

---

# Lectura y Escritura

# Cuadernos de Investigación 1

---

**Norma Desinano**  
**Zulema Solana**  
**(Coords.)**

---



**UNR** Universidad  
Nacional de Rosario

FACULTAD DE  
HUMANIDADES Y ARTES 

# Lectura y Escritura

## Cuadernos de Investigación 1

Coordinadoras: Norma Desinano y Zulema Solana  
Editora: Marcia Arbusti

Facultad de Humanidades y Artes  
Universidad Nacional de Rosario  
2015

Lectura y escritura : Cuadernos de Investigación 1 / Marcia Arbusti ...

[et al.] ; coordinación general de Norma Desinano ; Zulema Solana ; editado por Marcia Arbusti. - 1a ed. - Rosario: Marcia Arbusti, 2015.

Libro digital, PDF/A - (Lectura y escritura: cuadernos de investigación / Desinano, Norma; Solana, Zulema; 1)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-33-9334-1

1. Lectura. 2. Escritura. 3. Educación Secundaria. I. Arbusti, Marcia II. Desinano, Norma, coord. III. Solana, Zulema, coord. IV. Arbusti, Marcia, ed.

CDD 400

## ÍNDICE

|   |     |
|---|-----|
| <b>Prólogo</b> .....  | 7   |
| <b>Marcia ARBUSTI:</b><br>Las interacciones orales en situaciones de orientación de procesos de aprendizaje: la tradición discursiva del comentario de textos de estudio .....      | 9   |
| <b>Diego BELTRÁN:</b><br>El proyecto de lectura escolar de Mariano Moreno: el lector revolucionario frente al lector pastoral .....   | 26  |
| <b>Vanesa CONDITO:</b><br>La gramática como problema. Un análisis de materiales didácticos propuestos para el trabajo en el aula de lengua en la escuela media .....                | 46  |
| <b>María del Rosario FERNÁNDEZ:</b><br>Gramática, ¿dónde estás? .....   | 60  |
| <b>María Susana FREIDENBERG:</b><br>Textos y consignas en evaluaciones de la lectura/escritura en escuelas secundarias .....  | 85  |
| <b>María Cecilia MILAN:</b><br>Concepciones sobre la lectura en la escuela media .....  | 95  |
| <b>Paula NAVARRO:</b><br>Las concepciones acerca del texto científico en la escuela media. El caso de los docentes de Ciencias Naturales de escuelas universitarias rosarinas ..... | 109 |
| <b>Silvina PALILLO:</b><br>Representaciones de los textos de las ciencias en manuales para el nivel secundario .....  | 119 |
| <b>Ana Laura PRADO:</b><br>Escribir en la escuela secundaria: un proceso no calculado.....  | 130 |
| <b>Silvia RIVERO:</b><br>Tipos y funciones de las imágenes en los textos disciplinares de los manuales de nivel secundario .....  | 140 |
| <b>Andrea RODRIGO:</b><br>Los textos argumentativos en las pruebas de evaluación ONE.....   | 154 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Lucía ROMANINI:</b><br>Fenómenos lingüísticos en la escritura escolar. Textualización y referencia gramatical ..... | 161 |
| <b>Carolina TRAMALLINO y Bárbara MÉNDEZ:</b><br>La lectura de hipertextos en la escuela media .....                    | 173 |



## Prólogo

Los Cuadernos de Investigación, de los cuales éste es el que inaugura una serie a la que pretendemos dar continuidad, tienen como objetivo mostrar las discusiones, los criterios de trabajo, las reflexiones que los investigadores de la universidad se plantean en el campo de la Lectura y de la Escritura, como un medio para difundir su trabajo y abrirlo a la consideración de quienes pueden ser un público especialmente preparado para juzgarlo: los docentes de la enseñanza media en este caso.

Esta publicación reúne especialmente una serie de trabajos que constituyen aportes a los informes de avance del Programa de investigación sobre la Lectura y la Escritura en la escuela media que dirige la Dra. Zulema Solana. Este Programa está conformado por cuatro Proyectos, dirigidos por la Mgter. Silvia Rivero, la Mgter. Susana Freidenberg, y las Dras. Zulema Solana y Norma Desinano. El Programa se propone estudiar la problemática de la lectura y la escritura desde distintos puntos de vista, atendiendo a los procesos, las estrategias de aprendizaje, los materiales, la problemática lingüístico-discursiva involucrada, las formas de evaluación y la incorporación de los textos digitales al material de lectura habitual. Esta variedad se ve reflejada en el conjunto de los trabajos que se incluyen a continuación, haciendo la salvedad de que dos de ellos, los de la Lic. Conditto y la Dra. Fernández, quienes no forman parte del Programa, fueron incluidos porque en su presentación en el Congreso UNESCO de Lectura y Escritura realizado en la UNR en el 2014, se consideraron como un aporte valioso para la investigación.

Si bien los trabajos se presentan en forma convencional por orden alfabético de autores, creemos que es posible otra agrupación, de acuerdo con las temáticas que se abordan. Es así como podemos hablar de un eje que tiene que ver con la reflexión acerca de las concepciones o criterios que guían las prácticas con textos –especialmente los científicos- en la lectura y la escritura en la escuela media, incluyendo la concepción que se tiene sobre esas mismas prácticas, lo que aparece en los trabajos de Milan, Navarro, Palillo, Prado y Rivero. La reflexión sobre la gramática como problema tanto en el caso de las prácticas de lectura y escritura, así como su lugar curricular aparece en los textos de Conditto, Fernández y Romanini. Los procesos de lectura y comentario de textos aparecen tratados desde un punto de vista histórico en el artículo de Beltrán y

desde una mirada actual en el artículo de Arbusti. Los artículos de Freidenberg y Rodrigo se abocan a un enfoque crítico de las formas de evaluación especialmente en relación con la lectura. Por último el artículo de Méndez y Tramallino avanza sobre la lectura de los hipertextos, cerrando así los distintos acercamientos que mencionamos más arriba.

Consideramos que este material que presentamos para ser compartido por los profesores de escuela media, dada su forma de publicación, podrá difundirse ampliamente, lo que permite al mismo tiempo que se visualice la forma en que desde la Universidad se atienden e investigan los problemas relacionados con la lectura y la escritura en la escuela media, así como se abre una posibilidad para establecer diálogos más fluidos entre quienes nos ocupamos y preocupamos por los problemas de la lectura y la escritura. Dado que esta publicación se incluirá también en el Repositorio de la Facultad de Humanidades y Artes, en el sitio de la Maestría en Lectura y Escritura, confiamos en que los artículos sean considerados material para el análisis y la discusión que creemos que en este momento de la historia son indispensables para entender y mejorar los procesos de lectura y escritura.

# Las interacciones orales en situaciones de orientación de procesos de aprendizaje: el comentario de textos de estudio<sup>1</sup>

Marcia Arbusti

m\_arbusti@hotmail.com

## Resumen

Las rutinas escolares de escuela media se basan, muchas veces y en las distintas áreas, en la lectura de textos disciplinares sobre los que luego se proponen actividades de diversa índole. Este trabajo analiza las prácticas y los textos que se congregan en esa instancia didáctica particular en que los docentes proponen a los alumnos la lectura de un texto fuente y luego un comentario oral acerca de él. Por eso es que las distintas secciones de este capítulo se detienen en distintos aspectos que se ponen en juego en ese espacio: se presenta un planteo teórico sobre las tradiciones discursivas y luego se propone al comentario de textos disciplinares entre docente y alumno/a como una tradición discursiva escolar; las relaciones transtextuales que se establecen entre el texto fuente y los enunciados de los alumnos; y por último algunas características propias de los textos de estudio, ya que, en mayor o menor medida, inciden en la estructuración del comentario que a partir de ellos se genera.

**Palabras claves:** lectura – textos de estudio – comentario – tradición discursiva - escuela media

## 1. INTRODUCCIÓN

Partiendo de la premisa de que es a través de las prácticas lectoras de textos disciplinares la manera como se accede al conocimiento en las aulas de la escuela media en Argentina, se torna necesaria la reflexión sobre esa realidad áulica que posee una incidencia fundamental en la formación de nuestros alumnos. En este sentido, se hace inevitable, entonces, revisar el modo en que se concreta específicamente la lectura de textos en las diferentes áreas y qué se hace efectivamente luego de esa instancia. Es decir, luego de que los alumnos leen los textos, se les proponen diferentes actividades que ponen en juego prácticas lingüístico-discursivas de distinto tipo: responder cuestionarios, cumplir con consignas que apuntan a la relación con conocimientos previos, análisis de ciertos fragmentos del texto fuente, integración de lo leído en mapas o cuadros, entre otras. El comentario oral del texto fuente es, entre esas propuestas, una

---

<sup>1</sup> Este trabajo remite a un capítulo de mi Tesis de Doctorado *Cambios organizacionales del texto en interacciones orales entre docentes y alumnos. Categorización lingüística de los fenómenos de cambio.*

de las posibilidades de acceso a la temática que éste desarrolla a la que los docentes más recurren. Por eso me interesa profundizar sobre los rasgos que le son propios, con la intención de visualizar las tramas y vinculaciones que se despliegan entre las textualizaciones que allí se conjugan. Texto escrito, proceso lector, y enunciados orales conforman una instanciación que redunde en particularidades que creo necesario observar.

Esta presentación forma parte de la investigación doctoral que he llevado adelante, cuyo objeto fueron las estructuras lingüísticas de los enunciados de las interacciones orales entre docentes y alumnos en una situación de comentario de texto. El corpus en el que basé mi trabajo estuvo compuesto por una treintena de interacciones entre docente y alumno de escuela media en el marco de una instancia didáctica que proponía recuperar el desarrollo temático del texto fuente leído previamente a través de un comentario oral, iniciado como cuestionario semi-rígido pero que luego iba fluyendo según las necesidades, los intereses y el compromiso de los participantes. Lo que sigue, entonces, son reflexiones teóricas surgidas a partir del análisis de esas interacciones en particular.

## **2. TRADICIONES DISCURSIVAS**

Siguiendo la línea teórica de los romanistas alemanes creo que es posible pensar que las interacciones orales que comentan un texto disciplinar leído previamente conforman una tradición discursiva. Esta categoría de análisis, nacida en el seno de la lingüística románica alemana, toma como punto de partida los tres niveles de lo lingüístico planteados por Coseriu (el primero, el del hablar en general, común a todos los seres humanos; el segundo, el de las lenguas, definidas como sistemas de significación históricamente dados; y el tercero, el de los textos concretos), y se define como “formas tradicionales de decir las cosas” [1]. La concepción de tradición discursiva duplica, en cierto sentido, el peso de los factores históricos sobre los textos reales; esto significa que los enunciados proferidos por los hablantes de una comunidad toman forma y llegan a ser tales luego de atravesar dos controles que los filtran y modelan: por un lado la lengua como sistema gramatical y lexical, y por el otro las tradiciones discursivas. Los textos concretos conjugan dentro de sí una importante cantidad de elementos derivados del pasado, de lo que ya se dijo, de los modos de comunicación que fueron adoptando las comunidades ante sus distintas necesidades.

Los autores insisten en que no debe establecerse una paridad entre la noción de géneros discursivos y las tradiciones discursivas ya que plantean que tras la supuesta homogeneidad de los géneros pueden hallarse elementos lo suficientemente heterogéneos como para incluir dentro de cada género más de una tradición discursiva. Recordemos que los géneros discursivos se definen como el conjunto de enunciados que comparten formas típicas de estructuración de la totalidad, de manera que existen en la lengua “tipos relativamente estables de enunciados” [2] que se condicen con las distintas esferas de la actividad humana. Bajtín, quien deja planteada la heterogeneidad de los géneros, que son plásticos, combinables y ágiles, distingue los géneros primarios, ligados a la comunicación discursiva inmediata y simple, de los géneros secundarios, complejos desde su origen dada la situación comunicativa en la que surgen. En este sentido podríamos pensar que las interacciones orales en situaciones escolares conforman un género discursivo, ya que están ligados a la actividad dentro del aula a través de la cual se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que otorga un marco para la producción de los enunciados que allí se generen. Estas formas discursivas no pueden catalogarse de homogéneas porque es posible distinguir modos diferentes de comunicación entre un docente y un alumno, como puede ser una conversación más informal sobre cualquier tema ligado a la vida personal de ambos, un intercambio de ideas que atraviese algún interés ideológico compartido o contrapuesto, la evaluación oral sobre los contenidos desarrollados, la discusión sobre decisiones y actitudes de docentes y alumnos, entre otros tópicos que podrían darse en este tipo de intercambio comunicativo. Las interacciones orales a propósito de una lectura realizada previamente poseen, desde mi punto de vista, singularidades propias que permiten considerarla independientemente dentro del género de los intercambios orales entre docente y alumno.

Uno de los rasgos fundamentales de las tradiciones discursivas es el de la repetición lingüística, ya que los textos se van vinculando unos con otros a través de los elementos que se repiten particularmente<sup>2</sup> –sea total o parcialmente, incluso cuando se trate de una tradición formal y no de elementos concretos comunes- de manera que se va estableciendo una ligazón entre actualización y tradición. Este rasgo de reiteración se articula de una manera estrecha con otro que puede no poseer estatuto lingüístico pero

---

<sup>2</sup> Kabatek se refiere al hecho de que no cualquier repetición establece por sí misma una tradición discursiva sino que se trata de la combinación particular de los elementos en común que comparten los textos. Por eso plantea a la repetición como una “posibilidad inherente” de las tradiciones discursivas.

es de todas maneras fundamental dentro de esta concepción, y es la evocación, la situación contextual o la constelación discursiva que genera el surgimiento del texto singular de determinada tradición discursiva, como puede ser el saludo –“Buenos días”- tras el encuentro entre dos personas. En este sentido es posible pensar que las interacciones orales entre docente y alumno en situación de comentario de un texto disciplinar convoca la reiteración de una disposición de roles asimétrica institucionalmente marcada –el docente pregunta o guía, el alumno responde y busca aprobación-, unas estructuras lingüísticas relativamente estables –la mención explícita al texto que se ha leído-, y, entre otras cosas, algunas fórmulas de tratamiento típica de la relación entre docente y alumno.

Las tradiciones discursivas, ese conjunto de parámetros convencionales que han sido establecidos históricamente dentro de una comunidad lingüística, proponen modelos discursivos y textuales, por lo que los hablantes recurren a ellos –aunque no conscientemente- para llevar adelante sus prácticas lingüístico-discursivas. Cuanto mayor sea el conocimiento de las tradiciones válidas en un determinado momento y lugar, mayor será la adecuación de los enunciados de los sujetos hablantes en esa instancia, por lo que resulta muy importante para los novatos dentro de un ámbito en el que se reiteren las prácticas y las oportunidades de participación en situaciones comunicativas pertenecientes a la misma tradición discursiva. Para quienes están accediendo al discurso de una disciplina es fundamental que se les propongan tareas que pongan en acción esas prácticas lingüísticas particulares, aunque en principio parezca sólo una insistencia sobre actividades similares. Esa insistencia es la que va conformando, durante su transcurso, las tradiciones discursivas conocidas dentro del sistema escolar.

Una tradición discursiva adquiere, según las características que le adjudican los autores, valor de signo propio, de modo que

“comunica *más* que un texto sin tradición puesto que, más allá de su valor proposicional, también transmite una referencia a una tradición concreta. [...] Por eso, una TD es *más* que un simple enunciado; es un acto lingüístico que relaciona un texto con una realidad, una situación, etc., pero también relaciona este texto con otros textos de la misma tradición.” [3]

En la interacción docente-alumno, se evocan las prácticas anteriores que cada uno ha experimentado dentro de ese rol específico: el docente se vale del bagaje de herramientas didácticas que su profesión le brinda y el estudiante, por su parte, trata de responder a lo solicitado porque es parte del contrato pedagógico que debe cumplir por su estatuto de alumno. Cuando se comenta el texto que se ha leído previamente el docente actualiza las tradiciones de los cuestionarios semirígidos a través de los que busca evaluar o conocer el estado de comprensión sobre el tema desarrollado que tiene su interlocutor, generando enunciados formalmente similares a los de situaciones pasadas con el mismo objetivo. Los hablantes se valen de esos saberes adquiridos por experiencia para adecuar sus enunciados a la nueva instanciación de una situación comunicativa ya conocida.

Por lo tanto y dado lo desarrollado hasta aquí, considero que la situación de intercambio en contexto escolar, entre docente y alumno, con el objetivo de comentar un texto disciplinar es una actividad que se repite en nuestro sistema educativo, que los docentes proponen en los distintos niveles de enseñanza desde hace mucho tiempo. En este caso, lo que se repite es el formato textual, el docente que pregunta y guía hacia el fin que persigue (comprensión de un tema en particular, práctica de la expresión oral, reflexión sobre determinada situación, entre otros posibles), y el alumno que se limita a responder, la mayoría de las veces, valiéndose sólo de la información del texto que los convoca en esa ocasión, con el único fin de hacer una devolución adecuada que le permita aprobar la tarea escolar propuesta. La toma de turnos de habla entre un docente y varios alumnos, que siempre retorna hacia el profesor, que actúa como una especie de pivote, así como también la ausencia casi total de solapamiento de voces, son rasgos que me permiten pensar que las interacciones de mi corpus poseen valor de signo, presentan repetición de formato, y establecen un lazo entre actualización y tradición, por lo que conforman una tradición discursiva, la del comentario oral de texto disciplinar leído previamente. Las tradiciones discursivas cobran especial importancia a la hora de describir y categorizar lingüísticamente los enunciados, porque demuestran que la historia de los textos es determinante en su estructuración, tal como lo plantea Kabatek.

### 3. LA TRADICIÓN DISCURSIVA DEL COMENTARIO DE TEXTOS

Para caracterizar lo que he llamado la tradición discursiva del comentario oral de textos disciplinares entre docente y alumno debo remitirme a la bibliografía que de alguna manera trata la paráfrasis o el resumen de este tipo de texto pero en prácticas de escritura, ya que no existe material que se ocupe específicamente del tipo de interacciones que he estudiado en mi investigación doctoral. Tomaré los rasgos generales y trataré de enmarcarlos dentro de la modalidad oral del lenguaje verbal, otorgándoles de ese modo los rasgos particulares pertinentes.

Varela [4] sostiene que los géneros ligados a las prácticas lingüísticas dentro del ámbito educativo comparten una serie de rasgos, como el ser propuestos por el docente, inscribirse y circular en un área de conocimientos específica, y presentar ideas fundamentadas con diversos grados de complejidad según la abstracción de los conceptos, la presencia de organizadores textuales y el trabajo con las fuentes. Uno de los rasgos característicos de este tipo de prácticas es que se rige a través de un contrato entre los participantes: uno de ellos debe demostrarle al otro que ha aprendido. Éste no es un mero detalle sino que puede significar el éxito o el fracaso de la interacción. En el primer caso, el docente simula que no sabe algo y el alumno, por su parte, se compromete con la tarea de aparentar que va a solucionar ese no saber de su interlocutor. El contrato entre los participantes, que es bien conocido por ambos a través de la experiencia, sin embargo es, en la mayoría de los casos, implícito, puesto que de otra manera se vería afectada la verosimilitud de la situación. Como bien dice Varela, ese contrato es fruto de una necesidad pedagógica [5], que lo permite y sostiene, por lo que si alguno de los participantes se niega a formar parte de él la práctica en sí culmina, ya que se podrá continuar con la interacción pero el comentario del texto leído previamente habrá llegado a su fin. Por ejemplo, el grado de cooperación entre los interlocutores es un factor que marcó la inutilidad de algunos registros de mi corpus, ya que cuando los alumnos no estaban dispuestos a participar activamente de la interacción, sus respuestas monosilábicas no contribuían al normal discurrir del texto oral, que se veía fragmentado y pausado constantemente, obturando la marcha continua y procesual, rasgo característicos de la oralidad.

En este juego, los roles están definidos; el alumno ideal adquiere, construye y transmite oralmente un conocimiento a partir de las lecturas que se le han propuesto, y el docente

deberá controlar, orientar y evaluar ese trabajo. Cada uno de ellos toma del repertorio discursivo que se ha ido formando a lo largo de toda su historia en el seno de una comunidad lingüística, la organización necesaria para desenvolverse adecuadamente dentro de esta tradición, y si bien es cierto que el éxito no está asegurado de antemano y constantemente, sí es posible afirmar que hay hábitos y usos ligados a la práctica del comentario de textos leídos que se heredan, conservan y también actualizan dentro del aula, y en la medida en que se conforman como tradición los alumnos van adquiriendo paulatinamente los saberes necesarios para actuar en consecuencia, aunque no siempre lo hagan de la manera en que los docentes esperan, por distintos motivos.<sup>3</sup>

Respecto del informe de lectura, Varela afirma que se trata de un texto parasitario, ya que su existencia depende de la de otro/s, y creo que éste es un rasgo muy presente en el tipo de interacciones orales que me ocupa. Muchas veces los enunciados de los estudiantes guardan una estrecha relación con el texto leído previamente, y lo que parece ser una perogrullada –porque en principio parece obvio el vínculo ya que el propósito mismo de la interacción es el comentario de la lectura realizada- se torna fundamental en el análisis de la estructura lingüística de los enunciados orales, puesto que en ciertas ocasiones hay una reduplicación exacta de los elementos, o un desvío de la fuente que contiene una falla y por lo tanto conduce a la anomalía gramatical, o también una fragmentariedad evidente por la manipulación exagerada que combina elementos extraídos directamente de la versión escrita con otros que intentan brindar una interpretación personal del tema desarrollado, sin mediar la vinculación necesaria entre ambos procedimientos. Sin embargo, y a pesar de esta vinculación necesaria entre el texto oral y el escrito que le da origen, no caracterizaría como parasitaria a esta tradición discursiva porque creo que la denominación porta un carácter peyorativo gratuito. Como mencioné, es evidente la ligazón profunda que existe entre los dos textos y ante eso no hay objeción alguna. Creo sin embargo que la interacción oral no es parasitaria del texto escrito sino que es, de alguna manera, un retoño que guarda con su ascendente algunas características en común pero que además tiene rasgos propios que lo convierten en un ser diferente. El parásito empobrece, vive a costa de otro ser, y éste no es el caso de las interacciones. De hecho, en la mayoría de los casos no existe una

---

<sup>3</sup> Estos motivos no pasan solamente de una negación consciente y voluntaria de los alumnos sino que también puede darse una incapacidad, aunque sea momentánea, para responder a lo que se le está solicitando. Se trata del funcionamiento lingüístico-discursivo del sujeto en relación con su lengua, teoría desarrollada por el interaccionismo brasileño que profundizaré en el capítulo cinco.

retroalimentación –en términos comunicativos- entre la versión dialogal y el texto escrito, sino que éstos sólo traban relación en una sola dirección, que va desde la fuente escrita hacia la interacción oral, sin posibilidad de viceversa, porque el autor del texto escrito no reformula su primera versión en vistas de lo que ha sucedido en el intercambio entre docente y alumno. Por eso no creo que sea necesario denominar este tipo de prácticas discursivas como parasitarias, sino simplemente dependientes, en un primer momento, de otro texto, en general perteneciente a la modalidad escrita del lenguaje verbal. La aclaración de que el carácter dependiente sea solamente transitorio radica en mi consideración de que las interacciones con las que trabajo (interacciones a partir de una lectura previa) son textos autónomos, con características propias que los identifican, entre las que se encuentra la de tomar como tópico de desarrollo otro texto que el hablante ha leído previamente. La situación escolar de dar a conocer lo leído/aprendido en una interacción con el docente debe reconocerse, desde mi perspectiva, como una clase particular de prácticas discursivas en la que se manifiestan, además de las voces de los interlocutores presentes, los rastros del autor del texto fuente, lo cual no supone en ningún grado la subordinación entre los textos, ni tampoco el perjuicio o beneficio de uno o ambos, porque, como antes mencioné, son autónomos. Analizar este tipo de interacciones supone no perder de vista que son un momento de un proceso de aprendizaje, de manera que las estructuras lingüísticas reflejarán esa particularidad.

#### **4. TRANSTEXTUALIDAD**

Al mencionar las relaciones entre los textos –en este caso la del texto fuente y los enunciados orales- se tornan insoslayables los planteos de Genette [6] sobre lo que él denomina la transtextualidad, o sea, las relaciones manifiestas o implícitas entre los textos. El autor establece cinco tipos de relaciones transtextuales, aunque sólo mencionaré aquí dos, que son las que incumben a las interacciones con las que trabajo. La primera es la de la intertextualidad, esa relación de co-presencia entre dos o más textos, que incluye la cita, el plagio y la alusión. La cita se define como la presencia entrecomillada de un fragmento literal de X en Z, aunque su referencia pueda mantenerse más o menos precisa, según el autor de Z disponga los detalles de X. El plagio, en cambio, se trata de un vínculo que el autor de Z pretende ocultar puesto que ya que hace propios los enunciados de X. Por último, la alusión expone esa relación por

la cual Z supone a X a través de lo que Genette nombra como inflexiones verbales, cuya presencia sería, en otro contexto, inadmisibles, por lo que el receptor de Z descubre esa conexión con X. La segunda de las relaciones transtextuales que me interesa es, según el autor, la relación crítica por excelencia, la metatextualidad, “generalmente denominada ‘comentario’, que une un texto a otro texto que habla de él sin citarlo (convocarlo), e incluso, en el límite, sin nombrarlo”. [7]

Así expuestas las definiciones, las interacciones orales de mi corpus podrían incluirse directamente en la categoría de textos metatextuales, ya que el comentario de otro texto es su causa originaria. Sin embargo, considero que también puede pensarse la relación entre el comentario oral y el texto escrito como una relación de intertextualidad en dos de sus tres variantes, a veces como cita explícita y a veces como alusión.<sup>4</sup> Se trata de casos en los que los alumnos refieren a fragmentos textuales de la fuente, ya sea porque la leen o porque han memorizado algún tramo, convocando precisamente esos elementos que no son de su autoría, por lo que estaríamos frente a una cita. Hay también casos en los que el alumno alude al texto escrito a través de ítems lexicales que, de alguna u otra manera, hacen evidente que no forman parte de aquello decible por el alumno sino que pertenecen estrictamente al autor del texto disciplinar. Creo que vale la pena presentar los distintos casos para analizar estas relaciones transtextuales.

La interacción con Carolina, alumna de 4º año, en la que se comentaba un texto sobre la Conquista de América, es un caso de intertextualidad manifestada a través de las citas, ya que la alumna, aunque no necesita leer nuevamente el texto para responder lo que la docente le solicita, remite al texto fuente de una manera muy marcada, respetando algunas marcas textuales y el orden de la información. Por ejemplo, en tanto que el texto fuente presenta en su párrafo cuarto lo siguiente:

**Y, cuando llegaron a América los barcos negreros, que traían esclavos de África para reemplazar a los miles de indios que habían muerto en trabajos forzados, los esfuerzos de los blancos por separarse fueron aún más evidentes.**

La alumna retoma el fragmento para responder a una pregunta que le realiza la interlocutora:

---

<sup>4</sup> El plagio en este caso no es posible porque el docente es quien ha brindado la fuente y también el único interlocutor, por lo que no es factible ocultar la autoría de ciertos fragmentos.

**Registro N° 5. Entrevistado: Carolina, 2°**

13- E: bien \ sólo habla de los indios (?) porque en un momento habla de los negros \ a quiénes nombra como negros (?)

14- C: **a los que llegaron en barcos desde África que vinieron a reemplazar a los indios queeee yaa ha habían muerto porque hacían trabajos muy forzados**

Considero que es clara la relación intertextual que se establece entre el texto fuente y las intervenciones presentadas puesto que el escrito es señalado por la docente, quien interroga directamente sobre su desarrollo temático, y, si bien Carolina no duplica esa explicitación –que hasta podría considerarse redundante en la interacción- estructura su enunciado de un modo manifiestamente ligado a la fuente. Nótese que la alumna toma en consideración el contenido expresado en la proposición subordinada temporal compuesta por más subordinadas, descartando lo expresado en la proposición principal. De esa subordinada extensa retoma, no el sujeto, que está presente en la intervención de la docente, sino el verbo –llegaron-, el objeto –barcos- y el complemento de dirección – desde África-, acompañado por una relativa extensa que mantiene una semejanza notoria con la del original:

**cuando llegaron a América los barcos negreros**

*llegaron en barcos*

**que traían esclavos de África**

*desde África*

**para reemplazar a los miles de indios**

*que vinieron a reemplazar a los indios*

**que habían muerto en trabajos forzados**

*que ya habían muerto porque hacían trabajos muy forzados*

Por lo tanto, creo que esta duplicación de un texto en otro hace posible considerarla como una cita oral que, como tal, no puede presentar comillas pero sí hacer explícita la remisión al texto escrito del que está hablando.

Decía, además, que en ciertos casos es posible hablar de una alusión, como puede verse en el siguiente fragmento de interacción con Marcelo, alumno de 2 año:

**En esa etapa, los mestizos, hijos de españoles e indias, eran aceptados en las familias españolas, como el Inca Garcilaso, mestizo del Perú, a quien su padre mandó educar a España.**  
**Registro N° 4. Entrevistado: Marcelo, 9°**

83- E: [...] cuando se mezclan un español con una india \ qué tipo de hijo se tiene (?) o sea \ cómo se llama al hijo que se produce a partir de esa mezcla (?)

84- M: //// //// //// (lee el texto) **eran aceptados como incagarrrrra** \ qué sé yo lo que dice

85- D: sí el Inca Garcilaso sí pero ése es un nombre pero fijate lo que dice antes (lee) en esta etapa los mestizos hijos de españoles e indias

En este caso, la mención de ‘incagarrrra’ merece ser considerada una alusión, aunque sea para los interlocutores, ya que quizá otro hablante que no haya leído el texto no pueda comprender de qué se trata. Marcelo, a quien le está resultando difícil llevar adelante la interacción y responder a lo que se le solicita, retoma en este caso un elemento del texto pero alterándolo en su estructura, ya que como ítem lexical no existe dentro de la normativa gramatical. Sin embargo, y a pesar de esa inflexión que le imprime el alumno, el docente puede continuar con la interacción porque ha comprendido su referencia.

Por último, la interacción puede considerarse como un metatexto de la versión escrita, ya que el objetivo que le da origen, como he dicho ya, es el comentario de ese texto leído previamente. Así, en algunos casos ese comentario se vuelve mucho más explícito y señala no sólo aspectos del contenido del texto sino que también se cuelean aspectos relativos a los saberes previos de los alumnos, o a sus percepciones respecto del texto que los convoca. En la interacción con Oscar, de 16 años, podemos ver cómo el alumno detiene la continuidad de las intervenciones porque no tiene nada más para agregar, pero luego incorpora nuevos enunciados que refieren explícitamente al contenido de la fuente y además expresa su apreciación respecto de ella, lo que enriquece el comentario que versa sobre meros datos y contenidos.

**Registro N° 13. Entrevistado: Oscar, 2°**

9- O: // eeh //// no séééé no sé qué más decir

10- D: no bueno cuando \ o sea es lo que te parezca importante a vos del texto sobre el tema así en general

11- O: / **también dice que** en dos o tres días la ausencia de peso los astronautas pueden llegar a perder veintidós veintidós veintitrés por ciento de su volumen sanguíneo

[...]

17- O: tener poca sangre // **tá stá está interesante este este texto esta investigación** que le hicieron a los astronautas // ah y ees uun algo irreversibl no / reversible / se puede una vez llegado acá se puede eeh arreglar los daños que se le produjeron depende del período que estuvieron afuera

Lo que pretendo rescatar de estos modos de relación que se establecen entre los textos es que cada uno se mostrará de una manera diferente en las formas de estructuración de los enunciados orales. Los fragmentos extraídos literalmente; o aquellos que se reponen a manera de reformulación en donde el alumno deja su impronta de sujeto que es capaz de objetivar su decir y suturarlo en el caso de haber percibido algún tipo de falla; o también aquellos que recaen constantemente sobre la mención de la fuente que se está comentando, dan cuenta de diferentes modos en que el sujeto se relaciona con su lengua que resultarán por lo tanto, en distintas expresiones lingüísticas.

## 5. LOS TEXTOS DE ESTUDIO

La tradición discursiva que defino en estas páginas se origina más allá de la interacción misma. Su punto de partida es, como he mencionado, el texto disciplinar que sirve de fuente y al que se remite y refiere una y otra vez. Por eso creo que es necesario recorrer teóricamente las características de esos textos.

Si las relaciones transtextuales, pertenecientes al orden textual, nos permiten pensar en los vínculos concretos entre los textos, es decir, la forma en que se aluden y mencionan unos a otros, el interdiscurso, relativo al orden del discurso, nos conduce al ámbito de aquello que se hace disponible para que los hablantes puedan significar en una situación discursiva dada [8]. Por lo tanto creo que el análisis de los enunciados concretos de una interacción oral entre docente y alumno a propósito del comentario de un texto disciplinar debe tener en cuenta el discurso científico en sí y el modo en que toma forma a través de los textos disciplinares / expositivos<sup>5</sup> / explicativos / científicos / teóricos /

---

<sup>5</sup> Zamudio –Atorresi no acuerdan con el criterio de poner en pie de igualdad los textos explicativos con los expositivos argumentando que los primeros incluyen demostraciones, argumentaciones y explicaciones y los segundos no (2000:45). Por mi parte creo que algunos textos explicativos pueden incluir fragmentos expositivos, sobre todo los pertenecientes a ciertas disciplinas como la biología, por

de divulgación ya que ambos incidirán en la estructuración verbal de los enunciados que me interesan en este trabajo.

Los textos que sirvieron de punto de referencia para las interacciones orales que conforman el *corpus* de trabajo de mi tesis pertenecen a manuales escolares de nivel medio de educación y a material de divulgación científica aparecidos en publicaciones masivas como suplementos de periódicos, revistas especializadas y páginas web reconocidas. Si bien se introdujeron algunas herramientas específicas relativas a la investigación llevada a cabo, es para mí importante señalar que el cuerpo textual no fue manipulado en ningún sentido,<sup>6</sup> por lo que se mantuvieron y respetaron sus componentes a fin de no interferir con el tipo textual y poder analizar el formato original de cada uno.

Los textos escogidos como fuentes comparten un rasgo fundamental, y es el de haber sido concebidos para destinatarios legos o semilegos [9], por lo que el objetivo primero de la situación comunicativa pretendida es la regulación del acceso de los alumnos o novatos a un área de conocimiento específica, o por lo menos a un tema en particular. De esta manera se traza el camino a seguir desde la primera línea del escrito, ya que se busca lograr un efecto facilitador en la lectura y el abordaje del contenido, privilegiándose el fin didáctico y la impronta pedagógica por sobre los giros que dejarían afuera al público lector de este tipo de material. Gazali [10] los define como textos de estudio,<sup>7</sup> por facilitar los procesos de adquisición de los conocimientos, y creo que, a pesar de que sea discutible el modo en que se faciliten y los efectos reales de esa ejecución, es una denominación válida, para englobar aquellos textos provenientes de manuales y también otros aparecidos en publicaciones diferentes pero de uso corriente en las aulas y como material de estudio de los adolescentes.<sup>8</sup> Todos ellos son textos concebidos para cumplir una función específica, la de ser una herramienta fundamental

---

ejemplo, lo que forma parte del funcionamiento discursivo corriente y de la heterogeneidad textual, más allá de los géneros discursivos más o menos estables.

<sup>6</sup> En ciertos casos se agregó un glosario sobre el léxico especializado con el fin de analizar si los adolescentes hacían uso de él o bien preferían preguntar al interlocutor por el significado de algunos términos.

<sup>7</sup> Para caracterizar este tipo de texto no tendré en cuenta factores tales como los imperativos del mercado editorial o las tendencias pedagógicas ya que, aunque puedan resultar interesantes, exceden los alcances de esta investigación.

<sup>8</sup> Zamudio – Atorresi distinguen la manera de enunciar de los textos de manuales escolares y la de los textos de divulgación, puesto que los primeros son, según las autoras, transparentes, por borrar las marcas de enunciación y configurarse de esa manera como objetivos, en tanto que los segundos “muestran” a través del discurso referido el proceso de reformulación por el que atraviesan desde el discurso teórico de los científicos e investigadores hasta que el mediador/divulgador los convierte en textos para destinatarios legos. (Las comillas pertenecen a las autoras.)

en los procesos de enseñanza- aprendizaje [11]. Su naturaleza es la de un recurso didáctico que cumple, por lo tanto, con las exigencias del funcionamiento de las aulas, que necesitan de ese material para conducir a los alumnos hacia el conocimiento, atravesando el menor número de obstáculos posible.

La lectura que se lleva a cabo con estos textos es la que Narváez-Cardona, E., Cadena-Castillo, S., Calle, B. llaman académica, distinguiéndola de esta manera de las prácticas de lectura científica:

“Las primeras están directamente relacionadas con la manera como se produce y gestiona el conocimiento dentro de una comunidad de especialistas (Becher, 1993); mientras que las prácticas de lectura académica se inscriben en el modo como los especialistas apoyan a los novatos en el ingreso a las comunidades de saber.” [12]

Esta diferencia, que en definitiva se corresponde con el fin didáctico del que hablaba más arriba, es el germen de todos los rasgos lingüísticos que se configuran intratexto, esos modos de decir que de alguna manera tipifican el género.

Una de las formas en que se pretende allanar el acceso a los conocimientos específicos es creando efectos de neutralidad [13], una simulación que apunta a borrar la dimensión polifónica del lenguaje y sobre todo de los géneros científicos, eminentemente argumentativos. La objetividad figurada enaltece la verdad única de la ciencia por sobre las diferencias y controversias que pueden generarse en las eventuales pugnas científicas llevadas adelante entre los investigadores a la hora de defender sus posturas. Así, quienes leen estos textos de estudio, explicativos, disciplinares, se encuentran con una sola voz, precisa y clara [14], la de un autor que acalla el camino recorrido durante el proceso de investigación y escritura, pero que se erige como único portavoz en pos de facilitar la comprensión del objeto de estudio. La intención única y última es construir una verdad, un conocimiento auténtico, para lo cual es necesario configurar un discurso aparentemente monádico y autorreferencial que se constituya como autoridad en el campo del saber en el que se está trabajando. La autorreferencialidad, además, supone la ausencia de la explicitación del discurso ajeno con el que se relaciona el escrito en cuestión, como así tampoco están presentes la discusión y la confrontación [15].

Las estrategias de formulación apuntan a evitar problemas comunicativos, a facilitar el proceso de comprensión de un receptor sumamente encasillado en los parámetros de

quien no sabe acerca de lo que el texto trata. Generalizaciones, clasificaciones, definiciones, nominalizaciones, procedimientos de ilustración como la metáfora, la comparación y la ejemplificación, uso de léxico especializado y estructuras en voz pasiva y en tercera persona que proyectan despersonalización y desagentivación son algunas de las formas estilísticas prototípicas que los autores señalan. El avance de la información se produce de lo general a lo particular, o sea, de aquello que resulta familiar al alumno, a aquello más desconocido, y también es posible encontrar enumeraciones, especificaciones, fundamentaciones y relaciones de causa/consecuencia. Estas maneras de organizar la información suponen que la complejidad y abstracción de los temas no serán tan difíciles de abordar para ese sujeto inexperto, lo cual podría llevar a una discusión que no voy a emprender aquí. Los contenidos así formulados, organizados y presentados claramente, serían más sencillos de manejar y de aprender. [16]<sup>9</sup>

He reservado para el final un rasgo característico de estos textos de estudio que me interesa especialmente, como es la reformulación. Como antes mencioné, la transparencia y la neutralidad pretenden reducir la multiplicidad de discursos que conforman toda práctica lingüística y sobre todo el discurso científico-académico, por lo que la reformulación es necesaria para recontextualizar esos discursos de origen de acuerdo con la nueva situación comunicativa en la que surgen. Pero esa reformulación no es evidente para ningún lector, puesto que la operación no se hace explícita cuando lo que se persigue es una exposición clara y precisa en su desarrollo temático. En el texto se concretan otro tipo de reformulaciones, las que vuelven sobre las expresiones del mismo texto, que se valen de las correcciones, la sinonimia, las aposiciones o el uso de hiperónimos e hipónimos para adecuar el nivel de comprensión de los destinatarios. Tal es el planteo de algunos especialistas sobre el tema [17], mas no acuerdo con ello, ya que no creo que toda reformulación conduzca, sin más, a un mejoramiento de la calidad del texto en relación con la comprensión que de él puedan lograr los lectores. Considero que acallar las otras voces en los textos de estudio no es adecuado ni enriquecedor para los alumnos, ya que con las voces también se borran los procesos de investigación y de escritura, los de construcción del saber, el funcionamiento de la

---

<sup>9</sup> Considero que no es conveniente trabajar con este tipo de textos monolíticos a los que se le han borrado las marcas del discurso científico que se define por la pugna de voces, excepto que el docente brinde un marco de discusión y durante la interacción en la que comente el texto con sus alumnos dé lugar a la crítica de las afirmaciones que se hayan leído.

maquinaria científica que precisa no de uno sino de muchos sujetos. Muchas veces, el proceso de recontextualización supone una elección y una elipsis de aspectos que podrían ser útiles a algunos destinatarios. La adecuación pretendida al nuevo espacio de circulación es una acción subjetiva no reconocida por los autores de los textos y, según lo expuesto aquí, tampoco por muchos especialistas. El recorte de la información, la elección entre los aspectos temáticos que aparecerán y los que se dejarán de lado, los modos de vinculación entre las distintas fuentes, y el borramiento mismo de las autorías, son prácticas cognitivo-lingüístico-discursivas que implican a un sujeto que no es neutro, objetivo ni transparente.

## 6. CONSIDERACIONES FINALES

Estas páginas pretendieron mostrar una serie de reflexiones sobre las categorías teóricas que, según creo, confluyen en la instancia didáctica de comentario oral de textos de estudio. Las particularidades que se despliegan en torno a las prácticas lingüístico-discursivas de lectura y oralidad van imprimiendo caracteres específicos que me permitieron, primero, pensar en la conformación de la tradición discursiva del comentario de texto de estudio, y luego en sus rasgos específicos, originados en esa vinculación con el escrito disciplinar que sirve de fuente. De esta manera creo haber marcado un recorrido que invita a pensar -o repensar- las prácticas escolares cotidianas en el seno de categorías teóricas, lo cual permite visualizar su funcionamiento desde una óptica más global y explicar las relaciones de las que participa el comentario de texto en interacciones orales.

### Referencias

- [1] Kabatek, Johannes (2006) “Tradiciones discursivas y cambio lingüístico” En Ciapuscio, Guimar – Jungbluth, Konstanze – Kaiser, Dorothee – Lopez, Célia (eds.) *Sincronía y diacronía de tradiciones discursivas en Latinoamérica*. Madrid: Iberoamericana-Vervuert. Pág. 153.
- [2] Bajtín, Michael (1992) *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI. Pág. 248.
- [3] Kabatek, *op. cit.*, pág. 158.
- [4] Varela, Leonardo (2007) “El informe de lectura” En Nogueira, Sylvia (Coord.) *La lectura y la escritura en el inicio de los estudios superiores*. Buenos Aires: Biblos.
- [5] *idem*: 197
- [6] Genette, Gerard (1989) *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- [7] Genette, *op. cit.*: 13.

- [8] Orlandi, Eni P. (1999) *Análise de Discurso*. Campinas: Pontes.
- [9] Hall, Beatriz y López, María Isabel (2011a) “Discurso académico: manuales universitarios y prácticas pedagógicas” *Literatura y lingüística*, N° 23: 167-192. Disponible en [www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-58112011000100010&script=sci\\_arttext#n4](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-58112011000100010&script=sci_arttext#n4); Hall, Beatriz y López, María Isabel (2011b) “El discurso académico-pedagógico: complejidad discursiva.” En García Negroni (Coord.) *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires: Editoras del Calderón; Tosi, Carolina (2011) “Puesta en escena discursiva y ethos pedagógico. Acerca de la subjetividad y la polifonía en libros de texto de Secundario” En García Negroni (Coord.) *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires: Editoras del Calderón; Cubo de Severino, Liliana (Coord.) (2005) *Los textos de la ciencia*. Córdoba: Comunicarte; Gazali, Andrea (2005) “Los manuales de nivel medio” En Cubo de Severino, Liliana (Coord.) *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba: Comunicarte; Zamudio, Bertha – Atorresi, Ana (2000) *La explicación*. Buenos Aires: Eudeba.
- [10] Gazali, *op. cit.*
- [11] Tosi, *op. cit.*
- [12] *Apud* Hall-López 2011a.
- [13] Hall – López, *op. cit.*
- [14] Montolio, Estrella (Coord.) (2000) *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona: Ariel – Practicum.
- [15] Tosi, *op. cit.*
- [16] Gazali, *op. cit.*
- [17] Cubo de Severino, *op. cit.*; Gazali, *op. cit.*

# El proyecto de lectura escolar de Mariano Moreno: el lector revolucionario frente al lector pastoral.

Diego Alberto Beltrán.

diegoabeltran@yahoo.com.ar

## *Resumen*

El objetivo de este estudio inicial, derivado de una investigación posdoctoral sobre algunos escritos de Mariano Moreno, es la construcción de una serie de lineamientos genealógicos que permitan fortalecer la perspectiva analítica que relaciona las reformas educativas actuales con la concepción utilitarista y tecnocrática emanada de los centros de poder económicos y financieros supraestatales. Para ello se analizarán los dos primeros textos escolares que fueron aprobados por el cabildo de Buenos Aires como libros de lectura corrida para los estudiantes que iniciaban la lectura avanzada a partir del período independentista abierto en 1810. El Contrato Social de Juan Jacobo Rousseau y el Tratado de las Obligaciones del Hombre del sacerdote español Juan Escóiquiz proponen dos tipos de lectores que se relacionan con dos status políticos diferentes: el del ciudadano en el primer caso y el de súbdito en el segundo. La lectura escolar del Contrato Social fue sabotada casi en simultáneo con la muerte de Mariano Moreno en alta mar, y la lectura del tratado de las Obligaciones del Hombre fue aceptado ampliamente por la cohorte conservadora de la Revolución de Mayo; formando muchos escolares entre 1810 y fines del siglo XIX.

**Palabras clave:** lectura, lectura reflexiva, pastorado, gubernamentalidad, normalización.

## 1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este estudio inicial, derivado de una investigación posdoctoral sobre algunos escritos de Mariano Moreno, es la construcción de una serie de lineamientos genealógicos que permitan fortalecer la perspectiva analítica que relaciona las reformas educativas actuales con la concepción utilitarista y tecnocrática emanada de los centros de poder económicos y financieros supraestatales. Los conceptos PASTORADO, NORMALIZACION y GUBERNAMENTALIDAD de Michel Foucault y los MODELOS DE LECTURA SILENCIOSA y ORALIZADA trabajados por autores como Roger Chartier; serán las variables teóricas empleadas. En 1810 diputados del Cabildo de Buenos Aires proponen una serie de reformas escolares como la publicación del “Tratado de las Obligaciones del Hombre” del sacerdote y preceptor de Fernando VII Juan de Escoiquiz. El cabildo aprueba su impresión y, a instancias de Moreno, suma

la impresión del “Contrato Social” de Rousseau. Ambas obras constituirían los libros de lectura de las “Escuelas de la Patria”. El modelo de lectura emanado de ellos diferiría sustancialmente. Mientras el Contrato demandaba al lector una actividad de comprensión interactiva al proponerle desde el principio el carácter indagatorio/exploratorio del texto que tenía enfrente; el Tratado exige un acatamiento de la letra que borra cualquier espacio de reflexión del lector. Frente a la creación de un espacio en común entre texto y lector que al mismo tiempo cumple una función de distanciamiento crítico en el Contrato; en el Tratado el lector se sitúa como mero “instrumento” del sistema de preceptos que deben ser acatados sin ser sometidos a juicio del lector. Si el Contrato invitaba al análisis del orden social como una creación convencional, es decir, intentaba mostrar su arquitectura; el Tratado proponía una normalización de la vida privada y social en base a preceptos religiosos de tipo pastoral o prescripción de conductas que favorecieran la gubernamentalidad poscolonial.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Nivel Paradigmático**

En este nivel del marco teórico se trabajará con tres conceptos provenientes de la perspectiva teórica de Michel Foucault y George Canguilhem: GUBERNAMENTALIDAD, NORMALIDAD y NORMALIZACIÓN. En el siglo XVIII, la escasez o la abundancia de grano o de mortalidad/enfermedad no serán conceptualizadas como dos extremos cualitativos de un continuum sino como fuerzas naturales o cuasinaturales con las que se debe jugar o; más bien, como fuerzas que hay que hacer jugar entre sí. El dispositivo que realiza este juego en las fuerzas o tendencias de la salud-enfermedad será la inoculación de la viruela, aunque más larvada o debilitada, para evitar la misma viruela en su máximo potencial destructivo. Ya no se va a distinguir entre enfermos y no enfermos sino que se operará sobre un conjunto (la población) donde se producen oscilaciones en los índices de mortalidad y morbilidad manipulados por el dispositivo de la variolización y vacunación [1].

