

carrera docente

Lingüística y enseñanza de la lengua

Marta Marín

Colección dirigida por *Susana Pironio*

© Copyright Aique Grupo Editor S.A.
Valentín Gómez 3530 (C1191AAP) Ciudad de Buenos Aires
Tel. y Fax: 4867-7000
e-mail: editorial@aique.com.ar
<http://www.aique.com.ar>

Hecho el depósito que previene la ley 11.723
LIBRO DE EDICIÓN ARGENTINA
I.S.B.N. 950-701-572-8
Primera edición
Primera reimpresión

La reproducción total o parcial de este libro en cualquier forma que sea, idéntica o modificada y por cualquier medio o procedimiento, sea mecánico, electrónico, informático, magnético y sobre cualquier tipo de soporte, no autorizada por los editores, viola derechos reservados, es ilegal y constituye un delito.

Dedicatoria

En cierta ocasión recorríamos los alrededores de San Martín de los Andes en el auto de un matrimonio de docentes que nos habían invitado a dar un curso. Pasamos por la casa de unos pobladores mapuches, unos "paisanos". "Mirá, don Fulano está haciendo chacra", dijo ella (es sabido que los mapuches sólo se ocupan de la cría de cabras). El marido sólo respondió: "¿Quién es el maestro aquí?".

Los maestros del interior de la provincia de Misiones nos han explicado que muchos de sus alumnos logran alfabetizarse en castellano después de tres años de escolaridad, porque en sus casas se habla portugués o guaraní.

Los maestros que enseñan en territorios aborígenes tienen un intérprete propuesto por la comunidad y, mientras dan clase, las cabezas de las madres vigilan por las ventanas...

Una jovencita recién casada, en una estancia del sur de la provincia de Buenos Aires esperaba con ansiedad que alguien fuera al pueblo a hacer las compras, porque entonces podía leer ávidamente su único material de lectura: los papeles de diario en que venían envueltas algunas provisiones. Hoy es bibliotecaria.

En otra provincia, un niño todos los días lleva a la escuela una piedra en una bolsa. Es para que sirva de lastre cuando la arroja —con sus útiles y ropa dentro— al otro lado del arroyo que pasa diariamente a nado, desnudo, en su camino de ida y vuelta a la escuela.

Una maestra de primer año hizo hacer rompecabezas a los padres de sus alumnos. Estos recolectores manuales de yerba mate, analfabetos, pudieron así darse cuenta de cuántas dificultades podían llegar tener sus hijos en el aprendizaje. De este modo, la maestra evitó que los padres retiraran a sus hijos de la escolaridad, porque si no aprendían a leer y a escribir en poco tiempo solían hacerlos abandonar la educación, aduciendo que "no tenían cabeza para la escuela"...

En Pampa del Infierno, Chaco, un grupo de maestras atravesó campos inundados con el agua a la rodilla, hasta llegar "al asfalto", para tomar un ómnibus y poder asistir a conferencias de perfeccionamiento.

Hay docentes que recorren trescientos kilómetros para hacer los cursos de actualización en Lengua que se dictan en la Universidad de Río Cuarto, Córdoba.

A los protagonistas de estas escenas —y a muchos otros cuyas historias desconocemos— está dedicado este libro.

Marina, Raquel y Juan Pedro, que suelen frecuentar mis dedicatorias, han de estar orgullosos de ser, esta vez, reemplazados por esas personas.

Autora

Marta Marín: Profesora y Licenciada en Letras (UBA). Especialista en lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua. Autora de numerosos textos escolares. También se especializa en acciones de perfeccionamiento y actualización para docentes

Índice general

Introducción	13
Capítulo 1: El enfoque comunicacional para la enseñanza de la lengua 17	
Distintos enfoques para la enseñanza de Lengua	7
El enfoque comunicacional de la enseñanza de la lengua.....	26
La competencia comunicativa y sus componentes	28
Teoría del lenguaje como textualidad.....	30
Teoría del aprendizaje como construcción	32
Teorías de la lectura y de la escritura como procesos	34
El abordaje de los textos desde distintas ramas de la lingüística.....	36
Un poco de práctica.....	39
Notas	40
Bibliografía.....	41
Apéndice	43
Capítulo 2: La comunicación	45
Introducción	45
La comunicación: asunto de ingenieros, antropólogos y lingüistas	46
La comunicación es más que lenguaje.....	48
Un nuevo esquema de la comunicación	54
Otras observaciones sobre la comunicación	57
Funciones del lenguaje según Jakobson	61
Caracterización de cada función	63
Funciones del lenguaje según Halliday	65
Variedades lingüísticas	66
Implicaciones pedagógicas	68
Un poco de práctica.....	69
Notas	74
«-» • 1 1 • m ^	
Capítulo 3: La enunciación	77
Introducción.....	77
Los índices de persona	79
Los índices espacio-temporales.....	79
Los tiempos verbales.....	82
Los tiempos de la narración.....	87
Las cargas valorativas del léxico	91
La polifonía.....	97
Implicaciones pedagógicas	106
Un poco de práctica.....	109
Notas	111
Bibliografía.....	111
Capítulo 4: Los textos... ..	113
¿Por qué ocuparse de los textos y no de las palabras o de las oraciones?.....	113
¿Qué es un texto?.....	115
La coherencia textual	116

La cohesión.....	122
Implicaciones pedagógicas	123
Soportes, portadores y formato	124
Paratexto	126
Otros conceptos relacionados con el texto.....	127
Un poco de práctica.....	128
Notas	131
Bibliografía.....	131
Capítulo 5: Los textos: procedimientos de cohesión.....	133
¿Para qué sirve la cohesión?.....	133
Dos modos de cohesión: referencial e interfrástica	135
Cohesión referencial: exoforesis y endoforesis.....	136
Cohesión referencial endofórica	137
Recursos lingüísticos de la cohesión referencial	139
Cohesión interfrástica	149
Conclusiones.....	163
Implicaciones pedagógicas	163
Un poco de práctica.....	165
Notas	168
Bibliografía.....	169
Capítulo 6: Los textos: tipología	171
Las bases para establecer los tipos de textos	171
Principales tramas textuales	177
Los tipos de textos de mayor circulación social	181
Implicaciones pedagógicas	194
Un poco de práctica	197
Notas	203
Bibliografía	204
Capítulo 7: Actos lingüísticos. La pragmática.....	205
Introducción	205
Enunciación y pragmática	208
Actos de habla.....	214
Actos de habla indirectos.....	218
Implicaciones pedagógicas	219
Un poco de práctica	221
Notas	224
Bibliografía	224
Capítulo 8: Teoría de la lectura como proceso	225
¿Qué es leer?	225
Teorizaciones acerca de la lectura.....	228
El modelo teórico de K. Goodman. Introducción	229
El lector en el modelo de Goodman	232
Estrategias cognitivas del lector	237
El texto: claves lingüísticas y textuales.....	243
Implicaciones pedagógicas	247
Leer literatura.....	252
Un poco de práctica.....	255
Notas	261

Bibliografía	263
Capítulo 9: Teoría de la escritura como proceso	265
Composición. Tema	265
La escritura como producto	270
Textos orales y textos escritos.....	271
La escritura como comunicación	276
La escritura como proceso	277
Momentos del proceso: las elecciones del autor	283
Implicaciones pedagógicas	290
Un poco de práctica.....	294
Notas	295
Bibliografía	297

Introducción

El proyecto de escribir este libro surgió como una respuesta posible a dos preguntas que nos han sido formuladas insistentemente en el curso de los últimos años y para las cuales nunca tuvimos una respuesta que nos satisficiera. La incómoda sensación de que estábamos "saliendo (leí paso)" y que, además, lo estábamos haciendo por la tangente lo que dejaba, consiguientemente, insatisfechos a quienes formulaban esas preguntas, constituía un conjunto de insatisfacciones acumuladas.

Dicho de otro modo: durante varios años, los alumnos –futuros docentes– de Lengua y de Didáctica de la Lengua del Nivel Terciario nos solicitaban un texto donde pudieran encontrar, en forma integrada y sistemática, algunos de los conceptos que ellos oían en nuestras clases. Al mismo tiempo, escuchábamos una demanda semejante de parte de los docentes en ejercicio que participaban en talleres de actualización. En ambos casos, sólo podíamos enumerar bibliografía específica para algunos aspectos, la que no satisfacía la necesidad de integración y de sistematización, ya que, en general, se trata de algunos textos especializados en áreas específicas del conocimiento lingüístico y pedagógico.

En este sentido, todos los expertos interesados en que ciertos lemas desarrollados por los lingüistas lleguen a las aulas, en pro de una mejor educación lingüística, están de acuerdo en mencionar la escasez de "textos intermedios" que cumplan esa función de articular un campo del saber y su enseñanza. Entendiéndose por textos intermedios los que acerquen los conceptos de la teoría lingüística a un público no especialista en esa área, pero que necesita conocer esos aspectos teóricos para utilizarlos en la práctica de la enseñanza. Creemos que esta necesidad es auténtica y explicaremos por qué.

La docencia no es una mezcla de intuición, experiencia y "facilidad natural"; es, ante todo, conocimiento. Los maestros y los profesores necesitan un conocimiento básico de teoría para producir prácticas significativas y para poder modificar sus prácticas según las condiciones en que las desarrollen. Una analogía puede mostrar esto de una manera tal vez más eficaz: una persona que apenas se inicia en las prácticas culinarias, desconociendo principios teóricos o por lo menos ciertas generalizaciones, seguirá una receta al pie de la letra y se sentirá incapaz de cambiar un ingrediente por otro, es decir, no podrá adaptar su práctica culinaria a las condiciones del entorno (léase: al contenido de su heladera o de su alacena); tampoco podrá crear alternativas a las recetas "dadas", de modo que su actividad será rutinaria y apegada a un libretto, a una serie de instrucciones. Por el contrario, la persona que conozca, por ejemplo, que es necesario "sellar" una carne por calor rápido antes de proporcionar un medio líquido para su cocción, estará en condiciones de elegir diversas maneras de realizar este "sellado", diversos medios líquidos en que realizar la cocción completa y diversos condimentos para enriquecer el plato.

Según esta analogía doméstica, entonces, los maestros y profesores que desconozcan aspectos teóricos:

- Se verán casi obligados a hacer de un texto escolar el centro de sus propias actividades y de las de sus alumnos, con el consiguiente reduccionismo que esto supone. Lo ideal es que el centro de las actividades de Lengua en el aula sean las prácticas discursivas significativas, para lo cual el texto escolar —junto con otros libros y materiales— es un instrumento imprescindible, pero no puede ser el centro de la práctica, porque no tiene en cuenta todas las variables que la condicionan a ésta.
- Aplicarán fórmulas, recetas y libretos, con la consiguiente rutinización y mecanización del trabajo en el aula.
- No podrán realizar adaptaciones de esas fórmulas, recetas y libretos según las necesidades de sus alumnos o según las restricciones de cualquier orden —por ejemplo, económico— con las que se encuentren.
- No podrán seleccionar los textos escolares adecuadamente, esto es, con claros criterios pedagógicos y lingüísticos, en reemplazo de algunos criterios visuales, intuitivos y basados en el gusto personal, lo que suele ocurrir con mucha frecuencia.

Por todo esto, el conocimiento de la teoría se revelaría como necesario, pero se presenta otro problema.

Cuando los docentes o futuros docentes están interesados o sienten la necesidad de conocer esos aspectos teóricos, se encuentran con textos —por ejemplo los del dominio de la lingüística— que han sido escritos teniendo en cuenta como lectores a expertos en la misma materia.

Son textos académicos de la disciplina, para conocedores y estudiosos de ella, y que difícilmente tengan en cuenta otros lectores, como los maestros y los profesores con sus necesidades pedagógico-didácticas.

Esta situación de carencia bibliográfica adecuada justifica las demandas que recibimos y que fueron expuestas al comienzo de esta Introducción, así como también parecen quedar justificadas las expresiones de desencanto de los docentes y los estudiantes cuando comprueban que no se les puede ofrecer bibliografía adecuada a sus necesidades, es decir textos intermedios entre los niveles más altos de la investigación y de la teorización lingüística, por un lado, y la práctica docente, por el otro.

Este libro intenta llenar ese "hueco", aunque sin una pretensión de exhaustividad. Tal vez otros que le sigan podrán ayudar a construir un panorama completo.

Por otra parte, muchos de los conceptos que se expondrán en él ya habían sido desarrollados —aunque con menor extensión— en las Guías para docentes que acompañan a *Lengua 7*, *Lengua 8* y *Lengua 9* para la E.G.B. publicados por Aique Grupo Editor. Pero, mientras que esas guías estaban dirigidas a quienes usarían esos libros con sus alumnos, este libro está dirigido a estudiantes de la carrera docente y a profesores y maestros que necesiten actualizar sus conocimientos.

La organización del libro

En el primer capítulo se expone el enfoque comunicacional para la enseñanza de la lengua y se hace una somera referencia a las teorías que lo sustentan: la teoría de la lengua como discursividad o textualidad, la teoría del aprendizaje como construcción y las teorías de la lectura y de la escritura como procesos cognitivos. A partir de este enfoque podría decirse que el libro está organizado en dos grandes bloques: la lingüística por un lado, y la lectura y la escritura, es decir, la lingüística interdisciplinaria, por otro.

El primer bloque está compuesto por cinco capítulos, del dos al siete, en los que se exponen las diversas teorías y los dominios de la lingüística que sustentan el enfoque de la lengua como comunicación discursiva. Dicho enfoque permite un tratamiento de los textos diferente del que tradicionalmente se ha propiciado en las aulas. En el capítulo dos, entonces, se desarrolla la *teoría de la comunicación*, en el tres, la *teoría de la enunciación*. Los capítulos cuatro, cinco y seis están dedicados a aspectos de la *lingüística del texto*: *coherencia*, *cohesión* y *tipología textual* respectivamente. El capítulo siete, que cierra esta exposición de teorías lingüísticas, muestra muchos de los aspectos que ya se han desarrollado en los capítulos anteriores desde la perspectiva de la *pragmática*.

Los capítulos ocho y nueve conforman el bloque de la lingüística interdisciplinaria: uno está dedicado a la *teoría de la lectura* y el último a la *teoría de la escritura*.

Por otra parte, todos los capítulos tienen algunas secciones comunes: una dedicada a las *implicaciones pedagógicas* de los temas de lingüística que se exponen en ese capítulo, es decir a las relaciones que pueden establecerse entre los conocimientos lingüísticos y su aplicación en las aulas. Otro de los apartados comunes está destinado a proporcionar a los lectores la posibilidad de poner en *práctica* los conocimientos teóricos. Por último, todos los capítulos ofrecen una lista de la *bibliografía* que hemos consultado y que, en la mayoría de los casos, también está al alcance de los lectores.

Capítulo 1

El enfoque comunicacional para la enseñanza de la lengua

- Distintos enfoques para la enseñanza de Lengua
- El enfoque comunicacional de la enseñanza de la lengua
- La competencia comunicativa y sus componentes
- Teoría del lenguaje como textualidad
- Teoría del aprendizaje como construcción
- Teorías de la lectura y de la escritura como procesos
- El abordaje de los textos desde distintas ramas de la lingüística
- Un poco de práctica

Distintos enfoques para la enseñanza de Lengua

Probablemente muchos de los lectores han conocido el tipo de consignas que aparece más abajo, ya sea porque tuvieron que resolverlas como estudiantes o las han aplicado –hasta no hace mucho– como docentes:

1 - Lee atentamente el siguiente texto:

(Aquí aparecía el texto, generalmente de algún autor prestigioso, que variaba entre Azorín y García Márquez, según las épocas).

2-Busca en el diccionario el significado de las palabras desconocidas.

3- Transcribe debajo los verbos conjugados(o los sustantivos comunes, o los adjetivos demostrativos, o los pronombres personales).

O bien:

1- Lee atentamente el siguiente texto:

2-Transcribe las tres primeras oraciones y realiza el análisis sintáctico.

Estas consignas, tan habituales, tan "naturalizadas" en la práctica de alumnos y maestros, representan una concepción, *una teoría de la lengua como entidad, una teoría de la lengua como disciplina de estudio* y también representan una *teoría del aprendizaje*.

La *teoría acerca del lenguaje* que subyace en esas consignas propone que éste se compone por palabras (y no por enunciados cargados de sentido), que los significados están "congelados" en el diccionario (y no que se formulan y reformulan en cada situación de uso) y que una lengua se compone de formas y funciones, tales como inflexiones verbales, sujetos, predicados, modificadores (sin tener en cuenta la producción semántica que significa el uso de unas u otras formas y funciones). Es un conjunto de nociones heredadas de la simplificación reduccionista del *estructuralismo lingüístico*.

La *teoría acerca de la lengua como disciplina de estudio*, que está implícita en estas consignas y otras semejantes, sostiene que el aprendizaje de una lengua consiste en el conocimiento de las clasificaciones, de los paradigmas, del vocabulario, etcétera.

La *teoría acerca del aprendizaje* afirma que se aprende por repetición y por estímulo (léase consigna) – respuesta (léase resolución de la consigna) y premio o castigo (léase calificaciones o cualquier otro modo de retribuir y sancionar). Esta concepción de cómo se aprende recibe el nombre de *conductismo* o *behaviourismo*.

Esta agrupación de teorías constituye el *modelo pedagógico* que ha regido la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en las escuelas desde la década del sesenta hasta ahora. Se denomina enfoque estructura– lista cuando está referido sólo a la lengua y *modelo pedagógico tecnocrático* cuando se refiere a su aplicación a todas las disciplinas escolares, y es fácilmente reconocible por su relativa cercanía. Hemos tratado de describir en primer lugar este enfoque, justamente por la familiaridad que puedan tener los lectores con él. Sin embargo, no constituye el único conjunto de teorizaciones acerca de la disciplina y del aprendizaje de la lengua.

Nos gustaría destacar que esta rápida revisión de enfoques o modelos pedagógicos tiene como finalidad mostrar con la mayor claridad posible que el modo de enseñar que usted aprendió en su formación docente, o el modo de aprendizaje de la lengua que usted conoció en los niveles anteriores de escolaridad, no es más que un enfoque, y no el único modo posible de enseñar y aprender acerca de la lengua. Creemos, por otra parte, que esto se iluminaría mejor aun si revisáramos brevemente qué ocurría en este mismo campo en la primera mitad del siglo XX.

Antes de la década del sesenta, se ponía en práctica lo que podría llamarse *modelo pedagógico tradicional*. Fundado en una teoría del aprendizaje asociacionista, mostraba un proceso de enseñanza y aprendizaje verbalista coronado por el "esfuerzo". La "enseñanza del lenguaje" estaba basada en una *teoría lingüística logicista* que concebía los aspectos gramaticales dependientes de la lógica, con las consiguientes actividades clasificatorias y analíticas que esto implica. Lo que actualmente se conoce como "análisis sintáctico" (nomenclatura del estructuralismo), se denominaba "análisis lógico–gramatical". Este último se diferencia del sintáctico por la ausencia de la especificidad sintáctica y taxonómica, por la falta de rigor clasificatorio, ya que, por ejemplo, se mezclaban criterios sintácticos y semánticos en las clasificaciones y en la determinación de funciones. Justamente, el lado positivo de la introducción del estructuralismo en las aulas fue la aparición de la especificidad y el rigor analíticos y clasificatorios. Para ejemplificar el tipo de actividades de Lengua propias del modelo pedagógico tradicional, hemos incluido algunos documentos: la **figura 1. 1** muestra la reproducción facsimilar de un análisis lógico–gramatical realizado en un cuaderno de clase de cuarto (¡!) grado en 1904; la **figura 1. 2** muestra un ejercicio de reconocimiento de verbos en la carpeta de una estudiante de Escuela Normal, en 1921¹. Se enseñaba la lengua materna de un modo muy semejante a la enseñanza del latín (que, dicho sea de paso, es una "lengua muerta").

Cuando se enseñaba gramática de esta manera, la lectura, a su vez, se concebía como una práctica de desciframiento sumamente regulada: se hacía en voz alta y predominaba lo normativo, como puede verse en el plan de clase de una futura maestra en el año 1922 (**figura 1. 4**).

En este modelo, que continuó sin grandes cambios cualitativos hasta la década del cincuenta, los aspectos discursivos y textuales estuvieron siempre exclusivamente referidos a lo literario, a "los buenos ejemplos literarios" y al "comentario literario" y si la literatura venía con una buena dosis de moralina, tanto mejor, como puede verse en las **figuras 1. 3 y 1. 4**.

Volvamos ahora al *enfoque estructura lista* para ampliar un poco más su descripción. El advenimiento del estructuralismo a las aulas no significó un cambio radical de las prácticas didácticas, aunque muchos de sus más entusiastas seguidores lo supusimos así. Inscripto en el ámbito cientificista, el estructuralismo como teoría lingüística representó la independencia de la lingüística de los dominios de la filosofía y de la lógica. Su concepción de la lengua como forma y como relación entre funciones y su afán clasificatorio y analítico diferían del modelo anterior en lo que a rigurosidad científica se refiere. Dicho de otro modo: la riqueza taxonómica y analítica del estructuralismo lingüístico contribuyó a un nuevo y más rico conocimiento de la lengua, pero, unida a la teoría del aprendizaje conductista, el estructuralismo llegó a las aulas de las escuelas —secundarias primero y luego primarias— y formó parte cómoda y "exitosamente" del modelo pedagógico que a posterior se llamo tecnocrático.

Figura 1. 2

3. Aves D		Tabla de las jaegers N° 2 H y 2 MB		No. 2. (Nimble)	
1	Nais	21 resaca	H1	22	22
2	canis	22 halla	H2	23	23
3	canis	23 inclina	H3	24	24
4	dis	24 apertur	H4	25	25
5	blani	25 codica	H5	26	26
6	22	26 blajo	H6	27	27
7	rech	27 dis	H7	28	28
8	lunga	28 halla	H8	29	29
9	canis	29 admito	H9	30	30
10	etala	30 oficio	H10	31	31
11	disa	31 lactan	H11	32	32
12	canis	32 finis	H12	33	33
13	lactan	33 lactan	H13	34	34
14	22	34 lacta	H14	35	35
15	canis	35 canis	H15	36	36
16	canis	36 canis	H16	37	37
17	canis	37 canis	H17	38	38
18	canis	38 canis	H18	39	39
19	canis	39 canis	H19	40	40
20	canis	40 canis	H20	41	41

Fuente: Archivo de Marta Marín

Fuente: Archivo de Marta Marín

tilístico y la inevitable cosecha de una alta dosis de frustración docente. Los docentes, que habíamos aprendido literatura en la escuela en forma de sucesivas biografías de autores, reemplazamos un tedio estudiantil por otro cuando no supimos descentrarnos de nuestros propios intereses. En este campo, además, se generalizaron dos clases de prácticas: una consistió en enseñar literatura para críticos literarios, así como se enseñaba gramática para gramáticos; la otra se manifestó en conductas clasificatorias, apoyadas en la idea de que así como todo era clasificable y analizable en gramática, podía serlo en literatura. Y así, del mismo modo que el aprendizaje gramatical pareció tener como objetivo encontrar el objeto directo, el conocimiento del discurso literario pareció dirigido únicamente a encontrar el tema principal y los secundarios (predominio de lo "contenidista"), la estructura externa e interna del texto (predominio de lo estructural) o en descubrir a qué subespecie dentro del género correspondía (predominio de lo clasificatorio). Es decir, una lectura "eferente"³, destinada a extraer datos de un texto y no a dejarse envolver emotiva o estéticamente por él. Los que tienen alguna experiencia docente podrán recordar que en las planificaciones conductistas que respondían a este enfoque, uno de los objetivos que generalmente se consignaba era que "los alumnos disfrutaran de la lectura". El abismo entre lo que se quería lograr y los medios que se ponían en práctica es otra de las manifestaciones de lo que mencionamos antes como el "distanciamiento".

El enfoque comunicacional de la enseñanza de la lengua

En la actualidad, el "enfoque comunicacional"⁴, da cuenta, de alguna manera, de los cambios que se están produciendo en la didáctica de la lengua. Parece evidente, sin embargo, que esta denominación se refiere solamente a la teoría lingüística que informa las nuevas prácticas, pero, como dijimos antes, los cambios didácticos no se dan en forma independiente de los modelos pedagógicos; son el emergente, en las estrategias de aula, de una teoría del aprendizaje y de una ideología pedagógica. En este caso, las nuevas prácticas docentes, las nuevas estrategias que se implementen para producir aprendizajes efectivos en el dominio de lo lingüístico, responden a una *teoría del aprendizaje* distinta de las anteriores, a otra *teoría acerca de la lengua* y a una noción distinta del *propósito que el aprendizaje lingüístico debe tener en la escuela*.

Podríamos caracterizar este modelo pedagógico diciendo que se propone la preparación de personalidades que tiendan a la autonomía y la criticidad de pensamiento, gracias a la significativización social y personal de los aprendizajes sistemáticos.

La *teoría del aprendizaje* que esta ideología pedagógica supone" es el *constructivismo* en un sentido amplio, y no solamente el constructivismo piagetiano (Carretero, 1994). Este sentido amplio del constructivismo aparece desarrollado en uno de los próximos apartados de este mismo capítulo.

La *teoría de la lengua* que se propone es la que la concibe como *discursividad* como *textualidad*, es decir, como instrumento de comunicación en sus dimensiones discursiva, textual y lingüística. Esto implica ir mas allá de la estructura formal y abstracta de la que dan cuenta el análisis sintáctico y las clasificaciones gramaticales, y abarcar la teoría del discurso, la lingüística del texto, la sociolingüística, la pragmática, la semántica, pero también la morfosintaxis y el uso de las convenciones. Esto también se desarrolla con un poco más de amplitud en un próximo apartado.

Ahora bien, la enseñanza de cualquier disciplina se apoya en una teoría de la disciplina y en una teoría del aprendizaje, pero este enfoque de la educación lingüística se apoya, además, en la *teoría de la escritura* y en la *teoría de la lectura como procesos*.

El *propósito de los aprendizajes lingüísticos en la escuela* es el mejoramiento de las competencias y los desempeños de los usuarios, es decir que el objetivo de esos aprendizajes debería ser siempre el desarrollo de la *competencia comunicativa*. Y ésta no sólo es la eficacia de un sujeto para comunicar su pensamiento, es también la posibilidad que tiene un sujeto de "inscribirse" en su lengua, de hacerse responsable de sus enunciados; la posibilidad, no de la distancia del estructuralismo, sino de la identificación de una lengua como constituyente del propio sujeto⁵.

Figura 1. 5



La competencia comunicativa y sus componentes

Las investigaciones lingüísticas, posteriores a la década del sesenta, que se centraron ya no en la oración sino en el texto como unidad comunicativa, produjeron, junto con las investigaciones acerca del aprendizaje, una verdadera revolución copernicana acerca de la enseñanza de la lengua y del tipo de aprendizajes que deberían promoverse.

Es así como la sociolingüística, la teoría y el análisis del discurso, la psicolingüística, la pragmática, la teoría de la enunciación, las teorías de la comunicación proponen una concepción de la lengua distinta de la del estructuralismo.

Esta *concepción de la lengua como actividad textual*, y no meramente oracional, postula que la comunicación verbal de los seres humanos no se realiza por medio de oraciones, sino a través de textos o discursos como unidades de significación. Los textos o discursos, por otra parte, se producen dentro de situaciones que son cambiantes y que condicionan a los interlocutores para que elijan qué decir, cómo decirlo y cómo organizar lo que dicen. Esto supone que una comunicación eficaz y adecuada pone en juego ciertas competencias o habilidades que conforman la competencia comunicativa.

Cuando el sistema de signos que se usa para comunicarse es la lengua, la competencia comunicativa incluye otras competencias, como lo muestra el siguiente esquema:



La *competencia lingüística* consiste en la capacidad de formular enunciados sintáctica y léxicamente adecuados, de modo que puedan ser comprendidos. Por ejemplo: "Esta planta se está marchitando" y no "marchitando planta se esta está".

La *competencia discursiva* consiste en la capacidad de elegir el tipo de texto adecuado a la situación o circunstancia en que está el que se comunica. Por ejemplo: los alumnos quieren organizar un festival y tienen que pedir permiso a la dirección de la escuela. Deciden que vaya Fernando. Fernando se presenta a la directora y en lugar de solicitar autorización, comienza informando: "Estamos organizando un festival en la escuela; mi papá y el de Simón van a armar el escenario..."

La *competencia textual* consiste en la capacidad de construir un texto bien organizado dentro del tipo elegido. Por ejemplo: narrar de modo inteligible y no desordenadamente, incluir en una solicitud las causas por las cuales se requiere algo, etcétera.

La *competencia pragmática* consiste en la capacidad de lograr un determinado efecto intencional mediante el texto que se ha construido; por ejemplo: convencer al interlocutor mediante argumentos adecuados para ese efecto y mediante una cierta disposición de esos argumentos en el texto.

La *competencia enciclopédica* consiste en el conocimiento del mundo y en el conjunto de saberes más particularizados que permiten un intercambio comunicativo eficaz, por parte de los interlocutores. Esta competencia excedería el ámbito de los aprendizajes en el área de la lengua que pueda proponerse la escuela, pero forma parte de una concepción integral del lenguaje y de la educación.

Ahora bien, la institución escolar se ha ocupado tradicionalmente de los aspectos relacionados con la competencia lingüística, con el conocido resultado que se sintetiza en esta frecuente observación: "¡Ay! yo no sé qué le pasa a Fulanita (o Zutanita); las pruebas de análisis sintáctico están perfectas, pero cuando escribe es un desastre; no se entiende qué es lo que quiere decir, salía de una cosa a la otra...".

Sin embargo, esta centralización de la competencia lingüística no se justifica plenamente, ya que, cuando los niños comienzan su escolaridad, lo hacen con una cierta competencia lingüística, dado que normalmente se comunican de manera inteligible para los demás. Ningún niño de cinco o seis años diría: "el lápiz, mi abuela, el zoológico, comprar". De modo que no sería ésa la competencia a la que deberían dedicarse los mayores esfuerzos de la enseñanza; lo que los aprendientes necesitarían, en ese sentido, es mejorar su desempeño. Por ejemplo, no necesitan aprender a construir la oración "El taxista condujo demasiado rápido", sino a utilizar la fórmula "condujo", y no "condudó", a utilizar más frecuentemente el verbo "conducir" en lugar de "manejar" y a ampliar o reducir sus enunciados de manera que adquieran mayor eficacia. Por su parte, las teorías actuales del aprendizaje ya han dejado establecido que ese mejor desempeño no se adquiere con el aprendizaje memorístico de la conjugación verbal, ni con el análisis sintáctico, ni con la clasificación de palabras, y esto mismo podría corroborarlo cualquier maestro o profesor a partir de la experiencia cotidiana.

El desempeño de las otras competencias que constituyen la competencia comunicativa se desarrolla durante toda la vida. Preguntémosles al respecto cuántas veces los adultos nos encontramos en situaciones comunicativas nuevas, en las cuales podemos llegar a plantearnos: "¿Se lo digo directamente o primero le explico las razones?". "¿Por dónde empiezo?" (competencia textual). "¿Van a entender si no doy antes una explicación?". "¿Sabrán algo de este tema?" (competencia enciclopédica). "¿Cómo hago para convencerlo?" (competencia pragmática). "¿Le escribo una carta o le hablo por teléfono?" (competencia discursiva). Supongamos que usted nunca ha escrito una carta de lectores y siente la necesidad de hacerlo. En ese caso, no sólo tendrá que poner en juego la competencia lingüística, sino que tendrá que tomar decisiones de escritura que le requerirán una cierta reflexión, porque se halla ante una situación comunicativa completamente nueva: tendrá que pensar cómo componer el texto, es decir, qué escribir antes y qué escribir después; elegir el registro y el tono apropiados; se preguntará si su léxico es suficiente; deberá decidir si es necesario presentar argumentos o dar explicaciones colaterales, tendrá que buscar un modelo de texto... etcétera, etcétera...

Teoría del lenguaje como textualidad

La *lengua* ha sido concebida por el estructuralismo como un cuerpo de signos y reglas combinatorias estables que constituyen una serie de recursos a los que apela el usuario en sus actos de *habla*. Concebida, así, como código o sistema, la lengua es una abstracción que sólo se concreta en el uso, en los actos de habla, en los discursos o textos que los hablantes producen. Y los únicos estudios lingüísticos científicamente válidos serían entonces los que se hicieran sobre el sistema, y no sobre el habla. En esta concepción, la oración es la unidad más apta para la descripción sistémica de la lengua.

Sin embargo, hay un fenómeno comprobable: en el nivel semántico, palabras, oraciones y proposiciones modifican su significado en relación con el significado de otras oraciones anteriores o posteriores. Así surge, en las décadas del sesenta y del setenta, la preocupación por describir fenómenos —tanto sintácticos como semánticos— que ocurren entre enunciados o entre secuencias de enunciados y que no son explicable por la gramática de la oración. Esto ha llevado a considerar el texto como una unidad más adecuada para los estudios lingüísticos.

Aparece entonces la *Lingüística textual*, cuyo objeto de estudio ya no es la palabra o la oración aisladas, sino *el texto*, considerado la unidad básica de manifestación del lenguaje, dado que los seres humanos se comunican por medio de textos y dado que existen fenómenos lingüísticos que sólo pueden ser explicados como propios de un texto y no del sistema de la lengua.

Por otra parte, es evidente que bajo esta preocupación por el texto y el discurso como unidad de comunicación humana, subyace una teoría del lenguaje que lo considera no sólo un sistema de signos y sus combinaciones, sino una institución social: los sujetos y la sociedad se constituyen por los discursos que los atraviesan

Este enfoque de la lingüística significa el paso de una gramática oracional (la que habitualmente hemos aprendido y enseñado en el aula) a una *gramática transoracional, que se ocupa de la organización de los textos, de sus estructuras, de su coherencia y cohesión y de su adecuación, intenciones y situaciones comunicativas*. Colocar el texto como centro de los estudios no significa pasar simplemente a una unidad mayor, porque la diferencia entre oración y texto no es de orden cuantitativo (es decir, no se trata simplemente de una mayor extensión de la unidad), sino de orden cualitativo. Implica ocuparse de cómo hace el ser humano para comunicar. Por ejemplo, escribir una carta supone más conocimientos que los referidos a cómo colocar sujetos, predicados y modificadores; supone saber, entre otras cosas, qué formato darle, qué calidad y cantidad de información consignar, en qué orden presentar esa información, cómo conectar las ideas, las oraciones y los párrafos unos con otros.

Este enfoque de los estudios de lengua significa, además, que los saberes acerca de la lengua y los textos se relacionan con sus aspectos comunicativos, es decir que se la estudia en función de la utilización que hace el usuario y no solamente de la descripción que haga el gramático. Esto no significa abolir la gramática dentro del ámbito de los aprendizajes escolares, sino que implica colocarla en un lugar auxiliar, al servicio de las necesidades comunicativas, y no en el lugar central, como único estudio posible de la lengua.

Los seres humanos no nos comunicamos a través de unidades lingüísticas tales como palabras, construcciones y oraciones. Esos elementos son unidades de estudio gramatical y no de uso comunicativo. En realidad, nos comunicamos mediante unidades de sentido denominadas *textos*. Cuando una persona dice "Buen día" a otra, ninguna de las dos es consciente de que se ha empleado un adjetivo calificativo, masculino singular, antepuesto al sustantivo y por lo tanto apocopado, y un sustantivo común, masculino, singular. Tampoco esas personas son conscientes de haber emitido y escuchado una oración unimembre compuesta por un sintagma o construcción nominal con núcleo sustantivo y con un adjetivo en función de modificador directo. En cambio, sí podrían ser conscientes de haber emitido y recibido un saludo, porque ése es el sentido del texto enunciado.

Teoría del aprendizaje como construcción

Como ya hemos dicho en la descripción de los modelos pedagógicos, al principio de este capítulo, los aprendizajes de la lengua en la escuela no sólo están determinados por cómo se concibe el objeto de aprendizaje, es decir, según qué teoría de la lengua se establecen los contenidos, sino que a esa teoría del objeto siempre ha correspondido una teoría del aprendizaje.

Es así como el estructuralismo, con su concepción de la lengua principalmente como forma y no como significado, y su afán clasificatorio, encontró en la psicología conductista el modo más viable de transmitir esos contenidos en las aulas. Y es así también como parecería imposible suponer que la competencia comunicativa podría aprenderse a través de consignas conductistas como: "Subrayar todos los adjetivos de este texto y transcribir debajo sólo los adjetivos no connotativos", o como: "Subrayar todos los conectores del texto, transcribirlos debajo e indicar su significado".

Si el objetivo de la educación lingüística es que *los alumnos se apropien de la lengua como un lugar desde el cual enunciar la palabra propia*, y que esta apropiación se manifieste en una mejora del desempeño comunicativo, especialmente a través de la lectura y la escritura de textos, deberíamos plantearnos que *esta apropiación sólo puede realizarse por una construcción interna del (¡no aprendo* (por ejemplo: darse cuenta de cómo se organiza un texto para que sea eficaz o cuál fue la intención de un emisor al producir un texto, o cuál es el sentido global de éste) y no por una imitación del conocimiento,

tal como la repetición memorística de una clasificación o de un paradigma, o el reconocimiento automático del sujeto en varias oraciones.

Constructivismo es una palabra que por un lado atemoriza a algunos docentes, y por el otro ha dado lugar a un uso poco responsable del término. En el primer caso, se supone que no se puede ser constructivista si no se han leído los libros de Piaget; en el otro extremo de la escala uno podría llegar a pensarse como docente constructivista si siguiera al pie de la letra un libro escrito según las teorías de Piaget. Por otra parte, la interpretación silvestre del constructivismo dio origen a malos entendidos graves, como suponer, por ejemplo, que debía reducirse al máximo la intervención del docente en el aprendizaje, o que los alumnos debían repensar y adquirir por sí solos los conocimientos que la humanidad ha adquirido y desarrollado hasta ahora.

Enseñar según una teoría constructivista del aprendizaje no es adherirse a un solo representante de esta corriente; tampoco es colocar al alumno en soledad frente a un objeto de conocimiento y hacer que lo manipule para llegar a conclusiones; consiste más bien en:

- tener en cuenta sus esquemas previos de conocimiento,
- tener en cuenta su posible zona de desarrollo próximo,
- promover conflictos entre lo que se sabe y lo que es necesario saber para escribir o comprender un texto,
- ofrecerle actividades orientadas y con sentido, • proponer

aprendizajes significativos,

- promover el aprendizaje en grupos de pares,
- dar ocasión de reflexionar sobre lo que se sabe y lo que se está aprendiendo y sobre los mecanismos de comprensión y aprendizaje.

Hacer todo esto implica tener en cuenta que el constructivismo no es solamente una teoría piagetiana, sino que incluye los siguientes aportes:

- Teoría de los esquemas.
- Teoría de Piaget.
- Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel.
- Teoría del aprendizaje de Vigotsky.
- Psicología cognitiva.

Como el objeto de este libro no es la didáctica de la lengua, no desarrollaremos aquí cada uno de estos aportes; sólo los consignamos para completar la descripción del nuevo enfoque. De todos modos, en la bibliografía que aparece al final del capítulo se puede encontrar algún desarrollo más especializado del tema.

Teorías de la lectura y de la escritura como procesos

Los textos escritos son, claramente, hechos de lectoescritura y constituyen el material fundamental de la educación lingüística, ya se trate de interpretarlos o de escribirlos.

Aparece entonces, dentro del marco teórico, otro elemento importante relacionado con la recepción y la producción de textos escritos: la teoría de la lectura como proceso y la teoría de la escritura como proceso.

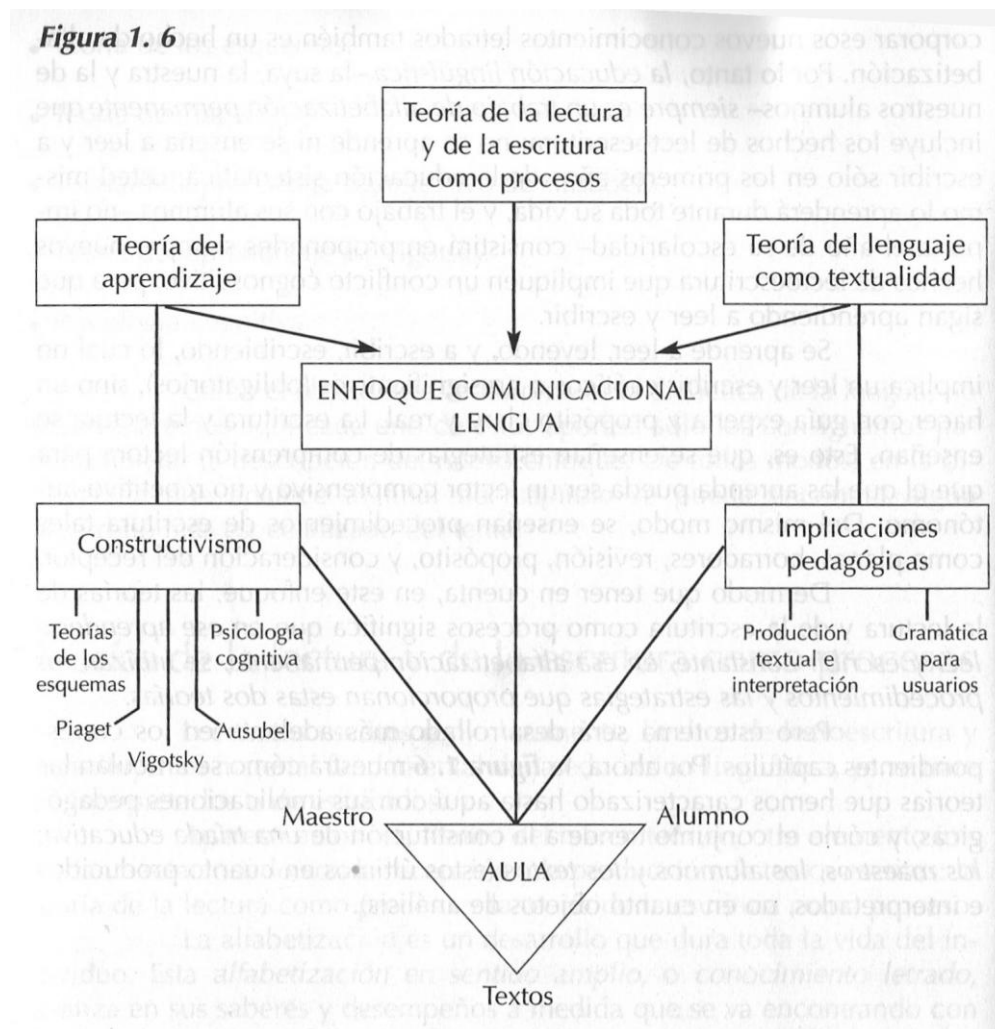
La alfabetización es un desarrollo que dura toda la vida del individuo. Esta *alfabetización en sentido amplio*, o *conocimiento letrado*, avanza en sus saberes y desempeños a medida que se va encontrando con hechos

de lectoescritura más complejos. Esto implica que la lectoescritura no es lo que se aprende en los primeros grados sino una actividad comunicativa continua del individuo en la sociedad, un desempeño de sus competencias comunicativas por medio de la palabra, y ese desempeño está siempre en vías de ser mejorado y ampliado. Cualquiera de nosotros puede encontrarse en una situación comunicativa nueva en la cual necesite producir o interpretar textos orales o escritos que nunca había producido o interpretado antes. Es el caso del docente, por ejemplo, ante la ejecución de su primera planificación, o de la escritura de un informe que nunca había realizado, o ante la producción de una monografía o un trabajo práctico durante su curso de actualización. La ejecución de un acto de lectoescritura nuevo pone en juego la necesidad de adquirir nuevos conocimientos letrados más allá de la habilidad de codificar o decodificar. Incorporar esos nuevos conocimientos letrados también es un hecho de alfabetización. Por lo tanto, la *educación lingüística* –la suya, la nuestra y la de nuestros alumnos– *siempre es un trabajo de alfabetización permanente* que incluye los hechos de lectoescritura: no se aprende ni se enseña a leer y a escribir sólo en los primeros años de la educación sistemática; usted mismo lo aprenderá durante toda su vida, y el trabajo con sus alumnos –no importa el año de su escolaridad– consistirá en proponerles siempre nuevos hechos de lectoescritura que impliquen un conflicto cognoscitivo, para que sigan aprendiendo a leer y escribir.

Se aprende a leer, leyendo, y a escribir, escribiendo, lo cual no implica un leer y escribir caóticos o no significativos (obligatorios), sino un hacer con guía experta y propósito claro y real. La escritura y la lectura se enseñan. Esto es, que se enseñan estrategias de comprensión lectora para que el que las aprenda pueda ser un lector comprensivo y no repetitivo–au– tónomo. Del mismo modo, se enseñan procedimientos de escritura tales como planes, borradores, revisión, propósito, y consideración del receptor.

De modo que tener en cuenta, en este enfoque, las teorías de la lectura y de la escritura como procesos significa que *en ese aprender a leer y escribir constante; en esa alfabetización permanente, se utilizan los procedimientos y las estrategias que proporcionan estas dos teorías.*

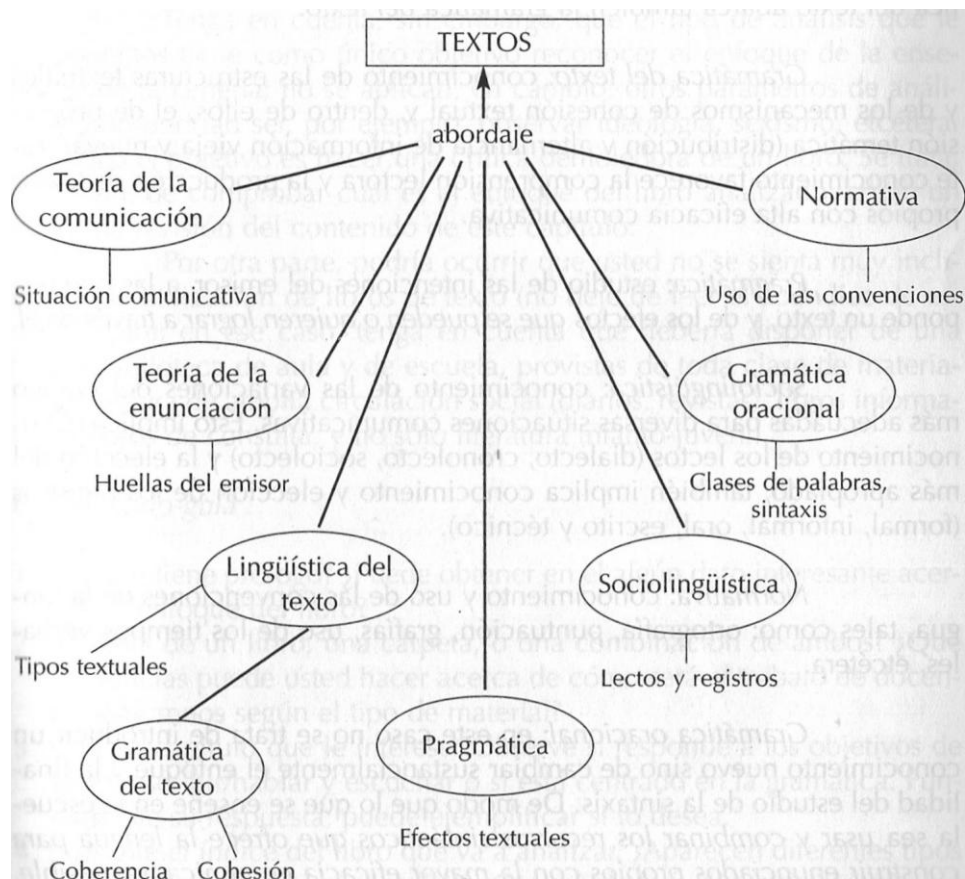
Pero este tema será desarrollado más adelante en los correspondientes capítulos. Por ahora, la **figura 1. 6** muestra cómo se articulan las teorías que hemos caracterizado hasta aquí con sus implicaciones pedagógicas, y cómo el conjunto tiende a la constitución de *una tríada educativa: los maestros, los alumnos y los textos* (estos últimos en cuanto producidos e interpretados, no en cuanto objetos de análisis).



El abordaje de los textos desde distintas ramas de la lingüística

Que los textos sean parte de la tríada de la educación lingüística hace que se plantee otro problema: ¿cómo usarlos para que aparezcan al servicio de mejorar la competencia comunicativa? ¿cómo cambiar el abordaje para que sean hechos de lectoescritura y no objetos de análisis conductista de la enseñanza de la lengua, los docentes emplearon algunos aspectos del saber lingüístico: análisis sintáctico, taxonomía gramatical, normativa, teoría literaria. Actualmente, el enfoque comunicacional de la lengua se nutre, además, con otras disciplinas de las ciencias del lenguaje, tal como se muestra en la **figura 1. 7**.

Figura 1. 7



Lo que sigue es una brevísima descripción de los aspectos esenciales de cada disciplina que pueden aplicarse a un enfoque como el que proponemos.

Teorías de la comunicación y de la enunciación: conocimiento de los componentes del acto comunicativo, con la consiguiente conciencia que el emisor tiene de su receptor, y de cómo emisor y receptor están inscriptos o representados de alguna manera en el texto. Conciencia de la situación comunicativa en la que se produce un hecho lingüístico.

Lingüística del texto: conocimiento de los tipos de texto o discurso y sus variedades con descripción de sus superestructuras. La lingüística del texto abarca también la *gramática del texto*.

Gramática del texto: conocimiento de las estructuras textuales y de los mecanismos de cohesión textual y, dentro de ellos, el de progresión temática (distribución y alternancia de información vieja y nueva). Este conocimiento favorece la comprensión lectora y la producción de textos propios con alta eficacia comunicativa.

Pragmática: estudio de las intenciones del emisor, a las que responde un texto, y de los efectos que se pueden o quieren lograr a través de él.

Sociolingüística: conocimiento de las variaciones del código más adecuadas para diversas situaciones comunicativas. Esto implica el conocimiento de los lectos (dialecto, cronolecto, sociolecto) y la elección del más apropiado; también implica conocimiento y elección de los registros (formal, informal, oral, escrito y técnico).

Normativa: conocimiento y uso de las convenciones de la lengua, tales como: ortografía, puntuación, grafías, uso de los tiempos verbales, etcétera.

Gramática oracional: en este caso no se trata de introducir un conocimiento nuevo sino de cambiar sustancialmente el enfoque y la finalidad del estudio de la sintaxis. De modo que lo que se enseñe en la escuela sea *usar y combinar los recursos sintácticos que ofrece la lengua para construir enunciados propios con la mayor eficacia comunicativa posible*. Y este logro no se adquiere a través de la práctica del análisis sintáctico sino de una tarea individual de "montaje" por parte de cada usuario de la lengua, tarea donde se combine lo sintáctico, lo morfológico y lo semántico en un empeño comunicativo.

Un poco de práctica

La finalidad del trabajo que le proponemos es que usted pueda comprobar cuál es el enfoque de un libro de texto. Tanto si usted es un docente en ejercicio como si es un estudiante de la carrera docente, pensamos que este tipo de análisis puede resultarle útil en el momento de elegir materiales, para que éstos resulten adecuados al enfoque que usted quiera darle a su práctica docente.

Tenga en cuenta, sin embargo, que el tipo de análisis que le proponemos tiene como único objetivo reconocer el enfoque de la enseñanza de la Lengua; no se aplican, en cambio, otros parámetros de análisis, como podrían ser, por ejemplo, observar ideología, sexismo, etcétera. Tampoco el objetivo es hacer una crítica demoledora de un libro. Se trata, más bien, de comprobar cuál es el enfoque del libro analizado, como un modo de revisión del contenido de este capítulo.

Por otra parte, podría ocurrir que usted no se sienta muy inclinado a la utilización de libros de texto (no deje de leer el apéndice de este capítulo); en ese caso, tenga en cuenta que debería disponer de una buena biblioteca de aula y de escuela, provistas de toda clase de materiales de lectura de amplia circulación social (diarios, revistas), libros informativos, libros de consulta, y no sólo literatura infanto-juvenil.

Cuestionario-guía

1. ¿El libro tiene prólogo? ¿Puede obtener en él algún dato interesante acerca del enfoque del libro?
2. ¿Se trata de un libro, una carpeta, o una combinación de ambos? ¿Qué inferencias puede usted hacer acerca de cómo será el trabajo de docentes y alumnos según el tipo de material?
3. Elija un capítulo que le interese. Observe si responde a los objetivos de leer y escribir/hablar y escuchar o si está centrado en la gramática. Fundamente su respuesta; puede ejemplificar si lo desea.
4. Consulte el índice del libro que va a analizar. ¿Aparecen diferentes tipos de textos para trabajar con ellos? ¿Cuáles? ¿Le parecen suficientes?
5. Si en ese capítulo aparecen textos, ¿para qué se usan?
6. Observe si al final del capítulo hay algún tipo de recapitulación de los contenidos y/o actividades de revisión y/o de síntesis. Si las hubiere, observe si aparecen todos los contenidos del capítulo o se omite alguno de ellos. Si se produjera este último caso, saque alguna conclusión.
7. La gramática, ¿aparece como un conocimiento o una actividad descon- textualizados, o están al servicio de la lectura/escritura o del habla/la es- to- cucha? ¿Cómo se articula lo gramatical con algún aspecto del/ los tex- to/s tratado/s en ese capítulo?
8. Analice las actividades para ver si son conductistas o tienen características constructivistas.
9. ¿Qué prevalece en el libro: la información, o la práctica del alumno con su propia lectura y escritura?
10. A partir del capítulo que eligió examine otros capítulos del mismo libro para observar si la progresión es lineal (cada capítulo desarrolla uno o varios temas sin relación *fuerte* con lo anterior o posterior) o bien si la progresión es cíclica (se retoman conceptos ya tratados y se los usa como puntos de partida de nuevos aprendizajes, o bien se los vuelve a tratar en contextos diferentes).
11. En los trabajos de lectura, ¿se admiten diferentes interpretaciones y perspectivas?
12. Los trabajos de escritura, ¿son muy directivos o dan bastante libertad al que escribe?
13. Trate de deducir, dentro de sus posibilidades, qué concepción de lengua está implícita en las actividades que se proponen al alumno.

Notas

1. En esa época, los estudios de magisterio correspondían al nivel secundario de la educación.

2. Este registro de la función emotiva en textos literarios y no en la discursividad cotidiana produjo una confusión conceptual: mostrar los textos literarios, especialmente la poesía lírica, como ejemplos de la función emotiva del lenguaje y no de la función poética.
3. Del latín *ex-fero*, conducir hacia fuera (Rosemblatt, 1995).
4. Aunque la nomenclatura parezca coincidir, no se trata, estrictamente, del enfoque comunicativo que se usa para el aprendizaje de lenguas extranjeras, en el que las interacciones lingüísticas están casi codificadas y –en casos extremos– consisten en una especie de "libreto" para usar la segunda lengua en situaciones comunicativas catalogadas: qué se dice en el aeropuerto, qué se dice en el cine, cuál es el libreto para ordenar una comida o para ir de compras.
5. Los seres humanos constituimos nuestra personalidad al ser atravesados por el lenguaje en que crecemos. Tener esto en cuenta es crucial para no enseñar aspectos y competencias lingüísticas como si el lenguaje fuera un objeto de conocimiento ajeno a quien aprende. Por el contrario, se trata de formar un sujeto que pueda encontrar en el lenguaje que lo constituye su modo de expresión y también su modo de comprensión del mundo.

Bibliografía

Alisedo, C., Melgar, S. y Chocci, C.: *Didáctica de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires, Paidós, 1984.

lironckart, J. P.: *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* Suiza, Unesco, 1985.
Teorías del lenguaje. Barcelona, Herder, 1980.

Camps, A.: "Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico", en *Infancia y aprendizaje*, n° 62–63, 1993, 209–217.

Carretero, M.: *Constructivismo y educación*. Buenos Aires, Aique, 1994.

Goodman, K. y Goodman Y.: "Vigotsky desde la perspectiva del lenguaje total", en Moll, L. (comp.): *Vigotsky y la educación*. Bs. As., Aique, 1994.

Goodman, K.: *El lenguaje integral*. Buenos Aires, Aique, 1995.

Hillert, F.: *Enseñanza, aprendizaje y conocimiento*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 1990.

Marín, M.: "La didáctica de la lengua en la escuela secundaria y los modelos pedagógicos", en *Lectura y vida*, n° 3, 1993, 31–37.

Moll, L. (comp.): *Vigotsky y la educación*. Buenos Aires, Aique, 1994.

Kosenblatt, L. M.: "La teoría transaccional de la lectura y la escritura", en *Textos en contexto / Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires, Lectura y Vida, 1996.

Teberosky, A. y Tolchinsky, L.: *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires, Santillana, 1995.

Tudge, J.: "Vigotsky, la zona de desarrollo próximo y la colaboración entre pares", en Molí, L. (comp.): *Vigotsky y la educación*. Buenos Aires, Aique, 1994.

CLARIN • Miércoles 6 de mayo de 1998

TENDENCIAS

Los argentinos leemos poco

La asistencia masiva a la última Feria del Libro no se corresponde con un hábito sistemático de lectura

GUILLERMO SCHAVELSON

Consultor editorial

Cada vez más la Feria del Libro de Buenos Aires crea polémicas, porque cada vez más se convierte en un evento de trascendencia masiva, y eso es lo verdaderamente importante. Pero lo que está en el fondo, lo esencial, es: **¿leemos más libros los argentinos?**

Los países que consumen más libros por habitante tienen un mayor nivel cultural. Hay una **relación directa** entre el número de libros que una persona lee al año y el nivel general, profesional y económico que alcanzan los individuos.

Los países más avanzados y los más ricos tienen las **tasas más altas de lectura** por habitante. El número de libros que un estudiante utiliza durante sus años escolares es determinante para su futuro y el de su sociedad.

Pero, ¿leemos más los argentinos? Entre 1996 y 1997, el total de libros publicados en el país subió un 20.23 por ciento y el total de libros importados subió muchísimo más. Sin embargo, nuestra situación sigue siendo **igual** a la de cualquier país del Tercer Mundo.

Indicadores claros

Para comparar algunos indicadores, veamos por ejemplo el número de librerías por habitante: en los Estados Unidos hay una librería por cada 28.000 habitantes

(sin contar las librerías por Internet, que ya tienen una buena parte de las ventas). En España, una librería cada 32.000, y en la Argentina una cada 55.000. Otro dato: el consumo anual *per cápita* de libros: en los Estados Unidos es de \$146, y en la Argentina, \$12. **Parece que los argentinos leemos poco.**

Un estudio de las Naciones Unidas concluyó: "El hábito de la lectura como actividad sistemática está profundamente asociado al nivel educativo alcanzado". Leamos esta conclusión con las siguientes cifras: en España hay 6 millones de chicos matriculados en el sistema de enseñanza. En la Argentina, 9 millones. Los 6 millones de chicos españoles adquieren cada año 48 millones de libros escolares. Por lo tanto, **un alumno español utiliza 8 libros durante un año escolar.**

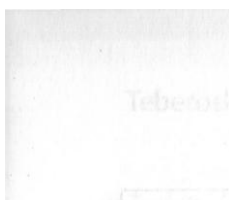
♦♦♦

El número de libros que utiliza un estudiante es clave para su futuro y el de su sociedad

En la Argentina, nuestros 9 millones de alumnos adquieren cada año 6 millones de libros. Esto quiere decir que **un alumno argentino utiliza 0,66 de libro por año.** ¿Cuál alcanzará mejor nivel de educación?

¿Qué más se puede decir?

Necesitamos muchas más ferias del libro y mucho más que ferias del libro. Necesitamos una mejor política educativa y cultural. □



Capítulo 2

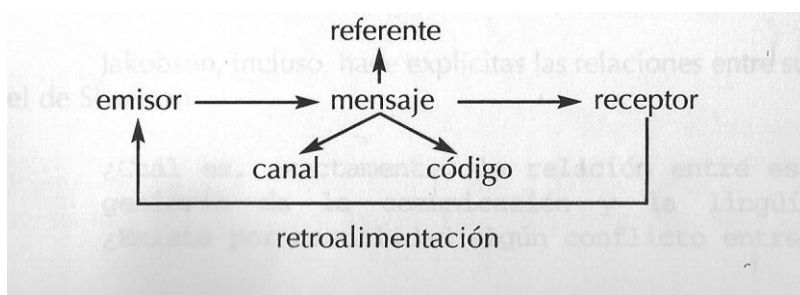
La comunicación

- Introducción
- La comunicación: asunto de ingenieros, antropólogos y lingüistas
- La comunicación es más que lenguaje
- Un nuevo esquema de la comunicación
- Otras observaciones sobre la comunicación
- Funciones del lenguaje según Jakobson
- Caracterización de cada función
- Funciones del lenguaje según Halliday
- Variedades lingüísticas
- Implicaciones pedagógicas
- Un poco de práctica

Introducción

En el capítulo anterior expusimos un enfoque de la enseñanza de la lengua basado en la comunicación y en los textos. Esto requiere precisiones acerca de la comunicación; luego, en un capítulo posterior nos ocuparemos de los textos.

Todos los textos escolares para la enseñanza de la lengua que seguían el enfoque estructuralista mostraban, con ligeras variantes, este esquema de la comunicación con ligeras variantes, por lo cual suponemos que es ampliamente conocido:



Este modelo se basa en la representación de la comunicación que estableció el lingüista Román Jakobson en 1963 y fue ampliamente aceptada y difundida por el estructuralismo. Se trata de un modelo muy productivo, ya que a partir de él Jakobson estableció las funciones del lenguaje.

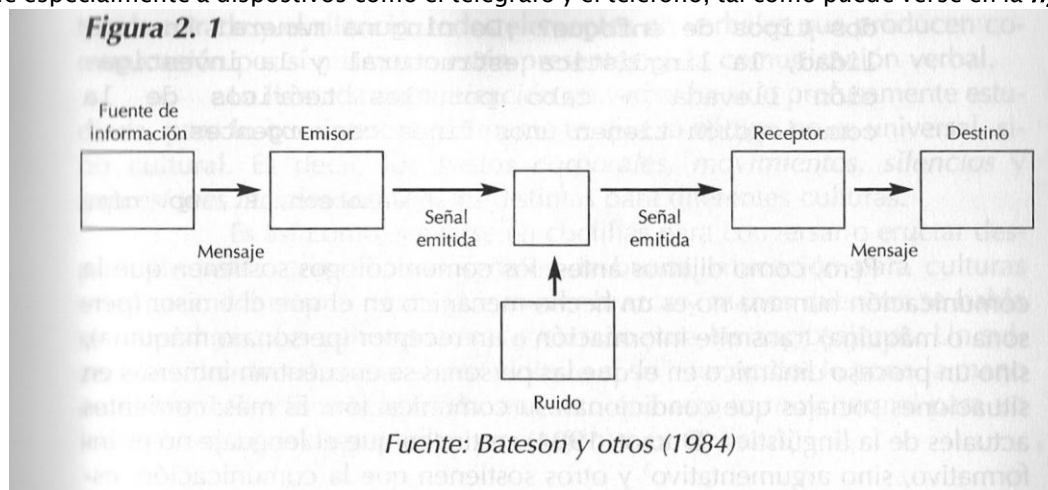
Sin embargo, investigaciones posteriores de antropólogos y psiquiatras¹, por un lado, y de lingüistas, por el otro, han producido críticas y ampliaciones a este esquema básico.

La comunicación: asunto de ingenieros, antropólogos y lingüistas

Como la antropología se ocupa de los comportamientos humanos, la comunicación es un tema de estudio crucial para esa disciplina, porque el concepto de comunicación excede los aspectos puramente lingüísticos o verbales. Tampoco se la concibe sólo como transmisión de informaciones, sino que la antropología y la comunicología sostienen que los seres humanos comunican, primordialmente, modos de conducta. Por otra parte, además, hay una gran cantidad de comportamientos sociales ligados al acto de comunicarse que son motivo de interés, más allá de lo que corresponde estrictamente a la lingüística.

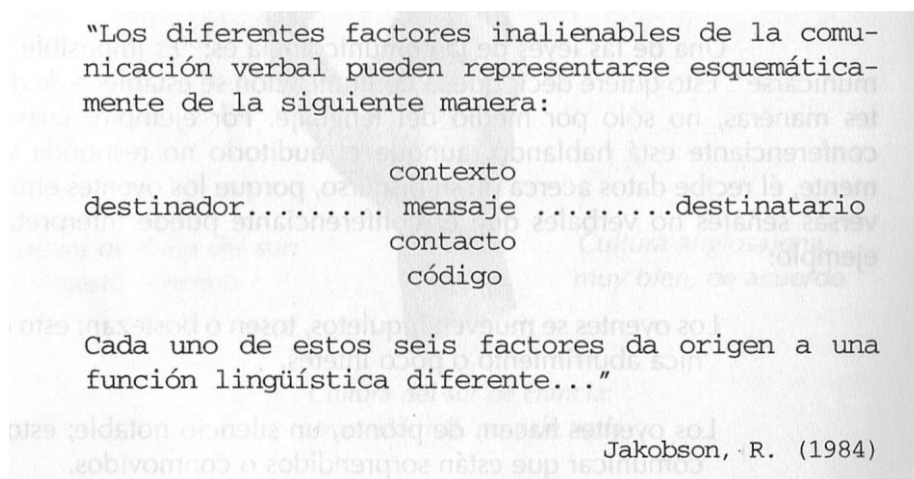
Por estas razones, ya se consideran inaceptables los modelos esquemáticos y mecanicistas de la comunicación, como el de Jakobson, que se remonta a los modelos teóricos de matemáticos e ingenieros.

En 1948, el científico estadounidense Wiener estaba dedicado a estudiar la conducta de tiro de los cañones antiaéreos y publicó un libro donde apareció el concepto de retroacción o retroalimentación (*feedback*). En 1949, uno de sus discípulos, Claude Shannon, ingeniero de una empresa telefónica, publicó *The Mathematic Theory of Comunication*, donde formuló una teoría clara de la transmisión de información, aplicable especialmente a dispositivos como el telégrafo y el teléfono, tal como puede verse en la **figura 2. 1**.



El concepto de información de Shannon es una magnitud estadística, abstracta, aplicable a los dispositivos mencionados antes, e independiente de la significación del mensaje. Por estas razones, los comunicólogos dicen que es un concepto "ciego".

Román Jakobson produjo un esquema bastante similar cuando estableció las funciones del lenguaje²:



Jakobson, incluso, hace explícitas las relaciones entre su modelo y el de Shannon:

¿Cuál es, exactamente, la relación entre esta ingeniería de la comunicación y la lingüística? ¿Existe por casualidad algún conflicto entre estos

dos tipos de enfoque? ¡De ninguna manera! En realidad, la lingüística estructural y la investigación llevada a cabo por los teóricos de la comunicación tienen unos fines convergentes.

Jakobson, R., op. cit.

Pero, como dijimos antes, los comunicólogos sostienen que la comunicación humana no es un hecho mecánico en el que el emisor (persona o máquina) transmite información a un receptor (persona o máquina), sino un proceso dinámico en el que las personas se encuentran inmersas en situaciones sociales que condicionan su comunicación. Es más: corrientes actuales de la lingüística (Ducrot, 1994) sostienen que el lenguaje no es informativo, sino argumentativo³ y otros sostienen que la comunicación, especialmente la de los medios masivos, transmite patrones de conducta (publicidad, teleteatros, etc.) o de pensamiento (noticieros, programas periodísticos).

La comunicación es más que lenguaje

Una de las leyes de la comunicología es: "Es imposible no comunicarse". Esto quiere decir que la comunicación se establece de diferentes maneras, no sólo por medio del lenguaje. Por ejemplo, cuando un conferenciante está hablando, aunque el auditorio no responda verbalmente, él recibe datos acerca de su discurso, porque los oyentes emiten diversas señales no verbales que el conferenciante puede interpretar, por ejemplo:

Los oyentes se mueven inquietos, tosen o bostezan; esto comunica aburrimiento o poco interés.

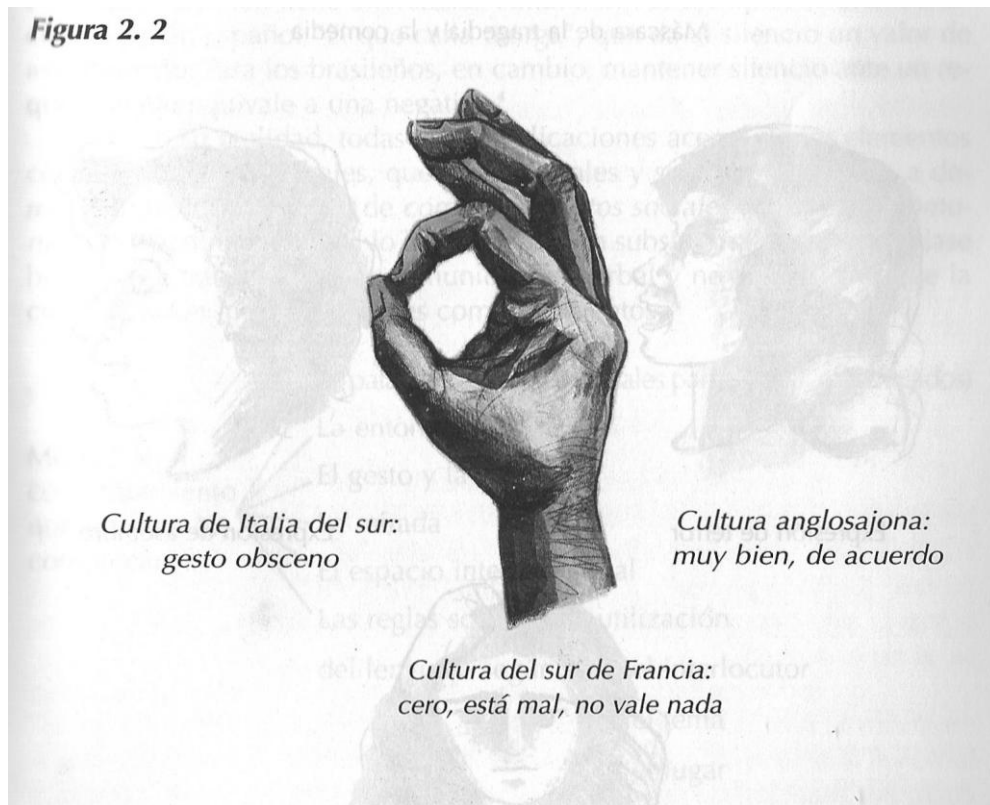
Los oyentes hacen, de pronto, un silencio notable; esto suele comunicar que están sorprendidos o conmovidos.

Los oyentes miran fijamente al que habla o toman notas con rapidez; esto comunica interés. Si usted vuelve a leer la lista anterior (que es obviamente incompleta y sólo ejemplificadora), observará que allí se mencionan los gestos, la mirada y el silencio, todos elementos no verbales que producen comunicación por sí mismos o están presentes en la comunicación verbal.

La llamada *comunicación no verbal* ha sido profusamente estudiada, pero lo que interesa realmente es que su código no es universal, sino cultural. Es decir, los *gestos corporales*, *movimientos*, *silencios* y *expresiones faciales* son señales distintas para diferentes culturas.

Es así como, sentarse en cuclillas para conversar o eructar después de haber comido, son señales de buena educación para culturas orientales; del mismo modo que mover brazos y manos mientras se habla es natural para las culturas latinas y extraño para las anglosajonas. Un suizo o un alemán tal vez se sienta molesto si su interlocutor le pone la mano en el hombro mientras le habla, en tanto que esto es muy normal para un irlandés (etnia de origen celta, y no sajón) o un italiano.

Figura 2. 2



La *gestualidad facial*, sin embargo, parece ser un poco más universal; incluso se han tipificado ciertas expresiones, como puede verse en la **figura 2. 3**.

Figura 2. 3



Máscara de la tragedia y la comedia



Expresión de terror



Expresión de asombro

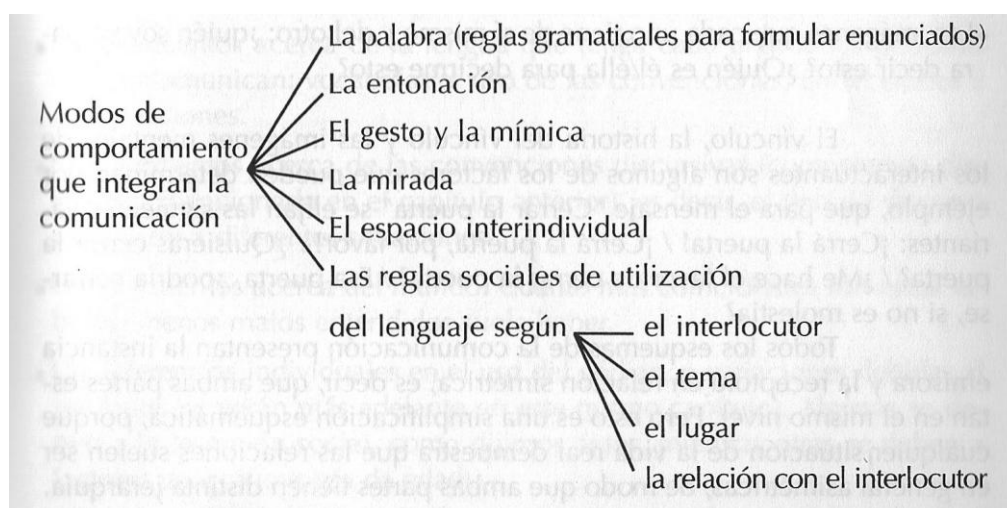


Expresión de angustia

También forma parte del sistema comunicativo no verbal la *distancia* que los interlocutores establecen. Esto también es cultural, ya que, por ejemplo, una cierta proximidad que se considera apropiada en las culturas latinas puede ser considerada invasora, e incluso agresiva en culturas anglosajonas. Además, y esto se puede experimentar en la vida cotidiana, dentro de una misma sociedad la distancia conveniente varía según la situación en que hablen emisor y receptor. Por ejemplo, es corta según los diferentes grados de intimidad y es mayor si los interlocutores se desconocen; o bien si tienen distinto status profesional, social o distinta jerarquía laboral. Los antropólogos y los comunicólogos han dado tanta importancia a este factor que existe una disciplina llamada *proxémica* que se ocupa de estudiar los fenómenos comunicativos de distanciamiento y cercanía.

Otro elemento no lingüístico de la comunicación es el *silencio*, cuyo valor también tiene diferencias culturales. Por ejemplo, es bien conocido el refrán español "El que calla otorga", que da al silencio un valor de asentimiento. Para los brasileños, en cambio, mantener silencio ante un requerimiento equivale a una negativa.⁴

En realidad, todas estas explicaciones acerca de los elementos comunicativos no verbales, que son culturales y sociales, conducen a demostrar que hay una serie de *comportamientos sociales ligados a la comunicación*, dentro de la cual lo lingüístico es un subsistema. Pero, entiéndase bien, no se trata de oponer comunicación verbal y no verbal, sino que la comunicación integra múltiples comportamientos.



Estos comportamientos están presentes en la comunicación no verbal y en la comunicación lingüística y son interdependientes de la *situación comunicativa* o *contexto*.

La situación comunicativa está constituida por: las *personas*, el *lugar*, el *asunto* y el *momento*.

Por ejemplo, un estudiante está cursando una materia y hay un tema que no comprende bien. ¿Cómo hablaría esto con un compañero? ¿Cómo se lo comunicaría a un amigo ajeno al estudio? ¿Cómo se lo diría al profesor de esa materia? Su texto dirigido al profesor, ¿sería el mismo si se lo dice durante el curso que si se lo dice durante el examen final? ¿A qué se deben las diferencias?

Analicemos los componentes de la situación comunicativa. El ítem *las personas* abarca varios aspectos: factores psíquicos y relacionales, factores sociales, factores lingüísticos y cognitivos y factores situacionales.

*Las personas*³. Factores psíquicos y relacionales.

- El vínculo que existe entre ellas; mayor o menor familiaridad, etcétera.
- La historia de ese vínculo: malentendidos anteriores, lo reciente o antiguo de la relación.
- Las imágenes que cada uno tiene de sí mismo y del otro: ¿quién soy yo para decir esto? ¿Quién es él/ella para decirme esto?

El vínculo, la historia del vínculo y las imágenes mentales de los interactuantes son algunos de los factores que pueden determinar, por ejemplo, que para el mensaje "Cerrar la puerta" se elijan las

siguientes variantes: ¡Cerrá la puerta! / ¡Cerrá la puerta, por favor! / ¿Quisieras cerrar la puerta? / ¿Me hace el favor de cerrar la puerta? / Esa puerta, ¿podría cerrarse, si no es molestia?

Todos los esquemas de la comunicación presentan la instancia emisora y la receptora en relación simétrica, es decir, que ambas partes están en el mismo nivel. Pero esto es una simplificación esquemática, porque cualquier situación de la vida real demuestra que las relaciones suelen ser en general asimétricas, de modo que ambas partes tienen distinta jerarquía. Es decir que siempre la comunicación revela *las relaciones de poder entre los interlocutores*.

Por otra parte, las posiciones emisor-receptor, que en el esquema matemático son claras y fijas, resultan intercambiables hasta en la comunicación humana más trivial. Por otra parte, en la comunicación oral las interrupciones y la superposición de emisiones son más o menos habituales según las culturas. Pero, de todos modos, la situación comunicativa ha- ce que estas superposiciones se consideren aceptables o no (por ejemplo, se las considera inadecuadas en situaciones formales).

Las personas. Factores sociales.

- Inserción social de los interlocutores: clase social, grupo profesional, grupo laboral, grado de instrucción.

Esto equivale a decir que los textos que se produzcan en dife- rentes situaciones comunicativas estarán ligados al contexto social de los interlocutores, no sólo por los temas, sino también por las marcas sociales que aparecen en el lenguaje: en la dicción, en el vocabulario y en la entonación. Es sabido, por ejemplo, que las clases sociales más altas de Buenos Aires (o quienes quieren imitarlas) desonorizan las "s" internas de las palabras o alocuciones ('mo'ca' = 'mosca'), además de eso, entre otras peculiaridades, dan cierta entonación particular a sus enunciados. Lo mismo ocurre con el vocabulario: 'pieza', 'cuarto', 'habitación' son palabras propias de distintos grupos sociales para designar el mismo objeto.

Las personas. Factores lingüísticos y cognitivos

- Conocimientos acerca de la lengua que tenga cada una de las personas que se comunican: vocabulario, uso de las convenciones, correcciones e incorrecciones.
- Conocimientos acerca de las convenciones discursivas (competencia discursiva, mencionada en el capítulo anterior), es decir, el tipo de discurso apropiado a diferentes situaciones.
- Conocimientos acerca del mundo. Cuanto más coincidentes son estos saberes, menos malos entendidos suele haber.
- Las diferencias individuales en el uso del código, o variaciones debidas al hablante (se verán más adelante en este mismo capítulo). Algunas se deben a la inserción social, como dijimos antes, mientras otras se deben a factores geográficos y/o de edad).
- Conocimientos acerca de la posibilidad de usar lenguaje formal o informal según la situación comunicativa. En general, puede decirse que a mayor instrucción, mayor flexibilidad del lenguaje según el contexto, pero hay que tener en cuenta que el grado de flexibilización también tiene origen psíquico e ideológico.

Conocimientos compartidos acerca del lenguaje no verbal: gestos y expresiones.

- Coincidencias ideológicas (conjuntos de creencias acerca del mundo).
-

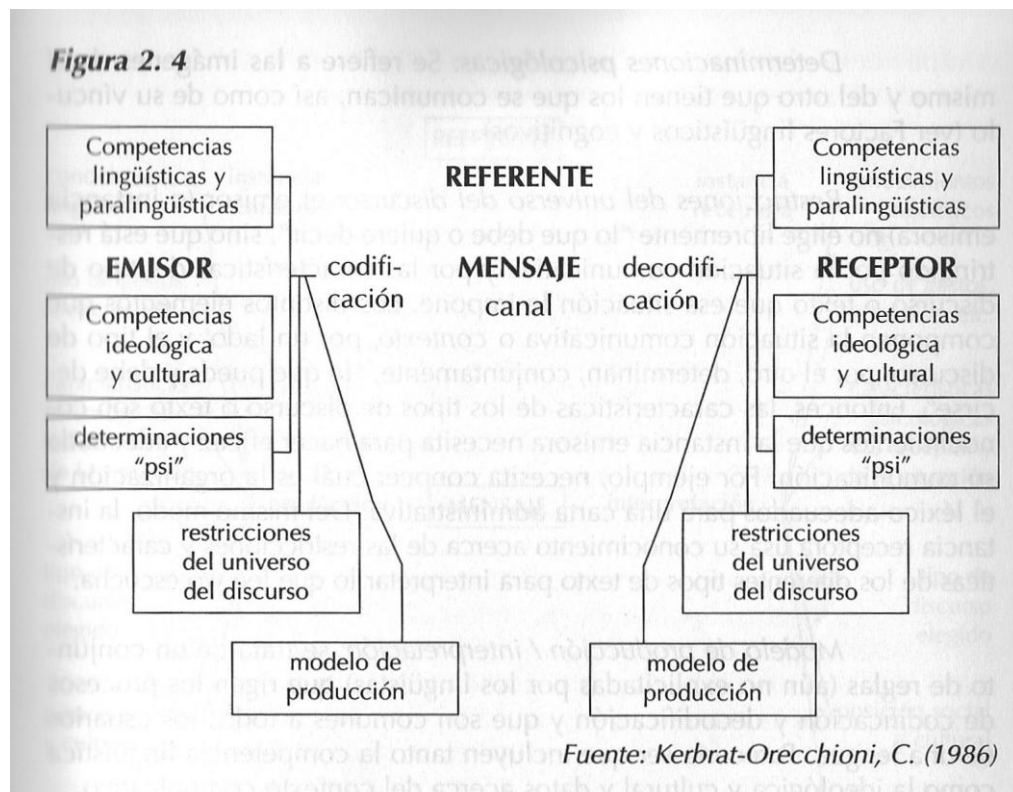
El lugar y el momento. Factores situacionales

- Presencia o no de terceros. En la mayoría de los actos comunicativos están involucradas varias personas; por ejemplo, además del destinatario directo pueden existir oyentes adicionales, previstos o no: una clase puede ser oída por otros desde el pasillo, una carta puede ser leída por otra persona, en un reportaje radial hay dos personas que dialogan para otras, los oyentes.

Del mismo modo, un mensaje puede no tener un emisor único. Esto se ve claramente en la publicidad: la firma anunciante + la agencia + el redactor del aviso + el medio que lo hace público. Por estas razones actualmente se considera apropiado reemplazar "emisor-receptor" por "instancia emisora – instancia receptora".

Un nuevo esquema de la comunicación

Las observaciones que preceden, y otras, han llevado a la lingüista francesa Kerbrat-Orecchioni a formular un nuevo esquema de la comunicación, tal como aparece en la **figura 2. 4**.



Kerbrat, además, explica algunos de los componentes de su modelo:

Competencias lingüística y paralingüística: incluye la capacidad para "armar" enunciados según las reglas gramaticales (emisor) y para interpretarlos (receptor), así como la capacidad de usar y de interpretar la entonación (que es el elemento más cercano a lo lingüístico), y algunos elementos no verbales como los gestos, la distancia, la mirada, los silencios, según la cultura en que la comunicación se produzca.

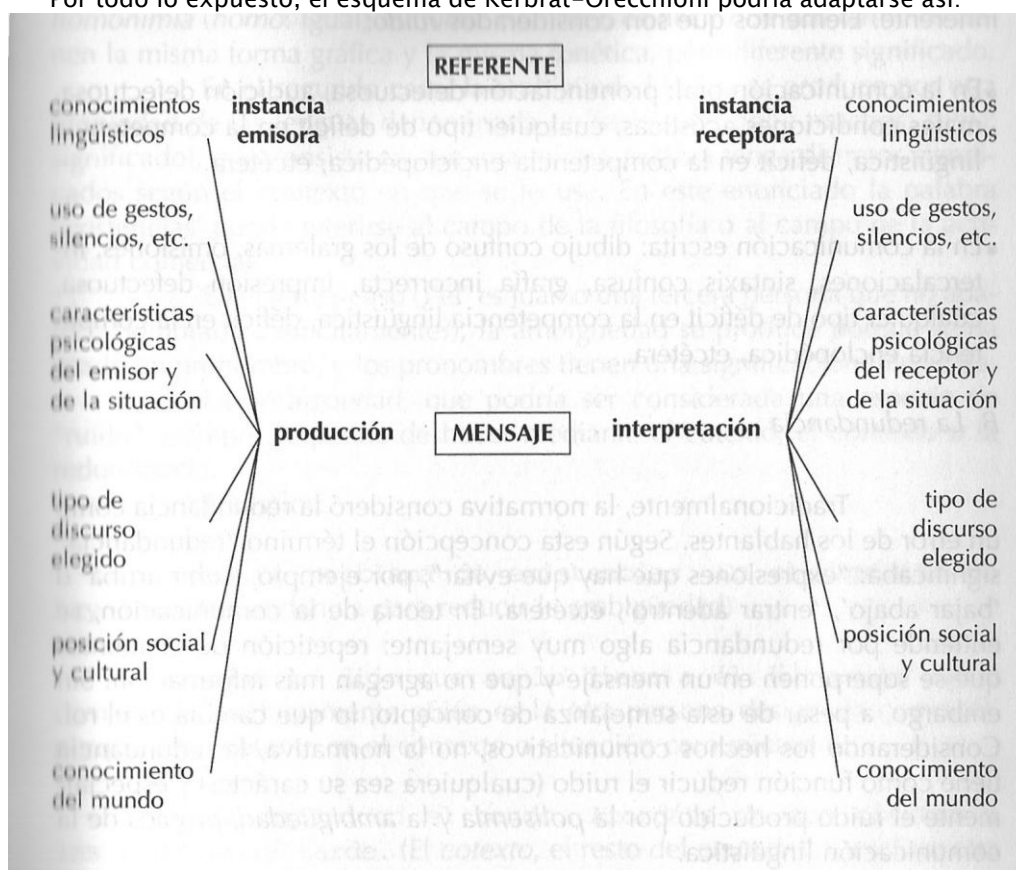
Competencias ideológica y cultural: abarca lo que hemos denominado antes "conocimiento del mundo" o "competencia enciclopédica". Téngase en cuenta que la palabra "ideológica" no alude a ideología política, sino al conjunto de creencias y representaciones acerca del mundo. En general, suele comprobarse que la comunicación es más fluida cuando las instancias emisora y receptora comparten un mismo universo ideológico y cultural.⁶

Determinaciones psicológicas: Se refiere a las imágenes de sí mismo y del otro que tienen los que se comunican, así como de su vínculo (ver Factores lingüísticos y cognitivos).

Restricciones del universo del discurso: el emisor (o instancia emisora) no elige libremente "lo que debe o quiere decir", sino que está restringido por la situación comunicativa y por las características del tipo de discurso o texto que esa situación le impone. Los distintos elementos que componen la situación comunicativa o *contexto*, por un lado, y el tipo de discurso, por el otro, determinan, conjuntamente, "lo que puede y debe decirse". Entonces, las características de los tipos de discurso o texto son conocimientos que la instancia emisora necesita para hacer eficaz y adecuada su comunicación. Por ejemplo, necesita conocer cuál es la organización y el léxico adecuados para una carta administrativa. Del mismo modo, la instancia receptora usa su conocimiento acerca de las restricciones y características de los diferentes tipos de texto para interpretar lo que lee y/o escucha.

Modelo de producción / interpretación: se trata de un conjunto de reglas (aún no explicitadas por los lingüistas) que rigen los procesos de codificación y decodificación y que son comunes a todos los usuarios de una lengua. Parecería ser que incluyen tanto la competencia lingüística como la ideológica y cultural y datos acerca del contexto comunicativo.

Por todo lo expuesto, el esquema de Kerbrat-Orecchioni podría adaptarse así:



Otras observaciones sobre la comunicación

El ruido

En el esquema matemático, el ruido aparece como una interferencia indeseable en la transmisión. Para la concepción antropológica, en cambio, el ruido, y en especial cuando el ruido adopta la forma de malentendido, no es un elemento extraño e indeseable en la comunicación, sino que es constitutivo de ella. Para apoyar esta postura basta considerar las múltiples competencias y conocimientos que deberían compartir los interlocutores (tal como se han consignado antes en este capítulo); cualquier caso en que alguna o alguno de ellos no se compartan, o cualquier caso de ambigüedad constituyen un ruido, una interferencia, un malentendido que conspira contra la eficacia de la comunicación, pero al mismo tiempo le es inherente. Elementos que son considerados *ruido*:

- En la comunicación oral: pronunciación defectuosa, audición defectuosa, malas condiciones acústicas, cualquier tipo de déficit en la competencia lingüística, déficit en la competencia enciclopédica, etcétera.

- En la comunicación escrita: dibujo confuso de los grafemas, omisiones, intercalaciones, sintaxis confusa, grafía incorrecta, impresión defectuosa, cualquier tipo de déficit en la competencia lingüística, déficit en la competencia enciclopédica, etcétera.

B. La redundancia

Tradicionalmente, la normativa consideró la redundancia como un error de los hablantes. Según esta concepción el término "redundancia" significaba: "expresiones que hay que evitar", por ejemplo, 'subir arriba' o 'bajar abajo', 'entrar adentro', etcétera. En teoría de la comunicación, se entiende por redundancia algo muy semejante: repetición de elementos que se superponen en un mensaje y que no agregan más información. Sin embargo, a pesar de esta semejanza de concepto, lo que cambia es el rol. Considerando los hechos comunicativos, no la normativa, la redundancia tiene como función reducir el ruido (cualquiera sea su carácter) y especialmente el ruido producido por la *polisemia* y la *ambigüedad*, propios de la comunicación lingüística.

C. La ambigüedad

Se entiende por ambigüedad el hecho de que un enunciado dé lugar a más de una interpretación. Ejemplos:

Te espero en el banco. (Ambigüedad léxica)

Es un problema de existencias. (Ambigüedad por polisemia)

Juan me dijo o que se lo diera a él. (Ambigüedad sintáctica)

En el primer ejemplo, la ambigüedad se produce por un caso de *homonimia* (*homo*: igual; *ounuma*: nombre), es decir que dos términos tienen la misma forma gráfica y la misma fonética, pero diferente significado.

En el segundo caso, la ambigüedad léxica se produce por otra propiedad de las lenguas denominada *polisemia* (de *poli*–: muchos; *sema*: significado), que consiste en que una misma palabra tenga distintos significados según el contexto en que se lo use. En este enunciado la palabra 'existencias' puede referirse al campo de la filosofía o al campo de la actividad comercial.

En el tercer caso (¿'él' es Juan o una tercera persona que no aparece nombrada explícitamente?), la ambigüedad se produce porque se ha usado un pronombre, y los pronombres tienen una significación imprecisa.

La ambigüedad, que podría ser considerada una especie de "ruido", siempre se puede deshacer mediante el cotexto, el contexto o la redundancia.

Ejemplos:

Es un problema de existencias. En el depósito no hay más. (Redundancia para reducir la ambigüedad)

Juan me dijo que se lo diera a él. (El receptor puede comprender perfectamente quién es la otra persona designada como 'él' porque está presente en el contexto o situación comunicativa).

Te espero en el banco. Acordáte de que cierran a las tres de la tarde. (El *cotexto*, el resto del enunciado, excluye otra interpretación).

En los textos literarios la ambigüedad polisémica es prácticamente constitutiva, ya que la pluralidad de interpretaciones es uno de los usos de la dimensión poética del lenguaje.

Por el contrario, los textos cuyo interés predominante es comunicar informaciones, son redundantes, y evitan la polisemia para asegurarse de que haya la menor cantidad posible de ruido.

El mensaje

El modelo teórico de Jakobson plantea que entre emisor y receptor se transmite un mensaje. Este término se refiere específicamente a un contenido que pasa de un dispositivo a otro. Por esa razón, la lingüística contemporánea prefiere el término *texto* o *discurso*, que no se refiere sólo al contenido, sino que también incluye aspectos lingüísticos cognitivos, comunicativos y enunciativos (véase capítulo siguiente), en particular la interacción entre las instancias emisora y receptora que construyen y reconstruyen conjuntamente el sentido.

E. El código

La mayoría de los lingüistas están de acuerdo en que la lengua, en tanto *sistema*, funciona como un *código*, es decir, como un *sistema de señales*; incluso se usan código y lengua como sinónimos. En este sentido, la lengua funcionaría como otros códigos no lingüísticos, pero la lengua en cuanto es usada por los hablantes, en cuanto *habla* y no en cuanto sistema abstracto, tiene gran especificidad con respecto a otros códigos. Sus unidades no son señales, sino *signos* complejos⁷. No se limita a asociar signos con significados, no proporciona sólo información directa sino que también indica presuposiciones, significados implícitos" que forman parte del texto que se transmite.

Además, el carácter social del lenguaje hace que también se vehiculicen en la lengua reglas de utilización del lenguaje (ver arriba) que forman parte de la comunicación.

Si concebimos la lengua sólo como código, *codificar* sería seleccionar señales o signos para combinarlos e introducirlos en el canal. *Decodificar*, a su vez, sería identificar esas señales o signos y atribuirles un significado.

En realidad, esto está muy lejos de lo que es realmente la comunicación y quedarían fuera todos los factores discursivos, psíquicos y sociales (véanse cuadros anteriores) que intervienen en ella. Por estas razones, actualmente se usan los términos *producción* e *interpretación*, que resultan menos mecanicistas y más abarcativos o flexibles.

Por otra parte, una lengua no se usa como un código uniforme y unívoco, sino que tiene variaciones de distinto orden y que obedecen a diferentes factores: sociales, profesionales, geográficos, contextuales, como puede comprobarse por la observación más común y cotidiana. Estas variedades del código lingüístico serán desarrolladas más adelante, en otro apartado de este mismo capítulo.

De todos modos, debería quedar muy claro que la lengua como sistema abstracto puede ser considerada un código, pero la lengua como habla (oral o escrita), esto es, usada realmente en las comunicaciones, excede el concepto de código. Se convierte en *discurso* cuando el hablante hace un acto de *enunciación* (tema que desarrollaremos específicamente en el capítulo siguiente).

Funciones del lenguaje según Jakobson

Al comienzo de este capítulo, cuando presentamos el esquema de comunicación de Jakobson, dijimos que fue un modelo teórico sumamente productivo porque dio origen a las consideraciones acerca de las *funciones del lenguaje*.

Este término alude a las finalidades del uso de la lengua. Todas las conductas verbales, es decir todos los actos de comunicación que se hacen por medio de la palabra (oral y escrita) tienen propósitos o finalidades (no necesariamente conscientes), las que podrían catalogarse, muy superficialmente, como:

- . informar,
- . influir sobre el receptor,
- . expresar la subjetividad del emisor, mantener la comunicación,

• crear "arte verbal",⁹

. hablar del lenguaje mismo.

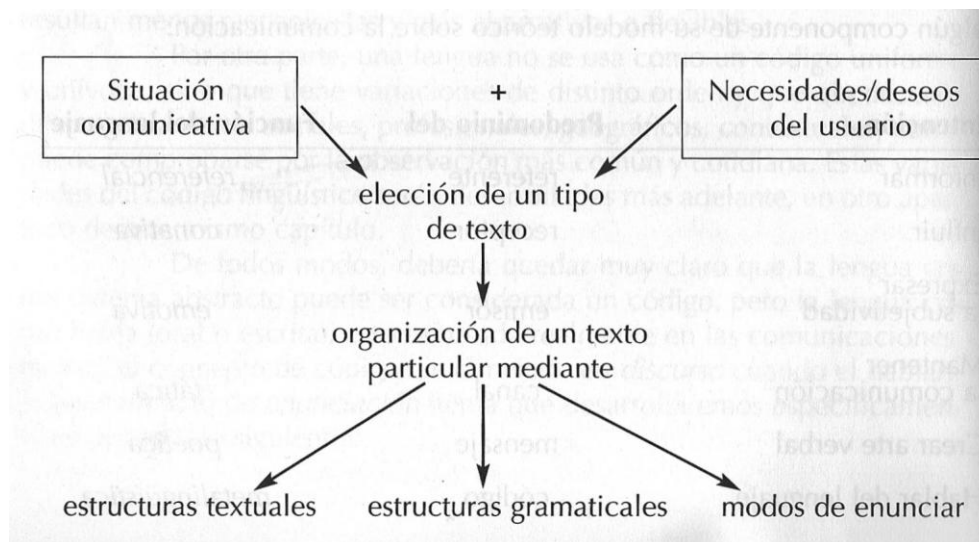
Las finalidades comunicativas, para Jakobson, están limitadas a estas seis funciones lingüísticas porque él relaciona cada una de ellas con algún componente de su modelo teórico sobre la comunicación:

Intención	Predominio del	Función del lenguaje
Informar	referente	<i>referencial</i>
Influir	receptor	<i>conativa</i>
expresar la subjetividad	emisor	<i>emotiva</i>
Mantener la comunicación	canal	<i>fática</i>
crear arte verbal	mensaje	<i>poética</i>
hablar del lenguaje	código	<i>meta lingüística</i>

En cada caso, el que comunica manifiesta de algún modo su intención mediante distintos operadores lingüísticos que hace aparecer en su texto.

Las funciones propuestas por Jakobson son especialmente importantes porque son uno de los factores que confluyen para clasificar los *tipos de texto*, tema que desarrollaremos en un capítulo posterior. Pero nos parece sustancial hacer algunas observaciones:

- Las funciones son una abstracción teórica. Los hablantes no se plantean deliberada y conscientemente usar una determinada función.
- Lo que los hablantes eligen no es una función del lenguaje. Es un tipo de texto o discurso adecuado a la situación y a sus propios deseos o necesidades.
- La interacción social ha estandarizado los tipos de texto adecuados a diferentes situaciones de la vida cotidiana. En esas tipificaciones los hablantes encuentran un "marco", un patrón lingüístico social para comunicarse.
- Los tipos textuales estandarizados no son funciones del lenguaje, sino que las *vehiculan*.
- Cada tipo de texto no vehiculiza una sola función, sino varias, pero siempre hay una función predominante.



Caracterización de cada función

Función referencial

El acento está puesto en la comunicación de datos, hechos, Ideas, por lo tanto en el elemento llamado *referente*, que es extraverbal.

Los textos que vehiculizan esta función en forma predominante son los textos científicos y expositivos.

Función conativa

El acento está puesto en el *receptor*, sobre quien se influye para que actúe o piense de cierta manera. Como este influir sobre el otro es una apelación al interlocutor, también se conoce esta función como *apelativa*.

La publicidad y los discursos políticos son ejemplos de algunos tipos de texto que vehiculizan esta función.

Función emotiva

El acento está colocado en el *emisor*, porque esta función está ligada a la necesidad o el deseo de expresar la propia interioridad del sujeto hablante, por esa razón se ha vulgarizado el nombre de función *expresiva*.

Los textos portadores de esta función no son los literarios, sino que aparece corrientemente en cualquier texto cotidiano: conversación, carta familiar o íntima donde se manifiesten sentimientos, sensaciones o pensamientos. En los textos literarios aparece, como las restantes funciones; la confusión tal vez provenga del hecho de que en algunos géneros literarios emotividad se impone de tal modo al lector, que la expresión de los sentimientos y las sensaciones parecería ser la función predominante.

Por otra parte, es una función especialmente proscripta de los tipos que tienen un predominio casi absoluto del referente.

Función fática

Según Jakobson esta función aparece cuando el mayor interés de los participantes es mantener abierto el *canal* de comunicación. Generalmente se manifiesta a través de enunciados aparentemente triviales, destinados a informar que el canal sigue abierto o a averiguarlo.

Ejemplo:

- ¿Me escuchás?
- Sí, sí.
- Ah, bueno, oí un ruido y creí que se había cortado.

5. Función poética

Según Jakobson, es una función orientada hacia el *mensaje*, ya que consiste en la creación de mensajes por el mensaje mismo; concepto más fácil de comprender si se reemplaza 'mensaje' por 'texto'. Se manifiesta en los textos literarios en general (y no únicamente en los poemas), una de cuyas características es vehiculizar todas las funciones y especialmente la emotiva. Para Jakobson y los estructuralistas la literatura es el resultado de una transformación del código. Actualmente, en cambio, hay una tendencia a dejar de lado esta postura para pensar que la literatura, es decir la creación de realidades "otras" y/o la creación de belleza, es una dimensión del lenguaje, una posibilidad que le es intrínseca y no un modo de uso distinto del "normal" que sería el informativo.

6. Función meta lingüística

Jakobson caracteriza esta función como la que está centrada en el *código*, porque el lenguaje es el único código reflexivo que se vuelve sobre sí mismo; es decir, que habla de sí con el mismo código. Con un ejemplo, tal vez se vea esto con más sencillez: el cine utiliza un cierto código visual, pero para referirse a las imágenes emplea el lenguaje, no las imágenes mismas. Un cierto tipo de toma con la cámara se llama "plano general", o "plano americano" y sus nombres o su descripción se hacen con el código lingüístico, no con el cinematográfico, ya que los libros de cine están escritos con palabras.

Enunciados como: "La publicidad es un tipo de texto que vehiculiza la función apelativa" son manifestaciones del lenguaje hablando de sí mismo; es decir que el lenguaje se refleja sobre sí (*meta*: vuelta reflexiva), se refiere a sí mismo. Este libro es un ejemplo de esa función.

Funciones del lenguaje según Halliday

El sociolingüista Halliday (ver bibliografía), desde una perspectiva diferente de la de Jakobson, propone tres funciones generalizadas del lenguaje, que aparecen en forma *implícita y conjunta* en todos los usos de los hablantes:

Función ideacional: la que permite expresar la experiencia que tiene el hablante, tanto del mundo exterior como de su conciencia. Es una función conceptualizadora.

Función interpersonal: la que expresa las relaciones entre los participantes de la situación comunicativa, es decir que la lengua se usa para establecer relaciones sociales

Función textual: la que estructura el mensaje como texto, coherente y relacionado con la situación.

Desde el punto de vista psicolingüístico, Halliday también ha establecido las funciones del lenguaje infantil:

Función instrumental: para satisfacer necesidades materiales.

Ejemplo: Quiero leche.

Función reguladora: para regular el comportamiento de los demás.

Ejemplo: Llévame a la plaza.

Función interactiva: para involucrar a otras personas.

Ejemplo: Yo y vos vamos a jugar.

Función personal: para identificar y manifestar el yo.

Ejemplo: Acá estoy.

Función heurística: para explorar el mundo interior y exterior.

Ejemplo: ¿Por qué es invierno?

Función imaginativa: para crear un mundo propio.

Ejemplo: ¡Soy Superman!

Función informativa: para comunicar nuevos informes.

Ejemplos: Hoy vino mi tía.

Variedades lingüísticas¹⁰

Anteriormente, en este mismo capítulo, al hablar de la lengua en cuanto código, mencionamos su falta de uniformidad, el hecho de que en el uso concreto muestre variaciones.

Este tema ha sido estudiado por la sociolingüística, disciplina dentro de la cual Halliday ha establecido categorías de variedades que se dan, en general, en todas las lenguas, por eso se puede hablar genéricamente de variedades del código.

Halliday distingue, por un lado, *variedades relacionadas con los usuarios* y por otro, *variedades relacionadas con la situación comunicativa*. La primera categoría está relacionada con los *factores sociales* de las personas que intervienen en la comunicación. La segunda, con los *factores situacionales* (véase supra).

Variedades relacionadas con los usuarios

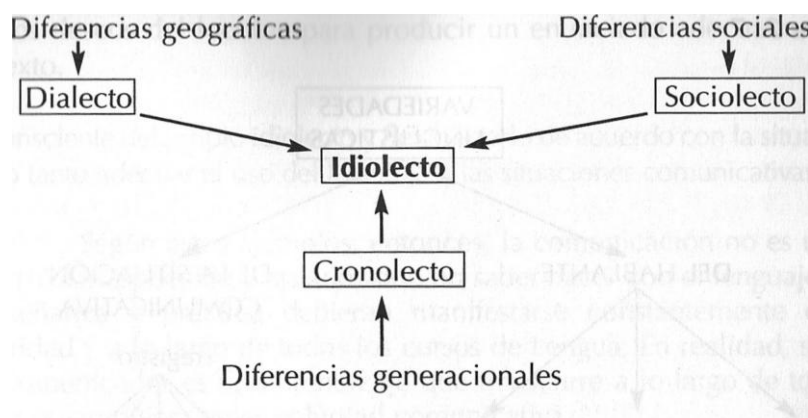
Reciben el nombre de *lectos* y están vinculadas con los usuarios del lenguaje porque dependen del lugar en que el usuario viva o de donde proceda, su ubicación social, su ocupación, su edad.

Según estos factores de variación se distingue:

- **Dialectos**, variedad debida a la región de origen o de adopción. Ejemplos dialectales claros y por todos conocidos son las variaciones que existen en el español hablado en diferentes regiones de un mismo país y entre diversos países de Latinoamérica.
- **Sociolectos**, variedad debida al grupo social de origen o de adopción; expresa la diversidad de estructura social, ya que el lenguaje indica patrones jerárquicos dentro de la sociedad.
- **Cronolectos**, variedad debida al factor edad o factor generacional.

Los lectos marcan, en general, diferencias en la pronunciación, en la entonación y en el vocabulario, pero no en las significaciones (semántica).

• Además aparece el concepto de **idiolecto** (*idio-*: particular, único) como el modo peculiar de usar el lenguaje que tiene un individuo. Este idiolecto está constituido por el cruce de su dialecto, sociolecto y cronolecto.



Variedades relacionadas con la situación

También se las llama variedades acordes con el uso, ya que dependen no del origen o de la posición del hablante, sino de la situación comunicativa que exija una determinada forma de usar el lenguaje. Estas variedades reciben el nombre de *registro*.

Las opciones de registro son:

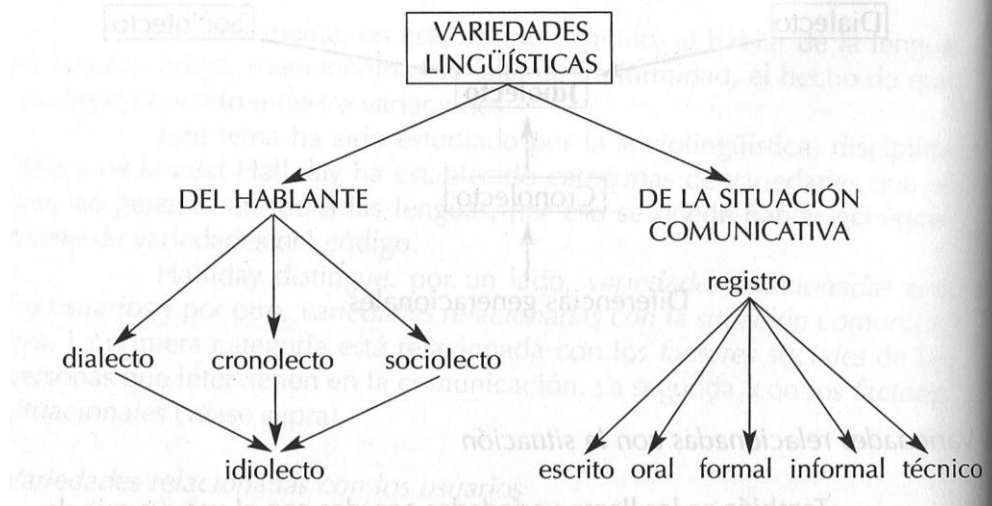
Oral / Escrito

Profesional / No profesional

Formal / Informal

La opción "profesional" para usar el lenguaje se refiere a las *jergas profesionales u ocupacionales*, cuyo uso depende de la situación comunicativa. Los juristas, los médicos, los estudiantes, los técnicos en general usan su jerga en las situaciones profesionales y no en cualquier situación de la vida cotidiana".

Figura 2. 7



Implicaciones pedagógicas

El concepto de comunicación, con todos los factores que implica y conlleva, más que un tema para ser enseñado en las aulas, es un marco general donde se inscriben otros conceptos lingüísticos fundamentales. Entre ellos, las nociones de enunciación, actos de habla, funciones del lenguaje y texto. Así lo entendemos en este libro: como punto de partida.

En las aulas, a su vez, debería ser un sustrato en el que se apoyase la educación lingüística. "Saber comunicación" no consiste en repetir un esquema (y esto vale tanto para el modelo de Jakobson como para el de Kerbrat-Orecchioni), sino tener presentes, en cada acto comunicativo, los elementos que lo integran para no descuidar ninguno de ellos.

Por ejemplo, en un acto de comunicación escrita:

- Tener presente la imagen del receptor y de sus competencias.
- Conocer y usar el registro adecuado.

En un acto de comunicación oral:

- Evaluar los elementos del contexto o situación comunicativa, juntamente con los deseos del locutor, para producir un enunciado adecuado a ese contexto.

Ser consciente del propio idiolecto y flexibilizarlo de acuerdo con la situación, por lo tanto adecuar el uso del lenguaje a las situaciones comunicativas.

Según estos ejemplos, entonces, la comunicación no es un tema curricular específico y aislado, sino un saber hacer con el lenguaje, cuya enseñanza y práctica debieran manifestarse constantemente en la oralidad y a lo largo de todos los cursos de Lengua. En realidad, ser un buen comunicador es un aprendizaje que transcurre a lo largo de toda la vida de quien quiera tener voluntad comunicativa.

Las consideraciones anteriores no implican que haya que dejar debido la enseñanza de los conceptos desarrollados en ese capítulo. Lo que queremos decir es que el tema tiene que ser recursivo, y aparecer, consecuentemente, en ocasión de la mayoría de los aprendizajes vinculados con la lengua.

Por otra parte, nuestra experiencia indica que la obligación de repetir de memoria un esquema como reproducción "automática" no significa que haya algún tipo de aprendizaje. Sostenemos esto por varias razones: una de ellas es el principio de la obligatoriedad; otra, el hecho de que es evidente para los alumnos, por la propia experiencia, que un esquema de modelo teórico está alejado de lo que es la práctica de los usuarios de una lengua. La reproducción "automática" de un concepto lo vuelve entonces, totalmente a-significativo, convirtiéndolo en un "saber escolarizado".

En cambio, las dramatizaciones, la creación de diálogos y situaciones comunicativas en las que se pueda experimentar con los condicionamientos sociales, lingüísticos y discursivos son ocasión riquísima para que los alumnos amplíen sus conocimientos como hablantes e incorporen nuevos conceptos acerca de la comunicación, y lo hagan de una manera tan significativa que puedan usar luego estos conocimientos y experiencias como sustrato para mejorar sus comunicaciones orales y escritas. Todos los aspectos que estudia la sociolingüística y los aspectos psicosociales de la comunicación generalmente resultan temas apasionantes en el aula, precisamente por su significatividad.

Un poco de práctica

1. ¿Qué función del lenguaje aparece vehiculizada predominantemente en estos fragmentos?
¿Aparecen otras funciones?

Raquel:

Te imprimiré 15 copias de curriculum. ¡¡Ahora sí vas a tener que pasarme hojas!! Hoy no vuelvo a casa hasta la noche tarde (voy a cenar con Gustavo y Mónica) ¿Te contó Juan de un bar "Gandalf" en Charcas y Guise donde toca una banda de jazz los jueves? Podríamos ir, ¿no?

Fragmento de una carta enviada por correo electrónico

Por lo que hacen referencia las nuevas tecnologías, qué duda cabe de que la nueva sociedad informatizada supondrá un cambio muy importante en el uso de los medios de comunicación. El videotexto, el teletexto, etc., producirán una notable alteración del ecosistema comunicativo. Lo que es más difícil es determinar las características de este cambio.

Hay opiniones divergentes. Por un lado se apunta (Mosco, V., 1986) que las nuevas tecnologías se van a utilizar para justificar la continuación de la dominación del capitalismo transnacional. Por otra parte se habla de una computopía (Masuda, Y., 1984) como una fase superadora del capitalismo actual.

Alsina, M. R.: *La construcción de la noticia*.
Barcelona, Paidós, 1993.

El poeta es un fingidor.
Finge tan completamente
que hasta finge que es dolor
el dolor que en verdad siente.

Y, en el dolor que han leído,
a leer sus lectores vienen,
no los dos que él ha tenido,
sino sólo el que no tienen.
[...]

Pessoa, F.: "Autopisocografía", en Antología poética.
Madrid, Espasa-Calpe, 1882.

4. ¿Qué variedad lingüística utilizan los personajes al comienzo de este fragmento? ¿Qué cambio de situación se produce? ¿Cómo se manifiesta lingüísticamente ese cambio?

Pichín: -Y preguntále lo que nos pagaban, ¡además!

¿Cuánto nos pagaban, Tilo?

Tilo: -(Serio) Poco.

Pichín: -¡Altro que poco!; Y cuando fuimos a la huelga nos rajaron!

Mingo: -Qué te pasa, Tilo? (Se lo dice casi en un aparte, despacio)

Tilo: -Nada. (Mingo se disgusta por la respuesta)

Ñato: -¿Y para qué fueron a la huelga, entonces?

Pichín: -(Con los dedos juntos, a la italiana) ¿Cómo para qué?

Mingo: -(Disgustado, a Tilo) Está bien, si no querés contar, no cuentes.

Pichín: -(Continuando su exclamación)... ¿Te vas a dejar chupar?

Tilo: -Después te cuento. Ahora dejáme.

Pato: -Mirá. Allá viene la vieja de Andresito.

Teso: -Dale, Tilo. Preguntále si vino. (Llega la Madre en medio del silencio de los muchachos).

Madre: -Ustedes no vieron a Andresito, ¿no?

Tilo: -No, nosotros no. (Pausa) ¿Todavía no vino?

Madre: -No... (Pausa).

Ñato: -Y... habrá tenido mucho que hacer, señora...

Madre: -Sí, pero ya son cerca de las once.

Pichín: -No se aflija, señora, no le pasó nada. (Recibe un golpe escondido de Mingo).

Gorostiza, C.: *El puente*. Buenos Aires, Kapelusz, 1976.

5. ¿Qué lecto quiere mostrar el autor en este diálogo?

Elena: -Entre nosotras, a mí me parece demasiado optimismo. Hace siete meses y medio que empezaron...

Tere: -(A quien le había impresionado más la revista de modas) Realmente... (Vuelve despacio hacia la revista) Decime, Elenita, ¿vos recibís el "Vogue"?

Elena: -Sí, todos los meses.

Tere: -¡Qué bien! (Lo hojea) Es interesante, ¿no es cierto?

Elena: -Trae unos modelitos preciosos (Vuelven con la revista a la mesita)

Tere: -Mirá éste, qué fantástico.

Gorostiza, C.: op. cit

6. ¿Hay alguna ambigüedad en este texto? ¿A qué se debe? Si usted quisiera evitarla, ¿qué modificaría?

Dormí un par de horas y al despertar las nubes habían dejado al descubierto la luna. Ahora eran menos oscuras las cosas enredadas e impenetrables que nos rodeaban.

De Santis, P.: *Las plantas carnívoras*. Buenos Aires, Alfaguara, 1995.

7. Usted necesita pedir prestado un libro para estudiar. ¿Cómo comunicaría esto a: su profesor/a, su amigo/a, un compañero/a, el bibliotecario, un amigo de su tío? Escriba cada uno de los enunciados y explique por qué varían.

8. ¿Qué personaje cree usted que está representado mediante el lenguaje en este fragmento de novela?

Era un pelotudo que buscaba la familia no sé qué, de Santiago del Estero. Medio tartamudo, para colmo. Dios me hizo grandote y no demasiado lindo, pero por lo menos y por suerte no soy tartamudo.

Rozitchner, A.: *El despertar del joven que se perdió la revolución*. Buenos Aires, Sudamericana, 1998

9. ¿Usted diría que lo que sigue ha sido extraído de un texto escrito o de un texto oral? ¿Qué datos tiene usted para poder responder? ¿Hay alternancia de registro?

Hará unos cinco o seis años hubo como tres o cuatro libros sobre esto, que provocaron toda una polémica. Le habían vendido un buzón, como decimos nosotros. Tal vez la conversación esta se maneja muy dicotómicamente, pero...

Rozitchner, A.: *op. cit.*

10. ¿Puede identificar elementos redundantes en este fragmento? Si es así, ¿cuál es la causa de su presencia?

Hay que ver las variables intervinientes. Por ejemplo hay una cosa que es clara. Se habla mucho de las drogas, pero el factor más importante que incide en la violencia es el alcohol. Es realmente un factor central en el funcionamiento de las sociedades y hay una asociación entre el alcohol y toda una serie de conductas violentas.

Rozitchner, A.: *op. cit.*

Notas

1. Nos referimos, especialmente y entre otros, a la escuela de Palo Alto, California, cuyos estudios originaron la disciplina de la comunicología. La psiquiatría se ha interesado en la comunicación porque las terapias sistémicas se ocupan especialmente de la comunicación entre los componentes del grupo familiar. Incluso se considera que algunas enfermedades mentales como la esquizofrenia son "enfermedades de la comunicación".
2. Jakobson postuló las diferentes funciones del lenguaje con la finalidad específica de definir la función poética. Su trabajo tiene el título de *Lingüística y poética* y se trata de una ponencia presentada en un congreso de lingüística, en 1960, luego esto formó parte de su *Ensayo de Lingüística General*.
- i Según esta teoría, cuando los seres humanos comunicamos una apárenle información como "Hace frío" en realidad estamos enunciando parte de una argumentación, porque ese enunciado se encadena –explícita e implícitamente con otro, como "Llevá un abrigo" o "Cerrá la ventana" o "I s raro en esta época", etcétera.
- i Una lingüista argentina residente en Brasil nos ha contado la siguiente ·anécdota: Cuando comenzó a vivir en Brasil, lo hizo en un departamento lo que le prestó un amigo, al que ella preguntó si podía colocar allí algunos cuadros propios. Su amigo nunca le dio una respuesta, y ella los colocó. Pasó el tiempo y la profesora notó que su amigo parecía distante y enfadado. Luego descubrió que se debía a que ella había colgado los cuadros sin su consentimiento. El malentendido consistía en que la lingüista argentina había interpretado el silencio de su amigo brasileño como un asentimiento, mientras que él había querido comunicar una negativa.
5. Existen diferentes términos para designar a los interlocutores: *emisor –receptor; instancia emisora – instancia receptora; alocutor – alocutario; locutor – locutario; destinador–destinatario*.
- 6 Una anécdota trivial puede ejemplificar muy bien esto: Una profesora de literatura responde al llamado telefónico de un amigo ingeniero en estos términos:
 - Jorge, encontré tu mensaje en el contestador, pero no te respondí porque cada vez que llamaba a tu oficina, la compañía telefónica me daba un mensaje borgiano–existencial que me dejaba de lo más perturbada. "No se puede alcanzar ese destino".Y el ingeniero, que no percibe la ironía (conocimiento del sistema de enunciación), ni la alusión literaria (no comparten los conocimientos del mundo o competencia cultural), responde: Nooo, ése es el mensaje que dan cuando las líneas están saturadas.
7. Sobre este tema puede consultarse: Marafioti, R. (comp.): *Recorridos semiológicos*. Eudeba, 1998.
- 8 "Juan dejó de fumar" (presupuesto implícito: "fumaba antes"). "Incluso Juan fue a la fiesta" (presupuesto implícito: "nunca va"; "estaba triste, enojado, etcétera").
9. Esta expresión, que para nuestra sensibilidad lingüística actual no parece muy feliz, es usada por Jakobson en *Lingüística y poética*.
10. En la enseñanza tradicional de la lengua este tema se conocía como "niveles de la lengua". Actualmente se prefiere el término "variedades" por varias razones: en primer lugar, "niveles" remite a jerarquía, a estados superiores e inferiores; en segundo lugar la clasificación propuesta por el concepto de "niveles" muestra zonas amplias de confusión e imbricación.
11. Si son buenos comunicadores, modificarán su registro al cambiar la situación. No obstante, se suele mantener un registro profesional ante personas que difícilmente lo puedan comprender, no porque falte conciencia de esto, sino como un modo de ejercer poder sobre otros. La mayoría de nosotros podría relatar alguna experiencia, en este sentido, con médicos, abogados, técnicos en reparaciones domésticas.

Bibliografía

Jakobson, R.: *Ensayos de lingüística general*. Barcelona, Ariel, 1984.

Kerbrat-Orecchioni, C.: *La enunciación*. Buenos Aires. Hachette, 1986.

Bateson, G. y otros: *La nueva comunicación*. Barcelona, Kairós, 1984.

Watzlawick, P., Beavin, J. y Jackson, D.: *Teoría de la comunicación humana*. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1973.

Ducrot, O.: *Teoría de la argumentación*. Madrid, Cremos, 1994.

Hallyday, M. A. K.: *El lenguaje como semiótica social*. México, F.C.E., 1982.

Rosa, N.: *Léxico de lingüística y semiología*. Buenos Aires, Centro Editor, 1991.

Capítulo 3

La enunciación

- Introducción
- Los índices de persona
- Los índices espacio-temporales
- Los tiempos verbales
- Los tiempos de la narración
- Las cargas valorativas del léxico
- La polifonía
- Implicaciones pedagógicas
- Un poco de práctica

Introducción

En el capítulo anterior hemos mostrado que en la comunicación intervienen una serie de factores y competencias compartidas por destinador y destinatario; entre ellas figuran las competencias lingüística y discursiva. Dijimos entonces, provisoriamente, que la competencia lingüística consiste en el conocimiento de las reglas gramaticales para formular enunciados. En este capítulo trataremos de ampliar ese concepto caracterizando el acto de formular enunciados o *enunciación* como una práctica lingüística que excede largamente el conocimiento de reglas gramaticales, porque no son sólo "reglas lingüísticas" lo que se pone en juego, sino todo el aparato psíquico (deseos, cultura, ideología) y social (cultura, ideología, poder) que se compromete en el acto de comunicación, y que hace utilizar el lenguaje de diversos modos y con diversas elecciones enunciativas.

Cuando un hablante se comunica verbalmente utiliza el sistema de la lengua, que es abstracto. Esa utilización es una *realización individual* que constituye una *apropiación* de ese aparato formal. Al hacerlo, utiliza los recursos del sistema para transmitir un *mensaje atravesado por las ideas y las emociones del sujeto*. Este *acto individual de utilización del sistema lingüístico* se denomina *enunciación*. Los sujetos que se comunican no son entidades abstractas ni dispositivos mecánicos; son *sujetos*, esto es personalidades portadoras de y atravesadas por el deseo, la emoción y la ideología. Lo que se transmite en cualquier acto de comunicación, por lo tanto, no es información, sino la manera en que los sujetos que se comunican consideran esa información. Por ejemplo un periodista que escribe: "El ministro *admitió* que la crisis es seria" está ofreciendo una perspectiva ideológica diferente de la que hubiera dado si hubiera escrito: "El

ministro *dijo* que la crisis es seria". Del mismo modo si un usuario de la lengua elige diminutivos, probablemente esté expresando un matiz afectivo o demuestre que se está dirigiendo a un niño.

El concepto de enunciación no remite a fenómenos físicos como la fonación (emisión de sonidos) o la escritura (en cuanto actividad física). El término se refiere a que *en un enunciado hay elementos lingüísticos que no tienen el valor de una información que se comunica, sino que son huellas que deja en el enunciado el sujeto que lo ha producido*.

Estas huellas son formas gramaticales y léxicas que el sujeto que enuncia ha elegido usar, y esa elección es portadora de sentidos. El uso de una palabra u otra, de una "forma de decir" u otra no es indiferente, es una marca que significa y puede ser interpretada. Hay "modos de decir" que son indicativos de lo que piensa el hablante o de lo que quiere que piense su interlocutor, o también indican a quién se dirige.

La teoría de la enunciación y el análisis del discurso han categorizado esas huellas:

- ❖ Los **índices de persona** (yo, tú, él o ello) marcan a los partícipes de la comunicación y a su referencia.
- ❖ Los **índices espacio-temporales** (aquí, ahora, esto, aquello) señalan el espacio y el tiempo inherentes a la situación comunicativa.
- ❖ Los **tiempos verbales** (el presente indica el momento de la enunciación y los otros tiempos se organizan a partir de ese eje).
- ❖ Las **cargas valorativas** en el léxico seleccionado, que aparecen como expresión de la subjetividad del sujeto que enuncia.