Estos dispositivos podrán establecer per se un rango “normal” o aceptable de mortalidad que, en el caso de la viruela de esta época, fue de 1 cada 7,782 [2]. La diferencia entre lo normal y lo anormal radicará en una diferencia cuantitativa permitida o habilitada por el desarrollo de la estadística y por dispositivos médicos como el de la variolización y

vacunación de la viruela en el siglo XVIII. La variolización y la vacunación son dispositivos que lograron “normalizar” los índices de viruela y, a su vez, se normalizaron así mismos con la ayuda de la estadística y del tratamiento fisiocrático novedoso de la “escasez”. Estos dispositivos permiten un procedimiento “decisionista” de corte cuantitativo que determina el límite entre lo normal y lo anormal o lo saludable y lo patológico y a partir de dicho límite se ejerce el proceso de NORMALIZACIÓN [3]. Lo NORMAL, entonces, será un resultado de prácticas de racionalización de conductas y cuerpos que se transforma, a su vez, en un concepto de referencia:

“... es el término mediante el cual el siglo XIX va a designar el prototipo escolar y el estado de salud orgánica. La reforma de la medicina como teoría descansa a su vez sobre la reforma de la medicina como práctica: en Francia- como también en Austria – está estrechamente vinculada con la reforma hospitalaria. La reforma hospitalaria como la reforma pedagógica expresan una exigencia de racionalización que aparece igualmente en política, así como aparece en la economía bajo el efecto del naciente maquinismo industrial, y así como desemboca por último en lo que se ha llamado después ‘normalización’” [4]

La reforma de la institución sanitaria y pedagógica a partir de la revolución francesa generó en dichas instituciones el término NORMAL que luego pasó a la lengua popular en el caso francés [5]. A partir del siglo XVI se asiste en Europa a dos movimientos: uno de concentración estatal nacional correlacionado a la disolución de las estructuras feudales y otro de dispersión y disidencia religiosa. En la intersección de estos dos movimientos aparece la necesidad del arte de gobernar almas y conductas. El arte de cómo gobernar es desarrollado por toda una serie de literatura antimachiavélica o crítica del tratado sobre como gobernar un principado de Nicolás Maquiavelo. Para esta literatura, el príncipe de Maquiavelo tiene una relación de exterioridad y trascendencia con respecto a su principado. Lo que trata de proteger este príncipe es la relación entre él y el territorio y los habitantes que lo ocupan; es decir, el objetivo directo no está centrado en la protección de habitantes y territorio sino en la relación de dominio específica [6]. El arte de gobernar, para estos tratados que proliferaron entre el siglo

XVI y fines del siglo XVIII, se considera como una técnica de uso plural (no sólo gobierna el príncipe) e inmanente al Estado (el príncipe maquiaveliano, en esta versión cristiana, es trascendente al Estado). Inmanencia de aplicación de técnicas y pluralidad de gobernantes: el padre que gobierna a la familia, el pedagogo a los alumnos, el superior a su convento o el príncipe al Estado ejercen el mismo tipo de gobierno. Si bien no lo plantea Foucault, parecería que la GUBERNAMENTALIDAD como conjunto de técnicas y objetivos es trascendente con respecto a sus gestores que son, a su vez, inmanentes a la sociedad y el Estado. Se gobierna a “las cosas” o, más bien, a las relaciones establecidas entre las cosas (territorio, riquezas, recursos, alimentos, etc) y las personas que establecen relaciones con esas cosas y la mediación de estas relaciones por otras cosas como epidemias, accidentes, hambrunas, desastres naturales. El príncipe maquiaveliano gobernaba un territorio y hombres que lo habitaban; estos eran los dos factores sobre los que se ejercía la SOBERANÍA. De esta manera, la GUBERNAMENTALIDAD es la administración/gestión de una red de relaciones entre las cosas, los hombres y el territorio de un Estado [7].

## **2.2 Nivel de teoría general: la lectura como un instrumento del DECIR VERAZ en el marco del PASTORADO y la gestión BIOPOLÍTICA**

El examen de conciencia y la dirección de ese examen por parte de un asesor de confianza que es un igual (HOMOIOI) son instrumentos del mundo helénico que el cristianismo altera fundamentalmente a partir del ascetismo y el monacato de los siglos IV y V. Si en el mundo helénico el examen de conciencia constituía un medio de perfección y dominio de las pasiones y la dirección de conciencia adopta la forma de concejos dados y retribuidos en circunstancias críticas; en el cristianismo el examen de conciencia era una forma de abrirse íntegramente al director de la conciencia o pastor de almas [8]. La relación pastor-ovejas es una relación de dependencia individual y completa y la obediencia del fiel cristiano se sitúa en el cruce de las variables: conocimiento de sí-confesión a otro-obediencia total. El ciudadano griego sólo obedecía a la ley o voluntad de su ciudad y si obedecía a un particular (“médico, orador o pedagogo”) era porque el mismo lo había persuadido racionalmente y en función de un objetivo determinado (“curarse, adquirir competencia, hacer la mejor elección”) [9]. Mientras el poder político antiguo se ejerce sobre un territorio el poder pastoral se ejerce sobre “una multiplicidad en movimiento”. Sí la amplitud de fines del ejercicio del poder

político incluye la benevolencia, el poder pastoral tiene como única finalidad el ejercicio del bien que consiste en asegurar la subsistencia del rebaño [10]. El instrumento que permitía la buena salud espiritual de la oveja cristiana era el decir veraz sobre sí mismo en el marco de la confesión: la verbalización constante de todos los pensamientos a un director de conciencia era lo que Foucault llama “hermenéutica de sí” [11]. La hermenéutica de sí mismo se constituyó en una forma de normalizar conductas desde un ángulo distinto a la gestión de poblaciones a partir de dispositivos como el de la variolización. La hermenéutica de sí mismo o EXAGOREUSIS, que Foucault traduce como “confesión permanente de sí mismo”, tiene una relación directa con la penitencia o EXOMOLOGESIS. En ambos casos hay una actividad constante de verbalización de absolutamente todos los pensamientos en el primer caso y de una manifestación de consternación, arrepentimiento y autoflagelación en el segundo. Ambas técnicas son imposibles de aplicar al pie de la letra. La vida pública de penitente es constante y puede durar varios años el ritual de martirio voluntario. El problema es que debe ser aplicado con la misma intensidad independientemente de la falta o faltas cometidas y se interrumpe para siempre o por un lapso de varios años la vida habitual del penitente. Es imposible la exhaustividad confesional exigida por la EXAGOREUSIS. La solución será la de codificar las conductas y las sanciones adscriptas a ellas; es decir, agregamos nosotros, cuantificar, mensurar las faltas y ajustarlas a una sanción con una intensidad y tipología acorde a las mismas. Dentro del monasterio se desarrollará esta codificación que mantendrá, según Foucault, una impronta religiosa que en la comunidad extra-monástica será “contaminada” por el derecho germánico y las prácticas administrativas [12]. A partir de los siglos IV, V, VI y VII comienza un proceso de JURIDIZACIÓN de la confesión que alcanzará su punto culminante en los siglos XI y XIII. Juridización de ese acto de veridicción sobre sí mismo imprescindible para pertenecer tanto a la comunidad monástica como a la comunidad de la iglesia en general. Durante este período de desplazamiento del significado y las prácticas de la confesión el DECIR VERAZ sobre sí mismo tendrá que ser referido cada vez más y de manera diferente a esquemas predeterminados que establecen formas de inquirir al confesado y formas de categorizar su relato para asignar sanciones específicas. Al final de este período la confesión se realiza en base a un esquema previo en forma de cuestionario por el que se “categoriza” la confesión. Los esquemas base del cuestionario pueden estar estructurados en función de diferentes

unidades religiosas como los diez mandamientos, los siete pecados capitales, los cinco sentidos del cuerpo, los doce artículos de la fe, los siete sacramentos de la iglesia o las siete obras de misericordia como proponía Andrés Días de Escobar (1348-1450) o en función de una unidad considerada más importante como los siete pecados capitales y una lista de sus 43 derivados como sugería Raimundo de Peñafort, el “gran tecnólogo de la penitencia en el siglo XIII” [13]. Todas estas cuestiones apuntan a un desarrollo del dispositivo de la confesión como un elemento central en el desarrollo de la responsabilidad penal individual. Desde la Edad Media la confesión se irá transformando en un elemento que en la Era Moderna quedará conformado como un dispositivo de reactualización del Contrato o Pacto Social. El individuo al confesar su crimen reconoce al tribunal que lo juzga como un ejecutor de la propia ley que el acepta como una de las partes participantes del contrato fundador de la sociedad y su estructura legal.

### **2.2.1. Modelo de lectura pastoral**

Si con la Reforma Protestante la sagrada escritura se transforma en única regla de fe (SOLA SCRIPTURA) [14]; el Concilio de Trento establece una diversidad de fuentes de verdad al refirmar a la tradición como depósito de la fe junto a la biblia y a la palabra oral como vehículo de transmisión de esa tradición que contiene las enseñanzas dadas por Jesucristo a los apóstoles. La contrarreforma expresa fuertes reservas hacia una lectura solitaria de lo impreso que se evidencian en las restricciones para la lectura directa de la Biblia dado que recién en 1757 un edicto de Benedicto XIV autorizaba la lectura de la biblia en lengua vernácula. Por otra parte, la preparación previa a una lectura solitaria de la biblia “preparaba” no en el sentido de un mayor nivel de erudición sino para que el novel lector cristiano encontrase en las escrituras el discurso oral previo de los pastores:

“...hay que instruir a los cristianos acerca de las Escrituras antes de hacérselas leer. Es preciso prepararles poco a poco, de modo que, cuando las lean, ya estén acostumbrados a escucharlas y se sientan henchidos de su espíritu antes de ver su texto. No hay que permitir su lectura más que a las almas sencillas, dóciles y humildes que en ella busquen, no ya

satisfacer su curiosidad, ni disputar ni criticar, sino alimentarse en silencio. En resumidas cuentas, que solo hay que darles las Escrituras a quienes , recibíendola sólo de manos de la Iglesia, no vayan a buscar en ellas más que el sentido de la iglesia misma” [15]

La lectura pastoral de la biblia y de los libros de lectura escolares (catones cristianos) estaba mediada por el discurso oral (prolongación de la confesión auricular), por la preparación ideológica previa para el autocontrol hermenéutico y por la estructura de los catones con preguntas y respuestas fijas que situaban al lector en un locus transaccional entre ORALIDAD y ESCRITURA

### **2.3. Nivel de teoría sustantiva (hipótesis)**

\*Mediante el “Tratado de las Obligaciones del Hombre” el escolar aprende a leer y el gobierno criollo ejerce la gubernamentalidad “poscolonial” normalizando conductas relacionadas a la vida diaria.

\*El “Contrato Social” (admitiendo conjeturas sujetas a modificación que operan como pivotes discursivos claves) habilita el “error” del lector, su potencia de vida y estimula la normatividad interna del lector escolar

\*El Contrato Social propone un lector poseedor de un LOCUS de interpretación propia que lo distancia del texto leído y, simultáneamente, lo estimula a modificar sus argumentos interactuando con él.

\*Moreno “regula” o “suaviza” el potencial crítico del lector escolar (y del lector en general) al no incluir la Advertencia de la versión original del Contrato Social que lo presentaba como el segmento más rescatable de un todo mayor inconcluso ya perdido.

\* El Tratado de las Obligaciones del Hombre anula el espacio hermenéutico entre el texto y el lector prescribiendo una serie de conductas y pensamientos y prohibiendo otra en forma paralela.

\* El Tratado de las Obligaciones presupone un lector sin iniciativa normativa que debe ser constantemente regulado mientras el Contrato Social apela a la normatividad interna del lector.

### 3. INICIO DE LA INVESTIGACIÓN

El cabildo aprueba simultáneamente dos textos de instrucción escolar: El Contrato Social de Juan Jacobo Rousseau (a instancias del Secretario de la Primera Junta Mariano Moreno) y el Tratado de las Obligaciones del Hombre adoptado (...) para uso de las escuelas de esta capital del sacerdote español Juan Escóiquiz (1762-1820). Hasta ese momento, los libros de lectura corrida que se utilizaban, luego de pasar por la primera etapa de los Silabarios o Cartillas que presentaban vocales, consonantes y combinaciones en sílabas que se repetían en forma colectiva; eran El Catón Cristiano y Catecismo de la Doctrina Cristiana, el Tratado de las Obligaciones del Hombre, el Catecismo y Exposición Breve de la Doctrina Cristiana del Padre Jerónimo de Ripalda y el Catecismo del Padre Astete [16]. A diferencia de los Catones Cristianos, escritos en forma de preguntas y respuestas, es decir, como soportes de una lectura oralizada; tanto el Tratado de las Obligaciones del Hombre como el Contrato Social están escritos para utilizar en ellos una lectura silenciosa. La lectura silenciosa sitúa al lector en una posición de mayor libertad e intimidad. Así como en la Alta Edad Media el PODER PASTORAL se valía de la enseñanza, la intervención y la palabra del pastor; los “movimientos de contraconducta” altomedievales se proponen el retorno a los textos o retorno a la escritura. [17]. En los catecismos como el del Padre Ripalda existe una verificación en el cumplimiento de la ortodoxia: se la ritualiza por medio de la memorización de la pregunta y la respuesta correcta [18]. La diferencia entre el Tratado y el Contrato es que con el segundo se propone la lectura de un ensayo político que va a inaugurar “una relación distante entre el autor y el lector” [19]. Moreno; al reemplazar el catón por el Contrato Social pretendía articular la ruptura política con una “ruptura pedagógica”: la lectura silenciosa e individual debía ser la condición para acceder al siglo de las luces y de la razón [20]. Moreno está pensando en lectores con diferentes necesidades y en la necesidad del Estado revolucionario de contar con una diversidad de intenciones lectoras:

“El estudio de esta obra debe producir ventajosos resultados en toda clase de lectores.[...] Los que deseen ilustrarse encontrarán modelos para encender su imaginación, y rectificar su juicio; los que quieran contraerse al arreglo de nuestra sociedad, hallarán analizados con sencillez sus verdaderos principios; el ciudadano

conocerá lo que debe al magistrado, quien aprenderá igualmente lo que puede exigirse de él; todas las clases, todas las edades, todas las condiciones participarán del gran beneficio que trajo a la tierra este libro inmortal, que ha debido producir a su autor el justo título de legislador de las naciones” [21].

El 5 de Febrero de 1811 (quince días después de que Moreno se embarca a Londres) el Cabildo de Buenos Aires rescinde la compra de 200 ejemplares del Contrato Social:

“Reflexionaron dichos SS. que la primera parte reimpressa del Contrato Social de Rousseau no era de utilidad a la juventud y antes bien, pudiera ser perjudicial por carecer aquella de los principios que debiera estar adornada...; y en vista de todo creyeron inútil, superflua y perjudicial la compra que se ha hecho de los doscientos ejemplares de dicha obra...” [22]

Las “Escuelas del Rey” que funcionaban en los cabildos pasan a llamarse “Escuelas de la Patria”; pero el libro de lectura que se utilizará en ellas es el producto intelectual del preceptor de Fernando VII. De esta manera; los escolares del período independentista inicial son educados con los mismos preceptos con los cuales se educó al Rey.

### **3.1 Modelo de lectura del Contrato Social**

El Contrato Social situaba al lector ante un problema y una actitud indagatoria frente al mismo:

“Mi intención es indagar, si puede haber en el orden civil una regla de administración cierta y legitima, considerando á los hombres, como ellos son; y las leyes, como deben ser” [23]

El propósito de indagar implica que el texto está compuesto por ciertos enunciados conjeturales:

“Supongo que los hombres han llegado á tal punto, que los obstáculos, que se oponen á su conservación en el estado de naturaleza, exceden por su resistencia las fuerzas, que puede emplear cada individuo, para mantenerse en este estado: entonces ya este estado primitivo no puede subsistir, y todo el género humano perecería sino mudase de modo de ser” [24]

De esta manera, si el objetivo es buscar una “regla de administración cierta en el orden civil” y la conjetura que soporta a este objetivo es que los hombres salen del estado de naturaleza por una situación de necesidad que los fuerza a establecer una situación cualitativamente diferente a la anterior; la misma es producto inevitable de una convención:

“Pero el orden social es un derecho sagrado, la base de todos los demás; sin embargo el fundamento de ese derecho no es la naturaleza, sino la convencion: resta saber, ¿qué convencion es esta? mas antes de venir á este punto, debo establecer, lo que hé afirmado” [25].

Hay necesidad de establecer una convención legal y posibilidad de establecerla libremente: Rousseau, y Mariano Moreno con él, le proponen al lector un acto de lectura que lleve a la imaginar un orden legal inmanente en su creación y trascendente en sus efectos. Es decir, lleva al lector escolar a situarse en el problema de la soberanía: ¿cómo debe ser y cómo debe fundamentarse el poder del Estado? Si las sociedades de soberanía se van conformando a partir del siglo XVI, con el desarrollo de los Estados primero administrativos y luego nacionales desde fines del siglo XVIII; el poder punitivo del soberano corre paralelo al desarrollo de, primero, un arte de gobernar y luego una ciencia o técnica de la gubernamentalidad. Moreno le exige al lector revolucionario que mire por el ojo del soberano mientras el Tratado de las Obligaciones del Hombre es un tratado de avanzada al situar el lector poscolonial en una red de acciones de sumisión que promueven el desarrollo de una gubernamentalidad mucho antes que el soberano tenga poder punitivo con la finalización del proceso de concentración político-económica llevado a cabo por la elite terrateniente. Por supuesto,

a diferencia de la propuesta de poder soberano y poder lector de Mariano Moreno, el soberano representado por Roca, Mitre y Juárez Celman no le permite al ciudadano lector mirar por su propio ojo. La lectura del Contrato le demanda al lector una participación activa en el objeto de estudio analizado: cómo son los hombres, las primeras sociedades, las características del poder político y como deben ser las leyes. Esta participación activa demanda, a su vez, la existencia de un espacio de lectura que distancie al lector del texto que tiene enfrente. Un lector crítico que se distancie del texto leído poniéndolo en duda o modificando/corrigiendo algunas de sus afirmaciones; crea un espacio de lectura isomorfo con el espacio ciudadano que debía surgir con la revolución de Mayo. De esta manera, el Contrato presupone a lectores iguales en derechos y obligaciones desde el momento que la convención/contrato que crea el orden político es establecida por todos los individuos y este acto conlleva el ejercicio de una capacidad de razonamiento crítico similar al necesario para aceptar/asimilar (en el acto de lectura) el tono conjetural del Contrato. En cambio, en el Tratado queda borrado el espacio hermenéutico que media entre el discurso escrito y el lector del Contrato:

“Todos debemos conocer á fondo nuestras obligaciones para cumplirlas exactamente. Estas obligaciones son de tres especies: 1ª. Obligaciones para con Dios: 2ª. Obligaciones respecto de nosotros mismos:3ª . Obligaciones para con los demás hombres”  
[26]

En el Tratado se lee la ley, una obligación que debe cumplirse y de la que el lector no puede distanciarse por el lazo pastoral que lo une con el texto/ley:

“Así debemos poner el mayor cuidado en no hacer cosa alguna que sea contraria á sus leyes, diciéndonos continuamente á nosotros mismos: cuidado, que Dios te mira...” [27]

Mientras en el Contrato el lector se encuentra con un DISCURSO EN FORMACIÓN para formar su juicio crítico; en el Tratado nos encontramos con un DISCURSO FORMADOR/NORMALIZADOR de conductas mentales y materiales:

“Pero nuestra devoción [para con Dios], para que le sea agradable, no ha de ser solamente exterior y de mera apariencia, sino acompañada de los movimientos interiores del corazón, y del ejercicio continuo de las obras de virtud” [28]

El Contrato invierte el sentido de la metáfora pastoral:

“La especie humana está por consiguiente dividida en ganados de reses, cada uno de los cuales tiene al frente a un ganadero, que lo guarda para devorarlo... Como el pastor es de una especie superior á su ganado, los pastores de hombres que son sus caudillos, son igualmente de especie superior á sus pueblos” [29]

Mientras un legislador como Solón puede marcharse luego de reformar la ley dejando tras de sí un sistema de relaciones socio-políticas autónomas; el rebaño no constituye una unidad política autónoma: se disemina sin la “presencia inmediata y la acción directa del pastor” [30]. El lector del Contrato necesita la presencia temporal de un Solón porque su formación intelectual, lector reflexivo de textos de talante iusnaturalista y/o roussonianos, lo impele a confundir la ley republicana situándose en el locus de la soberanía. El Contrato está como una instancia fundadora de la ley que es trascendente a los individuos y los regula impersonalmente sin reparar en sus conductas singulares: dado que el Contrato funda el orden legal; está permitida cualquier conducta que no prohíba la ley. El lector del Tratado es un lector que forma parte del rebaño premoderno que ira a transformarse en un sujeto de las técnicas de gubernamentalidad moderna. Todas sus acciones, su discurso y sus pensamientos son regulados por el pastor o por textos como el Tratado de las Obligaciones del Hombre. Mientras la ley permite una serie de conductas que salen de su orden prescriptivo, el brazo pastoral pretende regular la densidad de la vida diaria del lector gubernamental. La confesión al pastor se pretendía exhaustiva, constante e indiscriminada, en el sentido de que no sólo manifestaba el estado general de pecador sino cualquier idea que anidara en la psique cristiana, y, por todo ello, fue imposible llevarla a cabo en todos sus requerimientos. Cuando la confesión se transforma en un sacramento y se produce simultáneamente su

codificación, cuantificación, categorización y juridización (ya en forma madura en el siglo XIII) deja de ser exhaustiva y se transforma en algo pautado y periódico. El Tratado de las Obligaciones del Hombre se presenta como una técnica gubernamental superadora de la confesión dado que no sólo “trata a la inmensa mayoría de los hombres como rebaño con un puñado de pastores” [31] como la tecnología pastoral de la Edad Media y de la Modernidad sino que entrena al rebaño colonial para que se autorregule. Observemos esta cuestión en lo referente a las obligaciones para con Dios:

“...porque Dios como inmenso está en todo lugar, todo lo vé y todo lo sabe. Vé todas nuestras acciones, oye todas nuestras palabras, penetra nuestros más íntimos pensamientos, y descubre hasta la más mínima y oculta inclinación de nuestro corazón. Lleva exactísima razón de todos nuestros pensamientos, deseos, palabras y obras, y de todos le hemos de dar algún día la más estrecha cuenta... Así debemos poners el mayor cuidado en no hacer cosa alguna que sea contraria á sus leyes, diciéndonos continuamente á nosotros mismos. Cuidado, que Dios te mira; y si por desgracia nuestra incurrimos en alguna falta contra ellas, debemos inmediatamente pedirle perdón con humildad y corregirnos... ¡Desgraciados de nosotros, si dilatando esta diligencia, antes de hacerla somos sorprendidos por la muerte; ¡Qué horrendos castigos nos esperan en este caso; ¿y quién puede estar seguro de que la muerte no le sorprenda de un instante á otro?” [32].

Existe un código de faltas divino que el cristiano colonial conoce, puede categorizar sus acciones como acciones punibles y no punibles y pedir perdón en consecuencia para evitar o moderar el castigo divino. Es posible, aparentemente, la confesión directa con Dios y la aproximación a un ejercicio del DECIR VERAZ que radica no sólo en la conciencia sino en el acto mismo de enunciación:

“A estos movimientos interiores de veneración, de obediencia, de temor, de agradecimiento, de resignación, de confianza y de

amor para con Dios, debe acompañar la devoción exterior; manifestando públicamente la fé que profesamos; celebrando con el debido respeto las solemnidades establecidas en honra suya...asistiendo con fervor a las oraciones públicas...Pero nuestra devoción, para que le sea agradable, no ha de ser solamente exterior y de mera apariencia, sino acompañada de los movimientos interiores del corazón, y del ejercicio continuo de las obras de virtud” [33].

Si Dios se sitúa en una suerte de panóptico divino y tiene codificado y cuantificado el factum de acciones punibles porque conoce al dedillo nuestro interior psíquico; el cristiano colonial puede llevar la misma cuenta y, además modificar su interior desde manifestaciones litúrgicas específicas con las que, de alguna manera, quedaría comprometido. En 1840 el psiquiatra francés Francois Leuret escribe un tratado donde relata la experiencia con un paciente con delirio de persecución y alucinaciones. Un día Leuret coloca al enfermo bajo la ducha y le pide que cuente su delirio; al hacerlo el psiquiatra entabla el siguiente diálogo:

“Leuret: En todo eso no hay una sola palabra que sea verdadera; usted dice locuras. Y porque está loco, lo retenemos en Bicêtre.

Enfermo: No creo que esté loco. Sé lo que vi y oí.

Leuret: Si quiere que esté contento con usted, tiene que obedecer, porque todo lo que le pido es razonable. ¿Me promete no pensar más en sus locuras, me promete no hablar más de ellas?

[Vacilante, el enfermo promete]

Leuret: Muchas veces ha faltado a su palabra sobre este punto: no quiero contar con sus promesas; va a recibir una ducha hasta que confiese que todas las cosas que dice no son más que locuras.

[Y le aplican una ducha helada sobre la cabeza. El enfermo reconoce que sus imaginaciones no eran más que locuras y que

va a trabajar. Pero agrega: lo reconozco ‘porque me fuerzan a hacerlo’. Tercera ducha helada]

Leuret: ¿Estaba loco?

Enfermo: ¿Ver y oír es estar loco?

Leuret. Sí

Enfermo: No había mujeres que me insultaban ni hombres que me perseguían. Todo eso es una locura” [34]

El psiquiatra decimonónico pretendía ligar al enfermo a su DECIR VERAZ, es decir, comprometerlo con el enunciado que declara su insania y habilita a Leuret y a la institución psiquiátrica francesa a que lo curen. A pesar de que el paciente no cree que esté loco, su declaración activa una serie de prácticas y dispositivos psiquiátricos que pueden modificar su situación psíquica. El paciente queda obligado a comprometerse con su enunciado y, por lo tanto, queda sometido a la terapia que decida el psiquiatra. La contrición religiosa que intenta crear el Tratado nace de una dialéctica entre una suerte de “decir veraz litúrgico” y una creencia en este decir veraz; en el espacio intermedio de este juego está el hacer y el sentir religioso del cristiano colonial.

Si el problema político clásico era el de la relación que se establecía entre el uno y la multitud o entre el gobernante y los ciudadanos en el marco de la ciudad, el problema pastoral radica en monitorear la vida de los individuos. Entre el acto de confesión constante, el acto de confesión en base a un cuestionario y el paciente de Leuret hay un eje procesual que nos lleva a un desarrollo cada vez más amplio de las técnicas de gubernamentalidad. Ellas promueven, específicamente en el caso del pastorado, una subjetivación del individuo en base a la sumisión a una red de servidumbres:

“...que implica la servidumbre general que todo el mundo tiene con respecto a todo el mundo, y al mismo tiempo la exclusión del yo, la exclusión del ego, la exclusión del egoísmo como forma central, nuclear del individuo” [35]

El Tratado se constituye como un texto de lectura escolar organizado como una red de servidumbres para con Dios, para con uno mismo y para con los demás hombres:

“Convidados á sentarnos, debemos ocupar el puesto inferior, y no usurpar el de otro, no solo escusandonos si nos le ofreciere, sino aun dándole gracias, y no admitiéndole á no ser que nos obligue con repetidas instancias” [36]

“Recibida con la debida cortesía la persona que nos visite, la hemos de instar para que se siente, señalándola el asiento superior, y sentarnos cerca de ella” [37]

“Cuando la persona que viene á visitarnos es de mucha autoridad, debemos salir á recibirla á la antesala, á la escalera, ó á la puerta de la calle segun su grado...Si el sugeto es igual ó poco superior á nosotros, bastará que nos levantemos cuando entre, y salgamos á recibirle á la puerta de la sala” [38]

El Tratado se constituye en descriptor de las conductas correctas e incorrectas. Para el primer caso, por ejemplo; si acompañamos a un “superior” debemos caminar ligeramente atrás, para el segundo caso, está prohibido “recostarse contra el respaldo de la silla, el estirar los brazos, ó dar castañetazos con los dedos”. Esta señalización de conductas se produce en un espacio asimétrico: “jamás debemos usar con las personas que nos son superiores del tono imperativo”. El Tratado de las Obligaciones del Hombre tuvo una vida más larga que el Contrato social como libro de lectura escolar: entre 1810 y 1883 hay catorce reediciones del mismo. Su vida escolar abarca el período de formación del Estado Nacional. En ausencia de un poder de soberanía o en un estado fragmentario del mismo, el Tratado de las Obligaciones del Hombre seguramente cumplió un papel fundamental como un VECTOR DE GUBERNAMENTALIDAD del que se vanagloria, aunque sin la terminología foucoltiana utilizada en este artículo; el historiador argentino y sacerdote jesuita de formación británico-norteamericana Guillermo Furlong:

“Nada falta en este admirable librito y nada hay en él que no merezca reproducirse en toda su integridad e inculcarse en las escuelas de hoy...Dichosas escuelas y dichosos alumnos que desde 1810 hasta 1885 leían y asimilaban enseñanzas tan

provechosas como esta y tantas otras, que se hallaban en ese librito, y plasmaban, según ellas, sus inteligencias y corazones”

[39]

El lector escolar del Tratado pasa las páginas en una arquitectura lectora panóptica. Puede leer en silencio porque no está escrito en base a preguntas y respuestas como los catones cristianos, es decir, no es un soporte de una lectura oral aunque pueda practicarse la misma. Sin embargo, es difícil imaginarlo leyendo displicentemente optando por una posición cómoda aunque irreverente para el Tratado, sus enseñanzas y la comunidad de autoridades que debe respetar. El lector del Contrato es un lector que puede leer en el ámbito más privado los dilemas del poder soberano eminentemente públicos.

Si el Contrato propone constituirse en libro de lectura de una sociedad política en donde hay una identidad numérica entre quienes componen la sociedad y quienes votan y son elegidos para representar a la Voluntad General; el Tratado de las Obligaciones opera con la categoría socio-política existente al momento de la revolución: la de VECINO. En la sociedad de Antiguo Régimen el status necesario para votar y ser elegido lo proporcionaba la categoría de VECINO. El vecino era el que tenía “casa poblada” en determinado lugar, era propietario de ella, jefe de familia e integrante del servicio de milicia. Durante el siglo XVIII el crecimiento urbano en la periferia de Buenos Aires extiende la participación política en forma disminuida o asimétrica a un nuevo sector social (los “orilleros”) por medio de la categoría socio-política de AVECINDADO o VECINDAD [40]. Los AVECINDADOS podían petitionar a las autoridades pero no las podían elegir ni ser elegidos ellos mismos. Dentro de esta categoría estaba el peón o agregado.

El Tratado de las Obligaciones, escrito por el preceptor de Fernando VII, presupone lectores situados en posiciones sociales asimétricas que leen los preceptos normativos y normalizadores o como una obligación si no está situado arriba de la escala estamental o como una prerrogativa colonial (más que como una “obligación”) si está en lo alto de dicha escala. De todas formas cada uno de estos lectores asimétricos poseen un espacio nulo de distanciamiento lector: se acata la letra que impone una acción material o mental. Al distanciamiento hermenéutico del lector-ciudadano del Contrato Social se contraponen el acatamiento literal del lector-súbdito del Tratado de las obligaciones del

Hombre. El tratamiento que los poderes gubernamentales (estatales, empresariales, religiosos, etc) han tenido con respecto a la categoría de ciudadano (en un sentido político, social y económico) a lo largo de la historia argentina evidencian cual texto escolar fue el aceptado por el cabildo porteño.

#### **4. A MANERA DE CONCLUSIÓN**

Mientras el Tratado de las Obligaciones del Hombre operó como un dispositivo al servicio de la GUBERNAMENTALIDAD POSCOLONIAL, es decir, como un señalizador de conductas propias e impropias; el Contrato Social hubiese operado como un dispositivo de SOBERANÍA proporcionando instrumentos teóricos para pensar a la ley y la soberanía como instancias inmanentes en su creación y trascendentes en su actuación porque se sitúan por encima de los dispositivos de gestión gubernativa. El INDEX de conductas permitidas del Tratado se referían a la vida familiar y al ámbito del OYKÓS griego, no se referían mayormente al ámbito de la política del príncipe maquiaveliano sino a lo que podríamos llamar POLÍTICA FAMILIAR. La “voz en off” del tratado establece un trato familiar con el lector infantil que lo acompaña, por su carácter prescriptivo y normativo, más allá del acto de lectura. Es una voz en off que se constituye en un punto de intersección entre la voz de Dios y la voz del PATER FAMILIA; es la voz de la GUBERNAMENTALIDAD. El espacio hermenéutico que media entre el lector del Contrato Social y el texto estimula al surgimiento de la voz cartesiana del lector, el lector puede separarse del texto porque su talante general es el de la hipótesis a ser pensada y testada. Se puede leer y reflexionar sobre él en el OYKÓS sin estar comprometido con este porque su contenido no refiere al ámbito familiar como el Tratado y porque no prescribe sino que reflexiona sobre la invención del orden prescriptivo. Los catones cristianos exigen un DECIR VERAZ fijado al orden secuencial de preguntas y respuestas correctas. Si tenemos en cuenta con Foucault que lo importante del decir veraz no es la sustancia verdadera de un pensamiento u acción sino su EFECTO DE VERIDICCIÓN, es decir; la obligación que contrae el dicente con lo que dice; los catones cristianos se concentrarían en la preparación de la psiquis cristiana colonial para el DECIR VERAZ de la confesión. Si, como vimos, la GUBERNAMENTALIDAD es la administración/gestión de una red de relaciones entre las cosas, los hombres y el territorio de un Estado y se apoyó en la PASTORAL CRISTIANA, la POLICÍA y la TÉCNICA DIPLOMÁTICO-MILITAR para crear un

tipo de poder inmanente que convivió y convive con el poder trascendente de la SOBERANÍA; la lectura del Tratado de las Obligaciones del Hombre nos sugiere una serie de cuestiones que tienen que ver con la pastoral y el poder de policía.

## Referencias

- [1] Michel Foucault. *Seguridad, territorio y población*. F.C.E. Buenos Aires. 2006.
- [2] Michel Foucault. 2006. Páginas 82-83.
- [3] Michel Foucault. 2006.
- [4] Georges Canguilhem. *Lo normal y lo patológico*. Siglo XXI. México. 2011. Pág.185.
- [5] Georges Canguilhem. 2011. Pág185.
- [6] Michel Foucault. 2006. Clase 1° de Febrero 1978.
- [7] Michel Foucault. 2006. Clase 1° de Febrero 1978
- [8] Michel Foucault. *Obrar mal, decir la verdad. La función de la confesión en la justicia*. Siglo XXI. 2014. Argentina.
- [9] Michel Foucault. *¿Qué es la Ilustración?* Madrid. 1996.
- [10] Michel Foucault . 2006. Clase del 8 de febrero de 1978.
- [11] Michel Foucault. 2014.
- [12] Michel Foucault. 2014. Clase del 13 de mayo. Páginas 193 y 194.
- [13] Michel Foucault. 2014. Clase del 13 de mayo. Páginas 193 y 194.
- [14] Dominique Julia. *Lecturas y Contrarreforma*. en *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Guglielmo Cavallo-Roger Chartier. Santillana, S.A. Taurus. Madrid. 1998.
- [15] Carta del arzobispo de Cambrai Fenelón al obispo de Arras. Febrero de 1707. En Dominique Julia. Op.cit. Página 385.
- [16] Héctor Rubén Cuccuza. *Leer y rezar en la Buenos Aires aldeana*. En *Del Catecismo Colonial a la Razón de mi Vida*. Héctor Rubén Cuccuza y Pablo Pineau compiladores. Miño y Dávila. Buenos Aires. 2002.
- [17] Michel Foucault. 2006. Página 257.
- [18] Héctor Rubén Cuccuza. 2002.
- [19] Héctor Rubén Cuccuza. 2002.
- [20] Héctor Rubén Cuccuza. 2002.
- [21] Mariano Moreno. Prólogo a la traducción de El Contrato Social. 1810 en Noemí Goldman compiladora. *El pensamiento de los hombres de Mayo*. El Ateneo. 2009. Buenos Aires.
- [22] Compilación de Augusto E. Maillé. *La revolución a través de los impresos de la época* en Héctor Rubén Cuccuza. 2002.
- [23] Juan Jacobo Rousseau. Libro I. *Del Contrato Social o Principios del Derecho Político*. Primera edición facsimilar de 1810 reimpresa por la Universidad Nacional de Córdoba. 2011.
- [24] Juan Jacobo Rousseau .Capítulo VI. Del Pacto Social. 2011. Página 14.
- [25] Juan Jacobo Rousseau. 2011. Capítulo I. Libro I.
- [26] Don Juan de Escoiquiz. *Tratado de las Obligaciones del Hombre*. Imprenta de D.Pedro Ondero. Segovia. 1875. Pág.4
- [27] Don Juan de Escoiquiz. 1875. Pág.4.
- [28] Don Juan de Escoiquiz. 1875. Pág.7
- [29] Juan Jacobo Rousseau. 2011. Capítulo II. De las primeras Sociedades. Página 4.
- [30] Michel Foucault. *¿Qué es la Ilustración?* La Piqueta. España. 1996.

- [31] Michel Foucault. 1996.
- [32] Don Juan de Escoiquiz. 1875. Pág.4.
- [33] Don Juan de Escoiquiz. 1875. Pág.7.
- [34] Michel Foucault. 2014. Clase del 13 de mayo. Páginas 21 y 22.
- [35] Michel Foucault. 2006. Clase 22 de febrero 1978
- [36] Don Juan de Escoiquiz. 1875. Artículo V. De las concurrencias. Página 61.
- [37] Don Juan de Escoiquiz. 1875. Artículo III. De las visitas.
- [38] Don Juan de Escoiquiz. 1875. Artículo III. De las visitas Página 60.
- [39] Guillermo Furlong. *Los dos textos escolares de 1810*. El monitor. repositorio. Educación.gov.ar/dispace/bitstream/.../ Monitor\_12121.pdf
- [40] Gabriel Di Meglio. *¡Viva el bajo pueblo! La plebe urbana de Buenos Aires y la política entre la Revolución de Mayo y el rosismo*. Prometeo libros. Buenos Aires. 2007.

# La gramática como problema. Un análisis de materiales didácticos propuestos para el trabajo en el aula de lengua en la escuela media

Vanesa Conditto  
vacondito@hotmail.com

## *Resumen*

El artículo introduce un análisis acerca de la manera en que la gramática se inscribe en un corpus de materiales didácticos ofrecidos a los docentes en el sitio web Educ.ar (dependiente del Ministerio Nacional de Educación: <http://www.educ.ar/>). El objetivo consiste en describir el modo en que este aspecto del currículum es abordado en el aula y, a partir de ello, caracterizar las representaciones sobre la lengua que efectivamente se manifiestan en las prácticas docentes. Desde la perspectiva teórica del interaccionismo sociodiscursivo que se asume, la manera en que se concibe y trabaja la gramática en las clases constituye un indicador clave acerca de la noción de lengua, lectura y escritura que se les enseña a los estudiantes, más allá de la fundamentación curricular declarada. El análisis del corpus que se aborda está centrado, en particular, en las consignas que aparecen en tales propuestas.

**Palabras claves:** Gramática – Escuela Media – Consignas – Representaciones lingüísticas

## 1. INTRODUCCIÓN

Uno de los temas recientemente discutidos en las distintas jornadas orientadas a la elaboración de los nuevos contenidos curriculares para el área de Lengua en la Escuela Secundaria (en el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26206-2006- ) es el de la valoración, función y organización de la gramática en el aula. El principal argumento que se esgrimió desde distintas voces fue el de su necesaria inclusión (tras el borramiento que había tenido lugar en los CBC enmarcados por la Ley Federal en la década del '90) y su puesta en vinculación con la producción y comprensión discursiva. Sin embargo, pese a esta declaración de principios, desde nuestra tarea como docentes e investigadores hemos podido observar que en la práctica esto no necesariamente es un hecho: pareciera que la gramática sigue siendo un problema, por lo que hay que 'excluir', 'disfrazarla', o 'resguardarla en hoja aparte', desvinculada del resto de los temas abordados en el currículum. Asimismo, consideramos que, más allá del plano de lo prescrito, una mayoría de los profesores (en virtud de las complejas condiciones laborales en que realizan su tarea), desarrollan sus clases en buena medida a partir de los

planteos que ofrecen los distintos manuales o propuestas didácticas subidas en sitios de internet. Por consiguiente, a los fines de conocer cómo se instrumentalizan las prescripciones curriculares, resulta de interés analizar estos dispositivos utilizados.

Teniendo en cuenta esta problemática, en el presente artículo nos proponemos introducir un análisis acerca de la manera en que la gramática se inscribe en un corpus de materiales didácticos ofrecidos a los docentes en el sitio web Educ.ar (dependiente del Ministerio Nacional de Educación: <http://www.educ.ar/>). El objetivo consiste, por un lado, en describir el modo en que este aspecto del currículum es abordado en el aula y, en segundo lugar, a partir de lo anterior, caracterizar las representaciones sobre la lengua que se manifiestan en las prácticas docentes. Esto es así puesto que desde nuestra perspectiva, la manera en que se conciba y trabaje la gramática en las clases constituye un indicador clave acerca de la misma noción de lengua, lectura y escritura que se les transmite a los estudiantes, más allá de la fundamentación curricular declarada.

Específicamente, el análisis del corpus que abordaremos estará centrado en las consignas que aparecen en tales propuestas puesto que partimos de la consideración de que, aunque no de modo exclusivo, las consignas se constituyen como el género discursivo [1] escolar más omnipresente que funciona como una de las principales herramientas mediadoras de las acciones verbales de los estudiantes [2] en tanto organizan las actividades formativas y, simultáneamente, encierran significaciones sociales [3] acerca de los objetos de conocimiento a los que aluden.

A continuación, en primer lugar, realizaremos una breve reseña acerca de la manera en que se organizan los contenidos en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Lengua para el ciclo básico de la Educación Secundaria (NAP – 2011) elaborados por el Ministerio Nacional de Educación y, específicamente, indagaremos de qué modo la gramática se configura en el plano de lo prescripto, a modo de encuadre del análisis ulterior. En segundo lugar, luego de puntualizar los lineamientos teórico-metodológicos desde los cuales sustentamos nuestra investigación, procederemos a sintetizar los resultados obtenidos en el análisis del corpus.

## **2. LA LENGUA, EL DISCURSO Y LA GRAMÁTICA EN EL PLANO DE LO PRESCRIPTO**

Si comparamos estos planteamientos curriculares con los enmarcados en la Ley Federal de Educación (los CBC, a nivel nacional, y los DCJ a nivel provincial) encontraremos, en principio, no sólo una mayor importancia declarada respecto de la gramática sino también una explicitación de la necesidad de que ésta se piense y trabaje en relación con los otros contenidos. Es decir, en estos NAP (2011), por un lado, se puede leer entre líneas (sobre todo en la fundamentación) la necesidad de “volver a la gramática” [4] y, por otro, una insistencia explícita relativa a su significatividad para las actividades de lectura y escritura [5]. Sin embargo, si nos atenemos a la manera en que luego se estructuran y plantean los contenidos (tanto en lo que concierne a su modo de agrupamiento como a los conceptos teóricos que se inscriben) podemos advertir que todavía la gramática mantiene un importante grado de desvinculación con la mayoría de los contenidos puesto que no es configurada como herramienta transversal para pensar la lengua y literatura, la lectura y escritura, la interpretación y producción de sentidos.

En efecto, el modo de organización de los objetivos y contenidos prioritarios supone una segmentación en cuatro grandes ejes (los mismos para cada año): “En relación con la comprensión y producción oral”, “En relación con la lectura y producción escrita”, “En relación con la literatura” y “En relación con la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos”. Como puede advertirse, los criterios de esta segmentación no son homogéneos: tenemos, por un lado, el criterio de las modalidades de inscripción de la lengua –oral y escrita, respectivamente– (que marca la escisión de los primeros dos ejes), pero también tenemos una división entre un trabajo sobre géneros literarios y no literarios (dado que la literatura se estructura en un eje en particular, el tercero), así como también –y esto es lo que más quisiéramos destacar– tenemos un criterio que supondría la división entre contenidos y problemas relativos al ámbito del discurso, los géneros y el sentido, por un lado (en determinados núcleos de los primeros tres ejes), y contenidos y problemas relativos a los textos, la gramática y el significado, por otro (en algunos núcleos de los primeros tres ejes, pero principalmente en el cuarto).

De lo anterior interesa extraer dos conclusiones. En primer lugar, el hecho de que la gramática se inscriba en un mismo eje y en relación con los textos, supone un avance respecto de la atomización con que se venía postulando en las disposiciones curriculares anteriores (en que aparecía como un nivel independiente y aislado denominado

“reflexión sobre los hechos del lenguaje”). Además, también resulta una mejora el hecho de que se propongan vinculaciones específicas entre estos contenidos (en lugar de dejarlo ‘abierto’). No obstante, y en segundo lugar, si leemos en detalle el desarrollo de cada uno de los núcleos advertiremos que en todo el documento hay una oscilación entre concebir a la lengua a partir de las producciones discursivas en términos de géneros (literarios o no literarios) y, por tanto, bajo la lógica de la lengua como actividad ideológica y sociodiscursiva [6] con una orientación eminentemente argumentativa –con el eje puesto en el sentido, siempre situado y particular– [7]; y, por otro lado, tenemos una concepción de la lengua entendida como representación y codificación de significados, estructurables en textos, procedimientos de textualización y tipologías textuales [8], que es justamente la noción bajo la cual la gramática se inscribe en estas prescripciones.

Es decir, lo que en los NAP se evidencia es, por un lado, una poco clara opción epistemológica dentro de las ciencias del lenguaje y que se patentiza en la oscilación entre conceptos teóricos relativos a los géneros – la lengua como actividad social– y relativos a la textualización y las tipologías –la lengua como representación–, las cuales, asimismo, se vinculan con distintos tipos de operaciones cognitivas: la comprensión, en el primer polo, y el reconocimiento, en el segundo [9]. Por otro lado, también se puede advertir que la manera en que la gramática se configura en estos documentos es, o bien de modo aislado (como un conjunto de conocimientos relativos a la morfología y la sintaxis *per se*), o en relación con el segundo de los polos: con los procedimientos de textualización, la clasificación tipológica y la lógica del reconocimiento.

Si bien el análisis de los documentos no se agota en esta acotada lectura, lo planteado puede operar como un primer encuadre para pensar las propuestas didácticas del sitio Educ.ar y específicamente sus consignas. De hecho, como se evidencia en el siguiente apartado, esta lectura introductoria de lo prescrito (junto con la perspectiva teórica que asumimos) permite establecer criterios para la organización del corpus y la delimitación de variables de análisis.

### **3. LA LENGUA, EL DISCURSO Y LA GRAMÁTICA EN PROPUESTAS DIDÁCTICAS CONCRETAS: UN ANÁLISIS DE CORPUS**

#### **3.1. Síntesis teórico-metodológica**

En primer lugar, para conceptualizar las consignas nos basamos como punto de partida en las formulaciones teóricas propuestas por Riestra [10] en el marco del interaccionismo sociodiscursivo [11]. Para esta perspectiva las consignas de enseñanza se constituyen teóricamente como el espacio interpsicológico de la mediación: un instrumento fundamental entre la zona de desarrollo potencial del alumno [12] y sus producciones verbales. Asimismo, las consignas son herramientas cargadas de significaciones sociohistóricamente construidas puesto que siempre están enmarcadas en el contexto de las actividades formativas institucionalizadas que, lejos de tener una existencia natural, son producto de la determinación de varios factores.

En segundo lugar, pero en relación con lo anterior, también conceptualizamos a las consignas en términos de dispositivos con características formales, enunciativas, retóricas y con un modo de regulación y circulación que nos habilitan para analizarlas como auténticos enunciados pertenecientes a un género [13] que forman parte de la discursividad social [14]. Lo que nos interesa destacar es que desde esta lectura las consignas pueden ser pensadas más allá de ‘su enunciación singular’, puesto que se coloca en un primer plano su carácter de ser productoras sociales de sentido y organizadoras de prácticas, objetos y sujetos, y nunca del todo homogéneas ni exentas de tensiones entre distintas representaciones, tópicos y saberes.

Ahora bien, en virtud de este doble estatuto con que pensamos a las consignas –como herramientas mediadoras de la acción y como discursos productores de representaciones sociales– y en función del objetivo que establecemos, es que organizamos la propuesta metodológica (esquema de variables).

La Variable N° 1 (V1) atañe al plano de las representaciones sociales instituidas discursivamente: en particular, se trata de las categorías teóricas que se inscriben en la consigna. Dada la complejidad de esta variable, y en virtud de nuestro objetivo, la desdoblamos en dos subvariables: la del dominio o marco de referencia categorial (V1.a) –la gramática, el discurso o la textualización– (que son los tres ejes relevados en

los NAP), y la de la homogeneidad o heterogeneidad (cruce de categorías) entre estos dominios (V1.b). Como puede verse, de este modo no sólo intentamos relevar si la gramática se inscribe sino también si tiene o no preeminencia y, sobre todo, si se la plantea en relación con la producción discursiva o textual, o bien de modo atomizado.

La Variable N°2 (V2) atañe al plano de la mediación de la acción: indagamos la actividad propuesta por la consigna [15]. Aquí también, dada la complejidad, desprendemos dos subvariables: explicitación o no del verbo regente de la actividad (V2.a) y, en caso de que esté explícito, a qué tipo de actividad corresponde (V2.b), esto es, si se vincula con la lógica del reconocimiento o con la de la comprensión. Consideramos que tener en cuenta este aspecto de las consignas no sólo es coherente con la conceptualización teórica que postulamos, sino que también resulta un indicador pertinente para delimitar mejor la concepción de lengua, lectura y escritura que en ellas se vehiculiza, que –como dijimos– se trata del objetivo central que organiza nuestras indagaciones.