• La *polifonía*, es decir, la aparición de otras voces dentro de un enunciado.

Los índices de persona

Cuando un sujeto se apropia del sistema, es decir, enuncia, se establece como locutor, y establece también un locutario o destinatario y un referente; es decir un *yo*, un *tú* o *vos* y un *él* o *ello*.

Esta instauración de los partícipes de la comunicación se hace mediante elementos gramaticales: los pronombres y/o las desinencias de verbos que indican persona. Tanto los índices de persona como las palabras que indican lugar y el tiempo de la situación enunciativa reciben el nombre de *deícticos*, y su presencia en el enunciado se conoce como *deixis* (del griego *deiknumi*: indicar, mostrar). Ejemplo:

Yo sueño que estoy aquí de estas prisiones cargado

Calderón de la Barca: *La vida es sueño*.

En el ejemplo, *yo* señala la persona que enuncia, *aquél* lugar desde el cual produce su enunciado y *estas* señala objetos cercanos a ese sujeto enunciadore. Todas estas palabras son pronombres: pronombre personal, adverbio pronominal y pronombre demostrativo. El sistema de pronombres del español se organiza en torno a los dos interlocutores y al referente:

<u>Pron. personales</u>	<u>Adv. pronominales</u>	<u>Pron. demostrativos</u>
yo	aquí / acá	este esta esto
tú	ahí	ese esa eso
él	allí/allá	aquello aquella

Los índices espacio-temporales

Son señales del *lugar* y del *tiempo en que se realiza la enunciación*. No todas estas señales son pronombres. Por ejemplo, en el enunciado "Te llamo a la tarde", 'tarde' es un *sustantivo* con *función deíctica* porque muestra que el enunciado fue emitido probablemente durante la mañana.

Existen distintas formas gramaticales para señalar el lugar de la enunciación:

- Los demostrativos: *ese, este, aquel*.
- Los adverbios pronominales o demostrativos espaciales: *aquí, allá, ahí*.
- Los adverbios (no pronombres) como *mañana, ayer, ahora, cerca, lejos*.
- Las construcciones nominales: *al lado, la semana próxima, en este mes*.
- Los verbos *venir* e *ir*: sólo en los casos que señalan posiciones del locutor y del locutario.

Ejemplos:

¿Venís a la oficina hoy? (El locutor está en la oficina)

¿Vas a la oficina hoy? (El locutor no está en la oficina)

Francisca va siempre a ese cine. (No indica lugar de la enunciación, no es deíctico)

Por otra parte, la aparición de una *indicación temporal* no siempre tiene un valor deíctico. Pueden darse varios casos:

Ayer no llovió. (Es deíctico porque ubica el tiempo de la enunciación)

El 10 de septiembre salió de viaje. (Fecha puntual no deíctica)

Se acostó preocupada. Al día siguiente se levantó temprano. (La localización temporal no se refiere al acto de la enunciación, sino a un hecho mencionado en el mismo enunciado, es cotextual)

Agreguemos que, desde el punto de vista gramatical, estas localizaciones son adverbios o frases nominales con valor adverbial.

Según las explicaciones anteriores, entonces, puede decirse que:

Son deícticos (remiten al momento de la enunciación): en este momento ahora, hoy
mañana, pasado mañana
el año próximo, dentro de algunos días el próximo mes
el martes, el lunes, etcétera
esta mañana
el próximo verano
la semana pasada
la temporada anterior
en el primer cuatrimestre
hace un rato
recién
el año pasado

Raquelita:

Espero que hoy el correo electrónico funcione un poco mejor. ¿Te enteraste de que Sergio se recibió y que le hacemos una fiesta el sábado? ¿Venís? Con- testáme mañana, porque ahora cierro todo y me voy a la Facu. Un beso.

Marina

No son deícticos (están relacionados con el cotexto y no con el momento de la enunciación):

al día siguiente
más tarde
el año anterior
los días posteriores
a continuación
poco después
algunos días más tarde
en los meses siguientes
al otro día
un rato antes

El fragmento siguiente ejemplifica marcas temporales no deícticas, es decir, que pertenecen al contexto de lo narrado y no indican el momento de la enunciación:

Desde una semana atrás | la chica no estaba bien. (Esto, claro está, lo notó Dréver |después[[...] |Una tarde, después de almorzar|, al salir Dréver afuera encontró a su hija acostada en el suelo, fatigada. Tenía 39ª de fiebre. Rienzi llegó[un momento después, | y la halló en la cama, las me jilas abrasadas y la boca abierta. [-.-]
Esa tarde]Rienzi se ocupó de la caldera [...]
A las tres, | la chica tenía 39,5 y 40 a las seis. [••■]
A las siete]la temperatura subió a 40,8 [.. •]
Durante seis días [Dréver durmió un par de horas [...]

Quiroga, H. : "Los fabricantes de carbón", en Anaconda.

Losada, 1994

Los tiempos verbales

La enunciación, en tanto es una actualización individual del sistema abstracto y formal de la lengua, es el punto a partir del cual se organiza el tiempo, y por lo tanto, la constelación de tiempos verbales que aparecen en un texto está relacionada con la enunciación.

El presente

El presente es el tiempo *base* de toda enunciación porque remite al momento en que ésta se produce. A partir del presente se abren, entonces, las otras perspectivas temporales. Ejemplo:

Hoy es un lindo día; ¿te parece que mañana será igual?

Existen sin embargo otros usos del presente que no indican el momento de la enunciación. Es el caso del *presente genérico* o *presente de definición*, que tiene un valor atemporal. Es propio de los textos teóricos y científicos, de las máximas y los proverbios.

Ejemplos:

Dos más dos son cuatro.

Las formas temporales son signos obstinados (los valores de recurrencia expresados en términos de frecuencia por línea son elevados) [...]

Los enemigos del hombre son tres: suegra, cuñada y mujer.

Otro caso de uso del presente no relacionado con el momento de la enunciación es el *presente histórico*. Aparece en relatos de acontecimientos que ocurrieron anteriormente al momento en que se los enuncia, es decir, ocurrieron en el pasado; no obstante, el locutor los narra en presente. Este uso aparece en los relatos históricos, en los informes policiales y militares, en las historias clínicas y en el relato cotidiano. Suele alternar con tiempos del pasado en el mismo texto. Ejemplo:

En estas transacciones se hallaba la ciudad de Buenos Aires y Rosas, cuando llega la noticia de un desavenimiento entre los gobiernos de Salta, Tucumán y Santiago del Estero, que podía hacer estallar la guerra. Cinco años van corridos desde que los unitarios han desaparecido de la escena política, y dos, desde que los federales de la ciudad, los lomos negros, han perdido toda influencia en el Gobierno; cuando más, tienen valor para exigir algunas condiciones que hagan tolerable la capitulación. Rosas, entretanto que la ciudad se rinde a discreción, con sus instituciones, sus garantías individuales, con sus responsabilidades impuesta al Gobierno, agita, fuera de Buenos Aires, otra máquina no menos complicada.

[...] Facundo [resiste^] | vacila; pero se [decide] al fin. El 18 de diciembre de 1835 [sale] de Buenos Aires, y al subir a la galera [dirige] en presencia de varios amigos, sus adioses a la ciudad.

Sarmiento, D.F.: *Facundo*. Buenos Aires, Estrada, 1962.

En el ejemplo anterior el uso del presente es particularmente significativo. Sarmiento ha construido la biografía de Facundo Quiroga en los tiempos del pasado propios de toda narración (véase apartado siguiente), pero cuando debe relatar el asesinato de Barranca Yaco parecería que la escena se le impone con gran fuerza, que se actualiza a los ojos del autor y del lector. El presente histórico llegaría a tener, entonces, aquí, un valor dramático. No siempre es así; en otros casos, en cambio, una narración en presente hace que el texto adquiera los efectos impersonales y desapegados de una suerte de informe. Este sería el caso de los relatos de hechos policiales o militares producidos por un funcionario de esas instituciones y que suelen verse en algunos noticieros televisivos. Sería el caso también de este texto:

José Martí, nacido en 1853 en La Habana, de padres españoles -el padre era oficial de policía-, a sus dieciséis años, apenas estrenado como articulista político y como poeta, **es** aprisionado -por "infidencia" a la autoridad española- y condenado a seis años de trabajos forzados en las canteras. Aunque indultado a los pocos meses, los grilletes le **dejan** incurables huellas en el cuerpo, y el sufrimiento -sobre todo el de los demás prisioneros- le **marca** para siempre el alma. (Aparte de su folleto *El presidio político en Cuba*, **hay** un par de páginas en que condensa sus recuerdos en la imagen de un viejo y un niño prisioneros, en La Revista Universal de México, 27 de mayo de 1875; O.C.I, p.124.) Desterrado a España tras el indulto, **estudia** en Madrid y Zaragoza, y luego **marcha** a México, donde, de 1875 a 1877, **trabaja** como periodista, y donde se **casa**. Tras un intento de ser profesor en Guatemala, **vuelve** a Cuba en el armisticio de 1878, pero un año después **es** deportado de nuevo a España, de donde se **traslada** a Nueva York. Allí, entre las visitas a otros países, **escribe** para periódicos venezolanos y

del exilio para la independencia de Cuba -con crecientes recelos de intervención norteamericana-. Al fin, tras diversas intentonas, en 1893 **empieza** la guerra decisiva: Martí **desembarca** en la isla, como uno de los tres grandes del independentismo -con Maceo y Máximo Gómez-, e incluso popularmente saludado como futuro presidente de Cuba, y a las pocas semanas **muere** en un combate contra las tropas españolas.

Valverde, J.M.: "La literatura de Hispanoamérica", en Historia de la literatura universal. Barcelona, Planeta, 1974.

Cuando el presente es el tiempo eje de un texto, especialmente en los usos del *presente de definición*, la perspectiva hacia el pasado co-relaciona el presente con el *pretérito perfecto*. Esta correlación se debe a que el pretérito perfecto sirve para enunciar *hechos que ocurrieron en el pasado pero cuyos efectos llegan hasta el presente*.

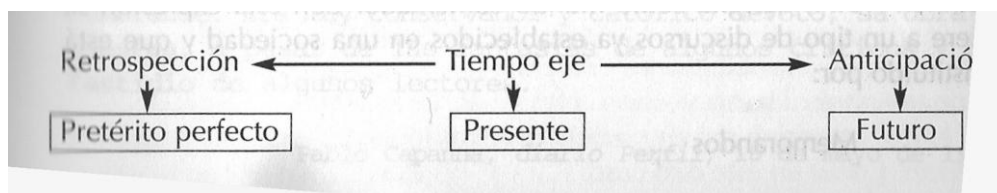
Ejemplos:

Emile Benveniste **ha sido** el primero en caracterizar la enunciación como un acto individual de apropiación de la lengua por el cual ésta **se transforma** en discurso.

Apenas **ha andado** media jornada, **encuentra** un arroyo fangoso y **detiene** la galera.

Sarmiento, D. F.: *op.cit*

Así, entonces, una mirada *retrospectiva* desde el presente hace que este tiempo se correlacione con el *pretérito perfecto*. Pero, cuando el enunciador muestra una mirada de *anticipación*, esto se expresa con el tiempo *futuro*:



En el ejemplo siguiente se ve esta articulación de tiempos verbales y se observa que el presente es el presente de enunciación (y no un presente de definición) porque está acompañado por el deíctico 'hoy'. Al mismo tiempo, véase cómo desde ese 'hoy andan', la perspectiva hacia atrás produce un 'ha perseguido', y la perspectiva hacia delante produce un futuro: 'se rodeará':

Porque él [se refiere a Rosas] ha perseguido de muerte a todos los hombres ilustrados no admitiendo para gobernar sino su capricho, su locura y sused de sangre, el Nuevo Gobierno se rodeará de todos los grandes hombres que posee la República, y que hoy andan desparramados por toda la tierra, y con el concurso de todas hará las luces de todos, el bien de todos en general.

Sarmiento, D. F. : op. cit.

De todos modos, el futuro no siempre tiene el valor de proyectar hacia adelante las acciones del presente, sino que puede adquirir:

- El valor de obligación moral, como puede verse en el ejemplo anterior de Sarmiento:

Porque él ha perseguido [...] el nuevo gobierno se rodeará de todos los grandes hombres.

- El valor de orden o de predicción, cuando aparece unido a la tercera persona:

El maestro devolverá los trabajos a sus alumnos en no más de una semana [deberá devolverlos o se espera que los devuelva, según se interprete por el cotexto y/o el contexto].

El uso del presente como eje del discurso corresponde a lo que Weinrich (1974) designa como *mundo comentado*. Con esta expresión se refiere a un tipo de discursos ya establecidos en una sociedad y que está constituido por:

Memorandos

Textos jurídicos (por ejemplo, testamentos)

Ensayos filosóficos

Textos científicos diversos

Textos teóricos en general (tratados o monografías)

Textos ritualizados (ceremonias religiosas)

Diálogos teatrales

Los tiempos de la narración

Así como algunos tipos de texto tienen el presente como tiempo eje, también la *narración* se organiza y estructura en torno a un eje temporal.

Relatar o narrar es enunciar acontecimientos o hechos que han ocurrido en el pasado, es decir en un tiempo anterior al momento en que se produce la enunciación. Esto es válido para todo tipo de narraciones: periodísticas, históricas, biográficas, literarias y cotidianas².

Para relatar lo que ha ocurrido anteriormente no hay un solo tiempo eje, sino dos: el *pretérito perfecto simple* (el que antes se denominaba pretérito indefinido) y el *pretérito imperfecto*.

La utilización de estos dos tiempos sirve para lo que se llama puesta en relieve". Esto significa que se usa el pretérito perfecto simple para los hechos nucleares de lo que se narra y el pretérito imperfecto para los hechos secundarios o accesorios, las descripciones o las explicaciones. En términos de análisis estructural del relato, *núcleos* y *catálisis*³. Véase cómo se distribuyen estos dos tipos verbales en este fragmento de una biografía periodística de J. R. R. Tolkien, el autor de *El señor de los anillos*:

Su vida no tuvo casi otro sobresalto que las trincheras de la primera guerra mundial. Huérfano a los doce años, estudió con la ayuda de un sacerdote e hizo una sólida carrera universitaria como profesor de filología inglesa medieval. Se casó con su novia de la adolescencia y con ella más de medio siglo. Su amistad con C.S. Lewis fue memorable. Era muy conservador y católico devoto; su obra lo muestra, a pesar de las fantasías de algunos críticos y del fastidio de algunos lectores.

Pablo Caparina, *diario Perfil*, 16 de mayo de 1998.

En el ejemplo anterior aparece, además de los tiempos pasados, un verbo en presente: 'su obra lo muestra'. Se trata de un *comentario* del autor que sale del mundo del relato biográfico para hacer una observación. Esto aparece en cualquier tipo de narración: el relato puede presentarse directamente a los oyentes o lectores, o bien, el enunciadore puede darle un "marco", con una introducción inicial y un comentario o coda final; o bien insertar comentarios propios en medio de los acontecimientos que se narran. Estos comentarios, introducciones y conclusiones se formulan en presente, tanto en los relatos cotidianos {*"Ayer reservé el pasaje para Córdoba. Están carísimos"*}, como en los literarios:

En Junín o Tapalqué refieren la historia. Un chico desapareció después de un malón [...]

Borges, J. L. : *"El cautivo"* en *El hacedor*.
Bs. As. , Emecé, 1960.

Lo que aparece narrado en pretérito perfecto simple constituye el "esqueleto del relato".

Obsérvese el despliegue temporal de este otro fragmento en la biografía de Tolkien:

En la vejez I conoció la fama. Había vivido siempre en una pobreza apenas digna y ahora era rico, pero Levitó la persecución de críticos, periodistas, estudiantes y lectores. En esos años, cuando la trilogía comenzaba a ser una especie de Biblia hip- pie, Tolkien declaró estar sorprendido y molesto por este "deplorable culto". [...]

Hoy, Tolkien estaría aterrado. Pero más allá del negocio, que todo lo trivializa, su obra sigue siendo una de las más originales del siglo que termina.

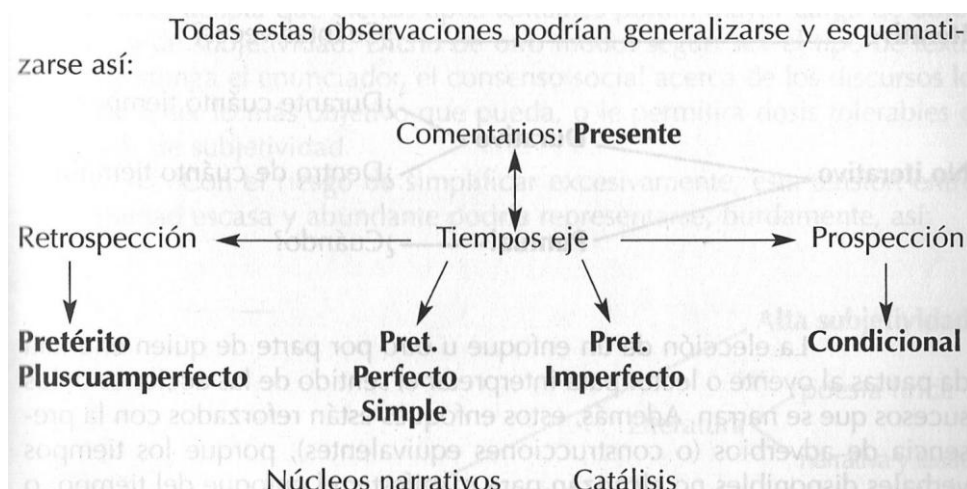
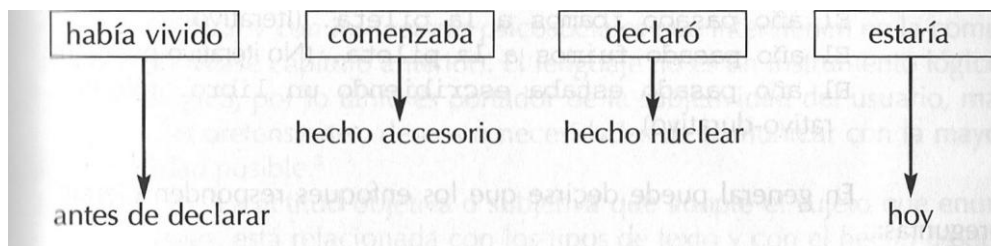
Caparina, Pablo: op. cit.

El eje del relato continúa siendo el interjuego de pretéritos 'conoció la fama' / 'la trilogía comenzaba a ser'. Pero hay una referencia a sucesos anteriores: 'había vivido' (antes de conocer la fama). Para diferenciar los hechos anteriores del eje nuclear del relato se usa el *pretérito pluscuamperfecto*. Como en este otro caso:

Sin vacilar, hundió el brazo en la ennegrecida campana y sacó el cuchillito de mango de asta que había escondido ahí, cuando era chico.

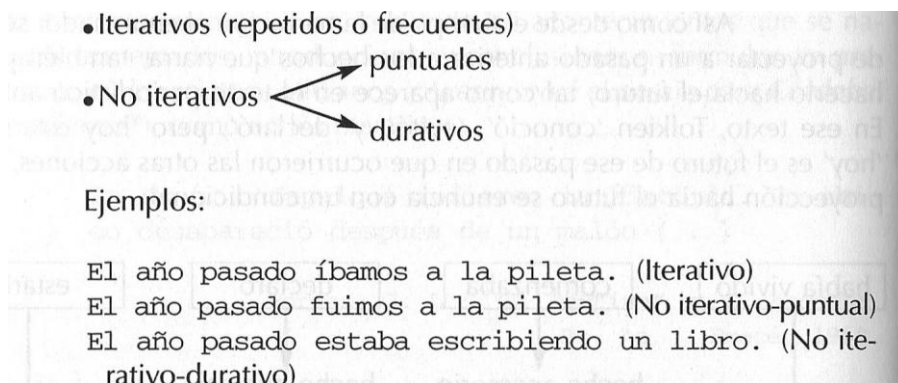
Borges, J. L. : op. cit.

Así como desde el tiempo de la narración el enunciador se puede proyectar a un pasado anterior a los hechos que narra, también puede hacerlo hacia el futuro, tal como aparece en el texto periodístico anterior. En ese texto, Tolkien 'conoció', 'evitó', y 'declaró', pero 'hoy estaría'. El 'hoy' es el futuro de ese pasado en que ocurrieron las otras acciones, y esa proyección hacia el futuro se enuncia con un condicional:

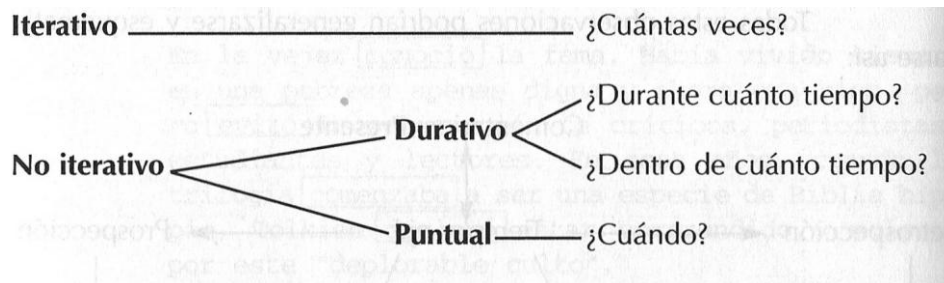


Dentro de este esquema temporal, el presente aparece nuevamente en los diálogos, porque lo que hace un narrador cuando introduce el discurso de otros es mostrar un acto de enunciación produciéndose. Por lo tanto el presente de los diálogos es el presente de enunciación del personaje al que se hace hablar⁴.

Por otra parte, el despliegue temporal del relato, que no se agota en lo que hemos expuesto como modelo básico, es posible gracias a que los tiempos verbales no sólo ubican un hecho en el tiempo sino que manifiestan un *modo de enfocar el tiempo*. El verbo conlleva una predicación o una cualidad ('salir', 'ser tonto'), pero además puede presentar los hechos como



En general puede decirse que los enfoques responden ciertas preguntas:



La elección de un enfoque u otro por parte de quien enuncia da pautas al oyente o lector para interpretar el sentido de las acciones o los sucesos que se narran. Además, estos enfoques están reforzados con la presencia de adverbios (o construcciones equivalentes), porque los tiempos verbales disponibles no alcanzan para manifestar el enfoque del tiempo, o lo hacen ambiguamente:

El año pasado íbamos a la pileta todos los días.

El año pasado fuimos a la pileta durante el mes de enero.

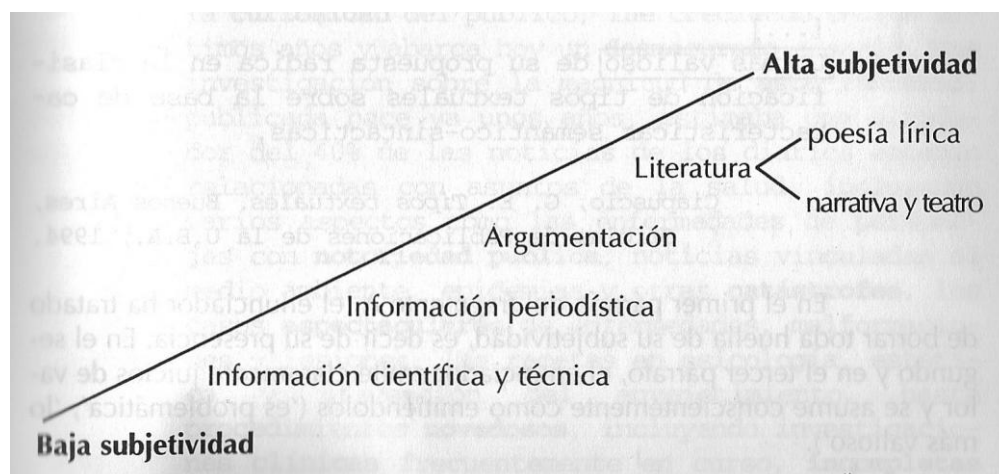
El año pasado, para esta época, estaba escribiendo un libro.

Las cargas valorativas del léxico

Como ya hemos dicho antes, comunicar, enunciar, no significa transmitir información entre una instancia emisora y una instancia recepto- u En un acto de enunciación se comunican intenciones, y también valoraciones acerca del mundo. En este sentido, nombrar objetos (sustantivos) y sus cualidades o estados (adjetivos) manifiesta valoraciones que hace el enunciador. Esa evaluación está relacionada con las competencias ideológica y cultural y con los factores psicosociales que intervienen en la comunicación (véase capítulo anterior). El lenguaje no es un instrumento lógico, i-, ideológico, por lo tanto es portador de la subjetividad del usuario, más allá de las pretensiones, deseos o necesidades de comunicar con la mayor objetividad posible.⁵

La actitud objetiva o subjetiva que adopte el sujeto que enuncia, además, está relacionada con los tipos de texto y con el hecho de que la sociedad acepta que ciertos tipos textuales porten mayor carga de objetividad o de subjetividad. Dicho de otro modo: según sea el tipo de texto que componga el enunciador, el consenso social acerca de los discursos lo obligará a ser lo más objetivo que pueda, o le permitirá dosis tolerables o máximas de subjetividad.

Con el riesgo de simplificar excesivamente, esta tensión entre subjetividad escasa y abundante podría representarse, burdamente, así:



Las palabras, construcciones, frases y expresiones que comportan la subjetividad del enunciador reciben el nombre de *subjetivemas*. Obsérvese su presencia en los siguientes textos:

Fragmento A

La tipología de Werlich (1975)

Este autor subraya en el prólogo la necesidad de que la lingüística en general y la lingüística del texto en particular se ocupen de textos de la comunicación diaria y normal, es decir, que no se limiten al estudio y observación de textos literarios. El concepto de texto de este autor se inscribe en la primera corriente de la lingüística textual, la orientada al sistema lingüístico. La primera categorización de textos que realiza Werlich se vincula con la referencia: los textos se diferencian fundamentalmente entre sí por la manera en que se refieren a un mundo real o pensado.

La distinción es, sin duda, problemática, ya que la frontera entre ficción y no ficción es difícil de delimitar en textos concretos. Werlich traza esta frontera distinguiendo entre la referencia a una situación común a hablante y oyente, que es única (texto no ficcional) y la referencia a una situación "creada" y autónoma, a la que puede retornarse una y otra vez (por ejemplo, una novela). [...]

Lo más valioso de su propuesta radica en la clasificación de tipos textuales sobre la base de características semántico-sintácticas.

Ciapuscio, G. E. *Tipos textuales*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones de la U.B.A., 1994.

En el primer párrafo del fragmento A, el enunciador ha tratado de borrar toda huella de su subjetividad, es decir de su presencia. En el segundo y en el tercer párrafo, el enunciador emite claramente juicios de valor y se asume conscientemente como emitiéndolos ('es problemática', 'lo más valioso').

Fragmento It

La prensa entró en la sala de operaciones cuando Christian Barnard **conmovió** al mundo hace casi tres décadas con el primer *trasplante cardíaco humano*. Desde entonces, de un modo creciente, la *medicina* ha pasado a ser parte del **espectáculo**. No pasa hoy un día sin que veamos a *médicos* brindando explicaciones u opinando sobre un **extraño o complejo caso clínico**, bajo los **brillantes reflectores de los noticieros de televisión**.

Hasta que los **medios**, que **invadieron** casi todos los mundos de la vida moderna, **advirtieron el gran interés de los consumidores** por los temas médicos e **irrumpieron** en el *ámbito de la medicina*, los *actos médicos* habían sido *preservados* de la **curiosidad pública**, *honrando las sabias prescripciones del tradicional juramento hipocrático*. La *relación médico-paciente* se mantuvo hasta ese momento en la *órbita de la privacidad*, así como los *foros médicos, hospitalarios o académicos* eran *respetados* como el ámbito natural y exclusivo para el debate de las *experiencias clínicas*, la confrontación entre diferentes criterios *terapéuticos* o la búsqueda de consenso entre los *pares* para nuevas propuestas.

La **difusión periodística** de informaciones vinculadas a la medicina, con la **pretensión** de satisfacer la **curiosidad** del público, fue creciendo en los últimos años y abarca hoy un **desmesurado** espacio. Una investigación sobre la magnitud de **este fenómeno**, publicada hace ya unos años, estimaba que alrededor del 40% de las noticias de los diarios estaban relacionadas con asuntos de la salud, incluyendo varios aspectos como las enfermedades de personajes con **notoriedad pública**, noticias vinculadas al medio ambiente, epidemias y otras **catástrofes**, los casos **espectaculares** de enfermedades, malformaciones y lesiones, las recetas en psicología, estética y prevención del envejecimiento, hasta procedimientos **novedosos**, incluyendo investigaciones clínicas frecuentemente en curso,

incompletas y aún no comunicadas en la literatura médica. Las situaciones conflictivas producidas por la **intromisión** de los medios, **liderados** por la televisión, en los problemas de la enfermedad y la salud, **invadiendo** la intimidad de instituciones y personas, nos enfrenta hoy a conflictos insospechados para las generaciones médicas que nos precedieron. Debemos admitirlo, sin embargo, como un **fenómeno** irreversible con el que habremos de convivir, nos guste o no. [...]

Prieto, F. . "La medicina, los medios y los médicos" (editorial) , en *Revista de Cirugía Infantil*, vol. 6, nº 3, sep. 1996.

En el fragmento B los juicios de valor están "deslizados" en el texto a través de la utilización de determinadas palabras. En la transcripción del fragmento hemos destacado (no exhaustivamente) con dos tipos diferentes de letra los términos que distinguen dos mundos contrapuestos y hemos destacado las formas de aludir a esa contraposición: la ciencia y los medios de comunicación. Por un lado aparecen los actos médicos, la honra, la privacidad, lo tradicional, el respeto, el juramento hipocrático, los pares, lo académico. Por el otro, la curiosidad, el espectáculo, la intromisión, lo brillante, la irrupción, la pretensión, etcétera. Y como forma de vinculación entre ambos mundos, el conflicto.

Es imposible establecer hasta qué punto el enunciador tiene conciencia o no de que continuamente está haciendo valoraciones. En cambio, es seguro que un lector que conozca la existencia, en todo texto, de términos y modos de decir que son portadores de creencias y opiniones, podrá interpretarlos, más allá de que el autor sea consciente o no de cómo usa el lenguaje.

Kerbrat-Orecchioni clasifica los subjetivismos como vinculados con:

- Lo afectivo
- Lo evaluativo
 - axiológico (valores)
 - no axiológico

Estas evaluaciones, por otra parte, pueden aparecer vehiculizadas en:

- *sustantivos y adjetivos* (se los denomina *subjetivismos nominales*);
- *verbos* (se los denomina *subjetivismos verbales*).

Subjetivismos nominales

Se trata de sustantivos y adjetivos cuya carga valorativa permite clasificarlos como:

Afectivos: manifiestan actitud emocional del enunciador. Se realizan mediante sufijos, en los sustantivos, y mediante la selección de cierto léxico, en los adjetivos.

Ejemplos:

El [terrible] crimen sacudió a la opinión pública.

Era una casita [humilde]. Me atendió un muchacho tel tosco.

Evaluativos no axiológicos: el objeto designado está evaluado según características cuantitativas, sin juicio de valor, pero, aunque el tamaño no sea axiológico, esto es relativo. El tamaño, en realidad, siempre es argumentativo porque es posible encadenarlo con alguna argumentación explícita o implícita.

Ejemplos:

El enorme edificio de la avenida Alem debe ser demolido.

Es una pena (valoración positiva de 'enorme'). Era hora de que eso ocurriera (valoración negativa de 'enorme', etcétera).

Evaluativos axiológicos: se aplica al objeto un juicio de valor, ya sea por la adjetivación empleada o por el sustantivo que se elige para nombrarlo.

Ejemplos:

Las ambiciones políticas de XX son intolerables.

Subjetivemas verbales

Algunos verbos sirven para evaluar la acción que nombran (y al sujeto que la ejecuta), por ejemplo:

56

María japorréo el piano toda la tarde.

García es un jefe que ladra a los empleados

Siempre anda lloriqueando por los rincones (para referirse a alguien quejoso) .

Pero los verbos en los que más frecuentemente se muestra la subjetividad del hablante son los que se usan para anunciar que se van a repetir las palabras de otra persona, es decir, los verbos que introducen el discurso referido. Por ejemplo:

Juan dijo que anoche durmió mal.

-No estudié- confesó al fin María.

Juan gritó desde la ventana:

A estos verbos se los denomina de diversas maneras: *verbos de decir, verbos introductorios, verbos declarativos*. Su carga valorativa es tan fuerte que incluso en los manuales de estilo de algunos diarios se advierte sobre su uso para que los periodistas sean conscientes de cómo se califica lo que dice otra persona según el verbo introductorio que se use. En efecto, pocos de estos verbos son neutros (salvo *decir*) y muchos de ellos implican:

- ❖ una toma de posición del hablante acerca del valor de verdad que hay en las palabras o en la actitud de otra persona, como es el caso de: *confesar, admitir, reconocer, pretender, revelar;*
- ❖ un juicio acerca de la fuerza con que se dice algo: *afirmar, aconsejar, pedir, rogar;*
- ❖ una descripción del modo en que se dice algo: *explicar, aclarar, contar, repetir, exponer, argumentar;*
- ❖ una especificación de la realización fonética: *gritar, proferir, susurrar .*

El hecho de usar uno u otro verbo introductorio está relacionado con la *pragmática*, es decir con los *efectos argumentativos* que se quieren crear. Su reconocimiento, además, por parte del oyente o del lector permite que el texto que se lee sea interpelado más ajustadamente. Sin embargo, en muchas ocasiones, la presencia de diferentes verbos de decir en un texto periodístico obedece solamente a la necesidad de no reiterar excesivamente el verbo 'decir'. Como en este ejemplo:

El científico norteamericano Robert Watson, que comandó la expedición [...] **reveló** que "tras 17 meses de investigaciones [...]"
 Watson **añadió** que "el daño al ozono del hemisferio Norte[...]"
 Tras la ardua y paciente tarea, Watson **reveló** que otra de las conclusiones[...]
 Watson **culpó** definitivamente a ciertos gases producidos artificialmente[...] El científico norteamericano **constató** también que [...].
 De todas formas **precisó** Watson-la mayor pérdida de ozono[...]
 Es allí **–dijo–** donde hemos encontrado[...]
 [...] **razonó** Sherwood Rowland.
 Clarín, 6-4-88

La polifonía

El sujeto que toma la palabra para producir un enunciado no se limita a mostrar su propia voz, su propio discurso, sus enunciaciones. También pone en escena las voces de otros; esa presencia de distintos locutores, en un mismo texto recibe el nombre de *polifonía* (*poli*: muchos; *foné*: *sonido*). Esto es frecuente en el discurso cotidiano:

Me dijo que no lo esperara, que estaba retrasado.

En el texto del ejemplo se puede observar que aparecen dos vo- i es enunciando:

- a) La que enuncia todo el texto.
- b) La que sólo ha dicho: "No me esperes, estoy retrasado".

Lo mismo puede verse, y más claramente aun, en este otro caso:

Estoy por terminar el trabajo –me dijo Juan

- a) Una voz dice: "Estoy por terminar el trabajo".
- b) Otra voz dice: "Me dijo Juan".

Estos modos de mostrar palabras de otros no son los únicos casos de polifonía: sino que ésta abarca varios procedimientos discursivos como:

- ❖ la *ironía*,
- ❖ el *discurso referido* (los dos ejemplos anteriores),
- ❖ las *citas*,
- ❖ el uso de *comillas*.

A cada uno de ellos dedicaremos un apartado.

La ironía

Supongamos una situación en que dos amigos se han citado para ir a pescar; hace muy mal tiempo pero los dos acuden a la cita. Uno le dice al otro: –Lindo día, ¿no? La mayor parte de los hablantes

reconocen que este enunciado es irónico, porque el que habla dice una cosa queriendo dar a entender lo contrario, y confía, además, en que será adecuadamente interpretado.

Veamos otro caso: algún integrante de un grupo de amigos o conocidos ha demostrado una gran solvencia económica, por ejemplo, haciendo un gasto importante o pagándose unas vacaciones especialmente caras. En este contexto, uno de sus amigos le dice: ¡Qué mal viven los pobres! También se trata de un enunciado irónico y equivale a una atenuación cortés, ya que el otro enunciado posible, el que se da a entender pero no se dice es: "¡Qué bien vivís!" o "¡Vos sí que te das todos los gustos!" Como la carga de envidia que podría detectarse en estos dos últimos es socialmente inaceptable, la ironía tiene la función de *poner distancia entre el enunciador y su enunciado*. Lo mismo ocurre en el primer ejemplo, en que la ironía amortigua la expresión de la contrariedad y el fastidio.

Es claro para todos que la ironía consiste en dar a entender algo contrario de lo que efectivamente se dice; su función es evitar la expresión directa de lo que se piensa o se siente, pero ¿en qué consiste el procedimiento? *Enunciar algo irónicamente consiste en hacer oír la voz de otro locutor que expresa un punto de vista insostenible o absurdo con respecto a la situación. Esa otra voz que el que está realmente hablando muestra sentimientos (ira, envidia) que socialmente no conviene manifestar.*

Para que la verdadera intención sea comprendida, esta "puesta a distancia" de la ironía se marca con gestos, con la entonación, cuando se trata de una comunicación oral. En cambio, cuando la comunicación es escrita es necesario valerse de signos de exclamación, de puntos suspensivos, comillas, aclaraciones entre paréntesis ("dicho irónicamente", por ejemplo). Pero salvo en este último caso, siempre, en los textos escritos se corre el riesgo de que no se comprenda el carácter irónico de lo dicho.

La ironía es primordialmente ambigua y sutil; obsérvese que los dos ejemplos que consignamos antes han necesitado una explicación del contexto en que se producen los enunciados, para que se comprenda su orientación irónica. Por esa razón, cuando este tipo de enunciados son interpretados literalmente, se producen malos entendidos en la comunicación. En general, en la oralidad es necesario que haya algún conocimiento compartido entre los interlocutores para que la carga irónica sea interpretada. Lo mismo ocurre cuando se trata de textos escritos. Si el lector, por falta de conocimientos, no puede deshacer la ambigüedad intrínseca que tiene la ironía; o bien si el texto no da las claves suficientes para que eso ocurra, es altamente probable que ese enunciado irónico sea interpretado literalmente, con lo cual se pierde una interesante dimensión humorística del texto o se tergiversa la posición del autor.

El discurso referido

Con este término se designan varios casos de polifonía, es decir situaciones en que un enunciador hace hablar a otro dentro del texto o discurso propio. Ya no se trata de hacerlo en forma ambigua, como en el caso de la ironía, sino mostrando explícitamente que se introducen las palabras de otro. Dentro de esta categoría de discurso referido se encuentran:

- ❖ El discurso directo
- ❖ El discurso indirecto
- ❖ El discurso indirecto libre

El discurso directo. También llamado *estilo directo*, generalmente se lo opone al indirecto y se lo caracteriza como una transcripción fiel, literal, de las palabras de otra persona. En realidad, una caracterización más adecuada consiste en considerarlo como una teatralización de otra enunciación, ya que muestra a otra(s) persona(s) en el acto de hablar. La concepción de transcripción literal muestra su debilidad cuando el discurso directo aparece en los textos literarios. En este caso, ¿cómo hablar de reproducción fiel de las palabras de un personaje, cuando ambos, el personaje y su discurso, son ficticios, son una creación del autor? En cambio, si se lo considera como una teatralización, se ve que el discurso directo es un procedimiento cuyo efecto es colocar en primer plano a otro hablando. En este sentido, el diálogo en la narración literaria siempre tiene el propósito de subrayar la importancia de alguna situación.

Otro tipo de texto que recurre frecuentemente a las palabras de otros es el periodístico, en sus diferentes variedades. Los textos del periodismo escrito no muestran el discurso directo con guiones, como el diálogo literario, sino que es un discurso entrecomillado. En este caso, la voz de otro no tiene tanto valor

dramático, sino que tiene un valor testimonial, contribuye a crear un "efecto de verdad", como apoyatura a las palabras del cronista.

El discurso directo, por otra parte, es un procedimiento claramente identificable en un texto porque: hay *ruptura sintáctica con el discurso dentro del cual se inscribe* (por ejemplo, no se usan los mismos tiempos verbales ni los mismos pronombres) y también hay *marcas tipográficas*, tales como guiones de diálogo o comillas. Obsérvese en el ejemplo siguiente cómo García Márquez usa primero el discurso indirecto (lo hemos subrayado en el texto) y luego el discurso directo (recuadrado en el ejemplo) presentándolo con las dos clases de marcas tipográficas, comillas y guiones. De este modo se producen tres efectos distintos: con el discurso indirecto; lo que dice un personaje pasa más inadvertido y con el discurso directo se destaca más cuando se usan guiones que cuando se usan comillas:

[...] Entendió la ansiedad de Billy Sánchez, pero le recordó, sin perder la dulzura, que estaban en un país civilizado cuyas normas estrictas se fundaban en los criterios más antiguos y sabios, al contrario de las Américas bárbaras, donde bastaba con sobornar al portero para entrar en los hospitales . |«No, mi querido joven»|, le dijo. No había más remedio que someterse al imperio de la razón, y esperar hasta el martes.
-Al fin y al cabo, ya no faltan sino cuatro días- concluyó-j. ¡Mientras tanto, vaya al Louvre. Vale la pena.

García Márquez, G.: "El rastro de tu sangre en la nieve", en *Doce cuentos peregrinos*. Buenos Aires,

Sudamericana, 1992.

El discurso indirecto. Se trata de la *narración de enunciados ajenos*, es decir que las palabras de otra persona no se teatralizan, sino que se relatan. En este caso, no existe ruptura sintáctica y tipográfica, de modo que como efecto discursivo, podría decirse que la presentación del discurso referido se muestra con menor intensidad dentro del texto que lo contiene, su presencia es menos fuerte⁶.

El discurso indirecto libre. Es un discurso referido en el que no hay marcas claras para distinguir cuál es la voz del narrador y cuál la voz de otro que él hace aparecer. Por ejemplo, en el fragmento que sigue, la primera voz que aparece es la de un enfermo; en medio de ella aparece un discurso indirecto que narra su diálogo con una enfermera; luego aparecen las voces del médico que habla con el padre del enfermo, del médico que habla con otra enfermera ("señorita Cora"), del diálogo entre esa enfermera y otro médico ("Marcial") y las palabras del padre dirigiéndose a la madre del enfermo ("Escuchá, vieja..."). Las únicas marcas discernibles son los nombres y algunos verbos y pronombres que indican diálogo:

Empiezan siempre a la misma hora, entre seis y siete de la mañana, debe ser una pareja que anida en las cornisas del patio, un palomo que arrulla y la paloma que le contesta, al rato se cansan, se lo dije a la enfermera chiquita que viene a lavarme y a darme el desayuno, se encogió de hombros y dijo que ya otros enfermos se habían quejado de las palomas pero que el director no quería que las echaran. Ya ni sé cuánto hace que las oigo, las primeras mañanas estaba demasiado dormido o dolorido para fijarme, pero desde hace tires días escucho a las palomas y me entristecen, quisiera estar en casa oyendo ladrar a Milord, oyendo a tía Esther que a esta hora se levanta para ir a misa. Maldita fiebre que no quiere bajar, me van a tener aquí hasta quién sabe cuándo, se lo voy a preguntar al doctor Suárez esta misma mañana, al fin y al cabo podría estar lo más bien en casa. Mire señor Morán voy a ser franco con usted, el cuadro no es nada sencillo. No señorita Cora, prefiero que usted siga atendiendo a ese enfermo, y le voy a decir por qué. Pero entonces, Marcial. . . Vení, te voy a hacer un café bien fuerte, mirá que sos potrilla todavía, parece mentira. Escuché vieja, he estado hablando con el doctor Suárez, y parece que el pibe. . .

Cortázar, Julio: "La señorita Cora", en *Todos los fuegos el fuego*. Buenos Aires, Sudamericana, 1967.

Los enunciados no pueden fácilmente atribuirse a unos y otros enunciadores, porque el texto presenta mezcladas las diferentes voces; es como un interjuego entre el discurso citante y el discurso citado, y sólo el cotexto puede ayudar a deshacer esta ambigüedad enunciativa. Obviamente, este carácter lúdico y ambiguo hace del discurso indirecto libre un procedimiento propio de los textos literarios y –en menor medida– de los discursos orales cotidianos.

Las citas intertextuales

Los procedimientos de discurso referido, en realidad son *citas*: se citan los enunciados de otros, ya sea relatándolos (d. indirecto), dramatizándolos (d. directo) o mezclándolos con otras voces (indirecto libre). Pero con el discurso referido no se agota el fenómeno de la cita. Además de esta citación de enunciados ajenos, que es propia de las narraciones literarias, cotidianas y periodísticas, la cita, como procedimiento general, también es un caso de polifonía y consiste en la inclusión, dentro de un texto, de fragmentos de otros textos. Esto es muy común en los textos teóricos, expositivos, y argumentativos. Este tipo de cita es un fenómeno de intertextualidad, es decir de la relación que un texto mantiene con otros (véase capítulo acerca del texto). Por ejemplo:

Texto expositivo:

Desde 1953, la revista *Imago Mundi* –dirigida por José Luis Romero– nucleaba a los sectores universitarios liberales antiperonistas que se consideraban "la universidad alternativa que se preparaba en la sombra para reemplazar a la oficial a su debido tiempo".

Alonso, M., Elisalde, R., y Vázquez, E.: "Inestabilidad económica e ilegitimidad del sistema político (1955-1966)", en *Historia: La Argentina del siglo XX*. Buenos Aires, Aique, 1997.

Texto teórico:

Según Barthes, la fotografía, en su carácter de dispositivo técnico, corresponde no al espacio (es decir al parecido), sino al tiempo "[...] en la Fotografía nunca puedo negar que la cosa estuvo allí. Hay una doble posición conjunta: de realidad y de pasado [...] La intención que pongo en una fotografía. .. no es el Arte, ni la comunicación, es la Referencia, que es el orden fundador de la Fotografía (Barthes, 1980, pág.120)

Verón, E.: "De la imagen semiológica a las discursividades", en Veyrat-Masson y Dayan, D.(comp.): *Espacios públicos en imágenes*. Barcelona, Gedisa, 1997.

Texto argumentativo:

La obra del fotógrafo sudafricano Kevin Carter, premiada con el Pulitzer de 1994, desató la polémica en todo el mundo. Se trata, según Edgar Roskis, de un "cliché", de una composición, aun involuntaria. Tomada en las afueras de la aldea de Ayud (al sur de Sudán), muestra a una niña famélica, acurrucada con la cara contra la tierra, vigilada por un buitre apostado a sólo unos pasos detrás de ella. "La similitud entre la pequeña sudanesa y el animal refuerza la dramaturgia de la escena: la presa y el pre-dador se observan en una misma figura [. . .] aunque fuera de campo por definición, podemos imaginar igualmente a Kevin Carter tendido por las necesidades del punto de vista en una posición similar, prestándose a la

sospecha de que él mismo es un "buitre", operando en el campo de la predilección de la acción fotográfica que constituyen las hambrunas, las guerras y las catástrofes".

El proceso es clásico; cuando no es pura y simplemente acusado de *voyeurismo*, el periodista gráfico es al menos sospechoso de frialdad (y en consecuencia de cierto grado de duplicidad, si no de complicidad).

Edgar Roskis: "Fotoperiodismo, imágenes y buitres", en *Pensamiento crítico vs. pensamiento único* [antología de textos periodísticos]. Madrid, Debates, 1998.

El hecho de citar otro texto puede tener funciones distintas:

- a) *Cita de autoridad*: se cita otro texto como respaldo del propio; hay una "autoridad" que protege y garantiza lo que se dice.
- b) *Cita defensiva*: se cita otro texto para sugerir de manera indirecta lo que se piensa, sin tener que enunciarlo.
- c) *Cita desautorizada*: se cita otro texto sin adherir totalmente a lo que él afirma, o para desautorizarlo, como puede ocurrir en las argumentaciones. El que enuncia la cita no apoya lo que ésta dice.
- d) *Cita ejemplar*: se cita para proporcionar un ejemplo.

Los diferentes tipos de discurso exigen diversos grados de exactitud en la cita, lo cual resulta bien evidente si se compara un texto teórico con uno cotidiano, y esto también se manifiesta en los procedimientos gráficos. En general, en los textos académicos y científicos, las citas son de gran exactitud, tanto en la transcripción como en la mención de la fuente. Éstos son algunos de esos procedimientos, cuyo conocimiento es necesario tanto para producir textos como para leerlos:

- Cuando la cita es algo extensa, aparece en letra de menor tamaño y no ocupa todo el ancho de la página.
- Cuando la cita es breve, aparece incluida en el mismo cuerpo del texto citante, encerrada entre comillas. Así puede verse en el ejemplo de Alonso, Elisalde y Vázquez, más arriba.
- Cuando se cita sólo un fragmento, aparece este signo gráfico: [...] para indicar que se ha suprimido texto. Así puede verse en los ejemplos literarios de discurso referido que citamos antes, en este mismo capítulo.
- Junto a la cita se coloca, entre paréntesis, el apellido del autor, seguido de la fecha de publicación del texto citado: (XX, 1996), a fin de que pueda ser identificado en las referencias bibliográficas que aparecerán luego. Para mayor precisión, incluso, se coloca el número de página de la fuente: (XX, 1996: 56).
- Otra forma de consignar la fuente puede ser: "Como afirma XX (1996:56)...".
- Una forma más de consignar la fuente es insertar una nota que aclare de dónde ha sido extraída la cita. Actualmente es una forma menos usada que la que se explica en el punto cuatro.

Por otra parte, en todos los procedimientos de cita, ya se trate de discurso referido o de citas intertextuales, es importante el verbo introductorio que se use, porque, como hemos visto, puede indicar la posición del texto citante con respecto al texto que inserta.

Las comillas

Cuando tratamos el discurso referido y las citas intertextuales, mencionamos las comillas como signos gráficos de la polifonía, es decir, como claves para delimitar las diferentes voces que aparecen en un texto. Pero además de esos usos, las comillas (y esto vale también para el uso de letra bastardilla o itálica) aparecen en un texto para marcar una cierta distancia con algunas palabras o expresiones que allí aparecen.

Cuando se pregunta a cualquier persona medianamente letrada por qué hay palabras entre comillas o en letra bastardilla en un texto, la respuesta más habitual es destacan palabras. Pero ésta es la función general; en realidad, el hecho de destacar palabras o construcciones es una señal al lector para indicarle que el autor del texto se distancia de esas palabras, ya sea porque no le pertenecen o porque no adhiere a ellas. Es decir que el uso de las comillas puede indicar que:

- a) hay que prestar especial atención a un término. Este uso aparece en textos pedagógicos y de vulgarización. (Pueden observarse ejemplos de ello en este mismo libro);
- b) las palabras entrecomilladas o en bastardilla pertenecen a otro lecto o a otro registro, diferentes del que se emplea en el texto.
Ejemplo:
Los "hippies" han convertido a Tolkien en un escritor de culto.
- c) las palabras entrecomilladas o en bastardilla pertenecen a otra lengua. (También pueden encontrarse ejemplos en este libro);
- d) el autor pone distancia entre una palabra y su discurso porque se trata de un término portador de una ideología que no comparte. Ejemplo:
En Europa la elección de un diputado "cuesta" alrededor de siete millones de pesetas.⁷

En conclusión, puede decirse que descubrir la causa del uso de las comillas en un texto forma parte de las habilidades de un lector experto, porque son huellas que el autor pone en sus enunciados para que sus ideas y posiciones sean interpretadas adecuadamente.

Implicaciones pedagógicas

Los pronombres

La perspectiva de considerar los pronombres personales y los deícticos temporales y espaciales como un efecto del acto de enunciación tiene valor pedagógico en cuanto *dejan de ser meros objetos gramaticales que hay que aprender*. Se constituyen, por el contrario, en marcas y huellas que un sujeto enunciator puede dejar en su texto, y esto se aplica tanto a la interpretación de textos ajenos como a la construcción de textos propios. En este último caso es importante que los alumnos perciban que pueden hacer un uso autónomo de los recursos gramaticales que la lengua, en tanto sistema, les proporciona. De esta manera, en las aulas, el pronombre 'yo' podría dejar de ser un "pronombre personal con función de sustantivo" para ser la huella de que "este enunciado me es propio". Usarlo y no usarlo se convierte entonces en una elección pragmática, una elección que busca un efecto de subrayado de la persona, o bien (en el caso de su ausencia) un efecto de desvanecimiento de ella.

También en la interpretación esta perspectiva de los pronombres es enriquecedora. Por ejemplo, en: Yo sueño que estoy aquí de estas prisiones cargado, los deícticos subrayan la casi brutal escisión (y soñé que en otro estado más lisonjero me vi ¿qué es la vida una ilusión...) entre el estado presente y el sueño pasado; entre el yo que sufre hoy y aquí y la reflexión filosófica generalizante; entre el sujeto individual y la vida en general.

Los tiempos verbales

Consideramos necesario que los tiempos verbales sean aprendidos como portadores de significación, como productores de sentidos. Y una parte importante de ese aprendizaje del uso es saber que *cuando se escribe* pueden darse múltiples matices a la propia enunciación. De este modo, se aprende el *uso* de los tiempos verbales y no su recitado; no es necesario la repetición memorística del paradigma de la conjugación, sino que éste puede estar presente como una bibliografía de consulta en el caso de dudas.

Por otra parte, el aprendizaje de los verbos tiene que estar vinculado con los tipos de texto. La trama narrativa es un material riquísimo para enseñar el uso de los tiempos verbales y a posteriori su

nomenclatura \ paradigma (esto último no memorizado). La repetición memorística es un buen ejemplo de aprendizaje no significativo y es la razón por la cual año tras año, curso tras curso, los maestros y profesores deben "enseñarlo" nuevamente. En cambio, que los diferentes tiempos pretéritos son portadores de significación (independientemente del significado del verbo), que los tiempos pueden expresar duración, repetición o hechos puntuales y que el enunciador puede elegir entre usar unos u otros según lo que quiera comunicar es un conocimiento que se vuelve pletórico de significaciones. Si esto se muestra y ejemplifica, además, con el discurso cotidiano y con los textos orales o escritos de los mismos alumnos, no sólo es altamente probable que se produzca aprendizaje (opuesto a repetición memorística) del lema, sino una mejora en la competencia comunicativa.

Las *comillas*

La perspectiva de la enunciación también produce cambios en el enfoque de la enseñanza de algo que parece tan banal como el uso de las comillas. En la enseñanza tradicional de la lengua, este tema aparece inscripto en la normativa, de modo que el enfoque es convencional y prescriptivo. En cambio, considerado desde el punto de vista de la enunciación, el uso de las comillas aparece *en la escritura* como una elección del que escribe, de acuerdo con los significados que quiera comunicar con su uso.

En la lectura, a su vez, la interpretación adecuada de su presencia forma parte de los conocimientos del lector acerca de los sistemas de enunciación. Es una clave que aparece en el texto mediante la cual el autor, es decir el enunciador, indica su posición respecto a lo que dice; señala, por ejemplo: "estas palabras no son mías".

Los *subjativemas* y la *polifonía*

El hecho de poder identificar en un texto los fenómenos de polifonía y la presencia de subjativemas, forma parte de las competencias necesarias para interpretar adecuadamente lo que se lee. Poder identificarlos es conocer el sistema de enunciación de una lengua y, como se verá en el capítulo ocho, ese conocimiento por parte del lector facilita la interpretación de las claves que da un texto. Cuando este conocimiento está ausente o es precario, la interpretación resulta inapropiada; por esa razón es tan importante su enseñanza. La apreciación de los subjativemas, por ejemplo, la posibilidad de calibrar el peso de un verbo introductorio del discurso referido, está relacionada con las competencias lingüística, textual, pragmática y enciclopédica, *tanto en lo que concierne a la interpretación de textos como a la producción*.

Por otra parte, la revelación de que el lenguaje no es neutro, sino que está atravesado por la ideología y el deseo del sujeto enunciador, torna significativa para los alumnos toda la educación lingüística. Proponemos, por lo tanto, que sea observada la presencia de subjativemas e ideo- logemas en el proceso de comprensión de textos y que se estudie el discurso referido no sólo desde la perspectiva gramatical, como se ha hecho siempre, sino con el agregado enriquecedor de las distintas posibilidades enunciativas que tiene quien habla o escribe.

En realidad, la enunciación, como la pragmática, es una perspectiva para considerar los procedimientos lingüísticos, y esa perspectiva consiste en no considerarlos únicamente como gramaticales, sino como procedimientos comunicativos. Por lo tanto, cuando se trata de producir textos, nuestra propuesta consiste en *agregar esta perspectiva al conocimiento gramatical* para que el enunciador tenga la posibilidad de hacer elecciones en el sistema de la lengua.

También proponemos la inserción de esta perspectiva en la interpretación y comprensión de textos ajenos. Entender un texto no consiste en identificar ideas principales y secundarias sino en identificar intenciones y posiciones del autor, lo que permitirá a su vez reconstruir su contenido esencial.

Un poco de práctica

El objetivo de los trabajos que se proponen a continuación es que usted pueda observar por sí mismo los procedimientos por los cuales aparecen en el enunciado las huellas del sujeto enunciador.

1. Busque un cuento y transforme los diálogos (no menos de dos) en discurso indirecto. ¿Qué diferencias de efecto observa?

2. En el enunciado siguiente, cambie el verbo *decir* por cada uno de los verbos que se enumeran debajo. Escriba los diferentes textos y junto a cada uno anote los cambios de sentido que observe.

El director del Fondo Monetario Internacional dijo que el Grupo de los Siete países más industrializados adoptará nuevos planes de acción para estabilizar los mercados.

proferir	reconocer	afirmar	indicar
admitir	aceptar	suponer	pensar
declarar	argumentar	comentar	analizar
acusar	estimar	hacer referencia a	explicar
revelar	concluir		especificar

3. 3. ¿Por qué cree que el autor usa los pronombres personales-sujeto en este texto, si en general en castellano pueden no usarse?

Insomnio

Tú y tu desnudo sueño. No lo sabes.
Duermes. No. No lo sabes. Yo en desvelo,
Y tú, inocente, duermes bajo el cielo.
Tú y tu sueño y por el mar las naves.

En cárceles de espacio, aéreas llaves
Te me encierran, reduyen, roban.
Hielo, cristal de aire en mil hojas.
No. No hay vuelo
que alce hasta ti las alas de mis aves.

Saber que duermes tú, cierta, segura
—cauce fiel de abandono, línea pura—
tan cerca de mis brazos maniatados

qué pavorosa esclavitud de isleño:
yo insomne, loco, en los acantilados,
las naves por el mar, tú por tu sueño.

Gerardo Diego

4. En diarios y revistas, busque ejemplos de discurso referido y marque los verbos introductorios.
5. En el cuento "Tos dos reyes y los dos laberintos", que figura en el libro *El Aleph*, de J. L. Borges, marque los tiempos verbales que corresponden a:
- la narración propiamente dicha,
 - el discurso de los personajes y
 - los comentarios del narrador.
6. En el cuento "El cautivo" que figura en el libro *El Hacedor*, de J.L. Bor ges, marque los tiempos verbales que corresponden a:
- la introducción o marco general,
 - el episodio que se narra y
 - la subjetividad del narrador.
7. Busque ejemplos (dos, como mínimo) de citas intertextuales que aparezcan en distintos tipos de texto.

8. El diario *Clarín* de Buenos Aires usa abundante cantidad de letra negrita en sus textos. Observe varios de ellos y saque una conclusión sobre la finalidad de su uso.
9. Busque en artículos periodísticos ejemplos de usos diferentes de las comillas (no menos de dos).

Notas

1. Es un caso de deixis correferencial, tema que se desarrolla en el capítulo 5 sobre procedimientos de cohesión, en este libro.
2. Véase "Trama narrativa", en el capítulo 6 sobre tipos de textos.
3. Cf. Barthes, R.: *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1970.
4. El sentido que tiene el uso del llamado "discurso directo" se trata un poco más adelante.
5. Un ejemplo muy conocido por su brutal revelación ideológica era la definición de marxismo que figuró durante muchas ediciones en el Diccionario de la Real Academia Española, y que actualmente ha sido cambiada:
Marxismo: m. Doctrina de Carlos Marx y sus secuaces, que se funda en la interpretación materialista de la dialéctica de Hegel aplicada al proceso histórico y económico de la humanidad y es la base teórica del socialismo y el comunismo contemporáneo. // 2. Movimiento político y social que en nombre de esa doctrina pretende imponer en el mundo la dictadura proletaria.
- No tratamos aquí, los cambios gramaticales que se producen en el hecho de la transformación de un discurso indirecto en directo, o viceversa, porque en el presente libro sólo nos ocupamos de ciertos enfoques lingüísticos que no incluyen la gramática de la oración.
7. Halimi, S.: "Cuando los que firman los cheques hacen las leyes", en *Pensamiento crítico vs. Pensamiento único*. Madrid, Debate, 1998.

Bibliografía

- Bajtín, M. M.: *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI, 1985. Benveniste, E.: *Problemas de lingüística general*. México, Siglo XXI, 1997.
- Ducrot, O.: *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*, Buenos Aires, Paidós, 1986.
- Ducrot, O. y Todorov, T.: *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1974.
- Kerbrat-Orecchioni, C.: *La enunciación*. Buenos Aires, Hachette, 1986.
- Mainguenau, D.: *Introducción a los métodos del análisis del discurso*. Buenos Aires, Hachette, 1980.
- Mainguenau, D.: *Nouvelles tendances en analyse du discours*. París, Hachette, 1987.
- Weinrich, H.: *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid, Gredos, 1974.

Capítulo 4

Los textos¹

- ¿Por qué ocuparse de los textos y no de las palabras o de las oraciones?
- ¿Qué es un texto?
- La coherencia textual
- La cohesión
- Implicaciones pedagógicas
- Soportes, portadores y formato
- Para texto
- Otros conceptos relacionados con el texto
- Un poco de práctica

¿Por qué ocuparse de los textos y no de las palabras o de las oraciones?

En el primer capítulo, hemos descripto un enfoque que promueva una mayor competencia comunicativa de los alumnos, y para ese enfoque es necesario no el trabajo con las oraciones, sino con los *textos*. Pero, ¿por qué debería ser así?

Los seres humanos no nos comunicamos mediante palabras aisladas, tampoco mediante oraciones aisladas, sino que tratamos de transmitir significados completos, más o menos cerrados, lo más coherentes posible, porque intentamos ser comprendidos por los otros. Y esto es tan evidente en la vida cotidiana que creemos que no necesita una demostración más amplia.

Históricamente, los estudios de la lingüística se ocupaban de la oración como la mayor unidad de análisis, lo que resultaba adecuado mientras la gramática se dedicara sólo a la sintaxis, la morfología y la normativa. Sin embargo, cuando en la segunda mitad de este siglo la lingüística empezó a interesarse por incluir dentro de la gramática los estudios semánticos (acerca del sentido de las emisiones lingüísticas) y los estudios pragmáticos (acerca de los efectos de las emisiones lingüísticas), se impuso el fenómeno evidente de que el sentido de lo que se comunica no está inscripto en cada oración que se dice o escribe, sino en la interrelación de unas oraciones con otras; describir el sentido de cada oración no alcanza para describir el efecto de sentido total que tiene el conjunto de las oraciones que componen un texto.

Esta necesidad de considerar el conjunto de los componentes del texto se vio impulsada, además, por ramas del conocimiento que, si bien están relacionadas con la lingüística, son externas a ella. Por ejemplo, en la década del 70, la entonces incipiente informática necesitó modelos gramaticales para crear programas de traducción o para informatizar la confección de resúmenes: la gramática de la oración no alcanzaba. ¿Cómo hacer, por ejemplo, para indicar a un programa de traducción que el pronombre "lo" de una oración se refiere al sustantivo "periódico" que está en la oración anterior y no a cualquier otro sustantivo masculino nombrado antes? Esa referencia de significado es un fenómeno textual, de interrelación de los elementos de un texto, que no puede explicarse con el análisis sintáctico, ni con el análisis semántico de cada una de las oraciones separadamente.

Por otra parte, hay una serie de fenómenos auténticamente lingüísticos que no pueden explicarse por el estudio de oraciones aisladas; por ejemplo, el uso de los artículos determinantes e indeterminantes (o definidos e indefinidos) 'un rey' o 'un soldado', nombrados al comienzo de un cuento, se transforman en los párrafos siguientes en 'el rey' o en 'el soldado'. Este procedimiento, llamado definitivización, sólo puede explicarse por la progresión del texto, en el cual lo desconocido del principio

('un') se trata luego como conocido ('el'); es un fenómeno textual y no oracional. Del mismo modo, el uso de un tiempo verbal generalmente está relacionado con el tiempo que se usó en oraciones anteriores, y eso es inexplicable desde la gramática de la oración.

Por estas razones, surge hace varias décadas, dentro de la lingüística, una nueva disciplina denominada *Lingüística del texto* o *Lingüística textual*, cuyo objeto de estudio es el *texto* como *unidad de comunicación del lenguaje*.

¿Qué es un texto?

Probablemente a usted le pueda resultar un poco extraño que se trate de definir el texto: es un objeto frecuente y de amplia circulación en estas sociedades que utilizamos la escritura; parecería, entonces, que todos tenemos una idea clara de qué es un texto y, por lo tanto, definirlo podría ser una tarea tan innecesaria como definir un botón. La palabra texto es sumamente conocida y antigua: en las escuelas se ha hablado siempre de "libros de texto" para referirse a libros de estudio, y en la esfera religiosa se ha usado la palabra "textos" para nombrar fragmentos emanados de la autoridad consagrada: la Biblia, los padres de la iglesia, etcétera. En general puede decirse que el significado más tradicional de texto ha sido el de "producto escrito", ya fuera fragmentado o completo.

Pero como actualmente existe dentro de la lingüística una disciplina que se ocupa de los fenómenos textuales, tales como la clasificación de los textos y los procedimientos de constitución y ligazón interna de sus componentes, definir en qué consiste esta unidad-objeto de estudio es una necesidad epistemológica.

Si a usted le mostraran el ejemplar de una novela, si leyera una carta impresa mediante una computadora, si leyera su correo electrónico en pantalla o se detuviera a considerar esta página que está leyendo en este momento, no tendría ninguna duda antes de decir que todos ellos son textos. ¿Diría lo mismo de la guía telefónica? ¿Diría lo mismo acerca del saludo de su vecino cuando lo encuentra en el ascensor o en la calle? ¿Podría decir que la lista de alumnos donde se consigna su presencia o su ausencia también es un texto? ¿Cuándo usted habla por teléfono, construye un texto?

Todos los ejemplos que acabamos de exponer tienen, evidentemente, algo en común: son productos de la comunicación humana, y algo más: son productos verbales. Pero, para poder determinar si una guía telefónica, una lista de alumnos, un saludo o una conversación telefónica constituyen un texto, habría que preguntarse primero: ¿Es coherente? ¿Para quién?

Un *texto* puede ser *oral* o *escrito*, *breve* o *extenso*, puede ser un diálogo intrascendente en una esquina o una novela, puede ser un artículo en el diario o el relato cotidiano de cómo alguien estuvo a punto de caer se por la escalera, o un poema, o una noticia radial. Pero siempre *un texto se define por su coherencia*. Es un entretelado (*textum*) de significaciones que pueden reducirse a un *significado global*, por eso se lo considera una *unidad de comunicación*. En los casos que mencionamos antes, de la guía telefónica o de la lista de alumnos de un curso, *la coherencia está dada por la interpretación que el usuario de ese texto pueda darle*. Si un hablante de un idioma muy distante del nuestro, por ejemplo, un japonés, tiene en sus manos una lista de nombres, tal vez pueda reconocer que se trata de una sucesión de palabras, pero difícilmente podría titularla (es decir, darle un significado global) como "lista de alumnos de un curso". De modo que la coherencia de esa lista, lo que le otorga la categoría de texto, sólo puede dársele nuestro reconocimiento de que son nombres propios de personas agrupados con una finalidad determinada.

Como la coherencia debe ser percibida por el receptor, esa coherencia está en relación con la actividad comunicativa de los seres humanos y con la finalidad que el texto tenga: es una cualidad semántica y también pragmática.

La coherencia o sentido global está dada, en primera instancia, por la relación que existe entre las ideas de un texto; en segunda instancia, por la posibilidad que tenga el oyente o el lector de reconstruir esa relación. Hay, además, una tercera instancia: la explicitación de esas relaciones mediante elementos gramaticales y de léxico (vocabulario). Un texto, entonces, se caracteriza por:

- la *finalidad comunicativa (pragmática)*,
- la *coherencia (semántica)*,
- por su *cohesión (gramatical y léxica)*.

La coherencia textual

La coherencia como relación interna de sentidos

De qué modo el sentido global de la comunicación está constituido por el encadenamiento y entrelazado de los distintos enunciados que componen un texto, puede verse muy claramente en el caso de diálogos; por ejemplo:

^u ¡Ah, ése! Nunca lo encuentro cuando lo busco".

Es imposible interpretar con alguna certidumbre estas dos oraciones, leídas aisladamente, separadas de otras oraciones, ya que no se puede atribuirle a 'ése' y lo' un significado seguro: 'hombre', 'libro', 'destornillador'. En realidad, si sólo se quisiera describir las categorías gramaticales que conforman estos enunciados (sujeto, predicado, sustantivos, pronombres) poco importaría que se tratara de hombres, libros o destornilladores. Sin embargo, a los efectos de estudiar de qué modo la comunicación verbal humana puede ganar en eficacia, las categorías gramaticales disminuyen su importancia y cobra una importancia considerable la semántica, esto es: los sentidos, las significaciones y los modos de significar. El análisis de las partes de cada oración no alcanza, resulta insuficiente. En cambio, para que esas oraciones constituyan un texto, es decir, tengan sentido (coherencia) para el receptor, es necesario saber con qué otras oraciones se relacionan.

El texto de donde se extrajeron esas emisiones aisladas podría haber sido así:

- Necesito un destornillador
- ¿Este te sirve?
- ¡Ah, ése! Nunca lo encuentro cuando lo busco.

Pero el texto también podría haber sido así:

- ¿Lo llamaste a Luis?
- ¡Ah, ése! Nunca lo encuentro cuando lo busco.

Estos ejemplos parecen demostrativos de que una de las formas de la coherencia ocurre en el plano de *las relaciones internas del texto*:

- ❖ Un texto está formado por una secuencia de enunciados, que son portadores de proposiciones (ideas).
- ❖ El contenido de cada proposición está conectado con parte del contenido de otra,
- ❖ bien, con el contenido global de toda la secuencia.

Veámoslo en otro ejemplo:

17-7-98

Llegué a San Martín de los Andes. Viajé por Austral. El tiempo era espléndido, así que no usé la ropa de abrigo que había llevado.

En este texto hay una coherencia proposicional, es decir que entre las ideas expuestas en el texto, es posible encontrar una relación lógicamente aceptable: Llegué, 'viajé', 'había llevado' tienen entre sí una vinculación reconocible, porque *el contenido de cada idea está relacionado con una parte del contenido de otra. Además, toda la secuencia completa remite a la idea de 'traslado'; por lo tanto*, el contenido de cada idea está conectado con el contenido global de toda la secuencia³.

La coherencia como interpretación

Pero esta cualidad de coherencia depende de la *interpretación* que se haga del texto, y esta interpretación, a su vez, depende de una serie de saberes, llamados, en general, *conocimiento del mundo* (competencia enciclopédica mencionada en el primer capítulo). Un receptor encuentra coherente el texto

anterior porque su conocimiento del mundo le dice que 'Austral' es una línea aérea, y que en San Martín de los Andes generalmente hace frío.

Tal vez con otro ejemplo se vea más claramente: si usted recibe un papel que dice: Una planta a medio marchitar. El mido del tránsito y no tiene ningún otro dato que pueda guiar su interpretación, puede llegar a pensar que lo que ahí está escrito es incoherente, es decir, usted no encuentra una relación de sentido adecuada entre las ideas, ni tampoco un propósito claro a la comunicación. En cambio, podría encontrar construcciones parecidas en un libro; por ejemplo:

"En la greda reseca ni una sola gramilla.
A un lado el alto muro de las sierras y enfrente
Otro muro de piedra, oxidado y caliente",

Alfonsina Storni: *Camino a los paredones*.

La disposición de los enunciados en el papel (formato), el hecho de que figure el nombre de la autora (fuente) y el hecho de que se trate de un libro (portador del texto), le permiten darse cuenta inmediatamente de que se trata de un texto poético, por lo tanto está usted en condiciones de construir un sentido para él, aunque sea incierto y provisorio. Ese sentido será *construido* gracias a algunos saberes, tales como *el conocimiento de las convenciones de un texto poético, de quién es la autora, de que en un libro no suelen publicarse incoherencias*. Pero los usuarios de una lengua no sólo tienen estos saberes laterales que podríamos denominar "letrados"; también tienen una gran cantidad de saberes acerca del mundo y de su funcionamiento, que se adquieren por la experiencia y/o por la indagación en fuentes de conocimiento.

Una pregunta que suele surgir es: si la coherencia de un texto es producto de la actividad interpretativa del receptor, entonces, ¿un texto que nadie lee no tiene coherencia? Para aclarar este posible malentendido debería quedar muy claro que el productor de un texto lo construye coherentemente, pero el receptor realiza la reconstrucción de esa coherencia que en principio construyó el emisor. Es decir que reconstruye: el sentido global del texto (semántica), la intención del autor o emisor (pragmática) y la adecuación de ese sentido a sus propios saberes (conocimiento del mundo). Esta relación entre interpretación y saberes (y/o emociones) del lector explicaría por qué algunos textos, que son perfectamente claros y comprensibles para su autor, no lo son para algunos receptores, porque en esa reconstrucción de la coherencia intervienen los conocimientos y sentimientos del receptor, conscientes o inconscientes. Por otra parte, esos factores cognoscitivos y psíquicos del receptor no sólo difieren de los del emisor, sino que también son notablemente distintos de receptor a receptor. Esto hace que existan, entonces, gran variedad de interpretaciones posibles (pero no es aceptable cualquier interpretación azarosa o aberrante, porque un texto proporciona "pistas" para ser interpretado).

Macroestructura

Por esta interacción entre lo que el texto dice y los conocimientos que el propio receptor tiene, el lector (o el oyente si el texto fuera oral) construye un *sentido global del texto*. Para la lingüística, la *macroestructura* es la *representación abstracta y general del sentido del texto, que puede expresarse como una única idea (en una sola proposición)*. Un ejemplo:

La juventud habla a la juventud: así podrá describirse esta fascinante antología latinoamericana del cuento que incluye lo mejor de la narrativa breve contemporánea de la región. Dieciséis relatos de otros tantos autores y países introducen al lector, sobre todo al lector joven, a las más diversas y representativas tendencias de una literatura cuya singularidad ha alcanzado reconocimiento universal en las últimas tres décadas. Latinoamérica como continente fabuloso, en el pleno sentido del término, es un lugar común desde hace 500 años; por las páginas de este libro desfilan la frustración y la promesa, la dulzura y la amargura, el raciocinio y la fantasía de hombres y mujeres –especialmente jóvenes– que conforman el multicolor mosaico de esta América. Notas bibliográficas, fotografías y comentarios complementan esta edición.

(Texto de contratapa de *16 Cuentos latinoamericanos*, Coedición latinoamericana, 1992).

Una macroestructura posible sería:

Compre este libro porque es interesante.

Volveremos a considerar la macroestructura a propósito de las macrorreglas.

Macrorreglas

Según van Dijk (ver Bibliografía al final de este capítulo), la macroestructura de un texto puede obtenerse aplicando a un texto ciertas reglas de reducción llamadas *macrorreglas*. Son reglas que permiten reducir las proposiciones (ideas) de un texto a una sola, es decir, se obtiene la macroestructura y esta operación de reducción es un proceso de comprensión e interpretación del texto.

Las macrorreglas son: supresión, selección, generalización y construcción. Las dos primeras realizan la operación de omitir partes del texto y conservar otras. Las dos últimas realizan la operación de sustituir partes del texto por otra expresión que el mismo lector produce, y esta operación de reemplazo es posible por los conocimientos del mundo del lector.

I. Supresión: se suprimen las proposiciones del texto que no sean necesarias para interpretar lo que sigue. Ejemplo:

Tomó un taxi. Le indicó la dirección. El taxi partió.

Si se aplica la regla de *supresión*, sólo quedará la información esencial para la continuación del relato: *'Tomó un taxi'*.

II. Selección: se suprimen las informaciones que son condiciones o parte integrante o consecuencia de otra, que se selecciona como la esencial. Esta regla es semejante a la anterior, inclusive pueden aplicarse ambas como una sola.

Ejemplo:

Se puso H saco y buscó el llavero; luego abrió la puerta y salió.

Si se aplica la regla de selección, sólo quedará 'Salió', porque se omite todo lo que es condición o presuposición para que eso se cumpla, como, por ejemplo, *abrió la puerta'*.

III. Generalización: si en el texto se nombran objetos o acciones, se los reúne en alguna palabra que los agrupe, en lugar de mencionar a todos uno por uno; la condición es que no se encierre en la generalización ningún dato importante que haya que mantener para la comprensión.

Ejemplo:

En la mesa de la oficina había lápices, papeles, libros, pisapapeles y una taza de café vacía.

Si se aplica la regla de generalización, el lector deberá sustituir el nombre de diversos objetos por 'útiles de escritorio', pero no podrá incluir en esa sustitución la 'taza de café' porque al ser un objeto heterogéneo con respecto a los otros, cabe la sospecha de que se trate de un objeto significativo para el resto del texto.

IV. Construcción: ciertas proposiciones se engloban en una sola que las resume; no se suprime algo que está en el texto y se considera innecesario, sino que lo que se considera innecesario se cambia por una nueva frase, construida por el lector, que reúne las otras.

Ejemplo:

Se puso el saco y buscó el llavero; luego abrió la puerta y subió al Ford.

Si se aplica la regla de construcción se obtendría la proposición: 'Se fue en auto'.

Una condición importante para la aplicación de las macrorreglas es que se aplican de distinta manera a distintos tipos de texto. Si se aplican a la narración de un hecho de la vida cotidiana, por ejemplo, la macroestructura resultante deberá ser una acción. Si se trata de un texto que argumente a favor de un espectáculo o un libro, la macroestructura resultante deberá ser la recomendación de algún tipo de acción, como se ve en el texto que se usó antes para ejemplificar el concepto de macroestructura.

La cohesión

En el apartado anterior mencionamos que una de las manifestaciones de la coherencia consiste en establecer (por parte del emisor) y percibir (por parte del receptor) la relación de sentido entre las distintas ideas que aparecen en un texto. También hemos dicho que el texto es un *textum*, es decir, un *entretreído de significaciones*.

Otra de las características de los textos es que existe una serie de procedimientos gramaticales por los cuales se va construyendo y señalando este entretreído.

Consideremos, por ejemplo, este fragmento:

Historia reciente de la psicología cognitiva

Uno de los síntomas más evidentes de que un nuevo enfoque o disciplina se ha impuesto en el ámbito científico es que comience a considerarse su historia y en ello se le juzgue como la posición dominante.

Carretero, M.: Introducción a la psicología cognitiva.
Buenos Aires, Aique, 1997, cap. 1.

En este fragmento, es evidente que la expresión 'un nuevo enfoque o disciplina' se refiere a 'la psicología cognitiva' (título); la expresión 'ámbito científico' remite a las distintas ramas de la ciencia, o sea a las disciplinas, dentro de las cuales está la psicología cognitiva. Luego, 'su' y 'le' remiten otra vez a 'enfoque o disciplina', lo mismo que la última expresión destacada 'la posición'.

Lo que hemos señalado en un fragmento muy breve son algunas de las maneras por las cuales las relaciones de sentido dentro de un texto se hacen manifiestas, de modo tal que la interpretación de un elemento (por ejemplo 'su') depende de otro (por ejemplo 'psicología cognitiva'). La explicitación de esas relaciones se realiza *a través del sistema léxico y del sistema gramatical. El conjunto de estos mecanismos por los cuales unas palabras se refieren a otras se denomina cohesión.*

Sin embargo es importante hacer notar que la cohesión, aunque es un rasgo de los textos, no es la condición necesaria y suficiente para que un conjunto de palabras sea un texto. Pueden faltar casi todos los elementos cohesivos, como en este ejemplo, donde no hay ninguna relación gramatical mostrada:

Piedras enormes, rojo sol y el polvo alzando en nubes sobre
tierra seca...

Storni Alfonsina, *Alma, muerta*

No obstante, el texto tiene coherencia. Se puede reconocer su función y reconstruir la *isotopía* semántica. En cambio, una secuencia de oraciones puede tener ciertos elementos de cohesión (como por ejemplo los *conectores*), pero puede carecer de coherencia porque, a pesar de la presencia de esos elementos, no es posible relacionar el sentido de los componentes de la secuencia:

Alejandro y Sebastián; mientras tanto viste una vidriera de colores aunque hay osos en el zoológico.
Sin embargo yo no fui a Italia.

Si bien la cohesión no es la condición necesaria para que exista coherencia (y por lo tanto, que exista un texto), es innegable que un texto bien cohesionado ofrece garantías para su mejor interpretación.

Implicaciones pedagógicas

I. No es posible enseñar la coherencia como un concepto. Su presencia es lo que caracteriza un texto y lo diferencia de una sucesión de palabras o construcciones. Por lo tanto, debería aparecer en el aula sólo

como un concepto instrumental aplicable a la comprensión lectora: cuando los lectores no pueden encontrar la coherencia o sentido global de un texto, conocer cómo funcionan los mecanismos de la coherencia es útil para que el docente se interroge acerca de cuál es el origen de esa incomprensión. Esos orígenes son variados y lo que sigue no es más que una ejemplificación:

- El lector tiene dificultad para reconstruir la concatenación de las ideas o los hechos comunicados en el texto. No puede establecer la relación entre conceptos porque el texto no proporciona suficientes instrucciones para hacerlo. Estas "instrucciones" pueden estar, por ejemplo, representadas por conectores o por algunas repeticiones necesarias para poder seguir el hilo del discurso. Los textos que tienen escasez de conectores, por ejemplo, no proporcionan pistas en cantidad suficiente.
 - El lector no puede reconstruir la coherencia entre las ideas que aparecen en el texto. Otra posibilidad es que construya sentidos que no están presentes en el texto. Estos dos casos obedecen a que en el texto se presuponen mayores conocimientos de los que el lector tiene; su conocimiento del mundo (competencia enciclopédica) es insuficiente ante ese texto en particular.
 - El lector no consigue darse cuenta de la finalidad del texto, de la intencionalidad del autor o de qué uso puede darle él mismo como lector. Cuando el texto no es elegido por el lector, sino impuesto, esta dificultad para la interpretación suele remediarse con lo que ha dado en llamarse "la negociación del texto" (que se verá más adelante en este libro, cuando tratemos los temas de comprensión lectora).
2. La diferencia entre oración y texto no es simplemente cuantitativa, sino *cualitativa*. Esto implica que, cuando se propone un texto sólo para separar sus oraciones y hacer con ellas un aprendizaje gramatical, no se está usando una concepción del lenguaje como textualidad. Aplicar la lingüística del texto en el aula es ocuparse de cómo producir un texto bien cohesionado, bien estructurado, o de cómo usar ciertas marcas de los textos para guiar la interpretación lectora.
3. Frecuentemente los niños escriben textos que cuesta comprender. En muchos casos se trata de problemas de cohesión, no de coherencia, pero, de todos modos, es propio de escritores poco expertos no tener en cuenta los saberes de sus lectores potenciales; por lo tanto no consignan en su texto esa información necesaria para que se lo pueda interpretar. (Estos temas se retomarán en los capítulos sobre proceso de lectura y sobre proceso de escritura.)

Soportes, portadores y formato

Para dar circulación a los textos escritos hay que colocarlos sobre algún material. Ese material físico que se usa para reproducir un texto recibe el nombre de *soporte*.

El soporte tradicionalmente más conocido para los que vivimos en el mundo actual es el *papel*, aunque, si tomamos en perspectiva la historia de la humanidad, es un soporte relativamente "reciente" y se vulgarizó cuando se inventó la imprenta, ya que anteriormente se habían usado otros soportes, como por ejemplo y entre otros, la arcilla, la seda, el papiro y el pergamino. No sólo el papel es capaz de sustentar un texto; también, desde hace muchos siglos, hay textos inscriptos en metales, paredes y piedras, pero como usted mismo puede comprobar por su experiencia no se trata de textos extensos.

En la actualidad, han aparecido otros soportes: *electrónicos y magnéticos*. Por ejemplo, al escribir en la pantalla de una computadora se utiliza un soporte electrónico; si se lo pasa a otro material, como un diskette, se utiliza un soporte magnético; si se lo imprime en un papel se utiliza éste como soporte. Del mismo modo, se puede leer oralmente un texto y grabarlo en un casete, entonces el texto tendrá también un soporte electromagnético.

Además de diferenciar entre varios soportes físicos, hay que distinguir entre diversos *portadores de texto*. Un mismo soporte, el papel, por ejemplo, implica la posibilidad de distintos tipos de portadores: un libro, una revista, un diario, un folleto, un prospecto de medicamento, un cartel. Estos

portadores se diferencian porque determinan distinto *formato* para los textos, distintos *paratextos* (ver apartado siguiente) y distinta relación entre elementos icónicos y verbales.

Por *formato* se entiende la disposición del texto en el espacio, su distribución en el soporte. Esta distribución configura distintos diseños, no sólo por el cambio de portador, sino también por el cambio de soporte mismo, ya que un texto que se sustenta sobre una pantalla, por ejemplo, ofrece un diseño distinto del que será soportado en papel, y eso produce, a su vez, ciertos cambios con respecto al modo de lectura y escritura.

Por otra parte, el reconocimiento de los formatos es parte de los saberes letrados de los miembros de una sociedad. Ese reconocimiento es fácil de realizar con tipos de texto cuyo formato es más estable, como las cartas; pero otros, en cambio, tienen un diseño menos marcado (llamado de "texto corrido") porque es compartido por un tratado de filosofía, una novela o este mismo libro que usted está leyendo. Entre los formatos característicos y fácilmente reconocibles se encuentran los artículos periodísticos, que además de la disposición del texto en columnas muestran una silueta particular por la abundancia y especificidad de sus elementos para- textuales. También otras clases de texto, como las recetas de cocina o las instrucciones para realizar algún trabajo manual, se caracterizan por utilizar formatos específicos que facilitan la discriminación de los distintos pasos de la actividad y de los elementos necesarios para hacerla.

Pero volvamos a los portadores del soporte papel: usted sabe por experiencia que un mismo texto publicado en un diario como artículo y dentro de un libro como capítulo, o parte de un capítulo, tendrá un diseño diferente adecuado a cada portador. Además, en el diario, ese texto estará acompañado por título(s), fotografías, copeles, etc., mientras que en el libro es posible que haya un prólogo al comienzo, notas al final del capítulo y seguramente un índice.

Paratexto

Cuando hablamos de esos elementos que acompañan a los textos nos estamos refiriendo al *paratexto* o *elementos paratextuales* (del latín *para*, al lado de, y *textum*, texto), que son textos subsidiarios, tanto *icónicos* como *verbales*, que *constituyen un dispositivo preparado para la recepción más eficaz del texto*. Estos componentes proporcionan información adicional (como los recuadros que acompañan un artículo periodístico o las notas al pie de página en un libro); información orientativa, previa a la lectura (la tapa, la contratapa y/o las solapas de un libro, así como su prólogo, o el copete y la volanta en los artículos periodísticos); a veces proporcionan información redundante (los epígrafes de ilustración que repiten algún fragmento del texto). El formato o diseño del texto también suele considerarse un elemento paratextual, no de tipo verbal ni icónico, sino *gráfico*, lo que abarca el diseño o disposición del texto en el soporte y también los distintos tipos o tamaños de letras.

Algunos elementos paratextuales propios de los libros

Tapa
Contratapa
Solapas
índices
Prólogos
Títulos
Subtítulos
Notas
Indicación de fuentes Advertencias Epílogos
Bibliografía
Ilustraciones y cuadros
Epígrafes de texto
Epígrafes de ilustraciones
Uso de letra negrita, bastardilla y subrayados

Algunos elementos paratextuales propios de las publicaciones periódicas

Índice

Títulos

Subtítulos

Volanta

Copete

Notas

Recuadros

Epígrafes de ilustraciones *Uso de letra negrita y bastardilla*

La importancia del *soporte*, el *portador*, los *formatos* y el *para- texto* está relacionada con las actividades de lectura y escritura, ya que la lectura de los paratextos, por ejemplo, permite que el lector, antes de leer el texto, haga suposiciones acerca de su contenido; por lo tanto, comenzará a leer con algunas hipótesis que guiarán o condicionarán su interpretación (Esto se tratará luego en el capítulo sobre lectura).

Otros conceptos relacionados con el texto

Estos conceptos no sólo se utilizarán en los dos capítulos siguientes, sino que se los encontrará especialmente desarrollados en los capítulos ocho y nueve, donde nos ocupamos de las teorías de la lectura y de la escritura, respectivamente.

Contexto: es el conjunto de circunstancias sociales, culturales, psíquicas, emocionales que constituyen la *situación comunicativa* en cuyo entorno se produce un texto.

Cotexto: es el conjunto de los elementos lingüísticos dentro del cual se encuentra un ítem o elemento lingüístico en particular. Por ejemplo, este párrafo es el cotexto de la expresión 'ítem lingüístico'. El cotexto funciona como un regulador de la *polisemia*, es decir de la *pluralidad de significaciones* de los ítem lingüísticos, ya que el cotexto en que una palabra polisémica aparece enunciada es lo que permite interpretar adecuadamente su significación en ese texto y sortear, por lo tanto, las posibles ambigüedades.

Intertextualidad: es la relación que un texto mantiene con otros. Se produce cuando en un texto determinado (texto citante) aparece una cita de otro texto (texto citado). También se dice en estos casos, que un texto es el *intertexto* del otro. La cita es un caso de intertextualidad explícita, pero no es el único modo de intertextualidad, ya que en muchísimas ocasiones la relación intertextual consiste en una alusión o referencia, que algunos lectores u oyentes descubrirán y otros no. Es el caso, por ejemplo, de los títulos periodísticos que aluden a proverbios o textos literarios o a textos cinematográficos o a frases políticas célebres. En este sentido, la intertextualidad no explícita funciona como una señal de complicidad entre quien produce el texto y quien lo interpreta. Por otra parte, además de la cita y la alusión, hay otras relaciones intertextuales como el plagio, la parodia, la polémica, el comentario.

Un poco de práctica

Algunas de las actividades que se proponen a continuación están relacionadas con la forma en que se construye la coherencia en los textos; en otras se trabaja con elementos más superficiales, como los formatos y los paratextos, pero todas las consignas tienen el objetivo de que usted pueda observar concretamente los conceptos que se desarrollaron en forma abstracta en este capítulo.

1. Ordene las palabras de modo tal que queden construidas oraciones coherentes:

Sus años en el atrás a pesar no camino de quedaba se María viejo el azul y de auto
era En vista de curva una perdió lo Julio

2. Con esas oraciones construya un párrafo que también tenga coherencia.
3. Ordene las oraciones siguientes para construir un texto. Si es necesario, agregue conectores como 'porque', de modo que', etcétera, pero sólo ese tipo de palabras, no otras.

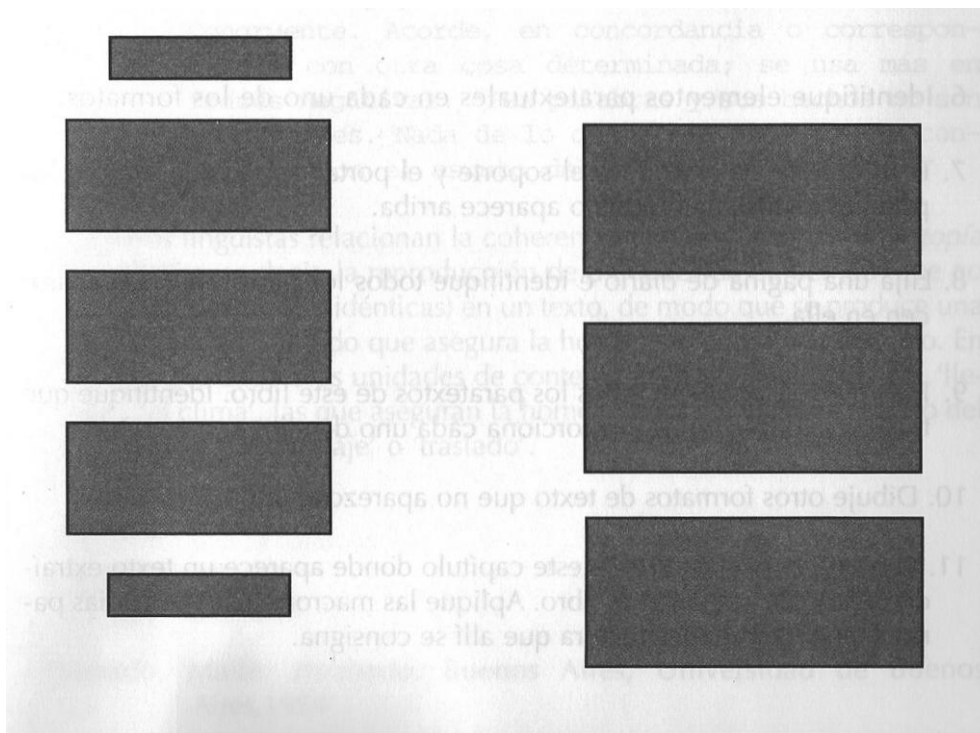
Julio estaba preocupado hacía varios días que Julia no salía de su casa.

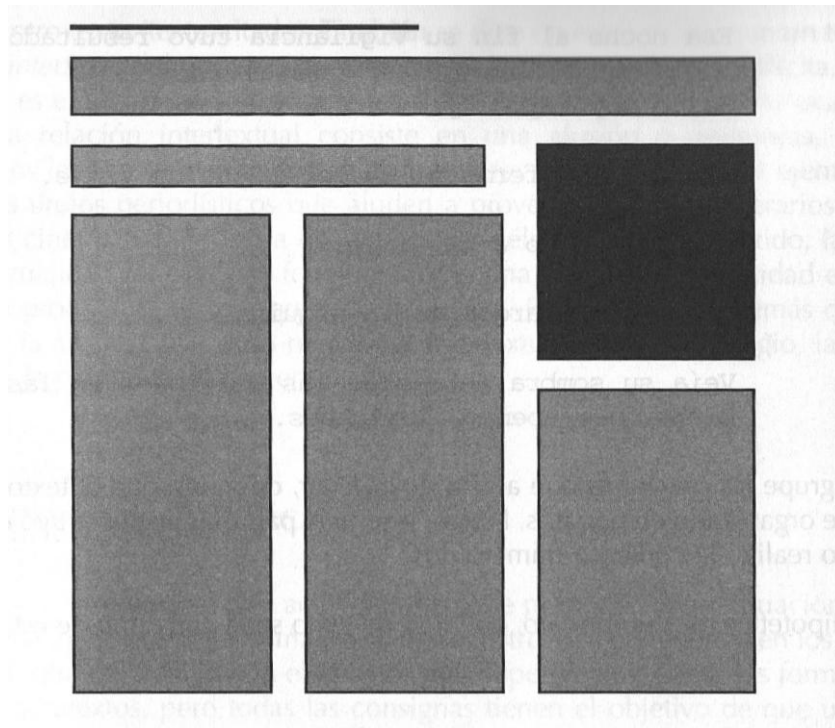
Esa noche al fin su vigilancia tuvo resultados. Salió muy rápido y subió al auto.

No estaba enferma ni se había ido de viaje. Él se dispuso a seguirla. Seguía de guardia en la esquina.

Veía su sombra detrás de las cortinas, en las habitaciones apenas iluminadas.

4. Agrupe las oraciones que acaba de ordenar, de modo que el texto quede organizado en párrafos. Luego, inserte el párrafo que construyó cuando realizó la consigna número dos.
5. Hipotetice, por el *formato*, qué tipo de texto sería cada uno de éstos:





6. Identifique elementos paratextuales en cada uno de los formatos.
 7. Trate de establecer cuál es el soporte y el portador de cada uno de los posibles textos cuyo formato aparece arriba.
 8. Elija una página de diario e identifique todos los paratextos que aparecen en ella.
 9. Identifique y enumere todos los paratextos de este libro. Identifique qué tipo de información le proporciona cada uno de ellos.
 10. Dibuje otros formatos de texto que no aparezcan aquí.
 11. Vuelva a la página 119 de este capítulo donde aparece un texto extraído de la contratapa de un libro. Aplique las macrorreglas necesarias para obtener la macroestructura que allí se consigna.
- Notas

1. Algunas corrientes de los estudios lingüísticos usan la denominación "discurso"; otras "texto". En realidad no son entidades exactamente equivalentes. Se suele decir que los textos son las ocurrencias particulares de un tipo de discursividad, de algún tipo de los discursos que circulan en una sociedad. En este libro, tal como lo hizo Bernárdez en su muy conocida *Introducción a la lingüística del texto* (ver Bibliografía al final del capítulo), usaremos los conceptos de texto y discurso como equivalentes.

2. Dice el *Diccionario de uso del español*, de María Moliner:

Coherente. (Lat. «cohaerens, -tis», congo. con «hae- rere», estar adherido) Acorde. Congruente. Tal que las cosas o partes de que consta se relacionan todas unas con otras de modo que constituyen un conjunto con unidad y sin contradicciones: 'Un sistema coherente de unidades físicas'. Familia de palabras: coherencia.

Congruente. Acorde, en concordancia o correspondencia con otra cosa determinada; se usa más en frases negativas: 'Sus palabras y sus hechos no son congruentes. Nada de lo que estás diciendo es congruente con el asunto de que tratamos'.

3. Algunos lingüistas relacionan la coherencia con el concepto de *isotopía semántica*, es decir, la reproducción de unidades de contenido (que no necesariamente son idénticas) en un texto, de modo que se produce una recurrencia de sentido que asegura la homogeneidad de dicho texto. En el ejemplo dado esas unidades de contenido serían 'llegar', 'viajar', 'llevar', 'el clima', las que aseguran la homogeneidad del texto en torno del contenido global 'viaje' o 'traslado'.

Bibliografía

Alvarado, Maite: *Paratexto*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 1994.

Bernárdez, Enrique: *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid, Espasa Calpe, 1982.

Van Dijk, T.: *La ciencia del texto*. Buenos Aires, Paidós, 1987. Texto y contexto, Madrid, Cátedra, 1984.

Lozano, J., Peña Marín, C. y Abril, G.: *Análisis del discurso*. Madrid, Cátedra, 1982.

Rosa, Nicolás: *Léxico de lingüística y semiología*. Buenos Aires, Centro Editor, 1991

Capítulo 5

Los textos: procedimientos de cohesión

- ¿Para qué sirve la cohesión?
- Dos modos de cohesión: referencial e interfrástica
- Cohesión referencial: exoforesis y endoforesis
- Cohesión referencial endofórica
- Recursos lingüísticos de la cohesión referencial
- Cohesión interfrástica
- Conclusiones
- Implicaciones pedagógicas
- Un poco de práctica

¿Para qué sirve la cohesión?

En el capítulo anterior explicamos que la coherencia es responsable de la continuidad de sentido del texto, como resultado de una compleja red de factores lingüísticos (sistema de la lengua), cognitivos (conocimiento del mundo) y de interacción social (pragmática), y esa red de significaciones funciona así:

- ❖ El contenido de cada proposición está relacionado con parte del contenido de otra proposición.
- ❖ El contenido de cada proposición está relacionado con el contenido global de toda la secuencia.
- ❖ El contenido de toda la secuencia está relacionado con una realidad exterior al texto, no lingüística, que el receptor conoce por sus saberes acerca del mundo.

La cohesión, a su vez, es la *construcción de esas relaciones* que acabamos de nombrar *por medio de recursos gramaticales y léxicos*. La cohesión no es necesaria para que exista coherencia textual. Por ejemplo, en el enunciado destacado dentro del siguiente fragmento de Cortázar no hay recursos de cohesión, y por lo tanto, la coherencia, aunque existe, no está explícita:

Un fama anda por el bosque y aunque no necesita leña mira codiciosamente los árboles. Los árboles tiene un miedo terrible porque conocen las costumbres de los famas y temen lo peor. En medio de todos está un eucalipto hermoso, y el fama al verlo da un grito de alegría y baila tregua y baila ca- tala en torno del perturbado eucalipto, diciendo

así:
-Hojas antisépticas, invierno, gran salud, gran hi- giene.
Saca un hacha y ...]

Cortázar, J.: "Fama y eucalipto", en *Historias de cronopios y de fainas*. Bs. As., Minotauro, 1969.

Lo que dice el fama podría parecer incoherente, pero lo que ocurre es que la coherencia no está explicitada con recursos gramaticales, sino que el lector es el que establece el sentido relacional entre las palabras. Si quisiéramos que el enunciado del fama fuera muy cohesivo tendría que ser algo así: "Las hojas de este árbol tienen propiedades antisépticas para las vías respiratorias, la inhalación de su infusión ayuda a aliviar los resfríos, que son malestares propios del invierno, por lo tanto son apropiadas para la higiene, es decir, para el cuidado de la salud*. Este fragmento, tan aburrido y poco literario, es lo que necesitaría un lector cuyo conocimiento del mundo y de los textos literarios no fuera suficiente para encontrar coherencia en las palabras del personaje.

La cohesión no es, entonces, la condición indispensable para que exista la coherencia (y, por lo tanto, para que un conjunto de palabras sea un texto), sin embargo ambas están interrelacionadas, imbricadas. La coherencia es una construcción que hace el emisor de un texto y una reconstrucción que hace el receptor. En este sentido, los procedimientos de cohesión son una suerte de "instrucciones" que el receptor recibe del emisor para interpretar el texto.

Dos modos de cohesión: referencial e interfrástica

El texto –el autor a través de él– da instrucciones o indicaciones de diferentes clases:

- Le señala al lector a qué realidades extraverbales se refiere. Ejemplo:

En la actualidad, en España, se editan más libros de los que puede absorber el mercado.

- Le señala al lector que algunas palabras se refieren a otras dentro del mismo texto.

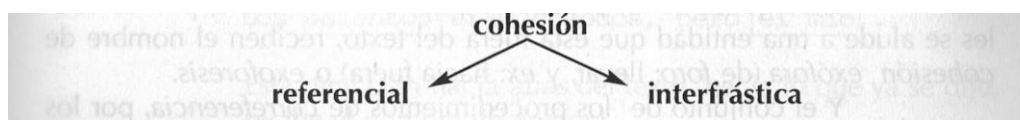
Ejemplo:

En la actualidad, en España se editan más libros de los que puede absorber el mercado. Muchos de ellos, por lo tanto, están destinados a la exportación.

- Le señala al lector el sentido de los enlaces o conexiones entre las diferentes ideas o hechos que aparecen en el texto. Ejemplo:

En la actualidad, en España se editan más libros de los que puede absorber el mercado. Muchos de ellos, por lo tanto, están destinados a la exportación.

Los dos primeros casos reciben el nombre de *cohesión referencial*. El último, de *cohesión interfrástica*:



Las relaciones *referenciales*, de un texto se hacen por dos procedimientos

Referencia: es la vinculación de un texto con el *referente*, con la realidad no lingüística o extraverbal. Hay una relación entre lo que se dice en el texto y entidades del mundo real; por ejemplo: 'Llegué a San Martín de los Andes. Viajé por Austral'. Obviamente, estas entidades no siempre son del mundo material, sino que pueden ser virtuales, hipotéticas, imaginarias.

• **Correferencia:** es la vinculación de distintas partes del texto entre sí. Este proceso hace que esas partes referencien juntas (por eso la presencia del prefijo co-) a la misma realidad extratextual. En el siguiente ejemplo: 'Llegué a San Martín de los Andes; no la encontré tan vacía como decían los diarios', el pronombre 'la' se refiere a la ciudad llamada San Martín de los Andes, de modo que 'la' y 'San Martín de los Andes' son correferentes; ambos aluden a la misma entidad que está fuera del texto.

La cohesión referencial de un texto, entonces, es el conjunto de los procedimientos por los cuales se muestran esas relaciones. Esos procedimientos y recursos son variados, y son especialmente interesantes los *correferenciales* porque hacen que constantemente *unas partes del texto remitan a otras* (como se vio en el ejemplo del capítulo anterior), ya que *un texto es siempre un complejo sistema de remisiones*.

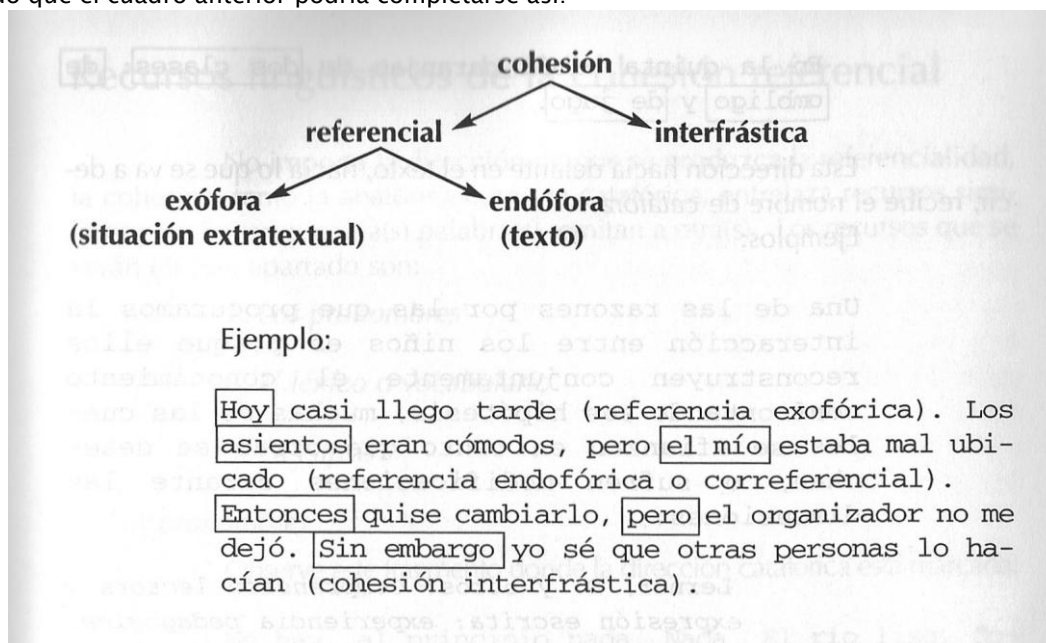
Además de la cohesión referencial, el otro procedimiento, llamado *cohesión interfrástica*, es el modo por el cual se *relacionan entre sí los párrafos y oraciones* de un texto, de modo que confluyen en la construcción del sentido global.

Cohesión referencial: exoforesis y endoforesis

La cohesión referencial, como dijimos antes, abarca la referencia y la correferencia y consiste en que un *componente de texto remite a otro componente*. Puede tratarse de una palabra, una *construcción*, un *fragmento de oración*, una *porción de texto* o el *texto como un todo*.

El conjunto de los *procedimientos de referencia*, por los cuales se alude a una entidad que está fuera del texto, reciben el nombre de *cohesión exófora* (de *foro*: llevar, y *ex*: hacia fuera) o *exoforesis*.

Y el conjunto de los procedimientos de *correferencia*, por los cuales las palabras de un texto se ligán entre sí, recibe el nombre de *cohesión endófora* (de *foro*: llevar, y *endo*–: hacia adentro), o *endoforesis*. De modo que el cuadro anterior podría completarse así:



Cohesión referencial endofórica

Vamos a considerar dos aspectos:

- La *dirección* en que se produce.
- Los *recursos lingüísticos* con que se produce.

La dirección

a) Dentro del texto un elemento puede remitir a otro que ya ha sido nombrado; por ejemplo:

Los asientos eran cómodos, pero el mío...

Esta dirección hacia *atrás* del texto, hacia lo que ya se dijo, recibe el nombre de *anáfora*.

b) También se puede remitir hacia delante del texto, es decir que una palabra anuncia lo que se va a mencionar luego; por ejemplo:

En la quinta había naranjas de [dos clases: de ombligo y de jugo

Esta dirección hacia delante en el texto, hacia lo que se va a decir, recibe el nombre de *catáfora*. Ejemplos:

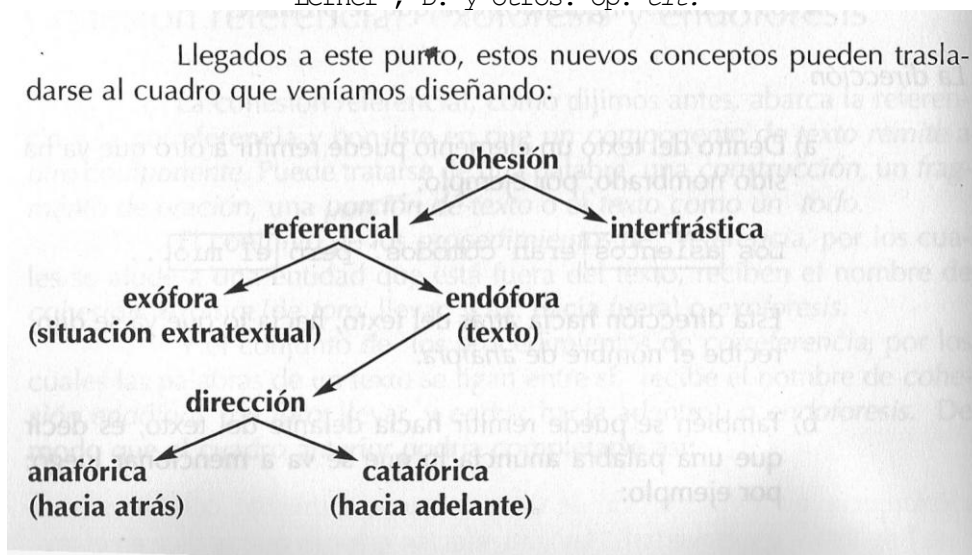
Una de las razones por las que procuramos la interacción entre los niños es porque ellos reconstruyen conjuntamente el conocimiento confrontando sus hipótesis, muchas de las cuales se afianzan en tanto que otras se desechan, o sufren modificaciones durante las discusiones.

Lerner, D. y otros: *Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica*.
Buenos Aires, Aique, 1990.

Otras preguntas que interesaron a todos, fueron: ¿Para qué escogieron ustedes trabajar como maestros? y ¿Qué tipo de lectura prefieren los maestros?

Lerner-, -D. y otros: op. cit.

Llegados a este punto, estos nuevos conceptos pueden trasladarse al cuadro que veníamos diseñando:



Recursos lingüísticos de la cohesión referencial

No importa la dirección en que se produzca la referencialidad, la cohesión, tanto la anafórica como la catafórica, entrelaza recursos similares para hacer que una(s) palabra(s) remitan a otra(s). Los recursos que se verán en este apartado son:

7. Los pronombres

2. El léxico o vocabulario

3. La elipsis

7. Los pronombres

Observe este fragmento donde la dirección catafórica está marcada:
Saer, J. J. : op. cit.

No hay, al principio nada. Nada. El río liso, dorado, sin una sola arruga, y detrás, más allá de la playa amarilla, con sus ventanas y sus puertas negras, el techo de paja reverberando al sol, la casa blancal.

Saer, J.J.: *Nadie nada nunca*. México, Siglo XXI, 1980.

Las dos veces que aparece la palabra 'sus' se refiere a 'la casa blanca', remitiendo, entonces 'puertas' y 'ventanas' a ese objeto 'casa'. 'Sus' es un pronombre posesivo; en este caso está indicando la pertenencia de un objeto a otro que aún no ha sido nombrado.

En este otro ejemplo, los pronombres refieren anafóricamente a 'balde':

El gato abre la canilla y pone bajo el chorro el balde de plástico rojo, cuya cara exterior deja transparentar los reflejos luminosos, como nervaduras, del agua que va llenándolo.

Saer, J. J.: *op. cit.*

a) 'cuya' es un pronombre relativo por el cual 'cara exterior' remite a 'balde', establece la referencia entre una parte y el objeto ya nombrado.

b) 'lo' es mi pronombre, en este caso personal, que también hace referencia a 'balde'.

Los pronombres son palabras que carecen de un significado preciso; éste cambia según sea la palabra o el objeto a que hacen referencia. Si usted dice 'yo', esta palabra señala a 'la persona que está hablando'; pongamos por caso, Paula Torres. Si alguno de sus amigos dice 'yo', con esa palabra señala a 'la persona que está hablando', tal vez 'yo' señale a Alejandro Pérez o a Amelia Tovar. Esto quiere decir que los pronombres son palabras indicadoras, sólo señalan. En el ejemplo anterior 'lo' indicaba 'el balde', en el otro ejemplo, 'su' indicaba 'casa'; en el ejemplo que sigue 'lo' y 'su' remiten a 'caballo':

Ahora baja del caballo bien en el fondo, bajo los eucaliptus y lo desembaza, trabajoso, de su silla y riendas.

Saer, J. J. : pp. cit.

Esta función señaladora del pronombre recibe el nombre de *función deíctica* o *deixis*.

Por otra parte, el recurso lingüístico de la deixis funciona en todos los planos de la cohesión referencial:

- En la *cohesión exofórica*², señala la realidad extratextual:

Aquí no está.
Yo no apagué el fuego

'Aquí' indica, señala el lugar extratextual desde donde se está enunciando. 'Yo' indica, señala, la persona que enuncia.

En la *cohesión endofórica*, señala objetos que están dentro del texto: Dirección *anafórica*

¿Dónde está el libro? No lo encuentro.

Dirección *catafórica*

Voy a contarles algo graciosísimo: anoche estábamos . . .

La remisión hacia delante se realiza más frecuentemente con pronombres demostrativos o indefinidos del género neutro (esto, eso, todo, alguno). Por ejemplo:

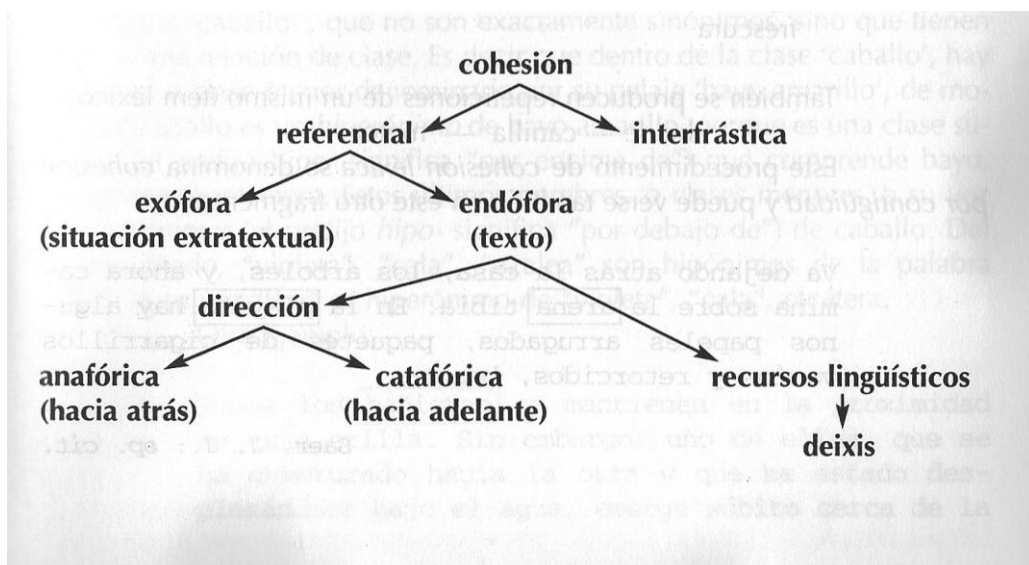
Me robaron todo: el dinero, los documentos, las llaves y el paraguas.

Hay otra forma de deixis endofórica que se hace con adverbios pronominales o con adjetivos, y que es propia de los textos expositivos³; consiste en la presencia de adverbios pronominales de lugar que remiten a distintas partes del texto:

Como se explicó más arriba...
Esto se verá en detalle en el capítulo siguiente

En realidad se trata de indicaciones, apoyos y guías al lector para que procese el texto, por lo tanto tienen una función cognitiva más evidente que cualquier otro recurso cohesivo.

Si continuamos construyendo, entonces, el esquema inicial de los procedimientos de cohesión, al agregar el procedimiento de deixis quedaría así:



2. El léxico

El texto siguiente usted ya lo conoce, porque lo acabamos de usar para comprobar la cohesión pronominal o deíctica, pero ahora vamos a comprobar cómo también funcionan en él las interdependencias creadas por el léxico o vocabulario.

El motor de la bomba trabaja al sol. El sol sube. El Gato abre la canilla y pone bajo el chorro el balde de plástico rojo, cuya cara exterior deja transparentar los reflejos luminosos, como nervaduras, del agua que va llenándolo. Cuando el balde está casi lleno, el Gato cierra la canilla y deja el motor en marcha para que busque en el fondo encarnizado y contra el sol, más frescura.

Saer, J. J. : op. cit.

En efecto, todo el párrafo está interrelacionado por palabras afines, que constituyen *campos léxicos* interrelacionados.

motor	balde	sol
bomba	plástico rojo	reflejos luminosos
canilla	cara exterior	
chorro		
agua ¹		
frescura		

También se producen repeticiones de un mismo ítem léxico.

balde — canilla — motor Este procedimiento de *cohesión léxica* se denomina *cohesión por contigüidad* y puede verse también en este otro fragmento:

Va dejando atrás la casa, los árboles, y ahora camina sobre la arena tibia. En la playita hay algunos papeles arrugados, paquetes de cigarrillos vacíos y retorcidos, basura.

Saer, J. J.: op. cit.

La contigüidad no es el único procedimiento cohesivo que se hace con el léxico. También el uso de sinónimos y construcciones equivalentes⁴ produce correferencia, pero ya no por contigüidad, sino *por sustitución*.

Me levanto del sillón y atravesando el marco de la puerta enciendo la luz de la habitación contigua a la galería. Un trapezoide amarillo se proyecta desde el cuarto a la galería [. . .]

Saer, J. J.: op. cit.

En este fragmento 'trapezoide amarillo' se refiere anafóricamente a 'luz', es un caso de *paráfrasis*, o construcción de sentido equivalente. En cambio 'cuarto' se refiere a 'habitación', mediante la *sinonimia*.

No sólo los sinónimos y las paráfrasis sirven para sustituir una palabra ya usada en el texto, también los *hiperónimos* e *hipónimos* producen correferencia léxica por sustitución:

El Ladeado mira comer al bayo amarillo. El Gato de posita el balde colorado entre el forraje disperso en el suelo, reducido ahora por los espesos y casi continuos bocados del caballo.

Saer, J. J.: op. cit.

En el fragmento anterior se han usado dos ítem léxicos: 'bayo amarillo' y 'caballo', que no son exactamente sinónimos, sino que tienen entre sí una relación de clase. Es decir que dentro de la clase 'caballo', hay un grupo o clase menor denominado por su pelaje 'bayo amarillo', de modo que caballo es un *hiperónimo* de bayo amarillo, porque es una clase superior (el prefijo hiper significa "por encima de") que

comprende bayo, zaino, overo, etcétera. Estos últimos nombres, o clases menores, a su vez son *hipónimos* (el prefijo *hipo-* significa "por debajo de") de caballo. Del mismo modo, "violeta", "cala", "azalea" son hipónimos de la palabra "flor"; a su vez "flor" es hiperónimo de "violeta", "cala", etcétera.

Otro ejemplo:

Todos los bañistas se mantienen en la proximidad de esta orilla. Sin embargo, uno de ellos, que se ha aventurado hacia la otra y que ha estado desplazándose bajo el agua, emerge súbito cerca de la isla. Su cuerpo bronceado sale entero del agua y comienza a trepar, inclinado, pisando con cautela, la barranca. Se para rígido en el borde, las manos y mira hacia la playa. Alza los ¡brazos haciendo grandes señales, incomprensibles ahora. Se lleva las manos a la boca, ahora, apoyadas en las caderas para usarlas como bocina, y grita, ahora, hacia la playa.

Saer, J. J. : *op. cit.*

Otro procedimiento léxico de sustitución es el reemplazo de una palabra o de un conjunto de palabras por un *sustantivo genérico* como: cosa, asunto, cuestión, problema, fenómeno. Este tipo de reemplazo es más frecuente en los textos teóricos, por ejemplo:

La comunicación no verbal difiere según las sociedades y las culturas. Este fenómeno ha sido estudiado por conocidos antropólogos como Goffman y Mead.

Otro fenómeno cohesivo relacionado con el léxico es la *nominalización*. Éste es un recurso lingüístico que consiste en usar un sustantivo abstracto, derivado de un verbo que ya se utilizó un poco antes en el texto. El ejemplo que sigue es bastante común:

Un grupo de empresarios españoles ofreció la construcción del nuevo aeropuerto que necesita la ciudad de Bariloche. El ofrecimiento será estudiado en el marco de....

La nominalización puede referirse no a un verbo usado anteriormente en el texto, sino a una acción que está implícita en lo que se dijo antes:

Un grupo de empresarios españoles estaría dispuesto a construir el nuevo aeropuerto que necesita la ciudad de Bariloche. El ofrecimiento do en el marco de...

En este caso se habla de *categorización*, porque la segunda palabra categoriza, clasifica, indica cómo tiene que interpretarse lo interior:

Esta novela puede leerse como una reflexión de las relaciones entre literatura y experiencia. Esta hipótesis se ve confirmada en el último capítulo, especialmente en el diálogo entre...

-

En realidad, el objetivo de todos estos procedimientos de sustitución es evitar la repetición de palabras dentro de un texto. De todos modos, la repetición, aunque suele ser mal vista, es otro recurso léxico de cohesión denominado *reiteración*. Por nuestra parte, creemos que no debe ser sistemáticamente evitada, sino que el uso legítimo de la reiteración depende del tipo de texto.

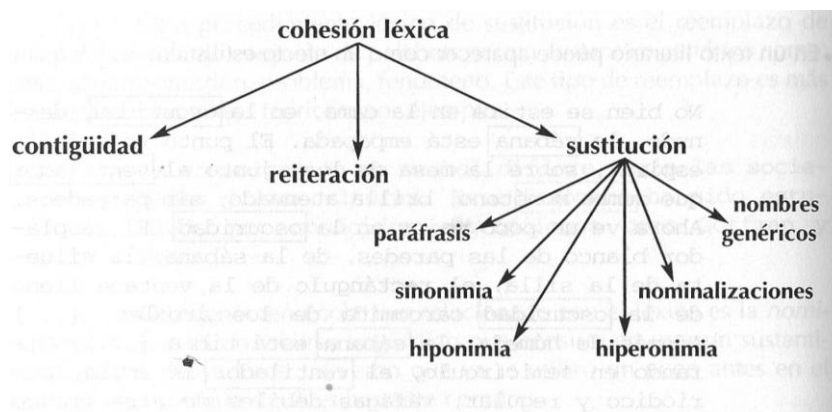
- En un texto literario puede aparecer como un efecto estilístico:

No bien se estira en la cama, en la oscuridad, desnudo, la sábana está empapada. El punto rojo de la espiral, sobre la mesa de luz, junto al ventilador que zumba monótono, brilla atenuado, sin parpadeos. Ahora ve un poco mejor en la oscuridad. El resplandor blanco de las paredes, de la sábana, la silueta de la silla, el rectángulo de la ventana lleno de la oscuridad carcomida de los árboles. [. . .