Sintetizamos la propuesta analítica en la Tabla 1 en que pueden verse las dos variables con sus respectivas subvariables y valores de referencia:

Tabla 1: Matriz para análisis de consignas del corpus.

| <b><u>VARIABLE N° 1: CATEGORÍA TEÓRICA</u></b>   | <b><u>VARIABLE N°2: ACTIVIDAD PROPUESTA</u></b>   |
|--|---|
| <p><b>V1.a: Dominio o marco de referencia categorial</b></p> <p><b>I. Gramática</b></p> <p><b>II. Textualización</b></p> <p><b>III. Discurso</b></p> | <p><b>V2.a: Explicitación mediante verbo regente</b></p> <p><b>I. Sí</b></p> <p><b>II. No</b></p>                             |
| <p><b>V1.b: Homogeneidad o cruce entre dominios</b></p> <p><b>I. Homogeneidad</b></p> <p><b>II. Cruce</b></p>  | <p><b>V2. b: Tipo de Actividad:</b></p> <p><b>I. Lógica del reconocimiento</b></p> <p><b>II. Lógica de la comprensión</b></p> |

En cuanto a la configuración del corpus, la muestra está sustentada en una lectura y clasificación previa de la totalidad de las propuestas que aparecen en el sitio web

Educ.ar para el área de Lengua y Literatura en Educación Secundaria, y en una posterior selección con el fin de obtener cierta representatividad. Es decir, haciendo una revisión de todas estas secuencias didácticas (80 secuencias), advertimos (en virtud de sus títulos bastante ‘transparentes’ y su sistema de descriptores) que éstas se organizan en torno de tres grandes núcleos temáticos dentro del área: secuencias con temas estrictamente gramaticales (morfosintaxis) (13), secuencias con temas vinculados a problemáticas discursivas y relativas a los géneros –cuya escena englobadora [16] es, aunque no la única, en su mayoría la literaria– (37), y secuencias vinculadas con procedimientos de textualización y tipologización textual (30) [17].

Como puede verse, ya en este criterio de clasificación inicial con que se ordenan las propuestas del sitio se puede inferir cierta atomización de los contenidos similar a la de los NAP. No obstante, resulta fundamental establecer un análisis específico y pormenorizado de las consignas a los fines de, por un lado, examinar si efectivamente los temas se presentan de esta manera fragmentada (más allá de lo que el título y descriptores anuncien) y, por otro, para comenzar a indagar también qué representación de lengua se inscribe en virtud de los tipos de actividades que proponen.

Por lo tanto, procurando no sesgar los contenidos de antemano, armamos un corpus de nueve (9) secuencias didácticas, a razón de tres (3) por cada uno de los ejes mencionados:

- I. Gramática: “Sustantivos y adjetivos 2” / “Los modificadores del verbo” / “Uso de pronombres”
- II. Discurso y géneros: “La carta de lectores” / “Lectura crítica de noticias” / “Características del género de ciencia ficción”
- III. Textualización y tipologías: “Recursos de cohesión, para escribir mejor” / “El texto explicativo” / “La narración y la descripción: avance y detención de la acción. Los tiempos de la narración”

A partir de estas nueve propuestas extrajimos las consignas que se inscriben en cada una de ellas, lo que nos da como resultado un total de ochenta y ocho UA (consignas). A continuación, presentamos los primeros resultados del análisis.

### **3.2. Resultados del análisis**

Lo primero que quisiéramos mostrar son los resultados del análisis estadístico descriptivo en relación con las variables. Un análisis cuantitativo resulta de interés

puesto que constituye un indicio preliminar respecto de la descripción del objeto, que podría confrontarse en investigaciones posteriores y que, al mismo tiempo, nos permite tener un ‘mapeo’ general a los fines de poder ir deduciendo también conclusiones de tipo cualitativo.

En relación con la primera variable, las categorías teóricas que se inscriben en las consignas (plano de las representaciones sociales instituidas discursivamente), tenemos los siguientes resultados:

- Gramática: 26 consignas (= 24,67%)
- Discurso: 53 consignas (= 50,47%)
- Textualización: 26 consignas (= 24,67%)

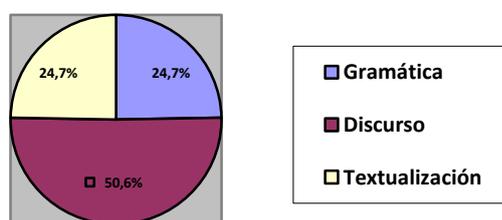


Figura 1: V1.a - Dominio de las categorías teóricas.

Como puede verse, sólo un cuarto del total de las consignas suponen la presencia de alguna categoría gramatical, a la par de las relativas a la textualización, mientras que el 50% presenta conceptos relativos al orden del discurso y los géneros, lo cual es, en efecto, un cambio importante respecto de las propuestas enmarcadas en la Ley Federal en las que imperaban las categorías textualistas. Sin embargo, la presencia de la gramática en estos discursos didácticos pareciera continuar teniendo una escasa representación.

Ahora bien, en virtud de nuestros objetivos, es preciso sobre todo indagar si en las consignas en que la gramática se hace presente lo hace en relación con categorías de otros dominios. Así, tenemos los siguientes resultados:

- Homogeneidad: 60 consignas (= 68,18%)
- Cruce: 28 consignas (= 31,81%)

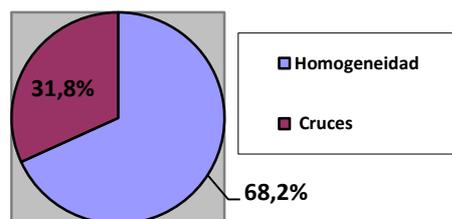


Figura 2: V1.b - Homogeneidad o cruces categoriales.

- gramática – discurso: 5 (= 17,85%)
- gramática – textualización: 9 (32,14%)
- discurso – textualización: 14 (50%)
- gramática – discurso – textualización: 0 (0%)

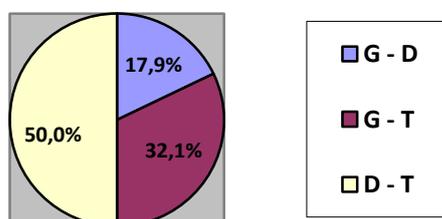


Figura 3: Distribución de las categorías en cruce.

En efecto, los números son bastante contundentes en este aspecto: pareciera que, siguiendo con la lógica de los NAP, en los que los ejes de organización de los contenidos suponen una separación entre los dominios gramatical y discursivo (y una confluencia no muy clara entre categorías discursivas y textuales), en estas consignas sólo un 30% propone una interrelación de categorías. Incluso, si se observa el 2º gráfico (con la distribución de las categorías en cruce) se podrá también advertir que la mayor parte de relaciones no se plantean entre la gramática y el discurso, ni siquiera entre la gramática y la textualización, sino entre las categorías textuales y discursivas.

Por otra parte, en relación con la segunda variable, el tipo de actividad propuesta (plano de la mediación de la acción), tenemos los siguientes resultados:

- Sí: 52 (= 59,09%)
- No: 36 (= 40,9%)

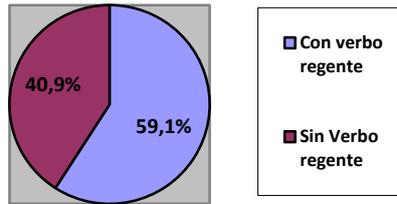


Figura 4: V2.a - Explicitación mediante el verbo regente.

- Verbo de ‘reconocimiento’: 28 (= 53,84%)
- Verbo de ‘comprensión’: 16 (= 30,76%)
- Otros: 8 (= 15,36%)

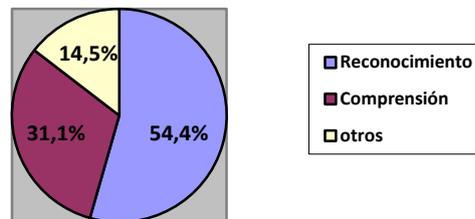


Figura 5: V2.b - Tipo de actividad planteada por el verbo.

Respecto de estos datos, quisiéramos en primer lugar señalar que, en comparación con los resultados obtenidos en otra investigación en que realizamos un estudio exploratorio respecto de la misma variable [18], advertimos que en estas consignas hay un predominio de de la estructuración a partir de un verbo regente (casi un 60%), lo que evaluamos positivamente dada la importancia que tiene su explicitación para la posibilidad de interiorización de la acción por parte de los estudiantes. No obstante, el patrón continúa siendo el mismo en relación con los tipos de actividades que estos verbos, cuando aparecen, efectivamente promueven: las actividades orientadas a una lógica del reconocimiento y repetición de lo dado (*copiar, marcar, responder, indicar, subrayar, reconocer, señalar*) casi duplican a las que intentan promover una comprensión y trabajo metacognitivo (*explicar, comparar, desarrollar, analizar, describir, indagar, discutir*).

De hecho, resulta relevante destacar que cuando establecemos un cruce entre ambas variables en el análisis de los datos, se advierte que en las escasas consignas que inscriben simultáneamente categorías de la gramática y los géneros discursivos (lo que,

según los NAP debería ser un hecho), se trata de consignas cuya estructura se organiza sin verbo regente que explicita la actividad a desarrollar (a), o bien, con predicados que se ubicarían dentro de esta mayoritaria lógica del ‘reconocimiento’ (b y c).

a- *¿Cuáles de estos adjetivos extraídos del poema no varían en género? ¿Qué género tienen el sustantivo al que modifican?*

b- *Marcar con un color los pronombres personales y posesivos que aparezcan en los parlamentos del rey y del juglar.*

c- *Cortar y pegar en un archivo todos los circunstanciales de tiempo que reconozcan en el cuento*

Por otra parte, si nos detenemos ahora en las consignas que, por lo contrario, se organizan mediante los predicados de la lógica de la comprensión y metacognición, lo que nos encontramos es que prácticamente la totalidad de los casos no presentan cruces entre categorías (a), y en los casos en que sí se lo hace no es a partir de las del dominio gramatical con las discursivas, sino sobre todo entre las discursivas y las textuales (b y c), y en algunos casos entre las textuales y gramaticales (d). Léanse, a título de ejemplos, las siguientes consignas tomadas del corpus:

a- *Teniendo en cuenta la siguiente definición de “distopía” esbozada por Jacobo Cruces Colado, analizar en qué medida el cuento de ciencia ficción “Últimas imágenes desde Buenos Aires” podría ser considerado como tal.*

b- *Describir el problema del modo más objetivo posible, es decir, sin dar opiniones sobre aquello que es objeto de la descripción. Tampoco se puede describir utilizando solo ejemplos. En otras palabras, explicar cómo se da, en qué consiste, en qué condiciones.*

c- *Comparar los dos textos leídos y analizar: ¿a quiénes responden esas voces? ¿por qué se las incluye? ¿se incluyen todas de la misma manera? ¿qué diferencias se encuentran?*

d- *Reemplazar los elementos en bold por otros que mejoren la cohesión del texto. Usar pronombres, sinónimos, hipónimos o hiperónimos, o bien elipsis, si es necesaria.*

Por consiguiente, si tenemos en cuenta que los pocos cruces que se realizan entre categorías gramaticales y discursivas se inscriben en consignas cuyas actividades no están explicitadas (sin verbo regente) o bien pertenecen a la lógica del reconocimiento, pareciera que la conclusión que de esta muestra podemos extraer es que no hay posibilidad de relacionar la producción de sentido con la gramática. De hecho, como vimos, las consignas que proponen actividades más orientadas hacia la lógica de la comprensión y metacognición por parte de los alumnos, sólo vinculan gramática y textualización (por lo que el eje estaría puesto en los aspectos representacionales de

forma y significado lingüístico), o bien, en la mayoría de los casos estudiados, la vinculación y cruce sólo se da entre categorías textuales y discursivas, dejando a la gramática fuera del trabajo de reflexión y comprensión como si no fuera su dominio.

Aunque reconocemos como valioso y significativo (en consonancia con la prescripción de los NAP) el progresivo avance que en estas consignas se advierte respecto de las categorías discursivas, relativas a los géneros y a una concepción argumentativa y social del lenguaje, si tenemos en consideración estos resultados preliminares del análisis y, asimismo, si reconocemos la deficiente formación de los alumnos que ingresan a la secundaria respecto de la gramática, cabría preguntarse si el trabajo de lectura e interpretación de los discursos que se proponen no deviene mero ‘comentario de textos’ desprovisto de herramientas conceptuales y de contenidos lingüísticos específicos, y si el trabajo de escritura (relativamente) andamiado en relación con categorías del ámbito de los géneros discursivos no quedaría reducido a un mero trabajo de ‘ensayo y error’, desprovisto de reflexión y un auténtico trabajo metalingüístico.

#### **4. CONCLUSIONES**

En el presente artículo partimos del interrogante acerca del lugar de la gramática en el área de lengua y específicamente nos centramos en las consignas propuestas en las secuencias didácticas del sitio *Educ.ar* por considerarlo un referente muy consultado por los docentes para organizar sus prácticas.

Luego del trayecto de análisis esbozado, se hace evidente que si bien la importancia de que la gramática se inscriba efectivamente en nuestro trabajo como docentes de lengua pareciera ya no ponerse en cuestionamiento, todavía resulta problemática y, en buena medida, ‘molesta’, probablemente en virtud de la tradición escolástica con que por siglos se ha llevado a cabo su enseñanza [19], y a la que, desde la década del ’90, se intenta superar sin demasiado éxito. El problema consiste, justamente, en volver a pensar a la gramática como una dimensión constitutiva y constituyente de la lengua pero concebida ésta en términos de actividad sociodiscursiva argumentativamente orientada y situada, y no como un mero código o desde una lógica representacional. En esta orientación es que organizaremos nuestras futuras investigaciones porque el desafío reside, en efecto, en comenzar a dejar de considerarla un problema.

## Referencias

- [1] Bajtín, M. Estética de la creación verbal. Siglo XXI, México, 1982.
- [2] Riestra, D. Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo. Miño y Dávila, Buenos Aires, 2008.
- [3] Leontiev, A. El desarrollo del psiquismo. Akal, Madrid, 1982.
- [4] Consejo Federal de Educación. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (Ciclo básico. Educación Secundaria). Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2011, pp. 14-15. Disponible en: [http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/listar?tema\\_id=25&tipo\\_articulo\\_id=2,5&sort\\_column=anking&sort\\_mode=DESC](http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/listar?tema_id=25&tipo_articulo_id=2,5&sort_column=anking&sort_mode=DESC)
- [5] Op. Cit., pp. 25-26.
- [6] Voloshinov, V. El marxismo y la filosofía del lenguaje. Ed. Godot, Buenos Aires, 2009; Charaudeau, P. “Análisis del discurso en interdisciplinariedad en las ciencias humanas y sociales” en Puig L. (ed.), El discurso y sus espejos. Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2009; Bronckart, J-P. Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Miño y Dávila, Buenos Aires, 2007.
- [7] Anscombre, J- C - Ducrot, O. L’argumentation dans la langue. Pierre Mardaga Editeur, Bruselas, 1983.
- [8] Van Dijk, T. Texto y contexto, Cátedra, Madrid, 1984; Adam, J-M. Les textes: Types et prototypes, Nathan, Paris, 1992; Ciapuscio, G. Tipos textuales. EUDEBA, Buenos Aires, 1994
- [9] Voloshinov, V. Op. Cit., 2009; Pérez, L. & Roggieri, P. (Dir.). Retóricas del Decir: lenguaje, verdad y creencia en la Escritura académica. FHUMYAR ediciones, Rosario, 2012.
- [10] Riestra, D. Op. Cit., 2008.
- [11] Bronckart, J-P. Actividad verbal, textos y discursos. Fundación infancia y aprendizaje, Madrid, 2004.
- [12] Vygotski, L. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica, Barcelona, 2006.
- [13] Bajtín, M. Op. Cit., 1982.
- [14] Angenot, M. El discurso social. Los límites de lo pensable y lo decible. Siglo XXI, Buenos Aires, 2010.
- [15] Este aspecto de las consignas relativo al plano de la actividad (analizado a partir de la estructura léxico-predicativa como indicador) lo hemos explorado en investigaciones anteriores cuyo objetivo consistió en indagar las representaciones vehiculizadas respecto de la escritura. *Cfr.* Conditto “Representaciones sobre la escritura en las consignas de trabajo en la escuela media. Una primera lectura”. Ponencia presentada en el XII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística. Marzo de 2012, Potrero de los Funes (San Luis); Conditto, “Representaciones sobre la escritura en las consignas y su incidencia en la dimensión enunciativa de textos producidos por estudiantes ingresantes a la universidad”. En Actas de Terceras Jornadas Internacionales de investigación y práctica en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas, Riestra (Comp.), Ediciones GEISE: 1086-1101
- [16] Maingueneau, D. Análisis de textos de comunicación. Nueva Visión, Buenos Aires, 2004.
- [17] En esta clasificación y organización temática no consideramos a las secuencias relativas a temas de ortografía y a problemáticas sociolingüísticas (lectos, variedades,

registros, etc.), por un lado, dada su proporción reducida y, por otro, dado que no se vinculan de modo directo con nuestros objetivos y tema de investigación.

[18] Véase Referencia N°15.

[19] Bronckart, J-P. Op. Cit., 2007.

# Gramática, ¿dónde estás?

María del Rosario Fernández

asesoramiento\_metodologico@hotmail.com

## *Resumen*

Tal como ocurre en el juego infantil en el que se pregunta por el lobo, este artículo intenta buscar a la esquiva gramática, a veces endiosada, a veces demonizada, para preguntarnos qué lugar puede ocupar hoy en la enseñanza de la lengua en las escuelas. ¿Se trata de una muchacha solitaria en medio del bosque de la alfabetización? Creemos que no, que ella es necesariamente solidaria del discurso y que el no haber potenciado esta asociación debilitó el lugar que en la enseñanza escolar jamás debió abandonar<sup>1</sup>. Uno de los aspectos cruciales radica en dirimir qué entendemos por “gramática”. Básicamente, hallamos dos grandes posturas teóricas que se manifiestan, explícita o implícitamente, en la didáctica: una que la considera como un conocimiento externo al sujeto, sistemático, incuestionable y netamente normativo; otra, que la vincula con un conocimiento que el sujeto ya posee (Chomsky, 1968), que puede ser pesquisado y andamiado (Bruner, 1957; 1997) por el docente, que no propicia el buen uso de una normativa, sino la reflexión metacognitiva en torno de la propia lengua. Esta última es la postura que asumimos. Es por ello que perseguimos como objetivos proponer un marco teórico y metodológico que permita el abordaje del discurso en un sentido transversal, más allá de la propia asignatura de lengua, con el fin de relacionarlo con la gramática, pensada desde la Teoría de la Argumentación en la Lengua (Anscombe y Ducrot, 1998).

Este artículo se organiza en dos grandes secciones. En la primera de ella, exponemos nuestra visión en torno del Análisis del discurso y el abordaje de la gramática; en la segunda, y a partir de esta vinculación teórica, efectuamos una propuesta didáctica que, en coincidencia con nuestra postulación en torno de la lectura y la escritura como dos conocimientos modulares (Fodor, 1986), se articula en dos propuestas: una de lectura (sección 2.1) y otra, de escritura (sección 2.2). En lo que atañe a la lectura, el texto de análisis es visto a la luz de las operaciones de identificación (2.1.1), calificación (2.1.2), acción (2.1.3) y causación (2.1.4) de Charaudeau (2004). En cuanto a la escritura, nos centramos en la reformulación del texto original tomando en cuenta tres tipos de cambios vinculados con: el contexto de circulación (2.2.1), la relación con la destinataria (2.2.2), la escena genérica (2.2.3)

## **1. ANÁLISIS DEL DISCURSO Y GRAMÁTICA**

Nuestra visión del discurso supone que no es materia exclusiva del área de lengua. Muy por el contrario, pensamos que todos los docentes de todas las asignaturas deberían trabajar en forma coordinada en relación con el dominio del discurso y apuntar a

---

<sup>1</sup> En tal sentido, nos adherimos al pensamiento de Vigotsky (1934) quien defendía la enseñanza de la gramática, pero no en un sentido normativo, sino en el contexto de la intervención docente en la “zona de desarrollo próximo”.

propiciar las estrategias metacognitivas en los alumnos, pero, lógicamente, cada uno desde su campo específico de conocimiento. Es por ello que el concepto de “transdisciplinariedad” propuesto por Charaudeau (2009) nos resulta sumamente operativo. Para este autor, la práctica de análisis responde a un marco conceptual que tiene sus propios presupuestos teóricos y una instrumentación metodológica, lo que delimita la pertinencia de un campo de estudio. Es esta práctica la que se confronta con otros ámbitos de pertinencia sin negar el suyo propio lo cual habilita una hermenéutica que especifique el o los puntos de vista interpretativos que se adopten. Ello es porque ningún fenómeno pertenece de forma exclusiva a una disciplina y, además, porque ninguna disciplina puede arrogarse la pretensión de agotar por sí sola la comprensión de un fenómeno. Así, por ejemplo, cuando un docente de historia aborda un documento, necesariamente retomará aspectos vinculados con el extratexto, pero requerirá de nociones de narratología, por ejemplo, para trabajar el tipo de narrador y focalización narrativa, para distinguir entre el tiempo de la historia y el tiempo del relato, para señalar cómo la diégesis<sup>2</sup> se asocia con el contexto histórico y la sociedad del momento, para efectuar vinculaciones intertextuales<sup>3</sup> que le permitan observar la construcción del acontecimiento (Verón, 1987) entre algunas de las cuestiones más importantes. Cabe destacar un aspecto de suma importancia: si bien el abordaje del discurso en vinculación con la gramática es constante y transversal en la educación, debe tomarse en consideración su tratamiento diferencial según nos hallemos frente a un proceso de lectura o bien de escritura, dado que se trata de fenómenos vinculados, pero no reversibles (concepto errado que generalmente se tiene), es decir, para cada uno de ellos, el sujeto hipotetiza de modo diferente y requiere de distintos andamiajes, dado que son conocimiento modulares (Fodor, 1985). Si bien la lectura ayuda, no garantiza la solvencia en la escritura. De cualquier modo, nos hallemos frente a uno u otro proceso, ante un texto (y pensamos siempre que la gramática sea abordada a partir uno), el primer aspecto a considerar se vincula con las escenas enunciativas (Maingueneau,

---

<sup>2</sup>Este concepto, siguiendo a Genette (1987), supone no sólo lo que, efectivamente, se narra, sino aquello que es posible narrar conforme a los parámetros culturales, históricos, sociales. En tal sentido, desde nuestra perspectiva, la causalidad involucrada en los relatos a través de reglas explícitas o implícitas (Fernández, 2009), al “imponer” una determinada forma de argumentar, necesariamente se vincula con la diégesis, no sólo desde la perspectiva de lo que se narra, sino de lo que es “dable” narrar.

<sup>3</sup> La noción de intertexto a la que nos referimos es la Genette (1986). Operativamente, conocer los modos posibles de vinculación entre los textos, no sólo permite hacer consciente la polifonía, sino que puede utilizarse como un andamiaje a fin de distinguir los distintos enunciadores de un discurso y cómo ellos con convocados al texto.

2004). Siguiendo a este autor, la escena englobadora (cuyo correlato resultaría el tipo textual) otorga un marco general de lectura / escritura. No leemos/ escribimos un texto del mismo modo sabiendo que será recepcionado/ producido como un texto jurídico, uno periodístico, uno académico, o uno literario. Luego, la escena genérica (en términos bakhtinianos, el género) que supone el tratamiento del canon para indagar cómo el mismo puede ser seguido o transgredido y qué implicancias ello tiene en cuanto a la función simbólica y circulación de los textos. Por otro lado, la noción de género se articula con la postulación en torno de las escenografías (Maingueneau, 2004), lo cual supone buscar los recursos lingüísticos concretos que el texto presenta y que permiten que un determinado género se concrete. Y ello no puede lograrse sin la indagación sobre la gramática. Indagar la cuestión gramatical sin la consideración del discurso, a nuestro juicio, resulta desvincularla de su sesgo argumentativo que, como bien recuerda Charaudeau (2009), en relación con la teoría de Barthes, no se imbrica sólo con el “significar” (en tanto “significar algo”), sino, fundamentalmente, “significar para alguien”. Del tratamiento de ambos aspectos deviene, precisamente, el fenómeno de la significancia. Nuestro objetivo en este artículo, es proponer el tratamiento pedagógico de un texto (en este caso una carta de 1880) a partir del cual articulemos la perspectiva teórica por nosotros planteada con un abordaje de la gramática que resulte efectivamente operativo.

## **2. ANÁLISIS DEL DISCURSO Y GRAMÁTICA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA**

Para esta sección, hemos tomado como ejemplo, una carta escrita 1880. Nuestra elección se funda en que puede ser tratada, ya sea como un documento histórico, ya como una expresión de la vida cotidiana y, por las diferencias contextuales que nos separan de su momento de producción, moviliza la reflexión en torno de los recursos discursivos que hoy ponemos en juego. El texto en cuestión es el siguiente:

Estimada señorita: deseo expresarle mi agradecimiento por la amable compañía que me dispensara la noche pasada en el casamiento de nuestros amigos. Quedé un tanto acongojado porque creí entrever una sospecha en sus palabras. Sé que corren algunas habladurías acerca de mi estado civil. Algún

comentario infame y malicioso me adjudicó una esposa en Europa. Me pareció que a usted se le ofrecía esa duda. Pues quiero dejarle bien sentado que nada de eso es verdad. Considero necesario hacerlo puesto que me anima hacia usted un sentimiento de respeto e inocente cariño que, espero, si usted no se opone y su madre lo consiente, pueda florecer en una bella amistad. Sinceramente suyo. Pietro.

Nuestra propuesta, en coherencia con la perspectiva teórica en torno de la lectura y la escritura como dos procesos vinculados pero modulares, se articula en dos subsecciones: una referida a la primera (2.1) y otra a la segunda (2.2). Los aspectos gramaticales a abordar surgen en ambas en función del texto. Deseamos señalar que, si bien, como hemos dicho, la lectura no asegura el dominio de la escritura, sin duda alguna es conveniente comenzar por ella, generar metarreflexión y luego trabajar sobre la escritura. En cualquier caso, siempre es aconsejable, a nuestro juicio, que el docente tenga en claro qué propuestas realizará para una y otra.

Sin embargo, existe siempre una aproximación al discurso que pasa por su contexto de producción/recepción que es necesario pesquisar con los alumnos puesto que, de alguna manera, orienta las primeras hipótesis a las que otorgamos suma importancia ya que, como señala Charaudeau *“la interpretación es una operación delicada que sólo puede hacerse a posteriori, incluso cuando en un procedimiento más experimental se han postulado hipótesis previas. Interpretar consiste en una operación que relaciona los resultados de un análisis con presupuestos teóricos.”* (Charaudeau, 2009: versión electrónica s/p). Es desde esta perspectiva que, formuladas las primeras hipótesis en lectura, procedemos al análisis del discurso, hallamos las herramientas en la concepción de la gramática en vinculación con la argumentación, generamos interpretaciones y retornamos a nuestras hipótesis iniciales, esta vez enriquecidas por la perspectiva teórica y la metacognición producidas.

Este mecanismo podría plantearse, en forma genérica, en el caso de cualquier discurso, solicitando siempre y en cada caso, la justificación de las respuestas y propiciando versiones múltiples y no unívocas. Como la lengua es un sistema y la noción de valor prima en ella, cuando se realice una pregunta es efectivo solicitar, por ejemplo, también una respuesta en relación con la forma negativa. Por ejemplo, si preguntamos: “A quién

puede estar destinado el discurso”, también interrogar acerca de quiénes nunca hubieran podido ser sus destinatarios. Esta estrategia facilita la justificación ya que el valor (y lo decimos en sentido saussuriano) otorgado a una respuesta, lo es en función de que se “oponga” a otro elemento del sistema. Los interrogantes pueden vincularse con:

#### **La escena englobadora:**

- Qué clase de discurso parece.
- En qué época pudo haber sido producido.
- A quiénes puede estar destinado.
- Cuáles pudieron ser sus modos de circulación.

#### **La escena genérica:**

- Qué tipo de texto puede ser. A cuál otro tipo de texto se parece y a cuál no.
- Qué elementos del texto te permiten sostener tu apreciación

Estos aspectos más generales y previos a cualquier propuesta de lectura y/o escritura, forman parte de *“un dispositivo que sirve como contrato de reconocimiento, condición indispensable para que se realice todo acto de comunicación. Los procesos corresponden con los posicionamientos y los comportamientos que adopta el sujeto que comunica para llevar a cabo su intención de comunicar, y lo hace poniendo en práctica diversas estrategias con la ayuda de ciertos procedimientos discursivos”* (Charaudeau, 2004: 9). Esta perspectiva centrada en los procedimientos discursivos es la que, precisamente, nos da pie al abordaje de la gramática en tanto es ella la que permite que se escenifiquen los géneros, en términos de Maingueneau (2004), la que posibilita las escenografías.

### **2.1. Propuesta en lectura**

Una de los primeros aspectos que deseamos señalar es que la lectura no depende de la comprensión individual de las palabras (lo cual no descarta el uso de diccionario, de ser

necesario), para luego unir las oraciones<sup>4</sup> que luego, juntas, se convertirán en un texto. Resulta, por expresarlo de un modo sencillo, exactamente a la inversa: partimos del texto en su totalidad para luego detenernos en aspectos vinculados con el enunciado y con el léxico que siempre serán conexos. En este punto, nuestro abordaje comienza por la ubicación del texto en relación con la escena englobadora y la escena genérica (Maingueneau, 2004). En tal sentido, las preguntas que podrían efectuarse a los alumnos para suscitar un debate podrían ser, en cuanto a la escena englobadora: ¿Dónde podría hallarse este texto? (libro de historia, revista de moda, diario personal, novela, historietas, etc.); en cuanto a la escena genérica, ¿cómo podría ser designado este texto? (cuento, carta, crónica policial, poesía, etc.). En todos los casos, la mecánica a seguir es la misma: solicitar la justificación de las respuestas que se den y fomentar el debate si existen posiciones encontradas, indicando en qué elementos del texto se fundamentan las interpretaciones; luego, efectuar contrapropuestas, por ejemplo, si alguien sostuvo que el texto podría hallarse en un libro de historia, preguntar qué sucedería si se leyera en una novela, ¿habría que modificar algo? Lo mismo, en relación con el género: si se lo hubiera calificado como “carta”, preguntar qué sucedería si se tratara de una crónica social, de un cuento, de un diario personal. A los fines de que el trabajo en lectura sea luego capitalizado en escritura, sugerimos llevar un registro de las principales opiniones a los fines de postular ulteriores reformulaciones textuales.

Un segundo aspecto a trabajar, atañe a la reflexión sobre la estructura macrotextual del género en cuestión. Ello implica, con los alumnos, reflexionar en torno de qué elementos del texto suponen que nos hallemos, en este caso, ante una carta y no una crónica periodística (siempre resulta fructífero trabajar con oposiciones, puesto que son ellas las que otorgan sentido a las interpretaciones que se realicen). En este punto, se puede señalar que la carta cuenta siempre con un destinatario explícito, un cuerpo de la

---

<sup>4</sup> En tal sentido, es importante, a fin de aclarar conceptos, la distinción entre “proposición”, “oración” y “enunciado” puesto que suponen diversas dimensiones teóricas a partir de las cuales puede comprenderse una supuesta misma “frase”. Si, por ejemplo, analizáramos “Algún comentario infame y malicioso me adjudicó una esposa en Europa”, desde la perspectiva de la proposición, nuestro interés se focalizará en el valor de verdad, es decir, en dirimir si se trata de algo falso o verdadero (pensando siempre en una vinculación con el extratexto). Si, en cambio, fuera observada como una “oración”, nos preocuparía su estructura formal, la posición de sujeto y predicado, los fenómenos de concordancia, etc. Pero, si nuestra valoración se vincula con el “enunciado”, dejaremos de lado el carácter veritativo o no, sí nos fijaremos en la estructura, pero, en tanto y en cuanto, ella nos resulta indicativa de un proceso de enunciación que el productor ha puesto en marcha para persuadir a su destinataria. Por ejemplo, nos detendríamos en las implicancias de las elecciones léxicas (“comentario”) en cómo son calificadas (“algún”, “infame”, “malicioso”) y cómo las mismas apelan a cierta intertextualidad. Como vemos, todo ello se realiza a través de elecciones gramaticales, pero las supera.

misiva, el saludo y la firma de quien la escribió. En el caso particular del texto aquí abordado, no aparecen el lugar y la fecha (otros elementos requeridos) puesto que, por el contexto de producción de la misma y la referencia a una situación de inmediatez en relación con un evento vivido contemporáneamente a la escritura, el género “carta” asume la lógica de circulación<sup>5</sup> del “billete”<sup>6</sup> de la época, aspecto interesante a resaltar en cuanto a la vinculación entre los géneros discursivos, las épocas y su función comunicativa. En tal sentido, una reflexión con los alumnos en torno de qué género discursivo hoy en día podría vincularse con el “billete”, resultaría de suma utilidad.

En las próximas secciones, nos abocamos a señalar más puntualmente cómo podrían trabajarse las operaciones del proceso de transformación (Charaudeau, 1994), a saber: identificación (2.2.1), calificación (2.2.2), acción (2.2.3) y causación (2.2.4).

### 2.1.1. Identificación

Esta operación supone la indicación de objetos/seres del mundo a construir. Las elecciones léxicas que, a tal fin, se realicen, no serán “inocentes” y, en tanto el léxico en sí mismo implica una orientación argumentativa, nos conducirán a seguir ciertas líneas de sentido, más allá de que otra elección hubiera podido ser “gramaticalmente correcta”. Y aquí reside, precisamente, la diferencia entre la perspectiva gramatical tradicional y aquella que nos provee la Teoría de la Argumentación en la Lengua. Un ejemplo de ello, precisamente, se encuentra en la destinataria de la carta que resulta una “señorita”. Desde la perspectiva del contexto sociocultural de la época y las normas morales de entonces, podría trabajarse con los alumnos, qué efecto hubiera tenido esta identificación de ser sustituida por “señora” o por el nombre propio de su destinataria. En ambos casos, aunque gramaticales, las sustituciones resultarían impertinentes por cuanto, en el primero, no tendría efecto alguno ya que la intención es entablar una relación con fines matrimoniales, y una “señora” ya se encuentra casada. En el segundo, hubiera resultado una suerte de “atrevimiento” y de demostración de excesiva confianza que, dados los hábitos de la época, hubiera culminado en que la carta, al pasar por el

---

<sup>5</sup> Deseamos rescatar la perspectiva del constructivismo socio discursivo de Fairclough, 1995, cuando señala *discurso* implica una interacción entre tres niveles: el **textual** (manifestación lingüística en forma de texto), el **nivel discursivo** (procesos de producción, distribución y consumo de los textos) y el **nivel social** (ideología, poder como hegemonía).

<sup>6</sup> El “billete” se presentaba como una suerte de “tarjeta” de dimensiones medianas, en cartulina, y su función era la de notificar sucesos, cotidianos y de cierta inmediatez, por ejemplo, la solicitud para visitar a una persona, el anuncio de la llegada de algún pariente o amigo, la enfermedad de alguien, etc. Su carácter era netamente social y público, excluía la circulación en el ámbito de lo privado.

filtro de la madre, no llegase a su original destinataria. Conjuntamente con la reflexión sobre la identificación de la destinataria, habría que plantear qué ocurre con la identificación a partir de la firma, “Pietro”. Se trata de un nombre propio que supone una cierta informalidad requerida por la intención. En tal sentido, habría que indagar con los alumnos qué efecto hubiera tenido la carta de haber sido firmada como “Dr. Pietro Güizzetti”, como “un amigo”. Lo primero supone una formalidad excesiva y lo segundo, una imprecisión “riesgosa”.

En otra línea, cabría la indagación de las identificaciones en función de gestar ámbitos de pertenencia (casamiento, amigos) y del tipo de relación que se desea entablar (agradecimiento, compañía, sentimiento, respeto, cariño, estado civil, amistad). En cuanto al primer grupo de identificaciones, qué sucedería si en lugar de mencionarse el “casamiento de nuestros amigos”, se hubiera identificado como espacio de encuentro “el Hotel Richmond”, o “el hospital”. Otro aspecto crucial en esta carta se vincula con las identificaciones del “decir”. En tal sentido, la carta oscila entre la “palabra” y la “sospecha”, que, finalmente, devienen una forma despectiva que orienta hacia diluir la segunda, “habladurías” para luego sobrerealizarla (García Negroni, 1995) a partir del “comentario” que se califica de “infame y malicioso”<sup>7</sup>, lo cual permite al enunciador reidentificar la “sospecha” inicial de la enunciataria, en términos de “duda”. En tal sentido, cabría trabajar con los alumnos, por ejemplo, si se invirtiera el orden de estas identificaciones, de modo que el texto resultara: “creí entrever una **duda** en sus palabras. Sé que corren algunas habladurías acerca de mi estado civil. Algún comentario infame y malicioso me adjudicó una esposa en Europa. Me pareció que a usted se le ofrecía esa **sospecha**”, si es que el enunciador pudiera llegar con suficiente “comodidad” a la identificación que, finalmente, da por tierra con la mentira: la “verdad”. Tras la identificación de sus dichos como “verdad” es que el enunciador puede plantear un “sentimiento de respeto e inocente cariño” que, intermediado por la destinadora justiciera (Costa y Mosejko, 2001), la “madre”<sup>8</sup>, podrá convertirse en “bella amistad”.

---

<sup>7</sup> Y en este punto, sí merece la pena mencionar que la sobrerealización apunta a un aspecto extratextual que podría vincularse con los valores veritativos de las proposiciones. Salirse de la escala del comentario (orientado hacia algo que puede o no ser verdad) a través de la calificación de “infame y malicioso”, supone una nueva orientación que lo resignifica en tanto “falso”.

<sup>8</sup> Pensamos en la madre y no en el padre como destinador justiciero puesto que a la figura paterna, en esa época sólo se apelaba en la última instancia de “negociación” de la relación, es decir, cuando ya la intención era el casamiento. En todos los preliminares, eran las figuras femeninas las que intercedían, aprobaban o no: la madre, una tía, una hermana mayor.

Como veremos en el ítem siguiente, casi necesariamente la identificación conlleva al abordaje de la calificación. En este artículo, las hemos tratado en forma independiente a fin de realizar propuestas en vinculación con las distintas clases gramaticales en pro de una posible revisión gramatical a la luz de los principios de la Teoría de la Argumentación en la Lengua.

### **2.1.2. Calificación**

Pese a que, en términos de Charaudeau (2004), la calificación se prevé sólo en relación con las categorías nominales, nosotros sostenemos que también es pertinente plantearla para las verbales. No obstante ello, comenzaremos por las calificaciones referidas a clases nominales.

#### **2.1.2.1. Calificación en relación con categorías nominales**

La calificación de nombres se produce a partir de diversos elementos lexicales: adjetivos (los tradicionalmente llamados “calificativos”, “posesivos”, “demostrativos”, etc.), los participios que, en tanto deverbales comparten también las propiedades léxicas de sus raíces de origen, las construcciones de preposición más término, las relativas adjetivas, los artículos, los cuantificadores. Más allá de esto, lo relevante, a nuestro juicio, resulta cómo dichas categorías se ponen al servicio de la argumentación y a partir de ello es factible realizar interpretaciones y propiciar la labor metacognitiva. Si comenzamos por los simples “adjetivos calificativos”, pronto advertiremos que su utilización se encuentra al servicio de señalar el tipo de vinculación que se dio entre el enunciador y la enunciataria, previendo la lectura de la destinadora justiciera (la madre). En esta línea se halla el “estimada señorita”, “amable compañía”. En tal sentido vale la pena reflexionar acerca de qué hubiera ocurrido de calificarse a “señorita” como “querida”, “amada”, “adorada”, adjetivos todos ellos que harían sospechar a la madre de una relación más estrecha e indebida entre su hija y Pietro. De haberse empleado, inversamente, “respetable”, “honorable”, la enunciataria y la destinadora justiciera no se orientarían hacia la posibilidad de una relación matrimonial a futuro. En relación con la concepción de las “habladurías” sobre el estado civil de Pietro, como anunciamos en el apartado precedente, tienden a desautorizar las “sospechas”. Agreguemos que en el enunciado “Algún comentario infame y malicioso”, la presencia del cuantificador particular “algún” que supone un recorte, un subconjunto, en el todo. En tal sentido,

podría reflexionarse con los alumnos qué sucedería de realizar las siguientes permutas lexicales: “Todos los comentario infames y maliciosos”, “Cualquier comentario infame y malicioso”, “Algún comentario desubicado y malvado”, “Algún comentario bondadoso y bien intencionado”. La autocalificación que el enunciador hace de sí mismo (“un tanto acongojado”) lo ubica desde un relativo sufrimiento, atenuado no sólo por la elección léxica del participio, sino por la calificación a través del adverbio y el artículo “un tanto”. Bien podría plantearse qué sucedería de enunciar: “muy acongojado”, “un tanto/muy apenado”, “un tanto/muy triste”, “un tanto/muy enfurecido”. Dicha autocalificación es la que permitiría al enunciador arribar a “un sentimiento de respeto e inocente cariño”. Supongamos que las calificaciones hubieran sido: “un sentimiento de pasión e irrefrenable cariño”.

En cuanto a los adjetivos posesivos, “mi agradecimiento”, “nuestros amigos”, “su madre”, “sus palabras”, “mi estado civil”. El primero, involucra directamente al yo; el segundo, genera un ámbito de inclusión de la enunciataria por el nosotros inclusivo; el tercero, apunta a la incluir a la destinadora justiciera; el cuarto, adjudica un presupuesto a la enunciataria (como el adjetivo demostrativo en “esa duda”); el quinto, focaliza el tema a dirimir como próximo al enunciador. Pensemos, por ejemplo, de haberse modificado dichos adjetivos posesivos por “su agradecimiento”, “mis / sus amigos”, “mi madre”, “mis palabras”, “su/nuestro estado civil”.

#### **2.1.2.1. Calificación en relación con categorías verbales**

La calificación de acciones involucra categorías adverbiales como los adverbios propiamente dichos (“Sinceramente suyo”), las locuciones adverbiales (“quiero dejarle bien sentado”) y los gerundios. En algunos, los adjetivos en función de predicativo objetivo (“Considero necesario hacerlo”) en donde el adjetivo impone una modalidad deóntica al pensamiento. En el primer caso, se presupone la elisión de un verbo como “ser”. El adverbio “sinceramente”, por un lado, refuerza la argumentación en pro de la verdad y contra las “habladurías” y, por otro, ubica el acercamiento de Pietro a su alocutaria desde esa verdad. Pensemos, en este punto, qué ocurriría si se hubiera expresado “Apasionadamente suyo”, “Francamente suyo”, “Desinteresadamente suyo”. En cuanto a la locución “bien sentado”, tiene la misma orientación que el “sinceramente”, reforzando el criterio de veracidad de los dichos y hechos referidos por el enunciador.

### 2.1.3. Acción

Esta operación implica el adjudicar actos a las entidades ya identificadas y calificadas, de tal modo que comiencen a gestarse esquemas narrativos que luego serán explicados a partir de la formulación de causalidades (sección 2.2.4) En función de la pesquisa de la acción, se requiere la señalización de los verbos conjugados, pero, a nuestro juicio, no sólo eso, sino también la indicación de a qué actante ellos son remitidos, es decir, sencillamente, ¿quién realiza la acción? De este modo, podríamos postular el siguiente cuadro en el que los verbos se consignan en función de los actantes:

|                             |                     |                     |              |
|-----------------------------|---------------------|---------------------|--------------|
| Pietro                      | María de las Nieves | Sujetos indefinidos | Madre        |
| deseo expresarle            | me dispensara       | Corren              | lo consiente |
| Quedé                       | se le ofrecía       | me adjudicó         |              |
| creí entrever               | no se opone         |                     |              |
| Sé                          |                     |                     |              |
| Me pareció                  |                     |                     |              |
| quiero dejarle              |                     |                     |              |
| Considero necesario hacerlo |                     |                     |              |
| me anima                    |                     |                     |              |
| Espero                      |                     |                     |              |

Las acciones vinculadas con el enunciador oscilan entre dos grandes modalidades discursivas: la epistémica (“creí”, “me pareció”, “quiero”) y la deóntica (“considero necesario”). Ellas se encuentran sistemáticamente, matizadas por la modalidad alética (“quedé”, “sé”, “me anima”, “espero”). Las modalidades epistémicas se asocian con los presupuestos acerca del discurso de la enunciataria y, como es lógico, tiende a no clausurarlo, sino a ubicarlo en el terreno de la hipótesis para, luego, afirmar el propio decir a partir de la modalidad deóntica (ello también se refuerza con la adjudicación a voces no definidas de las “habladurías” y “comentarios”). En este contexto, cabría indagar qué sucedería si alteráramos el orden de aparición de estas modalidades.

Estimada señorita:

Algún comentario infame y malicioso me adjudicó una esposa en Europa. Me pareció que a usted se le ofrecía esa duda. Sé que corren algunas habladurías acerca de mi estado civil.

Quedé un tanto acongojado porque creí entrever una sospecha en sus palabras. Pues quiero dejarle bien sentado que nada de eso es verdad. Considero necesario hacerlo puesto que me anima hacia usted un sentimiento de respeto e inocente cariño que, espero, si usted no se opone y su madre lo consiente, pueda florecer en una bella amistad. Deseo expresar mi agradecimiento por la amable compañía que me dispensara la noche pasada en el casamiento de nuestros amigos. Sinceramente suyo. Pietro.

En cuanto a la enunciataria, aparece como dadora de una acción y asume un carácter activo a partir del uso de una negación descriptiva- García Negroni y Tordesillas Colado, 2001- (“no se opone”) que es un resultado delocutivo de la afirmación. Las negaciones pueden presentar variantes según su vinculación con el enunciado afirmativo. Si el mismo se sostiene, nos hallaremos ante una negación polémica; pero, de invalidarse su persistencia, nos encontramos ante una negación metalingüística. En tal sentido, sería relevante indagar cómo, en contexto de la carta, pudiera afectarse la orientación argumentativa de generarse estos dos tipos de negaciones: “si usted no se opone más” (negación polémica), “si usted nunca se opone” (negación metalingüística). En el primer caso, nos orientaríamos a creer que en algún otro momento o tiempo, existió una oposición por parte de la enunciataria. En el segundo, el resultado de la argumentación apuntaría a la imposibilidad de la oposición, lo cual no sería una buena estrategia. El mismo planteo podría realizarse en torno de la negación adjudicada a la destinadora justiciera, la madre.

También en relación con los verbos, resulta pertinente analizar con los alumnos, la distinción entre tiempo de la historia y tiempo del relato (Genette, 1987). El primero alude a la sucesión de hecho tal como ha ocurrido en lo factual, en tanto que el segundo, a los acontecimientos tal como surgen en el texto, con lo cual pueden producirse quiebres temporales vinculados con las prospecciones y retrospecciones. De este modo podríamos plantear el siguiente esquema:

|   |   |
|---|---|
| Tiempo de la historia   | Tiempo del relato   |
| Producción de habladurías y comentarios maliciosos e infames / Adjudicación de esposa en Europa               | Expresión de agradecimiento (eje temporal de enunciación)   |
| Amable acompañamiento de María de las Nieves  | Amable acompañamiento de María de las Nieves  |
| Sospecha de María de las Nieves/ Congoja de Pietro/ Duda  | Congoja de Pietro /Sospecha de María de las Nieves  |
| Descargo de Pietro / Manifestación de sentimiento hacia María de las Nieves                                   | Producción de habladurías y comentarios maliciosos e infames / Adjudicación de esposa en Europa               |
| Expresión de agradecimiento (eje temporal de enunciación)   | Duda  |
| Aprobación del sentimiento por parte de María de las Nieves/ Aprobación del sentimiento por parte de la madre | Descargo de Pietro / Manifestación de sentimiento hacia María de las Nieves                                   |
| Generación de amistad   | Aprobación del sentimiento por parte de María de las Nieves/ Aprobación del sentimiento por parte de la madre |
|   | Generación de amistad   |

En lectura, siempre resulta pertinente discriminar entre ambos tiempos y, como labor de escritura, puede solicitarse la reformulación de la carta alterando las secuencias del tiempo del relato. El surgimiento de nuevas retrospectivas y/o prospectivas, se erige en una excelente ocasión para trabajar tiempos verbales como el pluscuamperfecto.

En cuanto a los verbos, las cuestiones aspectuales son relevantes. Así, la distinción entre, por ejemplo “Quedé un tanto acongojado” y “Quedaba un tanto acongojado” en donde el primero supone que la acción ha quedado concluida y cerrada, en tanto que el segundo supone que la acción perdura. En el contexto argumentativo de esta carta, no sería pertinente un aspecto durativo. No obstante, existen otros modos aspectuales que no aparecen en morfemas, sino que son lexicalizados a través de perífrasis. Así, por ejemplo, lo incoativo (“Comencé a quedar un tanto acongojado”), lo culminativo

(“Terminé de quedar un tanto acongojado”) sí revestirían cambios en la argumentación. El mismo planteo podría realizarse en relación con los siguientes enunciados de la carta: “Algún comentario infame y malicioso me adjudicó una esposa en Europa. Me pareció que a usted se le ofrecía esa duda” al sustituir el aspecto puntual por el durativo y luego por perífrasis incoativas y culminativas.