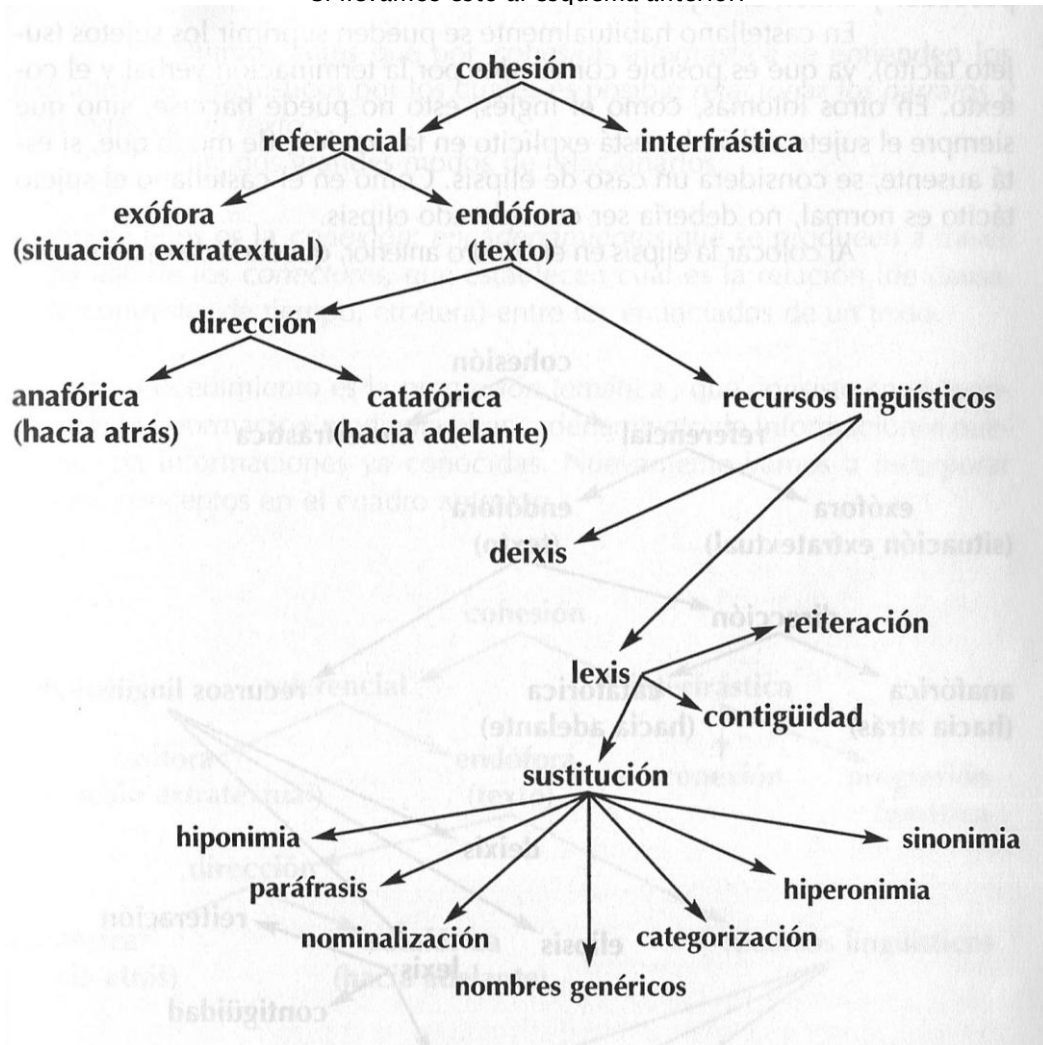
] Además de húmeda, la sábana está tibia [...]. Girando en semicírculo, el ventilador le envía, periódico y regular, ráfagas débiles de aire fresco [...]
Saer, J. J. : op. cit.

- ❖ En los textos periodísticos, la idea de que no deben reiterarse palabras es casi un mandato del oficio; así se encuentran textos donde, por ejemplo, "Gabriel García Márquez" se sustituye a lo largo del texto por "el escritor colombiano", "el premio Nobel", "Gabo", "García Márquez", "el autor de *Cien Años de Soledad*". Esta variedad de sustituciones hace transparente el trabajo del periodista para evitar la reiteración y mantener la cohesión.
- ❖ En los textos expositivos, la finalidad didáctica y explicativa hace necesaria una fuerte cohesión, para dar al lector un hilo conductor que guíe el procesamiento del texto. La reiteración léxica, entonces, se admite más que en el periodismo, para evitar que la sinonimia produzca dispersión de la atención del lector.
- ❖ En los textos científicos y técnicos la reiteración es inevitable y aun necesaria, porque el vocabulario específico de las disciplinas científicas no suele tener sinónimos, y si los tuviera, el requerimiento de exactitud en estos textos es mayor que el requerimiento de estilo. Esta reiteración puede parecer redundancia, pero, desde la teoría de la comunicación, hay que tener en cuenta que la redundancia siempre es un modo de evitar el ruido y la ambigüedad.

Una síntesis parcial de los procedimientos léxicos de cohesión



Si llevamos esto al esquema anterior:



3. La elipsis

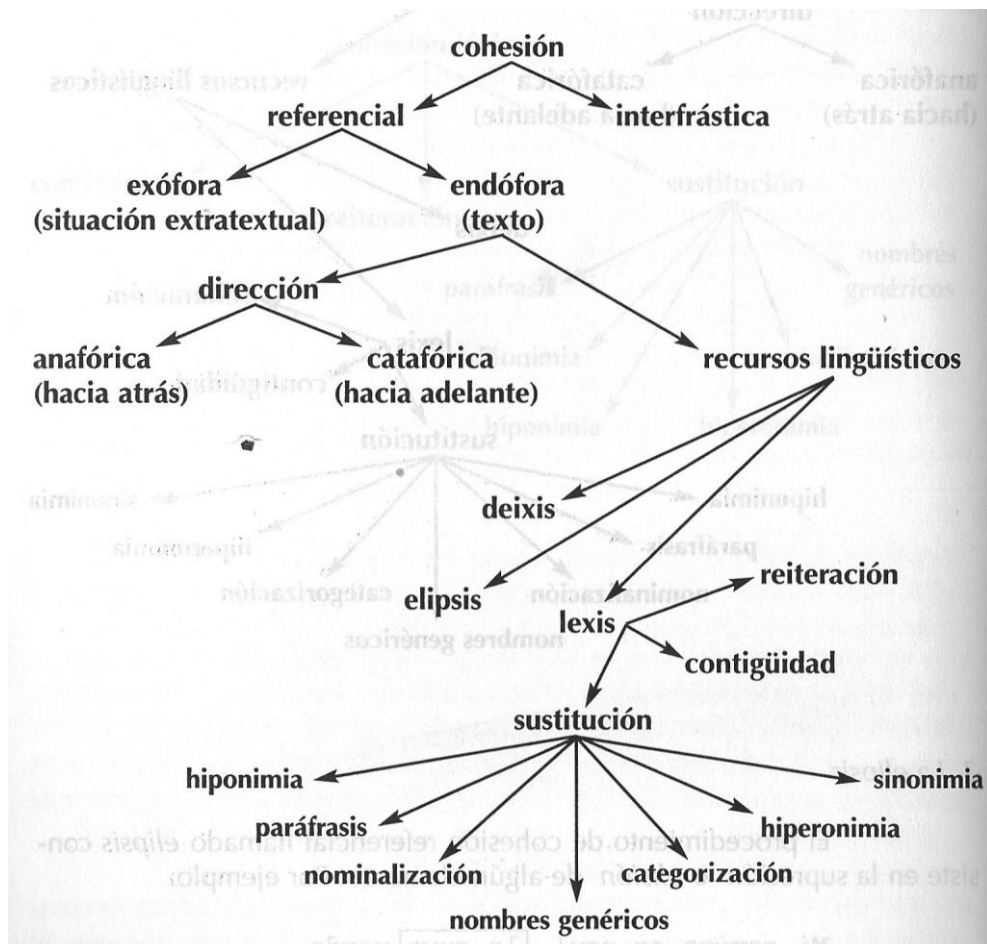
El procedimiento de cohesión referencial llamado *elipsis* consiste en la supresión o *elisión* de algún elemento. Por ejemplo:

Mi camisa es azul, la *suya* verde.

En este ejemplo, el pronombre posesivo 'suya' remite por sustitución al poseedor de la camisa, es un caso de sustitución pronominal; pero, además, está suprimida la palabra 'camisa'; se trata, también, de una elipsis. Éste es un uso muy común de los pronombres posesivos: remiten al poseedor y eliden el objeto poseído.

En castellano habitualmente se pueden suprimir los sujetos (sujeto tácito), ya que es posible conocerlos por la terminación verbal y el cotexto. En otros idiomas, como el inglés, esto no puede hacerse, sino que siempre el sujeto del verbo está explícito en la oración, de modo que, si está ausente, se considera un caso de elipsis. Como en el castellano el sujeto tácito es normal, no debería ser considerado elipsis.

Al colocar la elipsis en el cuadro anterior, quedaría de esta manera:

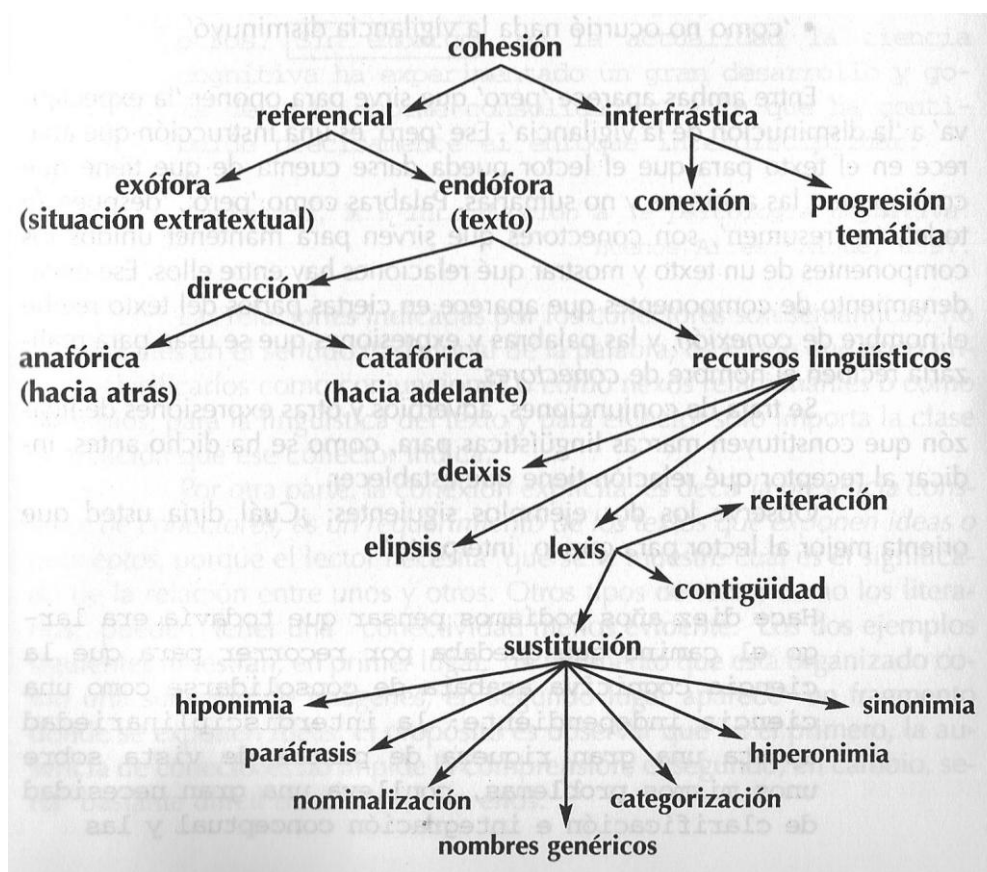


Cohesión interfrástica

Dijimos antes que por *cohesión interfrástica* se entienden los mecanismos lingüísticos por los cuales es posible *relacionar los párrafos y oraciones de un texto*.

Hay dos grandes modos de relacionarlos:

- Uno de ellos es la *conexión*: *encadenamientos* que se producen a través del uso de los *conectores*, que establecen cuál es la relación (de causa, de contraste, de tiempo, etcétera) entre los enunciados de un texto.
- El otro procedimiento es la *progresión temática*, que consiste en el avance de la información mediante el encadenamiento de informaciones nuevas con informaciones ya conocidas. Nuevamente vamos a incorporar estos conceptos en el cuadro anterior:



Conexión

Lea este fragmento:

Al principio, todo el mundo esperaba, de un momento a otro, descubrir al amanecer nuevos caballos mutilados en cualquier punto de la costa. Pero como la primera semana no pasó nada, ni la segunda tampoco, a la tercera la vigilancia disminuyó.

Saer, J. J.: op. cit.

En lo que usted acaba de leer habrá observado que hay varias ideas o proposiciones:

- ❖ 'todo el mundo esperaba encontrar caballos mutilados'

❖ 'como no ocurrió nada la vigilancia disminuyó'

Entre ambas aparece 'pero' que sirve para oponer 'la expectativa' a 'la disminución de la vigilancia'. Ese 'pero' es una instrucción que aparece en el texto para que el lector pueda darse cuenta de que tiene que contraponer las acciones y no sumarlas. Palabras como 'pero', 'después de todo', 'en resumen', son conectores que sirven para mantener unidos los componentes de un texto y mostrar qué relaciones hay entre ellos. Ese encadenamiento de componentes que aparece en ciertas partes del texto recibe el nombre de *conexión*, y las palabras y expresiones que se usan para realizarla reciben el nombre de *conectores*.

Se trata de conjunciones, adverbios y otras expresiones de ligazón que constituyen marcas lingüísticas para, como se ha dicho antes, indicar al receptor qué relación tiene que establecer.

Observe los dos ejemplos siguientes: ¿Cuál diría usted que orienta mejor al lector para que lo interprete?

Hace diez años podíamos pensar que todavía era largo el camino que quedaba por recorrer para que la ciencia cognitiva acabara de consolidarse como una ciencia independiente; la interdisciplinariedad aporta una gran riqueza de puntos de vista sobre unos mismos problemas, conlleva una gran necesidad de clarificación e integración conceptual y las dificultades de traducción de unos lenguajes científicos a otros. En la actualidad la ciencia cognitiva ha experimentado un gran desarrollo y goza de una enorme consolidación a la que ha contribuido precisamente el enfoque interdisciplinar.

(Texto modificado por la supresión de conectores)

Es bien cierto que hace diez años podíamos pensar que todavía era largo el camino que quedaba por recorrer para que la ciencia cognitiva acabara de consolidarse como una ciencia independiente, porque, si bien es verdad que la interdisciplinariedad aporta una gran riqueza de puntos de vista sobre unos mismos problemas, no es menos cierto que también conlleva una gran necesidad de clarificación e integración conceptual, así como las dificultades de traducción de unos lenguajes científicos a otros. Sin embargo, en la actualidad la ciencia cognitiva ha experimentado un gran desarrollo y goza de una enorme consolidación a la que ha contribuido precisamente el enfoque interdisciplinar.

Carretero, M.: Introducción a la psicología cognitiva.

Buenos Aires, Aique, 1997.

Las relaciones indicadas por los conectores son semánticas, no gramaticales en el sentido tradicional de la palabra, de modo que poco importa clasificarlos como conjunciones o como nexos relacionantes o como adverbios; para la lingüística del texto y para el lector sólo importa la clase de relación que ese conector indica.

Por otra parte, la conexión explícita, es decir *la presencia constante de conectores, es un requerimiento de los textos que exponen ideas o conceptos*, porque el lector necesita que se le muestre cuál es el significado de la relación entre unos y otros. Otros tipos de texto, como los literarios, pueden tener una conectividad menos evidente. Los dos ejemplos siguientes muestran, en primer lugar, un fragmento que está organizado como una sucesión de imágenes; en segundo lugar aparece un fragmento donde se exponen ideas. El propósito es observar que en el primero, la ausencia de conectores no impide la comprensión; el segundo, en cambio, sería bastante difícil de entender sin ellos.

Así como Buenos Aires es una sorprendente extensión de grises, México es un alarido. Incluso Trotsky, que venía de tierras heladas y pálidas, incluso él, que vivía como un asceta, sucumbió a la pasión del color y pintó la cocina de su casita de un tono amarillo huevo, con detalles azules: una modesta réplica de la que había en la casa de Frida Kahlo y Diego Rivera. La pareja de pintores había colaborado para que el viejo revolucionario, huyendo de la Rusia estalinista, pudiera exiliarse en México, en 1937. Vivió en una casita mínima, con conejeras en el jardín y una biblioteca impresionante que aún está ahí, protegida a duras penas de nuestra rapacidad de turistas.

Franco, R.: "México, Distrito Federal", en *Diario de viaje* (inédito) .

Las teorías psicológicas del aprendizaje han puesto en evidencia que la intervención del que enseña incide en la estructuración de esquemas cognitivos para futuros aprendizajes. Además, regula la cantidad, la calidad y la orientación de *los "saberes que pone en juego quien aprende, ya que estos saberes siempre representan un recorte del objeto de conocimiento total [...] Con su modo de enseñar, el docente también enseña modos de hacer, ya que se internalizan con más facilidad modelos vivos que discursos.

Díaz Araujo, G. G. de, y otros: *El teatro en la escuela*.
Buenos Aires, Aique, 1998.

A continuación ofrecemos una lista de algunos conectores⁵ usuales y su valor semántico:

Algunos conectores usuales

• **Adición.** Se indica que un componente del texto debe ser sumado a lo que se dijo antes. Ejemplo:

Además de estás razones hay que tener en cuenta que...

Conectores: *además, también, a esto se suma, igualmente, a su vez, más aun, del mismo modo.*

Condicionidad. Se indica que si el primer componente es verdadero, el segundo también lo será. Ejemplo:

Si llueve nos quedamos en casa.

Conectores: *sí, en caso de que, en tanto que.*

Causalidad. Se indica que uno de los componentes es una causa y el otro un efecto o consecuencia (pueden estar en orden inverso). Ejemplos:

Se fueron porque no había nadie. No había nadie, así que se fueron. Como no había nadie, se fueron.

Conectores: *porque, ya que, como, por esa razón, en consecuencia, por lo tanto, a causa de, por esto.*

Conclusión. Se introduce un enunciado que cierra o resuelve lo que se ha dicho en partes anteriores del texto. Ejemplo:

En conclusión, el gobierno provincial ha descuidado sus obligaciones en estos asuntos.

Conectores: *En conclusión, para concluir, en suma.*

Enumeración. se indica que deben separarse ciertas partes del texto porque forman entidades diferentes que no deben ser confundidas y que deben ser consideradas en un cierto orden. Estos conectores, como los conclusivos, reciben también el nombre de *ordenadores de secuencia*. Ejemplo:

En primer lugar, me parece que esto es injusto.

Conectores: *en primer lugar (en segundo, etc.), primeramente, en primera instancia, ante todo, primero, en primer término, finalmente, en último término, por último, etcétera.*

Explicación o justificación. Se relacionan dos componentes del texto, de modo que el segundo aparece como una explicación o una justificación del primero. Ejemplo:

La actitud de los congresales significó una virtual ruptura con el partido, puesto que no se ajustaron a las instrucciones recibidas (explicación).

Conectores: *pues, porque, que, puesto que, etcétera.*

Generalización o extensión: El componente del texto que está encabezado por el conector generaliza o extiende lo que se dice en el anterior. Ejemplo:

Hoy el día amaneció con niebla; en general es lo que suele suceder en esta época.

Conectores: *en general, generalmente.*

Oposición: Se contraponen enunciados de orientaciones argumentativas distintas, y prevalece el que está encabezado por el conector. Ejemplo:

Lo compraría, pero no tengo dinero.

Conectores: *pero, sin embargo, no obstante, no sólo sino también, por el contrario, etcétera.*

Reformulación: El componente que sigue al conector corrige o redefine lo que se dice antes. Ejemplo:

Su propuesta es muy interesante, mejor dicho, es interesante el aspecto económico.

Conectores: *en realidad, realmente, de todos modos, de hecho, de cualquier manera, después de todo, en fin, mejor dicho, dicho de otro modo, es decir, para decirlo de otro modo, esto es, etcétera.*

Restricción: Se contraponen dos componentes o partes del texto de modo tal que lo que está encabezado por el conector es una objeción para lo que se ha dicho en la otra parte. Ejemplo:

Salieron apenas ~~se enteraron~~ de que los esperaban, aunque no creo que lleguen a tiempo.

Conectores: *aunque, por más que, a pesar de que, aun cuando.* En un texto argumentativo estos conectores sirven para refutar posibles argumentos contrarios. Ejemplo:

Aunque oficialmente se intenta trivializar estos sucesos, sus implicaciones futuras son muy serias.

• **Temporalidad:**

a) los acontecimientos que se comunican en el texto se pautan como sucesivos y se los relaciona unos con otros en una serie marcada por el paso del tiempo. Ejemplo:

Al atardecer lloviznó perezosamente [. . .] Durante la noche no se oyó la lluvia, pero algo extraño parecía rechinar en los techos [. . .]
Al día siguiente, Matías se levantó temprano [...]

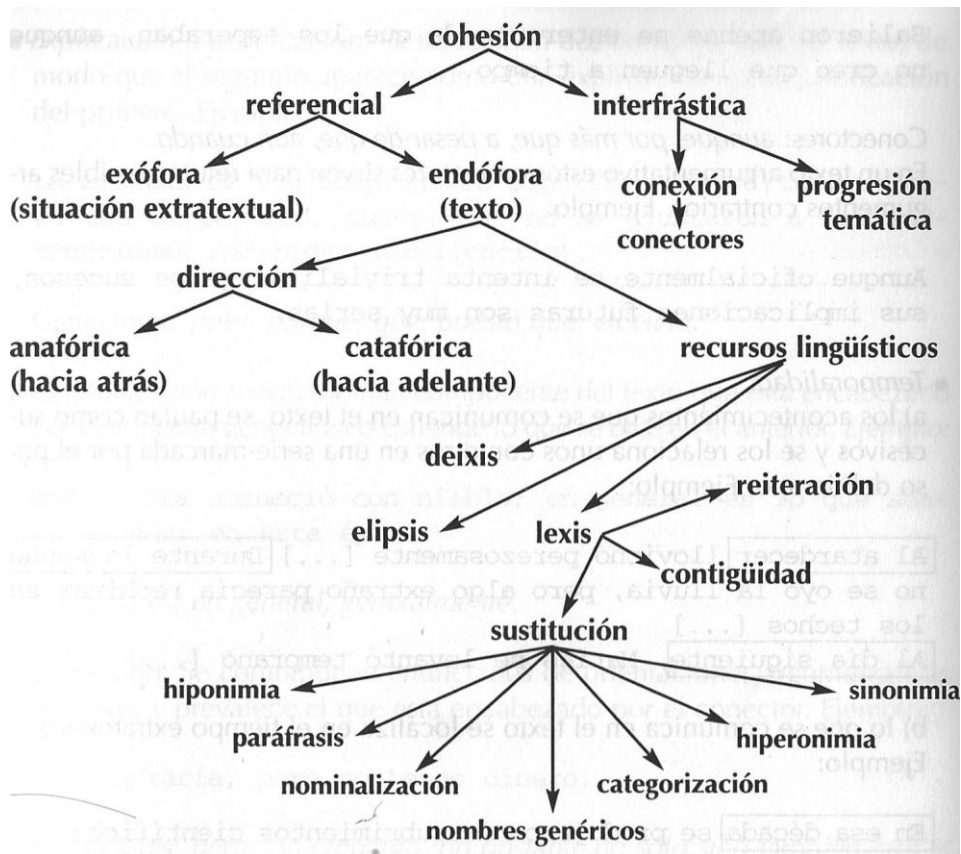
b) lo que se comunica en el texto se localiza en el tiempo extratextual. Ejemplo:

En esa década se produjeron descubrimientos científicos importantes .

Conectores: *cuando, mientras, en tanto que, luego, en el momento en que, no bien, apenas, antes que, después que, en cuanto, a medida que, etcétera.*

Este tipo de conexión es particularmente importante en los textos narrativos, ya sean literarios, históricos o periodísticos.

Si se traslada todo esto al cuadro de la cohesión el resultado es éste:



Progresión temática

En 1937, el general Francisco Franco prohibió la celebración del carnaval en toda España. Sin embargo, diez años después las autoridades permitieron en Cádiz la realización de las Fiestas de Coros, una suerte de carnaval domesticado.

En el texto que usted acaba de leer, la información está presentada con una organización encadenada. Así, a una fecha, un acto y un lugar ('1937'; 'prohibir', 'carnaval', 'toda España') se contrasta otra fecha, otro acto, otro lugar.

Esto ocurre en todos los textos: el tema del texto se va estructurando con el agregado de nuevas informaciones encadenadas con las primeras. Ese complejo enlace de lemas o informaciones recibe el nombre de *progresión temática*.

El texto progresa, o avanza, a partir de dos entidades o bloques de sentido:

- ❖ *Información vieja, o tema, o lo dado.*⁶
- ❖ *Información nueva, o rema o lo nuevo.*

Estas dos entidades son dos funciones comunicativas que aparecen en todos los enunciados, por más triviales que sean, por ejemplo una conversación casual. En todo enunciado se distingue:

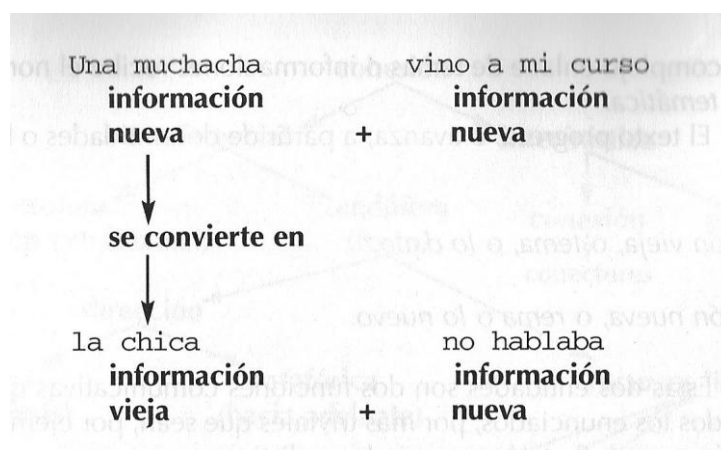
- ❖ Aquello sobre lo que se comunica algo (tema).
- ❖ Lo que se comunica sobre eso (rema).

Uno de los recursos lingüísticos que se usan para distinguir estas unidades comunicativas es el uso de los artículos indeterminantes o indefinidos, y los determinantes o definidos: *uno, una y la, el, lo, las, los*.

En el siguiente ejemplo se puede observar cómo lo que aparecía al comienzo como una información nueva (rema), luego se convierte en lo dado, la información vieja (tema) y esta conversión aparece marcada mediante el artículo definido.

Vino a mi curso una muchacha muy joven. Durante la primera y la segunda clase la chica no pronunció palabra, pero después...

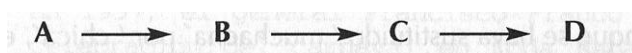
Aunque se haya sustituido 'muchacha' por 'chica', el receptor recibe la indicación mediante el artículo determinante, de que se trata de la persona nombrada antes. Ahora, al nombrarla otra vez se agrega una información nueva:



La articulación de estos bloques comunicativos hace avanzar el texto, pero no siempre con el mismo tipo de progresión, sino que estos bloques pueden articularse de diferentes maneras:

- ❖ Lineal
- ❖ Con tema constante
- ❖ Con tema derivado
- ❖ Con subdivisión de un rema
- ❖ Con salto temático
- »

Lineal: la información nueva (rema) de un enunciado pasa a ser información vieja (tema) en el enunciado siguiente

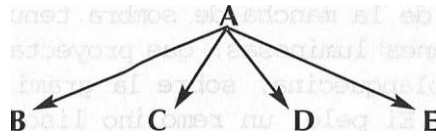


El Ladeado alza su vaso de vino, toma un trago y lo vuelve a depositar sobre el mantel a cuadros blancos y azules. Sobre uno de los cuadros cae una gota de vino y deja una mancha violácea, irregular. El Ladeado y el Gato la observan, durante unos segundos.

Saer, J. J. : *op. cit.*

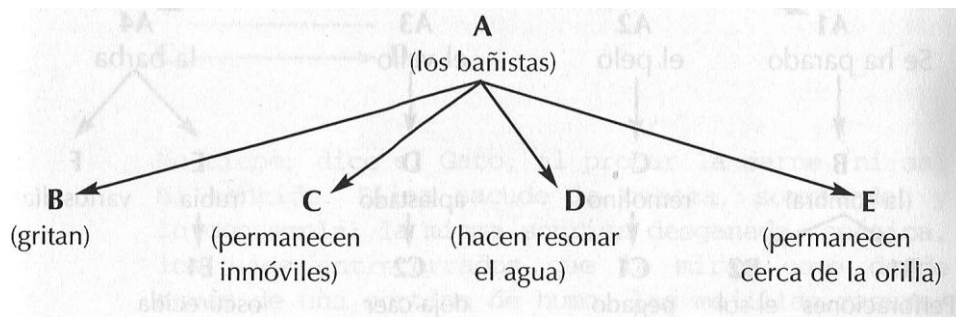
A: El Ladeado loma vino y deja el vaso sobre el mantel B: El mantel es a cuadros blancos y azules C: Sobre los cuadros cae una gota D: La gota deja una mancha E: La mancha es observada

Con tema constante: a un mismo tema se le agregan, en cada enunciado, informaciones nuevas.

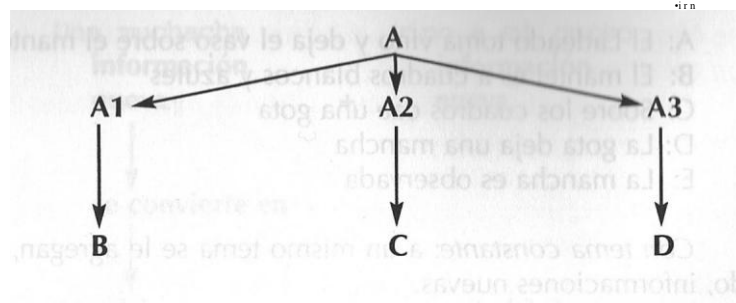


Una treintena de bañistas, dispersos en la playa y el agua, llena de gritos y voces el aire calcinado. Permanecen inmóviles, o se agitan, o andan en la luz declinante. Los que están en el río hacen resonar, con sus brazadas y pataleos, formando en la superficie tumultos blancos, el agua [. . .] todos los bañistas se mantienen en la proximidad de la orilla.

Saer, J. J.: op. cit.

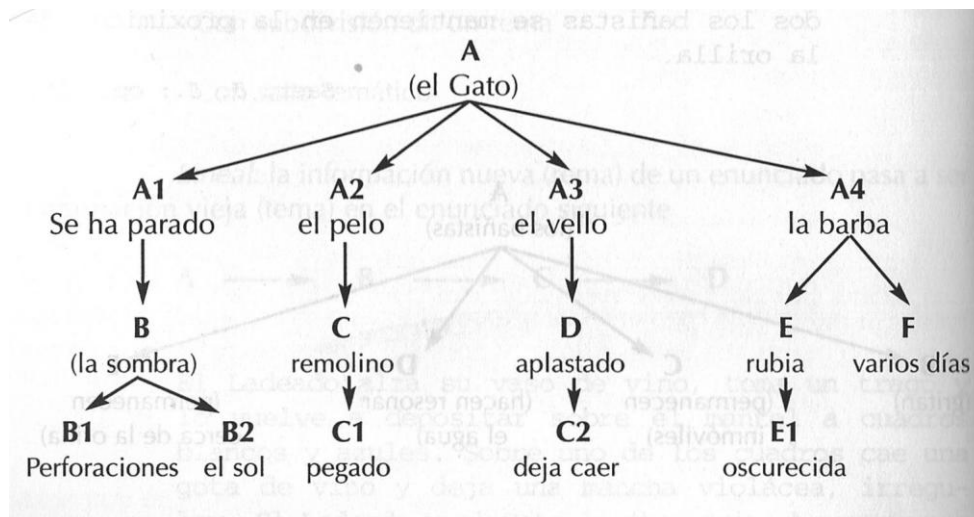


Con tema derivado: también a un mismo tema se le agregan informaciones nuevas, pero a diferencia del tema constante, en esta organización, cada información nueva se convierte en un tema con cierto desarrollo.

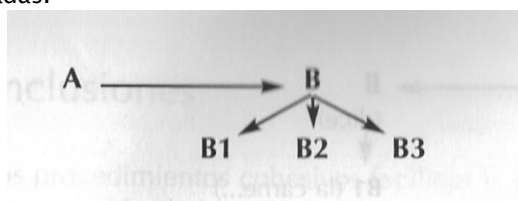


[El Gato] Se para a dos metros de distancia, al exterior de la mancha de sombra tenue, llena de perforaciones luminosas, que proyecta el sol sobre la arena blanquecina, sobre la gramilla rala y cenicienta. El pelo, un remolino liso pegado al cráneo y a las sienes, deja caer todavía, sobre los hombros, por el cuello y la frente, gotas de agua. El vello ralo y rubio del pecho está aplastado contra la piel. A la barba rubia de varios días la ha como oscurecido el chapuzón.

Saer, J. J.: op. cit.

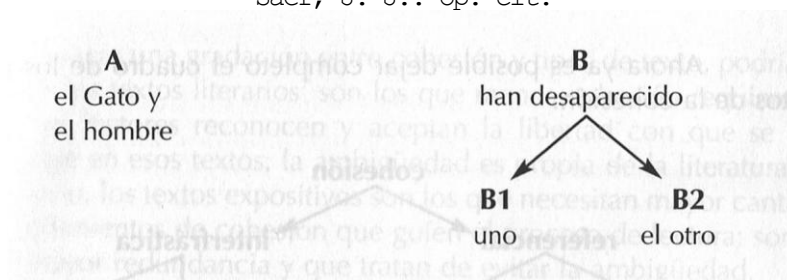


Con rema subdividido: La primera información nueva que aparece se va subdividiendo con nuevas informaciones agregadas.



Ahora el Gato y el hombre del sombrero de paja han desaparecido, uno como aspirado por la fachada de la casa blanca, el otro ascendiendo a paso lento, casi penoso, el declive suave que conduce a la vereda [. . .]

Saer, J. J.: op. cit.

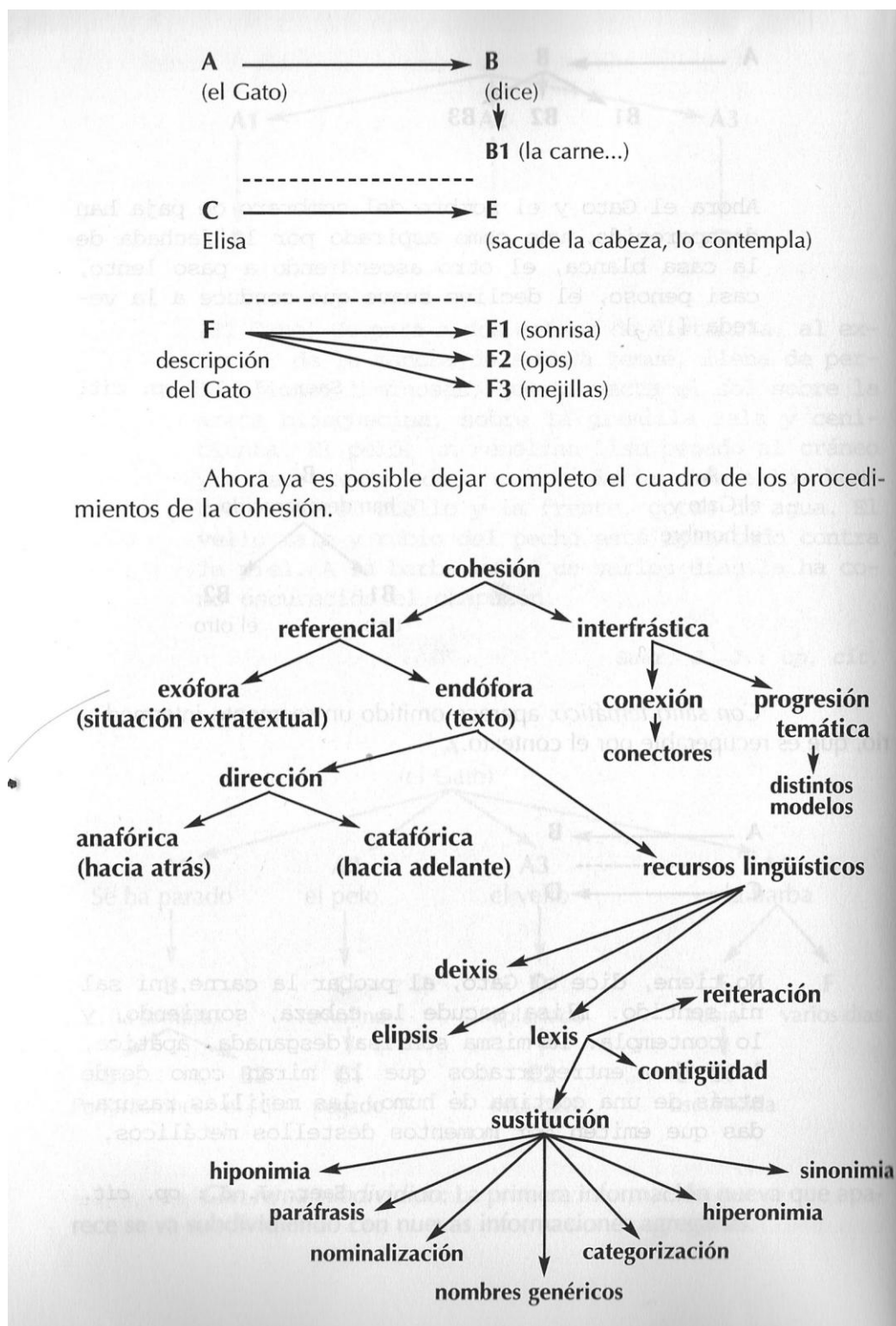


Con salto temático: aparece omitido un segmento intermediario, que es recuperable por el contexto.



No tiene, dice el Gato, al probar la carne, ni sal ni sentido. Elisa sacude la cabeza, sonriendo, y lo contempla: la misma sonrisa desganada, apática, los ojos entrecerrados que la miran como desde atrás de una cortina de humo, las mejillas rasuradas que emiten por momentos destellos metálicos.

Saer, J. J.: op. cit.



Conclusiones

1. Los procedimientos cohesivos facilitan la comprensión del texto y la reconstrucción de la coherencia.

2. Los procedimientos cohesivos utilizan los recursos del sistema lingüístico.

3. Los recursos cohesivos que se han descrito en este capítulo no son independientes unos de otros. Se dan en los textos en forma conjunta. No sólo aparecen diversos procedimientos de cohesión referencial sino que conjuntamente aparece la cohesión interfrástica (lo cual es fácilmente observable en

los ejemplos).

4. Si se hiciera una gradación entre cohesión y tipos de texto, podría decirse que los textos literarios⁷ son los que menos cohesión requieren, porque los lectores reconocen y aceptan la libertad con que se trata el lenguaje en esos textos; la ambigüedad es propia de la literatura. Por el contrario, los textos expositivos son los que necesitan mayor cantidad de procedimientos de cohesión que guíen el proceso de lectura; son textos con mayor redundancia y que tratan de evitar la ambigüedad.

Implicaciones pedagógicas

Como se ha visto a todo lo largo del capítulo y se insiste explícitamente en las conclusiones, los mecanismos cohesivos se relacionan con la interacción entre texto y lector, entre texto y autor. En el primer caso, los recursos de cohesión se comportan como un conjunto de *instrucciones*. En el segundo, son *procedimientos* (conscientes o no) para que no se pierda la coherencia y el sentido que el autor quiere para su texto.

Esto implica que en el ámbito escolar (no así en el académico que usted tal vez está cursando ahora) la cohesión no debe enseñarse ni aprenderse como un "tema que los alumnos deben saber".

En el primer capítulo de este libro hemos insistido en que debe enseñarse una gramática para usuarios y no para gramáticos, esto es: una gramática que no sea un fin en sí misma, sino un instrumento para la lectura y la escritura. La cohesión es un tema de gramática textual, por lo tanto es necesario que esté al servicio de la lectura y de la escritura de los que usan la lengua, por oposición a los que la analizan.

¿Cuándo un usuario de la lengua tiene conocimientos de cohesión? ¿Acaso cuando puede enumerar distintos procedimientos cohesivos? ¿Acaso se conoce bien la cohesión si se puede recitar una lista de conectores? ¿Reconocer conectores, hipónimos, deixis, en un texto, es conocer cohesión?

*Conocer cohesión es **producir** textos cohesivos, por un lado y, por el otro, usar los indicadores de cohesión para **interpretar** las múltiples referencias internas de un texto que se lee.*

Si usted enseñara a sus alumnos estos temas tal como han sido descritos aquí, la enseñanza podría recaer en un fácil conductismo y sus alumnos podrían llegar a recitar los conectores o los deícticos como usted recitó los tiempos verbales en su época escolar. Sería una repetición memorística y no un verdadero aprendizaje.

Para evitar este peligro es necesario recordar que estos temas de lengua necesitan una transposición didáctica para llegar al aula. Pero como éste no es un libro de didáctica de la lengua, nos limitaremos a enumerar algunos *temas de gramática tradicional* que pueden estudiarse, no en sí mismos como se ha hecho siempre, sino para *usarlos en la producción de textos cohesivos*:

- Sinonimia y antonimia
- Valor de la repetición o del reemplazo de palabras
- Pronombres
- Distinto valor de los artículos
- Adverbios de tiempo (marcas temporales en los relatos)
- Sujeto tácito (elipsis)

La de arriba es una lista reducida y relacionada con la escritura. En cuanto a la lectura⁸, se puede:

- Hacer observar la referencia o remisión de una palabra cuando el sentido resulta confuso.
- Averiguar si las referencias a la realidad extratextual son adecuadas al conocimiento del mundo de los alumnos.

¹ Usar el conocimiento de los conectores para darse cuenta de cómo están enlazadas las proposiciones y párrafos de un texto.

Un poco de práctica

1. Marque los conectores de este fragmento.

La paciente tarea de la memoria

A pesar de los intentos de los dos últimos presidentes por apaciguar la memoria, ésta siempre parece resurgir para reclamar, de manera soberana, el conocimiento

de los crímenes de la última dictadura. En el marco de la destitución de Alfredo Astiz, el historiador Luis Alberto Romero dialogó con el politólogo Rosendo Fraga sobre la memoria y los procedimientos del presente que suelen construirla o eclipsarla. Desde la demonización de Rosas hasta el último régimen militar, historia y política ajustaron sus cuentas.

—¿Cómo se incorpora a la sociedad la memoria de la historia reciente?

Fraga: En la segunda mitad del siglo XIX se constituyó una memoria "antirrosista". La tarea emprendida por la clase dirigente fue eficaz y exitosa. Después de todo, Urquiza había sido el vencedor de Juan Manuel de Rosas; Mitre y Sarmiento habían estado exiliados por antirrosistas y durante más de medio siglo el rosismo fue marginado de la vida política y la cultura. Casi un siglo después, en 1955, la Revolución Libertadora hace un intento de construcción de una memoria que tiene algo en común con el antirrosismo: se intentó la proscripción de Perón y del peronismo. Muchos de los símbolos del peronismo fueron destruidos físicamente, pero el intento fracasó. **Romero:** Es interesante la relación que hay entre las reconstrucciones del pasado, inclusive del pasado remoto, y las circunstancias presentes de quienes hacen esas reconstrucciones. Permanentemente hay un juego entre necesidades políticas del presente y miradas hacia el pasado. Lo que planteaba Fraga sobre el antirrosismo de 1852 se podría ampliar. Además de la figura demoníaca de Rosas, lo que se construyó fue toda una interpretación de la historia nacional, que se estaba inventando, como dicen los historiadores hoy. Rosas ocupa un lugar dentro de un pasado más amplio, en una Nación Argentina que nació en 1810.

Colombo, S.: *"La paciente tarea de la memoria"*,
en diario Clarín, 1-2-98.

2. Busque el cuento "El cautivo", de J. L. Borges y marque todos los procedimientos de cohesión referencial exófora y endófora que encuentre.

3. Trate de encontrar la progresión temática de este fragmento. Puede seguir, si lo desea, estos pasos:

- Marque la cohesión referencial de cada párrafo.
- Establezca la progresión temática de cada párrafo.
- Establezca la progresión temática entre los tres párrafos.

Ritos y festejos en Bolivia

En la ciudad minera de Oruro -con 90 por ciento de población aymará-quechua- se celebra el carnaval más importante de Bolivia y uno de los más famosos del mundo. Más de **60 conjuntos de danza** de todo el país desfilan durante cuatro días por las principales avenidas de la ciudad (entre ellas, la avenida Cívica y avenida del Folclore). El circuito, en total, abarca cuatro kilómetros.

Es una celebración sincrética en la que, con humor e ironía, se honra tanto a la **Virgen de la Candelaria** -hoy denominada **Virgen del Socavón**-, como a las deidades indígenas propias de la cosmovisión andina: el dios Sol, la Madre Luna, la Pachamama y el "Tío de las Profundidades", entre otros. En la fiesta también se expresa el repudio a la colonización y el orgullo de la raza indígena.

La imagen de la Virgen de la Candelaria apareció a mediados del siglo XVI en un paraje donde vivía el "Chiru Chiru", un ladrón que robaba para los pobres de la villa. Desde aquellos tiempos se venera profundamente a la virgen. Su festividad coincide con la fecha del carnaval.

4. En el texto que sigue, reponga los (one<lores suprimidos, que aparecen abajo. ¿En qué consiste la mejora que se obtuvo?

Es necesario aclarar que la metodología de aula-taller incluye momentos de trabajo grupal momentos de trabajo individual.
El trabajo individual posibilita tiempos de reflexión personal, de confrontación con el propio conocimiento, de análisis interior sobre dudas, necesidades, intereses, posibilidades, proyectos..., el trabajo de grupo permite a los integrantes aprender a pensar y a actuar junto con otros,.....a copensar y cooperar; desarrolla actitudes de tolerancia y solidaridad. En el trabajo grupal se pierde el individualismo, no la individualidad; se estimula la creatividad de cada integrante, lo que se refleja en la riqueza del producto final, con la aplicación de técnicas grupales se evita la estereotipia del rol docente y se dinamiza la producción a través de la interacción grupal, en la que cada integrante es productor de ideas, normas modos de acción...es en el trabajo grupal donde la participación se manifiesta con mayor intensidad, en el individual el alumno no está aislado, su tarea forma parte de un proyecto común.

Pasel, S.: *Aula taller*. Buenos Aires, Aique, 1989.

Si bien pero también porque es decir por otra parte asimismo

5. Produzca un texto breve, como mínimo de un párrafo, y propóngase producir una determinada progresión temática (a su elección).
6. Produzca un texto, por lo menos de tres párrafos. Use (<>ns< icntemente diversos conectores. El tema queda a su elección; puede ser, si eso le facilita la tarea, un resumen de alguna sección de este capítulo, o bien de otro tema de estudio.

Notas

1. La palabra *deíctica* tiene la misma raíz que *índice* (el dedo índice sirve para señalar) y que *indicar*.
2. Algunos lingüistas sólo denominan deixis a este anclaje o remisión de un texto con la situación comunicativa o contexto de emisión, y no aplican el término a las referencias internas mediante pronombres.
3. Los textos expositivos son textos informativos con fines explicativos y didácticos.
4. Nos referimos a las *paráfrasis*, es decir a las distintas variantes con que se puede expresar un significado; por ejemplo: El pozo se quedó sin nada de agua / completamente seco.
5. No deberían confundirse *conectores* con *conjunciones*. Los primeros enlazan enunciados o partes de un texto. Las conjunciones también pueden hacerlo –en ese caso reciben el nombre de conectores– pero su función principal es enlazar palabras dentro de un enunciado. Por ejemplo, la conjunción 'y' funciona como conector al comienzo de un enunciado enlazándolo con el anterior; también puede funcionar como nexos coordinantes enlazando, por ejemplo, dos verbos dentro de un mismo predicado. De todos modos, la categoría *conector* es propia de la gramática textual, mientras que las categorías *conjunción* (clase de palabra) y *nexo coordinante* (función de esa clase) son propias de la sintaxis oracional. Desde el punto de vista sintáctico, los conectores son conjunciones, adverbios, frases adverbiales, verbos, etcétera.

Se ha tratado de ofrecer una clasificación lo más sencilla posible. En los textos especializados aparecen algunas clasificaciones algo más complejas, que buscan la mayor precisión posible y que distinguen entre conectores y ordenadores del discurso, pero a los efectos de la enseñanza de la lengua consideramos que bien puede utilizarse la que consignamos en este capítulo.

6. Esta variedad de designaciones obedece a cómo han denominado este fenómeno distintos lingüistas.
7. En este capítulo se han usado fragmentos literarios, justamente, para mostrar que, a pesar de ese menor requerimiento del texto literario, ningún texto escapa a la necesidad de cohesión.
8. Véase el capítulo 8.

Bibliografía

Chafe, W. L.: "Givenness, Constrativeness, Definitiveness, Subjets and To- pics", en Li, CN (ed.): *Subject andTopics*. N.Y., Academic Press, 1976.

Danés, F.: "Zur linguistchen Analyse Textstruktier", en *Folia Lingüística IV*, 1970 (traducción de G. Ciapuscio, en mimeo).

Halliday, M. A. K. y Hasan, R.: *Cohesión in English*, Londres y N.Y., 1976.

Villaga Koch, I.: *Coesao textual*. San Pablo, Contexto, 1989.

Villaga Koch, I.: "Cohesión y coherencia: verso y reverso", en *Morphé*, junio 93-junio 94

Capítulo 6

Los textos: tipología

- Las bases para establecer los tipos de textos
- Principales tramas textuales
- Los tipos de textos de mayor circulación social
- Implicaciones pedagógicas
- Un poco de práctica

Las bases para establecer los tipos de textos

Parecería ser que el conocimiento humano necesita las clasificaciones como un instrumento para ordenar los saberes. En efecto, las clasificaciones son una gran ayuda para describir los objetos, puesto que permiten establecer entre ellos relaciones y diferencias útiles para conocerlos y usarlos mejor. Por esa razón, desde su constitución como disciplina, la lingüística del texto se preocupó por tratar de establecer una clasificación de las entidades que constituyen su objeto de estudio.

Por otra parte, es cierto que la mayoría de los usuarios de una lengua puede reconocer distintas clases de textos: puede distinguir una receta de cocina de un cuento y un poema de un artículo periodístico. Pero una disciplina necesita clasificaciones más rigurosas y, en el caso de los propósitos de este libro, las clasificaciones son útiles para la pedagogía. Con este propósito, la clasificación puede servirnos para describir los rasgos de un tipo de texto, lo que a su vez servirá para *producir textos* de ese mismo tipo o para *interpretar* con más eficacia lo que se lee:

"Para conocer de forma operativa la propia lengua (y obviamente también para un conocimiento teórico) es preciso dominar no sólo las estructuras fonológicas, morfológicas, sintácticas y léxicas en el sentido tradicional, sino también las estructuras textuales, esto es, los procesos o mecanismos que determinan la configuración de un texto."

Bernárdez, E.: "Introducción", en *Lingüística del texto*. Arco/Libros, Madrid, 1987.

Las clasificaciones de los textos, en realidad, podrían parecer pobres frente a las clasificaciones de las ciencias, que son duras y rigurosas; lo que queremos decir es que, si tomamos un ejemplo de las ciencias naturales, una planta será labiada o dicotiledónea o leguminosa, o pertenecerá a la familia de las rosáceas, pero nunca la botánica admitiría que una planta fuera "predominantemente leguminosa, pero con rasgos propios de los cereales". En esas disciplinas las diferencias entre los objetos son claras y estables.

En cambio, cuando se trata de textos, las clasificaciones o tipologías no pueden hacerse con el mismo rigor. Esto ocurre porque los objetos llamados *textos* son culturales y por eso mismo cambiantes, es decir que sus propiedades se transforman por el uso y según las condiciones históricas de las sociedades en que circulan (por ejemplo, en la sociedad actual ya no tiene circulación la poesía épica, o textos que en la Edad Media tenían carácter religioso son considerados en la actualidad como literarios). Además, las propiedades de estos objetos llamados textos son de diverso orden: pueden ser relativas al uso, al portador, a los elementos lingüísticos, al contenido, a la ordenación o la disposición de ese contenido...

Este variado tenor de las características de los textos, ha generado diversas clasificaciones, según distintos criterios. Sin embargo, las últimas investigaciones están de acuerdo en que la mayoría de ellos ofrece alguna desventaja, que se acentúa cuando se utiliza un único criterio para clasificar. De hecho, los trabajos más recientes proponen que se entrecrucen los criterios, algunos de los cuales se exponen a continuación.

El criterio de funcionalidad

Posiblemente, si en una reunión social alguien hace una crítica al estado de la educación, lo que se diga podrá tener un carácter bastante banal. En cambio, si se emite un enunciado muy semejante en el pasillo de una institución educativa, tal vez tenga un carácter de queja; o un carácter político si aparece en el artículo editorial de un diario. Resulta bastante evidente que al cambiar la situación comunicativa, el mismo referente —la educación— será tratado con otro registro, con otro léxico, con otro aparato paralingüístico y no verbal, con distinto aparato paratextual, porque el emisor se referirá a ese tema —y el receptor interpretará lo que se diga— con una intención distinta. En una reunión social es posible que la intención responda a la necesidad de mantenerse en contacto o bien de mostrarse versado sobre un tema. En un pasillo escolar es posible que la intención del emisor sea la de expresar sentimientos de malestar o de insatisfacción; en un artículo periodístico o en boca de un político probablemente responda a intenciones de crítica a un ministro o de respuesta a reclamos de los gremios docentes.

Como puede verse a través del ejemplo, no sólo la intención del emisor es lo que definirá las características gramaticales, estructurales y retóricas de un texto, sino la situación comunicativa en que se emita. Ahora bien, tanto las *intenciones* del emisor como las *situaciones comunicativas* que ofrece una sociedad, se repiten, de manera que pueden agruparse, tipologizarse. Esto ha conducido a establecer una *tipología de los textos que circulan en una sociedad, en función de esas situaciones comunicativas* en que aparecen: a través del análisis de los elementos comunes que esos textos muestran en situaciones similares, se establecieron *categorías* que reúnen esos elementos y conforman *tipos de textos* particulares. La reiteración de las situaciones sociales y de los tipos de texto que se usan en ellas permite establecer que hay tipos de texto habituales en una sociedad porque son el resultado de la suma de ciertas situaciones comunicativas y de ciertas intencionalidades de los hablantes.

Uno de los criterios que se usa, entonces, para clasificar textos, ha sido el de la *intencionalidad*. Pero no nos referimos a la intención personal del emisor al producir, sino a la *función* de un texto, a su *finalidad* dentro del entramado social. Y esta función se liga, necesariamente con las *funciones del lenguaje*. Las *intenciones* de los hablantes al emitir enunciados, no son intenciones relacionadas con la voluntad

individual, con el aparato psíquico de cada individuo, sino que *aparecen agrupadas en las funciones del lenguaje*, categorizadas por Jakobson y que fueron ya expuestas en un capítulo anterior de este libro.

Para decirlo de otra manera: con el concepto de *funciones del lenguaje*¹, tal como fue expuesto por Jakobson, se están categorizando ciertas intencionalidades que los seres humanos ejercen a través del lenguaje: informar, crear, expresar las emociones, influir sobre los otros, etcétera. Los textos, entonces, serían el vehículo para esas intenciones, y podrían clasificarse según la *función predominante*. Habría así textos referenciales o informativos, poéticos o literarios, apelativos, expresivos, metalingüísticos y fáticos.

Sin embargo, este criterio funcional o de la finalidad comunicativa resulta insuficiente, puesto que no da cuenta del vínculo entre la función del lenguaje y el contenido del texto. Veamos.

Las finalidades comunicativas parecerían estar ligadas a intenciones y situaciones, pero éstas son inseparables de los *objetos* que hay en una sociedad; no sólo los objetos materiales, sino los virtuales, hipotéticos, imaginarios, teóricos y conceptuales. Por ejemplo, la función referencial del lenguaje tendría la finalidad o la función comunicativa de *hacer saber*, pero esa acción está ligada a diversos objetos: la ciencia, las noticias, un sueño, algo que ocurrió en la esquina. ¿Se pueden agrupar en una misma categoría los textos que hacen saber la ciencia, la noticia y la historia? ¿Son semejantes en el modo en que están relacionados sus componentes? ¿Se dirigen de la misma manera al lector? ¿Usan los mismos tiempos verbales? ¿Todos se preocupan por utilizar un lenguaje exacto y riguroso? ¿Sus portadores son los mismos? Ocurre que en estos textos la intención funcional (acción) *hacer saber* cambia de objeto y se producen entonces diferencias en la organización interna de los textos y en sus rasgos lingüísticos.

Algo semejante ocurre entre lo que se denomina el "discurso político" y el "discurso publicitario": ambos vehiculizan la función apelativa, es decir que su finalidad consiste en un *hacer hacer*, ambos tratan de convencer a la instancia receptora de que haga algo; de que piense de cierta manera y en consecuencia vote o dé su apoyo, o de que piense de cierta manera y en consecuencia decida comprar un producto o un servicio. Sin embargo, esta similitud funcional no resulta suficiente para explicar rasgos específicos de esos textos; el cambio de objeto establece matices muy distintos en el modo en que se ejerce la apelación.

Por otra parte, los tipos de texto determinados por las funciones del lenguaje presentan una serie de variedades que es difícil caracterizar sólo por la función y que tampoco se diferencian sólo por su objeto. Por ejemplo, los textos de la ciencia y los del periodismo se ocupan de objetos diversos: la primera trata con hechos objetivos, exactos, repetibles, verificables y precisos; el segundo con hechos humanos, actuales, más o menos efímeros e irrepetibles. Pero además, también los discursos de la ciencia y el periodismo² aparecen en portadores diferentes.

El criterio del contenido

Si se usara el criterio del *objeto* tratado por el texto, sería un criterio de contenido según el cual habría textos políticos, publicitarios, científicos, periodísticos, familiares, ficcionales, no ficcionales, etcétera. Esta consideración está más cercana al conocimiento intuitivo de los hablantes y carece de rigor, porque no explica ni describe las diferencias de rasgos lingüísticos y de estructura que existen entre los textos.

El criterio de la secuencia

Algunos autores³ han propuesto como criterio clasificatorio la *secuencia*. La idea de secuencia se refiere a la *estructura con que están dispuestas las ideas o los hechos que el texto comunica, al modo en que están jerarquizadas unas con respecto a otras*, lo cual permitiría, por ejemplo, diferenciar entre secuencias descriptivas, narrativas, argumentativas, expositivas y conversacionales.

Por ejemplo, una secuencia narrativa se ocupa de los hechos y los ordena en concatenación, mediante una cierta causalidad; en cambio, una secuencia descriptiva se ocupa de las cualidades de los objetos y puede ordenar esas cualidades en forma de clasificación, comparación, o según los distintos puntos de vista del observador. Las secuencias que establece Adam son: *narrativa*, *descriptiva*, *argumentativa*, *instruccional* (de órdenes y procedimientos), *explicativo-expositiva* y *dialogal-conversacional*.

Nos parece que una dificultad notoria de esta forma de agrupación es que los tipos que se conforman serían de una alta heterogeneidad. Por ejemplo, la argumentación ideológica y científica, ambas, se ubicarían dentro del mismo grupo de secuencia argumentativa que la publicidad. Del mismo modo, la crónica del casamiento de una actriz, un libro de historia y una novela pertenecerían a la misma categoría, porque tienen una secuencia narrativa predominante con segmentos de secuencia descriptiva.

A esto se suma que esta idea de jerarquía en la estructuración y disposición de las ideas y de las oraciones dentro del texto no respondería algunas preguntas: ¿Por qué en las narraciones se usan determinados tiempos verbales? ¿Por qué en las descripciones se suelen usar el presente y el pretérito imperfecto? ¿Por qué aparecen tantas marcas de primera y segunda persona en algunos textos políticos? ¿Qué tienen en común un diálogo telefónico y una carta? ¿A qué se deben las diferencias en la argumentación de una publicidad y de un editorial?

Los criterios entrecruzados de función y trama

Ante las dificultades que hemos tratado de resumir, las propuestas más recientes de una tipología textual proponen entrecruzar distintos niveles de análisis para establecer los *tipos textuales de mayor circulación en una sociedad*.

Para los fines que nos hemos propuesto en este libro, creemos que la tipologización más adecuada es la que proponen Rodríguez y Kauff- man⁴, quienes entrecruzan los criterios de función y *trama* y caracterizan este último del siguiente modo:

[...] los textos se **configuran** de distintas maneras para manifestar las mismas funciones del lenguaje o los mismos contenidos. Y, en concordancia con las raíces etimológicas de la palabra texto (texto proviene del latín **textum**, tejido, tela, entramado, entrelazado), aceptemos que otro criterio de clasificación adecuado, para cruzar con el de las funciones, podría ser el referido a las distintas maneras de entrelazar los hilos, de entramar, de tejer, es decir, a los **diversos modos de estructurar los distintos recursos de la lengua para vehiculizar las funciones del lenguaje**. [...] El texto es el tapiz: combina distintos recursos de la lengua, combina distintas clases de oraciones, selecciona clases de palabras, privilegia determinadas relaciones sintácticas, etc., para transmitir distintas intencionalidades.

Kauffman, A.M. y Rodríguez, M.E. : *La escuela y los textos*. Buenos Aires, Santillana, 1993.

Según esto, las *funciones*⁵ del lenguaje:

Informativa o referencial Emotiva o expresiva Poética
o literaria Apelativa o conativa

se entrecruzan con las *tramas*:

Narrativa Argumentativa Descriptiva
Conversacional

Se observará que los nombres de las *tramas* son los mismos que los de las secuencias que mencionamos en el apartado anterior. Sin embargo, el concepto de trama es más amplio porque abarca:

- el tipo de secuencia en que se ordenan los componentes textuales,
- los rasgos lingüísticos y gramaticales propios de esos textos: por ejemplo, los modos y tiempos verbales, el predominio de alguna persona gramatical, la abundancia o no de formas verbales impersonales, la abundancia o no de ciertas clases de palabras como adjetivos, verbos o pronombres, el uso de algún tipo en especial de conectores.

Y nosotros agregaríamos:

- el contenido, u objetos del mundo a que se refiere el texto.

Principales tramas textuales⁶

Trama narrativa

Se caracteriza por comunicar *hechos o acontecimientos*, dispuestos en una *secuencia con jerarquía causal y cronológica*: hay acontecimientos que necesariamente ocurren antes que otros; hay acontecimientos que son el efecto de sucesos anteriores.

Además, estas acciones son atribuidas a sujetos que las realizan o sufren sus efectos. Por lo tanto, como *recursos lingüísticos* aparecen:

- sustantivos y sus modificadores (sujetos);
- uso predominante de verbos (hechos) y predicados de los sujetos;
- adverbios o construcciones equivalentes (tiempo, espacio y causa);
- uso de ciertos organizadores particulares para este tipo de secuencia:
 - ❖ tiempos y modos verbales.
 - ❖ palabras (conectores, especialmente) que van marcando la temporalidad y la relación de causa–efecto entre algunos de los hechos.