También en relación con los verbos, la distinción de Wenrich (1979) en torno de los tiempos comentativos y los narrativos. Entre los primeros, que suponen una atención máxima por parte del receptor, hallamos el presente, el pretérito indefinido y el futuro. Entre los segundos, el pretérito perfecto, el imperfecto, pluscuamperfecto, el potencial y los pasados subjuntivos. En este sentido, podría revisarse la sustitución en el siguiente fragmento:

“Pues quiero dejarle bien sentado que nada de eso es verdad. Considero necesario hacerlo puesto que me anima hacia usted un sentimiento de respeto e inocente cariño que, espero, si usted no se opone y su madre lo consiente, pueda florecer en una bella amistad”, del siguiente modo:

“Pues quería dejarle bien sentado que nada de eso era verdad. Consideraré necesario hacerlo puesto que me animaba hacia usted un sentimiento de respeto e inocente cariño que, esperaba, si usted no se opusiera y su madre lo consintiera, podría florecer en una bella amistad.”

Hemos intentado indicar qué aspectos de la cuestión verbal pueden ser trabajados a partir del discurso y cómo ellos exigen una revisión de la gramática en función de la orientación argumentativa. En el próximo apartado, indicaremos la forma en que las acciones constituyen esquemas de causación.

#### **2.1.4. Causación**

La causación puede ser rastreada a partir de los marcadores del discurso (Portolés, 1998.b), conectores, operadores y reformuladores. No obstante, también es importante señalar que la causalidad no depende, necesariamente, de la presencia de estos marcadores. Entendemos que los marcadores del discurso constituyen instrucciones

argumentativas. Como vemos en la carta y tal como hemos descrito en Fernández (2009) que existe un predominio de lo argumentativo por el tipo de conector que se utiliza, básicamente causales/consecutivos. Pero, más allá de esta observación, conviene revisar el tipo de regla que subyace.

La primera actividad que sugerimos es la de identificar los marcadores del discurso e indagar con los alumnos qué sentido les otorgan (qué orientación argumentativa): relacionada con la causalidad, la adición de argumentos, la oposición de argumentos, etc. De este modo, pueden señalarse en el texto:

Estimada señorita: deseo expresarle mi agradecimiento por la amable compañía que me dispensara la noche pasada en el casamiento de nuestros amigos. Quedé un tanto acongojado **porque** creí entrever una sospecha en sus palabras. Sé que corren algunas habladurías acerca de mi estado civil. Algún comentario infame y malicioso me adjudicó una esposa en Europa. Me pareció que a usted se le ofrecía esa duda. **Pues** quiero dejarle bien sentado que nada de eso es verdad. Considero necesario hacerlo **puesto que** me anima hacia usted un sentimiento de respeto e inocente cariño que, espero, si usted no se opone y su madre lo consiente, pueda florecer en una bella amistad. Sinceramente suyo. Pietro.

Notemos que la mayoría de ellos son conectores causales/consecutivos. Una vez señalados, y para advertir su valor, nuevamente podemos apelar como estrategia metacognitiva, a su sustitución, apuntando a dirimir cuál es la regla que se encuentra en juego (de modo explícito o implícito) y qué efectos en la argumentación suponen las sustituciones. A modo de ilustración si tomamos el enunciado:

“Quedé un tanto acongojado **porque** creí entrever una sospecha en sus palabras”

Primero debería discutirse cuál es la posible regla subyacente, a saber:

“Toda vez que se sospeche algo en relación con la creencia de otro (p: causa) se sentirá congoja/pena/tristeza (q: consecuencia)”

Como señala Portolés (1998.b), este tipo de conector puede focalizar, o bien en la causa, o bien en la consecuencia, o bien en el resultado. Argumentativamente hablando, no es lo mismo un caso que otro. Como hemos señalado (Fernández, 2009), el focalizar en la causa resulta argumentativamente más potente que hacerlo en la consecuencia, de este modo, cabría preguntarse, junto con los alumnos, qué diferencias son percibidas al cambiar el enunciado original por:

“Creí entrever una sospecha en sus palabras **entonces** quedé un tanto acongojado” (focalizado en la consecuencia)

“[Quedé un tanto acongojado (p) **porque** creí entrever una sospecha en sus palabras (q1)] TODO EL ENUNCIADO CAUSAL FUNCIONA COMO CAUSA DEL RESULTADO, **de ahí que** pensé en escribirle esta misiva (q2) RESULTADO” (focalizado en el resultado)

A su vez, también cabría trabajar con los alumnos el grado de aceptabilidad que adjudicarían a enunciados como:

“Quedé un tanto acongojado **entonces** creí entrever una sospecha en sus palabras”<sup>9</sup>

“Quedé un tanto acongojado **pero** creí entrever una sospecha en sus palabras”<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> En este caso, se invierte la relación causal y lo que es consecuencia pasa a ser causa y viceversa.

<sup>10</sup> En este caso, la orientación argumentativa antiorientada del conector “pero”, conduce a presuponer una conclusión contraria a la esperada por la regla. Ello produce extrañeza dado que la conclusión debería tener el signo contrario del de la regla, es decir, resultar negativa y no afirmativa: “Quedé un tanto acongojado **pero no** creí entrever una sospecha en sus palabras”

“Quedé un tanto acongojado y creí entrever una sospecha en sus palabras”<sup>11</sup>

La misma labor podría plantearse respecto de cualquier otro conector. También pueden eliminarse todos ellos e indagar cómo es interpretado el texto.

## 2.2. Propuesta en escritura

Una vez realizada la labor en lectura, nuestra propuesta en escritura se centra en aspectos más generales que, en todos los casos, requerirán de los procesos de planificación, puesta en página y corrección inherentes a cualquier acto de escritura (Gombert, 1990)

Si continuamos con nuestra lógica acerca de la importancia de las escenas enunciativas (Maingueneau, 2004), advertiremos la conveniencia de solicitar la reformulación del texto, conforme a diversos criterios. Deseamos hacer hincapié en la labor sobre reformulación, puesto que supone atenernos a un texto fuente u original y sobre el mismo operar las modificaciones lingüístico/ discursivas que sean necesarias para arribar a un texto de destino deseado. Creemos sumamente importante este aspecto a fin de no trabajar sobre una transformación o reescritura total, dado que ello, si bien puede resultar más “creativo”, no cumpliría con nuestro principal objetivo que es de generar metacognición. La carta objeto de este artículo puede ser reformulada en su escritura tomando algunos aspectos tales como:

### 2.2.1. Cambio del contexto de circulación

Bajo esta perspectiva, podría plantearse la reformulación del texto suponiendo que se escribiera en la actualidad. Como primera actividad, y retomando el trabajo en lectura, habría que indicar aquellos elementos que ya no serían pertinentes si la carta se escribiera hoy:

Estimada **señorita**: deseo **expresarle** mi agradecimiento por la amable compañía que me dispensara la noche pasada en el casamiento de nuestros amigos. **Quedé un tanto acongojado**

---

<sup>11</sup> Este caso debería erigirse en el más aceptable ya que, el conector “y” en numerosas oportunidades no se comporta como un aditivo, sino como un conector con valor consecutivo.

porque creí entrever una sospecha en sus palabras. Sé que corren algunas **habladurías** acerca de mi estado civil. **Algún comentario infame y malicioso** me adjudicó una esposa en Europa. Me pareció que a usted se le ofrecía esa duda. Pues quiero dejarle **bien sentado** que nada de eso es verdad. Considero necesario hacerlo puesto que **me anima hacia usted** un sentimiento de respeto e **inocente cariño** que, espero, **si usted no se opone y su madre lo consiente, pueda florecer en una bella amistad. Sinceramente suyo.** Pietro.

El planteo de nuevas formas de circulación como el mail o el mensaje de texto, cambiarían radicalmente el discurso. Entre las reformulaciones podríamos plantear una comparación entre lo que sucedería al escribir un mail y lo que acontecería al escribir un mensaje de texto:

| <b>MENSAJE DE TEXTO</b>  | <b>MAIL</b>   |
|--|---|
| <b>Sin encabezado</b> , ya que se sabe el destinatario por el número de celular                          | <b>Encabezado menos formal:</b><br>Hola!!!, Hola, Nieves!!!. Ey!! |
| <b>Eliminación de verba dicendi</b> , como “expresar”. Mensaje directo: <b>fórmula de agradecimiento</b> |   |
| <b>Manifestación de pena y desmentida</b>  |   |
| <b>Manifestación de afecto</b>   |   |
| <b>Eliminación de la mención a la madre</b>  |   |
| <b>Sin saludo ni firma</b>   | <b>Saludo y firma</b>   |

Una vez establecido este posible esquema que, en términos de Gombert (1990) actuaría a modo de planificación textual, podría pasarse a la etapa de “puesta en página” conforme lo planificado.

Para el **mensaje de texto**:

Agradezco tu compañía de ayer. No pienses mal de mí: no tengo novia. Te quiero<sup>12</sup>.

Para el **mail**:

Hey, Nieves!! Te agradezco tu compañía de ayer. No pienses mal de mí: no tengo novia. Te quiero. Pedro

### 2.2.2. Cambio en relación con la destinataria

En este caso, podría plantearse cómo debería reformularse la carta si fuera dirigida, por ejemplo a la esposa de Pietro. Nuevamente, basándonos en el texto original, primero señalamos los elementos a cambiar:

**Estimada señorita: deseo expresarle mi agradecimiento por la amable compañía que me dispensara la noche pasada** en el casamiento de nuestros amigos. Quedé un tanto acongojado porque creí entrever una sospecha en sus palabras. Sé que corren algunas habladurías **acerca de mi estado civil. Algún comentario infame y malicioso** me adjudicó una **esposa** en Europa. Me pareció que a **usted** se le ofrecía esa duda. Pues quiero dejarle **bien sentado** que nada de eso es verdad. Considero necesario hacerlo puesto que **me anima hacia usted** un sentimiento de respeto e **inocente cariño** que, **espero, si usted no se opone y su madre lo consiente, pueda florecer en una bella amistad. Sinceramente suyo. Pietro.**

**Mi querida Nieves:** Qué hermoso momento pasamos juntos la noche pasada en el casamiento de nuestros amigos. Quedé un tanto acongojado porque creí entrever una sospecha en tus palabras. Sé que corren algunas habladurías **acerca de mi situación amorosa. Algún comentario infame y malicioso** me adjudicó una **amante**. Me pareció que se te ofrecía esa duda. Pues quiero dejarle **bien sentado** que nada de eso es

---

<sup>12</sup> El texto alfabético podría ser acompañado de emoticones.

verdad. Considero necesario hacerlo puesto que **te amo y respeto como mi esposa y la mujer que elegí en mi vida Incondicionalmente tuyo.** Pietro.

### 2.3.3. Cambios en lo que atañe a la escena genérica

Podrían proponerse reformulaciones en relación con la escena genérica, es decir, pasar por ejemplo, de la carta, al diario personal o a la nota de espectáculo (presuponiendo que María de las Nieves y Pietro fuese personajes de la farándula)

#### 2.3.3.1: De la carta al diario personal

El primer aspecto que debe tenerse en cuenta a los fines de cambiar la escena genérica, es el hecho de que el narrador será homodiegético en focalización interna y, si bien su destinataria última puede ser María de las Nieves, en principio lo es el propio diario. Resulta relevante el analizar qué información debe ser explicitada por no contar con un alocutario que hubiera participado del evento narrado, como por ejemplo, el nombre de los amigos que se casaron. La operación de calificación (Charaudeau, 2004) también puede ser atenuada, ya que no persigue como objetivo el conmover y persuadir a la alocutaria. De este modo, por ejemplo, puede permutarse el “acongojado” por otro calificativo. También elementos del paratexto requieren modificación, por ejemplo, con la inclusión de la fecha.

3 de marzo

Querido diario:

Agradezco haber disfrutado anoche de la amable compañía de María de las Nieves en el casamiento de Mercedes y Alberto. Quedé un tanto triste porque creí entrever una sospecha en las palabras de María de las Nieves. Supongo que puede deberse a algunas habladurías **acerca de mi estado civil.** **Alguien** me adjudicó una **esposa** en Europa y tal vez eso fue una duda para María de las Nieves. Pese a que esto no es verdad, tendré que aclarárselo a ella para poder mantener su amistad y, más tarde, contar con el consentimiento de su familia para el noviazgo.

Hasta mañana, querido diario.

Pietro.

### **2.3.3.2 De la carta a la nota de espectáculo**

Las transformaciones que requerirá el texto, para devenir este género, conducen, primero a plantear otro escenario de circulación y otro tiempo. Bien pueden aprovecharse los conocimientos que los alumnos tengan respecto de la prensa rosa del corazón con un tinte de amarillismo que son provistos, no sólo por números programas televisivos (Intrusos, Éste es el Show, Infama, Muy de verano), sino también por la prensa escrita (Paparazzi, Caras, etc.). El elemento paratextual, en este caso, resultará sumamente importante, ya sea en su aspecto gráfico como lingüístico. De este modo, más allá de sugerir título, subtítulo y copete, podría ser necesario apelar a la fotografía, con lo cual los personajes tomarán una fisonomía. Insistimos, también, en los soportes textuales. Si bien acá plasmamos esta reformulación en papel, dentro de un libro, es importante otorgar a cada género el soporte que le corresponde.

Paparazzi, 5 de septiembre de 2014

Último momento

## **UNA ESPOSA ESCONDIDA? PELIGRA LA RELACIÓN ENTRE PIETRO GUIZZETTI Y MARÍA DE LAS NIEVES ROIG**

**Fuentes cercanas develaron la escandalosa foto de Pietro Guizzetti junto a una hermosa mujer italiana en Venecia. Romance, secretos y una posible relación matrimonial.**

“Sé que corren habladurías sobre mi estado civil” confesó Pietro Guizzetti, a uno de nuestros reporteros. “Se trata de comentarios

infames y maliciosos que me llenan de congoja”, expresó con cara de dolor. Sin embargo, la semana pasada se lo veía sumamente enamorado de una mujer en proximidades de San Marcos en Venecia. Sólo faltaba la góndola para completar el cuadro amoroso. Según informaciones certeras, esta mujer, cuyo nombre reservamos, estaría casada. Con Pietro? Ésa fue la pregunta que, indignada, se hacía María de las Nieves a la salida del casamiento de unos amigos comunes. Se los vio partir del imponente salón de fiestas no en los mejores términos. Pero no eran una pareja feliz? La sombra de una posible esposa tendió un manto de penumbra sobre la relación, tal como manifestó María de las Nieves, en exclusiva a uno de nuestros reporteros. Dudas, habladurías o mentiras. De la bella amistad a una ruptura en puerta. Todo será develado en próximos números.

Sin duda, este género textual requiere mayores y más “drásticos” cambios discursivos. Pueden tomarse enunciados de la carta de Pietro para convertirlos en citas en estilo directo, lo cual supondrá la utilización de comillas y la inclusión de verbos de decir que los encuadren, a la vez que impondrá la perspectiva de un narrador heterodiegético (Genette, 1987) en la voz del cronista. El cambio de contexto temporal, también exigirá ajustes en las elecciones lexicales. La temporalidad en el relato, al tratarse de una “crónica”, sufre cambios que en tanto la escena englobadora (Maingueneau, 2004) resulta la del discurso periodístico, conducirá a dirimir en qué casos conviene utilizar tiempos narrativos o tiempos comentativos (Fernández, 2013)

### **3. REFLEXIONES FINALES**

Esperamos, con este artículo, haber efectuado un aporte integrador del discurso que, lejos de excluir aspectos gramaticales, los retome con el fin de tornar la reflexión gramatical de una concepción prescriptiva, a una ocasión propicia para la metacognición. Consideramos que el análisis del discurso, abordado en forma diferencial para la lectura y la escritura (aunque luego ellas se interconecten) resulta una eje transversal que puede ser aplicado no sólo en el área de lengua, sino en todas las disciplinas, teniendo en cuenta la especificidad de cada una de ellas.

## Referencias

- ANSCOMBRE, Jean Claude- DUCROT, Oswald (1983) *L'argumentation dans la langue*, Pierre Mardaga Editeur, Bruselas.
- ANSCOMBRE, Jean Claude (1983) "Pour, autant, pourtant (et comment): a petites causes, grandes effect" en *Cahiers de linguistique francaise*, N 5, Ginebra.
- (1998) "Pero / Sin embargo en la contra- argumentación directa" en *Signo & Señal* N 9, Fac. de Filosofía y Letras, UBA, Bs.As
- BAJKTIN, Mikael. (1924) *Estética de la Creación verbal*, S- XXI, México, 1979
- (1932) *Esthétique et théorie du roman*, Gallimard, París, 1978.
- (1952) *Mikhail Bakhtine m diálogo. Conversas de 1973 com Viktor Duvakim*, Pedro & Joao Editores, San Carlos, 2008
- BARTHES, Roland (y otros) (1966) «L' analyse structurale du récit », en *Comunicaciones* N 8, Du Seuil, París, 1981
- BENVENISTE, Emile (1974) *Eléments de linguistique général I y II*, Gallimard, Paris
- BREMOND, Jean Claude (1973) *Logique du récit*, Du Seuil, París.
- BRONCKART, Jean Paul (1987) "Interactions, discours, significations" en *Langue Francaise* N° 74.
- (1994): Lecture et écriture: éléments de synthèse et de prospective. En *Actes du Colloque Théodile-Crel*. Peter Lang. Bélgica.
- (2004.a) *Por un interaccionismo socio- discursive*, Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid.
- (2004.b) "Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique" en *Languages* N° 1849, SEJER- Larousse, Paris.
- BRUNER, Jerome (1982) *Realidad mental y mundo posibles*, Gedisa, Barcelona, 1988
- (1983) *El habla del niño*, Paidós, Barcelona.
- (1984) *Acción, pensamiento y lenguaje*, Alianza, Barcelona.
- (1997) *La educación, puerta de la cultura*, Visor, Madrid
- BRUNER, Jerome (y otros) (1957) *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*, Pablo del Río, Madrid, 1980.
- CARDONA, Giorgio (1981) *La antropología de la escritura*, Gedisa, Barcelona, 1994.
- CONTURSI, M.E y FERRO, F. (2000) *La narración. Usos y teorías*, Ed. Norma, Barcelona.
- COSTA, Ricardo – MOZEJKO, Danuta (2001) *El discurso como práctica. Lugares desde donde se escribe la historia*. Ed. Homo Sapiens, Bs.As.
- CHARAUDEAU, Patrik (1982) *Language et discours. Eléments de semiolinguistique*, Hachette, París
- (1992) *Grammaire du sens et de la expression*, Hachette, Paris
- (1994) «Le 'contrat de communication', une condition de l'analyse sémiolinguistique du discours » en *Languages, Les analyses du discours en France*, Larouse, Paris (traducción provista en el Seminario de la Dra. Danuta Mosejko de Costa)
- (2004) «La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual » en *Signos*, Vol.37, N° 56, Universidad de Valparaíso, Chile
- CHOMSKY, Noam (1968) *El lenguaje y el entendimiento*, Seix-Barral, 1977, Barcelona.
- DUCROT, Oswald (1972) *El decir y lo dicho*, Hachette, París, 1983.
- (1980) *Les mots du discours*. Paris: Minuit

(1989) "Topoi et sens" en *9eme Colloque d'Albi- Language et signification*.

(1998) "Los modificadores desrealizantes" en *Signo & Seña* N 9, junio de 1998, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

(2004) "Argumentation rhétorique et argumentation linguistique" en DOURY, M-MOIRAND, S. *L'argumentation aujourd'hui. Positions théoriques et confrontation*, Presses Sorbonne Nouvelle, Paris.

FERNANDEZ, MR (2009) *La puesta en discurso de la narración: una aproximación a la dimensión argumentativa de narraciones escritas por niños de tercero, quinto y séptimo año de escolaridad*. Tesis para el **Doctorado en Humanidades y Artes (Mención Lingüística)** de la Universidad Nacional de Rosario, mención en Lingüística.

(2013) "El prólogo de 'Operación Masacre' de Rodolfo Walsh: el literato/escritor y el periodista/investigador" en *La Trama de la Comunicación*, Volumen 17, enero a diciembre de 2013.

FILINICH, María Isabel (1998) *Enunciación*, Enciclopedia Semiológica, EUDEBA, Bs.As

FODOR, J. (1986) *La modularidad de la mente*, Ed Morata, Madrid

GARCÍA NEGRONI, María Marta (1995) "Scalarité et Réinterprétation: les modificateurs surréalisants" en ANSCOMBRE, Jean Claude – comp.- (1995), *Théorie du topoi*, Kimé, París

(1998.a) "Argumentación y dinámica discursiva" en *Signo & Seña* N 9, junio de 1998, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

(1998.b) "La negación metalingüística: argumentación, gradualidad y reinterpretación" en *Signo & Seña* N 9, junio de 1998, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

GARCÍA NEGRONI, María Marta y TORDESILLAS COLADO, Marta (2001) *La enunciación en la lengua: de la deixis a la polifonía*, Gredos, Madrid

GENETTE, Gérard (1972) *Figures III*, Du Seuil, Paris

(1983) *Nouveau discours du récit*, Du Seuil, Paris.

(1986) *Palimpsestos, la literatura al segundo grado*, Cátedra de Análisis y crítica, Fac. de Humanidades y Artes, UNR

GILI GAYA, Samuel (1943) *Curso superior de sintaxis*, Vox, Barcelona.

GOMBERT, J.E (1990) *Le développement métalinguistique*, PUF, Paris

(1992) « Actividades de lectura y actividades asociadas » en AUTORES VARIOS, *Psychologie cognitive de la lecture*, PUF, Paris (Traducción de Telma Piacente)

GREIMAS, A-J y COURTES, J. (1982) *Semiótica. Diccionario razonado de la Teoría del Lenguaje*, Gredos, Madrid, 1990

HAMON, Philippe (1982) "Un discours contraint" en *Littérature et réalité*, Ed du Seuil, París - traducción de Danuta Teresa Mosejko de Costa

LANE, Philippe (1992): *La périphérie du texte*, Ed. Nathan, París.

LOTMAN, Juri (1975) *Semiotica e cultura*, Riccardi, Milán

MAINGUENEAU, Dominique (2004) "Retour sur une catégorie: le genre" en ADAM, M-GRIZE, JB y BOUCHA, M (2004) *Texte et discours: catégories pour l'analyse*, EUD, Dijon

MARAFIOTI, R. (1997) *Recorridos semiológicos. Signos, enunciación y argumentación*, EUDEBA, Bs.As., 1999.

MARAFIOTI, Roberto (comp.)- PÉREZ DE MEDINA, Elena- BALMAYOR, Emilce

- (1996) Recorridos semiológicos. Signos, enunciación y argumentación, EUDEBA, Bs.AS, 2001.
- MONTOLÍO, Estrella (1992) “Los conectores discursivos: acerca de al fin y al cabo” en MARTIN VIDEL (1992), *Lenguajes naturales y lenguajes formales*, PPV, Barcelona.
- (2001) *Conectores de la lengua escrita*, Ed. Ariel Practicum, Barcelona
- PIMENTEL, Aurora (1998) *Relato. Estudio de teoría narrativa*, S. XXI, México.
- PORTOLÉS, José (1998.a) “El concepto de suficiencia argumentativa” en *Signo & Seña* N 9, junio de 1998, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- (1998.b) *Marcadores del discurso*, Ed. Ariel, Barcelona
- PROPP, Vladimir. (1970) *Morphologie du compte*, Seuil, París
- TODOROV, Tzvetan (1970) *Introduction a la litterature fantastique*, Du Seuil, París
- (1971) *Literatura y significación*. Planeta, Madrid
- VERÓN, Eliseo (1987) *Construir el acontecimiento*, Gedisa, Barcelona
- VIGOTSKY, Lev (1934) *Lenguaje y pensamiento*, La Pleyade, Bs.As, 1988
- WEINRICH, H (1979) *Le temps*, Du Seuil, Paris

# Textos y consignas en evaluaciones de la lectura/escritura en escuelas secundarias

**María Susana Freidenberg**

sufreidenberg@hotmail.com

## *Resumen*

Este trabajo recoge algunos de los lineamientos principales del Proyecto de Investigación y Desarrollo “Las pruebas de evaluación de la lectura/escritura en la escuela media” (PID IREC48) del Programa LECTURA/ESCRITURA Y LOS APRENDIZAJES DISCIPLINARES EN LA ESCUELA MEDIA (2REC5) desarrollado en el Centro de Estudios Interdisciplinarios de la Universidad Nacional de Rosario.

Se analizan algunos aspectos de los textos en versión impresa de las pruebas PISA (Programme for International Student Assessment) 2009 del Ministerio de Educación de Madrid [1] y ONE (Operativo Nacional de Evaluación) 2013 del Ministerio de Educación de Argentina [2]: a) características generales de los textos en versión papel y b) análisis de consignas para la evaluación de la lectura y/o escritura: estructura y finalidad; relación pregunta–respuestas, etc.

**Palabras Claves:** Evaluación-Lectura/Escritura-Nivel medio-Textos continuos-Consignas

## **1. INTRODUCCIÓN**

En esta presentación se ofrece un informe de avance del PID IREC48 respecto de una de las actividades programadas en este proyecto, la relativa al análisis de los textos y consignas empleados en pruebas internacionales -PISA 2009 del Ministerio de Educación de Madrid- y nacionales -ONE 2013 del Ministerio de Educación de Argentina- para evaluar el desempeño en lectura/escritura de los alumnos en el nivel medio de escolaridad.

Las pruebas PISA son evaluaciones internacionales comparadas en las que se relevan datos de diferentes centros docentes sobre conocimientos y destrezas de alumnos de quince años en diferentes países o economías. Dichos datos dan cuenta del rendimiento de un país a partir de las competencias que los alumnos logran desarrollar en tres áreas básicas: “lectura, matemática y ciencias”, siempre teniendo en cuenta como propósito central del sistema educativo el preparar a los estudiantes en situaciones concretas de la vida real. No sólo interesan en este caso, los conocimientos aprendidos, sino que se

mide la capacidad de extrapolar estos conocimientos a situaciones nuevas, al mismo tiempo se toman aspectos que se vinculan con el ámbito familiar de los alumnos e incluso las habilidades digitales en el manejo de las computadoras.

En cuanto a los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) planificados, coordinados e implementados por la **Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) del Ministerio de Educación de la Nación** son llevados a cabo periódicamente en Argentina desde el año 1993. Tienen como objetivo fundamental medir el desempeño de los alumnos en las asignaturas “lengua, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales” en distintas etapas de su trayectoria educativa, tanto de su educación primaria como secundaria. Pero además de esta **evaluación académica**, se contemplan preguntas respecto del **contexto social de las familias de los alumnos** ya que si bien éstas son condiciones socioeconómicas, inciden en el desempeño de los alumnos. Este trabajo se circunscribe al primer tramo de ONE 2013 en la asignatura “Lengua”, cuya población abarcó a todos los estudiantes del último año de la educación secundaria.

En la sección N° 2 se podrá acceder a una descripción y análisis de los textos en versión impresa de las pruebas PISA 2009 y ONE 2013, lo que nos permitió establecer los parámetros, métodos y concepciones acerca del texto, necesarios para “medir los resultados de los sistemas educativos partiendo del rendimiento de los alumnos” en competencias básicas como lo es la lectura.

La sección N° 3 presenta una caracterización general del tipo de consignas utilizado en ambas evaluaciones para “medir” las habilidades de la población en comprensión lectora.

En la sección N°4 se enuncian algunas conclusiones parciales de la investigación, objeto de estudio de esta presentación, fundamentalmente teniendo en cuenta que el análisis comparativo entre estas evaluaciones internacionales y nacionales nos permitirá establecer líneas básicas de acción en el campo de la lectura y la escritura, las cuales posibilitarán la elaboración de las pruebas y parámetros de evaluación acotados a las necesidades socioculturales de los estudiantes.

## 2. ACERCA DE LOS TEXTOS IMPRESOS

### 2.1. Programme for International Student Assessment 2009

Tomando en cuenta la variable *formato*, se distinguen aquí los siguientes tipos de *textos impresos*: *continuos*-textos organizados en párrafos y oraciones-; *discontinuos* -textos con formato habitual en revistas o páginas web de autor-; *mixtos* - formularios, listas, gráficos y diagramas-; e *independientes* -tienen sentido por separado pudiendo ser complementarios o bien contradecirse.

Nos hemos centrado en el análisis de los siguientes textos *continuos* de PISA 2009: MACONDO, OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES, LA MOTO, LA DEMOCRACIA EN ATENAS, DESTINO BUENOS AIRES, y los fragmentos continuos del texto *mixto* TREEKING EN ÁFRICA.

A su vez, en esta evaluación se discrimina, de acuerdo con la *tipología textual*, entre *narración, descripción, exposición, argumentación, instrucción y transacción*<sup>1</sup>.

Los textos continuos mencionados anteriormente se ubican dentro de la siguiente tipología textual: *narrativos* (MACONDO, DESTINO BUENOS AIRES, LA MOTO y fragmentos de TREEKING EN ÁFRICA); *argumentativos* (OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES); y *expositivos* (DEMOCRACIA EN ATENAS)

#### 2.1.1. Algunas observaciones:

En cuanto a los textos con los que se evalúa en PISA 2019 se observa que la mayoría de ellos son textos de carácter expositivo, excluyéndose los textos instructivos, recetas, formularios, publicidades, poesías o textos que aparecen en los manuales de estudio. Por otra parte, se constata un marcado predominio de textos continuos expositivos, resultando muy escasos los de tipo argumentativo y aun cuando se incluye ese tipo de textos (i.e. *Opiniones de los estudiantes* o un discurso que Tucídides atribuye a Pericles en *La Democracia en Atenas*) el orden argumentativo no es una variable que se considere pertinente en las consignas, tal como veremos a continuación.

---

<sup>1</sup> Esta última se refiere a un texto que persigue un objetivo concreto, una petición, una reunión o un recordatorio de un compromiso

## **2.2. Operativo Nacional de Evaluación 2013 - LENGUA-**

Los textos seleccionados en ONE 2013 para evaluar la comprensión lectora consideran solamente las *tramas* de los tipos textuales -explicativas, narrativas, etc.- con marcado predominio de la trama argumentativa. No se toman en cuenta sus *formatos*, aunque si extrapolamos los contemplados en PISA 2009 podemos señalar que aquí la mayoría son textos continuos: LOS GANADORES DE MAÑANA, EL TEOREMA DE PITÁGORAS, TRES PORTUGUESES SOBRE UN PARAGUAS(SIN CONTAR EL MUERTO), NUEVOS (Y ETERNOS) MODOS DE LEER, LA VENTANA ABIERTA y SOBRE LA VIOLENCIA EN EL FÚTBOL. Sólo uno de ellos, *El teorema d Pitágoras*, es *mixto* ya que incluye cuatro figuras geométricas.

Ahora bien, cuantitativamente se trabaja con muy pocos textos ya ellos se repiten en tres de los seis modelos - FIN L1, L2, L3, L4, L5 y L6- que conforman ONE 2013. Cada uno de estos modelos consta de dos textos y quince consignas de múltiple opción con sólo cuatro posibilidades de elección.

En cuanto a su *tipología textual* ONE 2013 se limita a textos *narrativos* (LOS GANADORES DE MAÑANA, TRES PORTUGUESES SOBRE UN PARAGUAS (SIN CONTAR EL MUERTO), LA VENTANA ABIERTA, *expositivos* (NUEVOS (Y ETERNOS) MODOS DE LEER) y *argumentativos* (EL TEOREMA DE PITÁGORAS y SOBRE LA VIOLENCIA EN EL FÚTBOL). Es decir que se excluyen la *descripción*, la *instrucción* y *transacción*, tipología ésta presente en PISA 2009.

2.2.1. Al igual que lo que ocurre con los textos objeto de estudio para la evaluación de la lectura/escritura en PISA 2009, aquí no se toman en cuenta tipologías textuales de uso frecuente en los manuales de estudio de quinto año de las escuelas secundarias; así no se consideran los textos instructivos, recetas, formularios, publicidades, poesías o textos específicos disciplinares.

Otra observación relevante la constituye el hecho que el formato de múltiple choice escogido en ONE 2013 para las respuestas invalida la posibilidad de evaluar tanto la producción escrita como la creatividad del alumno.

## **3. ACERCA DE LAS CONSIGNAS**

### 3.1. P.I.S.A. (2009)

La mayoría de las *preguntas* son de elección múltiple y otras responden al patrón clásico de interrogativas parciales e interrogativas totales. En este último caso, los alumnos deben dar respuestas simples tomándose como referencia una única respuesta correcta. Otras preguntas exigen que los alumnos elaboren una respuesta cerrada. Finalmente, algunas más constructivas, demandan una mayor creatividad y contemplan una franja de respuestas correctas y un sistema de puntuación acorde.

En líneas generales se observa que las pruebas de elección múltiple están bien elegidas: presentan una estructura gramatical sencilla; formas verbales simples -verbos en Presente de Indicativo- en ocasiones precedidas por oraciones afirmativas; formulan metapreguntas; y evidencian claridad y coherencia, excluyéndose toda ambigüedad. No obstante, no se encuentran en los textos analizados ejercicios de “completamiento”.

#### 3.1.1. Finalidad de las consigna

La mayoría de ellas están formuladas con el propósito de:

- *Comprobar competencia lectora*<sup>2</sup>; es decir, evaluar cómo el alumno recupera y utiliza la información, cómo procede a la valoración o jerarquización de ideas, de qué manera interpreta e integra los datos, etc.
- *Reflexionar sobre el contenido de un texto*<sup>3</sup> distinguiendo hechos de opiniones, confrontando argumentos, etc.
- *Reflexionar sobre la forma de un texto*<sup>4</sup>
- *Comparar el contexto propio con los presentados en los textos*<sup>5</sup>
- *Interpretar metáforas*<sup>6</sup>
- *Producir argumentaciones breves*<sup>7</sup>.

Se observa que las consignas analizadas no son punto de partida de producciones, de toma de posiciones, de vínculos sociales y, mucho menos, de reflexión metalingüística la que, en todo caso, funcionaría como base de saber previo para acceder a la información. Esta ausencia de consignas relativas a la reflexión metalingüística podría

---

<sup>2</sup> i. e. Pregunta 7 b del texto *Biblioteca* o Pregunta N° 3 de *La Democracia en Atenas*

<sup>3</sup> i. e. Fragmento de *Macondo, Opinión de los estudiantes*

<sup>4</sup> i. e. Plano de una biblioteca, gráfico del *Trekking en África*, plano de Metrotransit

<sup>5</sup> i. e. Fragmento de *Vuelo nocturno - Destino Buenos Aires-*

<sup>6</sup> i. e. *Destino Buenos Aires*

<sup>7</sup> i. e. La prosa descriptiva general del inicio de *Trekking en África*, líneas o recorridos a seguir en una ciudad, etc

deberse quizás a que se parte del supuesto de que el conocimiento de categorías gramaticales, estructuras sintácticas, marcadores discursivos, etc. no son significativos para la comprensión lectora.

### 3.1.2. Relación pregunta-respuesta

Esta relación alude a los mecanismos y/o recursos puestos en marcha durante la comprensión y/o producción de textos escritos, relación que apela a la puesta en marcha de:

- *Inferencias*<sup>8</sup>: de causas, de hechos previos, de motivo de inclusión de datos aparentemente irrelevantes, de estados de ánimo, etc.
- *Saberes previos*<sup>9</sup>: noción de “personaje” en una historia cinematográfica, funcionamiento de bibliotecas, conocimientos sobre adelantos científicos en torno a la exploración del espacio cósmico, circunstancias sociales a partir de la existencia de adelantos técnicos en la comunicación.
- *Posiciones personales o subjetivas*<sup>10</sup>: creencias metafísicas, formulación de opiniones y toma de decisiones en situaciones eventuales, etc.
- *Correspondencia literal / no literal*<sup>11</sup>: identificaciones de hechos o estados de ánimo por campo semántico, etc.

### 3.2. O.N.E. (2013)

En cuanto a las *consignas* para evaluar la comprensión lectora en alumnos del último año de la educación secundaria, contrastivamente con lo que ocurre en PISA 2009, como ya adelantásemos, las preguntas se circunscriben a respuestas de *elección múltiple* entre cuatro opciones. Los alumnos deben destacar la opción escogida limitándose de esta manera la referencia a una única respuesta correcta, es decir que las respuestas no demandan ni creatividad ni producción escrita. Cabe señalar que los parámetros contemplados en estas pruebas distinguen entre nivel alto, medio y bajo de desempeño los que se definen por cuestiones tales como las características de los textos evaluados,

---

<sup>8</sup> i.e. La pregunta N°1 de *Macondo* para inferir una razón para el comportamiento de los personajes, y/o la pregunta N° 3 de *Destino Buenos Aires*, etc.

<sup>9</sup> i.e. *Destino Buenos Aires*

<sup>10</sup> i. e. Pregunta N° 8 de *Trekking en África y/u Opinión de los Estudiantes*

<sup>11</sup> i. e. En *La Moto* se deduce un accidente por las palabras “dolor”, “destruida”; metáforas y/o la pregunta N° 8 de *Destino Buenos Aires* formulada con la intención de que el alumno comprenda la finalidad de la comparación en la metáfora

la variedad de los géneros discursivos incluidos, las competencias lectoras puestas en juego para comprender los textos, el grado de abstracción requerido en las actividades y la mayor o menor oportunidad de haber trabajado el contenido involucrado.

Ahora bien, dichas preguntas están formuladas con claridad y presentan una estructura gramatical sencilla. La mayoría son oraciones enunciativas afirmativas y en un solo caso hay ejercicios de *completamiento*<sup>12</sup>. Las interrogativas que se presentan son todas parciales, destacándose la ausencia de interrogativas totales ya que las opciones contemplan en todos los casos cuatro posibilidades, fenómeno éste que torna nula la posibilidad de optar entre dos opciones (sí o no).

### 3.2.1. Finalidad de las consignas

Las consignas están formuladas con el propósito de evaluar los siguientes aspectos:

- *Comprobar competencia lectora*<sup>13</sup>. Se tienen en cuenta aquí la capacidad del alumno para distinguir y/o jerarquizar ideas, ordenar argumentos presentes en el texto, interpretar los datos, etc.
- *Reflexionar sobre la forma del texto*<sup>14</sup> solicitándose que se reconozcan estructuras, tramas textuales o tipificación de los textos y/o fragmentos en algunos casos. Cabe observar que en algunas preguntas ya están las respuestas correctas. A modo de ejemplo véase la consigna N° 4 de *Los ganadores de mañana* en donde se da la respuesta a la pregunta N° 1 de dicho texto.
- *Reconocer la referencialización de palabras destacadas en las consignas*<sup>15</sup> La mayoría de las consignas tienen como objetivo la identificación del referente, el cual en todos los casos está presente en el texto.

### 3.2.2. Relación pregunta-respuesta

En ONE 2013, de las relaciones citadas anteriormente, están ausentes las que apelan a *posiciones* personales o *subjetivas* por parte del alumno como la formulación de

---

<sup>12</sup> i.e. Pregunta N° 10 o 25 de *Los ganadores de mañana*,

<sup>13</sup> i.e. Pregunta N° 2 de *Los ganadores de mañana*; pregunta N° 26 de *El teorema de Pitágoras*; pregunta N° 20 de *Nuevos (y eternos) modos de leer*; pregunta N° 1 y 2 de *La ventana abierta*.

<sup>14</sup> i.e. Pregunta N° 1, 4 y 8 de *Los ganadores de mañana*; Pregunta N° 27 de *El teorema de Pitágoras*; pregunta N° 9 de *Tres portugueses bajo un paraguas (sin contar el muerto)*; preguntas N° 19, 21 y 24 de *Nuevos (y eternos) modos de leer*; pregunta N° 7 de *La ventana abierta* y pregunta N° 17 de *Sobre la violencia en el fútbol*

<sup>15</sup> i.e. Pregunta N° 22, 23 y 24 de *El teorema de Pitágoras*; pregunta N° 9 y 14 de *Los ganadores de mañana*; pregunta N° 8 y 12 de *Tres portugueses bajo un paraguas (sin contar el muerto)*; etc.

opiniones, toma de decisiones en situaciones eventuales, argumentación personal, etc. En cambio, la mayoría de las relaciones de las pruebas ONE promueven las siguientes competencias:

- *Inferencias*<sup>16</sup>: de causas-consecuencias, de ubicación temporo-espacial, de oposición y/o semejanza, de estados de ánimo, etc.
- *Saberes previos*<sup>17</sup>, especialmente los que se relacionan con el formato del texto: noción de “narrador”, estructura secuencial, características de los géneros literarios, de nociones gramaticales básicas, etc. aunque también se apelan a conceptos elementales de las matemáticas, historia y psicología en el caso del artículo *La violencia en el fútbol*.
- *Correspondencia literal / no literal*<sup>18</sup>.

#### 4. CONCLUSIONES

El análisis contrastivo de los textos y consignas de PISA 2009 y ONE 2013 permite establecer algunos parámetros coincidentes pero también extrapolar diferencias significativas entre ambas evaluaciones, en función de los objetivos que se propone cada una de ellas.

En primer lugar, ambas pruebas poseen diferencias epistemológicas en cuanto a lo que se entiende por *competencia lectora*. Pisa 2009 la define como la capacidad de los alumnos no sólo de comprender un texto escrito sino también de reflexionar sobre el mismo y poder “aplicar” o integrar esos saberes a situaciones nuevas de su entorno. En este sentido, se propone evaluar

... “ la capacidad de los alumnos para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos con el fin de alcanzar su objetivos...se incorpora un elemento activo: la capacidad, no ya de comprender un texto, sino de reflexionar sobre él a partir de las propias experiencias” ...<sup>19</sup>

---

<sup>16</sup> i.e. Pregunta N° 29 de *Nuevos (y eternos) modos de leer*

<sup>17</sup> i.e. Pregunta N° 1, 8, y 19 de *Los ganadores de mañana*; pregunta N° 19 y 27 de *El teorema de Pitágoras*; pregunta N° 5 y 15 de *Tres portugueses bajo un paraguas (sin contar el muerto)*; pregunta N° 21 de *Nuevos (y eternos) modos de leer* ;etc.

<sup>18</sup> I.e. Pregunta N° 5 de *La ventana abierta*; pregunta N° 12 de *Los ganadores de mañana*; etc.

<sup>19</sup> La Lectura en PISA 2019: Marcos y Pruebas de la evaluación, Resumen, pp. 18.

En cambio, como vimos anteriormente, ONE 2013 torna inexistente la posibilidad de evaluar la reflexión y/o valoración que el alumno hace de los textos ya que los únicos ejercicios que se proponen son de opción múltiple, habilitando solamente respuestas cerradas y excluyendo toda posibilidad de respuestas creativas que den cuenta de la práctica escrituraria del alumno. Además, las consignas se centran en aspectos intrínsecos de cada texto fácilmente deducibles de ellos, sin que sea necesario apelar a conocimientos previos más allá de ciertas nociones gramaticales específicas como concordancia, relaciones anafóricas, etc.

A pesar de la formulación explícita de considerar la influencia del contexto en los parámetros de evaluación, ninguno de los dos programas presentan los llamados “cuestionarios de contexto” que relevan el entorno familiar y social de los alumnos.

En segundo término, si tenemos en cuenta el *tipo de texto* con los que se evalúa en PISA 2009 se incorpora la lectura de textos electrónicos, elaborando de esta manera “*los constructos de compromiso con la lectura y la metacognición (...)*”<sup>20</sup>. Asimismo, estas pruebas distinguen no solamente el tipo de texto, sino también el formato, el cual varía entre las siguientes posibilidades: continuo, discontinuo, mixto y múltiple.

Contrariamente, ONE 2013 no incluye textos electrónicos ni considera en la evaluación el aspecto metalingüístico. Tampoco toma en cuenta distinciones de formato ya que solamente se considera la trama del texto, prevaleciendo la argumentativa entre los tipos textuales.

Finalmente, en lo que respecta a las temática inherente a las *consignas*, en PISA se brinda una explicación del por qué se formula tal o cual pregunta y se explicitan las respuestas esperadas, variando la puntuación entre calificación máxima y parcial. En las pruebas de ONE sólo hay una respuesta correcta cuyo resultado no se proporciona. Es decir que PISA además de presentar un justificativo respecto del porqué de la elección de las consignas, brinda las respuestas esperadas. Ninguna de estas cuestiones es tomada en cuenta en ONE.

Para concluir, destaquemos que al establecer estos parámetros comparativos entre ambas evaluaciones creemos haber alcanzado un *objetivo* fundamental de nuestro proyecto de investigación, el cual ha sido ideado con la *finalidad* de posibilitar la preparación de tests o pruebas de evaluación de la lectura y la escritura para alumnos de escuelas medias en la provincia de Santa Fe. La elaboración de estas pruebas deberá

---

<sup>20</sup> La Lectura en PISA 2019: Marcos y Pruebas de la evaluación, Resumen, pp. 17

tener en cuenta diversos aspectos. Por un lado, la definición de métodos adecuados que permitan un análisis cuantitativo preciso y un profundo análisis cualitativo y por otro, una clasificación de textos disciplinares. Se suma a esto, finalmente, el establecimiento de las condiciones sociales, económicas y culturales que puedan incidir en las modalidades de comprensión, pautas que como señalamos están ausentes en las evaluaciones objeto de estudio de este trabajo.

## **Referencias**

[1] La lectura en PISA 2009, Marcos y pruebas de la evaluación, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones, Catálogo de Publicaciones del Ministerio: educación.es, 2010.

[2] Operativo Nacional de Evaluación (ONE) 2013/Último año de la Educación Secundaria/LENGUA/ Modelos 1, 2, 3,4 ,5 y 6/ Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.

# Concepciones sobre la lectura en la escuela media

María Cecilia Milan

mariaceciamilan@yahoo.com.ar

## Resumen

Un interrogante para los profesores de todos los espacios curriculares en la escuela media es cómo orientar a sujetos que tienen un recorrido previo de lecturas para que se formen en lectores competentes de los textos específicos de cada área.

Dado que en este nivel, la mayoría de los textos de estudio son seleccionados por los profesores y que las prácticas de lectura de los alumnos están mediatizadas por las consignas que aquéllos propongan; las estrategias didácticas trazadas son, entonces, un factor fundamental en la relación que el alumno sostenga con los saberes. Éstas determinarán, de distintos modos, la interacción que éste sostenga con cada texto en particular, y con el discurso disciplinar que lo sustenta.

Este artículo, que se enmarca en el Proyecto “Las Prácticas de Lectura y Escritura: análisis, propuestas, seguimiento y evaluación” dirigido por la Dra. Desinano y radicado en el Centro de Estudios Interdisciplinarios de la UNR, versará en torno a estas consideraciones. Puesto que a toda decisión didáctica subyace una concepción particular de lectura y de lector, analizaré dos secuencias didácticas. Este análisis se propone indagar de qué manera fueron orientadas las prácticas de lectura de los alumnos, es decir, qué tipo de puentes se tendieron para la aproximación a los saberes por parte de estos.

**Palabras claves:** lectura / escritura / consignas

## 1. INTRODUCCIÓN

Un interrogante para los profesores de todos los espacios curriculares en la escuela media debería ser cómo orientar a sujetos que tienen un recorrido previo de lecturas para que se constituyan en lectores competentes de los textos específicos de cada área.

Considero que un comienzo para la aproximación a la respuesta de este interrogante supone desnaturalizar nuestra propia práctica docente y asumir cuál es nuestra concepción sobre la lectura, qué sujeto lee, qué clase de textos funcionan como introductorios a los saberes disciplinares, qué tipo de lector pretendemos formar y, por lo tanto, cuáles son las intervenciones que debemos o podemos realizar para intentar contribuir en ese proceso. Cabe aclarar que aquí el término *proceso* es entendido como transcurso de tiempo y no como una serie de etapas sucesivas de un fenómeno, sobre esto volveremos más adelante.

El planteo de este artículo, entonces, pretende reflexionar sobre las prácticas de lectura en el nivel medio, atendiendo a la interrelación entre el alumno-lector, el discurso disciplinar y el profesor, puesto que considero que las características de la interacción que entre éstos se sostenga tendrá implicancias en el funcionamiento lingüístico discursivo del alumno en textos que materializan el discurso de una disciplina determinada.

Estas reflexiones serán presentadas en torno al análisis de dos secuencias didácticas llevadas adelante en los espacios curriculares de Lengua y Literatura y de Historia con alumnos de un curso de 4º año. Dado que no participé de las clases en las que tuvo lugar el desarrollo de los temas, este abordaje se basará exclusivamente en los textos escritos que formaron parte de estas secuencias. En el caso de la de Lengua y Literatura, serán examinados tanto el texto del manual que los alumnos debieron leer como el texto fuente del que aquél es una adaptación así como también las actividades solicitadas. En cambio, para el caso de la secuencia correspondiente al espacio de Historia, formarán parte de esta indagación las consignas de la guía de estudios, el texto fuente, las respuestas de los alumnos y, finalmente, la evaluación de los temas trabajados. Más adelante, veremos cómo estas series no deberían ser leídas en compartimentos estancos sino como una totalidad. Finalmente, repasaremos ambas propuestas a la luz de los puntos de reflexión propuestos por Orlandi [1] “historia de lectura de un texto” e “historia de lectura del lector” con los fines de, en primer lugar, analizar cuál es la concepción de lectura que subyace a ambas secuencias didácticas y, en segundo lugar, hacer una propuesta alternativa que es la que sostenemos desde el Proyecto de Investigación “Las Prácticas de Lectura y Escritura: análisis, propuestas, seguimiento y evaluación” [2] dirigido por la Dra. Desinano, en el cual este trabajo se enmarca.