Ejemplo:

Los primeros triunfos de la microbiología en el control de las enfermedades epidémicas se debieron al genio y al trabajo de dos hombres : Agostino Bassi y Louis Pasteur [...]

Hacia la mitad del siglo XIX, una enfermedad misteriosa comenzó a atacar a los criaderos franceses de los gusanos de seda. Alcanzó primero proporciones desastrosas en las regiones del sur. En 1853 ya no se pudieron producir en Francia los huevos de gusanos de seda y tenían que ser importados de Lombardía; luego la enfermedad se extendió a Italia, España y Austria. Los tratantes que suministraban huevos para los cultivadores tuvieron que ir cada vez más hacia el este en un intento de obtener productos sanos; pero la enfermedad los siguió, invadiendo a su vez Grecia, Turquía, el Cáucaso y, finalmente, China y hasta Japón. En 1865, la industria del gusano de seda se encontraba al borde de la ruina en Francia, y también, en menor grado, en el resto de Europa occidental.

Dubos, R.: *Pasteur (2)*. Barcelona, Salvat, 1985.

□ Trama descriptiva

Se caracteriza por la comunicación de *las características de los objetos* (incluyendo las personas) y de los procesos. Entre sus componentes no se establece una relación jerárquica como en la trama narrativa, sino que el orden de importancia en que aparecen es equivalente. La *secuencia está basada entonces en la coordinación y yuxtaposición de las partes*. Los *recursos lingüísticos* más habituales son:

- Los sustantivos (nombran los objetos).
- Los adjetivos (les atribuyen rasgos distintivos).

Ejemplo:

A un costado del baldío, en el techo de un tranvía abandonado, duerme un gato. En el tranvía, esqueleto comido por los vientos y la humedad y la sal, vive gente;

hay ropa tendida en el cerco de alambre. Un niño descalzo, con una bolsa al hombro, saluda desde lejos agitando la mano. El campito huele a retamas.

Galeano, E.: *La canción de nosotros*. La Habana, Casa de las Américas, 1975.

□ Trama argumentativa

Sus *objetos* son las ideas, las creencias, las opiniones, los conocimientos, los juicios de valor. Lo que se comunica es la defensa o apoyo de unas y la refutación de otras. La *secuencia es de tipo jerárquico porque se ordenan las ideas en partes bien diferenciadas*: generalmente se establece la cuestión sobre la que se va a desarrollar la argumentación; la posición que se va a defender, y luego se desarrollan diversos procedimientos que apelan a la lógica para presentar las pruebas que apoyen esa posición y que lleven a alguna conclusión.

Los *recursos lingüísticos* más habituales son:

- la abundancia de proposiciones subordinadas,
- los conectores que enlacen las ideas y los argumentos, principalmente los que comunican:
 - ❖ causa,
 - ❖ consecuencia,
 - ❖ contrastes,
 - ❖ condiciones,
 - ❖ objeciones parciales.

Ejemplo:

"La naturaleza humana no es en sí ni buena ni mala, es la educación la que la hace buena o mala. Más allá del ser, la educación apunta al deber ser. Presupone la perfectibilidad del hombre". Cuanto más se eleva el individuo en la sociedad, más acepta responsabilidades y más importancia reviste este deber ser. Cabe esperar de un jefe de Estado o de gobierno, de un diputado, de un responsable sindical o de un dignatario religioso una perfecta probidad moral además de sus competencias. Cuanto más educado se está más alto se llega, en el sentido moral tanto como social. Hace falta, pues, tener confianza en la capacidad del hombre de superarse, y en la de la educación para ayudarlo a ello.

Augier, Ph.: *El ciudadano soberano*. Educación para la democracia, París, UNESCO, 1994.

□ Trama conversacional

Esta trama no se distingue por ocuparse de determinados objetos del mundo, sino que está caracterizada por un tipo de *acción* particular denominada *intercambio*. La *secuencia está determinada por el hecho de que se cambien los turnos de palabra*, y en esta sucesión de turnos, los sujetos intervinientes en una conversación están comprometidos en la construcción de un texto único.

Los *recursos lingüísticos* más notables están referidos al uso de los pronombres personales.

Ejemplo:

-Janos, mi mujer le gusta, ¿verdad? Pero ustedes dos son distintos. Ahora estoy borracho y ella está sola. Puede usted ir... Le juego el puente: ella es como el azar y usted no. [...]

-Pero...

-Ella me lo dijo. Usted le recuerda a alguien. Alguien que nunca conoció.

Tizón, H.: La mujer de Strasser. Buenos Aires,
Perfil, 1997.

Los tipos de textos de mayor circulación social

Usando los *criterios* entrecruzados de *función* y *trama*, a los que agregamos *acciones* y *objetos*, se pueden establecer ciertos rasgos que sirven para distinguir *tipos de textos* y *variedades dentro de cada tipo*.

Función referencial

Se propone la acción *hacer saber*.

A esta función responden los llamados *textos informativos*:

El inventario de las calificaciones de los actantes permite construir cuatro clases de contenidos en relación de equivalencia paradigmática.

Levi-Strauss, C. y otros: *El proceso ideológico*.
Buenos Aires, Tiempo contemporáneo, 1973.

Esta victoria y los celos que produjo, hizo que estallase al fin el rompimiento de Dorrego con el Gral. Rodríguez y con Rosas, que venía diseñándose cada día más por las operaciones y rivalidades electorales que se debatían ardientemente en la ciudad.

López, V. F. : *Historia de la República Argentina*.
Buenos Aires, Kraft, 1913.

El próximo sábado se casa mi sobrino Federico. Te volveré a escribir para contarte.

Fragmento de carta familiar

En sendos procedimientos realizados el domingo último por la Policía Federal en distintos puntos de esta ciudad se logró detener a dos narcotraficantes internacionales y a dos distribuidores de estupefacientes, a la vez que se secuestró cocaína y marihuana.

Noticia periodística

Los cuatro textos anteriores comparten la intencionalidad de hacer saber y por lo tanto todos vehiculizan la función referencial o informativa del lenguaje, pero es evidente que sus características difieren lo suficiente para constituir distintos tipos de texto.

Función referencial + Tramas: Tipos de texto

Si se entrecruzan las distintas tramas que se han visto antes, con la función referencial, resultan los siguientes tipos textuales con sus variedades:

- Noticia, biografía, relato histórico, carta, relato de experimento científico (Trama narrativa).
- Definición, entrada de enciclopedia, informe científico o técnico (Trama descriptiva).

- Monografía, tesis (Trama argumentativa).
- Reportaje, entrevista (Trama* conversacional).

Caracterización de algunas variedades

❖ *Texto científico:*

Objetos: los llamados "científicos" o "tecnológicos". Trama predominantemente descriptiva (ocasionalmente narrativa). Ejemplo: artículo de revista científica, libros de estudio científico, enciclopedias.

❖ *Texto periodístico:*

Objetos : hechos reales, actuales y públicos. Trama: difiere según las variedades. *Noticias y crónicas:* narrativa.

Reseñas de espectáculos, notas de viajes, divulgación científica: descriptiva.

Entrevistas y reportajes: conversacional.

Además los textos periodísticos se caracterizan por su portador y formato.

❖ *Texto histórico*

Objetos : hechos reales, pasados y públicos.

Trama: narrativa y argumentativa.

Ejemplo: narración de sucesos históricos, biografías.

- ❖ *Texto epistolar cotidiano* Objetos: hechos reales, actuales y privados. Trama: narrativa, a la que se suele agregar una trama argumentativa importante. Ejemplo : cartas familiares e íntimas. Además las cartas se caracterizan por un formato particular.

- ❖ *Texto epistolar administrativo* Objeto: hechos reales, actuales y públicos. Trama: narrativa, a la que se suele agregar una trama argumentativa importante. A veces la trama es predominantemente argumentativa. Ejemplo: cartas comerciales, profesionales y administrativas.

Tal vez el cuadro de la **figura 6. 1** ofrezca un modo de ordenar toda la información que hemos venido consignando en este último apartado, pero es conveniente tener en cuenta que los cuadros pueden ser muy atractivos por las facilidades que implica su organización, pero también son reduccionistas y esquemáticos.

Figura 6. 1 Características de los textos informativos

Función del lenguaje	Acción o intención	Trama predominante	Tipo de texto	Variedad	Objetos de los que se ocupa	Rasgos lingüísticos	Observaciones
Referencial	Hacer saber	Descriptiva	Científico o técnico	- Artículo de rev. científica - Texto esc. - Art. enciclopedia	- Reales o hipotéticos - Repetibles - Verificables - Exactos	Verbos en presente o pretérito imperfecto. Léxico específico.	
		Narrativa	Periodístico	- Noticia - Crónica	- Reales - Actuales - Públicos	Verbos, sujetos, marcas temporales, y relaciones causales	Portador característico
		Descriptiva	Periodístico	Reseña	Idem anterior	Pronombres personales Verbos, sujetos, marcas temporales y relaciones causales	Portador característico
		Conversacional	Periodístico	Reportajes	- Personas - Ideas		
		Narrativa	Histórico	Relato hitórico	- Hechos actuales y públicos - Hechos reales, públicos y pasados		
		Narrativa argumentativa	Epistolar	Biografías Carta fliar. Carta administrativa			Portador característico

Función apelativa

Se propone la acción *hacer hacer*, que se podría formular más precisamente como un *influir sobre los interlocutores*.

En la oralidad cotidiana, esta influencia se ejerce mediante las órdenes, advertencias, consejos, etc., pero cuando se trata de textos escritos, en general, puede decirse que la influencia se ejerce procurando convencer a los destinatarios del texto. Ejemplo:



Prepárese

Miles de oportunidades le están aguardando. Las industrias y el comercio en general reclaman con insistencia personal técnicamente preparado y esta demanda se acentúa día a día. Prepárese. Pida ahora mismo a las E.I. informes acerca de su sistema de enseñanza que le permite adquirir, en su propia casa, los conocimientos técnicos que han de mejorar su situación. Marque en el cupón el curso que le interesa y envíelo **ahora mismo**.

..... Cupón

- ELECTROTÉCNICA
- INGENIERÍA DE FERROCARRILES
- INGENIERÍA MECÁNICA
- AGRIMENSURA
- CONSTRUCCIÓN Y DIBUJO DE MÁQUINAS
- PERITO MECÁNICO ELECTRICISTA
- COMERCIO, etc.
- IDIOMAS, etc.

(Cursos especiales y completos sobre todas estas materias)

ESCUELAS INTERNACIONALES

Avenida de Mayo xxx — Buenos Aires

.....
(Nombre)

.....
(Dirección)

Revista *Atlántida*, 25 de julio de 1918

Función apelativa + Tramas: Tipos de texto

La función apelativa se vehiculiza en textos de trama *predominantemente argumentativa*; no obstante, puede producirse algún entrecruzamiento con tramas descriptivas y narrativas. Son importantes los objetos de que se ocupan estos textos, de modo que resultan los siguientes tipos:

- ❖ Textos *publicitarios* y de *propaganda social* con sus variedades: *aviso, folleto, cartel* (trama descriptiva y/o argumentativa)
 - ❖ Textos *instructivos* con sus variedades: *recetas, instrucciones sobre procedimientos* (trama descriptiva)
 - ❖ Textos *periodísticos*: *artículos de opinión, cartas de lectores, editoriales* (trama predominantemente argumentativa)
 - ❖ Textos *políticos*: *discursos electorales, alocuciones parlamentarias, sindicales, etc., declaraciones periodísticas de personas vinculadas con la política, solicitadas.*
- Otros tipos de textos: *cartas profesionales, administrativas y comerciales, solicitudes.*
- ❖ Textos *prescriptivos*: su apelación deriva hacia la prescripción: *reglamentos, convocatorias* (trama descriptiva).

Caracterización de algunas variedades

Artículos periodísticos de opinión

Este tipo de texto periodístico no se propone comunicar acontecimientos sino la opinión o posición de alguien que los interpreta. Aunque no comunica eventos, toma uno o varios de ellos como punto de partida para argumentar, de modo que el *hacer hacer* de estos textos es un *hacer pensar de manera semejante a la del emisor*.

Objetos: hechos actuales, ideas, creencias, opiniones.

Trama: argumentativa.

Otros textos de opinión

Son los que se proponen algún tipo de interpretación de un sector del mundo: son los llamados "libro de ensayo" o "artículos de ensayo". Se diferencian de los artículos periodísticos en que su punto de partida no es un hecho actual, sino que suele tratar más bien con objetos teóricos e hipotéticos, pero su *hacer hacer* es semejante al del tipo anterior. Objetos: ideas, creencias, opiniones Trama: argumentativa

Textos políticos⁸

Su *hacer hacer* se caracteriza también por el hacer pensar de la misma manera que el emisor, pero estos textos difieren de los textos de opinión por la situación comunicativa en que se insertan y por la esfera específica del mundo a que se refieren. Los textos de opinión pueden referirse a la esfera política, pero también a muchos otros aspectos de la actividad humana. Los textos políticos se caracterizan por:

• Se emiten en una *situación* y en un *lugar que se considera político* porque corresponde a alguna institución que se ocupa de esos asuntos: casas de gobierno, legislaturas, sedes de partidos políticos, asambleas, manifestaciones o medios de comunicación masivos.

- ❖ Los emiten *personas ligadas a esa actividad* o que están en alguno de los lugares mencionados.
- ❖ Tienen varios *destinatarios* y de distinto orden. En líneas generales, se dirigen a los partidarios para que apoyen, a los no partidarios para atraerlos y a los adversarios para ejercer la polémica, la advertencia, la amenaza, o la descalificación.
- ❖ Suelen utilizar técnicas propias de la retórica para persuadir, o bien son polémicos.
- ❖ En mayor medida que otros textos —aunque todos los textos están inter- conectados— responden a textos anteriores (esto puede observarse muy bien en reportajes radiales) y producen a su vez otros textos en réplica.
- ❖ Los textos de opinión y los textos políticos tienen ciertos elementos comunes en su trama, principalmente en lo que respecta a la organización o superestructura, la que suele responder a los siguientes lineamientos:
 - ❖ Caracterización de una situación por medio de una trama descriptiva y/o narrativa.
 - ❖ El emisor comunica su posición con respecto a esa situación.
 - ❖ Se ofrecen argumentos que sostienen esa posición.
 - ❖ Se refutan posibles argumentos contrarios.
 - ❖ Se hace una conclusión y/o apelación.

Textos publicitarios

Tienen distintas variedades según el portador. Se caracterizan, además por un peso muy fuerte de lo icónico; son textos mixtos en los cuales lo verbal no acompaña a la imagen, o viceversa, sino que ambos componen el texto a través de una acción persuasiva conjunta.

Objetos: bienes y servicios; todo lo relacionado con el intercambio económico.

Tramas: descriptiva, narrativa, argumentativa. Variedades : *aviso, folleto, cartel*.

Textos de propaganda social

Se parecen a los publicitarios salvo en su objeto. Su *hacer hacer se* centra en que los destinatarios adopten actitudes o acciones social- mente beneficiosas. Son los textos que se proponen la prevención de enfermedades, la solidaridad con ciertas instituciones, etcétera.

Objeto: actitudes sociales

Tramas: descriptiva, narrativa, argumentativa

Variedades: *aviso, folleto, cartel*

En las **figuras 6. 2, 6. 3 y 6. 4** hemos tratado de organizar esta profusa información sobre los textos que tratan de influir sobre el receptor, pero insistimos en que los gráficos pueden llegar a ser excesivamente esquemáticos.

Figura 6. 2 Distintas intenciones dentro de la apelación

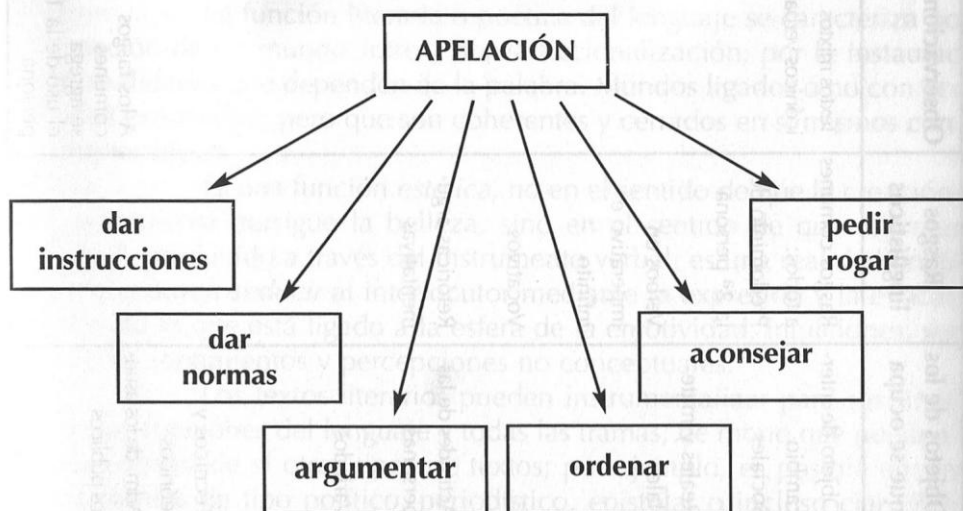


Figura 6. 3 Discursos apelativos



Figura 6. 4 Características de los textos apelativos

Función del lenguaje	Acción o intención	Trama	Tipo de Texto	Variedad	Objetos de los que se ocupa	Rasgos lingüísticos	Observaciones
Apelativa	Hacer hacer (influir)	Descriptiva	Publicitario	Aviso	Objeto de intercambio	Rasgos comunes a todos: Predominio de la 2ª persona Verbos en imperativo e infinito Vocativos Retóricas argumentativas	Textos mixtos icónicos verbales
			Propagandístico	Folleto	Sociales		
			Instructivo	Idem	Reales y materiales		
				Recetas de cocina			
				Prospectos de medicamentos, aparatos y máquinas			
			Prescriptivo	Reglamentos Convocatorias	Actitudes de las personas		
			Periodístico	Artículos de opinión Editoriales	Varios		
			Científico	Tesis monografías	Técnicos y teóricos		
			Político		Adm. de los asuntos públicos		A los rasgos comunes se agrega el uso de la 1ª persona

Función literaria

La función literaria o poética del lenguaje se caracteriza por la creación de un mundo "otro", por la ficcionalización, por la instauración de realidades que dependen de la palabra. Mundos ligados o no con la realidad extraverbal, pero que son coherentes y cerrados en sí mismos con sus propias leyes.

Es una función *estética*, no en el sentido de que la creación necesariamente persigue la belleza, sino en el sentido de que ese mundo "otro", producido a través del instrumento verbal, es una realidad lingüística que busca *seducir* al interlocutor mediante la expresión y la evocación de todo lo que está ligado a la esfera de la emotividad: intuiciones, sensaciones, sentimientos y percepciones no conceptuales.

Los textos literarios pueden instrumentalizar para sus fines todas las funciones del lenguaje y todas las tramas, de modo que pueden utilizar dentro de sí otros tipos de textos; por ejemplo, es posible encontrar fragmentos de tipo político, periodístico, epistolar o incluso científico en una novela.

Por otra parte, como suelen ocuparse de comunicar todo lo que está relacionado con la esfera de la emotividad, se suele confundir el discurso literario con el expresivo, pero en realidad, en ciertas variedades de lo literario, como la poesía lírica, la función emotiva del lenguaje tiene una presencia muy fuerte. Para diferenciar, entonces, lo meramente expresivo de lo literario, hay que tener presente la intencionalidad esencial que rige el texto: en el literario, la comunicación de la subjetividad siempre está subordinada a la belleza del lenguaje, a la creación de mundos, o a la seducción del lector. En los textos expresivos, la comunicación de la subjetividad no está subordinada a ninguno de estos efectos estéticos; es una función que aparece con frecuencia en la vida cotidiana, en la que se comunica el dolor, la alegría, la sorpresa: la emotividad sin creación.

Los textos literarios, además, manejan todas las variaciones del código correspondientes al usuario o a la situación (lectos), y tanto el registro formal como el informal. Es así como en una novela, un cuento o una obra de teatro podríamos encontrar personajes que se expresaran con dialectos regionales o con distintos sociolectos y/o cronolectos, o con un registro familiar o coloquial o en alguna jerga.

También tienen todo tipo de vinculación con la realidad extra-verbal; desde el mayor ajuste a la verosimilitud, como ocurre en los textos literarios de carácter realista, hasta la instauración de las realidades aparentemente más inverosímiles, como ocurre en los relatos fantásticos, maravillosos y de ciencia-ficción.

Tramas. Tipos textuales y sus variedades

Los textos que vehiculizan esta función del lenguaje pueden adoptar todas las tramas, y se han distinguido tres variedades —que la teoría literaria tradicionalmente denominó "géneros"— que responden a las siguientes tramas y que a su vez tienen subtipos:

Novela (de distintos tipos), *cuento* (de distintos tipos), *leyenda*, *fábula*, *historieta*, *poema narrativo*. (Trama narrativa)

Poema, *secuencias descriptivas dentro de las narraciones*. (Trama descriptiva)

Obras de teatro, *guiones de cine*. (Trama conversacional)

Caracterización de algunas variedades

Cuento

Narración en prosa de hechos ficticios, de menor extensión que la novela, lo que supone que la línea argumental está intensificada, de modo que aparecen pocos hechos secundarios, ya que *el cuento está centrado en una situación única de conflicto*. Esa misma brevedad y condensación hace que las descripciones de personajes, de lugares, de épocas sean de poca extensión o aun casi inexistentes. Los personajes tampoco son numerosos y no aparece análisis psicológico de ellos; en general están caracterizados por muy pocos rasgos. El cuento tiende a producir una impresión rápida e impactante en el lector y el peso de la acción recae entonces en el final. Se dice que un buen cuento tiene una estructura rigurosa y el desenlace debería crear una sensación de sorpresa o de incertidumbre o de desconcierto, o bien provocar la reflexión.

Hay diversos tipos de cuentos: maravilloso, fantástico, realista, psicológico, de ciencia-ficción, policial, de terror, etcétera. Como puede verse, esta clasificación atiende más bien al contenido que a aspectos estrictamente textuales.

Novela

Es el tipo de texto literario con trama narrativa más extenso, al contrario del cuento, la leyenda y la fábula. Presenta diversidad de personajes y de ambientes con numerosas descripciones de lugares, épocas, y análisis psicológico o social de personajes, además de abundancia de diálogos. La novela clásica (siglo XIX) ha expuesto en general los aspectos sociales y morales del mundo que crea y construye, en un intento de representar la realidad social. La novela del siglo XX, en cambio, ha tratado más los aspectos psíquicos de los personajes e incluso ha logrado un lenguaje menos directo y más poético.

También, como en el caso del cuento, hay diversos tipos de novelas caracterizados por el contenido: policiales, de ciencia-ficción, realistas, de aventuras, sentimentales, etcétera.

Poema

En el lenguaje corriente, se suelen identificar "poema" y "poesía" como el mismo objeto, pero el poema es una categoría o género dentro de los textos literarios, mientras que la poesía es una abstracción y una generalización ('poesía' proviene de *poiesis*, que significa 'creación') referida esencialmente al modo de usar el lenguaje.

Dentro de la clasificación tradicional de los géneros literarios, el poema es el tipo de texto que puede alcanzar el nivel más alto de connotación, de sugerencia, de lirismo y subjetividad; y, al mismo tiempo, sería el tipo de texto que menos depende de la realidad extraverbal. Generalmente aparece formulado en verso, aunque también textos en prosa que tienen estas cualidades se los denomina "poemas en prosa". En general, se identifica el concepto de poema con el *poema lírico*, es decir con la expresión de sentimientos, sensaciones y reflexiones de un "yo", que los trasmite de tal manera que el lector pueda sentirse identificado con ellos, pueda sentirlos como propios. Ésta, en realidad, es una concepción bastante moderna de poema, porque los textos más antiguos que se conocen en el mundo occidental son poemas narrativos cuyo contenido heroico luego derivó hacia las novelas.

Como el poema es un texto formulado en verso, además de sugerencia, innovación y originalidad del lenguaje, el poema tiene como rasgo principal y propio —que no comparte con otros tipos de texto— la explotación de los recursos de la lengua que sirven para crear *ritmo*: acentuación, número de sílabas, repetición de sonidos.

Teatro

También llamado "género dramático" (porque *drama* significa acción). Se caracteriza por su trama conversacional, pero también por el hecho de que es un texto, y lo mismo ocurre con los guiones para cine o televisión, preparado para ser representado, no leído. Esto implica que la palabra se completa con la acción y con numerosos elementos icónicos y sonoros como decorados, luces, música. Todas las demás características textuales se derivan de este carácter híbrido entre lo verbal y lo no verbal.

De todos modos, hay un rasgo que lo diferencia de otros subtipos literarios y es la presencia fuerte del *conflicto*. En los textos literarios de trama narrativa, lo que prima son los acontecimientos y los personajes; en los textos líricos, la expresión de la subjetividad. En los textos teatrales se muestran especialmente los conflictos: conflictos de los personajes entre sí, de algún personaje con el mundo (en su entorno hay algo que le impide llevar a cabo sus objetivos) o de un personaje consigo mismo (conflictos internos, problemas de conciencia).

Dentro de lo teatral también hay variedades, basadas no en el contenido, como en el caso de las narraciones, sino en el enfoque y trata miento que se da a estos conflictos: comedia, tragedia, farsa, drama.

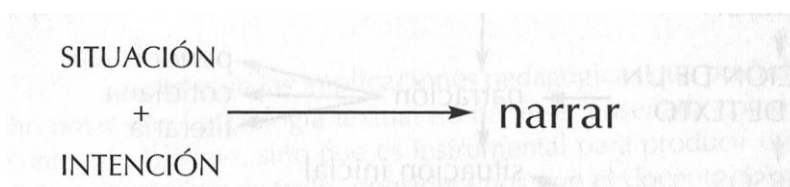
Esta es una función sumamente habitual en la oralidad cotidiana, pero como aquí nos estamos ocupando específicamente de textos escritos, podríamos decir que aparece fundamentalmente, con las *tramas narrativa y argumentativa*, en los textos conocidos como *cartas familiares e íntimas*. Este tipo de cartas también aparece más arriba vehiculizando la función informativa con trama narrativa, pero es tal la variedad de aspectos que las cartas pueden adoptar, que ocuparán distintos lugares de esta clasificación.

Implicaciones pedagógicas

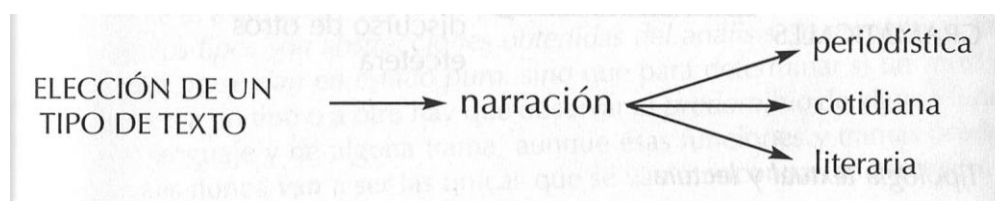
La tipología textual no se enseña por sí misma, como un contenido que haya que recordar y reproducir aisladamente de su uso. Lo que se enseña es el reconocimiento de los rasgos estructurales y gramaticales de algún tipo de texto que sean útiles en el momento de la producción o en el momento de la lectura, como se explicita a continuación.

Tipología textual y escritura

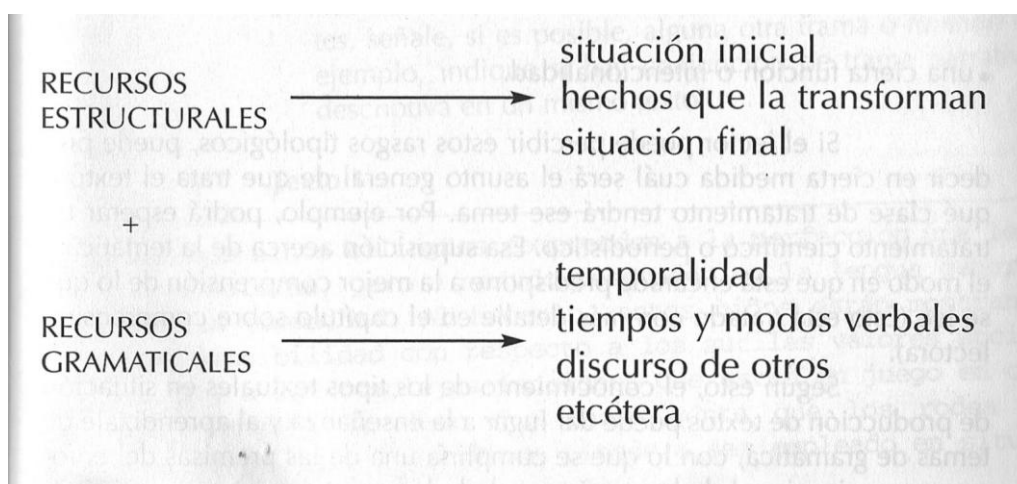
Por ejemplo, de una manera un tanto esquemática podría decirse que un hablante está inmerso en una situación comunicativa determinada y en esa situación tiene la intención de narrar:



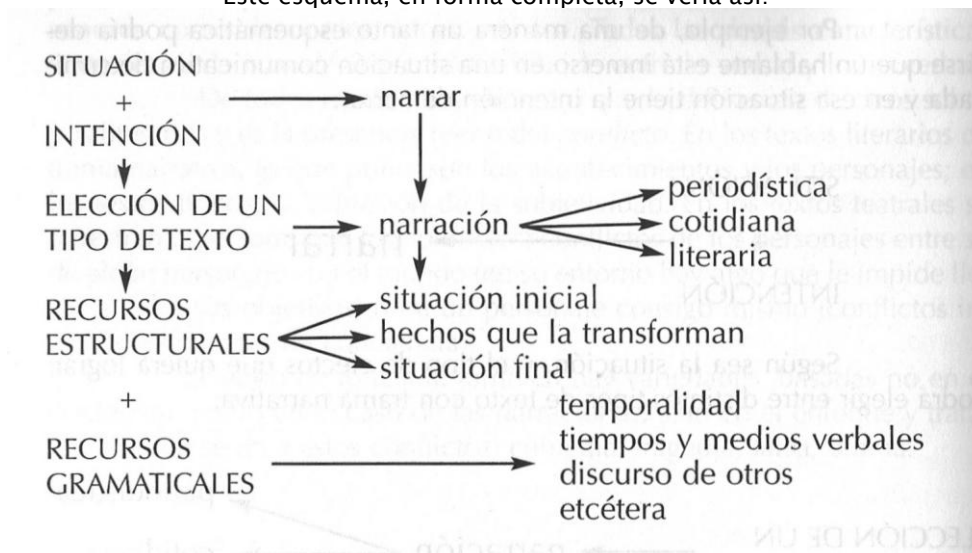
Según sea la situación, y el tipo de efectos que quiera lograr, podrá elegir entre distintos tipos de texto con trama narrativa:



Una vez elegido el tipo textual, habrá que componer o construir ese texto y entonces será necesario conocer los recursos estructurales (la organización) y los recursos gramaticales útiles para producir el tipo de texto elegido.



Este esquema, en forma completa, se vería así:



Tipología textual y lectura

La tipología textual también tiene incidencia en la lectura, ya que la comprensión se ve facilitada por:

- el reconocimiento de que el texto que se va a leer pertenece a un determinado tipo, lo que a su vez, supone:
- una cierta organización del contenido y
- una cierta función o intencionalidad.

Si el lector puede percibir estos rasgos tipológicos, puede predecir en cierta medida cuál será el asunto general de que trata el texto o qué clase de tratamiento tendrá ese tema. Por ejemplo, podrá esperar un tratamiento científico o periodístico. Esa suposición acerca de la temática y el modo en que está encarada predispone a la mejor comprensión de lo que se lee (Esto está tratado con más detalle en el capítulo sobre comprensión lectora).

Según esto, el conocimiento de los tipos textuales en situación de producción de textos puede dar lugar a la enseñanza y al aprendizaje de temas de gramática, con lo que se cumpliría una de las premisas del enfoque comunicacional de la enseñanza de la lengua, tal como se explicó en el primer capítulo: la gramática como un saber significativo, esto es, al servicio de la producción e interpretación y no como conocimiento en sí mismo.

Un poco de práctica

Aunque en las implicaciones pedagógicas que preceden hemos hecho notar que la tipología textual no debe ser enseñada como un conocimiento en sí mismo, sino que es instrumental para producir e interpretar un determinado tipo de texto, consideramos que el docente debe tener sumamente afianzado ese conocimiento, de modo que aquí proponemos trabajos de observación y registro de características tipológicas.

El objetivo de estos trabajos es reconocer los tipos de texto mediante el examen de sus principales características. Es importante insistir en que *los tipos son abstracciones obtenidas del análisis de numerosos textos y que no se dan en estado puro*, sino que para determinar si un texto pertenece a un tipo o a otro hay que observar el *predominio* de alguna función del lenguaje y de alguna trama, aunque esas funciones y tramas predominantes nunca van a ser las únicas que se van a encontrar en ese texto.

1. - ¿A qué tipo pertenece cada uno de los siguientes textos?

2. -Consigne cuáles son las características que justifican su clasificación. Ejemplifique con partes del fragmento o identifique marcas tipológicas en el texto mismo.
3. -Además de clasificarlos por su función y trama predominantes, señale, si es posible, alguna otra trama o función (por ejemplo, indique si hay conjunción de trama narrativa y descriptiva en un mismo texto).

Texto 1

Muchos niños bilingües comprenden a la perfección una lengua materna, pero a menudo responden en la lengua general de la comunidad. Al hacerlo, estos niños están mostrando su sensibilidad con respecto a los sutiles valores sociales y a las complejas funciones que están en juego en cada lengua. Perciben que mucha gente que los rodea es bilingüe, que cada idioma tiende a ser empleado en situaciones determinadas por diferentes miembros de la familia y vecinos de diversas edades. En consecuencia, aplican esta sensibilidad para satisfacer sus propias necesidades lingüísticas.

Goodman, K.: *El lenguaje integral*. Buenos Aires, Aique, 1995.

Texto 2

Buenos Aires, 23 de junio de 1998

Señor contribuyente:

La Administración Federal de Ingresos Públicos le recuerda que, en base a las declaraciones juradas por usted presentadas por el período fiscal 1997, los anticipos resultantes a ingresar para el período fiscal 1998 son los que se indican a continuación:

Anticipo N°	Vencimiento	Impuesto	Importe
2 14/8/98	Ganancias	250,70	
3 14/10/98	Ganancias	250,70	
4 14/12/98	Ganancias	250,70	

Administración Federal de Ingresos Públicos

Texto 3

Debe evitarse el uso de clisés o lugares comunes, así como expresiones que por abuso se han vaciado de significado. Ej.: nosocomio; occiso; sexagenario; espectáculo dantesco; tensa calma; golpe de timón; helarse la sangre; asumir el protagonismo; montar en cólera; salir al ruedo; estar bajo la lupa; fogonear; abroquelarse; pilotear la crisis.

Debe evitarse el uso de tecnicismos o jergas. Hay palabras antiguas como "holding" y nuevas como "clickear" (el mouse) o "chatear" (en la red Internet), que pueden resultar difíciles de reemplazar. En esos casos deben escribirse entre comillas y explicar a continuación su significado.

Clarín, *Manual de estilo*. Buenos Aires, Clarín-Aguilar, 1997.

Texto 4

Usualmente se han asociado las modernizaciones en educación, en general, y en las escuelas, en particular, a la incorporación de nuevas producciones tecnológicas. Parecería que incluir las producciones recientes en el mercado (léase informática, telemática, correo electrónico, videodiscos interactivos, hipertextos, multimedia, C-D Rom, realidad virtual, etcétera) eleva la escuela al status de "moderna" y es suficiente motivo para alguna reforma curricular. Esta asociación, que se nos presenta como "natural", está arraigada en nuestros prejuicios y es histórica. Estos mitos de la innovación y de la modernización pedagógica a partir del uso de la tecnología en las aulas merecen -de frente al siglo XXI- una revisión. Es propósito de este capítulo incursionar en las raíces hitórico-sociales que originaron esos prejuicios y analizar estas preconcepciones desde una perspectiva crítica, con el fin de desmitificarlas, acceder a otros significados y plantear nuevos interrogantes.

Litwin, E. (comp.): *Tecnología educativa*. Buenos Aires, Paidós, 1995.

Texto 5

La encuadernación en cuero fue conocida, como ya se dijo, desde la antigüedad, pero, hasta la Edad media no alcanzó su apogeo en Europa. Las tapas se hacían, generalmente, de madera (haya, roble, arce), y recubiertas con cuero -por lo general piel de ternera pardo oscuro- que, con frecuencia, se decoraba de diversas formas. Existen también indicios de que se empleó la piel de ciervo y de otros animales salvajes.

De un período más antiguo de la Edad Media se conocen diversas encuademaciones cuya decoración adopta las formas del repujado, es decir que, sobre el cuero húmedo se dibujaba un modelo, que después era grabado con un cuchillo y retocado con un instrumento romo o un punzón. La técnica del repujado era conocida ya en los monasterios coptos, pero alcanzó su cumbre especialmente durante el siglo XV y parece haber radicado predominantemente en Alemania meridional y Austria. La decoración es la típica ornamentación vegetal y de figuras grotescas, pero también imágenes de ángeles y santos, y más tarde se encuentran representaciones de cazadores a caballo o de escenas amorosas.

Dahl, S.: *Historia del libro*. México, Alianza, 1991.

Texto 6

La reiteración del gatillo fácil

Cuatro policías balearon a tres músicos en la zona de Tribunales. En Ciudad Evita, un cabo de la Policía Bonaerense habría asesinado a un joven al cual confundió con un ladrón. En Mar del Plata, finalmente, un grupo de policías baleó por error a tres jóvenes.

Éstos son los últimos tres casos de violencia policial, una práctica que ha crecido en los últimos años y que a lo largo de 1997 registró 53 víctimas.

Preocupa que en lugar de prevenir la comisión de actos ilícitos y de evitar la utilización de armas de fuego, numerosos integrantes de las fuerzas de seguridad tiendan a disparar con premura y sin cautela. Por la reiteración de los episodios, se reflejaría una formación profesional deficiente y una fijación de valores contrarios a los que deben reinar entre los vigilantes del orden.

La facilidad y hasta la inconsciencia con la que suele utilizar el poder de fuego no se condice con lo que debe ser la función policial. Y este déficit se hace más elocuente cuando se asiste a una ola de impactantes hechos criminales.

La gravedad de este problema ha repercutido incluso en el exterior, como se desprende del informe anual sobre derechos humanos del Departamento de Estado de los Estados Unidos, donde se opina que la policía suele incurrir en procedimientos brutales y abusivos.

En los últimos tiempos se ha generado una mayor conciencia gubernamental sobre este problema y, en el caso de la provincia de Buenos Aires, se están tomando medidas destinadas a mejorar el desempeño policial. Sin embargo, la reiteración de casos de gatillo fácil pone de manifiesto la necesidad de acciones más drásticas para cambiar la cultura de las fuerzas y preservar la seguridad de los ciudadanos.

Clarín, 1-2-98

Texto 7

Era una cordal inferior. El dentista abrió las piernas y apretó la muela con el gatillo caliente. El alcalde se agarró a las barras de la silla, descargó toda su fuerza en los pies y sintió un vacío helado en los riñones, pero no soltó un suspiro. El dentista sólo movió la muñeca. Sin rencor, más bien con una amarga ternura, dijo:

—Aquí nos paga veinte muertos, teniente. El alcalde sintió un crujido de huesos en la mandíbula y sus ojos se llenaron de lágrimas. Le pareció tan extraña a su dolor, que no pudo entender la tortura de sus cinco noches anteriores. [...] El dentista le dio un trapo limpio.

—Séquese las lágrimas— dijo.

El alcalde lo hizo. Estaba temblando. Mientras el dentista se lavaba las manos, vio el cielo raso desfondado y una telaraña polvorienta con huevos de araña e insectos muertos.

García Márquez, G.: "Un día de éstos", en *16 Cuentos latinoamericanos*. Buenos Aires, Aique, 1992.

Texto 8

Se han producido algunos episodios bochornosos en la Argentina. Antes de ahora habíamos dicho que debíamos prepararnos para pasar unos meses duros, tanto en el campo político como en el social y en el económico. Pero así como nos preparamos nosotros, también se prepararon los enemigos de la democracia.

Los enemigos de la democracia siempre han conspirado contra la realización del país, pero afirmo sin dudar que jamás se habría atentado tanto contra la Nación Argentina como en esta hora si el orden institucional fuera quebrantado.

En nombre de una responsabilidad insoslayable que hemos asumido con humildad pero con firmeza inalterable, denuncio al pueblo argentino la actividad disolvente de quienes pronostican el caos y la anarquía, presagian estallidos sociales, auguran aislamientos internacionales y, en definitiva, se convierten en pregoneros de la disgregación nacional.

Alfonsín, R.: *Discurso pronunciado el 21 de abril de 1985*²

2 Publicado en García Negroni, M. M. y Zoppi Fontana, M. G.: *Análisis lingüístico y discurso político*. Buenos Aires, Centro Editor, 1992.

Notas

1. Aquí se seguirá la categorización de funciones de Jakobson, aunque existen otras, por ejemplo la de Halliday (ver Halliday, M.: *El lenguaje como semiótica social*. México, Fondo de Cultura, 1982).
2. Los textos periodísticos que tratan temas científicos o técnicos no son textos científicos sino de *divulgación científica*.
3. Adam, J. M.: *Les textes: types et prototypes*. París, Nathan, 1991.
4. Consultar capítulos 1 y 2 de Kauffman, A. M. y Rodríguez, M. E.: *La escuela y los textos*. Buenos Aires, Santillana, 1993.
5. A los efectos de una clasificación de los textos con los que pueden interactuar los niños y adolescentes en la escuela, las autoras mencionadas han seleccionado sólo estas funciones.
6. En una clasificación basada en las tramas se toma en cuenta la trama **predominante**, ya que los textos pueden presentar partes con distintas tramas; por ejemplo, un informe puede presentar una trama narrativa, si relatara antecedentes históricos de la cuestión que se va a describir. Lo mismo ocurre con la argumentación, en la que se suele describir la cuestión sobre la que se argumentará o narrar sus antecedentes.
7. En esta clasificación también se ha seguido a grandes rasgos la de Kauffman y Rodríguez (op.cit.), con algunas levisimas modificaciones.
8. Aquí la palabra 'político' está usada en una acepción más amplia que la que se relaciona sólo con la política partidaria. Con 'político' nos referimos a todas las acciones humanas orientadas a la administración de los asuntos públicos y a la organización de la vida en comunidad.
9. Por razones de espacio sólo han podido publicarse fragmentos, pero se han elegido de tal modo que en ellos figuren los elementos necesarios para que puedan clasificarse.

Bibliografía

Adam, M.: *Les textes: types et prototypes*. París, Nathan, 1991.

Bernárdez, E.: *Lingüística del texto*. Madrid, Arco/Libros, 1987.

Ciapuscio, G.: *Tipos textuales*. Buenos Aires, U.B.A., 1994.

Kauffman, A. M. y Rodríguez, M.E.: *La escuela y los textos*. Buenos Aires, Santillana, 1993.

Lozano, J. y otros: *Análisis del discurso*. Barcelona, Cátedra, 1982.

Marín, M.: "El discurso argumentativo en la escuela secundaria". 1994 (mimeo).

Marín, M.: *Conceptos claves. Gramática-Lingüística-Literatura*. (2da. edición), Buenos Aires, Aique, 1995.

Verón, E. y otros: *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos*. Buenos Aires, Hachette, 1987.

Capítulo 7

Actos lingüísticos: la pragmática

- Introducción
- Enunciación y pragmática
- Actos de habla
- Actos de habla indirectos
- Implicaciones pedagógicas
- Un poco de práctica

Introducción

Probablemente, usted haya oído decir o haya dicho de alguien que es un "pragmático" con la intención de señalar que es una persona que se atiene más a los hechos que a los principios. Incluso para algunos, "pragmático" es un adjetivo peyorativo, cuando indica que la persona a quien se califica así es capaz de olvidar o violar ciertos principios para obtener resultados.

No es ése el sentido con que "pragmática" se usa en lingüística, aunque el adjetivo peyorativo y el término lingüístico provienen ambos de la misma palabra griega (*pragma*: hecho/acción), que también origina práctica, práctico, *praxis* y todos sus términos derivados.

La pragmática es un *enfoque* de los hechos lingüísticos, una *perspectiva teórica que estudia la lengua en su relación con los procesos comunicativos*, es decir *en su funcionamiento social y en sus usos*. Se trata de una orientación, entonces, que se separa abiertamente de los enfoques que estudian los aspectos sistemáticos y abstractos de la lengua, tales como funciones y reglas gramaticales. En otros términos: la sintaxis es un dominio de la lingüística que se ocupa de la manera en que se combinan las palabras para producir enunciados; la fonología se ocupa del estudio de los sonidos de una lengua, la semántica de la producción de sentido, la teoría de la enunciación estudia las huellas que el enunciador deja en su enunciado. La pragmática estudia los *efectos* de las emisiones lingüísticas, es decir las diferentes posibilidades interpretativas que puede tener un enunciado.

En el estudio de esas diversas posibilidades de interpretación, juega un papel importante la consideración de que los enunciados son *actos de habla* (de ahí la raíz *pragma*: hecho/acción). Esto significa que el lenguaje se utiliza para actuar sobre el mundo, para producir determinados efectos. Por ejemplo, en un ascensor puede aparecer un cartel con este enunciado:

Capacidad máxima: 5 personas

Este letrero tiene la forma gramatical de una información, pero en realidad funciona como (tiene como efecto) una advertencia y por lo tanto es un modo de actuar sobre el mundo:

No entren más de 5 personas, de lo contrario, hay peligro.

La interpretación como advertencia se produce por el contexto en que se lee el cartel, porque si ese mismo enunciado figurara en un catálogo de ascensores, un constructor no interpretaría esos datos

como una advertencia de peligro, sino como una información necesaria para elegir el tamaño del ascensor en relación con la cantidad de personas que su puestamente circulará por un edificio. El enunciado, entonces, actuará sobre el mundo como una advertencia, no de peligro, sino de posibilidades de prestación de una maquinaria.

Este ejemplo, en el que se ha utilizado un enunciado tan común en la vida diaria urbana, intenta demostrar que un texto no sólo es una secuencia coherente de oraciones o que una oración no sólo es una combinación adecuada de palabras, sino que un texto o una oración, además, son *actos, acciones*. Por lo tanto, *como actos lingüísticos tienen un efecto sobre la instancia receptora*.

Y ese *efecto depende de la interpretación* que se le dé. *Esa interpretación* del sentido de un texto o de un enunciado, por otra parte, *no depende sólo de lo que está dicho, sino también del contexto en que se recibe y de la posibilidad de interpretar sentidos que están implícitos en él*. Por ejemplo, si alguien dice en el curso de una conversación intrascendente: "Te apuesto lo que quieras a que Juan no viene", es difícil que esto sea interpretado como la acción de apostar, sino más bien como la enunciación de una certeza.

La interpretación de un enunciado depende del contexto, es decir de la situación comunicativa y también de algunos elementos lingüísticos gracias a los cuales *los factores del contexto están gramaticalmente presentes en el enunciado*. Y esto es un campo de estudio de la pragmática. Por ejemplo, un factor del contexto comunicativo es ciertos conocimientos que emisor y receptor tienen en común. En una situación equis, el emisor y el receptor conocen cómo es la relación entre Juan y María, entonces puede ocurrir cualquiera de estos dos enunciados:

Enunciado 1: Juan no fue a la fiesta de María.

Enunciado 2: Ni siquiera Juan fue a la fiesta de
María.

'Ni siquiera' es un *operador pragmático* porque está indicando al interlocutor que el contenido 'Juan no ir fiesta María' debe interpretarse como algo más que una mera información. Desde el punto de vista gramatical, ese enunciado funciona como una aserción negativa; desde el punto de vista pragmático, como una indicación de que:

Ninguna persona fue.

Juan debería haber ido.

Por lo tanto, el acto que se produjo al enunciar "ni siquiera Juan fue", no es una información; es una crítica. Y esto se puede deducir por la presencia de "ni siquiera", que no tiene una función gramatical, sino pragmática, es decir la de dar a entender algo más que la mera información.

De esta manera, intentamos demostrar que la pragmática estudia los rasgos gramaticales con una perspectiva no gramatical sino que atiende al sentido, pero ese sentido está proporcionado por el contexto en que un enunciado es producido y por marcadores llamados pragmáticos.

En la comunicación se ponen en contacto personas que tienen deseos, necesidades, emociones e intenciones. El que comunica algo, tiene intenciones comunicativas y, dentro de los recursos de la lengua, hace elecciones (conscientes o inconscientes) que le sirvan para cumplir con esas intenciones. Si sus elecciones son adecuadas, sus enunciados tendrán el efecto que él desea.

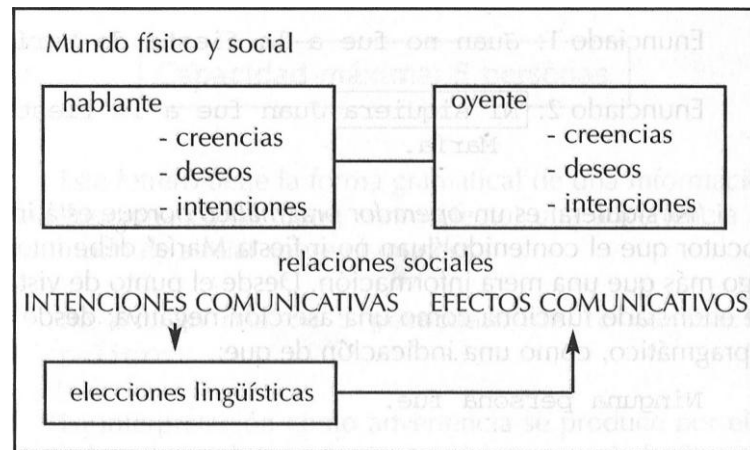
Por ejemplo, María desea que Juan le alcance los anteojos y dice:

Juan, ¿habré dejado los anteojos en el escritorio?

Si Juan interpreta adecuadamente el acto lingüístico indirecto de María, traerá los anteojos. Si se atiene a lo dicho gramaticalmente, podrá contestar:

Sí, están ahí.

Lo que hace el enfoque pragmático es estudiar cuáles son los indicadores lingüísticos de las intenciones del emisor y cuáles son los efectos comunicativos de sus palabras.



Fuente: Bertuccelli Papi, M: *Qué es la pragmática*. Barcelona, Paidós, 1996, p.111.

Enunciación y pragmática

En un capítulo anterior hemos caracterizado la *teoría de la enunciación como el dominio de la lingüística que se ocupa de estudiar las huellas que un locutor deja en sus enunciados*.

La *pragmática*, a su vez, estudia los *usos del lenguaje*, los *efectos que producen los enunciados en el receptor* y las *estrategias de los locutores para producir efectos*.

Hay una interrelación, por lo tanto, entre enunciación y pragmática. Uno de los puntos de interrelación es la *deixis*². El otro punto importante es lo que la teoría de la enunciación denomina *modalizaciones*.

Por otra parte, lo que hemos descrito como *subjektivemas* y los *verbos de decir* (véase capítulo sobre enunciación para ambos lemas) también pueden considerarse elementos pragmáticos. Es así porque, por un lado, vehiculizan posiciones ideológicas o afectivas de quien los usa, y por el otro, ese uso tiene efectos sobre el interlocutor. Y si esos efectos son buscados conscientemente, son una estrategia de la instancia emisora para influir sobre la instancia receptora.

Lo que trataremos en el próximo apartado serán entonces las relaciones entre:



Deixis y pragmática

La *deixis*, el uso de los pronombres dentro de un enunciado, puede ser considerada como huella de la subjetividad del enunciad³, pero también como estrategia para influir en la instancia receptora. Un ejemplo característico del pronombre usado estratégicamente es el caso de "nosotros"⁴.

La gramática describe este pronombre como correspondiente a la primera persona del plural; según esto, parecería que 'nosotros' quiere decir "yo + otras personas". Pero el *uso* no le da ese significado. Según la utilización, existen varios 'nosotros':

• *Nosotros mayestático*: significa "yo".

Es usado por reyes, papas e incluso jefes de Estado de repúblicas.

• *Nosotros de modestia*: significa "yo".

Generalmente es usado por autores de textos académicos y científicos. Una de las razones es que el pronombre 'yo' representa una subjetividad, que en el caso de ese tipo de textos, debe ser anulada en todo lo posible para que el texto tienda a la máxima objetividad.

• *Nosotros inclusivo*: significa 'yo + ustedes' o 'yo + tú'. La palabra "inclusivo" señala que ese nosotros no se refiere al locutor (yo) y sus acompañantes (él / ellos), sino que incluye a segundas personas. Por ejemplo:

- ¿Vamos al cine? (tú + yo)
- ¿Vamos al cine? (tú + él + yo)

El uso de *nosotros inclusivo* constituye una ^(Mil) *estrategia de persuasión* porque hace que el receptor se sienta incluido en el discurso e *identificado con quien lo emite*. Ejemplos:

Bueno, ahora vamos a bañarnos... (La mamá que va a bañar a un niño, pero no se va a bañar con él)

Desterremos la miseria y la injusticia de este país. (Discurso político: hagámoslo juntos.)

Vamos a quedarnos tranquilos hasta que venga el doctor, ¿no? (De una enfermera a un paciente.)

• *Nosotros de máxima extensión*: significa yo + vos + él/ellos. Ejemplo:

Llamá a Juan y salgamos (yo, + tú, + Juan) de una vez.

• *Nosotros exclusivo*: significa 'yo + él / ellos', grupo del cual la segunda persona, es decir, los receptores están *excluidos*. Ejemplos:

Nosotros (yo + él/ella) vamos al cine. Acuéstense (ustedes) temprano.

Preparen la ensalada (ustedes), que nosotros (yo + él/ella) nos ocupamos del pollo.

Es evidente que la interpretación de un nosotros como exclusivo o como inclusivo depende de la situación comunicativa y del contexto, es decir del *uso* particular en determinada emisión.

Subjetivemas y pragmática

El léxico o vocabulario que usa un emisor tampoco es ajeno a los estudios pragmáticos. En el capítulo sobre enunciación observamos cómo la elección del léxico revela ideología y actitudes de quien enuncia. Por ejemplo:

Entrevistado: -Bueno, he publicado algunas cosas... Periodista: -Sí, conocemos unos textitos tuyos.

Entrevista radial

El periodista que ha usado (voluntariamente o no) el diminutivo 'textitos' no está indicando el tamaño o extensión de los textos sino que el diminutivo *implica* una valoración despreciativa. Esto se refuerza por la elección y colocación del artículo indeterminante y del posesivo. Obsérvese que un contenido como "Nosotros conocer tus textos" puede adquirir diferencias de sentido según el léxico que se seleccione y según el orden de las palabras:

Sí, conocemos tus textos.

Sí, conocemos algunos de tus textos.

Sí, conocemos algunos textos tuyos.

Sí, conocemos unos textitos tuyos.

Lo que trata de demostrar el enfoque pragmático es que el léxico no tiene sentidos congelados y fijos, sino que su significación varía según el *acto que se quiera realizar con las palabras*. En estos ejemplos que acabamos de ver, acto de aprecio o de desprecio.

*Modalizaciones y pragmática*⁵

El contexto o situación comunicativa obliga, en ciertas circunstancias, a *modalizar* un enunciado, es decir a atenuar lo directo de un acto de habla y a enmascararlo bajo otra forma gramatical.

Un caso típico es el de los pedidos y órdenes que se enuncian como interrogaciones, conocidas como *preguntas de cortesía*:

Orden: Alcánceme el pan.

Ruego: Alcánceme el pan, por favor.

Pregunta de cortesía: ¿Me alcanzaría el pan?
¿Podría alcanzarme el pan?

En los enunciados puede distinguirse un *dictum o contenido* (lo que se dice) y un *modus* (cómo se dice), o *sentido* que quiere darse a ese dictum.

Dictum: Juan llegar temprano.

Modus: Por suerte, Juan llegó temprano.

En el ejemplo anterior, la aserción de que Juan llegó temprano está encabezada por una *apreciación* del emisor acerca de ese hecho. Si sólo se tratara de una apreciación del locutor acerca de su enunciado, esto entraría en el dominio de la enunciación, pero también es *un procedimiento para influir sobre el interlocutor*, en el caso del ejemplo, para que se haga cómplice de esa apreciación. Por lo tanto, también puede decirse que las modalizaciones son objeto de los estudios pragmáticos en cuanto están relacionadas con el contexto (en ciertos contextos no se puede ordenar, hay que pedir preguntando), y también porque son un medio para influir sobre el interlocutor.

Hay *modalidades de enunciación* y *modalidades de enunciado*.

Las *modalidades de enunciado* indican la manera en que un emisor sitúa su enunciado con respecto a lo verdadero / falso, lo probable, lo posible, lo obligatorio, etcétera, o qué valoraciones hace con respecto al contenido de su enunciado.

Dentro de las *modalidades de enunciado* hay algunas, llamadas *modalidades lógicas*, que relacionan un enunciado con las categorías de *verdadero/falso, posible/imposible, probable/improbable*, etcétera. Se logran con el uso de *modos verbales* y cierta *fraseología* particular.

Por ejemplo:

Verdadero: Juan **salió** temprano.

Falso: **No es verdad que** Juan haya salido temprano.

Probable: **Tal vez** Juan **haya salido**.

Posible: **Posiblemente** Juan **salga** temprano.

Seguro: **Estoy seguro de que** Juan saldrá temprano.

Dudoso: **Quizás** Juan no **salga** temprano.

Obligatorio: **Es necesario** que Juan salga temprano.

Siempre dentro de las *modalidades de enunciado*, hay otras que indican *valoraciones* del que enuncia. Se llaman *apreciativas*, porque

indican que el enunciador aprecia o califica de cierta manera el contenido de su enunciado.

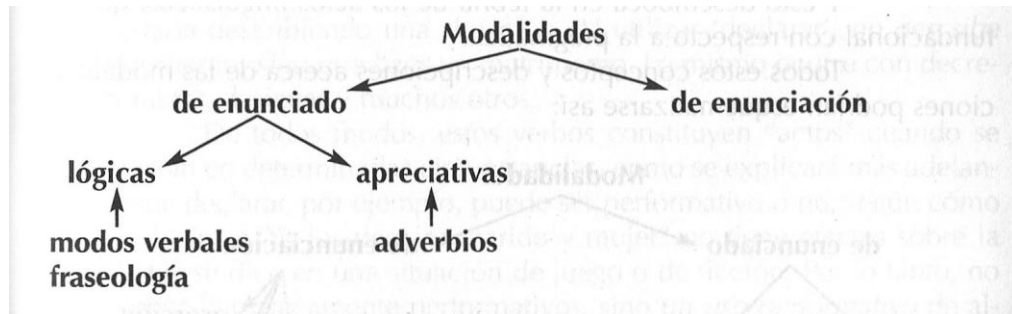
Ejemplos:

Felizmente, Juan salió temprano.

Juan salió temprano, lamentablemente. Por suerte, Juan salió temprano.

Generalmente se dice que estas modalidades de enunciado no están relacionadas con el vínculo entre los interlocutores; sin embargo, nos atrevemos a considerarlos también persuasivos.

De modo que hasta ahora podríamos esquematizar así la descripción de la modalización:



Veamos ahora las *modalidades de enunciación*. Son las más cercanas a la relación locutor-interlocutor porque especifican el tipo de comunicación que se produce entre ambos. Estas modalidades son:

- Aserción (afirmativa o negativa)

Esta tarde llovió. No encuentro ese papel.

- Interrogación

¿Fuiste al mercado? Pronombres interrogativos
Entonación Orden sintáctico

- Intimación (orden)

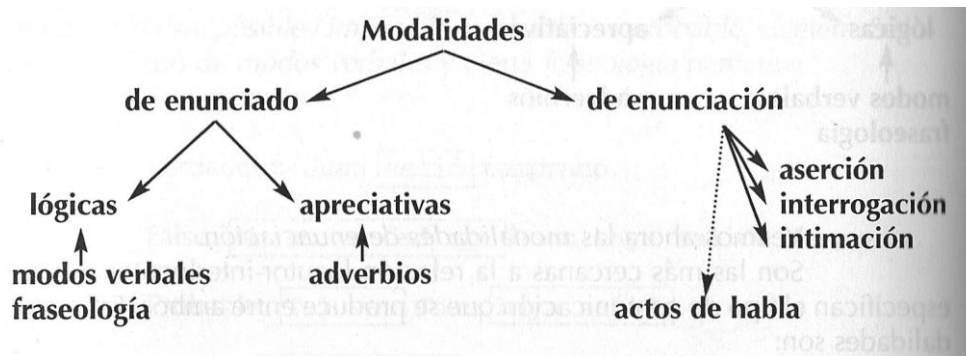
Deje eso ahí.
Imperativos
Vocativos

Desde el punto de vista de la enunciación, estas modalidades vehiculizan actitudes del hablante, pero también son objeto de estudio de la pragmática en cuanto evidencian una relación determinada entre los interlocutores, ya que:

- El acto de ordenar implica una relación jerárquica.
- El acto de preguntar implica que se tiene derecho a hacerlo.

Y esto desemboca en la *teoría de los actos lingüísticos*, que es fundacional con respecto a la pragmática.

Todos estos conceptos y descripciones acerca de las modalidades podrían esquematizarse así:



Actos de habla

Como dijimos antes, una teoría fundacional de la pragmática es la teoría de los *actos de habla* o *actos de lenguaje* o *actos lingüísticos*, propuesta por el filósofo inglés J. L. Austin.

Austin distingue entre "enunciados performativos" y "enunciados constativos". Por ejemplo:

Prometo mejorar los sueldos del personal.

Este enunciado por el cual se ejecuta una acción de compromiso, es un *enunciado performativo*.

En cambio:

El gerente prometió que mejoraría los sueldos del personal.

Este enunciado sólo describe una acción, no la ejecuta, es un *enunciado constativo*.