Cabe aclarar que dado que no soy especialista en el espacio curricular de Historia, solicité colaboración de profesores del área para llevar a cabo esta indagación. Esta aclaración responde a la concepción de que el discurso de la ciencia no es homogéneo y que el profesor del área de Lengua y Literatura no puede funcionar del mismo modo en los textos de otros espacios curriculares, tal como lo sostiene la *doxa* escolar, sino que es especialista del discurso en el que desarrolló su formación académica, al igual que el resto de los profesores de otras áreas.

## 2. ANÁLISIS DE LOS CASOS

### 2.1 Secuencia didáctica del Espacio Curricular de Lengua y Literatura

Para comenzar con esta indagación resulta pertinente analizar de qué manera es adaptado el texto fuente en el libro de lectura con el cual deben trabajar los alumnos [3]:

#### Características del ensayo

El crítico argentino Jaime Rest, en *Concepciones de literatura moderna* (1979), caracterizó al género ensayístico de la siguiente manera: [El subrayado es nuestro].

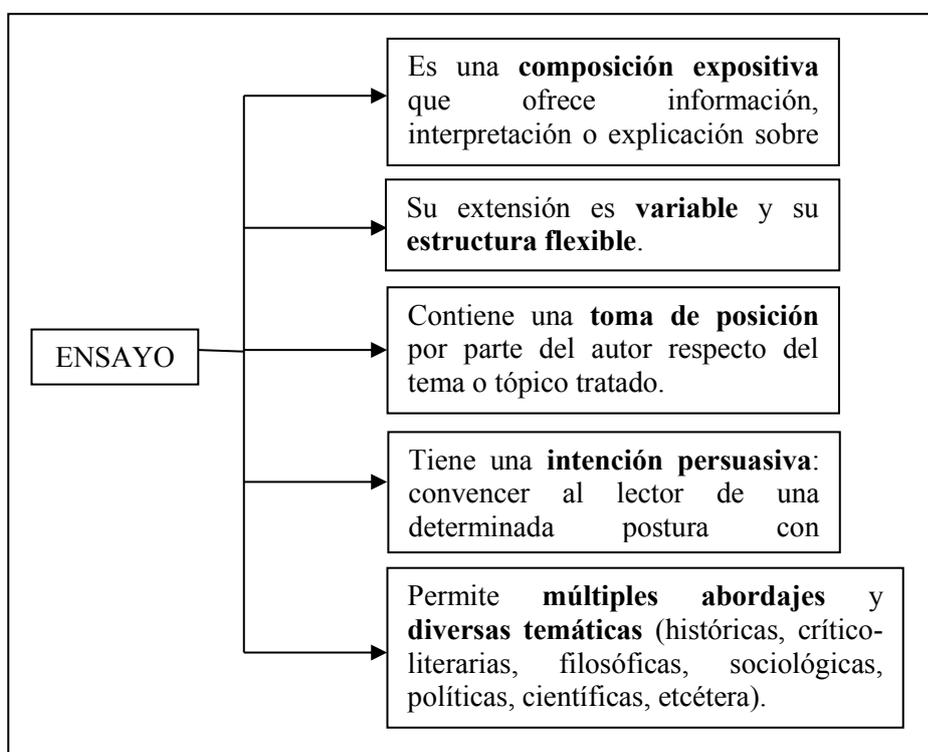


Figura 1: Adaptación del manual del libro *Conceptos de literatura moderna* (1979) [4]

Un aspecto positivo de esta reformulación es la marcación explícita de la referencia al texto fuente, lo cual, como se ha podido observar en otras indagaciones, no es frecuente en los manuales escolares. En éstos, por lo general, se omiten las marcas de la polifonía constitutiva del discurso científico, lo cual obstaculiza la posibilidad de que los alumnos conciban a la ciencia como una construcción social.

Sin embargo, es posible realizar sobre esta adaptación algunas consideraciones referidas a la puesta en página. En este sentido, el fragmento arriba citado es un ejemplo de las características de estructuración de los textos relacionados con la teoría en los manuales de Lengua y Literatura. En ellos, existe una tendencia a una presentación fragmentaria, frecuentemente organizada en forma de una serie de ítems o de esquemas. Probablemente, no sea casual que en las textualizaciones de los adolescentes esté presente este principio constructivo. Es más, resulta habitual escuchar en las aulas la pregunta: “¿Puedo responder en ítems?”. Es que, en muchos casos, los únicos textos continuos a los que acceden son los literarios, los cuales, asimismo, son una recopilación de fragmentos por razones de espacio.

La presentación en formato de esquema puede parecer tener la ventaja de brindar al alumno toda la información “que necesita saber” con el objetivo de que no se pierda en el desarrollo que le permitió al autor llegar a esas afirmaciones. Consistente con este procedimiento es la indicación de las palabras claves, dentro del ya abreviado esquema. De manera que, en el momento de estudio, el alumno podrá atender a lo que es “verdaderamente importante”. No obstante, este recurso, en primer lugar, le quita la posibilidad de decidir cuál es la información relevante en el texto, ejercicio fundamental en la formación de todo lector. En segundo lugar, no le permite asistir al razonamiento o los argumentos que fundamentan los fragmentos que deben ser estudiados, lo cual hace que su tarea de reescritura consista en recuperar con mayor o menor éxito aquello que “el esquema dice” sin posibilidad alguna de fundamentación o contra argumentación. Relacionada con esto, otra posible ventaja puede ser que la instancia de corrección consista en medir en términos de eficacia cuántos de esos ítems el alumno pudo dar cuenta, pero de esta forma nos perdemos la posibilidad de leer y analizar los modos en los que los sujetos intentan una textualización propia que, al mismo tiempo, intente acercarse a los rasgos inherentes al discurso disciplinar de referencia.

Para finalizar este apartado, se analizarán las consignas tendientes a aplicar la teoría presentada en el esquema en un fragmento del ensayo “Método de composición” de Edgar Allan Poe:

#### ESPACIO DE PRODUCCIÓN

Identifiquen en el ensayo de Poe los siguientes elementos propios del ensayo. Márquenlos con distintos colores.

- Dos elementos que den idea de un estilo subjetivo.

- Una interpretación del autor sobre un tema determinado.
- Un fragmento donde se intente persuadir al lector. [5]

Como vemos, aunque el título indique que se trata de un espacio de producción, esta actividad no está formulada con el propósito de generar una situación de escritura para el alumno. En los tres casos, se propone una tarea de identificación y señalamiento de elementos que en todo texto se presentan de forma integrada. Sobre esto vale la pena realizar una observación que será ampliada más adelante. Creo que esta consigna es un claro ejemplo de la concepción de discurso que subyace al trazado de esta secuencia didáctica. Tanto el hecho de presentar el escrito de un especialista del área en formato de esquema como si se tratara del texto en sí mismo -recordemos que la introducción enuncia que *de esa manera* Jaime Rest caracterizó el género ensayístico- y que se pretenda diferenciar el estilo del autor de las interpretaciones que expresa [6] dan cuenta de una escisión entre forma y contenido. Desde esta perspectiva, los contenidos están separados de los modos en los que están formulados.

## **2.2 Secuencia didáctica del Espacio Curricular de Historia**

A diferencia del apartado anterior, comenzaremos con el análisis de las consignas propuestas para la lectura de los textos. Cabe aclarar que éstas, no forman parte de la recomendación del libro de texto sino que fueron formuladas por el docente.

Dados los límites de esta comunicación, nos circunscribiremos al comentario de aquellas que se refieren a la I Guerra Mundial, aunque en este mismo trabajo práctico coexista una gran variedad de temas, tales como el genocidio armenio, la revolución rusa y los orígenes del fascismo y el nazismo.

Las consignas que analizaremos son las siguientes:

1. Determina las causas que dieron origen a la 1º Guerra Mundial.  
Establece período de tiempo que ocupó e identifica las alianzas.  
(Página 72)
2. Brevemente, determina cuáles fueron los tratados que surgieron con posterioridad al conflicto internacional y analiza su contenido.  
(Página 73)

En primer lugar, es notable que en ambos casos haya una indicación de la página en la que los alumnos deben buscar las respuestas. Considero que no es un detalle menor, ya

que esta facilitación hace innecesaria una primera lectura exploratoria de los textos, tarea fundamental en todo proceso de investigación. En segundo lugar, en cuanto a las actividades solicitadas, la mayoría de ellas implica el reconocimiento de la información pertinente en el texto y la extracción de esta para las respuestas, práctica similar a la propuesta en la secuencia de Lengua y Literatura anteriormente analizada.

En cuanto a la bibliografía, podemos decir que se trata de una selección de fotocopias de un manual que fue adoptado de forma extendida, al menos, en la ciudad de Rosario. A continuación, transcribiré el fragmento que permite resolver parte de la primera consigna, pero, antes, cabe destacar que éste se encuentra precedido por una somera explicación de las consecuencias a nivel mundial de la Gran Guerra.

En 1914, el estallido de la guerra implicó el triunfo de los sectores militaristas por sobre las fuerzas democráticas europeas y sirvió para acallar los conflictos sociales revolucionarios en algunos países.

Los obreros de Francia, por ejemplo, postergaron su lucha clasista y salieron a defender su patria. En efecto, el antiguo resentimiento hacia los alemanes era superior a cualquier demanda particular.

La guerra permitió ajustar cuentas pendientes con los movimientos de las nacionalidades. Las comunidades eslavas, incluidas dentro del Imperio austrohúngaro, lucharon por lograr su independencia. Y, con el atentado mortal que le costó la vida al heredero al trono, el archiduque de Austria Francisco Fernando o Franz Ferdinand, pergeñado por un terrorista serbio del grupo Mano Negra, comenzó la guerra. [7]

Como vemos, se trata de un texto muy breve, segmentado asiduamente en párrafos, con un estilo prácticamente telegramático y elíptico, en tanto omite relaciones significativas. En primer lugar, no explicita cuáles eran esos sectores militaristas que triunfaron sobre las fuerzas democráticas europeas ni cuáles eran esas fuerzas democráticas, y en segundo lugar, tampoco aclara a qué circunstancia histórica se debe el antiguo resentimiento entre franceses y alemanes. Por otra parte, dado que se encuentran en párrafos distintos se dificulta establecer la correspondencia entre los conflictos sociales y revolucionarios en algunos países y la lucha clasista de los obreros franceses. Finalmente, omite la relación entre el atentado al heredero del trono del Imperio Austrohúngaro a manos de un serbio y el posterior enfrentamiento entre las potencias

europeas ajenas a ese hecho puntual. En efecto, este texto elude una de las características esenciales del discurso de la Historia que es la explicación de un acontecimiento por lo que, en la terminología de la disciplina, se denomina multiplicidad causal. Pareciera que no existen otros factores que puedan explicar un fenómeno de semejante relevancia, para lo cual aún hoy, en efecto, existen diferentes perspectivas. En este sentido, a diferencia de la secuencia previamente analizada, son omitidas las referencias a las distintas voces que construyen el discurso de la Historia para este acontecimiento en particular. Sobre este modo de decir de los textos escolares, Tosi señala:

En efecto, tal como sostiene Hyland (2000), los libros de texto intentan reunir las múltiples voces de textos pasados en una sola voz de autoridad. Considero que de esta manera, se construye una versión didáctica de los conceptos, en pos de modelar una exposición llana y sencilla, sin conflictos epistemológicos. Al silenciar las fuentes, al no incorporar explícitamente discursos previos, puntos de vista diferentes ni remitir a los enunciadores responsables, la explicación busca ser percibida por los destinatarios como “natural”, “experiencial”, “transparente” y no como el resultado de una construcción teórica. [8]

En cuanto a la resolución de la segunda parte de la actividad, el alumno no debe más que buscar el subtítulo que expresa parte de la consigna: “Alianzas y rivales” [9]. Lo mismo sucede con la segunda actividad, cuya resolución requiere una lectura superficial que advierta en la página señalada por el profesor el siguiente enunciado: “En París, se firmaron los siguientes tratados” [9] a lo cual sigue una enumeración estructurada en ítems.

La índole reproductivista de la orientación dada en las consignas se evidencia en las respuestas de las guías de estudios, las cuales son prácticamente idénticas. En todos los casos, las textualizaciones de los alumnos se exhiben como un engarce de los enunciados presentes en la bibliografía. En este sentido, quisiera reflexionar respecto de lo que constituye una preocupación generalizada entre los docentes: “los alumnos no saben escribir, sólo cortan y pegan”. Considero que deberíamos revisar los textos y las consignas a los que los alumnos acceden, las cuales en muchos casos no habilitan más que una lectura oblicua que examine dónde se puede encontrar la información necesaria y la consecuente transcripción de ese fragmento. En este caso particular, no se trata,

entonces, de una estrategia sino de un modo de funcionamiento de los sujetos en un nuevo discurso que es habilitado por los textos a los que acceden.

Finalmente, analizaremos la consigna del examen escrito para estos contenidos:

Describe y analiza los aspectos que te resultaron más relevantes de la Primera Guerra Mundial.

Aquí, el profesor solicita al alumno que dé cuenta de una lectura personal de los hechos que la lectura orientada no le permitió realizar; en primer lugar, porque el texto presentado no posee la densidad necesaria para hacerlo y, en segundo lugar, porque la tarea de escritura anterior implicaba una transcripción de ese texto. Dado que esta comunicación no se centra en las prácticas de escritura de los alumnos, simplemente, me limitaré a señalar que estas evaluaciones se constituyeron en una reescritura con mayor o menor grado de síntesis de los textos del trabajo práctico, lo cual implica una lectura de estudio de índole memorística, que es, repito, lo que los textos leídos y escritos previamente sólo posibilitan.

### **3. CONCEPCIONES DE LECTURA Y DE LECTOR**

Desde la perspectiva que aquí asumo, basada en la propuesta de Orlandi [10], un modo adecuado para conocer cómo lee un alumno es analizar sus textualizaciones, tanto orales como escritas. Sin embargo, me atrevo a agregar que es significativo analizar, además, en el caso del nivel medio, cuáles fueron los modos en los que esa lectura fue orientada a través de la selección de determinados textos y no otros y cuáles fueron las consignas planteadas en torno a aquellos.

En este sentido, considero que resulta ilustrativo recurrir a los puntos de reflexión “historia de lectura del texto” e “historia de lectura del lector” propuestos por la autora antes mencionada para el análisis de la interacción de los sujetos con los textos.

En el primer caso, no sólo se trata de la posibilidad de múltiples lecturas para un mismo texto a lo largo de distintos momentos socio-históricos sino también de la legitimación a través de las instituciones de una lectura para un texto determinado. Particularmente, en el ámbito escolar, es el profesor quien establece una lectura legítima para un texto, la cual, por lo general, en la escuela media es la propuesta por el manual.

La segunda categoría da cuenta de que todo lector tiene su propia historia de lecturas. Aunque en el nivel medio, los alumnos se encuentran en una situación inaugural ante

ciertas disciplinas; en todos los casos los sujetos están familiarizados con otros tipos de discursos, lo cual tiene implicancias en el funcionamiento lingüístico discursivo ante los modos de decir de los textos disciplinares.

A continuación, analizaremos los casos referidos anteriormente a la luz de las categorías mencionadas. En primer lugar, en cuanto a los textos fuente, como dijimos previamente, son fragmentarios y elípticos, por lo que no proponen las claves necesarias para su interpretación. Ante el mismo texto, las posibilidades de recuperación de los sentidos considerados legítimos difieren entre el profesor y el alumno, porque sus historias de lecturas son distintas. Como resultado de ello, el alumno se encuentra desarmado ante la posibilidad de funcionar en ellos, ya que no posee el bagaje necesario para recuperar sentidos que se encuentran elididos. En ambos casos analizados, es necesario poseer un conjunto de lecturas previas lo suficientemente amplio para reponer las relaciones que en el texto se encuentran omitidas.

En segundo lugar, en cuanto a las consignas, estas fueron planteadas de acuerdo con las posibilidades que la bibliografía ofrece. En los textos referidos previamente, no hay lugar para el establecimiento de correspondencias, comparaciones, oposiciones u otro tipo de relaciones. Al tratarse de textos tan “magros” el profesor no tiene otra alternativa más que una propuesta de lectura y escritura que consista en la recuperación en forma de extracción literal de la información presentada en el texto, lo cual implica para el alumno una práctica de lectura que se limita a la identificación de los fragmentos indicados a través de la consigna y su reproducción en forma de respuesta.

Luego de este sucinto análisis, es oportuno preguntarse: ¿cuál es la concepción de lectura que subyace a las secuencias examinadas?

En primer lugar, la configuración del lector es la de un decodificador de un sentido único y legitimado del texto. En este sentido, la mayoría de los manuales, a través de distintos recursos, organizan los textos para que el acceso a la información sea inmediato. Esta estructuración responde a la concepción teórica sostenida por diversos autores cognitivistas (Fayol, Golder y Gaonac’h, entre otros) acerca de que los lectores disponemos de una cantidad limitada de recursos cognoscitivos para utilizar simultáneamente, de manera que, en tanto no hayamos automatizado ciertos procesos de bajo nivel, es necesario aligerar la carga en la lectura:

[...] cuando se simplifica el vocabulario, la sintaxis, y se dan ciertas informaciones más evidentes mediante señales textuales que indican

que se trata de ideas importantes, el sujeto economiza recursos cognoscitivos que normalmente debería haber dedicado a esos procesamientos de bajo nivel. Dicho de otro modo, en lugar de dedicar su energía a comprender las palabras y a restablecer relaciones locales entre las oraciones, la utiliza para elaborar inferencias, construir macroestructura, lo cual le permite integrar la información textual y, por ende, comprender el texto. [11]

Sobre esta postura teórica cabe hacer algunas consideraciones. En primer lugar, se plantea que los textos que deben leer los alumnos que apenas están ingresando en un nuevo discurso deben ser simples. Sin embargo, como vimos anteriormente, en pos de esta supuesta simplicidad los textos resultan elusivos y, por otra parte, obliteran la especificidad del discurso de referencia. Esto significa, como dijimos anteriormente, considerar al aprendizaje como la aprehensión de información que puede ser presentada de cualquier forma. Es decir, por un lado se encuentran los conocimientos a los que los alumnos deben acceder y, por otro, el discurso que oficia meramente de un medio de transmisión.

En segundo lugar, esta concepción implica que los textos se constituyan en un producto cerrado cuyo sentido es único y al lector sólo le cabe la posibilidad de extraerlo a partir de la información que éstos presentan.

Una alternativa, que es la que en el Proyecto de Investigación “Las Prácticas de Lectura y Escritura: análisis, propuestas, seguimiento y evaluación” proponemos, implica trabajar en las aulas de la escuela media de forma continua y sistemática con textos científicos específicos de cada área, es decir, escritos por especialistas sin que medie ningún tipo de manipulación. En este sentido, acordamos con Orlandi:

La contribución del profesor, en relación con las lecturas previstas para un texto, es modificar las condiciones de producción de lecturas del alumno, dando oportunidades para que construya su historia de lecturas y estableciendo, cuando sea necesario, las relaciones intertextuales, rescatando la historia de los sentidos del texto, sin obstruir el curso de la historia (futura) de esos sentidos.

El profesor debe colocar, por lo tanto, desafíos a la comprensibilidad del alumno sin dejar de propiciar las condiciones para que ese desafío sea asumido de forma consecuente. [11] [La traducción es nuestra]

Consideramos que esta propuesta, en primer lugar, permite al alumno realizar una práctica de lectura que supone no sólo un mayor esfuerzo intelectual sino que también le posibilita el acceso a una nueva modalidad de funcionamiento en el lenguaje, modalidad que posee rasgos inherentes a la disciplina a la que pertenece. Con respecto a esto, sostenemos que el discurso de la ciencia, en tanto tal, se compone de ciertos modos de decir que son comunes y rasgos específicos de los discursos de cada una de las disciplinas que la conforman. Por lo tanto, acceder a un discurso determinado implica funcionar en los textos en los que este se materializa.

En segundo lugar, los textos científicos disciplinares tienen un contexto de producción y forman parte de una cadena con otros textos que constituyen el discurso del área. De manera que, al ser contextualizables en un momento específico es posible relacionar la historia de su producción y la historia de sus lecturas. Esto implica concebir a los textos como un proceso polisémico más que como un producto cuyo sentido es unívoco, y al sujeto lector como una cadena más de esa historia de lecturas en vez de un reproductor de una verdad dada y sin historia. Se trata de hacer ingresar al alumno lector a un discurso que se modifica en base a la posibilidad de lecturas múltiples en las que una teoría se amplía, transforma, discute o hasta refuta. Es cierto que los alumnos en la escuela media no son científicos sino que se encuentran en una situación iniciática ante este discurso. Sin embargo, como docentes deberíamos introducirlos en ese campo de reflexión no como meros reproductores sino como sujetos que puedan “generar un discurso individual sobre un conocimiento que es social” [13]. Por lo tanto, se trata de un desafío que deben asumir tanto el alumno como el docente, puesto que éste es quien debe pensar las estrategias necesarias en función de las particularidades de cada texto y de la especificidad del discurso de su área, por un lado, y por otro, es quien deberá interpretar las textualizaciones de los adolescentes atendiendo a los modos en los que estos funcionan en el nuevo discurso. Desde este planteo, en la tarea de corrección no nos encontraremos con escritos idénticos, sino que en cada uno se formalizará la tensión en la que se encuentra el sujeto en ese momento determinado en relación con un discurso que aún le es ajeno pero en el que intenta funcionar.

Para finalizar este desarrollo, creo que resulta oportuno realizar una aclaración. Esta propuesta no implica de modo alguno el abandono de los manuales escolares para el trabajo en el aula. Quienes somos docentes sabemos que este posee las ventajas de constituirse en una orientación para el trazado de la planificación anual del espacio

curricular de acuerdo con los requerimientos ministeriales y, por otra parte, es también un auxiliar en la organización del trabajo cotidiano ante cursos que suelen ser numerosos. Lo que en este artículo se discute es que el libro de texto pierda el rol de guía o auxiliar y que se constituya en el único material bibliográfico al que nuestros alumnos accedan.

Continuemos con el ejemplo de las secuencias didácticas previamente analizadas. En el caso de la primera, el manual resulta de gran utilidad en tanto que nos indica o recuerda la riqueza del libro de Jaime Rest en su teorización sobre el género ensayo. Esta orientación puede ser aprovechada para acercar a los alumnos el texto completo cuya extensión no es mayor a dos páginas. Está claro que la lectura de este escrito requiere del acompañamiento del docente, a diferencia del esquema del manual, y en eso consiste el desafío para ambos. Por otra parte, en el caso de la segunda secuencia analizada, solicitar que los alumnos sean quienes investiguen sobre las omisiones en la bibliografía puede ser una opción viable como también brindarles algún fragmento de otro texto que presente un punto de vista distinto al expresado en el manual. Esta última alternativa puede ser de gran ayuda para mostrarles la existencia de tensiones inherentes a la construcción del discurso de la Historia.

#### **4. CONCLUSIONES**

A lo largo de esta comunicación, se he intentado mostrar que no sólo la relación de los alumnos con los textos sino también las concepciones de lector, lectura y discurso que el profesor sostenga son cruciales para el análisis de las prácticas de lectura ligadas a los procesos de aprendizaje en la escuela media, ya que de la interrelación entre el alumno, el discurso disciplinar y el profesor se conformará la historia de lector del adolescente. Para ello, se han analizado dos secuencias didácticas que si bien pertenecen a dos espacios curriculares distintos, tienen ciertos rasgos en común, los cuales se resumirán a continuación.

En primer lugar, ambas tienen como bibliografía textos que por su fragmentariedad no le permiten al lector inexperto en el campo disciplinar distinguir sus aspectos más relevantes, puesto que al ser tan compactos todo lo que allí se presenta debe ser considerado información principal. Por otra parte, estos textos omiten relaciones fundamentales para la construcción de sentidos. En consecuencia, no sólo se tergiversa el texto o los textos fuente sino que también se logra un efecto inverso al buscado, ya

que en vez de allanar el camino para los nuevos lectores de la disciplina, complejiza la práctica de lectura, porque estos no poseen los conocimientos previos que les permitan reponer las relaciones omitidas. Por otra parte, el ocultamiento de los rasgos propios del discurso disciplinar, tales como los procedimientos argumentativos y la polifonía, tiene como efecto la presentación de los saberes como una verdad incuestionable y de la ciencia como un terreno neutral en el que no existen la diversidad de puntos de vista y las confrontaciones como resultado de ello.

En segundo lugar, en cuanto a las consignas, las prácticas de lectura que los textos obligatorios posibilitan se limitan a la identificación de la información necesaria y a la reproducción de esta de forma literal. Es así como la actividad de escritura consiste en reproducir el sentido único e incuestionable del texto sin brindar la posibilidad de que el alumno intente una textualización individual que fundamente o se contraponga a lo expresado en la bibliografía.

A raíz de estas consideraciones es que en el proyecto en el que se enmarca este artículo, se propone el trabajo permanente en el aula con textos científicos disciplinares con el conocimiento de que este tipo de textos se constituyen en un desafío tanto para el lector lego como para el docente encargado de la tarea de orientación y acompañamiento en las prácticas de lectura y escritura. Sin embargo, sostenemos que asumir este desafío colaborará en la constitución del alumno en un lector competente de los textos específicos del campo disciplinar al que cada espacio curricular corresponde.

## Referencias

- [1] Puccinelli Orlandi, E. *Discurso e Leitura*. Cortez, Sao Pablo, 2008.
- [2] Este Proyecto de Investigación se enmarca en el *Programa Lectura/Escritura y los aprendizajes disciplinares en la escuela media*, dirigido por la Dra. Zulema Solana y radicado en el Centro de Estudios Interdisciplinarios de la Universidad Nacional de Rosario.
- [2] Vila, E. [et al.], *Prácticas del lenguaje en construcción 3*. Estación Mandioca, Buenos Aires, 2013, p. 21.
- [3] Rest, J. *Conceptos de Literatura Moderna*. CEAL, Buenos Aires, 1991.
- [4] Vila, E. [et al.], *Prácticas del lenguaje en construcción 3*. Estación Mandioca, Buenos Aires, 2013, p. 21.
- [5] Cfr. ítems 1 y 2 de la consigna.
- [6] Cristófori, A. *Historia 3. La Argentina y el mundo de la época: desde la organización nacional hasta nuestros días*. Aique, Buenos Aires, 2010, p. 72.
- [7] Cristófori, A. *Historia 3. La Argentina y el mundo de la época: desde la organización nacional hasta nuestros días*. Aique, Buenos Aires, 2010, p. 76.
- [8] Tosi, C. (2011) "Puesta en escena discursiva y *ethos* pedagógico. Acerca de la subjetividad y la polifonía en libros de texto de Secundario". En: García Negroni, M.

(Coord.) *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica.* Buenos Aires: Editoras del Calderón.

[9] Cristófori, A. *Historia 3. La Argentina y el mundo de la época: desde la organización nacional hasta nuestros días.* Aique, Buenos Aires, 2010, p. 75.

[10] Puccinelli Orlandi, E. Op. Cit. p.43.

[11] Golder, C. y Gaonac'h, D. *Leer y comprender. Psicología de la lectura.* (Tatiana Sule Fernández, trad.). Siglo XXI editores, Buenos Aires, 2001, p. 134.

[12] Puccinelli Orlandi, E. Op. cit. p.88.

[13] Desinano, N. "Las prácticas de lectura y escritura: análisis, propuestas, seguimiento y evaluación." Conferencia dictada durante el *II CIPLOM*, Buenos Aires, Argentina, 7 a 10 de mayo de 2013.

# Las concepciones acerca del texto científico en la escuela media. El caso de los docentes de Ciencias Naturales de escuelas universitarias rosarinas.

Paula Navarro

paulanavarro@sinectis.com.ar

## *Resumen*

Este trabajo se inscribe en el Proyecto de Investigación “Los discursos específicos de la ciencia en la escuela media” radicado en la Universidad Nacional de Rosario. El objetivo de la investigación es el estudio de los textos que orientan las situaciones de lectura y de escritura en el nivel secundario.

El objetivo del artículo es analizar las concepciones de docentes de Ciencias Naturales de escuelas universitarias acerca del texto científico debido a que partimos del presupuesto según el cual el modo en que los docentes conciben los textos científicos prefigura las prácticas de lectura que proponen en sus clases de nivel secundario, cuya enseñanza-aprendizaje no puede lograrse desde una única asignatura ni en un sólo ciclo educativo.

Para llevar a cabo el análisis, en septiembre de 2014 se realizaron encuestas semiestructuradas a veintidós docentes de Ciencias Naturales que se desempeñan en dos unidades académicas públicas nacionales de nivel secundario dependientes de la Universidad Nacional de Rosario (Escuela Superior de Comercio “Libertador General San Martín” e Instituto Politécnico Superior “Gral. San Martín”). El análisis de las concepciones de los docentes se pondrá en relación con la caracterización del texto científico por parte de la literatura crítica.

**Palabras claves:** textos científicos, concepciones, nivel medio universitario, lectura y escritura, ciencias naturales.

## 1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación “Los discursos específicos de la ciencia en la escuela media” radicado en la Universidad Nacional de Rosario (en adelante UNR). El objetivo de la investigación es el estudio de los textos que orientan las situaciones de lectura y de escritura en la escuela media, entre ellos manuales, textos de divulgación, textos científicos; además del estudio de los textos disciplinares y las estrategias de lectura y escritura propuestas en las escuelas medias del ámbito de influencia de la UNR.

Es preciso señalar, sin pretensión de exhaustividad, que las investigaciones referidas a los textos científicos/ de la ciencia o géneros académico/ científicos y su enseñanza-

aprendizaje se han centrado en el Nivel Superior [1 y 2], en el cual se evidencian las problemáticas.

En este sentido, los trabajos han girado en torno al concepto de alfabetización académica como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas” [3]. El concepto de alfabetización académica determina que el aprendizaje de la escritura y la lectura de ciertos géneros de textos se desarrolla en un ámbito académico-científico determinado -el nivel superior, por ejemplo- en el cual los alumnos se forman a partir del contacto con textos académicos y científicos diversos y de la mano de los docentes especialistas de la disciplina [3 y 4], quienes son lectores y escritores académicos [5].

Concretamente, la problemática que se suscita es la brecha entre los textos que se trabajan en el nivel medio y el contacto de alumnos con textos científicos en el nivel superior. En este sentido, Falchini plantea que “el estudiante de nivel medio ha construido un discurso académico que no coincide con el de la universidad” [5]. Actualmente, se señala que “no es posible alfabetizar académicamente en una única materia ni en un solo ciclo educativo. La alfabetización académica no es una propuesta para remediar la (mala) formación de quienes llegan a la universidad” [3]. Se interpela, de este modo, al nivel secundario y se subraya que no alcanza con la formación en las actividades de lectura y escritura en una materia del currículo, *Lengua y literatura* por excelencia; sino que su enseñanza forma parte de un proceso que se inicia antes del nivel medio y continúa en el nivel superior.

En este artículo indagaremos las concepciones de docentes de Ciencias Naturales de nivel secundario acerca del texto científico debido a que partimos del presupuesto según el cual el modo en que los docentes conciben los textos científicos prefigura las prácticas de lectura que proponen en sus clases de nivel secundario.

Para llevarlo a cabo, realizamos una encuesta semiestructurada a veintidós enseñantes de Ciencias Naturales de dos unidades académicas públicas nacionales dependientes de la Universidad Nacional de Rosario (Escuela Superior de Comercio “Libertador General San Martín” e Instituto Politécnico Superior “Gral. San Martín”). Elegimos estas instituciones porque además de que se inscriben en el ámbito de influencia de la UNR, objeto del Proyecto de investigación en el cual participamos; en ellas se desempeñan profesionales muchos de los cuales dan clases en el nivel superior universitario y no universitario de modo que conocen las dificultades que presentan los estudiantes al

ingresar a los estudios de grado. En el caso de los veintidós docentes consultados en septiembre de 2014, doce se desempeñan en el nivel superior. Por otro lado, el perfil del alumno de estas instituciones presupone un estudiante que continuará sus estudios superiores de modo que el estudiante debería haber sido formado en el nivel secundario en las prácticas de lectura de determinados géneros científicos.

El artículo se organiza en tres apartados en dos de los cuales las concepciones relevadas se pondrán en relación con algunos aspectos de la caracterización propuesta en la literatura crítica acerca del texto científico. En primer lugar, la conceptualización del texto científico y sus características. En segundo lugar, la distinción problemática entre géneros científicos y académicos. Por último, indagaremos si en las respuestas de los docentes se prefigura la constitución del texto científico como contenido bibliográfico o como objeto de enseñanza.

## **2. TEXTOS CIENTÍFICOS: TEXTOS DE LA ESFERA DE ACTIVIDAD CIENTÍFICA**

El lingüista ruso V. Voloshinov [6] vinculó los géneros de textos (‘géneros de la vida cotidiana’, para el autor ruso) con las esferas de la creatividad ideológica (o de la actividad humana). De modo que la noción “texto científico” o “texto de la ciencia” da cuenta de la inscripción de ciertos textos en una esfera de actividad humana concreta, en este caso la científica. Es la esfera la que determina la configuración de determinados géneros de textos y su conformación temática, estilística y composicional.

Así, la literatura crítica ha determinado que estos textos presentan formas y estilos propios de la actividad científica que les dio origen. Para Dalmagro, [7] los textos científicos, pese a su diversidad genérica, reúnen características comunes: su objetivo es comunicar resultados de una investigación; exponen un tema de una ciencia o una disciplina particular; los escriben expertos en el tema, quienes describen mecanismos, fundamentos, conclusiones y resisten el examen crítico de los colegas. El tema es tratado en profundidad, la organización debe ser clara; y la redacción y presentación, de carácter formal.

En términos epistémico-lingüísticos, se caracterizan por la organización en torno a un discurso teórico, por el uso de verbos epistémicos, la impersonalización y reformulación, su carácter polifónico y la modalización principalmente lógica [5]. Por ende, son textos que se pueden aglutinar porque tienen formas y estilos propios de la

actividad científica en la cual se inscriben: secuencia expositiva (exponer un trabajo de investigación), efecto de verdad, pretensión de verificación, claridad, entre otros.

Todos los docentes consultados indicaron que trabajan con textos científicos en sus clases de nivel secundario universitario. La conceptualización del texto científico de los docentes se centra en el contenido temático de índole disciplinar/científico, vinculado al saber experto y a la producción -y no reproducción- de conocimiento científico. Por ejemplo:

Enseñante 1: “Textos con información sobre temas relacionados con las ciencias duras como química, física, etc., pueden contener investigaciones, conclusiones, etc.”.

E 2: “Texto que habla sobre conceptos científicos y utiliza rigor científico”.

En ambos casos se hace hincapié en el contenido temático. En menor medida, los enseñantes introdujeron características textuales como la claridad, el uso de paratextos y el vocabulario propio de la disciplina.

E 3: “Trata un tema disciplinar utilizando vocabulario propio de la disciplina. Desarrolla un saber experto con claridad y precisión ofreciendo posibilidades de verificación. Puede complementarse con otros lenguajes (imágenes, gráficos, esquemas, fotos)”.

Es decir, las conceptualizaciones se vinculan principalmente con aspectos praxeológicos (situación de comunicación: objetivo, destinatario, ámbito), específicamente con el abordaje de un tema específico de una ciencia o disciplina producto de una investigación y con rigor científico [7]. No se precisa en esta instancia la relación entre el tratamiento científico de un tema y sus proyecciones epistémico-lingüísticas, por ejemplo la organización en el tipo de discurso teórico [8].

Asimismo, la concepción de texto científico relevada en primera instancia resulta coincidente con los tres rasgos que la mayoría de los enseñantes encuestados seleccionó

para caracterizar los textos que se producen en esta esfera de actividad humana: tratamiento científico de un tema, vocabulario técnico e inclusión de secuencias explicativas-argumentativas. En menor medida, señalaron la incorporación de definiciones y de citas textuales.

Cabe destacar que los docentes incluyeron en su caracterización rasgos lingüístico-epistémicos de los textos científicos que no habían mencionado en su conceptualización inicial, aunque mantuvieron como caracterización principal de los textos de esta esfera de actividad el tratamiento temático y el uso de vocabulario específico como aspecto estilístico principal. Por otro lado, se resalta la selección de secuencias explicativo-argumentativas como aspecto composicional que prefigura un conocimiento que no es unívoco ni fijo sino que está en discusión. En este sentido, los docentes de Ciencias Naturales proyectarían la formación de un alumno de nivel superior a contrapelo del estado de situación que describe Carlino: “la cultura lectora que predomina en la educación media argentina, de la que provienen los ingresantes universitarios, es muy distinta. Muchos textos borran del todo la polémica, han suprimido la naturaleza argumentativa del conocimiento científico y presentan sólo una exposición del saber” [3].

### **3. GÉNEROS DE TEXTOS “CIENTÍFICOS”**

Todo texto empírico “es producto de una acción verbal y se realiza adoptando un género” [8]. Los géneros científicos tienen en común el vínculo con la esfera de actividad humana en que se generan, la cual define algunos de los rasgos que se describieron en el apartado anterior, de acuerdo con la literatura crítica. Sin embargo, los géneros científicos se diferencian por las actividades humanas específicas con las cuales se vinculan y que determinan sus aspectos funcionales/praxeológicos (situación de comunicación) y epistémicos/lingüísticos (estructurales) que deberían ser consideradas en la transposición didáctica y en la elaboración de modelos didácticos.

En este artículo no hacemos hincapié en un género de texto científico en particular, por eso nos referimos globalmente al vínculo entre los géneros y las esferas de actividad humana. Por ende, elegimos el término “textos científicos” para conocer la conceptualización y caracterización de los docentes consultados, quienes no tienen a su cargo específicamente la formación de la capacidad discursiva-textual de los estudiantes. Sin embargo, como todo texto se inscribe en un género, quisimos saber no

sólo cómo definen los enseñantes los textos científicos y qué características les atribuyen sino también qué géneros consideran científicos y cuáles de esos géneros forman parte de sus clases de Ciencias Naturales. Para relevar este aspecto, preferimos utilizar la noción “clases de textos” y no “géneros de textos” por el perfil profesional de los docentes encuestados.

En decir, se buscó completar la conceptualización sobre el “texto científico” de los enseñantes a partir de la identificación de los géneros considerados “científicos”, cuyo análisis nos permitirá interrogarnos, en el último apartado del artículo, acerca de su estatus didáctico.

En este contexto cabe señalar que la literatura crítica distingue entre textos científicos producto de la investigación científica; y textos académicos que concretizan las actividades de enseñanza-aprendizaje. La distinción se realiza a partir de aspectos praxeológicos como el objetivo comunicativo (comunicar la investigación científica y formar, respectivamente) y los destinatarios (comunidad científica y estudiantes).

Carlino ([3]) diferencia los textos científicos de los académicos; García Negroni ([2]) se refiere al discurso científico-académico; Dalmagro ([7]) considera que los textos científicos son aquellos que permiten comunicar la producción de conocimiento científico según pautas establecidas por la comunidad científica. Se incluyen en esta descripción, el artículo de investigación, la tesis, la ponencia, el resumen, entre otros géneros cuyos destinatarios son los pares. Los textos académicos, en cambio, son los que se utilizan para enseñar y aprender en la universidad (o en el nivel medio): materiales de cátedra, manuales universitarios y escolares, libros, capítulos de libros. Son géneros derivados de textos científicos de los cuales se nutren, pero cuyo objetivo es la formación de los estudiantes, de modo que conforman otros objetivos y destinatarios. Por su parte, Cubo de Severino ([1]) diferencia los géneros del ámbito académico-científico según la situación comunicativa, la función, la estructura y el estilo. Entre los géneros de textos científicos que los docentes debieron identificar incluimos tanto géneros considerados científicos por la literatura crítica -el artículo de investigación, por ejemplo- como manuales universitarios y escolares, frente a los cuales los autores presentan posiciones divergentes.

De las encuestas realizadas se desprende que los docentes consultados coinciden en la consideración de los géneros de textos que son científicos, elección que además comparte la distinción entre géneros científicos y académicos desarrollada por la

literatura crítica. Los géneros canónicos como informe de investigación, artículo científico y tesis fueron concebidos por la mayoría de los docentes como géneros científicos. Resulta interesante que los manuales universitarios y el material de cátedra se inscriban también en esta caracterización. En este punto, hay disidencia en la literatura crítica: Cubo de Severino [7] señala que el manual universitario es científico-académico debido a que aborda temas científicos con rigor pero se dirige a los alumnos y Carlino lo considera académico dado que se utiliza en la formación de los estudiantes pero no tiene como destinatario a la comunidad científica [3].

Coherentemente, seleccionaron como géneros con los cuales trabajan en sus clases manuales universitarios y artículos científicos. En menor medida, material de cátedra (confeccionado por el propio docente), artículos de divulgación e informes de investigación y un solo docente se refirió al manual escolar. La conceptualización y elección del manual universitario como género de texto científico y del manual escolar como texto no científico, visibiliza la posible proyección didáctica de este género en la formación de un futuro alumno de nivel superior.

Consideramos que para abordar las prácticas de lectura, la categoría género de texto es prioritaria debido a que es un componente imprescindible de toda interacción que, por un lado, se vincula indisolublemente con la esfera de actividad humana y, por otro, articula aspectos praxeológicos con aspectos temáticos, estilísticos y composicionales que determinan el tono del discurso. En este marco, los interrogantes que surgen son: ¿cuántos géneros de textos científicos han leído los estudiantes en las escuelas medias universitarias? ¿los han leído en todas las asignaturas? ¿cómo fueron leídos? ¿los manuales universitarios o el material de cátedra propuesto por el docente constituyen una adaptación de los géneros científicos de referencia? ¿hay materiales que orientan su transposición didáctica? ¿los textos científicos trabajados en las clases de nivel medio universitario se conciben como objetos de enseñanza o como material bibliográfico?

#### **4. ¿OBJETO DE ENSEÑANZA?**

La mayoría de los docentes indicó que enseña las características de los textos científicos cuando los trabaja en sus clases, con excepción de quienes reconocieron que no las distinguen. Las razones de esta decisión didáctica son múltiples: contextualizar la lectura (autor, bibliografía), diferenciar los textos científicos de los manuales escolares,

enseñarles a relacionar presupuestos teóricos e ideas y a distinguir producción de conocimiento de reproducción, como determinar la credibilidad y valor de los textos.

Las respuestas de los enseñantes de Ciencias Naturales presupondrían una dinámica de trabajo en la cual ellos operan como lectores académicos que mediatizan y guían las actividades de lectura de los géneros científicos que proponen a sus alumnos. De este modo, además de instrumentos de comunicación, los géneros científicos se constituirían en objetos de enseñanza.

En el nivel medio se busca formar lectores críticos, con capacidad de análisis frente a discursos sociales de creciente extensión y complejidad. Para que los alumnos sean lectores de géneros de textos científicos se debe intervenir en las actividades de lectura leyendo con los alumnos. La lectura, señala Falchini [5], es un problema didáctico del mismo modo que lo es la escritura. Por eso, la lectura de géneros científicos debería inscribir a los estudiantes en una experiencia con el lenguaje a los fines de que la acción formativa no quede relegada en pos de describir los textos. Sabemos que la descripción o caracterización de un género de texto no asegura la acción formativa de los estudiantes como lectores de esos géneros.

En este contexto, la adaptación de los géneros científicos de referencia a las capacidades de los alumnos, a los objetivos escolares y a los procesos de enseñanza-aprendizaje se torna imperiosa. La elaboración de modelos didácticos en los cuales se presente una síntesis del género de texto de acuerdo con los saberes formulados por investigadores y especialistas desde hace dos décadas permitiría orientar las intervenciones de los docentes en la actividad social de la lectura.

Del caso que analizamos en este artículo nos interesa destacar que los docentes de Ciencias Naturales encuestados conciben como objeto de enseñanza la lectura de géneros de textos científicos canónicos como artículos de investigación e introducen como material alternativo de los manuales escolares, los manuales universitarios destinados a alumnos de nivel superior. En este sentido, promueven la articulación entre los niveles medio y superior.

## 5. CONCLUSIONES

Los docentes de Ciencias Naturales de los colegios secundarios universitarios consultados conceptualizan los textos científicos de forma similar a la literatura crítica y los trabajan en sus clases como instrumentos de comunicación pero también como objetos de enseñanza. Para ello, se constituyen en lectores académicos que guían y forman a sus alumnos en la actividad social de la lectura, en este caso de géneros de textos científicos.

Por los aspectos relevados en la caracterización de estos géneros, suponemos que hacer hincapié en lo praxeológico del texto les permite instaurar a los estudiantes en una situación de lectura que supone diversos desafíos. Sin embargo, la articulación entre los aspectos praxeológicos y lingüístico/epistémicos constituiría una asignatura pendiente debido a que no es un aspecto destacado en la conceptualización de los enseñantes encuestados respecto del texto científico, y tampoco recuperan los aspectos epistémico/lingüísticos como contenido de enseñanza en sus clases. Por otro lado, la mediatización de la lectura de los textos científicos se presenta de modo global y no particular de cada género de texto.

El corpus presentado se restringe a un área disciplinar de dos escuelas medias universitarias de Rosario, por lo tanto nuestras conclusiones no dan cuenta de la sistematicidad o asistematicidad con que se producen estas prácticas en el nivel secundario universitario en general. No obstante, el análisis presentado nos permite afirmar que las concepciones y propuestas de los docentes consultados se corresponden con el perfil del estudiante de las escuelas universitarias en las cuales se desempeñan, quien continuará estudios superiores. Asimismo, evidencia que la formación de un lector requiere de la intervención de docentes de diversas disciplinas en las prácticas de lectura de textos científicos.

Por último, el estudio realizado nos orienta en la formulación de nuevos interrogantes acerca de las prácticas de lectura de textos científicos de los docentes de otras áreas disciplinares como de otras instituciones educativas. Particularmente, nos interesa qué concepciones fundamentan las propuestas de formación en la lectura de géneros de textos científicos que ocurren en otras escuelas del nivel secundario argentino.

## Referencias

- [1] Cubo de Severino, L. *Los textos de la ciencia*. Comunicarte, Córdoba, 2007.
- [2] García Negroni, M. M. *Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español*. Revista Signos, 2008.
- [3] Carlino, P. *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2005.
- [4] Carlino, P. *Alfabetización académica diez años después*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 18, núm. 57, 2013, pp. 355-381. Bronckart, J.-P. *Actividad verbal, textos y discursos*. Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid, 2004.
- [5] Falchini, A. *¿Cómo se lo explico? El caso de la escritura académica*. Revista Propuestas. CELA. Facultad de Humanidades y Artes, UNR, 2006.
- [(6)] Voloshinov, V. *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Godot, Buenos Aires, 2009.
- [(7)] Dalmagro, M. C. *Cuando de textos científicos se trata*. Comunicarte, Córdoba, 2007.
- [(8)] Bronckart, Jean-Paul (2004): *Actividad verbal, textos y discursos*. Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid, 1997.

# Representaciones de los textos de las ciencias en manuales para el nivel secundario

Silvina L. Palillo

silvinapalillo@yahoo.com.ar

## Resumen

El presente trabajo se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación “Los discursos específicos de la ciencia en la escuela media”, radicado en la Universidad Nacional de Rosario, dirigido por la Mg. Silvia Rivero.

Este trabajo se propone inferir la/s representación/es de la categoría *texto disciplinar* presente en los manuales para la enseñanza. Para ello, realizamos un relevamiento de algunos textos disciplinares presentes en distintos manuales o libros de texto destinados a la enseñanza, a fin de brindar una descripción y un análisis en función de la pregunta de investigación acerca de la conceptualización de la categoría *texto disciplinar* tal como la misma se inscribe en cada manual y de las siguientes preguntas derivadas: ¿cuáles son las características que dichos textos presentan?; los manuales de una misma disciplina, ¿presentan el mismo tipo de texto como texto disciplinar? ¿hay alguna explicitación de la categoría en cuestión en el texto analizado? ¿Contrasta esta representación con la presentada en los textos académicos sobre la naturaleza del texto científico? Por último, presentaremos las conclusiones del análisis efectuado, que darán cuenta de las representaciones (tanto explícitas como subyacentes) de los textos de la ciencia en los libros de texto del nivel secundario.

**Palabras claves:** Enseñanza en nivel secundario – Textos de la ciencia – Representaciones de textos disciplinares en manuales.

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación “Los discursos específicos de la ciencia en la escuela media”, radicado en la Universidad Nacional de Rosario. Dicho proyecto, dirigido por la Mg. Silvia Rivero, se propone el estudio de los textos que orientan las situaciones de lectura y de escritura dentro los aprendizajes en la escuela secundaria, tales como los manuales y los textos de divulgación, entre otros.

A través del análisis de los textos disciplinares, este trabajo se propone inferir la/s representación/es de la categoría *texto disciplinar* presente en los manuales para la enseñanza. Esta presentación consiste en la explicitación de dichas características en función del punto de vista de algunos manuales o libros de textos que se trabajan en las siguientes disciplinas de la Educación Secundaria: Historia, Geografía, Matemática y

Biología (de primer y segundo años) y Salud y Adolescencia (de cuarto año, orientación “Ciencias Naturales”). Para ello, en la sección “2. Análisis de fuentes”, realizaremos un relevamiento de algunos textos disciplinares presentes en distintos manuales o libros de texto destinados a la enseñanza, a fin de brindar una descripción y un análisis en función de la pregunta de investigación acerca de la conceptualización de la categoría *texto disciplinar* tal como la misma se inscribe en cada manual y de las siguientes preguntas derivadas: ¿cuáles son las características que dichos textos presentan?; los manuales de una misma disciplina, ¿presentan el mismo tipo de texto como texto disciplinar? ¿hay alguna explicitación de la categoría en cuestión en el texto analizado? Luego, en la sección “3. Discusión”, se hará un relevamiento general de las cuestiones analizadas en la sección anterior y se analizará si las representaciones analizadas contrastan con la presentada en los textos académicos sobre la naturaleza del *texto científico*. Por último, presentaremos las conclusiones del análisis efectuado – en la sección 4 “Conclusiones” –, que darán cuenta de las representaciones (tanto explícitas como subyacentes) de los textos de la ciencia en los libros de texto del nivel secundario.

## 2. ANÁLISIS DE FUENTES

Nuestra pregunta central, entonces, es la conceptualización de los textos científicos o disciplinares. María Cristina Dalmagro define el texto científico como un tipo de texto que “además de cumplir con una primera condición indispensable que es la de su especificidad, es decir, exponer un tema de una ciencia o una disciplina particular (...) tiene como objetivo comunicar los resultados de un proceso de investigación científico (...) Está escrito por ‘expertos’ en el tema”[2]. A partir de dicha definición, analizaremos algunos manuales para la enseñanza en el nivel secundario.

Hemos seleccionado 3 (tres) manuales de Biología, 4 (cuatro) de Geografía, 4 (cuatro) de Historia, 3 (tres) de Matemática y 3 (tres) de Salud y Adolescencia. Los cuatro primeros pertenecen a materias del ciclo básico de la Escuela Secundaria, y los manuales de “Salud y Adolescencia”, pertenecen a la materia homónima que se imparte en cuarto año del ciclo orientado en “Ciencias Naturales”<sup>1</sup>. Dicha selección responde a que la lectura es diferente en el ciclo básico, dado que los estudiantes se ponen en

---

<sup>1</sup>En la Provincia de Santa Fe se adoptó una Educación Primaria de siete años y una Educación Secundaria, de cinco. Se denomina “ciclo básico” al que comprende los dos primeros años de la Escuela Secundaria, mientras que el “ciclo orientado” es el que comprende los tres últimos años.

contacto por primera vez con la especificidad de cada asignatura; mientras que en el ciclo orientado, ya cuentan con un vocabulario específico en relación a las lecturas generales del primer ciclo.

## **2.1.Manuales de Biología**

Dos de los manuales parten de un esquema en el cual se indica cómo está organizado el libro: parten de una actividad inicial, luego presentan el desarrollo de cada unidad, acompañado de paratextos (otros textos, imágenes, infografías, cuadros, fotografías, entre otros) y cierran con actividades de integración.

Uno de ellos, presenta dos paratextos que destacaremos en esta presentación: “modos de conocer” y “palabras de especialistas”. El primero refiere al “contenido procedimental propio de la Biología y planteo de una actividad vinculada con dicho contenido, como observación, formulación de hipótesis, estudio de teorías, intercambio de ideas y situaciones de debate, lectura de gráficos y textos”; las “palabras de especialistas”, a “citas textuales de especialistas de cada tema, vinculados a los contenidos desarrollados” [3]. Por ejemplo, en “modos de conocer” podemos leer lo siguiente en la página 14:

### “Lectura de imágenes:

En los textos científicos, las imágenes juegan un rol muy importante. Fotografías, ilustraciones y esquemas o diagramas son elementos muy comunes tanto en los trabajos de investigación como en los textos utilizados para la enseñanza o para la divulgación.

Como los textos, las imágenes brindan información que, la mayoría de las veces, complementan los contenidos de aquellos. La lectura de imágenes, entonces, como la de los textos, brinda información, necesaria para comprender un determinado tema.”

Citamos otro fragmento en relación a las “palabras de especialistas”. En la unidad 1, capítulo 2, se abordan las ideas respecto de la selección natural. En la misma página del cuerpo del texto, nos encontramos con el paratexto en cuestión:

### “La selección natural según Wallace

‘La acción de la selección natural es la misma que la del regulador centrífugo de la máquina de vapor, que verifica y corrige las irregularidades casi antes de que sean evidentes; de igual modo, ninguna deficiencia alcanza una magnitud notable, ya que enseguida se derrumbaría, haciendo difícil la existencia y provocando la extinción’.

Wallace, Alfred Russel: ‘On the tendency of varieties to depart indefinitely from the original type’, *Proceedings of Linnean Society* (Londres), núm. 3 (1858), pp. 53-62” [3].

El otro de los manuales luego del índice presenta una página que señala lo siguiente:

“La columna de los especialistas. ¿Quiénes son y qué tienen para decirnos los especialistas de la Biología sobre los temas que estudiamos? Un enfoque distinto sobre algunos de los temas del capítulo” [1].

Nos interesó ver que los especialistas de la Biología tienen un lugar destacado para esta propuesta editorial. Así como lo anuncia la primera página del libro, cada capítulo finaliza con un texto de algún especialista. En realidad, se trata de profesores o investigadores del Conicet que escriben textos de divulgación científica.

El último texto analizado no plantea explícitamente el trabajo con textos científicos, pero observamos que cada capítulo comienza con un texto escrito por algún especialista. Esta sección recibe el nombre de “Leo Ciencias”. Por ejemplo, el primer capítulo comienza con la sección “Leo Ciencias: Una explosión en el cielo”, que es un texto escrito por Leonardo Moledo, quien fue un escritor, matemático y científico especialista en textos de divulgación.

## **2.2. Manuales de Geografía**

Hay tres de los manuales analizados que sí presentan el esquema de contenido y organización del texto del mismo modo que los manuales de Biología precedentemente analizados.

Uno de ellos, presenta en cada capítulo un texto breve llamado “la columna del geógrafo”, en el cual “un especialista reflexiona sobre algunos de los temas desarrollados (...)” [4]. Los textos que se incluyen en dicha columna son de divulgación. Por ejemplo, en la página 70 se propone un texto sobre la minería en Potosí. En la página siguiente aparece “la columna del geógrafo” titulada “La agricultura y el ambiente”, escrita por Carlos Reboratti, profesor e investigador de la

UBA. Dicho texto presenta definiciones y un léxico no especializado, de modo de poder ser comprensible para cualquier lector. Asimismo, el mismo libro presenta un suplemento llamado “Carpeta de actividades”. En éste, predomina el trabajo con fuentes y mapas. Los textos no son de especialistas, si por ellos entendemos aquellos que son escritos por quienes conocen y exponen temas sobre una ciencia, siguiendo a Dalmagro [2], sino textos de otras fuentes, tal como las cartas de Américo Vespucio y las de Colón.

Otro de los manuales no plantea específicamente la cuestión del especialista, pero sí se observan textos complementarios, a modo de paratextos. La sección introductoria los presenta así: “las lecturas complementarias amplían los contenidos tratados en el texto central. Muchos son fragmentos de libros o artículos de carácter técnico o literario. De todas ellas les damos las correspondientes referencias”. No obstante, notamos que no sólo hay muy pocas referencias, sino que la mayoría de los textos presentados son textos periodísticos. También, presenta una sección al final de cada capítulo llamada “Mirar de cerca”, que, según palabras del manual “explora un determinado lugar aplicando las herramientas conceptuales desarrolladas en el capítulo. Todos estos textos fueron elaborados por docentes de la disciplina que investigaron y profundizaron sobre cuestiones específicas del continente americano” (Benedetti, [2]). En este último caso sí hay referencias respecto de los autores; por ejemplo, el primer capítulo concluye con el texto “La Quiaca: ciudad fronteriza”. Dicho texto presenta como autor al Prof. Jorge Arsenio Vázquez, del Museo del Patrimonio Intangible, aunque es en realidad un texto que toma las ideas de dicho profesor: “El profesor Jorge Arsenio Vázquez nos cuenta (...)”.

El último de los manuales de similares características, también incorpora textos disciplinares a modo de paratextos denominados “palabras de especialistas”. Éstas se caracterizan como “fragmentos de textos escritos por los que más saben del tema”. Como puede observarse hay una definición, entonces de los especialistas como “aquellos que más saben del tema”. Debajo de dicho título, podemos leer por ejemplo un fragmento del texto digital “Rosario, una ciudad privilegiada”, perteneciente al licenciado Ángel Elías, presidente del Ente Administrador del Puerto de Rosario, en el capítulo que hace referencia al crecimiento demográfico; o bien, un fragmento de “La Argentina y sus modelos económicos”, perteneciente a la investigadora del CONICET y docente de la UNLP y de la UNQ Noemí Girbal-Blacha, en el capítulo sobre el modelo

de sustitución de importaciones. Estas dos observaciones ponen en duda el concepto de “especialistas”. Además, este libro presenta la sección “Espacio didáctico”, la cual presenta fuentes periodísticas para análisis de casos.

El cuarto manual analizado no se refiere explícitamente al texto disciplinar. No obstante, la organización de dicho manual parte de un cuerpo textual general y otras lecturas e imágenes como paratextos. Dichos textos son, en su mayoría, significados de palabras y fragmentos de textos periodísticos. En menor medida (al final de cada sección), hay fragmentos de textos sobre un tema determinado.

### **2.3. Manuales de Historia**

De los cuatro libros analizados, uno es de “Ciencias Sociales” y tres, de “Historia”. De estos últimos, dos (uno de primero y otro de segundo) son de la misma editorial. Estos presentan un libro con los contenidos a abordar y un cuadernillo complementario. Los libros presentan un esquema introductorio llamado “para aprovechar este libro”. Allí observamos que la voz del historiador está en la sección denominada “para ampliar”:

“Los textos complementarios *para ampliar* profundizan la información del texto central con información sobre algunos historiadores, fuentes históricas, ampliaciones y ejemplos sobre algún aspecto de los procesos históricos explicados” [1] y [2].

Los textos escritos por historiadores también se observan en los cuadernillos complementarios. Además, se retoma la voz de los historiadores a través de entrevistas. Cabe destacar que los textos que se presentan en la sección “para ampliar” no siempre son de historiadores, muchas veces se trata de textos literarios o textos que responden a distintos tipos de documentos. No siempre está señalada la fuente.

El otro manual de Historia analizado corresponde a segundo año. Señala específicamente este tipo de textos a partir de las “palabras del especialista”, título que alude a fragmentos de textos de “los que más saben del tema”. Asimismo, el libro trata de acercar a los estudiantes al quehacer del historiador a partir de la descripción de los procedimientos de estudio.

El libro de Ciencias Sociales estudiado no presenta una referencia explícita a los textos disciplinares. Presenta textos que acompañan al texto principal, aunque en su mayoría pertenecen al campo de la literatura y del discurso periodístico. Unos pocos son fragmentos de textos de especialistas (historiadores, geógrafos), cuyas fuentes se citan.

## 2.4. Manuales de Matemática

Los manuales de Matemática analizados no aluden directamente a la categoría “texto disciplinar”.

El primero de los manuales analizados [3], no presenta ningún texto de algún científico o matemático. Los textos que integran el cuerpo principal, presentan un tratamiento didáctico sobre conceptos propios de la disciplina. Por ejemplo:

### “Las piezas del juego: los conceptos primitivos

Si buscamos en un diccionario la palabra ‘casa’, seguramente encontraremos ‘vivienda’. Si buscamos ‘vivienda’, quizás encontremos ‘hogar’. Si continuamos la búsqueda de esta, y de las otras palabras nuevas que aparezcan sucesivamente, en algún momento volveremos a encontrar la palabra ‘casa’.

Habremos realizado ‘una especie de círculo’ y volvimos al punto del cual partimos. En Matemática, ocurre lo mismo.

Es por eso que los matemáticos propusieron ciertos conceptos, que se llaman conceptos o términos ‘primitivos’. Estos términos se describen y se explica cómo deben ser empleados, pero no se los define. El punto, la recta, el plano (...) (sic.)” (Torres y otros, 2003: 8)

En Iudice [2], cada unidad abre con distintos textos introductorios del tema en cuestión, pero no pertenecen a ningún matemático sino que son producto de la redacción colectiva de la editorial (los textos son similares a la muestra del manual anterior).

El último de los manuales analizados [1], como ya quedó expresado, no presenta textos de especialistas. Los textos introductorios, a diferencia de los manuales anteriores, son muy escuetos, Ej:

### “Los números enteros

El conjunto de los números ‘enteros’ está formado por los números naturales, el cero y los naturales negativos. [A continuación, sigue la representación algebraica de lo anterior]

Para asignar números enteros a ciertas situaciones de la vida cotidiana es necesario establecer un punto de referencia (el cero), a partir del cual se asignan números positivos y negativos. Por ejemplo, las temperaturas positivas son aquellas superiores a 0°C y las negativas, las inferiores.” [1]

## **2.5.Manuales de Salud y Adolescencia**

El espacio curricular “Salud y Adolescencia” se implementó en la Provincia de Santa Fe a partir del año 2014 en los cuartos años, orientación “Ciencias Naturales”, producto del último cambio curricular.

Como puede consultarse a posteriori en las fuentes citadas al final, hay algunos manuales cuyo año de edición es de hace nueve años atrás, esto se debe a que antes este espacio integraba una unidad curricular de la asignatura “Biología”, correspondiente a tercer año.

En Goldstein [2] no se hace mención explícita a los textos disciplinares, pero se observa que el libro presenta una sección al final titulada “Adolescencia y salud a diario”. En ella hay fuentes periodísticas y de revistas de divulgación científica; por ejemplo, en la página 236 hay un texto sobre el consumo de sustancias químicas en el deporte llamado “Victorias trucadas. El uso de sustancias que aumentan el rendimiento físico de los deportistas, atenta contra el propio deporte”, texto cuya fuente es *Revista Newton, El espectáculo de la ciencia*, N° 10, febrero de 1999.

El manual escrito por Kornblit [3] comienza con una sección llamada “Cómo leer este libro”. De ella sólo destacamos el siguiente texto: “En el interior de cada capítulo se desarrollan los contenidos curriculares a través de textos, imágenes y materiales de lectura independiente y/o complementaria: fragmentos de libros y/o de artículos periodísticos, casos a modo de ejemplos, datos estadísticas, encuestas y cuestionarios. Se incluyen actividades que acompañan la lectura del texto y te permiten reflexionar sobre lo leído, solo o en grupo”. Entonces, los textos centrales que integran las unidades están acompañados, entre otros, de fragmentos de textos disciplinares en relación a cada tema en cuestión. Estos figuran en un recuadro bajo el subtítulo “fragmentos”. Cada fragmento tiene su correspondiente indicación de fuente bibliográfica.

Por último, el manual de Glejzer y otros [1] presenta también una sección inicial llamada “para aprovechar este libro” en la cual leemos “Los capítulos presentan y

explican los contenidos de la materia con el apoyo de fotografías, ilustraciones, tablas y gráficos. En forma complementaria, se presentan artículos periodísticos, textos de especialistas en cada tema y actividades que permiten la investigación, el análisis y el debate sobre los contenidos desarrollados.” En función de este pequeño texto, es importante destacar la mención de los “textos de especialistas”. Estos textos acompañan al texto central del capítulo y poseen el dato de fuente bibliográfica. El punto de vista de los especialistas se observa, al igual que en otros manuales, a través de entrevistas.

### 3. DISCUSIÓN

En el presente trabajo se analizaron manuales para el nivel secundario de las asignaturas *Biología, Geografía, Historia, Matemática y Salud y Adolescencia*, a partir de la pregunta de investigación sobre la conceptualización del texto disciplinar, y de las preguntas derivadas enunciadas en la Introducción.

Como se desprende de lo desarrollado, las representaciones de los textos de las ciencias propuestas por los manuales difieren en relación a las propuestas editoriales y, también, a las disciplinas<sup>2</sup>. Así, los manuales de Matemática analizados no explicitan la categoría *texto científico o disciplinar*, sino que esta subyace en los textos presentados. Los textos presentes en estos manuales plantean principalmente definiciones, partiendo de situaciones concretas y cotidianas.

En cambio, la mayoría de los manuales de las otras disciplinas que estudiamos, sí refieren explícitamente a los modos de conocer, de proceder y a los textos de especialistas. Si bien, como observamos puntalmente, no en todos los casos se entiende lo mismo por “especialista”, ya que esta categoría engloba tanto a los investigadores y profesores de cada disciplina, como a quienes presiden organizaciones de distinto tipo, notamos que las representaciones brindadas concuerdan con lo postulado por Dalmagro [2] en lo que refiere a los textos sobre un tema de una disciplina. No todas las propuestas editoriales retoman el aspecto de la definición que alude a que estos textos son escritos por “expertos en el tema”. Del mismo modo, pocos de los textos en cuestión muestran el aspecto de la definición ligado a “los resultados de investigaciones”, dado que la mayoría son textos de divulgación científica, es decir, escritos de trama compleja, en los que se combinan características de distintos tipos de

---

<sup>2</sup> Al menos, en función de los manuales estudiados.

textos, cuyo propósito es poner al alcance del público y esclarecer un tema relativo a la ciencia (Gallelli, [3]).

#### 4. CONCLUSIONES

En los manuales para el nivel secundario analizados no hay explicitación alguna sobre la categoría *texto disciplinar*. Entonces, como expresamos en las secciones precedentes, las representaciones de los textos disciplinares parecerían estar ligadas a diferentes variables: el criterio editorial, la referencia a los especialistas, las fuentes periodísticas, entre otras.

Consideramos que sería importante guiar al estudiante para que pueda leer los textos en cuestión como textos disciplinares. Es por ello necesaria la conceptualización de este tipo de textos.

En síntesis, este trabajo constituye sólo una parte del análisis en relación a las representaciones de los textos de la ciencia en el nivel secundario. Quedan pendientes otros estudios de profundización en las variables sobre la caracterización de este tipo de textos, como así también sobre la interacción entre la mirada del docente y la mirada del especialista en esta conceptualización.

#### Fuentes

##### Manuales de Biología – Ciencias Naturales

- [1] Aletti, S. Biología 3. Puerto de Palos (Logonautas), Buenos Aires, 2011
- [2] Carreras, N. y otros. Ciencias Naturales 9 (Geología, Biología, Física, Química), Puerto de Palos, Buenos Aires, 2001.
- [3] De Dios, A. y otros. Biología 2. Aique, Buenos Aires, 2011.

##### Manuales de Geografía

- [1] Arzeno, M. y otros. Geografía de la Argentina. Santillana, Buenos Aires, 2008.
- [2] Benedetti, A. Geografía. Espacios de la Argentina, Estrada, Buenos Aires, 2010.
- [3] Carbajales, M. Carpeta de actividades. Geografía 2. El continente americano. Puerto de Palos, Buenos Aires, 2010.
- [4] García, C. Geografía 2. Puerto de Palos (Logonautas), Buenos Aires, 2010.
- [5] Zappettini, M. C. (coord.). Geografía 3. Aique, Buenos Aires, 2009.

##### Manuales de Historia – Ciencias Sociales

- [1] Álvarez, M. N. y otros. Historia 2. América y Europa en la edad moderna. Estrada, Buenos Aires, 2013.
- [2] Campos, E. y otros. Historia 3. La expansión del capitalismo y la formación de los estados nacionales en América Latina. Estrada, Buenos Aires, 2013.
- [3] Cristófori, A. (coord.). Historia 3. Aique, Buenos Aires, 2010.
- [4] Luchilo, L. y otros. Ciencias Sociales 8. Estrada, Buenos Aires, 2004.

### **Manuales de Matemática**

- [1] Effenberger, P. Matemática 2 Educación secundaria. : Kapelusz, Buenos Aires, 2010.
- [2] Iudice, M. (coord.). Matemática 9. E.D.B, Buenos Aires, 1998.
- [3] Trama, E. y otros. Matemática 8. Estrada, Buenos Aires, 2003.

### **Manuales de Salud y Adolescencia**

- [1] Glejzer, C. y otros. Salud y adolescencia. Estrada, Buenos Aires, 2011.
- [2] Goldstein, B. y otros. Adolescencia y salud. Puerto de Palos, Buenos Aires, 2005.
- [3] Kornblit, A. y otros. Salud y adolescencia. Aique, Buenos Aires, 2005.

### **Referencias**

- [1]Carlino, P. (2012) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- [2]Dalmagro, M. C. (2007) “El texto científico.” En: *Cuando de textos científicos se trata. Guía práctica para la comunicación de los resultados de una investigación en ciencias sociales y humanas*. Comunicarte, Córdoba. Pág. 14.
- [3]Gallelli, G. (2007) Aproximaciones al texto de divulgación científica. (consultado en: [http://aal.idoneos.com/index.php/Revista/A%C3%B1o\\_9\\_Nro.\\_8/Divulgaci%C3%B3n\\_cient%C3%ADfica](http://aal.idoneos.com/index.php/Revista/A%C3%B1o_9_Nro._8/Divulgaci%C3%B3n_cient%C3%ADfica)).
- [4]Gazali, A. (2005) Los manuales de nivel medio. En: Cubo de Severino, Liliana. Los textos de la Ciencia. Principales clases del discurso académico-científico. Comunicarte, Córdoba.

# **Escribir en la escuela secundaria: un proceso no calculado**

**Ana Laura Prado**

prado.analaura@gmail.com

## *Resumen*

En este trabajo esbozaré una revisión de una de las investigaciones más extensivas y productivas en lo que a procesos de escritura concierne, -específicamente al modelo de Linda Flower y John Hayes- con el fin de demostrar que las posteriores adaptaciones del modelo, operadas por la currícula oficial tanto nacional como provincial, al ámbito de la educación primaria y secundaria, son inconsistentes, ya que esta teoría describe los procesos llevados a cabo por un escritor experto, consciente de su decir y por ello capaz de reformular sus errores. En cambio, la enseñanza de la escritura en la escuela supone un sujeto que no siempre es capaz de advertir las fallas presentes en su textualización. Este primer esbozo no persigue sino la confrontación con el marco teórico al cual adscribo -el Interaccionismo Estructural-, y desde el cual es posible pensar la escritura como una práctica en el marco de un discurso específico, en este caso, el discurso disciplinar. Su aprendizaje compromete una serie de relaciones dinámicas que el sujeto entabla con su lengua y con su discurso, relaciones que se ponen de manifiesto en las textualizaciones de los alumnos y que configuran la base sobre la cual este trabajo halla sus fundamentos.

**Palabras clave:** escritura – cognitivismo – interaccionismo

## **1. INTRODUCCIÓN**

La escuela media constituye el espacio de ingreso a las disciplinas y a sus respectivos discursos, hecho que se traduce en prácticas de lectura y escritura que habilitan a los alumnos, desde la especificidad de cada disciplina, el aprendizaje de saberes que no pueden pensarse como una serie de contenidos independientes de las formas lingüísticas que los hacen posibles, sino que se constituyen, ellos mismos, en constructos discursivos específicos, propios e inherentes a una comunidad científica que les otorga un marco a partir del cual se despliega su estructura significativa.

Esta concepción extiende el concepto de alfabetización no solo a las distintas instancias que componen los trayectos escolares de los sujetos sino a los diversos espacios disciplinares que hacen a cada ciclo de la escolaridad. De esta manera, entiendo, con Viviana Cárdenas [1], que el proceso de alfabetización disciplinar tiene su correlato en el de adquisición de la lengua en la medida en que ambos suponen exigencias lingüístico-discursivas que (des) ubican al sujeto en un terreno que le resulta del todo

desconocido, puesto que éste se regula por un orden que difiere sustancialmente de los universos discursivos conocidos por el sujeto. Esto explica, en alguna medida, las dificultades manifiestas en la lectura y la escritura de textos expositivos de los alumnos de escuela media, prácticas que suelen omitir las peculiaridades discursivas de cada ámbito del saber proponiendo modalidades que tienen un alcance general pero que lejos están de desarrollar las competencias necesarias para abordar textos que requieren de actividades de carácter analítico, crítico y reflexivo.

Tradicionalmente, las prácticas escolares han diferenciado entre “aprender a leer” y “leer para aprender” [2], del mismo modo que han establecido una distinción entre “aprender a escribir” y “escribir para dar cuenta de un saber”. Así, el aprendizaje de la lectura y la escritura ha formado parte de la alfabetización inicial y fue concebido en términos de adquisición de técnicas o herramientas a través de los cuales puedan los alumnos adquirir otros conocimientos. Si bien el concepto de alfabetización ha ampliado su alcance en función de una redefinición de la lectura y la escritura como prácticas culturales, no es menos cierto que la práctica concreta dentro de las aulas se sostiene sobre la base de un modelo reproductor y contenidista, que pareciera reducir la lectura a una actividad pasiva, meramente receptiva por parte del lector. Del lado de la escritura, ya se la conciba como técnica o proceso –mediado por una intensa y actividad labor por parte de quien escribe–, no ha dejado de ser el medio escolar por excelencia a través del cual el alumno acredita los saberes que ha adquirido en las distintas disciplinas.

En este contexto, el área de Lengua, en su carácter transversal con respecto al currículum, ha cargado con la responsabilidad de la enseñanza de la lectura y la escritura, entendidas éstas como competencias lingüístico-discursivas cuyo desarrollo garantizaría el aprendizaje de todo aquello que la escuela se propusiera enseñar. Esta concepción no solo redundó en prácticas que redujeron la escritura a una mera herramienta de expresión /representación confiando, al mismo tiempo, en la supuesta transparencia y neutralidad del lenguaje sino también en la pérdida de especificidad de la disciplina misma, la cual abandonó el abordaje de prácticas de lectura y de escritura de los textos disciplinares que le son propios y que contribuirían a la formación de los alumnos dentro de las ramas del saber que comprenden el área. No estoy hablando, entiéndase, de formar lingüistas o críticos literarios, sino de proveerles instancias de interacción que habiliten el funcionamiento del sujeto en el discurso de la disciplina, a

la vez que logren, en esa misma interacción indagar el potencial de la escritura, como un objeto que no solo hizo posible la lógica de la ciencia [3] sino a partir del cual la ciencia se construye y se piensa a sí misma.

## **2. ESCRIBIR, UNA PRÁCTICA, UN PROCESO, INCALCULABLE**

### **2.1. Sobre los aportes del cognitivismo a la enseñanza de la escritura en un discurso disciplinar**

A la hora de abordar algunas reflexiones acerca de la escritura, los marcos teóricos a los que se suele apelar con mayor frecuencia son los modelos cognitivos. Entre los más difundidos, se destacan los estudios de Linda Flower y John Hayes [4], con sus posteriores revisiones, a cargo de John Hayes [5], conocidos no solo por su amplio alcance en distintas esferas académicas relativas a la escritura y a la educación, sino fundamentalmente porque han sido amparados por las últimas prescripciones curriculares nacionales y de la provincia de Santa Fe.

Los autores mencionados, tras reconocer la existencia de una larga tradición retórica iniciada por Aristóteles, que consideraba el proceso de producción escrita como el resultado de una serie de decisiones y elecciones, se preguntaron por aquello que orienta tales decisiones. Los protocolos de escritura, que conformaron el eje central de una metodología inscripta en una investigación preocupada en conocer los procesos cognitivos involucrados en el acto de escribir, les permitieron llegar a la conclusión de que el acto de escribir un texto constituye un proceso en el cual pueden advertirse tres subprocesos organizados en forma recursiva, que comprende varias actividades, las cuales vuelven unas sobre otras para replantearse en función de las elecciones del escritor. Brevemente, la primera versión del modelo constaba de tres etapas: la situación comunicativa, en la que se asienta el problema retórico a resolver (consideración del escritor al que destina su escrito, el tema a desarrollar, y los objetivos o propósitos), la memoria a largo plazo (permite la activación de los conocimientos necesarios para volver factible la escritura), y el proceso de escritura, en el que se reconocen tres subprocesos –la planificación, la redacción y la revisión– cuyo funcionamiento es regulado por un monitor que constantemente volvería sobre lo escrito para detectar las fallas y reformularlas en una versión siempre superadora. Este modelo fue más tarde revisado por John Hayes en función de una serie de críticas a las que

había sido sometido. La nueva propuesta concibe la escritura en términos de dos dimensiones principales, vinculadas a la tarea y al individuo. La dimensión de la tarea contempla aquellos factores que pueden ejercer influencia sobre el escritor: el contexto social (en el que se incluye la audiencia y los colaboradores) y el contexto físico (compuesto por el texto en su proceso de elaboración y el medio en el cual se lleva a cabo dicho proceso). Del lado del individuo, Hayes incluye cuatro componentes: afectivos, cognitivos, de memoria de trabajo y de memoria a largo plazo. El primero de ellos compromete factores relacionados con las creencias y actitudes del escritor, la predisposición hacia la tarea, las estimaciones sobre los costos y los beneficios. En relación con el segundo componente, Hayes menciona tres procesos: el de reflexión (remite al conjunto de actividades mentales que permiten transformar unos conocimientos en otros), interpretación (refiere a la lectura y la comprensión del texto, ambas condiciones de posibilidad de la producción escrita) y producción del texto. El tercer componente –la memoria de trabajo– se vincula con el procesamiento fonológico, semántico y viso-espacial. En último lugar, la memoria a largo plazo contempla cinco tipos de conocimientos: lingüísticos, sobre el género textual, la audiencia, el tema y los esquemas de la tarea; estos últimos configuran el dispositivo metacognitivo encargado de la guía y control de la realización efectiva de la escritura, es decir, asumen el papel que en la versión anterior correspondía al monitoreo.

Si indagamos en el metalenguaje a través del cual se construye el modelo, derivamos en una serie de consideraciones:

En primer lugar, los términos *decisiones* y *elecciones* remiten a un individuo que pareciera conocer y dominar en todo momento las convenciones y peculiaridades lingüístico-conceptuales del discurso de base de su escritura y, más aún, su lengua. De hecho, el modelo asume, en la consideración de la memoria a largo plazo, la posesión de estos y otros conocimientos como condición de posibilidad para que se efectivice el proceso. Desde esta perspectiva, se volverían innecesarias –y hasta redundantes–, en el ámbito educativo, las prácticas de escritura especializadas dentro de cada disciplina, puesto que la escritura parece concebirse como un mero proceso cuya adquisición garantizaría el aprendizaje de cualquier tipo de saber.

En segundo lugar, los procesos involucrados en el componente cognitivo que se incluye dentro de la dimensión del individuo operan una distinción entre los procesos de reflexión, interpretación y escritura, estimando que los primeros son condición

necesaria del último. Esto no es menos cierto, pero debe tenerse en cuenta que escribir es también un proceso que puede facilitar el trabajo de reflexión e interpretación. De hecho, muchos alumnos comienzan a escribir desconociendo si han interpretado o no el texto de base, y aunque esta tarea suele resultar infructuosa en términos de resultados, no lo es menos en cuanto que se vuelve un medio concreto que permite al alumno establecer una relación con el discurso.

En tercer lugar, la distinción entre tres procesos recurrentes como parte del mismo acto de escribir, orientados bajo un esquema de control pareciera garantizar el éxito, cualquiera sea la tarea escrituraria que un sujeto se proponga. Así, las dificultades en este ámbito se interpretarían como fallas inherentes al proceso del sujeto, puesto que los autores insisten en que aquel es siempre consciente de su decir, y, que, una vez que entiende la necesidad de involucrar esas tres instancias en su proceso de escritura, puede aplicar una serie de estrategias entre otras muchas de las que dispone para ajustar el contenido de su discurso en función de los problemas retóricos que se le presenten. En este sentido escribir es siempre un proceso calculado, sometido a un continuo control que garantiza la detección de elementos anormativos.

En cuarto y último lugar, la metodología seleccionada en la investigación de los autores pondría de manifiesto la imposibilidad de hallar rastros del proceso de escritura en las textualizaciones y de las decisiones y elecciones que los sujetos realizan mientras escriben. Sin embargo, y si bien es cierto que una diferencia entre la escritura y la oralidad radica en que la segunda torna más evidente que la primera su misma generación al hacer *audibles* las eventuales fallas y sus respectivas reformulaciones – cuando las hay –, no es cierto que la escritura borra toda huella del proceso. Ya sea que dispongamos de los borradores o de la hoja en limpio, en su versión digital o caligráfica, y siempre que se trate de un sujeto en situación de aprendizaje, podremos reconocer vestigios de las instancias subjetivas involucradas en la escritura.

Todas estas reflexiones no suponen una condena ni pretenden refutar en manera alguna los resultados de una investigación que ha gozado de amplia aceptación no solo en el terreno de la ciencia sino también en el de la educación, ni tampoco se derivan de experiencias que hayan demostrado o quieran demostrar algún tipo de inconsistencia en la teoría, sino que su somera inclusión en este trabajo responde a su implicación en los diseños curriculares y en muchas propuestas didácticas, las cuales han operado una

adaptación al medio escolar de un modelo que ha sido concebido en sus orígenes en términos de una descripción de los procesos llevados a cabo por escritores expertos.

## **2.2. Sobre la escritura por/del sujeto: testimonio de lo incalculable**

En ese contexto, y, porque los motivos que orientan mi trabajo son de índole pedagógica y están imbricados en el contexto escolar, es que pretendo presentar una propuesta teórica que permite una aproximación al problema de la escritura considerada ésta como una práctica enmarcada en el acceso al discurso disciplinar.

Tal perspectiva tiene su génesis en la escuela de Campinas, específicamente en los estudios de adquisición del lenguaje de Claudia Lemos [6], cuyos resultados le permitieron a Norma Desinano [7], en UNR, interpretar las fallas recurrentes en la escritura de alumnos universitarios. Esta investigadora observó en un corpus de escritos de alumnos universitarios la presencia de fallas lingüístico-discursivas que no podían ser consideradas como un desconocimiento del sistema de la lengua puesto que no se presentaban como constantes en la escritura de un mismo alumno en tanto que en esa misma textualización podía reconocerse la regla discursiva o gramatical aceptada. La presencia de anomalías gramaticales, de lapsus, condensaciones, todas manifestaciones de una alteridad en la escritura, que en el marco de la teoría recibieron el nombre de *efectos de lengua*, permitieron postular la presencia de un sujeto que no siempre domina su lengua sino que, en determinadas instancias –fundamentalmente cuando éste se halla en un territorio discursivo nuevo– se encuentra capturado por ella. Sobre la base del proceso descrito por Claudia Lemos, Desinano interpreta la escritura en el ámbito disciplinar como un proceso por el cual el sujeto transita tres instancias en las que entabla relaciones dinámicas con el discurso (actualizado en los enunciados del profesor y de la fuente), y con la lengua.

Resulta recurrente hallar en las textualizaciones de alumnos fragmentos textuales que corresponden a la voz del docente o que han sido retomados del texto fuente sin ser citados y sin establecer relaciones cohesivas con el discurso en el que se ensamblan. Desde la perspectiva que abordamos este fenómeno se corresponde con la primera instancia de acceso al discurso, en la cual el sujeto se halla dominado por el discurso del otro. La segunda instancia se pone de manifiesto cuando el sujeto, en un enunciado propio, genera alguna de las fallas que nombramos más arriba, no identifica su error y consecuentemente no lo reformula; es así que la lengua ejerce su efecto estructurante en

el sujeto, impidiéndole aquello que Lemos llama *escucha*, y que hace referencia a la posibilidad concreta de volver sobre lo ya dicho, de reconocer las eventuales fallas y, en la medida de lo posible, reformularlas. La escucha es la condición de posibilidad de la tercera instancia. Destacamos que la transición por esta tercera instancia no garantiza un funcionamiento carente de fallas en un discurso disciplinar determinado. En efecto, se trata de un proceso caracterizado por la recurrencia de esas instancias, ya que la presencia de fallas y la ausencia de escucha pueden ocurrir incluso en las textualizaciones de los escritores más avezados; cuando se trata de escritores novatos, las textualizaciones evidencian un predominio de la primera y segunda instancia.

Las investigaciones de Desinano acerca de la escritura en la universidad generaron un terreno fértil sobre la base del cual interpretar las textualizaciones de alumnos de escuela media. A continuación demostraré a partir de un texto generado por un alumno de tercer año de una escuela técnica de la ciudad de Rosario.

La actividad consistió en la escritura de un texto en el que se recupera el concepto de géneros discursivos y sus características de acuerdo con la propuesta de Mijail Bajtín [8], a partir de una lectura dirigida por el docente, primero grupal y luego individual, de un fragmento del texto “El problema de los géneros discursivos” del autor mencionado.

Las personas se dedican a muchas diferentes actividades, todas las cuales se relacionan con el uso de la lengua, es decir para realizar sus actividades necesitan la lengua, así los nombres o las personas, se comunican a través de eviados orales o escritos que pertenecen a los participantes de una determinada esfera de la actividad humana. Cada enunciado contiene características que lo vinculan a una esfera de la actividad humana, entre esas características se encuentran el contenido, el estilo, lo verbal (la selección de recursos leticos) y la composición o estructuración (presentación en la pagina tipo de letra del Bastin denomina “géneros discursivos” a los tipos relativamente estables de enunciados que componen a una esfera del uso de la lengua. Son relativamente estables porque sus características se mantienen vigentes durante un tiempo determinado.

Los generos discursivos son “heterogeneos” esto significa que hay tantos generos discursivos como esferas de la humanidad, en una actividad humana también puede haber diversos generos discursivos.

Bastin distingue entre los generos discursivos, a los (primarios) y a los

(secundarios). Los primarios son los de la vida cotidiana. Los secundarios: se llevan a cabo en situaciones de comunicación cultural complejo.

Cristian, 3° año [9]

No indagaré aquí los efectos gramaticales o los problemas de ortografía, sino simplemente aquellas estructuras que ponen en evidencia los rastros de un proceso que considero no se calcula, puesto que como demostraré, emergen marcas que instauran una alteridad, con respecto al discurso de base.

Si observamos la primera oración, notaremos una distancia entre la relación que establece la relativa con la oración donde se halla su antecedente, y su reformulación a partir del marcador discursivo es decir. Es notable la ausencia de un coordinante entre los dos adjetivos que modifican, en la primera oración, al sustantivo actividades, además de la semejanza que esa primera oración establece respecto del texto fuente que dice *“Las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua”*[10]. En efecto, tal enunciado no es proferido por el alumno sino que corresponde a la reformulación del docente luego de leer la fuente. El alumno toma nota del discurso del docente y lo incluye en el propio, la ausencia del coordinante entre los adjetivos podría incluso deberse a una pausa propia de la exposición oral. Asistimos allí a la primera instancia sobre la que hablábamos más arriba. El alumno se ve imposibilitado de irrumpir en el blanco de la página con un enunciado que le es propio, y por ello esa estructura inaugural carece de fallas, a excepción del coordinante, falla sobre la cual no se ejerce ningún tipo de escucha.

La ausencia de escucha se vuelve tanto más evidente si observamos el uso de paréntesis en el texto. Cristian utiliza en tres ocasiones distintas el paréntesis, en un primer caso lo hace con acuerdo a la regla, pero en el segundo olvida la marca de cierre. De ningún modo podemos interpretar aquí una falla por desconocimiento, sino, que el problema radica, como señalé, en una ausencia de escucha, ausencia que puede deberse a que el alumno no volvió sobre su texto o, si lo hizo, efectivamente no reconoció la falla dado que se hallaba capturado por la lengua y, con ello, imposibilitado a detectar la falla. El tercer caso se corresponde con la asignación de una función que no responde al uso de este tipo de marcas, y en este caso, podemos sí hablar de un desconocimiento parcial de las funciones asignadas a las marcas.

Finalmente, voy a detenerme en dos expresiones utilizadas por Cristian, *eviados* y *esferas de la humanidad*. Sin duda, el primero constituye una suerte de contracción que remite a la palabra enunciados, que, de hecho, Cristian utiliza de manera correcta en el mismo texto; efectivamente, al pasar en limpio su escrito –la hoja que entregó no presentaba ningún tipo de tachaduras o enmiendas– no logró escuchar tal falla dando continuidad a su actividad. Con respecto a la expresión *esferas de la humanidad*, asistimos a un caso en el que actividad y humanidad (la expresión en Bajtín es “esferas de la actividad humana”) se condensan en un término conocido y extendido en el texto, humanidad, pero que, en tal expresión, genera un efecto de extrañeza que da cuenta del efecto estructurante que la lengua ejerce en el sujeto.

Estos fenómenos que expongo aquí son algunos entre muchos otros presentes en el texto, que emergen en la textualización como huellas las distintas instancias que atraviesa el sujeto cuando se aboca a la tarea de escribir. Fundamentalmente, constituyen marcas del funcionamiento del sujeto en el lenguaje y en el discurso disciplinar. Se trata de un proceso en el cual el sujeto que ingresa a un territorio discursivo nuevo a veces se ve capturado ya por el discurso del otro, ya por su lengua, y otras veces, logra reformular su decir con mayor o menor grado de adecuación.

### **3. CONCLUSIONES**

En este trabajo he esbozado, en primer lugar, un somero análisis de una primera y segunda versión del modelo cognitivista de Linda Flower y John Hayes, teniendo en cuenta las adaptaciones y reformulaciones que las propuestas oficiales han operado sobre ellas a los fines de recontextualizarlas con fines pedagógico-didácticos. La propuesta, sin duda consistente en términos teóricos, soslaya una serie de inconvenientes cuando se la intenta aplicar al aprendizaje de la escritura disciplinar, por lo que resulta pertinente revisar su inclusión en la práctica escolar cotidiana. Esta revisión debiera considerar que el sujeto de esta teoría es un experto, por lo tanto, miembro de la comunidad discursiva dentro de la cual inscribe su práctica de escritura. Su experticia le permite volver su escritura a partir de sus esquemas de control, que le permiten realizar las reformulaciones que considera necesario. Justamente, este concepto de monitoreo, control o esquema que se encuadra en la propuesta cognitivista ha funcionado en este trabajo como eje central a partir del cual he hallado un punto de articulación con la propuesta a la que adscribo.

Sobre la base de los aportes del Interaccionismo Estructural, he intentado demostrar, en el análisis de la textualización de un alumno, que los escritos configuran un testimonio concreto de las dificultades que enfrenta un sujeto a la hora de escribir, por lo que se constituyen en una fuente de información acerca de la situación en la que se halla un sujeto con respecto al discurso disciplinar al que desea acceder, junto con sus posibilidades, concretas o no, de volver sobre su escrito para dar lugar a un ejercicio de escucha efectivizado en reformulaciones que no necesariamente garantizan una versión superadora de la anterior. En este sentido decimos que la escritura constituye un proceso no calculado e incluso incalculable, ya que no solo el sujeto no se vale de estrategias conscientes sino que tampoco es siempre consciente de esas instancias que lo llevan a textualizar también aquello que no nunca quiso - que extraña su escritura y extraña al lector- pero que efectivamente emergió como rastro de una relación en ciernes, dinámica, con las construcciones discursivas.

## Referencias

- [1] Cárdenas, V. La palabra desalojada. Hablar y escribir en la universidad. UNSa Ed. pp 9-21. Salta.
- [2] Rockwell, E. Los usos escolares de la lengua escrita. En: Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (comps.) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Siglo XXI. México, 2007.
- [3] Ong, W. Oralidad y escritura. FCE. México, 1987.
- [4] Hayes, J. R., y Flower, L. S. Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (pp. 3-30). Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale, 1980
- [5] Hayes, J. R. *New Directions in Writing Theory*. In C. Mac Arthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research*. The Guildford Press. New York, 2006.
- [6] Lemos, C.G.T “Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio”. *Sustratum* 1. pp.121-136. 1992
- [7] Desinano, N. Los alumnos universitarios y la escritura académica. *Homo Sapiens*. Rosario, 2009.
- [8] Bajtín, M. El problema de los géneros discursivos. En: *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI. México, 2008.
- [9] Se transcribe el texto del alumno en las mismas condiciones en que ha sido presentado al docente.
- [10] Bajtín, M. El problema de los géneros discursivos. En: *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI. pág. 241. México, 2008.

# Tipos y funciones de las imágenes en los textos disciplinares de los manuales de nivel secundario

Silvia Alma Rivero

silvrivero@gmail.com

## *Resumen*

Se sostiene que la imagen en el texto disciplinar no tiene un valor meramente aditivo sino que, de hecho, se constituye en parte del proceso de argumentación mismo, de allí la centralidad de su estudio como parte del texto disciplinar en general. Como resultado del presente trabajo surgen seis tipos y funciones diferentes de la imagen (cuadros, diagramas, etc.) –entendida aquí como procedimiento metafórico-cognitivo –en los textos disciplinares utilizados como insumos para el desarrollo de la lectura en el nivel medio (y, específicamente, en los manuales para la enseñanza de las disciplinas). Se muestra además un contraste entre los tipos/funciones de las imágenes en los textos disciplinares y los de las imágenes en los textos del nivel medio. A partir de esto se sostiene también la necesidad de la inclusión de la mirada del especialista para la elaboración de criterios de selección y el tratamiento de los textos disciplinares para el desarrollo de la lectura en el nivel medio, uno de cuyos constituyentes es el uso específico –metafórico –de la imagen.

**Palabras claves:** imagen, lectura, texto disciplinar, manuales escolares, nivel medio.

## 1. INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente trabajo es la conceptualización del papel del paratexto icónico (cuadros, diagramas, etc.) en los textos disciplinares utilizados como insumos para el desarrollo de la lectura en el nivel medio –específicamente, en los manuales para la enseñanza en las áreas- y, en particular, la descripción de sus tipos y funciones predominantes.

La consideración de la imagen en el texto disciplinar como meramente aditiva parece una simplificación que resulta interesante explorar. Si entendemos que la imagen porta un rol de peso como parte del proceso de argumentación del texto disciplinar, entonces su ocurrencia merece ser estudiada de manera central como parte constitutiva y definatoria del mismo.

La inclusión de imágenes en los textos especializados no tiene una función meramente decorativa. Por el contrario, la imagen forma parte del proceso explicativo-

argumentativo del texto. ¿Está también presente en los textos disciplinares incluidos en los manuales escolares? ¿Tiene la misma funcionalidad?

Nos enfocamos aquí en particular en la identificación y descripción de las representaciones subyacentes respecto del rol de la imagen en el texto científico que se pueden inferir a partir del análisis de los manuales utilizados para el desarrollo de la lectura en el nivel medio y enmarcamos esta pregunta en un trabajo más general (que excede a este trabajo [1]) que aborda el contraste entre los tipos y funciones de las imágenes en los textos disciplinares de los manuales de nivel secundario y los de aquellas constitutivas de los textos disciplinares legitimados como tales por los especialistas.

Para tal fin, en primer lugar se discutirá el concepto de *imagen* como procedimiento metafórico, cognitivo y didáctico. A continuación se presentan los resultados de un análisis de la presencia de imágenes en los textos disciplinares que se utilizan para el desarrollo de la capacidad lectora en los manuales del nivel secundario y, a partir del mismo, se determinará los tipos y funciones en ese contexto. Por último, se sostiene la posible divergencia entre la conceptualización de la imagen desde la mirada del docente de nivel medio –a partir del material didáctico utilizado– y la del especialista en el área y, a partir de esto, la necesidad de la inclusión de la mirada del especialista para la selección de los textos de la disciplina a utilizarse en el desarrollo de la lectura en el nivel medio.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Las imágenes como procedimientos metafóricos**

Dentro de la clase de los textos disciplinares, los textos científicos se presentan como fuertemente definidos. Sin embargo, entre las categorías definitorias del texto científico, la utilización de imágenes no parece ser considerado un criterio de legitimación o de caracterización. Es más, las imágenes resultan casi sistemáticamente excluidas como criterio para dicha definición.

En efecto, en su caracterización de *texto científico*, Dalmagro (2007) señala que los textos científicos se encargan de “exponer y/o describir los fundamentos, los mecanismos de control metodológico, los pasos seguidos en el proceso de investigación, las conclusiones obtenidas y las proyecciones posibles” (16) [2] y recorre los distintos

tipos que constituyen esta clase pero se omite en todo momento cualquier referencia a la utilización de imágenes como elemento integral del texto disciplinar.

Sin embargo, si bien no siempre explicitado como criterio de demarcación de los textos de la ciencia, el uso de paratexto icónico es un tipo de alta ocurrencia en el género. En el contexto de este trabajo entendemos la imagen en su valor como procedimiento metafórico cognitivo (Rivero, 2013) [3] dentro del ámbito de la ciencia, de ahí el peso que atribuimos a su presencia y rol en los manuales disciplinares del nivel secundario.

A partir del concepto de *bisociación* de A. Koestler (1964), Palma (2005 [4], 2007 [5]) presenta a la metáfora como un punto de convergencia posibilitado por la introducción de un plano asociativo nuevo que permite la intersección de dos universos discursivos generalmente alejados e incluso incompatibles, que genera un resultado nuevo, una reorganización del conocimiento a partir de una lógica diferente y la introducción de nuevos hechos que modifican la base empírica.