En el primer enunciado, el verbo prometer está utilizado de tal modo que el locutor ejerce *una acción* mediante el verbo. Esto es más fácil de ver con otros verbos y situaciones: por ejemplo "declarar", usado en la situación correspondiente, efectúa un matrimonio por el solo hecho de usar el verbo. El uso del verbo, en el enunciado "los declaro marido y mujer", es un acto legal. Si el enunciador dijera: "Ustedes son marido y mujer", estaría describiendo una situación. Al utilizar 'declarar', *no describe* un matrimonio, *sino que hace* un matrimonio. Lo mismo ocurre con decretar, nombrar, designar y muchos otros.

De todos modos, estos verbos constituyen "actos" cuando se pronuncian en determinadas circunstancias, como se explicará más adelante, ya que declarar, por ejemplo, puede ser performativo o no, según cómo se use. Incluso "Yo los declaro marido y mujer" no tiene efectos sobre la realidad si se dice en una situación de juego o de ficción. Por lo tanto, no hay verbos intrínsecamente performativos, sino un *uso performativo* de algunos verbos.

Hay verbos que se prestan especialmente al *uso performativo*:

Prometer: Prometo no fumar más.

Jurar: Juro respetar la ley.

Declarar: Los declaro marido y mujer.

Advertir: Te advierto que no toleraré más demoras.

Garantizar: Garantizaré yo mismo el orden en la asamblea.

Adherir: Adhiero a esa posición.

Apoyar: Te apoyo completamente.

Oponerse: ¡Me opongo totalmente!

Comprometerse: Me comprometo personalmente a solucionarlo.

Despedir: Está despedido.

Nombrar: Te nombro mi heredero.

Reclamar: Reclamamos una rápida solución.

Proclamar: En este acto queda proclamada la fórmula para las próximas elecciones.

Recomendar: Te recomiendo ver a un médico.

Absolver: Queda absuelto de culpa y cargo.

Condenar: Queda condenado a pagar una multa.

Uso no performativo (constativo):

Prometió venir temprano.

El nuevo ministro jurará mañana.

Juan declara hoy en el juzgado.

Los diarios advirtieron sobre el peligro de una epidemia.

El uso performativo tiene ciertas características gramaticales y contextuales:

- Primera persona

- Tiempo presente

- Está rodeado de ciertas convenciones sociales, especialmente aquellos que suponen un cierto rito: juramento ministerial, declaración de matrimonio, promesa formal.

En realidad, los *usos performativos ponen en evidencia* el hecho de que *por medio del lenguaje se ejecutan acciones*. Pero estas acciones se ejecutan por medio de todo tipo de enunciados y no sólo por medio de aquellos que cumplan las condiciones de performatividad. Según Austin, todas las emisiones lingüísticas tienen una fuerza ilocutoria, es decir que *vehiculizan una intención* del emisor. Esa *fuerza ilocutoria o acto de ilocución* se revela por marcas en el enunciado: Ejemplos:

Deseo: Ojalá no llueva mañana.

Ruego: [Por favor no grites.

Orden: Cierre la puerta.

Pregunta: ¿ [Compraste] todo?

Consejo: Por tu bien, no vuelvas tarde.

Además de esta fuerza ilocutoria, los actos de lenguaje son también *actos perlocutorios*, es decir que tienen *efectos* sobre el receptor que a veces pueden no ser los deseados por el emisor, porque *dependen de la interpretación*. Por ejemplo:

El examen será largo

puede tener para el emisor la *fuerza ilocutoria* de una *información*, pero podría tener para los receptores la *fuerza perlocutoria* de una amenaza. Del mismo modo:

¿Compraste todo?

Puede tener la *fuerza ilocutoria* de una *averiguación* y la *fuerza perlocutoria* de una *crítica* (supongo que debes haber olvidado algo) y esta fuerza perlocutoria depende del contexto.

Actos de habla indirectos

Dijimos antes que la modalización de un enunciado obedece a reglas de uso social del lenguaje. El caso prototípico, dijimos, son los pedidos modalizados como preguntas; otro caso son los pedidos o recomendaciones modalizados como aserciones. Esto está relacionado con las reglas sociales porque hay situaciones en las que el vínculo entre los interlocutores impide que se haga un pedido en forma directa. En esos casos se usan enunciados como:

Hace calor aquí, (modalidad: aserción)

Pero el acto que se quiere realizar mediante el lenguaje no es una aserción sino un pedido o una orden.

Por favor, abra la ventana.

En este caso puede suponerse que la relación jerárquica, o simplemente social, entre los interlocutores impide que se realice un pedido en forma directa. Esto significa que la aserción 'Hace calor aquí' representa un *acto de habla indirecto* porque hay un acto (pedido) encubierto por otro (aserción).

Otro ejemplo:

Se me acabó el café, (modalidad: aserción)

Este enunciado tiene una fuerza *ilocutoria* asertiva, pero según los contextos en que se emita, su fuerza *perlocutoria* puede ser distinta y, por lo tanto, puede constituir distintos actos de habla indirectos.

Situación A

Se me acabó el café.

Acto de habla: constatación.

Acto de habla indirecto: Debo comprar.

Situación B

Se me acabó el café.

Acto de habla indirecto: orden. Vaya a comprar.

Situación C

Se me acabó el café.

un

Acto de habla indirecto: pedido. Por favor, présteme un poco.

Situación D

Se me acabó el café.

Acto de habla indirecto: disculpa. Me disculpo por no poder ofrecerle una taza.

Otro ejemplo:

"Es necesario que se ponga término a estos actos abusivos."

(Editorial periodístico)

La fuerza ilocutoria de este enunciado, aparentemente, es la aserción con modalidad de necesidad, pero su fuerza perlocutoria está más cercana a la intimación: el acto de habla indirecto es un pedido perentorio, con matiz de obligación⁶: "El gobierno debe poner término a estos actos abusivos". Ahora bien, este enunciado ha sido producido en un contexto constituido por el tema, el órgano periodístico que lo emite, la situación política general. También tiene un cotexto: los enunciados anteriores y posteriores a él en ese mismo texto. A esto se le puede agregar un intertexto: el conjunto de los artículos editoriales que se han publicado en el diario.

La conjunción de contexto, cotexto y eventualmente intertexto, es lo que permite al lector inferir que hay un acto de habla indirecto consistente en una intimación.

Implicaciones pedagógicas

Hay ciertos temas tradicionales en la enseñanza de la lengua, como la clasificación de las oraciones por la actitud del hablante, que deberían actualizarse y enseñarse como *modalizaciones*. Esto no constituye un mero cambio de nomenclatura sino una finalidad diferente en esta enseñanza. La forma tradicional de enseñar este tema consiste en clasificar oraciones aisladas y comprobar sus características gramaticales. En cambio, conocer la modalización que se le puede dar a un enunciado es otorgar al locutor la posibilidad de modalizarlo según el sentido que él quiera dar, la situación comunicativa en que se encuentre y las instrucciones sociales y discursivas de esa situación. Por ejemplo, si se enseña que la información "tú + cerrar la puerta" se puede modalizar de diferentes maneras, se está enseñando que:

- a) la lengua como sistema tiene un gran número de recursos para utilizar;
- b) el alumno, en tanto usuario de esa lengua, es dueño de su palabra y puede elegir entre esos recursos para emitir sus enunciados; se apropia de ese sistema en cada acto de enunciación,
- c) las diferentes situaciones comunicativas o contextos de enunciación restringen socialmente esas posibilidades de enunciación, de modo que su relación social y afectiva con el destinatario del mensaje y su propia subjetividad son los que le permitirán elegir entre estas modalizaciones:

Usted cerró esa puerta, (aserción)

Esa puerta debería estar cerrada, (consejo)

Cierre esa puerta, (orden)

¿Podría cerrar esa puerta? (pedido indirecto)

Por favor, cierre la puerta, (pedido)

Me gustaría que esa puerta estuviera cerrada. (advertencia)

Ojalá se pueda cerrar la puerta, (deseo)

De este modo, las características gramaticales de las modalizaciones no aparecen como "objetos que deben ser aprendidos", sino como modos posibles de usar el lenguaje, como formas de enunciación del sujeto hablante.

De forma semejante, también el conocimiento de las modalizaciones puede ser usado en la interpretación o lectura de textos porque son indicios, marcas en el texto que deja el autor y que el lector relee como instrucciones de interpretación. Por ejemplo, en una narración literaria, las modalidades de enunciación en un diálogo son indicios para conocer la relación entre los personajes o datos para interpretar un estado de ánimo. Además de este ejemplo, que parece un tanto banal, el conocimiento de las modalizaciones asertiva, hipotética (probabilidad) y deóntica (obligación), por ejemplo, son marcas propias de los discursos teóricos y permiten interpretar los datos del texto y la posición del autor frente a esos datos. Una modalidad hipotética, por ejemplo, se descubre a partir de la identificación de verbos en condicional, de marcas de incertidumbre, del uso de ciertas palabras o verbos (poder, permitir, facilitar). Este tipo de "descubrimientos" por parte de un lector, le posibilita identificar la posición del autor ante los saberes que comunica y es crucial cuando se trata de leer para estudiar.

El caso del *pronombre nosotros*: en realidad, el análisis pragmático de este pronombre en la enseñanza tiene sentido para la interpretación de textos, porque según sea exclusivo o inclusivo revela posiciones ideológicas o intenciones de persuasión.

La teoría de los *actos de habla* no tiene una importancia pedagógica directa, es decir que la enseñanza de la fuerza ilocutoria y perlocutoria de los enunciados y de la lista de los verbos performativos no tiene valor educativo por sí misma.

Lo que consideramos importante son las consecuencias que tienen el conocimiento de las modalizaciones y de los actos de habla indirectos para la comprensión lectora y para la producción de textos. En ese aspecto radica la real importancia pedagógica de los conocimientos pragmáticos.

En la lectura, la pragmática permite enseñar e interpretar los textos descubriendo intenciones y subjetividades del autor y las estrategias de persuasión que puede estar administrando.

En la escritura y en la oralidad, la pragmática permite enseñar a escribir utilizando los recursos del sistema de la lengua, pero también buscando estrategias para mejor comunicar el sentido y la intención y para mejor adaptar los enunciados a la relación social que está presente en toda comunicación.

Un poco de práctica

1. Escriba un ejemplo de uso performativo de cada uno de estos verbos: reclamar, agradecer, nombrar, apoyar, declarar. Ejemplo:

Me opongo terminantemente a la posición de los delegados .

2. Imagine diferentes situaciones en las que el siguiente enunciado constituya más actos de habla indirectos:

Enunciado: Mi secretaria ha salido momentáneamente. Actos de habla indirectos: Disculpa
- Pedido - Orden

¿

Cuál es el acto de habla que cumple mediante este texto.

Señor Director:

Por medio de La Nación quiero hacer llegar mi más profundo agradecimiento a las autoridades de ALPI, y en especial a la licenciada XXX, por medio de quien conseguí una beca para que sea atendido en forma totalmente gratuita el niño ZZ, de tan sólo tres años, que padece de una enfermedad neurológica que afecta su parte motriz y carece de cobertura social y recursos económicos para afrontar esta clase de tratamiento. Un gesto de esta naturaleza debe darse a conocer; es por eso que recorro a su tan prestigioso diario.

Carta de lectores, La Nación, 1-11-98.

4. En este texto, parecería que se solicita una explicación:

Señor Director:

Como usuario frecuente del ex Ferrocarril Mitre (hoy TBA) , suelo utilizar los ramales Retiro-Mitre y Retiro-Tigre.

Al respecto deseo llamar la atención de las autoridades del ferrocarril sobre la enorme cantidad de vendedores de baratijas, músicos ambulantes y mendigos que sin cesar pasan voceando por los vagones, molestando al sufrido pasajero que no tiene paz un solo instante.

Paradójicamente los guardas se muestran muy estrictos en el control de boletos a los pasajeros y, sin embargo, permiten que los vendedores viajen gratis durante todo el día.

Seguramente las autoridades de TBA podrán explicar por qué los que no pagan pasajes tiene el derecho de molestar a los que sí abonan el suyo.

- a) ¿En qué lugar del texto aparece?
- b) ¿Aparece bajo la modalidad de pedido?
- c) ¿Qué modalidad de enunciación tiene?
- d) ¿Qué modalidad de enunciado tiene?
- e) ¿Usted cree que el autor del texto está interesado en obtener una explicación o en otro resultado?
- ¿Qué acto de habla indirecto hay bajo el pedido de explicación?

5. Escriba una carta de lectores solicitando la expulsión de vendedores ambulantes y mendigos de los trenes. ¿Por qué cree usted que en la carta de la consigna cuatro eso aparece como acto de habla indirecto?

6. Lea el texto que sigue:

Señor Director:

Cursaba el primario en el Lengua Viva y veía que en la clase de religión, algunas compañeras debían retirarse a otra aula, por ser de distinto credo, o sea, por no pertenecer a la religión católica. Yo era muy chica y no me gustaba. Sentía que se hacía una diferencia, que se creaba una línea divisoria. Señores, enseñemos en nuestras escuelas moral, ética, lo que muchos padres han dejado de enseñar y practicar, y eventualmente enseñemos la historia de las religiones para evitar los fundamentalismos que en distintas partes del mundo quiebran las familias y las amistades. Provoquemos la unión y la comprensión, no sectarismo, porque ello implica una involución. Dios es uno para todos.

Carta de lectores, La Nación, 1-11-98.

- a) ¿En qué párrafos se usa la modalidad de intimación?
- b) ¿Qué marcas gramaticales de esa modalidad aparecen?
- c) Marquen los verbos que tienen como sujeto tácito "nosotros".
- d) ¿Ese nosotros es inclusivo o exclusivo?
- e) ¿Representa a todos los argentinos o a los encargados de la educación? Busque en el texto algún fragmento.

Notas

- 1. Véase el capítulo 2 sobre la comunicación.
- 2. Véase el capítulo 3 sobre la enunciación.
- 3. Véase, por ejemplo, el poema "Insomnio", de G. Diego, en el capítulo anterior.
- 4. Estos usos de *nosotros* los describe la teoría de la enunciación, pero es un claro ejemplo de uso estratégico del lenguaje.
- 5. La *modalización* es un tema que en general trata la teoría de la enunciación (véase el capítulo 3), pero hemos reservado su descripción para este capítulo porque es uno de los temas que mejor pueden estudiarse desde la perspectiva pragmática.
- 6. Cuando aparece el matiz de obligación, se habla de *modalidad deóntica*.

Bibliografía

Austin, J. L.: *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona, Paidós, 1996.

Bertucelli Papi, M.: *Qué es la pragmática*. Barcelona, Paidós, 1996.

Lyons, J.: *Lenguaje, significado y contexto*. Barcelona, Paidós, 1981.

Levinson, S. C.: *Pragmatics*. Londres, Cambridge University Press, 1983.

Mainaugenau, D.: *Introducción a los métodos de análisis del discurso*. Buenos Aires, Hachette, 1986.

Capítulo 8

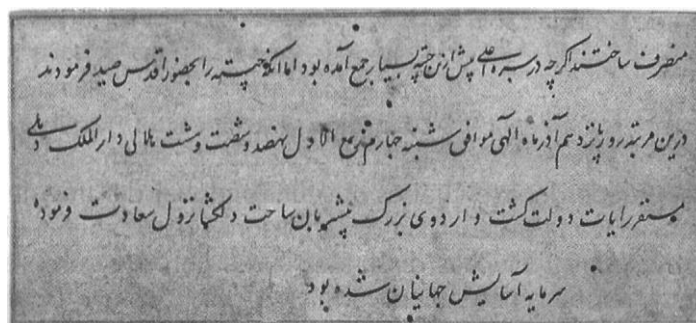
Teoría de la lectura como proceso

- ¿Qué es leer?
- Teorizaciones acerca de la lectura
- El modelo teórico de K. Goodman. Introducción
- El lector en el modelo de Goodman
- Estrategias cognitivas del lector
- El texto: claves lingüísticas y textuales
- Implicaciones pedagógicas
- Leer literatura
- Un poco de práctica

¿Qué es leer?

Las personas que suelen hacer palabras cruzadas ya saben que cuando encuentran esta definición: "Recorrer con la vista lo escrito", deben colocar la palabra "leer" en los casilleros. Aunque resulta evidente que es una descripción poco adecuada, se podría hacer una prueba para verificarlo con mayor certeza:

Recorra con la vista este escrito:



De acuerdo con la definición anterior, se podría decir que usted "ha leído", puesto que ha recorrido con la vista lo escrito. Sin embargo, la mayoría de los lectores probablemente dirán que no han

leído porque no han podido saber qué decía el texto anterior, no han logrado descifrarlo. Dirán que como el texto está escrito en un código que no les es familiar no pueden decodificarlo.

Dijimos en un capítulo anterior que decodificar es identificar las señales o los signos y su sentido. En términos triviales, es decir que si "el banderín de la playa es rojo y negro (señal), el mar está 'peligroso' (sentido)". La relación entre identificación de señales y atribución de sentido se da fácil e inmediatamente con el ejemplo del código de banderines. Sin embargo, no es tan sencillo, ni la relación tan inmediata, cuando se trata del lenguaje y la comunicación textual.

Por ejemplo, todos los signos del texto siguiente son identificables.

Los sistemas de hipertexto permiten a sus usuarios explorar los conocimientos de manera no lineal, interactiva, presentándoles "unidades" de saber y explicitando los enlaces entre una unidad y otra, de modo que cada usuario pueda elegir libremente entre diferentes caminos de "navegación" en el saber. Además, el hipertexto hace deliberadamente borrosa la distinción entre el autor y el usuario de un sistema, puesto que éste puede establecer nuevos enlaces entre unidades existentes o crear nuevos bloques de saber e introducirlos en el sistema (Megarry, 1988). Junto con los procesadores de texto, estos sistemas han modificado progresivamente el concepto de texto como secuencia lineal de palabras e ilustraciones, transformándolo en algo que se puede explorar a voluntad según las necesidades, los objetivos y el estilo de aprendizaje del usuario.

Pérsico, D.: en revista Comunicación, Lenguaje y Educación 13,
Madrid, 1992.

¿Puede decirse cuál es el sentido global del fragmento en una sola oración? Haga la prueba con otras personas para saber si el sentido es idéntico para todas... Muchas dirán "he leído, pero no comprendí", otros tal vez digan "leí, pero no entendí lo mismo que Fulano o Zutano, para mí dice otra cosa".

Si leer fuera simplemente identificar signos y atribuirles un sentido, todos los lectores de ese texto podrían decir mínimamente de qué se trata.

En realidad esta noción de lectura como desciframiento de signos puramente materiales aparece constantemente en la vida escolar: "Los alumnos no entienden lo que leen", se escucha decir con frecuencia a los docentes; esto implica que leer consiste en sonorizar o meramente identificar signos escritos. "Comprender", "entender" aparece como otra actividad agregada.

A este respecto, muchas personas comparten una experiencia muy frecuente: cuando se está aprendiendo una lengua extranjera, se presenta la situación de tener que leer en voz alta un texto. En general, suele ocurrir que el aprendiente está tan preocupado por lograr una pronunciación correcta (sonorización de los signos), que cuando termina su "lectura", a menos que conozca previamente el texto, no podrá dar, en absoluto, una clara muestra de comprensión. Toda su energía estuvo colocada en descifrar y sonorizar.

Esta noción incompleta de la lectura como decodificación, desciframiento, ha dado origen, además, a concepciones erróneas acerca de lo que es la comprensión de un texto. A esas concepciones corresponden los "cuestionarios de comprensión" que se han usado tradicionalmente en la enseñanza, pero que sólo interrogan por la comprensión literal, es decir, preguntan lo que dice exactamente el texto, no lo que el lector pueda inferir, deducir e interpretar.

Una experiencia tal vez permita ver esto en forma más contundente. Lea el texto que sigue y luego conteste las preguntas que están debajo.

Sartro y Ñipo fitolearon a junipear por la arusa.

Ñipo estaba cotaniro, pero Sartro no cilaraba que taropear.

Una psora achetaba el joro, y Ñipo fatató el mosero de Sartro...

¿Qué hicieron Sartro y Ñipo?

¿Cómo estaba Ñipo?

¿Sartro cilaraba?

¿Quién achetaba el joro?

¿Qué fatató Ñipo?¹

Nos atrevemos a asegurar que sus respuestas fueron "Fitolearon a junipear por la arusa"; "Estaba cotaniro", "No"; "Una psora"; "El mosero de Sartro"... ¡Felicitaciones! Todas las preguntas están correctamente contestadas, pero el lector no ha comprendido en absoluto el texto.

¿Cómo sería entonces un cuestionario que mostrara la inferencia y la interpretación? Tal vez cabría preguntar: ¿a qué se deben las actitudes de los personajes? ¿Qué sentido tiene que Ñipo haya fatatado el mosero de Sartro? o ¿Qué relación implícita existe entre 'junipear por la arusa' y estar 'cotaniro'?

A pesar de que los cuestionarios de comprensión literal han sido tan frecuentes en las aulas, en el lenguaje cotidiano ha comenzado a aparecer otro concepto de lectura. Frecuentemente se oye decir, en los medios de comunicación masiva², enunciados por el estilo de: "El acontecimiento podría tener varias lecturas". Si se cambia la palabra "lectura" por "interpretación", el sentido no se altera sustancialmente. Parecería entonces que está circulando en la sociedad una concepción de lectura que equivale a interpretación; esto es, una concepción de lectura que acentúa el aspecto cognitivo antes que la mera materialidad del acto.

Recordemos al mismo tiempo que en el capítulo sobre comunicación se dijo que, según los modelos teóricos más recientes del acto comunicativo, la actividad del receptor consiste en una interpretación y no en una decodificación del mensaje, y que este último ha sido reemplazado por texto.

La lectura, entonces, en su acepción más reciente, es un trabajo de interpretación del texto y, por lo tanto, forma parte de un hecho de comunicación. No se trata de una comunicación inmediata entre los participantes, sino mediatizada, con distancia en el tiempo y en el espacio. Se trata, además, de un hecho cognitivo, de un *proceso de conocimiento*.

Cuando la comunicación es oral –y más aún si es cara a cara– el receptor puede, mediante sus intervenciones, obtener reducción del ruido y de la ambigüedad. También el emisor puede "guiar" la interpretación de su texto mediante elementos paralingüísticos³ y redundancias, o preguntas destinadas a controlar el nivel de comprensión del receptor.

Esta *interacción* entre emisor y receptor también ocurre durante la lectura: el *lector* aporta a esa interacción una serie de *procesos mentales* y el *texto* aporta una serie de procedimientos que constituyen "*pistas*", *claves*, o *indicios para ser interpretado*.

Teorizaciones acerca de la lectura

Sobre la base de una concepción de la lectura como interpretación y acto comunicativo se han desarrollado diferentes teorías y modelos⁴ para explicitar las actitudes y los procesos mentales del lector.

En este sentido, han sido importantes los aportes de la psicología cognitiva, que ha estudiado cómo son los procesos mentales de los lectores expertos con el objetivo de poder enseñarlos a los lectores poco hábiles.

Esto en el plano del lector. Pero, como dijimos antes, la interpretación de un escrito es el producto de la interacción entre lector y texto. De este modo, entonces, los aportes de la lingüística del texto proporcionan una ayuda para distinguir esas "pistas" que el texto proporciona. Por esa razón nos encontramos en el campo de la lingüística interdisciplinaria y de la lingüística aplicada a la enseñanza. Esto implica que en la teoría que se va a explicar en este capítulo confluyen distintas disciplinas que intentan explicar el proceso de lectura, y el modelo tiene como objetivo hacer explícitos esos marcos conceptuales.

En realidad, discurrir acerca de la lectura no es novedoso. Ha sido un tema tratado por escritores (Proust, Sartre, Valéry), por historiadores y por ensayistas; incluso ha preocupado a fisiólogos y a psicólogos de la percepción que han investigado acerca de la dirección y velocidad de los movimientos oculares durante el acto de leer. En la década del 70 la psicología cognitiva, la filosofía, la lingüística, la semiótica, la retórica, los estudios sobre la evolución del lenguaje en los niños también se dedicaron a estudiar los fenómenos de la lectura y la escritura.

Pero las investigaciones acerca del proceso cognitivo de la lectura –concebida como interpretación de textos y no como mera acción mecánica– se desarrollaron sistemáticamente a partir de la aparición, en los últimos años, de nuevas conceptualizaciones de la alfabetización y de la preocupación mundial por la existencia de analfabetos funcionales⁵.

Entre las diversas teorías⁶ que se han desarrollado, hemos elegido la de Kenneth Goodman porque nos parece eficaz para aplicarla a la enseñanza, en cuanto es generadora de "estrategias del lector"

cuyo aprendizaje forma lectores autónomos, que no dependan de una ayuda constante de sus maestros para comprender e interpretar los textos.

El modelo teórico de K. Goodman. Introducción

La teoría y el modelo de Kenneth Goodman provienen de tres décadas de investigaciones en el tema a partir del estudio de las equivocaciones que cometían los niños que estaban aprendiendo a leer, cuando leían en voz alta.

Goodman titula su modelo: "Una perspectiva transaccional sociopsicolingüística", y creemos que tal vez la explicación de los términos de esta nomenclatura pueda ser útil para los lectores.

El término 'transaccional' se refiere a que el sujeto que conoce y lo conocido se modifican durante el acontecimiento:

"El lector construye un texto a través de diferentes transacciones con el texto impreso, y durante el proceso de entrar en transacción con el texto, sus propios esquemas también sufren una transformación a través de la asimilación y la acomodación que describe Piaget."

Goodman, K. : (1996) El término "sociopsicolingüístico" se refiere a los aportes de:

- La concepción sociocultural del lenguaje, la lectura y la escritura.
- La teoría general del conocimiento y la comprensión, en especial la teoría de los esquemas.
- Una teoría del lenguaje que incluye la pragmática, la lingüística del texto, el nivel léxico-gramatical y la semántica.

Los elementos del modelo

Según este modelo, la comprensión es un *proceso* durante el cual *el lector va construyendo significados* con sus

- ❖ conocimientos previos conceptuales,
- ❖ conocimientos previos letrados, y con las
- ❖ claves lingüísticas y textuales que le da el texto.

Por lo tanto, esto implica la interacción entre lector y texto; es decir que hay ciertos elementos en el texto que permiten o facilitan la comprensión y ciertos requisitos en el lector para poder comprender.

- ❖ El *lector* no es un sujeto pasivo que "recibe" información del texto, sino un sujeto activo que:
 - ❖ tiene diferentes intenciones de lectura,
 - ❖ aporta sus propios conocimientos,
 - ❖ procesa la información que recibe del texto en virtud de estos conocimientos anteriores,
 - ❖ formula hipótesis,
 - ❖ hace deducciones,
 - ❖ interpreta un sentido global del texto y sentidos más localizados,
 - ❖ puede resumir esa información.

El *texto*, a su vez, ofrece "pistas" o "marcas" que funcionan como instrucciones para que el lector vaya guiando su interpretación. Esas claves residen en:

- ❖ la coherencia,
- ❖ los procedimientos de cohesión,
- ❖ la estructura textual
- ❖ el léxico y
- ❖ distintos recursos de la lengua, propios de la trama del texto, como los tiempos verbales o las clases de palabras predominantes, entre otros.

El lector en el modelo de Goodman

Conocimientos previos

Probablemente este texto³ no ofrezca dificultades de lectura:

MOSCÚ (Reuter) . -A menos de una semana del décimo aniversario de la tragedia de Chernobyl -ocurrida el 26 de abril de 1986- los gobernantes de las potencias mundiales firmaron ayer en Rusia un acuerdo sobre medidas de **seguridad nuclear**. En la reunión, Ucrania confirmó que **cerrará la planta nuclear de Chernobyl** para el año 2000. La cumbre acordó cooperar en los temas de energía nuclear y desechos radiactivos. Al concluir la reunión, **fueron difundidos tres documentos**: una declaración global, otro sobre la anulación de pruebas atómicas y un programa para prohibir la circulación de materiales nucleares.

Clarín, 22-4-96

¿Por qué no ofrece dificultades? Porque el lector puede identificar qué es Moscú, qué es Chernobyl, que abril de 1986 es una fecha, porque sabe qué son Rusia y Ucrania, qué significa 'potencias mundiales', porque sabe que una 'cumbre' no es, en este caso, la cima de una montaña y sabe, además, por experiencia del mundo que el hecho de que se difundieron documentos como resultado de una 'cumbre' tiene una cierta importancia y consecuencias en el futuro.

Estos son *conocimientos previos conceptuales del lector*. Pero además, en su tarea de comprensión han intervenido otros conocimientos, que llamaremos *letrados*⁷. Por ejemplo, la palabra 'Reuter' entre paréntesis indica a algunos lectores el origen del texto; inmediatamente se lo puede reconocer como texto periodístico, ya que menciona la agencia noticiosa internacional de donde proviene la información. Este dato se une al que proporciona la palabra 'Moscú' escrita con otro tipo de letra y al comienzo del texto.

Otro ejemplo de cómo funcionan los conocimientos letrados puede verse en una nueva lectura de este otro "texto" que usamos antes y que ahora usaremos con otros fines:

Sartro y Ñipo fitolearon a junipear por la arusa. Ñipo estaba cotaniro, pero Sartro ni cilaraba que tarqpear. Una psora achetaba el joro, y Ñipo fatató el mosero de Sartro...

Aunque no se pueda decir con alguna certeza qué hacen estos personajes, hay ciertos conocimientos letrados en el lector que le permiten identificar e interpretar ciertas claves del texto, de

3 Las expresiones destacadas aparecen así en el original.

modo que puede llegar a decir que se trata de una narración. Veamos cómo, hipotéticamente, se ha producido esta interpretación:

Deducciones	Claves
Se trata de una narración ⁸	Palabras que aparentemente indican predicación (la clave son las desinencias verbales): Fitolearon Estaba Junipear Cilaraba Achetaba Fatató Nombres de personajes (sujetos de predicación) <i>Ñipo Sartro</i> Aparentemente se nombran lugares <i>por la arusa</i> Hay distintos "momentos". Claves: pun tuación y desinencias verbales de dos tipos: <i>-aba -ató</i>
Hay acciones contrapuestas	Aparece un conectar <i>pero</i>

Las probables deducciones que consignamos arriba son posibles porque el lector tiene conocimientos letrados, esto es, tiene frecuentación de relatos y sabe cómo se organizan, cuál es su superestructura habitual, y esos conocimientos le permiten utilizar ciertas indicaciones o claves, que aparecen en el texto.

Son conocimientos previos letrados los que se refieren a:

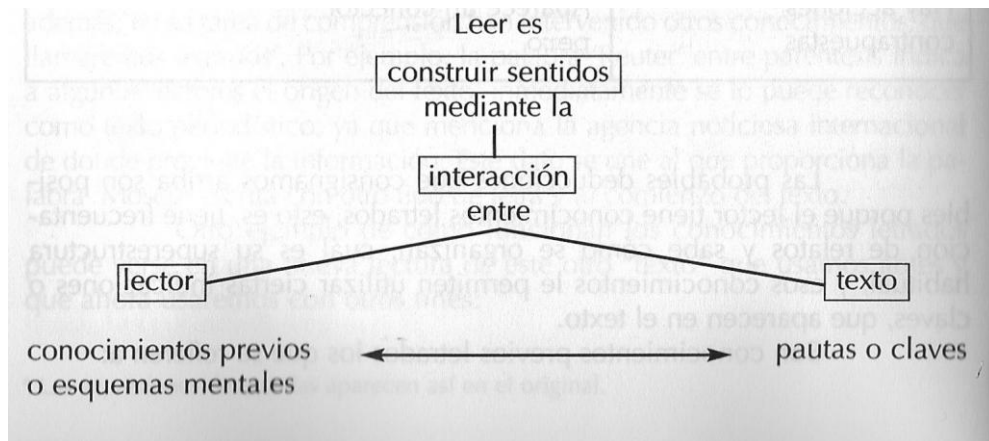
- ❖ existencia de distintos tipos de texto,
- ❖ formatos propios de cada tipo de texto,
- ❖ soportes,
- ❖ paratextos,
- ❖ superestructuras textuales más comunes,
- ❖ contenido genérico de cada tipo textual,
- ❖ características de las tramas.

Estos conocimientos previos del lector también han sido considerados por otros teóricos de la lectura como Frank Smith, quien los denomina "información no visual", es decir información que está en el lector y no en el texto.

Por otra parte, cuando se habla de conocimientos previos, se hace referencia a los *esquemas mentales*. Esto es: los saberes (cualquier tipo de conocimiento, no sólo los conceptuales, sino todos los que conforman el "conocimiento del mundo") están almacenados en nuestra mente en forma de esquemas o redes interrelacionados⁹. Por ejemplo, ante la palabra 'perro' cada persona "abrirá"¹⁰, pondrá en funcionamiento, esquemas mentales diferentes. Aparecerá la imagen del perro propio, de

perros conocidos, historias de perros, el consultorio veterinario, clasificación de razas, etcétera, etcétera. Piaget utiliza esta noción de esquemas cuando habla de asimilación y acomodación de los nuevos aprendizajes.

Por lo tanto, por lo que se ha visto hasta aquí:



Los conocimientos organizados en esquemas mentales, sin embargo, no son el único factor, por parte del lector, que interviene en la comprensión. Otros elementos importantes que el lector pone en juego son la *intención de lectura* y *las estrategias cognitivas*.

Intenciones de lectura

Según Goodman, la lectura tiene distintas funciones; habla así de lectura ambiental, profesional, recreativa, informativa y ritual.

Los ejemplos respectivos a cada una de esas funciones serían:

lectura de carteles e indicaciones,

lectura de un artículo científico,

lectura de una novela,

lectura de cartas, memorándum,

lectura de textos religiosos.

De modo parecido, otros teóricos¹¹ establecen seis clases diferentes de lectura, que condicionan las elecciones del lector:

Lectura ostentosa: la que conduce a leer el libro que todos nombran o el último premio literario (satisface necesidades de prestigio cultural).

Lectura utilitaria: está condicionada por la búsqueda de información.

Lectura cognitiva: está ligada al deseo de comprensión, más que a la mera información.

Lectura de distracción: motivada por la necesidad de alejarse de las preocupaciones cotidianas.

Lectura de evasión: motivada en la huida al mundo de lo imaginario y de los deseos insatisfechos.

Lectura literaria y reflexiva.

De todos modos, más allá de esta (alegorización de funciones, dice Goodman que "cada lector tiene intenciones explícitas respecto del resultado de un acontecimiento específico de lecto-escritura", y estas intenciones influyen en su comprensión. Por ejemplo, un mismo texto puede ser leído por un

corrector profesional para buscar errores tipográficos; por un alumno para estudiar; por un docente para preparar su clase. Incluso un mismo lector puede tener distintas intenciones en distintos momentos, ya que la lectura de un texto de estudio durante un curso será diferente de la lectura que haga la misma persona cuando esté preparando el examen final.

En el aula puede ocurrir algo semejante: en general, las intenciones de lectura no pertenecen a los alumnos, sino que, en general, es el docente quien se propone cierta finalidad. La explicitación de la finalidad o intención de lectura es importantísima, porque ella va a regir toda la actividad y, por lo tanto, va a incidir en la comprensión. Por ejemplo, se puede leer los cuentos de Horacio Quiroga con distintas finalidades y cada una de ellas guiará la atención hacia ciertos aspectos de los textos:

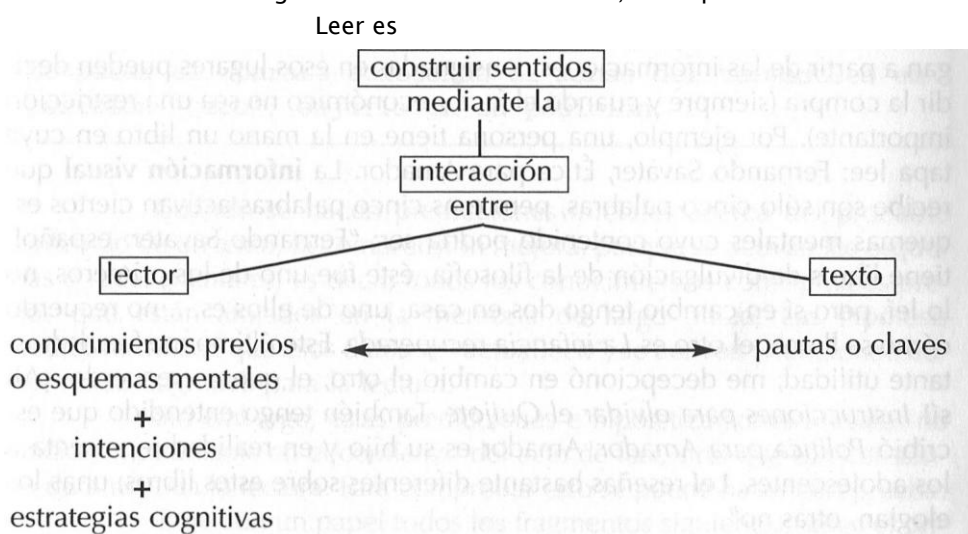
- 1) Podría ocurrir que en Ciencias Sociales se esté estudiando la selva misionera, entonces, un docente puede proponer buscar en los cuentos de Quiroga descripciones de esa región (obviamente, no como búsqueda de datos, sino para ver la perspectiva literaria).
- 2) Podría ocurrir que en un curso de Literatura se lean diversos cuentos de ese autor para observar cómo él plantea la lucha del hombre y la naturaleza, o bien la relación entre el ser humano y la muerte.
- 3) Otro caso podría consistir en leer uno o varios cuentos de Quiroga para observar cómo estructura las narraciones.

Si estas finalidades son explicitadas en clase, la tarea tendrá más eficacia, ya que es bien conocida por todos la experiencia de que si sólo se les indica a los alumnos, sin mayores precisiones, que deben leer un texto, y luego las preguntas del docente están orientadas hacia una finalidad específica, los alumnos se sentirán desorientados mientras la cumplen, y frustrados o sorprendidos o más desorientados aun ante las preguntas que se les haga en el aula. En cambio, se ha comprobado que el resultado de este tipo de tareas escolares es más exitoso si los alumnos hacen una lectura orientada.

Estrategias cognitivas del lector

Son los procesos mentales que el lector pone en acción para interactuar con el texto. Dicho de otro modo: son los modos de utilización de sus conocimientos previos y de los datos que el texto le proporciona. Esta interacción es constante.

Si todo esto lo consignamos en el cuadro anterior, éste aparecerá así:



Las *estrategias cognitivas* más importantes son:

- ❖ Predicción

- ❖ Inferencia
- ❖ Verificación de hipótesis
- ❖ Corrección

Predicción

Consiste en la constante formulación de hipótesis que el lector va haciendo durante su lectura. Hay un primer momento en que esta predicción se hace por *exploración de paratextos*. El procesamiento de los datos proporcionados por los elementos paratextuales permite predecir o hipotetizar, en forma general, acerca de lo que trata el texto antes de iniciar la lectura.

Esta predicción inicial se conforma por una serie de acciones que cualquier persona medianamente letrada efectúa habitualmente y sin ser consciente de ello. Por ejemplo, alguien que lee el diario empieza generalmente a hojearlo, lee someramente los *titulares*, si alguno atrae su atención es probable que lea el *copete* del artículo y/o la *volanta* y el *epígrafe* de la fotografía o de la ilustración y tal vez lea alguna *frase destacada*. Este sobrevuelo sobre los elementos paratextuales hace que se activen esquemas mentales, se formulen hipótesis y que se anticipe si el texto ha de ser leído en su totalidad o no. Del mismo modo, en una librería se hojean los libros, se lee la tapa, la *contratapa* y el *índice*. Las hipótesis que se hagan a partir de las informaciones consignadas en esos lugares pueden decidir la compra (siempre y cuando el factor económico no sea una restricción importante). Por ejemplo, una persona tiene en la mano un libro en cuya tapa lee: Fernando Savater, Ética para Amador. La **información visual** que recibe son sólo cinco palabras, pero esas cinco palabras activan ciertos esquemas mentales cuyo contenido podría ser: "Fernando Savater: español, tiene libros de divulgación de la filosofía, éste fue uno de los primeros, no lo leí, pero sí en cambio tengo dos en casa, uno de ellos es.... no recuerdo cómo se llama, el otro es *La infancia recuperada*. Este último me fue de bastante utilidad; me decepcionó en cambio el otro, el que no recuerdo. ¡Ah sí! *Instrucciones para olvidar el Quijote*. También tengo entendido que escribió *Política para Amador*, Amador es su hijo y en realidad representa a los adolescentes. Leí reseñas bastante diferentes sobre estos libros; unas los elogian, otras no".

Este cúmulo de informaciones **no es visual** no está en la tapa del libro que el lector tiene en su mano, pero le hace predecir, hipotetizar cuál puede ser aproximadamente el contenido y el interés que puede llegar a tener para él.

Sin embargo, los que vivimos en sociedades letradas y frecuentamos la lectura estamos tan acostumbrados a recoger estas informaciones paratextuales que no reparamos en su importancia para la comprensión. Tal vez la prueba siguiente lo demuestre.

El fragmento que sigue no tiene un léxico preciso que guíe al lector, y tampoco tiene ningún elemento paratextual. ¿Es posible saber a qué se refiere?

La mayor duración del aparato depende de un correcto y periódico mantenimiento.
Sugerimos:

Desconectar siempre el aparato cuando se efectúa cualquier tipo de intervención.

No parar el aparato colocando el mando del termostato en posición 'cero'; dejarlo en su posición.

¿Cambia la situación si reponemos el título?

Descongelación y limpieza del freezer

La mayor duración del aparato depende de un correcto y periódico mantenimiento.
Sugerimos:

Desconectar siempre el aparato cuando se efectúa cualquier tipo de intervención.

No parar el aparato colocando el mando del termostato en posición 'cero'; dejarlo en su posición.

Cuando se hacen predicciones iniciales acerca del probable contenido de un texto, la comprensión mejora, porque se activan los esquemas o redes mentales, es decir, todos los conocimientos conceptuales previos que están alojados en la memoria de largo plazo. Las hipótesis predictivas hacen que esos datos se "actualicen", se activen y funcionen como marco cognitivo para la lectura.

Sin embargo, estas predicciones e hipotetizaciones iniciales no funcionan solamente en el comienzo del acto de leer, sino que son constantes durante toda la lectura. Para comprobar esto se puede hacer otra prueba: Tape con un papel todos los fragmentos siguientes, salvo el primero. Léalo y trate de contestar las preguntas que están debajo. Para responder observe qué claves le proporciona el texto y trate de hacer hipótesis adecuadas a esas claves. Haga lo mismo, sucesivamente, con los demás fragmentos.

Era un hombre importante, soberbio, con negocios turbios y no pocos enemigos. Mendizábal, sin embargo, no necesitó su autorización para sentarse en la silla de terciopelo que había frente al escritorio. También él valía lo suyo —se dijo—, y nadie podía dejar de reconocerlo, ni siquiera el hombre importante. De modo que se sentó, y hasta cruzó las piernas.

¿Cuál es la situación? ¿Quiénes son estos personajes? ¿Qué relación habrá entre ellos? ¿Qué datos tiene usted para suponer eso? ¿Qué pasará luego? ¿Con qué informaciones del texto es posible predecir? ¿De qué tipo de texto se trata? ¿Es posible identificar la variedad o género dentro del tipo?

Algo estaba claro: él, Mendizábal, no era como los otros. Es decir: como los otros que iban a ese escritorio y permanecían allí, de pie, tiesos y asustados, respetuosos hasta la humillación, esperando una orden como quien necesita permiso para, apenas, respirar. No: Mendizábal hablaba de igual a igual. No recibía órdenes sino que concertaba negocios. Y fue por eso —precisamente por eso— que el hombre importante dijo:

—Hay un trabajo para usted, Mendizábal —entrelazando sus dedos bajo el mentón lo dijo. Pausadamente, eligiendo las palabras.

¿Algunas de sus hipótesis anteriores se ven confirmadas? ¿Ha debido corregir sus hipótesis? ¿En qué consisten los cambios, si los hubo? ¿Por qué debió modificar sus hipótesis? ¿O no pudo modificarlas porque todavía no recibe suficiente información para saber si se confirman o se invalidan?

Mendizábal no contestó en seguida, se tomó su tiempo. La frase que terminaba de escuchar le había gustado tanto, que no pudo sino admirar secretamente al hombre que, desde el otro lado del escritorio, expectante pero sereno, acababa de pronunciarla.

¿Algunas de sus hipótesis anteriores se ven confirmadas? ¿Ha debido corregir sus hipótesis? ¿En qué consisten los cambios, si los hubo? ¿Por qué debió modificar sus hipótesis? ¿O no pudo modificarlas porque todavía no recibe suficiente información para saber si se confirman o se invalidan?

Hay un trabajo para usted, había dicho, en lugar de tengo un trabajo para usted. La diferencia era enorme. A Mendizábal nadie le daba un trabajo: la realidad, secreta y pacientemente, los urdía para él.

—Está bien —contestó—. Me está sobrando el tiempo en estos días.

¿Encontró nuevas informaciones? ¿Puede predecir a grandes rasgos cómo podría seguir la situación después de la última frase? ¿Puede seguir infiriendo características de los personajes? ¿Por qué?

El hombre importante sonrió. Sin duda le había sonado pedante la respuesta de Mendizábal. Aunque no pareció afectarlo demasiado.

Sacó un cigarro largo fino de una caja tallada en madera. No estaba solo. (En realidad, nunca lo estaba. Por lo de los negocios turbios y los enemigos, seguramente por eso.) Detrás de su silla, de pie, con la mirada fija en algún impreciso lugar de la habitación, había un hombre alto y robusto. Llevaba una corbata roja y una camisa increíblemente amarilla. También -era imposible dejar de notarlo- algún objeto amenazante le abultaba el saco.¹²

¿Encontró datos que confirman algunas de sus hipótesis o invalidan otras? ¿Debe modificar o corregir o puede seguir haciendo predicciones?

Inferencia

Al hacer la prueba anterior el lector ha realizado *inferencias*, basadas tanto en los datos explícitos que el texto proporciona, como en datos implícitos. El concepto de inferencia abarca tanto las deducciones estrictamente lógicas como las conjeturas o suposiciones que pueden realizarse a partir de ciertos datos que permiten presuponer otros.

En un texto no está todo explícito, hay una enorme cantidad de implícitos (dependiendo del tipo de texto y del autor) que el lector puede reponer mediante la actividad inferencial; por ejemplo, el dato aportado por la expresión "negocios turbios" en el primero de los fragmentos anteriores permitiría inferir que "Hay un trabajo para usted" alude a algún acto delictivo.

Por otra parte, es posible que en un texto la información implícita esté luego explicitada. Esta confirmación de las inferencias produce autoconfianza en las propias capacidades de lectura. Pero no sólo es información lo que se infiere: cuanto más experto es un lector, cuando mayor es su profundización en el texto, cuanto mejor puede activar sus conocimientos previos, no sólo inferirá información implícita, sino que derivará reflexiones e implicaciones colaterales a lo que el texto dice.

Verificación de hipótesis

Al hacer la prueba de predicción lectora con los fragmentos anteriores, el lector habrá visto *confirmadas sus hipótesis o habrá debido modificarlas*. Este *automonitoreo* de la comprensión produce un encadenamiento de predicciones, inferencias e interpretaciones y conduce a la corrección de la comprensión.

Corrección

En general, los lectores suelen hacer dos clases de movimientos cognitivos o estrategias de *corrección de su comprensión*, ambas pueden darse en forma conjunta o alternada:

- Vuelven a evaluar la información ya procesada y hacen nuevas inferencias, predicciones o interpretaciones.
- Retroceden en el texto buscando más información y/o para rastrear datos que se han pasado por alto.

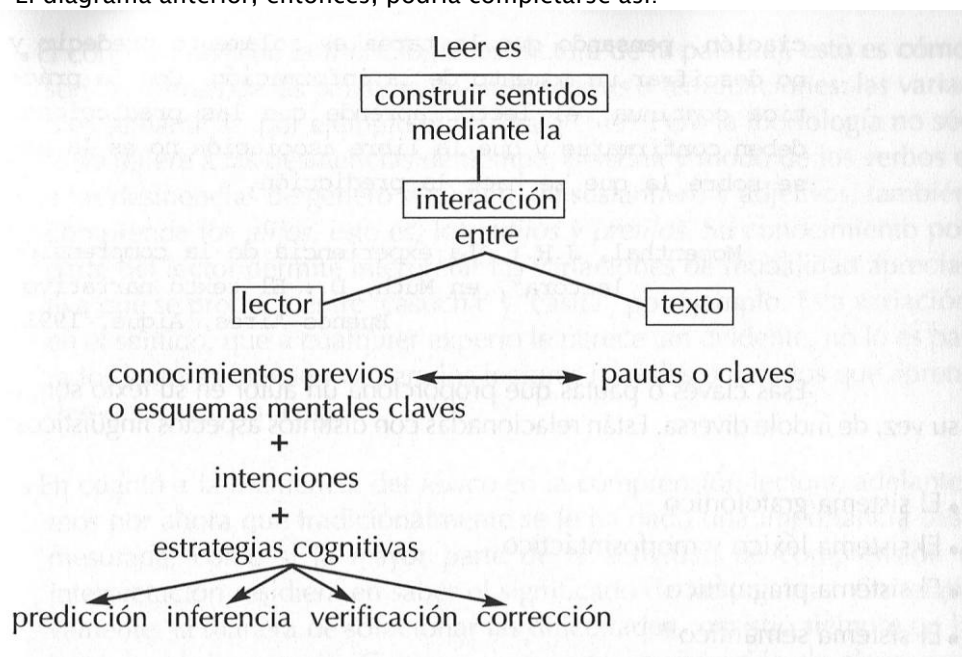
Un ejemplo característico de esta actividad es la lectura de novelas policiales, en especial los policiales de enigma. Un autor clásico de este tipo de relatos es Ellery Queen; en sus novelas solía aparecer, muy cerca del desenlace, este recuadro:

El lector tiene todos los datos necesarios para resolver este misterio.

Frente a este desafío, al lector le quedaban dos caminos: saltar esa página indignado o frustrado (porque no se había dedicado a hacer el trabajo del detective, sino que se había dejado llevar por

la narración), y seguir leyendo para saber quién era el asesino; o bien realizar algunas de las estrategias de corrección que menciona Goodman: reevaluar la información o buscar hacia atrás la información que le falta.

El diagrama anterior, entonces, podría completarse así:



El texto: claves lingüísticas y textuales

La construcción de sentido que hace el lector puede diferir, en cierto modo, entre una persona y otra, pero está anclada en las claves lingüísticas que el texto proporciona, y que el lector interpreta. La divergencia entre las interpretaciones posibles, nunca será tal que se pueda afirmar que "hay tantas interpretaciones como lectores"; eso no es así, porque las interpretaciones, aunque tengan algunas variantes, siempre estarán constreñidas por las claves explícitas e implícitas del texto. Por otra parte, el origen de las variantes de interpretación para un mismo texto, probablemente resida en varios factores que varían de un lector a otro: conocimientos del mundo, conocimientos letrados, lingüísticos y textuales, condiciones de recepción, intenciones de lectura. Estos factores hacen que se procesen de modos diferentes las claves que residen en el texto. Con respecto a esto coinciden otros autores:

El razonamiento, la perspicacia, la percepción de lo fundamental y la pertinencia son parte de la satisfacción inherente a la construcción del sentido del texto. Por ejemplo, en un momento de la enseñanza, un estudiante puede predecir basándose solamente en la libre asociación, pensando que la tarea es solamente predecir y no descifrar un momento de la información. Con la práctica continua, el lector aprende que las predicciones deben confirmarse y que la libre asociación no es la base sobre la que se hace la predicción.

Mosenthal, J.H.: "La experiencia de la comprensión lectora", en Muth, D.:
El texto narrativo.
Buenos Aires, Aique, 1991.

Esas claves o pautas que proporciona un autor en su texto son, a su vez, de índole diversa. Están relacionadas con distintos aspectos lingüísticos:

- ❖ El sistema grafofónico
- ❖ El sistema léxico y morfosintáctico
- ❖ El sistema pragmático
- ❖ El sistema semántico³

El sistema grafofónico

Este concepto se refiere al sistema de fonemas o unidades de sonido y al sistema de grafemas o unidades de escritura y al sistema ortográfico. El conocimiento de estos sistemas está en el lector y eso le permite diferenciar, por ejemplo, entre 'coopero' y 'cooperó' y entre 'halla' y 'haya'. Parece ciertamente un tanto banal mencionar estos sistemas como claves del texto y conocimientos del lector, pero son de crucial importancia cuando se trata de lectores iniciales.

El sistema léxico y morfosintáctico

Esto incluye:

- El conocimiento de la *sintaxis*, es decir, las *clases de palabras* y la manera en que se combinan (estructura) para producir enunciados con sentido. Cuanto más amplio y profundo sea este conocimiento, mejor se pueden deshacer las posibles ambigüedades y producir interpretaciones más ricas y variadas. Además, hay que hacer notar que la sintaxis no es pura forma y función, independiente del sentido; la sintaxis está en relación con la semántica. El hecho de que el autor de un texto elija modificar un sustantivo mediante un adjetivo o mediante una construcción con preposición puede producir cambios más o menos sutiles de sentido.
- ❖ El conocimiento de la *morfología* (estructura de la palabra), esto es cómo son las formas de las palabras, sus *desinencias* o terminaciones: las variables semánticas, por ejemplo entre 'era' y 'fue'. Pero la morfología no sólo se refiere a las desinencias de tiempo, persona y modo de los verbos o a las desinencias de género y número de sustantivos y adjetivos; también comprende los *afijos*, esto es, los *sufijos y prefijos*. Su conocimiento por parte del lector permite interpretar las variaciones de modalidad apreciativa que se produce entre 'casucha' y 'casita', por ejemplo. Esta variación en el sentido, que a cualquier experto le parece tan evidente, no lo es para los lectores inexpertos, para los lectores iniciales o para los que aprenden una segunda lengua.
- ❖ En cuanto a la incidencia del *léxico* en la comprensión lectora, adelantemos por ahora que tradicionalmente se le ha dado una importancia desmesurada, como si la mayor parte de la actividad de comprensión e interpretación residiera en saber el significado de las palabras. Correlativamente, la manera de solucionar las dificultades consistió siempre en la consulta al diccionario. Como se ve en esta enumeración de claves textuales que el lector utiliza e interpreta, el vocabulario es apenas un aspecto. Es más: la mayor parte de las teorías actuales acerca de la lectura sostienen que un lector experto, o en vías de serlo, puede saltar las palabras desconocidas, con la esperanza de inferir más adelante con la ayuda del mismo texto su significado, y eso da más fluidez a su lectura que si se detuviera en cada palabra para consultar el diccionario. En el apartado "Implicaciones pedagógicas" de este mismo capítulo ofrecemos algunas estrategias para solucionar las dificultades léxicas.

Sistema pragmático y sistema de enunciación

El sistema pragmático del lenguaje refiere a las *modalizaciones*, es decir a las claves que proporciona el texto acerca de cómo deben ser interpretados algunos enunciados, de modo que el lector pueda percibir un enunciado como irónico, humorístico, sarcástico, como una apelación o como una aserción deóntica. También puede advertir los efectos de persuasión; distinguir la información de las opiniones, identificar las intenciones del autor, etcétera.

El conocimiento de los sistemas de enunciación de una lengua hace que el lector interprete adecuadamente las claves que recibe del texto en este sentido. De este modo, por ejemplo, puede darse cuenta de la presencia de subjetivemas o bien de la presencia de ciertas marcas, que indiquen que el autor del texto está haciendo hablar a otro emisor, citando otro texto, haciendo funcionar la intertextualidad no explícita, etcétera. Es decir, el grupo de procedimientos enunciativos que se conocen como *presencia del emisor en el enunciado* y como *polifonía*, y que ya han sido descriptos en capítulos anteriores.

En la comprensión lectora tradicional no se le ha dado a este aspecto la importancia que realmente tiene. La interrogación sistemática acerca de las formas indirectas de decir, o de la identificación

de palabras portadoras de subjetividad o de ideología, por ejemplo, es un modo de hacer que el lector poco experto preste atención a estas cuestiones y las incorpore como parte de sus estrategias de interpretación.

Sistema semántico del texto

Incluye todos los procedimientos textuales de coherencia y cohesión, ya que la palabra "semántico" se refiere aquí a la configuración de sentido que se produce por las relaciones internas de los distintos enunciados dentro de un texto. En este aspecto, la interacción texto (emisor) y lector (receptor) es fuerte, ya que un texto bien organizado y con suficientes pautas cohesivas ofrece menores problemas de interpretación. Pero, al mismo tiempo, un lector lo bastante experto puede interpretar adecuadamente las relaciones intertextuales aunque haya, por ejemplo, escasos conectores.

La atención a los conectores, la habilidad para reponer conectores ausentes son estrategias de lectura sumamente útiles y que deberían ser enseñadas constantemente. En numerosas oportunidades algunos obstáculos para la comprensión especialmente cuando se trata de textos teóricos– residen en la dificultad para percibir la relación lógica que hay entre las ideas de un párrafo y los anteriores o posteriores. Esa dificultad puede originarse en que no se haya prestado atención al sentido de los conectores, o bien a que no existan en el texto. Para subsanar este último caso, son útiles, entonces, las prácticas de reposición de conectores.

La cohesión abarca también todo el sistema de correferencias internas del texto, ya sea por sustitución pronominal o por sustitución léxica. En este sentido, los conocimientos del mundo y los conocimientos léxicos y letrados del lector facilitan la interpretación. Por ejemplo, en un texto periodístico, un científico tal vez aparezca mencionado sucesivamente como "el descubridor de...", "el premio Nobel de 19...", el autor del "Tratado sobre...", "el creador de la vacuna..."; en este caso los conocimientos acerca del mundo del lector lo autorizan a inferir que se trata siempre de una misma persona nombrada de diferentes modos; mientras que sus conocimientos letrados y textuales apoyan esta inferencia porque el lector "sabe" que este tipo de sustitución léxica es propia de los textos periodísticos. Cuando estos conocimientos son muy débiles, la intervención docente puede consistir en mostrar esa correferencialidad, en indicar cuál es la referencia anterior de un sintagma o de una palabra. Tradicionalmente se ha creído que casi todas las dificultades de intelección provienen del desconocimiento del vocabulario, pero las investigaciones cognitivas más recientes acerca de la lectura revelan que el desconocimiento de los procedimientos cohesivos por parte del lector, o la poca presencia de esos procedimientos en el texto, son una causa importante de interpretaciones inadecuadas o de falta de comprensión.

Implicaciones pedagógicas

En el primer capítulo hemos mencionado la competencia textual como parte integrante de la competencia comunicativa, cuyo desarrollo constituye la finalidad de la educación lingüística. La competencia textual no se refiere sólo a la capacidad de producir textos, sino también a la capacidad de comprender textos ajenos: "consiste en la capacidad de distinguir el texto de un conglomerado de frases y de ejecutar sobre el texto operaciones de paráfrasis, segmentaciones, resúmenes, etc." (Bertuccelli Papi, 1996). Para que los lectores poco hábiles o incipientes puedan desarrollar esa capacidad es necesario enseñarles las estrategias que habitualmente pone en juego un lector experto. Esas estrategias se desprenden de la interacción que se produce entre los procesos cognitivos del lector y las claves lingüísticas y gráficas del texto. Enseñar estrategias de lectura es enseñar a observar las claves y a poner en marcha procesos cognitivos.

Tal vez sea necesario hacer una aclaración: la palabra 'estrategia' también es usada por la didáctica y la pedagogía; en esos ámbitos, la expresión 'estrategias de aula' se refiere al desarrollo de la tarea docente. En teoría de la lectura, 'estrategias' se refiere a las actividades del lector.

Son actividades intencionales, no azarosas, que un lector realiza sobre un texto, para reestructurar la información y organizarla en relación con sus propios esquemas mentales, de modo que *construye una interpretación*. Este proceso mental, especialmente la relación con los propios esquemas de

conocimiento, hace que esa interpretación así construida sea *significativa*, de modo que es posible resumirla y retenerla, y también utilizarla como sustento de nueva información.

Las estrategias tienen ciertas características (Solé, 1996):

- No marcan estrictamente el camino que se debe seguir. Es decir no son "recetas" o instrucciones, sino que la persona que las usa puede evaluar las variables y elegir la estrategia que le dé mejor resultado según la situación, el texto, la intención de lectura, etcétera.
- El lector toma sus decisiones estratégicas según su intención de lectura. Por ejemplo, es muy distinta la intención, y eso modifica las estrategias, cuando se lee para enterarse o se lee para preparar un examen o para entretenerse durante un viaje.
- El pensamiento estratégico es constructivista, esto significa que se diferencia del simple aplicacionismo que consistiría en aplicar una suerte de libreto o receta a cualquier texto y situación sin tener en cuenta las variables del texto y los objetivos que se espera lograr mediante la lectura.
- Las estrategias están relacionadas con la *metacognición* (de *meta-*: reflexión de algo sobre sí mismo, y *cognición*: conocimiento), que es la capacidad de reflexionar sobre las vías por las cuales se produce el propio conocimiento, es la posibilidad –que se enseña y se adquiere– de dirigir y regular las acciones que lleven al conocimiento.
- Aunque también son aplicables a los textos orales, son especialmente eficaces para los textos escritos, porque en ellos el lector puede retroceder, avanzar, volver sobre lo leído y manipular de distintas maneras el contenido.

Enseñar estrategias

De acuerdo con la interacción entre los procesos mentales del lector y las claves que proporciona el texto, a los lectores incipientes o poco expertos habría que enseñarles a desarrollar estrategias de lectura que:

- concienticen las *finalidades*, ya sean propias o impuestas,
- activen los *esquemas mentales*,
- elíciten los *conocimientos previos*,
- permitan que *se prediga, se hipotetice, se infiera*,
- sirvan para *controlar la comprensión* (comprobar si se está comprendiendo o no),
- sirvan para *orientar la comprensión* (identificar correferencias cohesivas, por ejemplo, o reconocer el hilo conductor de un texto expositivo).¹⁴

Por otra parte, cuando la lectura está orientada hacia el aprendizaje y no hacia la recreación o la estética, deben enseñarse, además, estrategias destinadas a que los alumnos puedan extraer datos, resumir y buscar nuevas fuentes¹⁵.