Agrega que este tipo de procedimientos no implica simplemente un cambio de perspectiva sobre el mismo hecho o conjunto de hechos sino que la transferencia metafórica o bisociación puede también producir una reorganización de lo conocido y la introducción de nuevos hechos pertinentes y relevantes. (Palma: 2007, 35) [6]

La metáfora se presenta como un elemento constitutivo del proceso narrativo de la ciencia

La metáfora es una figura retórica en la que una descripción se traslada de un ámbito a otro, que contiene, respecto del primero, uno o más criterios de semejanza. Pero, en este ámbito de significación, la metáfora amplía su significado más habitual al insertarse en un proceso cognoscitivo y comunicativo vinculado, en la secuencia de su desarrollo, a alguna forma de similitud. (González Faraco, J.C. y Gramigna, A., 2009: 90) [7]

La imagen en el texto disciplinar, entonces, que introduce otro plano discursivo en el texto, no debería ser entendida simplemente en un valor lineal ilustrativo, sino que debe ser explorada en su valor metafórico cognitivo. Permite otro tipo de entrada al texto disciplinar y, además, contribuye de manera singular a la constitución del mismo. Desde este lugar, Rivero (2014) [8] explora la imagen en los textos disciplinares en su rol

como posibilitadora de transferencia metafórica y, por lo tanto, como poseedora de un valor que excede significativamente su rol ilustrativo.

La imagen implica otro plano de lectura del texto disciplinar que debe ser tratado específicamente como parte del desarrollo de la actividad de comprensión lectora en el nivel secundario.

En este trabajo nos preguntamos de qué manera la imagen, que en el texto especializado aparece como instrumentalizadora del método analógico de conocimiento del objeto, se sostiene en los manuales disciplinares de la escuela secundaria y si, efectivamente, se constituye en un instrumento utilizado para el desarrollo de la lectura en el nivel.

## **2.2. El uso de las imágenes en los textos de la ciencia**

La definición de imagen es compleja. Se la puede entender como una “representación de seres, objetos o fenómenos, ya sea con un carácter gráfico (en soporte papel o audiovisual, fundamentalmente) o mental (a partir de un proceso de abstracción más o menos complejo)”. (Perales Palacios (2006) en Maturano, Aguilar y Núñez (2009): 3) [9]

En atención a su contexto comunicativo, la imagen se presenta también como “una producción material humana, concreta, objetiva y subjetiva, basada en datos sensoriales, para conocer y producir conocimiento, comunicar y producir comunicación, crear y recrear el mundo exterior en el mundo interior del hombre (y viceversa)” (Torres Vallecillo (2007) en Maturano, Aguilar y Núñez (2009): 3), en la que existe un autor con una intencionalidad determinada, que comparte con un destinatario una serie de significaciones o referencias.

Cruder (2009) [10] agrega al carácter representacional e intersubjetivo de la imagen, la posibilidad de comprenderla como parte de un complejo de estrategias discursivas, de un sistema relacional que implica enlaces entre el discurso y su ‘otro’ (lo que ese texto no es) y que define un campo de efectos de sentido posibles.

A menudo la categoría *imagen* se asocia a la de *ilustración*. Es necesario diferenciarlas, en tanto la segunda posee un carácter exclusivamente gráfico cuya función es complementar la información suministrada en los textos escritos. (Maturano, Aguilar y Núñez, 2009: 3) [11]. Podemos considerarla como un subconjunto dentro del conjunto *imagen*. Si bien la categoría *ilustración*, asociada con la de *ejemplo*, funciona también a

partir del concepto de analogía, se constituye exclusivamente como recurso de argumentación. (Rivero, 2013) [12]

El uso de imágenes no siempre ha sido considerado una característica de los textos de la ciencia. En su trabajo sobre las características formales y de contenido de diversos tipos de textos científicos, Dalmagro (2007) omite dicho tratamiento. En efecto, recorre cuidadosamente los diversos textos encargados de la comunicación de los resultados de una investigación en ciencias sociales y humanas (la monografía, las tesinas y las tesis, el proyecto de investigación, la comunicación de resultados, el informe de investigación, la ponencia, el artículo científico y el ensayo), pero soslaya toda referencia al rol y carácter de las imágenes como parte de los textos de la ciencia, lo cual haría pensar que cuanto menos, se la considera secundaria, poco relevante o no definitoria en el género.

Contrariamente a esta perspectiva, se sostiene en el presente trabajo que sería una perspectiva reduccionista considerar que las imágenes solo complementan o ilustran o decoran al texto disciplinar. Por el contrario, la imagen debería ser considerada uno de los elementos constitutivos del texto disciplinar, que debe tenerse en cuenta al momento de la selección de los textos utilizados para el desarrollo de la lectura.

Desde una perspectiva cognitiva, la utilización de las imágenes facilita el abordaje de los textos. [...] “la imagen es [...] una categoría fundamental para el pensamiento y tiene una fácil disponibilidad para entrar en contacto con las expresiones lingüísticas”. (Choi y Bermúdez, 2006: 63) [13]

En un estudio realizado a partir de un corpus de libros de texto de Física que presentan imágenes sobre el movimiento de los cuerpos, Perales y Jiménez (2002) concluyen que el uso de las imágenes en las Ciencias Experimentales puede contribuir al mejoramiento de los aprendizajes en esta área. [14] Maturano, Aguilar y Núñez (2009) refuerzan esta idea al sostener que características propias de las imágenes como el grado de iconicidad, el uso de distintos lenguajes y la complejidad en los contenidos cumplen el importante rol de gatillar actividad metacognitiva en el proceso de aprendizaje en las ciencias experimentales. [15]

En particular, el uso de imágenes interactúa con las concepciones alternativas de los estudiantes. La credibilidad de la imagen y la claridad en los datos facilitan su coordinación con la nueva información a través de un esfuerzo cognitivo heterogéneo. Este procesamiento de la información y coordinación dato/concepción previa va del

simple rechazo o aceptación de información a su selección, explicación y reinterpretación

[...] el uso de imágenes en la detección de concepciones alternativas ha permitido mostrar que los alumnos aplican sus teorías implícitas en diferentes niveles de análisis, basados en estructuras conceptuales de distinta complejidad (Pozo y Gómez Crespo, 1998) para los distintos tipos de imágenes. (Maturano, Aguilar y Núñez, 2009: 7) [16]

Las imágenes también se presentan como un instrumento para la reflexión metacognitiva: permiten la relación teoría/aplicación y la reflexión acerca de los saberes previos y la dificultad en el procesamiento de su información y aumenta de manera directamente proporcional a la combinación de lenguaje visual y gráfico que presentan dichas imágenes. (Maturano, Aguilar y Núñez, 2009: 8-9) [17]

En resumen, entonces, las imágenes se constituyen en un artefacto complejo generador de sentidos que posibilita la aprehensión del mundo cultural-conceptual, carácter representacional, intersubjetivo y estratégico, capaz de interactuar con sistemas lingüísticos y no lingüísticos, cuyas características (grado de iconicidad, combinación de lenguajes, complejidad de contenidos transmisibles) posibilitan y demandan un tipo específico de tratamiento cognitivo y metacognitivo de la información.

### **2.3. La función de la imagen en el texto disciplinar desde las miradas de los docentes del área y de los especialistas**

Según Cruder (2009: 34-35), las funciones de las imágenes se refieren, mínimamente, a tres tipos: simbólica (para la transmisión de valores trascendentes), estética (para producir placer y sensaciones) y epistémica (para aportar informaciones sobre y permitir conocer el mundo). [18] Sin embargo, a partir de lo visto, las imágenes parecen instituir otras funciones adicionales, por un lado, y, por otro, sostener el carácter intersubjetivo de la imagen implica también hipotetizar la heterogeneidad en su mirada.

En efecto. los docentes del área (nivel secundario) y los especialistas (investigadores del nivel superior) tienen miradas específicas sobre el texto disciplinar y sobre el rol que la imagen tiene en el mismo, tal como lo muestra Rivero (en prensa) [19], quien determina y compara esta conceptualización diferencial a partir de una encuesta realizada a ambos

grupos. Los resultados arrojados por dicha encuesta muestran que, si bien tanto los especialistas como los docentes del área consideran que la imagen es constitutiva respecto del texto de la especialidad –una propiedad que habitualmente no recibe la atención que merece en la literatura especializada–, los docentes del área privilegian su rol didáctico-ilustrativo mientras que los especialistas la destacan como parte del proceso explicativo-argumentativo, hecho que regula su selección e inclusión.

Por otra parte, ambos grupos valoran, en general, el rol de la imagen en la comprensión de contenidos, pero el grupo *Docentes del área* también considera la función ilustrativa y decorativa de la imagen en su carácter didáctico, con valor sucesivo (sirve para facilitar la comprensión del texto ya elaborado), mientras que el grupo *Especialistas* la percibe como un instrumento argumentativo (simplificador, enfatizador y probatorio), parte integral, simultánea y dinámica del proceso argumentativo.

Para los *Docentes de la especialidad*, las imágenes en los textos de la especialidad se erigen en una herramienta didáctica para la descripción, comprensión, asimilación y profundización de la información, que permite un acercamiento al conocimiento a través del análisis y reconocimiento de la dinámica de elementos y procesos constitutivos, con una funcionalidad en el proceso mismo de argumentación en el texto especializado.

Los *Especialistas* destacan, además, el valor formativo de la imagen en tanto estimuladora de la capacidad de abstracción y de la capacidad crítica de los alumnos.

La imagen permite que se aprehenda lo que no se puede decir. Se nos presenta, entonces, en su valor como vía de conocimiento analógico-metafórico que permite que se puedan captar otras características del objeto por vías alternativas, pero que, en definitiva, forman parte constitutiva del texto especializado y por tanto debe estar necesariamente presente en los textos de la especialidad utilizados para el desarrollo de la lectura. (Rivero, en prensa) [20]

Por último, el análisis de los tipos y funciones de las imágenes en los manuales escolares disciplinares que se utilizan para la actividad lectora en el nivel secundario se justifica por dos razones, a partir de características señaladas por (Moya Rebolo, 2009: 4) [21]. Por un lado, el alto grado de dependencia de los docentes respecto de los manuales disciplinares del nivel secundario, lo cual permitiría inferir un uso similar de

la imagen en el contexto de la clase. Por otro, las características generales del material para la enseñanza de las ciencias (carácter ahistórico y acrítico, conceptualización como producto – no como proceso– sin indicación del trabajo en grupos de investigación ni de autoría, desvinculación entre lo experiencial y lo teórico, presentación de contenidos ordenados y ausencia de preguntas– lo que no fomenta habilidades de hipotetización y argumentación) harían pensar la atribución de una funcionalidad similar para la imagen. Dicho análisis nos permite ver, en particular, cómo funciona la imagen en la complejidad de este contexto y generar, así, la eventual postulación de un tratamiento diferente para la imagen en el texto disciplinar en los manuales de secundaria.

### **3. LAS IMÁGENES EN LOS TEXTOS DISCIPLINARES DE NIVEL SECUNDARIO: TIPOS Y FUNCIONES**

En el contexto de esta discusión es que en este trabajo nos preguntamos sobre las representaciones acerca del rol de la imagen que subyacen a los textos disciplinares utilizados en el nivel secundario para el desarrollo de la lectura. Se abren una serie de cuestiones que resulta interesante explorar en el corpus diseñado.

¿Se utiliza la imagen en los textos disciplinares seleccionados para el desarrollo de la lectura en los manuales de nivel medio simplemente como ilustraciones respecto del texto lingüístico o, por el contrario, se incentiva también su análisis en tanto recurso de argumentación? ¿Se la concibe a la imagen exclusivamente como recurso de argumentación o, además, se la explora en su papel de gatillador de actividad cognitiva/metacognitiva)? ¿Se espera una explicitación por parte del docente de este rol de la imagen? ¿Aparece la imagen en los textos disciplinares incluidos en los manuales de la escuela secundaria como insumo para el desarrollo de la actividad de comprensión lectora o se la relega a un plano secundario, de apoyo y, por tanto, obvia?

En los manuales de nivel medio, ¿se explota el rol metafórico-cognitivo de las imágenes que los especialistas atribuyen a la imagen en el texto disciplinar? ¿Hay algún contraste entre los textos disciplinares incluidos en los manuales de secundaria y las representaciones de los especialistas sobre la cuestión? ¿La presencia de (determinado tipo de) imágenes se erige en uno de los criterios para la inclusión de los textos para el desarrollo de la lectura en los manuales disciplinares de nivel medio?

Reportamos aquí los resultados parciales de un estudio exploratorio que analiza lo señalado. Para tal fin constituimos un corpus de un total de 12 textos correspondientes

al segundo y cuarto años del nivel secundario, a fin de asegurar su comparabilidad. Los manuales analizados corresponden a las áreas disciplinares de las ciencias formales, naturales y sociales, en particular de Historia, Geografía, Geología, Biología, Salud, Física, Química y Matemática.

Para la recolección de datos se focalizó la introducción del libro de texto y algunos capítulos seleccionados de manera randomizada, con el objeto de analizarlos cualitativamente y derivar categorías descriptivas que den cuenta de la funcionalidad de la imagen en los mismos.

Se analizaron tanto cuestiones formales (ej. el espacio que ocupa la imagen en la página y su distribución en la misma, su grado de elaboración y detalle) como de contenido (ej. su grado de iconicidad), y su interacción con el texto verbal (ej. las consignas que la acompañan, la referencia a la misma al interior del texto verbal, su aprovechamiento a partir de actividades de reflexión, de observación, de inferencia, etc.

El análisis del corpus presenta un amplio espectro en el uso de imágenes, tanto entre los ejemplares como entre las áreas disciplinares. Su sistematización nos permite proponer acá una clasificación del rol de las imágenes en los textos de la escuela secundaria en cinco categorías que consideran parámetros específicos, determinados a partir de su función en el texto, a saber:

Tabla 1: Tipos de imágenes en manuales escolares según sus funciones en el texto disciplinar.

| # | CATEGORÍA           | DESCRIPCIÓN   |
|---|---------------------|---|
| 1 | <b>Decorativa</b>   | Incluida exclusivamente con fines de atraer y sostener la atención del lector                                   |
| 2 | <b>Ilustrativa</b>  | Incluida como elemento de apoyo a lo sostenido en el texto (ejemplo)  |
| 3 | <b>Gatilladora</b>  | Que incluye elementos particulares que le permiten al lector reflexionar acerca de alguna propiedad del objeto  |
| 4 | <b>Informativa</b>  | Incluida con el objeto de agregar información nueva a la ya proporcionada en el texto y no presente en el mismo |
| 5 | <b>Organizativa</b> | Incluida con el fin de organizar la información de manera de hacerla más asequible al lector                    |
| 6 | <b>Explicativa</b>  | Incluida a fin de introducir un modelo que permita explicar el funcionamiento del objeto.                       |

Presentamos a continuación un ejemplo por cada categoría a partir de manuales de distintas disciplinas con el objeto de aclarar cada una de las categorías taxonómicas propuestas.

### **1 – Función decorativa**

Un ejemplo de imagen con una función decorativa es la inclusión del logo de la Organización Mundial de la Salud, mencionada en el texto solo como autora del concepto de salud proporcionado. “La Organización Mundial de la Salud (OMS) definió el concepto de salud de un individuo de la siguiente manera: [...]”

Se incluye en la misma página el logo con la leyenda: “La constitución de la OMS entró en vigencia el 7 de abril de 1948. En ella se ratificó que la salud es uno de los derechos fundamentales de todos los seres humanos, sin distinción de raza, religión, creencias políticas y condiciones socio-económicas”. (Glejzer, C. et al.: 12) [22]

Como queda evidenciado, la leyenda introduce información nueva pero no hay ningún trabajo a partir de los elementos constitutivos del logo. Es la leyenda y no la imagen la que introduce información nueva que complementa la información del texto, aunque dicha articulación no queda explícita. La imagen aquí, entonces, tiene un uso exclusivamente decorativo y no hay ningún aprovechamiento didáctico de la misma.

### **2 – Función ilustrativa**

En un texto de Historia, incluida como elemento de apoyo y ejemplo, una imagen acompañada por la leyenda “Para cultivar sobre el lago, los macehualtin construían chinampas, que eran islas artificiales formadas por tierra rica en sedimentos, donde la agricultura era muy productiva.” (Campos et al.:12) [23] muestra a este grupo abocado a la tarea agrícola. No agrega información a la explicitada en la leyenda. La imagen está incluida para ilustrar el texto que la acompaña. En este caso la imagen tiene un valor subsidiario.

### **3 – Función gatilladora**

La imagen incluye elementos particulares que le permiten al lector reflexionar acerca de alguna propiedad del objeto. Ejemplo: una imagen no cerrada en sí misma de un manual de Historia, que presenta personajes humanistas y renacentistas y objetos que remiten al universo cultural. La imagen está acompañada por la siguiente leyenda: “Observen la imagen y respondan: 1- ¿Qué objetos aparecen en la imagen?¿Para qué sirven? 2- ¿Creen que en la imagen se valora el conocimiento producido por los hombres o aquel

que proviene de Dios? ¿Por qué?” (Campos et al.:34) [24] La imagen no es abordada literalmente. Los artefactos presentados en la imagen actúan como índices de una época sobre la que se invita a reflexionar.

#### **4 - Función informativa**

Un ejemplo también tomado de un manual sobre Salud: la inclusión de un diagrama de área que agrega información no presentada en el texto pero relacionada con el mismo:

En el siglo pasado la población mundial aumentó rápidamente. Según estadísticas de la Oficina de Censos de los Estados Unidos ([www.census.gov](http://www.census.gov)), la población mundial en 1900 era de aproximadamente 1.500.000.000 de habitantes (1.500 millones), en 1950 había alcanzado los 2.500.000.000 y a finales de 2005 se acercó a los 6.500.000.000 de hablantes. Aunque la población mundial ha aumentado constantemente, la tasa del crecimiento ha disminuido en forma paulatina. Por ejemplo, durante 1960-65, la tasa promedio mundial de crecimiento natural era de 1,99%, pero descendió al 1,72% durante 1975-1980. (Glejzer, C. et al.: 18) [25]

La imagen, que presenta la fuente (Naciones Unidas) muestra una curva de crecimiento exponencial que toma como ejes la población medida en miles de millones, por un lado, y los años medidos en décadas. Las áreas muestran las proyecciones escalares en alta, media y baja. Está acompañada por la leyenda “Cuando una población tiene a su disposición recursos ilimitados y condiciones ambientales favorables, produce gran descendencia. Al comienzo, el crecimiento de la población es moderado, pero luego se hace explosivo.” (Glejzer, C. et al.: 18) [26]

La comprensión de esta leyenda supone la interpretación de la imagen, lo cual presenta cierto nivel de sofisticación respecto de la actividad interpretativa. En este sentido la imagen habilita la incorporación de información nueva al texto y la práctica de una habilidad cognoscitiva específica para la comprensión del texto disciplinar.

#### **5 – Función Organizativa**

El texto del manual disciplinar de Historia (Campos, E. et al.: 47) [27] está acompañado por un cuadro. La consigna le pide al alumno-lector ordenar la información en un

cuadro según las categorías *retrato y nombre del personaje/contribución/producción*. La información ya está dada. La imagen se incluye con fines organizativos de la misma.

## **6 – Función Explicativa**

Este tipo de imagen se relaciona con la noción de *modelo* como metáfora. Implica un alto grado de abstracción, un bajo grado de iconicidad y una demanda cognitiva fuerte. Cuando se incluye la imagen de algún modelo, se lo trabaja según la primera función. Es un tipo de imagen no atestiguado en los manuales analizados y que, sin embargo tiene una amplia presencia en el texto científico. Por ejemplo, el modelo de la estructura del átomo (Carreras, N. et al., 2001: 16) [28] se incluye en el manual de con fines decorativos y no en su dimensión explicativa.

A partir de esto, es posible señalar que en el material didáctico de nivel secundario analizado se observa una presencia fuerte de la imagen en su función 1 (Decorativa) – que, sin embargo, es no considerada constitutiva por los especialistas– y su ausencia en la función 6 (Explicativa), privilegiada por estos últimos. Es decir, la utilización de la imagen –su selección, inclusión y aprovechamiento didáctico– aparece alineada con la mirada de los docentes de nivel medio, que privilegian su rol didáctico-ilustrativo, a diferencia de los especialistas, quienes la consideran una parte orgánica del proceso explicativo-argumentativo, como lo indicamos en la sección anterior.

Se observa, además, mayoritariamente el tratamiento de la información proporcionada por la imagen (funciones 2 a 4), fundamentalmente orientado a la comprensión del texto, es decir, un tratamiento algo diferente al postulado por los especialistas.

Por último, en términos generales, los manuales utilizados como insumos para el desarrollo de la lectura en el nivel secundario presentan imágenes incluidas con el objeto de facilitar el procesamiento de la información del texto verbal pero que no particularmente orientadas a la estimulación de la capacidad de abstracción y crítica en los alumnos, que es una función valorada por los especialistas en los textos disciplinares.

## **5. CONCLUSIONES**

El análisis de las imágenes que ocurren en los manuales de enseñanza de la escuela secundaria ha permitido explorar de qué manera se las representa, clasificarlas a partir de su función y señalar una posible divergencia respecto de su rol en el texto disciplinar

a partir, probablemente de una conceptualización diferente por parte de los docentes del área y de los especialistas.

A partir de esto se observa que es necesario reconsiderar el rol asignado a la imagen en el texto disciplinar hacia una formulación de la misma como uno de los elementos que, en muchos casos, participan en su definición y, por ende, actúan como otro criterio para la selección de los textos de la disciplina utilizados para el desarrollo de la lectura en el nivel medio.

En respuesta a la hipótesis central del proyecto de investigación del que este trabajo forma parte, la mirada del especialista respecto del tipo y función de la imagen legitimado en el ámbito de su disciplina resulta más que relevante para la evaluación y tratamiento de los textos disciplinares para el desarrollo de la lectura en el nivel secundario.

El tipo de imagen, su inclusión efectiva, el uso didáctico que de la misma hace el manual de nivel secundario reflejan a menudo la divergencia en la mirada entre el docente del área y el especialista. Lejos de evaluar estas miradas particulares en términos de sustitución mutua a partir de una lógica cerrada de exclusión, se propone aquí el enriquecimiento del desarrollo de las condiciones y práctica de la lectura a partir de su interacción.

## Referencias

- [1] Este trabajo es resultado parcial del Proyecto *Los discursos específicos de la ciencia en la escuela media* (Directora: Silvia Rivero), en el marco del Programa de investigación “*Lectura/escritura y los aprendizajes disciplinares en la escuela media*” (Directora: Zulema Solana), radicado en el Centro de Estudios Interdisciplinarios de la Universidad Nacional de Rosario, que explora la relación entre los textos utilizados para la lectura en la escuela media y los campos disciplinares, en particular de las ciencias exactas, sociales y humanas, y naturales.
- [2] Dalmagro, M.C. Cuando de textos científicos se trata... Comunicarte, Argentina, 2007.
- [3] Rivero, S. *Una mirada sobre el método analógico de la ciencia y su lugar en la Lingüística*. Revista de Epistemología y Ciencias Humanas, Grupo Ianus, 5, 201-229, 2013. [Revista Digital] Recuperado de <http://www.revistaepistemologi.com.ar/>
- [4] Palma, H. *El desarrollo de las ciencias a través de las metáforas: un programa de investigación en estudios sobre la ciencia*. Revista CTS, 6(2): 45-65, Diciembre 2005.
- [5] Palma, H. *Metáforas en la evolución de las ciencias*. Jorge Baudino Ediciones, Buenos Aires, 2007.
- [6] Íbidem.
- [7] González Faraco, J.C. y Gramigna, A. “Narraciones y metáforas en la construcción del pensamiento científico y la epistemología educativa.” *Teoría educativa*, 21(2),

Ediciones Universidad de Salamanca, 79-94, 2009. Recuperado de [http://campus.usal.es/~teoriadelaeducacion/Vol21\\_2\\_2009.html](http://campus.usal.es/~teoriadelaeducacion/Vol21_2_2009.html)

[8] Rivero, S. "El paratexto icónico como criterio de selección de textos de las ciencias para la lectura en el nivel medio y su valor como forma de conocimiento analógica." *Actas del VII Congreso de la Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura: Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones*. Córdoba, 6-8 de noviembre de 2013. En prensa.

[9] Maturano, C., Aguilar, S. y Núñez, G. Propuestas para la utilización de imágenes en la enseñanza de las ciencias experimentales. *Revista Iberoamericana de Educación* 49(4) EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) - Universidad Nacional de San Juan, Argentina, 2009.

[10] Cruder, Gabriela. "El texto imagen en la Educación a Distancia: un breve recorrido sobre los conceptos involucrados en su utilización y análisis". *Rueda*, Revista de la Red Universitaria de Educación a Distancia: 29. Editorial UNLPam, 2009.

[11] Maturano, C., Aguilar, S. y Núñez, G. *Íbidem*.

[12] Rivero, S. en prensa. *Íbidem*.

[13] Choi, D. y Bermúdez, N. (2006) "Metáfora y metonimia en el lenguaje visual". En *Metáforas en uso*. Buenos Aires: Biblos. 63-84.

[14] Perales, F. y Jiménez, J. (2002). "Las ilustraciones en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Análisis de libros de texto". *Enseñanza de las Ciencias*, 20(3), 369-386.

[15] Maturano, C., Aguilar, S. y Núñez, G. *Íbidem*.

[16] Maturano, Aguilar y Núñez, G. *Íbidem*.

[17] Maturano, Aguilar y Núñez, G. *Íbidem*.

[18] Cruder, Gabriela. *Íbidem*.

[19] Rivero, S. en prensa. *Íbidem*.

[20] Rivero, S. en prensa. *Íbidem*.

[21] Moya Rebolo, M. "Textos científicos en secundaria." *Innovación y Experiencias educativas*, 20, 4 [Revista Digital]. Recuperado de <http://www.csi-csif.es>

[22] Glejzer, C. et al. *Adolescencia y Salud - ES*, Serie Huellas, 1ª. ed. San Isidro: Estrada. 2011.

[23] Campos, E. et al. *Historia. América y Europa en la Edad Moderna ES* [2], Serie Huellas Historia, 1ª. ed., Boulogne: Estrada, 2013.

[24] Campos, E. et al. *Íbidem*.

[25] Glejzer, C. et al. *Íbidem*.

[26] Glejzer, C. et al. *Íbidem*.

[27] Campos, E. et al. *Íbidem*.

[28] Carreras, N. et al. *Ciencias Naturales 9* (Geología, Biología, Física, Química), Buenos Aires: Puerto de Palos, 2001.

# Los textos argumentativos en las pruebas de evaluación ONE

**Andrea Fernanda Rodrigo**  
andreafrodrigo@yahoo.com.ar

## *Resumen*

Este trabajo forma parte del Programa LECTURA/ESCRITURA Y LOS APRENDIZAJES DISCIPLINARES EN LA ESCUELA MEDIA. Aquí la pregunta gira en torno a qué tipo de textos se abordan en las pruebas de evaluación en la escuela media, centrando la atención en los textos de tipo argumentativo, claves en la posterior escolarización del joven, puesto que es uno de los tipos textuales más frecuentes desde el punto de vista académico. En este análisis, se continúa lo trabajado en torno a los textos argumentativos que aparecen en las pruebas PISA (Programme for International Student Assessment, 2009 del Ministerio de Educación de Madrid) [1], para abordar los textos argumentativos que aparecen en las pruebas ONE 2013 [2]. Cabe aclarar que al estudiar los resultados de las ONE 2005-2007-2010 [3], se observa que en las ONE 2010, en comparación a las ONE 2005-2007:

*“El 79,6% de los alumnos pueden resolver actividades que ponen en juego, diversas estrategias lectoras. Pueden dar cuenta de la información global que se desprende de los textos y realizar inferencias, reconocer tramas explicativas y argumentativas. El 20,4% pueden abordar solamente los aspectos superficiales del texto y realizar actividades más mecánicas de lectura”[4]*

Por lo que leemos arriba, la trama argumentativa encuentra un lugar relevante en el análisis de los resultados por parte del Ministerio de Educación de Santa Fe. En lo que sigue, pretendemos tomar en cuenta qué textos presentan al menos algunas secuencias argumentativas en las ONE 2013 y cuáles son las consignas que acompañan esos textos.

**Palabras clave:** lectura, evaluación, argumentación.

## **1. INTRODUCCIÓN**

Se pretende realizar aquí un recorrido que parte en una primera instancia de un análisis exhaustivo de las evaluaciones ONE 2013, Operativo Nacional de Evaluación que se aplicó en la provincia de Santa Fe para luego establecer una comparación con las pruebas PISA, evaluaciones internacionales que nos sirven como referencia, partiendo de la base de que ambas se destinan a sujetos de similares características, jóvenes que

transitan la escolaridad secundaria. Dicho análisis se centra en aspecto en particular, los textos de tipo argumentativo. Al final se extrae una conclusión de lo observado.

## **2. LAS ONE 2013**

ONE constituye la abreviatura de Operativo Nacional de Evaluación. Las pruebas ONE se vienen aplicando en nuestro país desde 2005. Se centran en cuatro áreas del conocimiento, Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Naturales y están dirigidas a los estudiantes que están transitando su escolaridad en diferentes momentos [5]. La evaluación toma como parámetro un desempeño esperable, distinguiéndose entre nivel alto, medio y bajo.

### **2.1. Los textos argumentativos en las ONE 2013**

Siendo la trama argumentativa una de las tramas de mayor importancia en la educación superior, por ser la que se utiliza en los textos académicos, se toma como objetivo en este trabajo, analizar los textos que aparecen en las ONE 2013 para tener claro cuáles son los textos argumentativos o cuáles presentan al menos alguna secuencia argumentativa.

En las siguientes subsecciones se toma cada texto argumentativo o con al menos una secuencia argumentativa.

#### **2.1.1. Texto uno: Sobre la violencia en el fútbol**

Al analizar el texto se observa que presenta dos posiciones, con sus respectivos argumentos y finalmente se expresa la tesis/conclusión; por lo tanto se trata de un texto argumentativo progresivo.

Dos posiciones:

El fútbol promueve la violencia (argumento de la pasión)/Mecanismo propuesto: control de la pasión- jugadores y medios

Argumentos:

Ofrece la ocasión para promover las identidades colectivas y entre ellas las identidades nacionales

La confrontación entre dos equipos constituye la oportunidad de proseguir la guerra por otros medios.

Se trata de un “pasaje a los hechos” llevando al terreno físico las agresiones simbólicas.

La violencia en el fútbol no constituye más que un reflejo de una sociedad violenta. (argumento del espejo de la sociedad)/Mecanismo propuesto: orientar la reforma social

Argumentos:

La sociedad produce violencia porque genera desigualdades intolerables.

**Tesis/Conclusión: las medidas tomadas para el control de la violencia en el fútbol pasan por la violencia: control represivo, las soluciones se ubican en el mediano plazo.**

### **2.1.2. Texto dos: Nuevos (y eternos) modos de leer**

Al analizar el texto, se observa que se trata de una argumentación regresiva, se expone la conclusión al principio.

**Tesis/Conclusión: Lo que está en crisis no es la lectura, sino un modo particular de leer.**

Argumento: El cine, la televisión, el video han abierto un nuevo capítulo en la historia de la lectura.

Argumento: La digitalización aumenta la movilidad de los textos escritos.

Argumento: La cantidad de textos escritos ha aumentado en lugar de disminuir.

### **2.1.3. Texto tres: El teorema de Pitágoras**

Se trata de una argumentación progresiva, precedida por un texto instructivo que hace las veces de argumento de la tesis/conclusión final. El texto es argumentativo demostrativo.

Argumento: (luego de seguir el instructivo) se demuestra que: en el otro cuadrado queda dibujado un “nuevo” cuadrado de área  $h^2$ .

**Tesis/Conclusión: en todo triángulo rectángulo se verifica que el cuadrado de la hipotenusa es igual a la suma de los cuadrados de los catetos.**

## **2.2. Las consignas propuestas para los textos argumentativos**

### **2.2.1. Texto uno**

En respuestas de opción múltiple:

- Pregunta por la trama predominante,
- Pregunta por el género discursivo
- Pregunta por el contenido de la introducción

- Pregunta sobre cuestiones léxicas (dos)
- Pregunta sobre el orden textual, sin hacer patente el lugar que se le da a la conclusión
- Pregunta sobre recursos expresivos
- Pregunta sobre cuestiones léxicas
- Pregunta por el campo conceptual de una de las posiciones
- Pregunta sobre los conectores
- Pregunta sobre la referencia de algunos términos
- Pregunta por el campo conceptual de la otra posición
- Pregunta sobre los mecanismos propuestos en lo referente al argumento de la pasión (se refiere al contenido del texto)
- Pregunta sobre los mecanismos propuestos en lo referente al argumento espejo de la sociedad (se refiere al contenido del texto)
- Pregunta sobre la idea central del texto

No hay consignas que orienten sobre el orden argumentativo, la pregunta sobre el orden se refiere a la organización textual general. Recién la última pregunta apunta a una inferencia elaborativa global sobre el texto. No aparecen preguntas abiertas, en cambio las preguntas sobre referencias textuales exigen inferencias locales. Las preguntas que apuntan al campo conceptual remiten al conocimiento del mundo. Respecto de la argumentación en sí misma, solamente se pide identificar la trama y el género discursivo. A diferencia de las pruebas PISA no aparece la respuesta esperada.

### **2.2.2. Texto dos**

En respuestas de opción múltiple.

- Pregunta sobre una referencia léxica, se solicita una inferencia local semántica
- Pregunta sobre conocimientos gramaticales
- Pregunta sobre el contenido del párrafo introductorio, inferencia local
- Pregunta sobre la trama predominante, inferencia global
- Pregunta sobre la idea central, apuntando a una inferencia elaborativa global
- Pregunta sobre la estructura del texto, (orden argumentativo)
- Pregunta sobre el orden textual

- Pregunta sobre un argumento de autoridad
- Pregunta sobre recursos expresivos
- Pregunta sobre el contexto de una idea, inferencia local semántica
- Pregunta sobre el segmento narrativo de la historia de la escritura
- Pregunta sobre los argumentos que sustentan la tesis de Peña
- Pregunta sobre los recursos expresivos
- Pregunta sobre un conector discursivo

No hay preguntas abiertas o que impliquen una lectura más creativa del alumno. Solamente hay una pregunta sobre el orden argumentativo. Las preguntas no se ordenan en cuanto a su dificultad. No se aprecia el resultado esperado.

### **2.2.3. Texto tres**

En respuestas de opción múltiple

- Pregunta sobre la intención comunicativa
- Pregunta sobre el destinatario del texto
- Pregunta sobre la mención de Carmen Sessa (anécdota que parece justificar el texto)
- Pregunta sobre el orden del texto

## **3. COMPARACIÓN PISA y ONE**

Las pruebas PISA [6] abarcan tres áreas de conocimiento: competencia lectora, competencia matemática y competencia científica.

Las pruebas ONE [7] abarcan cuatro áreas de conocimiento: Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Naturales.

La competencia lectora en PISA se define de este modo:

"en función de la capacidad de los alumnos para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos con el fin de alcanzar sus objetivos...se incorpora un elemento activo: la capacidad, no ya de comprender un texto, sino de reflexionar sobre él a partir de las propias experiencias"

En las pruebas ONE se habla de estrategias lectoras, distinguiendo entre actividades mecánicas, es decir, las que se refieren a reconocer los aspectos superficiales del texto y actividades que se refieren a la capacidad de dar cuenta de la información global del texto y realizar inferencias más complejas.

En PISA se agrega además la comprensión de textos electrónicos, esto está totalmente ausente en las pruebas ONE. PISA además incluye los llamados cuestionarios de contexto que relevan el entorno familiar y social de los alumnos. Tampoco esto se observa en ONE.

En PISA se distingue no solamente el tipo de texto, sino también el formato, que varía entre las siguientes posibilidades: continuo, discontinuo, mixto y múltiple. En ONE, no se toma en cuenta distinciones de formato, solamente de trama, prevaleciendo la trama argumentativa entre los tipos textuales.

En la elaboración de PISA se consideran tres grandes categorías relativas a competencia lectora:

- acceder y obtener
- integrar e interpretar
- reflexionar y valorar

En las ONE, no se llega a la tercera categoría, ya que no se puede evaluar este aspecto en ejercicios de opción múltiple con respuestas cerradas.

Finalmente, en las PISA se explica por qué se realiza tal o cual pregunta y se dan las respuestas esperadas, variando la puntuación entre calificación máxima y parcial, en las ONE solo hay una respuesta correcta. Por otro lado, en las ONE se verifica una mayor relevancia sobre el orden textual en los textos argumentativos, sin embargo no siempre esto se refiere al orden hipótesis-conclusión.

#### **4. CONCLUSIÓN**

Del análisis de las pruebas ONE 2013 se desprende que si bien se da una cierta relevancia a la trama argumentativa, el orden argumentativo aparece solamente en una de las consignas, lo que nos lleva a observar que en realidad esto despoja a la evaluación de la comprensión de textos argumentativos de un componente fundamental. Por este motivo, las preguntas que se realizan muy bien podrían haberse aplicado a textos narrativos, por ejemplo. Además al trabajarse solamente con preguntas de opción

múltiple, el lugar que se deja a la formulación y a la reflexión del alumno es mucho menor con respecto a lo que ocurre en las pruebas PISA. También es otra falencia el hecho de que no se trabajen los textos electrónicos. El remitirse solamente a los textos impresos en soporte papel arroja resultados incompletos.

Sería interesante que en la formulación de las próximas ONE se pueda tomar esto de las tres competencias (matemática, científica y lectora) que propone el marco de las pruebas PISA y cómo estas competencias se nutren entre sí. Por otra parte, es imprescindible que se exponga el resultado esperado, esto permite una apreciación más acabada de los criterios de evaluación seguidos.

## Referencias

- [1] La lectura en PISA 2009, Marcos y pruebas de la evaluación, Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones, Catálogo de Publicaciones del Ministerio: educación.es, 2010.
- [2] Operativos Nacionales de Evaluación, ONE 2013: [http://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get\\_tree\\_by\\_node?node\\_id=155280](http://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=155280)
- [3] Informe resultados Operativos Nacionales de Educación, Censo Nacional de Educación Secundaria: [http://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/147822/725298/file/Censo finalizacion de Educ.Secundaria. Julio 2012.pdf](http://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/147822/725298/file/Censo%20finalizacion%20de%20Educ.Secundaria.Julio%202012.pdf)
- [4] Íbidem anterior, p. 13
- [5] Tanto en el Censo de Finalización de Educación Secundaria y la Muestra de 2º año de Informe Educación Secundaria como así también en 3º y 6º grado de Educación Primaria.
- [6] La lectura en PISA 2009, Marcos y pruebas de la evaluación, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones, Catálogo de Publicaciones del Ministerio: educación.es, 2010. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/lectura-en-pisa.pdf?documentId=0901e72b8072f8d9>
- [7] Criterios de evaluación ONE 2013: <http://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/165197/804528/file/Criterios%20de%20evaluacion%20ONE%202013.pdf>

# Fenómenos lingüísticos en la escritura escolar. Textualización y referencia gramatical<sup>1</sup>

**Lucía Romanini**  
luciaromanini@gmail.com

## *Resumen*

En este trabajo me ocupo del análisis de ciertos rasgos que con frecuencia aparecen en los textos disciplinares que escriben los alumnos de escuela media. Específicamente, me ocupo de un *corpus* de escritos en los que se evidencian fallas en la sutura del texto que se manifiestan como fallas en el mantenimiento de la cadena referencial. Intentaré dar cuenta de esas fallas a partir de la relación entre los textos de los alumnos y los que sirven de fuente para su escritura, y mostrar que en determinadas ocasiones esas fallas están relacionadas con un sujeto que intenta una textualización propia y se encuentra con dificultades para hacerlo; en otras, en cambio, las fallas emergen como consecuencia de la repetición de fragmentos del texto fuente o debido a la incorporación de estructuras construidas sobre el modelo leído: la repetición genera fallas en el texto, dado que se trata de fragmentos aislados en los que aparecen elementos cuyas referencias no se recuperan. Me detendré en las estructuras que corresponden a uno y otro caso y en los efectos de sentido a los que las transformaciones respecto del texto fuente dan lugar. El análisis mostrará que las fallas constituyen manifestaciones de la relación que cada sujeto establece con el discurso de referencia.

**Palabras clave:** lectura y escritura – fenómenos gramaticales – cadena referencial

## 1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo estudio textualizaciones escritas de alumnos de escuela media realizadas sobre la base de la lectura de textos disciplinares. En particular, me centro en las fallas en la sutura del texto que se manifiestan a través de fenómenos gramaticales vinculados con rupturas en el mantenimiento de la cadena referencial, fallas que, entiendo, constituyen una de las formas en las que se dejan leer las relaciones entre los textos escritos por los alumnos y los textos fuente a partir de los cuales fueron realizados.

---

<sup>1</sup> Este trabajo constituye una reelaboración sobre la base del trabajo presentado en Congreso Nacional de la Subsección de la Cátedra UNESCO UNR, “La lectura y la escritura en las sociedades del siglo XXI”, Rosario, 16 y 17 de octubre de 2014, en el marco del Panel: “Las prácticas de lectura y escritura con textos disciplinares en la escuela media”.

El trabajo aborda el análisis de un *corpus* de textos escritos por alumnos de tercero y quinto año de la escuela media, realizados, en el marco de una investigación en curso acerca de las prácticas de lectura y escritura en la escuela media, a partir de la lectura de textos disciplinares del área de Lengua<sup>2</sup>. Trataré de mostrar, sobre la base de ese análisis, que en determinadas ocasiones las fallas que aparecen en relación con el mantenimiento de la referencia están relacionadas con un sujeto que intenta una textualización propia y se encuentra con dificultades para hacerlo, en tanto que en otras las fallas emergen como consecuencia de la repetición de fragmentos del texto fuente o debido a la incorporación de estructuras construidas sobre el modelo leído. Me detendré en las estructuras que corresponden a uno y otro caso y en los efectos de sentido a los que las transformaciones respecto del texto fuente dan lugar. El análisis mostrará, como queda dicho, que las fallas constituyen manifestaciones de la relación que cada sujeto establece con el discurso de referencia.

## **2. ESCRITURAS INICIALES Y ACCESO AL DISCURSO DISCIPLINAR**

Empezaré por presentar algunas concepciones que permiten delinear el punto de vista que asume este trabajo respecto del discurso –y en particular el discurso científico-disciplinar– y de la relación que los sujetos establecen con él. En primer lugar, el título que he elegido para este apartado hace referencia al hecho de que la posibilidad de que los alumnos accedan a las conceptualizaciones propias de las diferentes disciplinas científicas, que aparece como uno de los objetivos de la educación media, se sostiene, en todas las instancias, sobre la posibilidad de que accedan a los discursos en los que esas conceptualizaciones se realizan [2]. Esto se debe, a su vez, a que concebimos los saberes como inherentemente discursivos y, por lo tanto, entendemos que resulta inviable pensar –en el orden de los conocimientos disciplinares, o en cualquier otro– los fenómenos lingüísticos en términos de una escisión entre forma y contenido.

La perspectiva desde la que trabajo recupera algunas concepciones del Análisis del Discurso de tradición francesa [3, 4], a partir de las cuales se entiende que es en el discurso donde se ponen en juego los sentidos a partir de las relaciones que se

---

<sup>2</sup> Se trata de una investigación desarrollada en la Universidad Nacional de Rosario, en el marco del proyecto “Las prácticas de lectura y escritura: análisis, propuestas, seguimiento y evaluación”, radicado en el CEI-UNR, bajo la dirección de la Dra. Norma Desinano y la co-dirección de la Dra. Marcia Arbusti. Los lineamientos generales de la investigación pueden leerse en Desinano y otros (2014) [1].

establecen entre los elementos que lo constituyen, así como con los elementos que forman parte del interdiscurso, de los textos otros con los que –de diferentes maneras– un texto forma serie. Los sentidos, por lo tanto, no son externos al discurso, ni lo preexisten, sino que dependen de las relaciones entre los significantes que se materializan en los textos, y de las relaciones que, a su vez, cada lector establezca con ellos. Ello supone que los textos son susceptibles de interpretación, aunque las posibles interpretaciones no sean, por supuesto, ilimitadas, y supone también concebir el discurso en términos de un funcionamiento dinámico. Cada ámbito discursivo, a su vez, asume sus propias configuraciones, que, en el caso de las áreas científicas, se manifiestan en modos de decir disciplinares. Acceder al discurso de una disciplina conlleva, por lo tanto, acceder a esos modos de decir –que comprenden formas enunciativas, relaciones conceptuales, modos de inscripción de la argumentación, estructuras sintácticas, elementos léxicos– y, en definitiva, acceder a una forma específica del hacer sentido de los textos.

Entendemos entonces el acceso a las formas del discurso disciplinar como condición para acceder a las conceptualizaciones de un determinado campo y, por lo tanto, como condición también de la posibilidad de los sujetos alumnos de constituirse en enunciadores en el ámbito de ese discurso. Esa posibilidad, sin embargo, muchas veces no está presente en los alumnos cuyos trabajos analizamos. Las dificultades que surgen en este tipo de textualizaciones escritas con frecuencia son analizadas como derivadas del desconocimiento de ciertos aspectos del sistema lingüístico y asociadas a grados de experticia, o bien son explicadas a partir de fallas de atención en la escritura o en la revisión. En uno y otro caso, la concepción del proceso de escritura que subyace se condice con un sujeto que puede siempre operar sobre los elementos lingüísticos y producir textos aceptables y adecuados a su nivel de conocimiento y experticia.

La concepción que aquí sostenemos, en cambio, es la de un sujeto cuya relación con la lengua y con el discurso puede caracterizarse, de acuerdo con la teoría de Claudia Lemos [5, 6] y los desarrollos que a partir de ella ha propuesto Norma Desinano, como siempre en tensión<sup>3</sup>; se trata, por lo tanto, de una relación dinámica, en la que la lengua no es meramente un objeto sobre el que el sujeto opera. Por el contrario, es el sistema de

---

<sup>3</sup> La teoría de Claudia Lemos explica en principio el proceso de adquisición inicial del lenguaje, pero, en la medida en que es además una teoría del funcionamiento del sujeto en el lenguaje, Norma Desinano ha generado hipótesis que permiten explicar desde ese marco el acceso a los discursos y los fenómenos lingüísticos que emergen en relación con ello en la escritura de adultos.

la lengua el que sobredetermina los enunciados de los sujetos [7]. De ello da cuenta el concepto de *captura*, que supone entonces que el sujeto no está siempre en control de sus enunciados.

La teoría explica la relación que el sujeto establece con la lengua y con los discursos sobre la base de tres posiciones, en las que esa relación asume formas particulares. En una primera posición el sujeto se relaciona con la lengua a través de los enunciados de los otros, que emergen, bajo la forma de fragmentos reproducidos literalmente, en sus propios enunciados; en una segunda posición el polo dominante es la lengua, por lo que el sujeto está, en palabras de Lier de Vitto, “en descontrol” de lo que dice [8], lo que da lugar a la aparición de fallas en relación con el sistema; la tercera posición, finalmente, se caracteriza por la posibilidad de la escucha, es decir, la posibilidad que el sujeto tiene de objetivar sus enunciados, percibir las fallas que aparezcan en ellos y, eventualmente, reformularlos.

Desinano ha estudiado especialmente las textualizaciones escritas de adultos y se ha detenido en los rasgos que dan cuenta de un sujeto que no se ha constituido en enunciador de su textualización, a partir de la categoría de *fragmentariedad* [9, 10], que permite explicar la emergencia de efectos de discontinuidad en la cadena sintagmática, entre los que se encuentran las transgresiones gramaticales, las interrupciones inesperadas, la aparición de elementos anómalos, entre otros fenómenos lingüístico-discursivos.

Mi trabajo se propone presentar un análisis de una de las formas que asumen esas fallas en los escritos de alumnos de nivel medio, a saber, aquellas que afectan a la cohesión gramatical del texto, e intenta distinguir dos casos en los que –creo– esas fallas pueden explicarse de manera diferente. No estudiaré textos completos, sino que me detendré en enunciados específicos tomados de textos de diferentes alumnos, que me permitirán mostrar los fenómenos analizados.

### **3. FALLAS EN LA SUTURA DEL TEXTO**

Dos series, entonces. En primer lugar, analizaré enunciados en los que las rupturas del texto en relación con el mantenimiento de la cadena referencial se generan en el intento de dar cuenta del texto fuente a partir de una textualización que falla, pero que supone una formulación del alumno.

El primero de los textos pertenece a una alumna de tercer año del nivel medio, y está escrito a partir de la lectura de un texto de Martínez y Molinari, un fragmento de la introducción a *El habla de los argentinos: identidad, inmigración y lunfardo*<sup>4</sup>:

(1) Al llegar los españoles a la Argentina, introdujeron con sus costumbres un castellano como el que hablan en su país. En la Rev. de Mayo, **se realizaron debates que quisieron independizarse lingüísticamente**, pero se mantuvo el castellano<sup>5</sup>.

El texto reproducido corresponde a un segmento del segundo párrafo del escrito de esta alumna. Me interesa detenerme en la segunda oración y, específicamente en la estructura relativa. Como resulta claro, el pronombre que la encabeza tiene como único posible antecedente al sustantivo *debates*, con el que se establece, por lo demás, la concordancia del verbo, de manera que lo que se lee es que fueron los debates los que quisieron independizarse lingüísticamente. El enlace que se establece a través de la relativa hace de un sustantivo abstracto el sujeto de un verbo volitivo.

Como muestra la confrontación con el texto fuente, del que reproduzco el fragmento que corresponde al momento que ha intentado explicar la alumna, ésta ha tomado de allí el sustantivo *debates*, y lo ha incorporado en una frase en la que reformula no la frase del texto en la que aparecía, sino la anterior.

#### Texto fuente:

Luego de la Revolución de Mayo algunos intelectuales plantearon la necesidad de diferenciarse de España también en el idioma. Los **debates** fueron intensos pero finalmente se mantuvo el castellano como lengua oficial.

---

<sup>4</sup> Martínez, R. y Molinari, A. (2011). *El habla de los argentinos: identidad, inmigración y lunfardo*. Buenos Aires: Editorial de la cultura urbana. Las citas que siguen corresponden al mismo texto.

<sup>5</sup> En todos los casos, transcribo el texto tal como ha sido escrito por el alumno, respetando la ortografía y puntuación empleadas. No reproduzco las tachaduras, que son, sin embargo, indicio de una instancia de reconocimiento de una falla en el texto, puesto que no me ocupo aquí de las reformulaciones del texto propio realizadas por los alumnos.

La alumna se ha distanciado de los enunciados del texto fuente, pero lo ha hecho a tal punto que su textualización falla en la posibilidad de dar cuenta de las relaciones que se presentaban en él.

El segundo texto pertenece también a una alumna de un tercer año:

(2) Los conquistadores que llegaron a estos territorios se encontraron con culturas y lenguas diferentes, a pesar de que **lo** colonizaron, los pueblos aborígenes dejaron una huella en **ellos** **que** comenzaron a utilizar cotidianamente.

Este texto es mucho más complejo en lo que se refiere a las referencias gramaticales. No se trata ya de que la anáfora deje leer una relación que es claramente ajena a lo sostenido en el texto leído, e incluso léxicamente inviable, sino que en tres lugares diferentes, las referencias no se pueden recuperar o dan lugar a ambigüedades.

En el primer caso, se trata de que el clítico acusativo no tiene referente posible, en la medida en que todos los sintagmas nominales que aparecen en la frase están en plural. Es posible leer meramente una falla en la concordancia, pero es claro que se trata de una relación que el texto no resuelve, y que, por lo demás, tampoco resolvería la aparición del clítico en plural, que, de todos modos, podría leerse a partir de una referencia anafórica –colonizaron estos territorios- o catafórica –colonizaron los pueblos aborígenes–.

En segundo lugar, tampoco se resuelve la referencia del pronombre *ellos*, que puede corresponder tanto a *los conquistadores* como a *estos territorios*. Finalmente, el relativo que aparece en la última estructura puede leerse como correferente respecto de *una huella*, caso en el que funcionaría como objeto del verbo de la relativa, y da lugar a una interpretación extraña –esto es: *comenzaron a utilizar cotidianamente una huella*–, o bien como correferente con el pronombre personal, caso en el que la anomalía estaría además en el hecho de no estar realizado el objeto de *comenzar*.

Reproduzco ahora, como en el caso anterior, el segmento del texto fuente al que corresponde la reformulación de la alumna:

Los conquistadores que llegaron a estos territorios encontraron un espacio habitado por pueblos de diferentes lenguas y culturas

los que, a pesar de ser sometidos, dejaron su impronta sobre los conquistadores. Ese primer encuentro cultural tuvo una clara incidencia sobre el idioma que hablaban los españoles, de forma tal que el castellano se fue poblando de voces de los pueblos originarios que pasaron a integrar el habla cotidiana de los habitantes de esta región.

Como muestra la contraposición con el texto fuente, en la que se observan estructuras reproducidas literalmente, en el texto (2) hay una distancia mucho menor respecto del texto leído que en el caso (1). Sin embargo, las fallas aparecen en todos los casos en relación con elementos gramaticales introducidos por la alumna: de hecho, la alumna escribe *a pesar de que lo colonizaron* donde el texto decía *a pesar de ser sometidos y dejaron una huella en ellos*, por *dejaron su impronta sobre los conquistadores*. Como se ve, finalmente, este segmento del texto de la alumna está construido sobre la base de relaciones cuya interpretación queda abierta, de manera que si bien podrían intentarse hipótesis respecto de las relaciones que deberían estar explicitadas, lo cierto es que no lo están, lo que da lugar a la imposibilidad de fijar el sentido.

Paso ahora a la segunda serie. El primer segmento en este caso pertenece también al texto de la alumna citada en (2):

(3) Después de la Revolución de Mayo, tuvieron la necesidad de diferenciarse de España con el idioma, pero el castellano continuó como lengua oficial. En el Río de la Plata se hablaba el castellano diferente al de la Península.

Me interesa en este caso detenerme en la elipsis del sujeto del verbo *tuvieron*. Empiezo por señalar que el texto que reproduzco constituye un párrafo en su totalidad. Se trata además del párrafo que se encuentra inmediatamente a continuación del que venimos de comentar, de manera que si intentamos recuperar esa elipsis, nos encontramos de nuevo en esa red abierta de relaciones que hemos analizado arriba.

De todos modos, lo que me importa destacar es que, si en los casos anteriores las fallas en las referencias aparecían como consecuencia del intento –no logrado, claro está– de

establecer relaciones entre elementos del texto a partir de una formulación propia, aquí se trata de la reproducción literal de un enunciado del texto fuente y la falla aparece como consecuencia del recorte operado. Volvamos al texto fuente, del que reproduzco nuevamente la oración que la alumna ha recuperado:

Luego de la Revolución de Mayo algunos intelectuales plantearon la necesidad de diferenciarse de España también en el idioma.

Es decir, en el texto leído ese verbo tenía un sujeto explícito. La elipsis –y, por lo tanto, la anáfora no resuelta– es producto de la repetición de un segmento del texto, que en este caso excluye el sintagma que funciona como sujeto. De este modo el texto queda desasido de los elementos en relación con los cuales era posible fijar su sentido, lo que obtura la interpretación. Hasta allí el texto de esta alumna.

Los dos últimos ejemplos que voy a analizar corresponden a la lectura de un fragmento de un texto de Saville Troike, “La competencia comunicativa”<sup>6</sup>. Empiezo en este caso por el texto fuente, del que reproduzco un fragmento algo más extenso, que permite contextualizar la relación con el texto de la alumna, pero me interesan especialmente las estructuras que aparecen destacadas en negrita, con las que se relacionan las fallas que presentan los textos de los alumnos:

La competencia comunicativa involucra conocer no solo el código de la lengua, sino también **qué decir a quién, y cómo decirlo** apropiadamente en cualquier situación dada. Se relaciona con el conocimiento social y cultural que se supone que los hablantes tienen para ser capaces de usar e interpretar las formas de la lengua. Un niño que utiliza una expresión tabú en público y causa turbación se dice que no “sabe mejor”, esto es, no adquirió ciertas reglas de conducta social en el uso de la lengua (la misma turbación presupone la existencia de esta

---

<sup>6</sup> Saville Troike, M. (2005). “La competencia comunicativa”. En *Etnografía de la comunicación*. Bs. As.: Edutref-Prometeo, p. 32.

competencia). El concepto de competencia comunicativa (y su congénere más amplio, la competencia social) es una de las herramientas organizativas más poderosas que surgieron en las ciencias sociales de los últimos años.

El primero de los segmentos que voy a analizar corresponde, como en los casos anteriores, a una alumna de tercer año:

(4)En la competencia comunicativa se dice [que]<sup>7</sup> aparte de saber el código de la lengua también se tiene que saber **como decirlo y a quién decirselo**. en cualquier situación. **Da un ejemplo** de que si un niño usa un lenguaje prohibido va a causar turbación ya que no suele escucharse y porque le falta el respeto a las normas.

Me voy a detener en las fallas de este texto que corresponden a las estructuras interrogativas destacadas. Lo primero que surge de la confrontación con el texto fuente es que esas estructuras están construidas sobre el modelo leído. Sin embargo, el orden en el que se presentan está invertido. En el texto fuente el objeto del verbo *conocer* está realizado con una estructura correlativa (*no solo... sino también*), el segundo de cuyos miembros, a su vez, se compone de dos estructuras coordinadas. El primer miembro de esa coordinación, *qué decir a quién*, es una completiva interrogativa, que tiene la particularidad de que dos de los lugares sintácticos que el verbo construye están realizados por pronombres interrogativos. El segundo miembro repite el verbo *decir*, y realiza un constituyente de modo como un pronombre interrogativo y el objeto como un clítico acusativo cuyo antecedente es, a su vez, el pronombre que funcionaba como objeto directo en la primera estructura.

El texto de esta alumna entonces, como queda dicho, invierte el orden de las cláusulas interrogativas, de manera que el clítico que aparece en *cómo decirlo*, pierde su antecedente y lo mismo ocurre con el objeto de la segunda cláusula, que se torna una estructura paralela a la primera y aparece también con un clítico acusativo. Esas anáforas no han sido introducidas por el sujeto que escribe, como elementos tendientes

---

<sup>7</sup> Los corchetes indican texto agregado por la alumna.

al mantenimiento de la cadena referencial; son variables (Bosque-Gutierrez Rexach, 2009) que aparecían como tales en el texto fuente, pero que, extrapoladas e introducidas en otro contexto, quedan desasidas de su antecedente. En este caso, la concordancia permite que esa variable se resuelva en relación con otro elemento presente en el texto, esto es, *el código de la lengua*, de manera que lo que el texto resulta decir es que es necesario saber cómo decir el código, lo cual, claramente, está lejos de corresponderse con la conceptualización presentada por Saville-Troike.

Desmontar esas estructuras interrogativas resultó complejo para los alumnos, como se desprende del análisis del conjunto de los textos del *corpus*, que pone en evidencia dificultades para reformularlas. Reproduzco de ese conjunto un último segmento, que corresponde en este caso a la versión de un alumno de quinto año:

(5) Esta competencia se basa en conocer a parte del código, la saber **a quién decirle y como decirselo.**

He mantenido las tachaduras de este texto porque constituyen marcas de esa dificultad para formular las relaciones, así como de que el sujeto ha reconocido algunas de esas dificultades y ha podido por lo tanto reformular su enunciado, pero también de que ese reconocimiento no ha existido en relación con la necesidad de corregir las estructuras interrogativas que he destacado. En el caso de este alumno, esa dificultad ha dado lugar a la omisión del objeto directo de la primera estructura –en la que incluye en cambio el objeto indirecto– de modo que el acusativo de la segunda estructura, que sí se incorpora, da lugar nuevamente a una referencia no resuelta.

#### **4. A MODO DE CIERRE**

El *corpus* con el que he trabajado comprende, por un lado, textos que –en su totalidad o en algunos segmentos– presentan una distancia respecto de la fuente, que en muchos casos resulta radical, y, por otro, textos, o segmentos de éstos, en los que la dependencia respecto de la fuente es absoluta, lo que se manifiesta en la presencia de enunciados reproducidos literalmente del texto leído, enunciados que se constituyen, en los casos extremos, en estructurantes de la posibilidad misma de textualizar. De hecho, y como no es ajeno, por lo demás, a quien se encuentre en contacto con textos de alumnos de escuela media, con frecuencia éstos se sostienen casi exclusivamente sobre la base de

seleccionar y engarzar segmentos del texto fuente, mediante algunos pocos elementos de enlace –cuya elección puede resultar más o menos feliz–.

Ambas series de textos, por supuesto, se alejan de los objetivos buscados respecto de la escritura, si de lo que se trata es, como dijimos, de que los alumnos logren constituirse en enunciadores que generen textualizaciones pertinentes en relación con el discurso de referencia. Pero, a su vez, en uno y otro caso se reconocen sujetos que se encuentran en posiciones diferentes respecto de las relaciones que pueden establecer con el discurso. En la primera serie, las anáforas, podríamos decir, son del alumno, y las fallas en la posibilidad de suturar el texto son fallas de un sujeto que intenta formular conceptualizaciones desde un discurso que le es todavía ajeno y al que está intentando ingresar. En la segunda serie, en cambio, las rupturas son efecto de la repetición. El sujeto no formula enunciados propios, sino que reproduce enunciados del texto leído. Esa repetición genera fallas en la sutura dado que se trata de fragmentos aislados en los que aparecen elementos cuyas referencias no se recuperan.

De esas relaciones, aquella que me interesa especialmente es entonces la que se manifiesta en esa repetición literal de segmentos de la fuente, ya que, lejos de funcionar como garante del mantenimiento de los sentidos, esa repetición, en la medida en que no lo es –no podría serlo– de la totalidad, da lugar a la emergencia de fallas que agrietan el texto y dejan el sentido a la deriva.

## Referencias

- [1] Desinano, N.; Arbusti, M y otros. Las prácticas de lectura y escritura: análisis, propuestas, seguimiento y evaluación. En López, C., Bulacio, C. y Migliaro, F. (Coords.), *Ciencia y Tecnología 2014*, UNR Editora, Rosario, 2014.
- [2] Desinano, N. Las prácticas de lectura y escritura: análisis, propuestas, seguimiento y evaluación. Ponencia presentada en el *II Congreso Internacional de Profesores de Lenguas Oficiales del MERCOSUR (CIPLOM II)*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, mayo de 2013.
- [3] Pêcheux, M. *L'inquietude du discours. Textes choisis et présentés par Denise Maldidier*, Cendres, París, 1990.
- [4] Pêcheux, M. Análise Automática do Discurso [1969]. En Gadet, F. y Hak, T. *Por uma Análise Automática do Discurso. Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*, Unicamp, Campinas, 1997.
- [5] Lemos, C. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem, *Letras de hoje*, Porto Alegre. v. 30, nº 4, 1995.
- [6] Lemos, C. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na Aquisição de linguagem. En Lier de Vitto, M. F., y L. Arantes (orgs.) *Aquisição, Patologias e clínica de linguagem.*: FAPESP-Editora PUCSP, San Pablo, 2006.

- [7] Lemos, M. T. A fala da criança como interpretação: uma análise das teorias em Aquisição de Linguagem, *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.30, N° 4, p. 181-187, 1995.
- [8] Lier de Vitto, M. F. Singularidade e repetição”. Ponencia presentada en el *XIV Congreso Internacional de la ALFAL*. Monterrey, México. Disponible en: [www.mundoalfal.org/cdcongreso/cd/adquisicion\\_lenguaje/lier.swf](http://www.mundoalfal.org/cdcongreso/cd/adquisicion_lenguaje/lier.swf).
- [9] Desinano, N. *Alumnos universitarios y escritura académica. Análisis de un problema*, Homo Sapiens, Rosario, 2009.
- [10] Desinano, N. Fenómenos en la organización sintagmática en la escritura académica de los alumnos universitarios, *RASAL* N ° 1/2, 79-91, 2008.

# La lectura de hipertextos en la escuela media

Carolina Tramallino - Bárbara Méndez

carotramallino@hotmail.com - barbaramendez555@hotmail.com

## *Resumen*

En este trabajo nos proponemos evaluar la lectura de textos tradicionales y de textos hipertextuales en estudiantes de escuela media con el fin de comparar los resultados obtenidos en cuanto a la comprensión lectora. Las actividades propuestas tienen como objetivo medir la comprensión atendiendo a los procesos cognitivos involucrados y a las estrategias que los alumnos pueden emplear.

La metodología de trabajo consistirá en elegir un texto adecuado para los destinatarios de la prueba, que son alumnos que se encuentran cursando el tercer año de la escuela secundaria, pertenecientes a escuelas privadas. En segundo lugar habrá que transformar ese texto tradicional en un hipertexto y por último, modificar la presentación del texto en papel anexándole los paratextos.

Con respecto a los resultados, veremos que el grupo que realizó la prueba con el hipertexto, mediante una computadora, obtuvo mejor rendimiento: accedió y relacionó la información de los textos vinculados en un mayor porcentaje y además concluyó en el tiempo acordado, a diferencia del grupo que trabajó con el texto tradicional.

**Palabras claves:** lectura, hipertexto, escuela media, comprensión lectora.

## 1. INTRODUCCIÓN

El objetivo del trabajo es evaluar la lectura de textos tradicionales y de textos hipertextuales en estudiantes de escuela media con el objetivo de comparar los resultados obtenidos en cuanto a la comprensión lectora. Para ello elegimos el texto “Un camino distinto hacia la biblioteca” de Beatriz Sarlo y lo transformamos en un hipertexto, modificando además su presentación en formato papel anexándole paratextos.

En cuanto a las actividades propuestas para la prueba, éstas tuvieron como objetivo medir la comprensión lectora atendiendo a los procesos cognitivos involucrados y a las estrategias que los alumnos pudieran emplear al momento de realizarlas. Para eso nos basamos en la investigación de Ana Bravo Gaviro (2010) sobre los factores y procesos que intervienen en la comprensión lectora.

En el primer apartado explicitaremos las características del hipertexto y las diferencias que presenta respecto de la lectura en formato papel, en el siguiente nos dedicaremos a

describir cómo diseñamos el hipertexto y cómo modificamos el texto tradicional para luego pasar a las consignas propuestas en la prueba y la importancia de éstas en la medición de la comprensión lectora.

Por último, exhibiremos los resultados obtenidos y arribaremos a algunas conclusiones siendo que el grupo que realizó la prueba empleando la computadora obtuvo un mejor rendimiento: accedió y relacionó la información de los textos vinculados en un mayor porcentaje que el otro grupo. Creemos que el hecho de disponer de recursos como la búsqueda en Google, diccionarios on line, y herramientas propias del procesador de textos hizo que pudieran concluir la prueba en el tiempo acordado, a diferencia del grupo que trabajó con el texto tradicional.

## 2. HIPERTEXTO

Tomamos la definición de hipertexto brindada por Lamarca Lapuente (2007) [1] quien establece que es un texto digital cuya información se encuentra organizada en una red de nodos enlazados a través de los cuales los lectores pueden navegar libremente en forma no lineal. Es importante mencionar las características de este tipo de documento digital:

- Nos permite una lectura no necesariamente secuencial.
- Es un documento estructurado formalmente e incluso conceptualmente.
- Se convierte en una especie de base de datos que permite decidir el orden en que queremos leer.
- Puede crearse como un sistema independiente o integrarse en la red.
- Puede presentarse como un sistema de solo lectura o abierto.

En cuanto a las diferencias con el texto en soporte papel mostramos la siguiente tabla, extraída de Lamarca Lapuente (2007) en donde se observan las disimilitudes de acuerdo a determinados factores:

|                              | TEXTO      | HIPERTEXTO                      |
|------------------------------|------------|---------------------------------|
| ESTRUCTURA DE LA INFORMACIÓN | Secuencial | No secuencial o multisequencial |
| SOPORTE                      | Papel      | Electrónico/digital             |
| DISPOSITIVO DE LECTURA       | Libro      | pantalla                        |

|                              |                                 |  |
|------------------------------|---------------------------------|--|
| FORMA DE ACCESO              | Lectura                         | navegación   |
| ÍNDICE/SUMARIO DE CONTENIDOS | Tabla de contenidos             | Mapa de navegación   |
| MORFOLOGÍA DEL CONTENIDO     | Texto e imágenes estáticas      | Texto, imágenes estáticas y dinámicas, audio, video y procedimientos interactivos. |
| PORTABILIDAD                 | Fácil de portar y usar          | Es necesario disponer de un dispositivo de lectura                                 |
| USO                          | Puede leerse en cualquier sitio | Para leer se precisa una estación multimedia                                       |

Tabla N° 1: Diferencias entre el texto en papel y el hipertexto

## 2. 1. Tipo de navegación

La lectura del hipertexto está configurada como un sistema de navegación lineal ya que habilita a los estudiantes a “... recorrer el contenido de las páginas de una manera secuencial y preestablecida por el diseñador. Las únicas opciones de navegación que se le permiten al usuario son acceder a los enlaces por medio de los hipervínculos (que están subrayados y en color azul) y retroceder para regresar al texto principal. Como explica Linares Sánchez (2004) [2], este tipo de navegación es útil cuando se quiere presentar la información en una secuencia predeterminada, como en el caso de materiales docentes “...donde se pretende que la información pueda ser recorrida de una sola manera”.

## 3. OBJETIVO DE LA LECTURA

En este caso el objetivo de la lectura es demostrar que se ha aprendido ya que se trata de una evaluación.

Con respecto a los objetivos de lectura que tiene cada sujeto que se enfrenta a un texto, cabe aclarar que no existe un interés genuino por parte del alumno para leer los textos que son objeto de la evaluación, debido a que responden a “objetivos funcionales” [3], externos al lector y que buscan guiar, motivar o dirigir un objetivo. Por lo tanto, el objetivo de lectura emerge del contexto institucional, en este caso el educativo. Esta dificultad podría ser compensada en cierta medida si se eligen textos cuya temática despierte cierto interés en los adolescentes, destinatarios de la prueba. Por lo tanto

seleccionamos “Un camino distinto hacia la biblioteca” de Beatriz Sarlo ya que consideramos que los estudiantes cuentan con conocimientos sobre el uso de la computadora y la visita a páginas web para rastrear información ante los requerimientos de los docentes.

Cabe mencionar que el texto no fue dado de manera aislada, sino que forma parte de la lectura de un corpus de textos argumentativos que tienen como eje la era digital y las transformaciones en la vida cotidiana y en la escuela. Considerando que el texto elegido presenta algunas dificultades en cuanto a su estructura y léxico, anteriormente se habían analizado los demás artículos focalizando cuestiones como el uso de las redes sociales, los buscadores en Internet, el hipertexto (definición y características), las enciclopedias on line y el uso de internet como entretenimiento (video juegos). Además se realizó un glosario con términos específicos de la era digital como: blogs, Facebook, google, Herramientas de ayuda en Word, hipertexto, Instagram, multimedia, Rincón del vago, tics, web.

Se ha comprobado que cuando los textos son motivantes para los sujetos, ya sea por las ilustraciones que lo acompañan o el tipo de letra, éstos se comprenden mejor. En la prueba con el texto en papel, lo llamativo se encuentra en los recuadros del paratexto, mientras que en la prueba con el texto hipertextual, lo novedoso está en la forma de llevar a cabo la tarea, mediante la computadora y teniendo acceso a la web.

### **3.1. Características del texto**

Hemos trabajado con el texto argumentativo “Un camino distinto hacia la biblioteca”, de Beatriz Sarlo en el cual la autora formula que el avance de internet ha posibilitado otros recorridos o caminos en la búsqueda de información, exponiendo la complementariedad de estos recursos. Lo ejemplifica con una anécdota en la que cuenta que ojeando una revista de arte conoce datos del pintor Gerardo Rueda, lo cual la lleva a buscar en internet imágenes a color sobre la obra del artista, y esto a su vez no le es suficiente por lo que se dirige a la librería de arte para comprar un libro.

Sarlo sostiene que el usar adecuadamente las herramientas disponibles, ya sea internet, revistas, libros u otras fuentes de información, facilita el hallazgo de resultados.

A continuación exponemos un fragmento del texto mencionado que ha sido transformado en un hipertexto. Los enlaces están distinguidos en color azul y

subrayados, son seis: la mitad remite a páginas de internet y la otra mitad a archivos de Word.

## OPINION

# Un camino distinto hacia la biblioteca

Por: [Beatriz Sarlo](#)

*“A la vuelta del lugar donde trabajo hay un negocio tradicional repleto de libros de arte, sobre un pasaje de edificaciones simétricas, silencioso, en el centro de Buenos Aires. Hace unos días compré un libro allí. La forma en que llegué a ese libro es uno de los caminos posibles y, si lo describo brevemente, es sólo para dialogar con algunos lectores que me planteaban una especie de oposición de hierro entre internet y los libros. El camino hacia el ejemplar encuadernado y guardado en una caja tan resistente como sus tapas tuvo sus idas y sus vueltas. Ojeaba una revista española y quedé absorbida por la reproducción, en blanco y negro, de un cuadro del para mí desconocido [Gerardo Rueda](#).*

*Al día siguiente busqué imágenes en la web y, por supuesto, como allí está todo, encontré varias en colores. La impresión que tuve al mirar la revista fue una especie de sueño premonitorio, porque, en realidad, en la reproducción en blanco y negro no se podía ver lo que Rueda hacía con maderitas, tejas, cajitas, disponiéndolas sobre un fondo donde destacaban las texturas como huellas de una(...).”*

La imagen que se encuentra a continuación es un fragmento del texto tradicional al que se le han anexado paratextos en forma de recuadros, los cuales contienen la misma información que los enlaces del hipertexto:



Imagen N°1: Texto en soporte papel perteneciente al grupo 1.

#### 4. FUNDAMENTACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

De acuerdo al contenido y tipo textual del texto seleccionado: “Un camino distinto hacia la biblioteca” de Beatriz Sarlo, armamos las actividades teniendo en cuenta el tiempo destinado para el test: 80 minutos y con el objetivo de medir la comprensión lectora atendiendo a los procesos cognitivos involucrados y a las estrategias que el alumno puede activar para responderlas. El marco teórico en el que nos posicionamos es el de la investigación de Ana Bravo Gaviro (2010) sobre los factores y procesos que intervienen en la comprensión lectora. [4]

Los ejercicios que pensamos para la comprensión de la lectura van a medir:

- La capacidad para reconocer el significado de una palabra o frase en el contexto de las demás ideas.
- La habilidad para entender o identificar lo fundamental de la lectura.
- La habilidad para identificar relaciones entre las ideas con el fin de realizar el análisis y síntesis de la información.

De esta forma justificamos las tareas que deberán realizar luego de leer el texto:

Las primeras preguntas **¿Qué tipo de texto es? a) Expositivo b) Argumentativo c) Narrativo; ¿Cuál es la postura de la autora respecto al tema? ¿Qué pruebas da?**

apuntan a identificar el tipo de texto y su estructura, esto le permite al lector entender el modo en que el autor organizó y expuso sus ideas. Como la estructura es la argumentativa, los estudiantes buscarán entonces premisas, pruebas o argumentos y conclusiones.

Para el proceso de comprensión literal, cuando queremos que extraigan información específica y explícita del texto, las estrategias que pueden ponerse en práctica son: predecir guiados por el título, localizar información y relacionarla con lo que saben, por eso recurrimos a la actividad de **pensar antónimos**, **explicar el significado de la palabra usuarios** y **rastrear las definiciones de la web que aparecen en el texto**, como también **mencionar datos importantes acerca de la obra de Gerardo Rueda**.

Para el proceso de evaluar y contrastar el contenido del texto con los conocimientos previos y externos, la estrategia es tomar postura ante la representación de la realidad mostrada y para eso las actividades que pensamos son: **determinar la postura de la autora con respecto al tema**.

En cuanto a evaluar los elementos lingüísticos y textuales tenemos actividades referidas a la reflexión sobre el vocabulario (**Identificar cuatro términos propios del campo semántico de internet**, **escribir dos antónimos de avezado**) y también cuestiones relativas a la estructura: **¿Qué tipo de texto es?**

Para el proceso de examinar y evaluar el contenido, una estrategia posible es la de considerar críticamente el contenido, para ello proponemos la actividad para reflexionar sobre el contenido del falso poema de Borges que se menciona en el texto **¿Por qué crees que el falso poema de Borges se llama Instantes?**

Para poder **justificar el título** deben realizar inferencias elaborativas que les permitan mantener la coherencia global luego de leer y releer el texto.

## 5. ANÁLISIS DE LAS EVALUACIONES

Mostraremos los resultados de las siguientes cuatro preguntas:

1. **¿Cuál es la postura de la autora respecto al tema? ¿Qué pruebas da?**
2. **¿Cómo se define a la web? Rastrear las definiciones y maneras de nombrarla.**
- 3 . **a) Justificar el título del texto b) Menciona datos importantes acerca de la obra de Gerardo Rueda.**

#### 4. ¿Por qué crees que el falso poema de Borges se llama *Instantes*?

La primera implica el reconocimiento de la tesis de la autora; la segunda, la búsqueda y comprensión de referencias; la tercera está relacionada con la identificación de la argumentación de la autora y además exige la lectura del paratexto o texto enlazado para responderla en forma completa y adecuada. Para contestar la última pregunta deben distinguir la presencia de un género literario y además extraer la información del paratexto o enlace.

A partir de la lectura de las producciones de ambos formatos hemos distinguido cuatro parámetros de respuesta:

- a) Respuesta esperada
- b) Respuesta incompleta
- c) Respuesta incorrecta
- d) No responde

A partir de ahora llamaremos **Grupo 1** a los alumnos que trabajaron con el texto tradicional y **Grupo 2** a los que lo hicieron con el hipertexto.

#### 1. ¿Cuál es la postura de la autora frente al tema? ¿Qué pruebas da?

Para la primera de las consignas “¿Cuál es la postura de la autora frente al tema? ¿Qué pruebas da?” se plantean dos cuestiones: por un lado, que el avance de Internet posibilita otros recorridos o caminos en la búsqueda de información y se defiende la complementariedad de estos recursos. La autora lo ejemplifica a través de una anécdota en la que describe el camino realizado: revista- libro- web. Por otro lado, sostiene que el utilizar adecuadamente las herramientas, ya sea internet, revistas, libros o distintas fuentes de información, es lo que facilita la búsqueda de resultados. De acuerdo a esto, nos encontramos con las siguientes respuestas:

- a) **Respuesta esperada:** se tienen en cuenta las dos cuestiones: tanto los diferentes caminos en la búsqueda y el uso adecuado de quien realiza la realiza.
- b) **Respuesta incompleta:** se menciona la segunda cuestión, es decir la utilización adecuada de los recursos.
- c) **Respuesta incorrecta:** se opone internet y libros.
- d) **No se responde**

El siguiente grafico presenta y compara los grupos en cuestión:

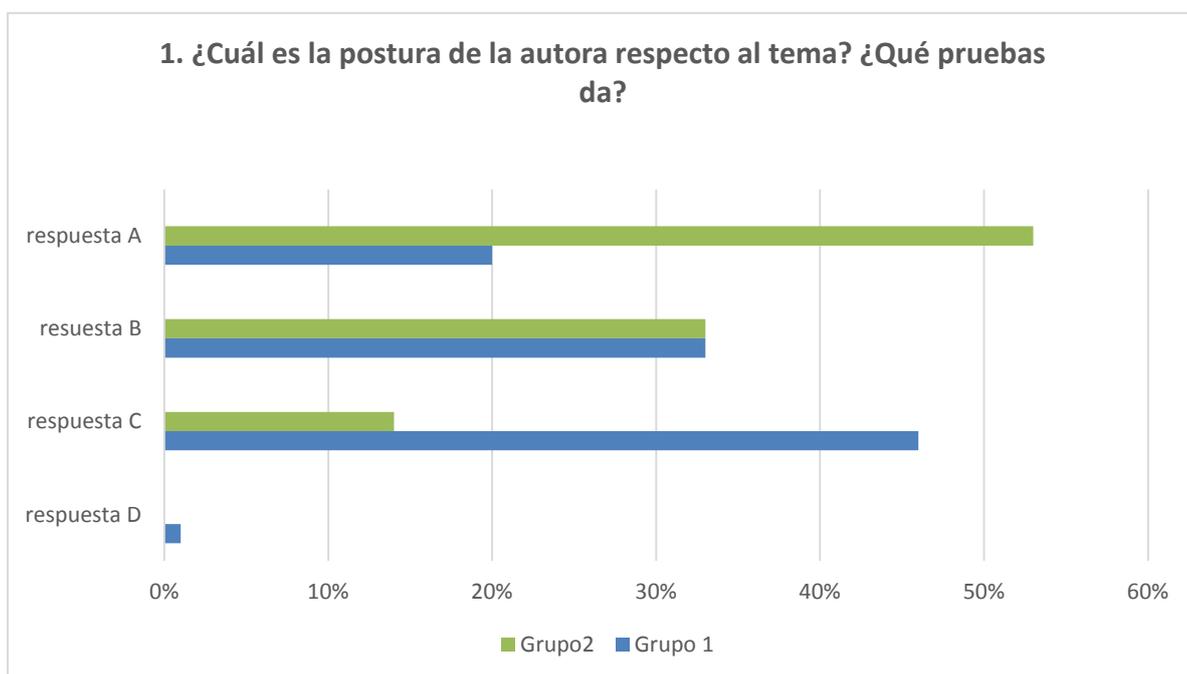


Gráfico N° 1: Resultados de la consigna N° 1.

**Resultados a tener en cuenta:**

Como podemos observar, un 20% de los alumnos del Grupo 1 contestó en forma completa en contraste con el 53% del grupo que leyó el hipertexto. Cabe destacar que el 46% del primer grupo respondió de forma incorrecta.

**2. ¿Cómo se define a la web? Rastrear las definiciones y maneras de nombrarla.**

En este caso se observa:

- A) Respuesta esperada: Se define a la web como un espacio espejador, es decir el resultado refleja la habilidad del buscador. Se refiere a ésta como una caja de herramientas.
- B) Respuesta incompleta: se refiere a internet como una herramienta pero no se interpreta la metáfora de internet como espejo.
- C) Respuesta incorrecta: se confunde la referencia (presa, cazador se refieren al buscador).
- D) No responde

El gráfico N° 2 muestra los resultados obtenidos:

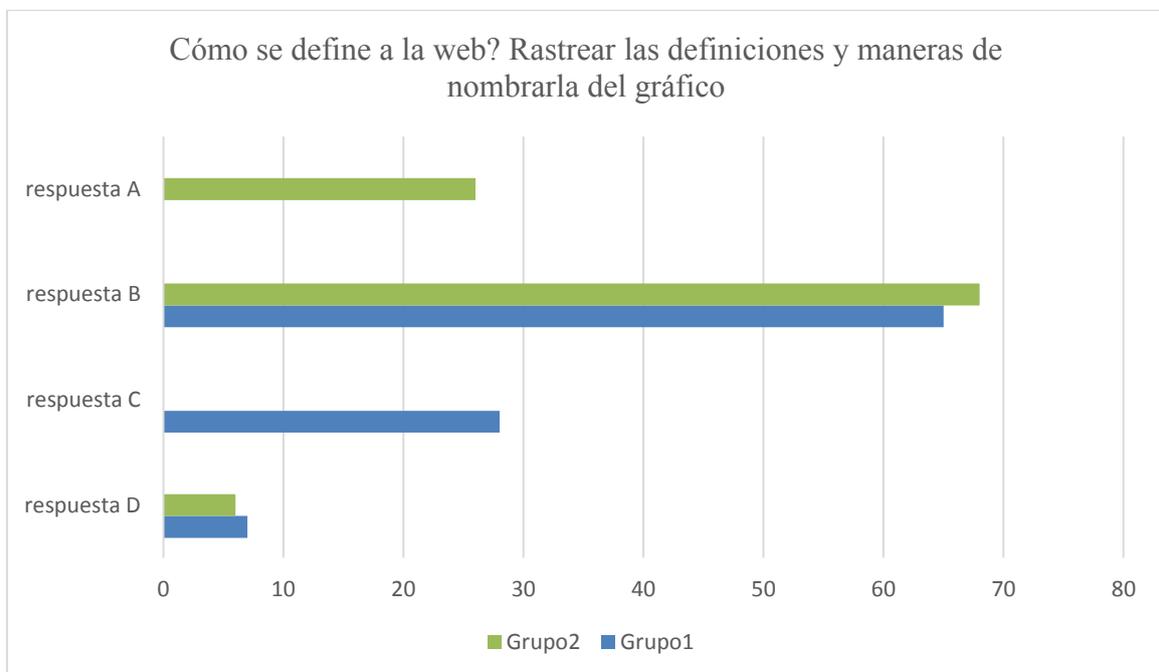


Gráfico N° 2: resultados de la consigna N°2

**Resultados a tener en cuenta:**

Sólo el 26% del grupo 2 contestó en forma completa y esperada, mientras que del grupo que leyó el texto tradicional no tenemos ninguna respuesta de este tipo. Cabe destacar que un 28% del primer grupo respondió de forma incorrecta.

### 3. a) Justificar el título del texto.

Esta consigna está relacionada con la pregunta N°2 respecto de la postura de la autora sobre el tema. Se debe justificar a través de los nuevos recorridos que posibilita internet y la complementariedad entre ésta y el libro. Encontramos las siguientes respuestas:

- A) Respuesta esperada: se tienen en cuenta los nuevos caminos que posibilita internet.
- B) Respuesta incompleta: se argumenta que internet es un nuevo camino y se omite al libro.
- C) Respuesta incorrecta: se opone libros e internet.
- D) No responde

Mostramos los resultados en el gráfico que se encuentra a continuación:

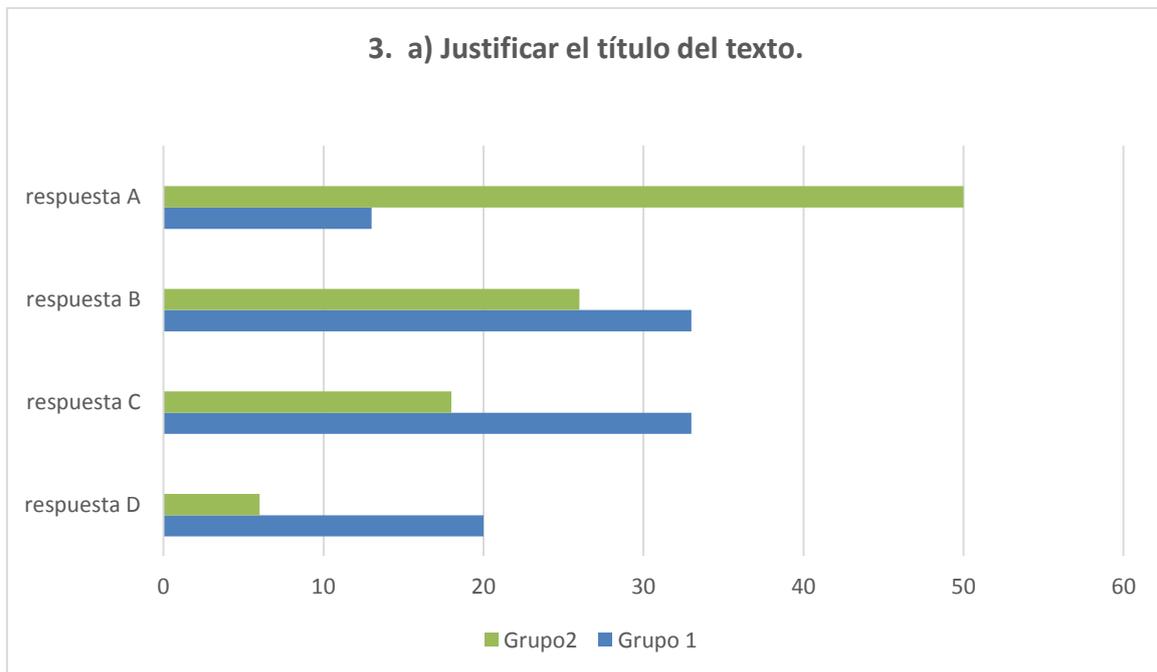


Gráfico 3: Resultados de la consigna N° 3 a.

**Resultados a tener en cuenta:**

El 13 % del primer grupo contestó de manera esperada en contraposición con el otro grupo que realizó la prueba mediante la computadora y obtuvo el 50%. El 33% del grupo 1 respondió de forma incorrecta y el 20% no respondió.

**4. b) Menciona datos importantes acerca de la obra de Gerardo Rueda.**

Analizamos especialmente esta consigna ya que una parte de la información que debían localizar se hallaba en el archivo que llevaba al enlace. Es decir, esta actividad requiere de una elaboración en la que se integren ambas informaciones: la que da Beatriz Sarlo sobre la obra de Rueda y la que se presenta en el texto expositivo enlazado. Además, deben extraerse datos adecuados sobre la obra del artista siendo que en el texto aparecen otros sobre la biografía de éste.

Por lo tanto nos encontramos con las siguientes respuestas:

- a) Respuesta esperada: se extrae la información adecuada de ambas fuentes.
- b) Respuesta incompleta: se da información del texto principal. No se consulta el texto enlazado.
- c) Respuesta incorrecta: se mezcla información, se responde sobre la vida de Rueda.
- d) No responde.

En el gráfico N° 4 exhibimos los resultados:

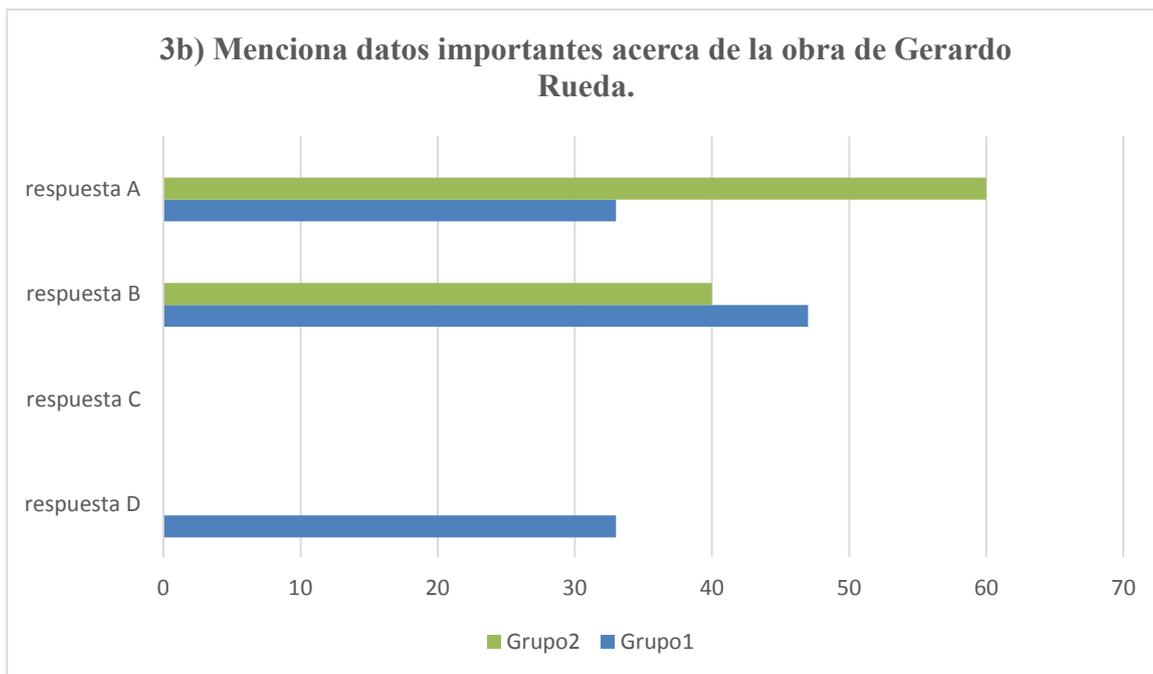


Gráfico 4: resultados de la consigna 3. b.

**Resultados a tener en cuenta:**

El 33% del grupo que leyó el texto en papel contestó de forma completa y esperada a diferencia del otro grupo que alcanzó el 60%.

El mismo porcentaje en el primer grupo no respondió la pregunta.

**5. ¿Por qué creés que el falso poema de Borges se llama *Instantes*?**

En este caso los alumnos deben responder directamente a partir de la información que se presenta en el texto enlazado o paratexto.

- a) Respuesta esperada: se responde en forma completa, se interpreta el poema.
- b) Respuesta incompleta: se responde en forma acotada, no explicando el tema del poema.
- c) Respuesta incorrecta: se confunde el género, se lo toma como texto argumentativo.
- d) No se responde

En el gráfico N° 5 se exponen los resultados:

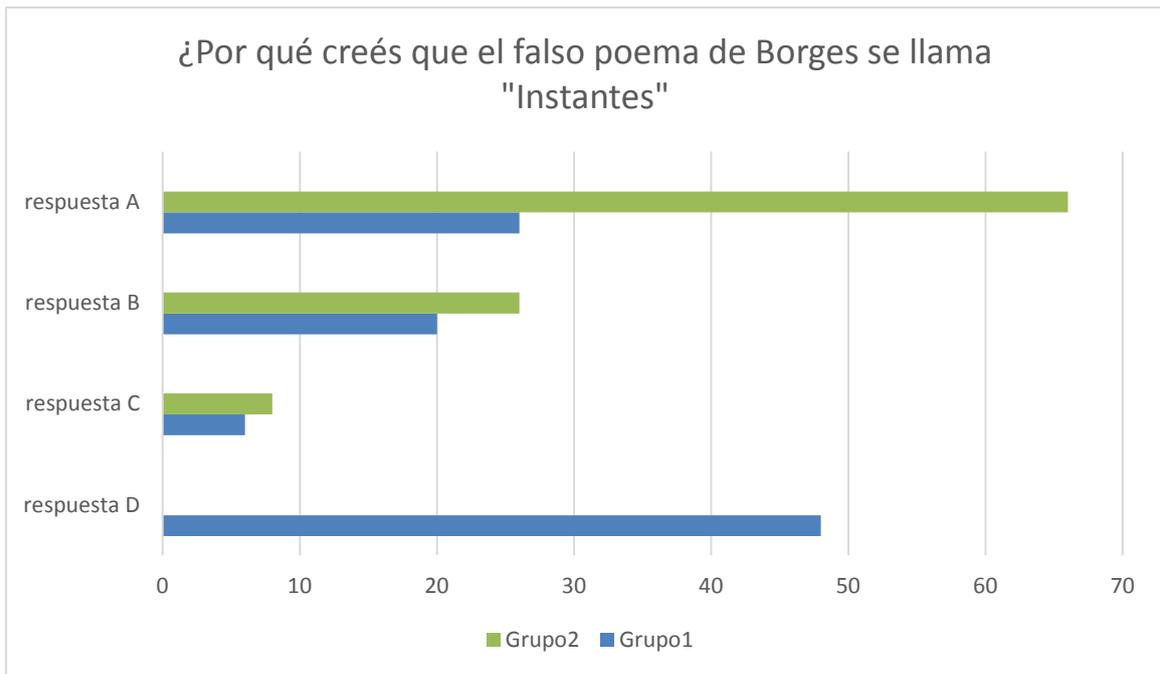


Gráfico N° 5: resultados de la consigna N° 4.

**Resultados e tener en cuenta:**

Casi la mitad del grupo que trabajó con el texto en papel no respondió. Mientras que sólo el 25 % de éste contestó de forma esperada, el grupo que trabajó con el hipertexto alcanzó el 65%.

**6. CONSIDERACIONES FINALES**

Durante la lectura, una estrategia de control o metacompreensión es la de consultar el diccionario. El grupo de alumnos que realizó la prueba a través de la computadora aprovechó el recurso de contar con diccionarios on line para buscar en ellos el significado de palabras desconocidas y también la herramienta del procesador de textos para hallar sinónimos y antónimos a la hora de resolver las actividades. Si analizamos la actuación de ambos grupos, hallamos que les resultó más fácil y rápido buscar mediante la computadora que hacerlo de manera manual, siendo que contaban con diccionarios en el aula pero éstos no fueron consultados.

Cotejando los resultados de las consignas, tenemos que el 70% de los alumnos del grupo 1 no consultó los paratextos, a diferencia del segundo grupo que en un 60% accedió y relacionó la información de los textos vinculados. Esto demuestra que los

estudiantes no están habituados a leer los paratextos así sean recuadros, citas o notas al pie ya que no los consideran en el mismo nivel de importancia que al texto principal.

Observamos que el grupo que trabajó en la computadora lo hizo con una mayor autonomía y pudo aclarar sus dudas valiéndose de otros recursos.

Otra diferencia que hallamos en los resultados de las evaluaciones es que mientras el total del segundo grupo concluyó la prueba en el tiempo acordado, el 40% del primer grupo no pudo concluir.

Esto demuestra que el trabajo con el hipertexto agilizó la lectura y la escritura al momento de resolver las actividades y en líneas generales contribuyó a la comprensión global del texto.

Resta probar, en futuras pruebas, qué sucede a la hora de leer hipertextos abiertos, no guiados, los cuales incluyan imágenes en movimientos y otros elementos multimedia y en donde el alumno decida el orden en que prefiere leer y pase a ser un colaborador activo en la reconstrucción del texto.

## Referencias

- [1] Lamarca Lapuente (2007) Hipertexto: *El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*. 2007. Disponible en: <http://www.hipertexto.info/documentos/introduc.htm>
- [2] Linares Sánchez, “Análisis de sistemas de navegación de sitios Web” disponible en: [http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/447/1/27698tfc.pdf\(2004\)](http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/447/1/27698tfc.pdf(2004)). Consultado el 22 de septiembre de 2014.
- [3] Parodi Giovanni. “La Teoría de la Comunicabilidad: Notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos”. Revista Signos. <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v44n76/a04.pdf> (2011). Consultado el 22 de septiembre de 2014.
- [4] Bravo Gaviro, Ana “PROCESOS Y FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LENGUA MATERNA (L1)Y LENGUA EXTRANJERA (LE)” Revista Autodidacta. Disponible en [http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta\\_archivos/numero\\_1\\_archivos/a\\_b\\_gaviro\\_feb10.pdf](http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_1_archivos/a_b_gaviro_feb10.pdf)



**UNR** Universidad  
Nacional de Rosario

FACULTAD DE  
HUMANIDADES Y ARTES 