Las dificultades léxicas

En la enseñanza tradicional, se ha enfocado la comprensión lectora centrándola en las dificultades de vocabulario, e intentando subsanarlas con el uso del diccionario. Esta práctica se ha revelado como deseo– razonadora para el lector y, consecuentemente, canceladora de cualquier placer o interés que pudiera provocar la lectura. Descorazonadora porque, cuando se le pide a un lector poco fluido que su primera actividad con el texto sea marcar las palabras que desconoce, se lo enfrenta en primera instancia con sus propias falencias, al contrario de lo que ocurre cuando se le solicita que manifieste sus conocimientos letrados y del mundo hipotetizan– do acerca de lo que va a leer. También es cancelante de

los posibles placeres en cuanto significa la condena "a muleta perpetua": ¿A quién le puede gustar leer si primero se le muestran sus ignorancias y luego, para subsanarlas, se le ofrece un objeto cuyo manejo exige, a su vez, conocimientos, y cuyo lenguaje a menudo es más abstruso que la palabra desconocida del texto? Ni qué decir, cuando esa palabra desconocida nombra un objeto vegetal o un dispositivo técnico; todos los docentes hemos sufrido alguna vez el carácter exhaustivo de algunas definiciones de diccionario, escuchando a nuestros alumnos leer una farragosa explicación técnica o científica de cómo son las raíces de una dicotiledónea o de una leguminosa, cuando sólo era necesario saber que se trataba de una planta de flores blancas... y lo que es más: eso era deducible por la misma lectura, si no se hubiera obligado al lector a detenerse en esa palabra.

Uno de los modos en que los lectores fluidos solucionan sus dificultades de léxico durante la lectura consiste en deducir o inferir el significado por las señales que pueda dar el cotexto; inferencia, que, además, se verifica o se corrige con lo que hemos descripto como "monitoreo".

Otro modo de inferir significados es el conocimiento del mecanismo de derivación de palabras por sufijos y prefijos. Una práctica escolar tradicional ha sido siempre la formación de familias de palabras por sufijación y prefijación; pero también esta actividad, que nunca pareció demasiado significativa y se acercaba a los juegos de palabras, debería recontextualizarse, resignificativizarse, de modo que aparezca cuando las necesidades de conocimiento léxico lo determinen y de modo que esté al servicio de la comprensión lectora; pero también deberíamos ser conscientes de que el propósito es que los alumnos comiencen a apropiarse de la estrategia, y también del conocimiento de los afijos de la lengua, para que luego apliquen ambos de manera autónoma e independiente.

El manejo de estas estrategias, uso del cotexto y de la derivación, no implica el abandono del diccionario, sino saber cuándo recurrir a él: cuando el cotexto no ayude, cuando las deducciones provean más incertidumbres que certezas, cuando los prefijos y sufijos no existan o cuando permanezcan mudos para ese lector.

La consulta al diccionario, a su vez, requiere ciertos conocimientos específicos, entre los cuales se podrían nombrar:

- ❖ el orden alfabético absoluto y relativo;
- ❖ el significado de las abreviaturas;
- ❖ el manejo de remisiones sucesivas;
- ❖ la existencia de distintos tipos de diccionarios;
- ❖ el conocimiento o la frecuentación del "lenguaje de diccionario" (ej.: "Dícese de ...);
- ❖ la habilidad de extraer lo esencial de una definición.

Según esto, la consulta al diccionario es una habilidad compleja conformada por varios conocimientos y habilidades, cuya ausencia traba y no facilita la resolución de la dificultad en la lectura.

Ni qué decir del efecto negativo que esa detención impuesta por la búsqueda tiene sobre la recordación que un lector poco hábil pueda hacer de lo leído anteriormente, y sobre el mantenimiento del sentido de cohesión y coherencia de un texto.

Estrategias y consignas

Una consigna de lectura muy generalizada ha sido: "Lee atentamente el siguiente texto. Busca en el diccionario las palabras desconocidas", o esta otra: "Lee atentamente el siguiente texto. Busca en el diccionario el significado de las palabras destacadas". Esta consigna podría ser cambiada por:

1. No leas enseguida todo lo que sigue. Antes observa el título, el nombre del autor, [...etc.] (según el paratexto que aparezca). *Este paso de la estrategia se llama: **exploración de paratextos**.*
2. ¿De qué crees que tratará este texto? *Este paso de la estrategia se llama: **predicción lectora y formulación de hipótesis**.*

3. ¿Sabés algo sobre ese tema? ¿Alguna vez oíste algo? *Este paso se llama: **elicitación de conocimientos previos**.*

Las tres preguntas precedentes sirvieron *para activar los esquemas mentales del lector y prepararlo especialmente para recibir información sobre algún tema en especial*. Evitan la incertidumbre inicial, que puede causar un efecto de confusión muy grande. Por ejemplo, supongamos que un lector poco experto encuentra en una biblioteca un libro titulado "El santo de la espada" y comienza a hojearlo pensando que va a encontrar la historia de cómo San Jorge mató al dragón; tal vez esa persona necesite más de media página para darse cuenta de que es una biografía de San Martín.

Esto que acabamos de decir se refiere al plano de la psicología cognitiva y a la aplicación de modelos teóricos de lectura. Pero en lo que respecta a las orientaciones pedagógicas, creemos que en las consignas hay creencias y presupuestos educativos implícitos.

Por ejemplo, de la consigna tradicional podríamos inferir los siguientes presupuestos:

– "Lee atentamente":

- 1) Se supone que no vas a leer bien y que los chicos se distraen mientras leen.
- 2) Una consigna de trabajo debe ser directiva y preceptiva desde el comienzo.

– "Busca en el diccionario las palabras que no conoces":

- 1) Se sabe de antemano que los alumnos ignoran el significado de un gran número de palabras.
- 2) Se sabe de antemano que deducir ese significado es una tarea imposible para los modestos conocimientos de los alumnos.
- 3) Los significados de las palabras no son deducibles, están fijados y establecidos en los diccionarios, que constituyen la autoridad confiable.

– "Averigua el significado de las palabras destacadas":

- 1) Se sabe de antemano cuáles son las palabras que el alumno ignora.
- 2) La distracción del alumno suele ser tal que las pasa por alto.
- 3) Lo más importante de un texto no es el sentido global que comunica, sino las palabras aisladas.

En la consigna actualizada, en cambio, los presupuestos pedagógicos más importantes son:

- El alumno es capaz de deducir muchas informaciones a partir de los paratextos.
- Pensamos que los alumnos tienen conocimientos.
- Es posible ayudarlos para que los verbalicen y activen sus esquemas mentales.

Llegados a este punto creemos que un docente puede elegir qué presupuestos pedagógicos prefiere que circulen implícitamente en su discurso.

Leer literatura

Históricamente, la literatura, junto con la gramática, ocupó un lugar preferencial –y a veces único– en los aprendizajes escolares de la lengua. Actualmente es sabido que no se puede decir que una persona está completamente alfabetizada si no sabe interpretar y producir los principales tipos de textos que circulan en su sociedad.

La descripción de los procesos mentales del lector que hemos realizado hasta aquí es particularmente apta para todos esos tipos textuales y especialmente efectiva cuando se trata de leer textos para aprender, es decir, textos expositivos y argumentativos.

Cabría preguntarse entonces si hay, además, una "lectura literaria", es decir un modo de interacción particular entre el lector y el texto cuando éste es literario. Se habla (Rosenblatt, 1996) en estos casos, de una *lectura estética*.

Los textos literarios se caracterizan por una intención estética que podríamos caracterizar ampliamente como la creación un "mundo otro", simbólico, y un tratamiento distinto del lenguaje que los

diferencia de los otros tipos de texto porque está centrado especialmente en la simbolización y en la creación de efectos artísticos. La mayor parte de los textos de circulación social tienen como referente aspectos del mundo empírico: la ciencia, la técnica, los objetos de consumo, las ideas, etcétera. La producción de textos literarios, en cambio, parecería consistir en un proceso de transformación de los datos del mundo empírico, en forma tal que lo que aparece ante el lector es un *mundo construido*. Las palabras "Había una vez...", por ejemplo, son la más clara invitación a entrar en ese mundo simbólico. Pero ¿por qué constituyen una invitación? ¿Cómo sabe el lector o el oyente que no se trata de otro tipo de texto? Esto se debe a la experiencia lingüística, al conocimiento letrado. Ante esa fórmula de iniciación de cuento, los conocimientos del receptor le hacen adoptar una "postura", una actitud particular ante el texto, que le hace traer ciertos aspectos al centro de la atención y le hace remitir otros a la periferia (Rosenblatt, op.cit.).

Por esta actitud del lector podría decirse que hay dos clases de lectura: una *eferente* y otra, *estética*.

La lectura *eferente* (del latín, *ex*: fuera, *fero*: llevar) es la que atiende a los aspectos *cognitivos, referenciales, analíticos, lógicos y cuantitativos* de un texto. Es decir, que se trata de una lectura gracias a la cual *se extraen datos del texto*. Datos referidos a un nuevo producto para consumir, datos referidos a la ciencia, la historia, la tecnología o la sociedad; también esos datos podrían ser ideas, formas de pensar o instrucciones para hacer algo.

La lectura *estética* no se refiere sólo a lo artístico, sino a *lo sensorial, lo afectivo, lo cualitativo: los sentidos, los sentimientos, las emociones, las intuiciones*.

Creemos que esta diferenciación es importante para aplicar las estrategias de comprensión lectora. La predicción inicial y constante, los conocimientos y experiencias previos, no dejan de actuar en este tipo de lectura, pero lo que hay que tener presente es que la finalidad de leer literatura no es extraer datos del texto, sino disfrutar de la creación y de la existencia de esos mundos simbólicos. Tenemos la sospecha de que en la escuela tradicionalmente se ha impedido que los alumnos adopten la postura estética frente al texto literario y, en cambio, se los ha obligado a adoptar una postura eferente, es decir un trabajo extractivo de datos. Por ejemplo, el texto literario se ha usado para:

- ❖ extraer contenidos éticos,
- ❖ aprender convenciones de escritura,
- ❖ enseñar gramática,
- ❖ llenar una ficha con datos sobre el texto y el autor (argumentos, estructura, etc.).

Por el contrario, las *estrategias para promover una lectura estética* deberían consistir en:

- ❖ provocar una respuesta afectiva frente a la literatura,
- ❖ promover una lectura principalmente inferencial,
- ❖ considerar la literatura como una experiencia sustituta de los vínculos psi- cosociales (especialmente para los púberes y adolescentes).

Rara ejemplificar, a continuación aparecen dos fragmentos de textos:

Los ríos y arroyos del Delta forman un sistema que corre de nordeste a sudeste y desemboca en el río de la Plata.

Folleto Turístico

A nuestros pies, un río de jacinto corría sin rumor hacia la
muerte.

Lugones, L., "Delectación morosa"

El primero de estos fragmentos parece especialmente apto para plantear interrogantes destinados a la extracción de datos, pero sería absurdo hacerlo con el segundo. Ante este último texto, las

preguntas eferentes podrían ser: ¿Cuántas sílabas tiene cada verso? ¿Cómo se llaman los versos? ¿Qué quiso decir el autor? Proponemos en cambio plantear interrogantes dirigidos a lo afectivo, lo intuitivo y lo sensorial, tales como:

¿Qué sugiere el texto? ¿Qué muerte es esa: la de río que va hacia su desembocadura? ¿El río es como la vida de los seres humanos? ¿Qué es para usted un "río de jacintos": un río perfumado, un río ondulado, con forma de flores, lleno de flores, color azul?

Estas preguntas, en realidad no tienen una "respuesta correcta", porque no interrogan por datos, son simplemente modos de elicitar, de hacer aflorar la respuesta estética al texto literario. No tienen respuestas correctas porque no es importante saberlas, se puede disfrutar del sonido de las palabras y de las imágenes que ellas crean en la mente y del sentimiento de identificación que pueden llegar a provocar, sin que el lector se sienta obligado a "realizar una tarea".

Parece urgente, entonces, encontrar nuevas formas de prácticas con los textos literarios a partir de:

- ❖ la percepción estética del lenguaje,
- ❖ la respuesta emotiva al argumento y al tema,
- ❖ la identificación con los personajes,
- ❖ el respeto por la variabilidad de interpretaciones de los lectores.

Un poco de práctica

El objetivo de los trabajos que aparecen a continuación es que usted pueda vivenciar por sí mismo el interjuego de sus procesos cognitivos y los textos. Estas actividades que presentamos no son exhaustivas, esto significa que no es nuestra intención mostrar todos los procesos y todas las pautas textuales, sino ofrecer una muestra de los cuestionarios que pueden derivarse del modelo teórico psicolingüístico y de sus implicaciones pedagógicas. Creemos que su resolución podrá ayudarlo a guiar luego la comprensión lectora de sus alumnos.

1. El fragmento que sigue se reproduce con un espacio en blanco a la derecha para que usted pueda hacer anotaciones. Le sugerimos que utilice este texto para tomar conciencia de sus propios procesos mentales mientras lee. Para eso:

- En un primer momento lea sólo los paratextos.
- Formúlese hipótesis. Haga predicciones.
- Explícite la relación entre sus conocimientos previos y sus hipótesis.
- Indique en qué lugar(es) del texto sus hipótesis se modifican.
- Indique en qué lugares del texto necesitó volver atrás para monitorear y corregir su comprensión.
- ¿En algún lugar del texto o en algún momento de la lectura utilizó sus conocimientos letrados?

El indestructible[...]

Cabría imaginar una cassette que estuviese siempre perfectamente ajustada; que empezara a funcionar en cuanto uno la mirara; que se parara en cuanto uno dejara de mirarla; que pudiera avanzar o retroceder de prisa o despacio, a saltos o con repeticiones, a placer del usuario. Qué duda cabe que ése es el aparato de nuestros sueños: una cassette que puede contener información sobre infinitos

temas; que es autónoma, manejable, parsimoniosa en el consumo de energía, perfectamente privada y sometida en gran medida al control de la voluntad. ¿Será sólo un sueño? ¿tendremos algún día una cassette así? La respuesta es un sí rotundo. No es que la vayamos a tener algún día, es que la tenemos ya; para ser más exactos: existe desde hace siglos. El ideal que he descrito es la palabra impresa: el libro, la revista, un objeto ligero, privado y manipulable a voluntad.

¿Piensa usted que el libro, a diferencia de la cassette, no produce sonido e imágenes? Pues se equivoca. Es imposible leer sin oír las palabras en la mente y sin ver las imágenes que producen. Y con la ventaja de que son sonidos e imágenes propios, no inventados por otros. Las imágenes y el sonido que ofrecen todos los demás medios de entretenimiento son "congelados" [. . .] La persona a quien le cuesta leer (y a la mayoría le cuesta) recurrirá a estos productos "congelados" y seguirá siendo un espectador pasivo.

La palabra impresa, por el contrario, presenta un mínimo de información. Todo lo demás tiene que ponerlo el lector: la entonación de las palabras, la expresión de los rostros, la acción y el escenario han de ser extraídos de estas sartas de símbolos en blanco y negro. El libro es una empresa compartida entre el escritor y el lector, como ninguna otra forma de comunicación puede serlo. [...] Por agradable que sea el papel de espectador, participar siempre es mejor.

Isaac Asimov, en revista *Muy interesante*,
octubre de 1987.

2. El trabajo que sigue está destinado a que usted descubra que una lectura interpretativa puede modificar sus expectativas acerca del contenido de un texto, o cómo una lectura interpretativa cambia el sentido que podría construirse con una lectura meramente superficial.

- a) ¿Cuál es la fuente del texto? ¿Podría haberlo sabido a simple vista? ¿Por qué?
- b) ¿De qué tipo de texto se trata?
- c) Observe el paratexto completo y formule una hipótesis acerca de a qué sección del diario corresponde esta nota.
- d) Mire las expresiones destacadas y el comienzo de cada párrafo.
- e) Anote por lo menos tres hipótesis acerca del contenido del texto.
- f) ¿Cuáles son los datos más importantes? ¿Cuál es la idea fundamental que el texto quiere transmitir?
- g) ¿Qué aspectos de la exportación se destacan especialmente? ¿Con qué intención cree usted que se hace?
- h) ¿A quién o quiénes cree usted que está dirigido? ¿Cómo es posible suponerlo? ¿En qué puede ayudarlo el paratexto?
- i) ¿Hay expresiones metafóricas o indirectas? ¿Cuáles? ¿Qué relación hay entre su presencia y el tipo de texto?
- j) El último párrafo contiene un testimonio, ¿tiene algún dato o idea fundamental? ¿Por qué cree usted que se lo ha incluido?
- k) Haga un resumen de la o las informaciones más importantes que el texto proporciona.
- l) Ahora, ¿podría usted decir si este texto comunica una noticia o proporciona una serie de recomendaciones indirectas para que se realice una actividad semejante a la que relata? Fundamente su respuesta.

NEGOCIO MEXICANO

Flor de Navidad

Santa Claus llevó negocios a los floricultores mexicanos. En una operación coordinada contra reloj, lograron exportar al Canadá **25 millones de flores de Nochebuena**.

Y que la operación debía estar muy bien aceptada lo muestra el hecho de que el cutting o esqueje -tal es el nombre de la flor- tiene **una vida que no supera las 24 horas**.

Esta planta, originaria de las tierras que habitaron los aztecas, es considerada por su forma y tono colorado como un verdadero símbolo navideño. Aprovechando esto, desde hace unos años los floricultores mexicanos vienen desarrollando su cultivo y el sistema de comercialización.

La apertura del NAFTA incendió de posibilidades el horizonte de los floricultores centroamericanos. También de desafíos: ante las proximidades de la Nochebuena florecieron los pedidos canadienses de esquejes. **¿Cómo llevarlas?**, habrá sido la pregunta.

El transporte vía terrestre, pese a la calidad de las rutas, era imposible: son 36 las horas que separan el Río Grande de los grandes lagos canadienses.

Empezaron a vislumbrar la posibilidad del **transporte aéreo**. Pero antes de subir a las bodegas había que abrochar una larga **cadena logística** entre empaque, conservación y transporte. Lo hicieron.

Las flores fueron embarcadas en unas 500 cajas de ocho kilos. La baja temperatura de la cabina de los aviones contribuyó a la conservación.

Los esquejes fueron cortados el mismo día del embarque y sometidos a un enfriamiento en cámaras frigoríficas por cinco horas. Las cajas son preparadas una hora antes de ser enviadas.

Los esquejes empacados permanecen dentro de la cámara de refrigeración hasta que son recogidos. Un 80% del peso del embarque era el hielo que se usa de conservante.

Así la combinación perfecta entre floricultores, empacadores y transportistas logró que los agricultores mexicanos tengan presencia en el mercado navideño de Canadá. Un mercado sumamente exigente y muy exiguo en el tiempo pero de un **altísimo poder adquisitivo**: las fiestas justifican grandes gastos.

Luis Pérez Guerrero, uno de los floricultores aztecas que lograron abrochar la exportación, comentó, medio en broma, medio en serio: "Desde siempre nos invadieron con sus íconos. Si no fijese, el Distrito Federal está lleno de acalorados Santa Claus con trajes de frisa y mesas navideñas con pavos rellenos con tocino. Todo en un calor ecuatorial. Pero por fin lo logramos. Ya la contracorriente no sólo lleva tortillas: también mandamos flores." ■

IMPORTANTE EMPRESA INTERNACIONAL
Requiere

**INGENIERO AGRÓNOMO
CON EXPERIENCIA EN MARKETING
DE INSUMOS AGRÍCOLAS**

Nos dirigimos a un profesional con probada experiencia en el mercado de insecticidas y fungicidas, para gerenciar nuestra línea. Para asumir este importante desafío deberá contar con sólidos conocimientos de Marketing, idioma inglés, manejo de utilitarios de PC, y disponibilidad para viajar. Nuestra empresa, líder en los mercados que opera, ofrece excelentes condiciones de trabajo.

Enviar C.V. sin omitir remuneración pretendida a: Ref. 1A
Apartado Postal XX Suc. XX Capital

ERRÁZURIZ MACHADO

S.R.L.

Agradece el importante apoyo recibido de los señores compradores y vendedores, **deseándoles un feliz y próspero 1994**

y anuncia que iniciará el año de su **"CINCUENTENARIO"** el **viernes 3, en Brandsen a las 13 hs, con 1500 vacunos de consumo especial**

Clarín 12-1-94

3. El trabajo siguiente es un ejemplo de cómo se puede trabajar la progresión temática (cohesión interfrástica) para sintetizar lo sustancial de un texto sin recurrir a la estrategia de distinguir ideas principales de secundarias. Tenga en cuenta, además, que es un texto para lectores adolescentes.

Países desarrollados y subdesarrollados

[...] Cuando se intenta estudiar la situación socioeconómica de un país, surgen clasificaciones, por ejemplo países pobres y ricos, países desarrollados y subdesarrollados . [...] Un indicador económico muy empleado para evaluar el nivel de riqueza económica de los países es el producto bruto nacional por habitante. El producto bruto nacional (PBN) es la medición en dinero de las producciones, intercambios comerciales, servicios y transporte efectuados en un año por un Estado. Este total de dinero se divide por el número de población del país, obteniéndose un promedio que es el producto bruto nacional por habitante. De este modo se encuentran países donde el PBN por habitante es de 20.000 dólares anuales mientras que en otros no llega a 200.

Este promedio suele llevar a engaños si no se tiene en cuenta que en el interior del país hay gente que percibe ingresos muy por debajo de esta cifra promedio y viceversa. Algunos países pueden tener un alto PBN por habitante, pero gran parte de su población es pobre: un ejemplo claro son los países petroleros, donde no todos los habitantes participan de los beneficios logrados por la exportación.

No basta entonces el PBN para conocer el nivel de vida de una población. Es necesario tomar otros indicadores sociales como el consumo de calorías, la esperanza de vida, la mortalidad infantil, el alfabetismo, la calidad de la vivienda, la cantidad de energía utilizada y otros.[...]

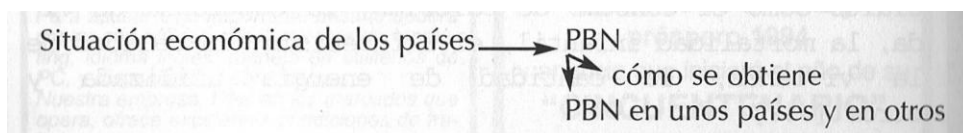
La gran mayoría de los países situados en América, Asia y África pertenecen a los llamados países subdesarrollados, puesto que se caracterizan por tener graves problemas en la satisfacción de las necesidades básicas y por una organización económica y social dependiente tecnológica, financiera y políticamente de los países desarrollados .

Fernández Caso, Gurevich y Montenegro, *Geografía General*, Aique, 1995

- a) Lea la primera oración y resúmalas.
- b) ¿Qué datos se agregan después? ¿Se hace una descripción de los países desarrollados y subdesarrollados o se describe el "instrumento" para clasificarlos de esa manera?
- c) Si tuviera que sintetizar de una manera muy breve, como si fuera un título, todos los datos que da el primer párrafo, ¿sería adecuado: "Países ricos y pobres, desarrollados y subdesarrollados"? Puede proponer otros.

La información que el texto da al principio, por ejemplo, la existencia de países desarrollados y subdesarrollados, a medida que usted va leyendo, se convierte en "información vieja", porque hay otros datos, o "informaciones nuevas" que se le van agregando.

- d) Lea el segundo párrafo. "Indicador económico" está relacionado con "situación económica" del párrafo anterior: ¿qué otras palabras mantienen la relación entre el primer párrafo y el segundo? ¿Qué informaciones nuevas aparecen?
- e) Si se aplica el esquema de información vieja / información nueva, el resultado podría ser algo así:



f) En el párrafo siguiente, busque otra vez cuál es la relación con el párrafo anterior y a eso súmele la información nueva. Es un modo de darse cuenta de qué es lo que cada párrafo va aportando.

g) Haga lo mismo con los párrafos siguientes y coloque a cada uno una especie de título que indique cuál es la información fundamental.

h) Ahora es posible que haya obtenido las siguientes ideas (probablemente estén redactadas de otra manera, pero controle si básicamente son éstas):

- "Países ricos y pobres, desarrollados y subdesarrollados".
- "La riqueza de los países se mide con el PBN. Qué es. Cómo se obtiene."
- "El P.B.N llama a engaño porque la riqueza no se distribuye del mismo modo entre todos los habitantes. Hay que usar otros indicadores sociales".
- "Qué países son subdesarrollados y qué características tienen"

i) Relacione todas las ideas en una misma oración. Por ejemplo, podría ser:

"Para saber si un país es rico o pobre se aplica como indicador el PBN, pero esto es engañoso, porque la riqueza no está repartida igualitariamente, de modo que es preferible hablar del nivel de vida de los habitantes. Cuando ese nivel es bajo para la mayoría de los pobladores, se dice que un país es subdesarrollado, y éste es el caso de muchos países de América, Asia y África".

Lo que acaba de hacer es escribir el contenido fundamental del texto, obtenido por el análisis de la progresión temática.

Notas

1. Este tipo de ejercicio fue presentado por María Eugenia Dubois en un curso. Nuestro aporte ha consistido solamente en crear un nuevo texto.
2. El término designa aquellas comunicaciones cuyo destinatario es anónimo y no individualizado: radio, prensa, televisión, red informática.
3. Véase el capítulo 2: La comunicación.
4. "[...] una teoría es la explicación de un fenómeno (tal como el proceso de lectura), mientras que un modelo funciona como metáfora –explicando y representando la teoría– y tal representación con frecuencia describe las interrelaciones entre las distintas variables de la teoría y puede aun intentar establecer el nexo entre la teoría y la observación. La teoría es, por lo tanto, de naturaleza más dinámica que el modelo, pues describe cómo funciona el modelo; el modelo, en cambio, generalmente es estático y representa una instantánea, un momento durante un proceso dinámico." ("Introducción", en *Textos en contexto 2. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires, Lectura y Vida, 1996.)
5. Este término designa a aquellas personas que conocen las letras y tienen rudimentos de lectura y escritura, pero no llegan a utilizarlos con fluidez e incluso tienen dificultades para hacerlo. "[...] los conocimientos, para ser *funcionales*, deben poder ser utilizados en sus actividades cotidianas por quien los adquiere." (*Alphabetisation des adultes*, Les Presses de l'UNESCO, 1981).
6. Un panorama explicativo de distintas teorías puede consultarse en Du- bois, M. E. (1991).

7. Este concepto de conocimiento letrado no aparece en el modelo de Goodman; lo hemos tomado de Teberosky, A., "Componer textos", en Teberosky, A. y Tolchinsky, L., *Más allá de la alfabetización*, Buenos Aires, Santillana, 1995. Es un tipo de conocimiento que se adquiere por la frecuentación de textos escritos.
8. Véase trama narrativa en el capítulo 6 sobre tipos de textos.
9. Una explicación más completa sobre la teoría de los esquemas puede encontrarse en Carretero, M., "El cerebro como metáfora: los modelos conexionistas", en su *Introducción a la psicología cognitiva*, Buenos Aires, Aique, 1997. Una explicación más somera, puede asimismo encontrarse en Carretero, M., "La noción de esquema", en su *Constructivismo y educación*, Buenos Aires, Aique, 1994.
10. Esta apertura o activación de los esquemas mentales relacionados con alguna noción, y la correspondiente concientización o verbalización de ellos, recibe el nombre de "elicitación de conocimientos previos".
11. Pigallet, Ph., *Méthodes et stratégies de lecture*. París, ESF, 1996.
12. No se ha consignado la fuente al pie de estos fragmentos para no dar "pistas" inmediatas a los lectores. Se trata de los párrafos iniciales de la novela de José Pablo Feinmann, *Últimos días de la víctima*. Buenos Aires, Espasa Calpe/Seix Barral, 1996.
13. El modelo de Goodman presenta juntos el sistema pragmático y el semántico. Por razones de mayor sistematicidad y claridad, los hemos separado en la explicación que sigue y hemos incluido los aspectos enunciativos (que Goodman no menciona) articulados con los pragmáticos.
14. Pueden verse ejemplos de la enseñanza graduada de algunas de estas estrategias en *Lengua 7*, *Lengua 8* y/o *Lengua 9* (Aique, 1996, 1997 y 1998), de nuestra autoría y en el apartado "Un poco de práctica", al final de este capítulo.
15. Una de estas estrategias, por ejemplo, es la graficación de textos expositivos según la superestructura textual y según las intenciones de lectura o la estrategia llamada "¿Cuánto sé? ¿Cuánto necesito saber?" (Muth, 1991). Pero ellas serán objeto de tratamiento en un próximo libro.
16. La distinción entre ideas principales y secundarias nos parece una estrategia singularmente ineficaz por varias razones. En primer lugar, la identificación de las ideas principales está relacionada con las intenciones de lectura (véase al respecto, en este mismo capítulo, nuestro ejemplo de las múltiples intenciones con que podrían leerse los cuentos de H. Quiroga). En segundo lugar, el término 'ideas' nos parece poco adecuado, ya que no todos los textos comunican ideas, sino que algunos comunican hechos, otros, instrucciones, otros, teorías, etcétera. Aplicar esa palabra indiscriminadamente, manifiesta –y también produce– escasa precisión de pensamiento. En tercer lugar, se suele solicitar la identificación de las ideas principales y secundarias al comienzo de la tarea de lectura; opinamos, en cambio, que sólo puede realizarse a posteriori de una lectura completa e interpretativa.

Bibliografía

- Bertuccelli Papi, M.: *Qué es la pragmática*. Barcelona, Paidós, 1996. *Cuadernos de pedagogía*, 216, julio-agosto de 1993, Fontalba, Barcelona.
- Dubois, M. E.: *El proceso de lectura*. Buenos Aires, Aique, 1989.
- Eco, U.: *Tratado de semiótica general*. Barcelona, Lumen, 1977.
- Goodman, K.: "La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional psicolingüística", en *Textos en contexto 2. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires, Lectura y vida, 1996.
- Goodman, K.: *On reading*. Ontario, Cañada, Scholastic, 1996.

- León, J. A.: "La mejora de la comprensión lectora: un análisis interactivo", en *Infancia y Aprendizaje*. 1991, 56.
- Mateos, M.: "Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: fundamentación teórica e implicaciones educativas", en *Infancia y aprendizaje*. 1991, 56.
- Mosenthal, J. H.: "La experiencia de la comprensión lectora", en Muth, D. (comp.): *El texto narrativo*, Buenos Aires, Aique, 1991.
- I'izani, Pimentel y Lerner: *Comprensión lectora y expresión escrita*. Buenos Aires, Aique, 1990.
- Rosenblatt, L. M.: "Teoría transaccional de la lectura y la escritura", en *Textos en contexto 1*. Buenos Aires, Lectura y vida, 1996.
- Smith, F.: *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Buenos Aires, Aique, 199:5.
- Smith, F.: *Comprensión lectora*. México, Trillas, 1983.
- Solé, I.: "Estrategias de comprensión de la lectura", en *Lectura y vida*, dic.1996.
- Estrategias de lectura*, Barcelona, Grao, 1992.
- Spiegel, D. L.: "La cohesión lingüística", en Irwin, J. y Doyle, M. A. (comp.): *Conexiones entre la lectura y la escritura*. Buenos Aires, Aique, 1994.

Capítulo 9

Teoría de la escritura como proceso

- "Composición. Tema ..."
- La escritura como producto
- Textos orales y textos escritos
- La escritura como comunicación
- La escritura como proceso
- Momentos del proceso: las elecciones del autor
- Implicaciones pedagógicas
- Un poco de práctica

"Composición. Tema../'

Hace cuarenta o cincuenta años no existía la enseñanza de la escritura tal como se la concibe en la actualidad. Es más: el concepto de la escritura misma era distinto.

En la década del 40 o del 50, un maestro o un profesor de lengua, al comenzar una de las horas de clase, le decía a los alumnos que durante esa hora (cuarenta minutos) escribirían una composición, cuyo título- tema aparecía escrito en el pizarrón. En la década del 60 esto "cambió", y la "gran renovación didáctica" se produjo: dejó de escribirse "Composición. Tema:" en el pizarrón, y la tarea empezó a llamarse "redacción"; así, ya no se proponía un título-tema, sino que se daba a los alumnos la opción de elegir entre dos o tres de ellos. El resto de la actividad permaneció inalterable: los alumnos

escribían, el docente recogía los trabajos, y tras laboriosas horas de esfuerzo interpretativo y normativo marcaba los errores. Si no tenía una excesiva cantidad de trabajos para corregir, también los reparaba; colocaba algunas leyendas y observaciones, y una calificación. Los alumnos miraban la calificación y guardaban la hoja. Cuando un tiempo después se repetía esta actividad, no se había producido ninguna mejora en la escritura de los alumnos, porque esa corrección diferida no había dado ocasión de que se produjera ningún tipo de enseñanza.

Esta clase de actividades, no sólo muestra una concepción didáctica (estímulo-respuesta-premio/castigo), sino que son reveladoras de un concepto dual de escritura:

- Los alumnos deben saber escribir porque eso se enseña en los primeros grados.
- Escribir "bien" es una habilidad infusa y hay alumnos privilegiados que "tienen facilidad para escribir".

Por lo tanto, si "escribir" se enseña en los primeros grados, estaríamos concibiendo la escritura como "encodificación", análogamente a la concepción de la lectura como decodificación. Estrictamente, encodificar se refiere a la actividad motriz de la escritura: es convertir fonemas en grafemas (como si la escritura dependiera de la oralidad) o bien copiar grafemas. Con respecto a esto, las aulas de la primera mitad del siglo han sido ricas en actividades de copia, y de redacción adocenada, como está ejemplificado en las **figuras 9. 1 y 9. 2**. Correlativamente, los que escribían de una manera que escapaba a la reiteración de los modelos escolares, eran los que tenían "una facilidad natural", inconseguible por el aprendizaje. Esta facilidad natural es, en gran parte, la posibilidad de configurar en la escritura los contenidos de la conciencia, tal como puede verse en la **figura 9. 3**.

Figura 9. 1

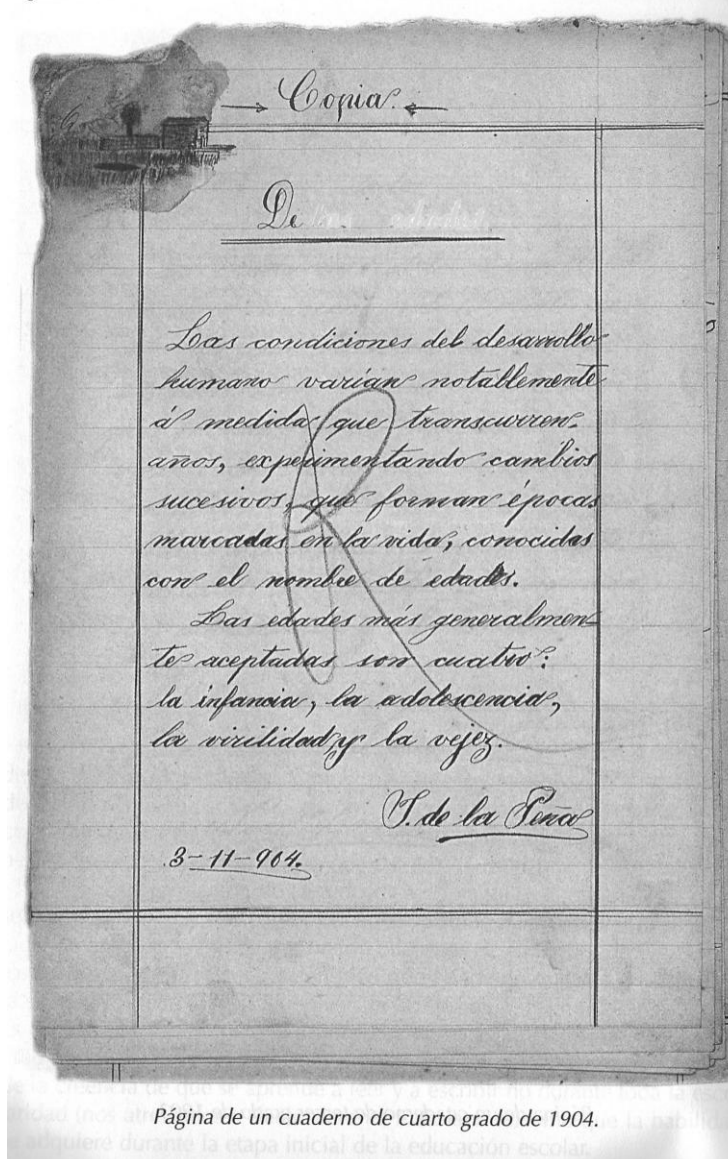
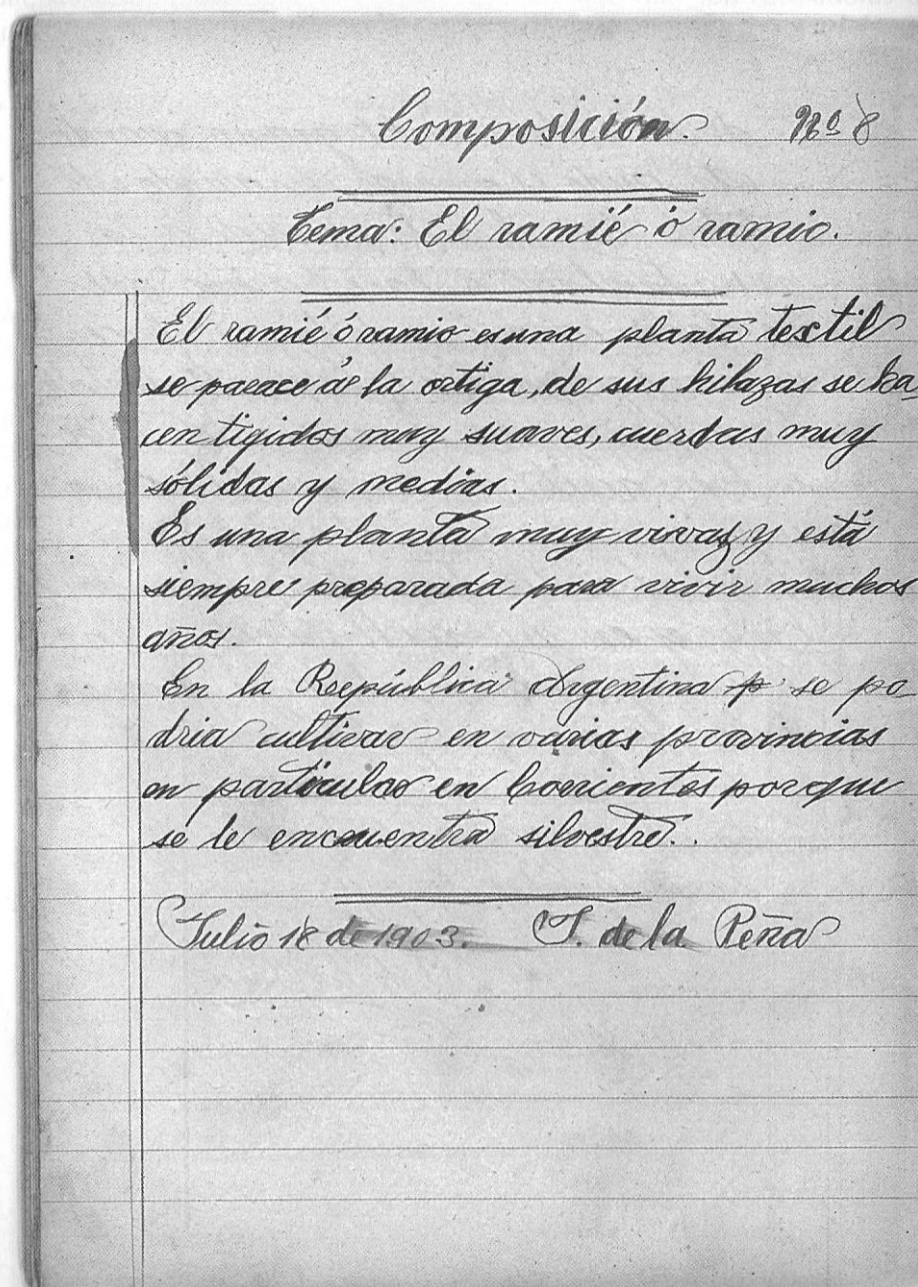
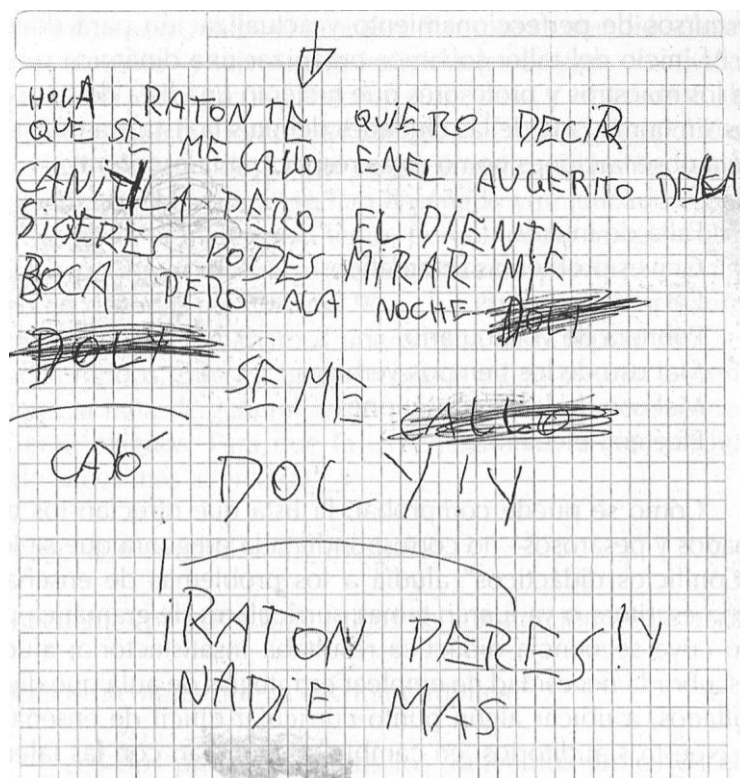


Figura 9. 2



Página de un cuaderno de tercer grado de 1903.

Figura 9. 3



María Dolores, 6 años, primer grado, 1998.

En la segunda mitad de siglo XX la copia ya estaba sumamente desvalorizada, la escritura no era explícitamente repetitiva; incluso se pasó de las nomenclaturas "composición" y "redacción" a la de "expresión escrita". Sin embargo, la educación seguía sin enseñar a hacer composiciones, redacciones, o a expresarse por escrito.

La formación de los docentes no incluía esa enseñanza. Y esto se puede observar oyendo a los docentes mismos. Al promediar el segundo ciclo de enseñanza básica o primaria (alumnos de alrededor de diez años), los maestros y profesores repiten algo que puede escucharse durante toda la enseñanza secundaria y la universitaria: "los alumnos no saben escribir". Es decir: "Esto ya tendría que saberse, yo no tengo que enseñarlo". Esta actitud no es una negativa a cumplir con los deberes de la profesión. Proviene de la creencia de que se aprende a leer y a escribir no durante toda la escolaridad (nos atrevemos a decir: durante toda la vida), sino que la habilidad se adquiere durante la etapa inicial de la educación escolar.

Esta concepción se puede advertir también en otras oportunidades. Pudimos descubrirla personalmente en ocasión de coordinar ciclos de talleres y cursos de perfeccionamiento y actualización para docentes en ejercicio. Al inicio del taller solíamos organizar una dinámica grupal para pedirles a los maestros y profesores que hicieran una lista de sus *conflictos didácticos*. En la mayoría de las ciudades del país la lista era muy semejante, e incluía observaciones como éstas respecto a la escritura:

Falta de interés
Graves problemas ortográficos Errores de sintaxis Pobreza
de vocabulario Mal uso de los tiempos verbales Mal uso de
las preposiciones Etcétera, etcétera...

Como se puede comprobar, la lista que ofrecían los docentes –desanimados y pesarosos– no correspondía a la pregunta que se les había hecho. "Conflictos didácticos" aludía a los problemas de enseñanza, ya fueran de la escritura o ya fueran temas curriculares de gramática cuya enseñanza o cuya secuencia didáctica resultaba insatisfactoria; aludía también a descubrir la necesidad de emplear estrategias de aula que dieran mejores resultados, a ubicar algún punto curricular difícil de enseñar y/o de aprender. Nuestros auditorios, en cambio, respondían con las falencias de los alumnos. Esos docentes, auténticamente preocupados por el estado de cosas que describían, comunicaban: "esto es todo lo que los alumnos ya deberían saber y no saben". Lo cual no quiere decir que los docentes que se habían encargado de esos alumnos en años anteriores no hubieran desarrollado sus tareas. Quiere decir que ningún docente ha sido formado para enseñar a escribir y que todos se quejan de que los alumnos no lo sepan. A estas

quejas habría que oponerles esto: "Los alumnos tienen todas estas falencias. Y nosotros, ¿qué hemos hecho hasta ahora?".

La escritura como producto

En la consigna tradicional "Composición. Tema:", no sólo aparece la noción de escritura como encodificación, sino que a esto se agrega la percepción de ella como un *producto*.

Los docentes no sabíamos (y apenas estamos aprendiendo a saber) cómo guiar y ayudar a nuestros alumnos mientras estaban escribiendo, es decir mientras se produce el proceso. Siempre se atendió sólo al producto. Tradicionalmente –y salvo casos individuales de gran creatividad docente–, se *corrigió el producto sin enseñar el proceso*. Y el máximo absurdo de esta situación es que la escritura *se corrige y al mismo tiempo se evalúa. Se califica así el resultado de lo que no se enseña*. Todos los temas de una "prueba escrita de gramática" se han enseñado y practicado, se han ejercitado incluso hasta el mareo y el tedio, porque nadie imagina que esos conocimientos pudieran evaluarse sin ejercitación previa. Sólo algunos docentes, en las décadas del 80 y del 90 ya hacíamos práctica de escritura sin calificación y luego "tomábamos una prueba de composición" a posteriori. De todos modos, nuestra ignorancia nos hacía insumir excesivas energías y –ante la falta de generalización de esta clase de enseñanza– los resultados eran exiguos. Para que la experiencia fuera exitosa, hubiéramos necesitado saber más acerca de:

- las diferencias entre oralidad y escritura;
- los consecuentes procesos lingüísticos de constitución de un texto escrito;
- los procesos mentales que la escritura implica.

Los dos primeros puntos los trataremos juntos en el próximo apartado, y en el siguiente nos ocuparemos del proceso escriturario.

Textos orales y textos escritos

La lingüística de comienzos del siglo XX concebía la escritura como una mera transcripción del lenguaje oral. Esta concepción se mantuvo hasta que los hallazgos de la lingüística del texto han ayudado a examinar las diferencias entre la comunicación oral y la escrita.

Haremos confluír ahora, entonces, diversos conceptos que se han desarrollado en capítulos anteriores: comunicación, enunciación, texto, coherencia, cohesión, para hacer una comparación entre los procedimientos textuales y lingüísticos que caracterizan a un texto oral y a un texto escrito².

El acto de comunicación oral

- Los interlocutores comparten un mismo entorno espacio-temporal, y esto vale para la comunicación cara a cara; en las comunicaciones telefónicas, lo que se comparte es el entorno temporal.
- Compartir el tiempo y el espacio hace que los deícticos³, y las oraciones que a menudo quedan sin completar se carguen de sentido, y que las ambigüedades⁴ se resuelvan.
- La presencia y colaboración del receptor es importante para la construcción y reconstrucción del sentido y para la eficacia de la comunicación. Que emisor y receptor estén presentes, que la comunicación no sea diferida como en el caso de la escritura, es un factor que hace que los gestos, las miradas, las entonaciones, las posiciones del cuerpo indiquen al que habla el nivel de comprensión del interlocutor. Al

mismo tiempo éste puede preguntar, pedir aclaraciones como: "Pero, ¿quién había dicho eso?" "¿Juan o María?" "¡Ah! ¿Entonces María también estaba?". De este modo, la retroalimentación no verbal y verbal que recibe un emisor le permiten ir controlando la cohesión, la cantidad de información y la organización del texto que va construyendo; e incluso el tipo de texto que está componiendo.

- Las reiteraciones, repeticiones, interjecciones, onomatopeyas, y expresiones de la subjetividad son consideradas "normales" en la comunicación oral cotidiana. Incluso son toleradas y admitidas en los textos orales que se emiten ante un público, por ejemplo charlas y conferencias, como elementos pragmáticos para atraer al auditorio.
- También son frecuentes las expresiones que evidencian: a) la conciencia de estar comunicando; b) la función fática del lenguaje; c) el control del propio texto, y d) el control de la comprensión del interlocutor. Expresiones habituales como éstas: "¿Me entiende lo que quiero decir?" "Te voy a contar..." "Pero ¡date cuenta...!" "No te disgustes, pero no tengo más remedio que decirte..." "¿Me estás escuchando?"
- Se rompe la sintaxis, se usan con libertad diferentes registros y se recurre a los sobreentendidos y a los implícitos relacionados con el conocimiento del mundo que comparten ambos interlocutores. La ruptura de la sintaxis y la libertad para el uso de diferentes registros, e incluso de lectos diversos, es fácilmente comprobable si se intenta hacer la desgrabación de clases, talleres y conferencias, con la intención de publicarlos. Esto exige una tarea cuidadosa de conversión de lenguaje oral al lenguaje escrito⁵, supresión de coloquialismos y de todas las características que hemos nombrado antes y que son propias de este tipo de comunicación. Por más académico, circunspecto y cuidadoso que sea el emisor, los deslizamientos al coloquialismo son inevitables, salvo que el conferenciante se atenga rigurosamente a leer una exposición previamente escrita.
- El receptor también puede construir significado ayudado por elementos paralingüísticos: entonación, pausas, intensidad, y por elementos no verbales: gestos, expresiones del cuerpo y el rostro. Así como el emisor puede controlar el nivel de comprensión y la reacción general que tiene el receptor con respecto a su discurso, y consecuentemente regular este último; el receptor, para ayudarse a construir el sentido de lo que recibe, también utiliza todos los elementos que –sin ser estrictamente palabras– acompañan a una emisión.

El acto de comunicación escrita

- ❖ La comunicación *oral* se sustenta en un *nivel fónico* (sonidos) y tiene carácter *temporal*. La escrita, en un nivel *grafemático* (grafías) y tiene carácter *espacial*. El rasgo temporal de la oralidad ("Las palabras se las lleva el viento") no permite la reelaboración, por eso esos textos suelen ser menos rigurosos y precisos. En cambio, como el texto escrito se conserva, existe la posibilidad de reelaboración y modificación, de tal modo que su rigurosidad, precisión y eficacia comunicativa pueden ajustarse.
- ❖ *La situación comunicativa es diferente en la oralidad y en la escritura* y esto es lo que genera la mayor parte de las otras diferencias que se enumeran a continuación. La diferencia en la situación comunicativa consiste en que *los participantes de la comunicación escrita no comparten el tiempo y el espacio*. La *comunicación escrita es diferida* (con distancias temporales que pueden variar entre unos pocos minutos y algunos siglos).
- ❖ 1 El hecho de que escritor y lector no compartan el *contexto espacio-temporal* hace que éste tenga que estar *constantemente definido o explicitado en la escritura*. Por ejemplo, en una comunicación telefónica los interlocutores se refieren con toda naturalidad a lo espacio-temporal con deícticos como: 'aquí', 'ahí', 'ir', 'venir', 'ahora', 'el martes', etcétera. En cambio, en la escritura estos deícticos provocarían muchas ambigüedades y malentendidos si no se precisara cuál es la referencia extraverbal de estos deícticos. El ejemplo correspondiente a la conversación telefónica sería la carta, que exige en su encabezamiento que se precise el lugar y la fecha como una suerte de "anclaje" para el resto del texto.

- ❖ *El emisor concibe un destinatario*, es decir que se hace una imagen mental de aquellas personas que serán los lectores de lo que está escribiendo. Aquí juega el imaginario de la comunicación, es decir ese conjunto de imágenes mentales que tienen emisor y receptor acerca de sí mismos y del otro. Por ejemplo: ¿Quién soy yo para decir esto? ¿Quién es el otro a quien me estoy dirigiendo? ¿Cuánto sabe de este tema? ¿Cuántas explicaciones y qué nivel de ellas tengo que incluir? La teoría de la enunciación analiza las huellas que deja el enunciador en su texto. Del mismo modo, también el receptor concebido o imaginado por el autor está presente en el texto, y esto se puede comprobar fácilmente comparando artículos periodísticos de distintos diarios. Por ejemplo, hay periódicos cuyo estilo parece propiciar las oraciones cortas, con pocas proposiciones subordinadas; estas últimas están con más frecuencia al final de una oración y no al comienzo; también abundan los recuadros con información adicional; hay alto nivel de informatividad en los títulos y copetes (por encima de la originalidad); los hechos anteriores a esa noticia no se suponen ya conocidos por el lector, sino que se explicitan los antecedentes del tema. Estas características diseñan un lector medianamente instruido, pero no una persona de gran cultura, más bien un lector de diarios y revistas (incluso un lector esporádico) que de muchos libros; un lector apresurado que no lee el diario en un sillón, sino en un medio de transporte o en una cafetería, en síntesis, alguien que requiere información rápida, precisa, de fácil procesamiento y sin mucho trabajo inferencial. Por eso se dice que:
- ❖ La imagen mental de ese destinatario guía al escritor en:
 - *la selección del tipo de texto,*
 - *la organización textual,*
 - *la cantidad de información que el texto provee,*
 - *el registro y*
 - *la utilización de los recursos lingüísticos.*

Como el texto escrito no supone una retroalimentación inmediata y una consecuente regulación del propio discurso, es necesario asegurarse una cierta eficacia en la comunicación. Por lo tanto, el autor del texto escrito necesita *usar distintos procedimientos cohesivos⁶ endofóricos y exofóricos para evitar ambigüedades* y para tener alguna certidumbre de que su texto será interpretado tal como él lo desea. Desde esta perspectiva puede confirmarse lo que sosteníamos en otros lugares de este libro acerca de cómo numerosos procedimientos de enunciación y de cohesión actúan como "instrucciones" que el autor de un texto da a sus lectores.

Se evitan repeticiones, abuso de interjecciones, de onomatopeyas y de exclamaciones.

Se cuida la sintaxis y el léxico para que responda a lo que socialmente se considera el registro escrito.

Se trabaja con *presupuestos e implicaciones lógicas* y no con las implícitas⁷ y los implícitos propios de una situación comunicativa compartida como lo es la oral. Esto significa que se apela a las inferencias lógicas que pueda hacer el lector y se evita propiciar las inferencias relacionadas con el conocimiento del tema, dado que una comunicación diferida como es la escritura hace difícil que se pueda conocer "a priori" cuánta información compartida puede haber entre emisor y receptor.

Se suele *mantener el mismo registro y lecto*, en especial en los textos no literarios⁸. Si es necesario romper la isotopía estilística de lecto y/o de registro, esta ruptura se indica al lector con el uso de comillas o letra bastarda⁹.

Las superestructuras de cada tipo de texto son más respetadas y cuidadas, y los escritores expertos evidencian preocupación por proporcionar al lector marcas claras que permitan reconstruir la coherencia.

El que escribe debe dar también *instrucciones gráficas* a un posible lector:

- ❖ producir espacializaciones¹⁰,
- ❖ dar formato, elegir tipos de letra,
- ❖ hacer subrayados y destacados,
- ❖ usar títulos y subtítulos,
- ❖ cuidar el nivel grafemático, es decir la forma de los grafemas y la ortografía para asegurarse de que la comunicación se produzca con una cierta garantía, vale decir, para que el receptor reconstruya adecuadamente los sentidos que el emisor trata de comunicar.

"La relación entre la oralidad y la escritura como formas distintas de comunicación con diferentes funciones socioculturales, reviste un gran interés lingüístico teórico y suscita diversos planteamientos didácticos", dice Rodríguez (1995). Por lo pronto, en lo que concierne al tema de este capítulo, podemos decir que el interés de la comparación entre el texto oral y el texto escrito reside en que *las características del texto escrito son las que determinan qué habilidades hay que enseñar para que la escritura tenga eficacia comunicativa*. Y aquí se nos presenta otra problemática: ¿cuándo enseñar esas habilidades? O sea, ¿en qué momento del proceso de escritura? ¿cómo hacerlo? Para responder, aunque fuera sumariamente estos interrogantes, es necesario, primero, establecer qué concepto de escritura manejamos y luego examinar en qué consiste el proceso de escritura.

La escritura como comunicación

Antes de empezar a tratar el proceso psicolingüístico y cognitivo de la escritura, nos parece pertinente aclarar que, en oposición al concepto de escritura como encodificación, en el proceso escriturario que describiremos luego, subyace un concepto de *escritura como comunicación*, lo que involucra los siguientes aspectos:

- ❖ La escritura que se propone comunicar no es mera "expresión", porque la expresión es la exteriorización de la subjetividad, sin tener en cuenta las necesidades interpretativas de los receptores.
- ❖ La comunicación no implica la exclusión de los textos literarios, sino que la literatura está incluida en los hechos de comunicación.
- ❖ La noción de que los textos se componen, con lo que aparece una cierta incidencia de lo retórico.
- ❖ La noción de que los párrafos y las oraciones también se componen, por lo tanto no "salen" espontáneamente de la mano del escritor.
- ❖ La noción de que la escritura es una tarea intelectual donde intervienen el pensamiento lógico y el intuitivo, los conocimientos previos temáticos y lingüísticos. Por lo tanto: exclusión de la "inspiración" y de las puras intuiciones y espontaneidades.

La escritura como proceso

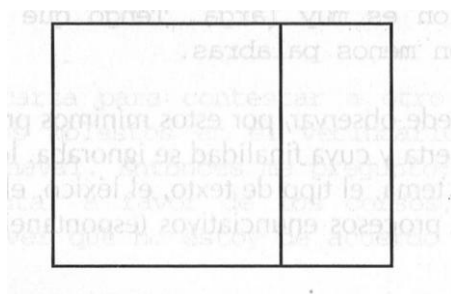
En la década del 70, la psicología cognitiva –es decir, la que se ocupa de investigar cómo se produce el aprendizaje– indagó acerca de cuáles eran los procesos mentales involucrados en el acto de escribir. Para ello se hizo una comparación entre los procesos de pensamiento de escritores¹¹ expertos e inexpertos. Se han publicado desde entonces diversos trabajos; alguno de los más valiosos, a nuestros ojos, han sido los de Flower y Hayes¹², que muestran lo que ha dado en llamarse el *modelo procesual*.

En varios escritos de los años ochenta estos autores establecieron cómo operaba el *proceso*. Ya antes, otros autores habían hablado de etapas de la escritura: pre-escritura, escritura y revisión. La novedad

que aportan Flower y Hayes es que descartan la idea de "etapas" pensadas como peldaños o como compartimentos cerrados y en cambio se refieren a *momentos recursivos*³ que se imbrican, se superponen, se repiten y vuelven sobre sí mismos una y otra vez. Esos momentos, además, interactúan con los conocimientos y las habilidades lingüísticas de los que escriben.

En algunos de los talleres que mencionamos antes y que coordinamos alguna vez, solíamos proponer a los asistentes una actividad que le recomendamos practicar. La consigna es:

Divida verticalmente una hoja de modo que a la izquierda quede una columna de dos tercios del ancho total de la hoja. La columna de la derecha tendrá un tercio del ancho total. Así:



En la columna más ancha se deberá desarrollar un texto escrito, y en la más angosta se tratará de *consignar todos los pensamientos, dudas y reflexiones que el que escribe se plantea mientras desarrolla el texto* en la columna ancha.

Si usted no quiere hacer la prueba por sí mismo, a continuación transcriben algunos protocolos, es decir lo que anotaron en la columna de la derecha algunos escritores, no profesionales, pero sí algo expertos y con formación universitaria o terciaria:

Participante A:

¿Sobre qué escribo? Es un tema libre... Es mediodía Yo no puedo escribir a esta hora... mejor a la noche

Participante B:

¿Qué digo?

¿Hago escritura automática? Está bien... No No hay límites. Paso a la otra columna. Lo que escribo en realidad está en las dos. En las dos escribo. Todo es escritura. Estoy tratando de encontrar espontaneidad.

Participante C:

¿Sobre qué escribo? ¿Cómo tiene que ser: literario, expositivo, argumentativo? Difícil escribir por obligación y sin consigna. ¿Será ése el tema? ¿Qué difícil pensar en dos cosas a la vez... !

Participante D:

¿Qué clase de texto? ¿Qué palabras usar? Voy probando con distinto tipo de vocabulario. Voy probando distintos inicios del texto.

Participante E:

Busqué un tema y lo encontré. Es una tarea de escritura para otro curso, por eso. . . Buscar una introducción mejor. Esta oración es muy larga. Tengo que tratar de decir lo mismo con menos palabras.

Se puede observar, por estos mínimos protocolos, que ante una consigna tan abierta y cuya finalidad se ignoraba, los participantes reflexionaron sobre: el tema, el tipo de texto, el léxico, el contexto ("es mediodía"), los propios procesos enunciativos (espontaneidad), las dificultades. Es decir, aparecieron varias de las cuestiones que los teóricos del proceso de escritura marcan como propias del momento de la escritura del primer borrador.

Se cambió luego levemente la consigna: escribir una carta a **un diario**.

Participante F:

¿A qué diario? ¿A quién la dirijo? ¿Qué debo poner en el encabezamiento? Me surge como una imagen el formato de las cartas... ¿Para qué la escribiría? ¿Cómo la voy a escribir? ¿Voy a pedir? ¿Voy a narrar? La elección del diario es ideológica. Empiezo a escribir. No... mejor así va para Clarín. ¿Me importa realmente escribir a un diario?

Participante G:

¿La hago corta o larga? Si es muy extensa tal vez no me la publiquen.

Participante H:

Ya se me ocurre qué voy a decir... No, esto es muy chistoso. Mejor ser irónico. Los que la lean, ¿captarán la ironía?

Participante I:

¿Qué título le pondrán en caso de que la publiquen? ¿La publicarán? ¿Qué extensión le doy?

Participante J:

¿Para qué escribo? Decido comentar un artículo. Cuando pasé al segundo párrafo me di cuenta de que no había puesto el nombre del artículo. Vuelvo al primer párrafo y lo agrego. Cuando lo escribo me doy cuenta de que es de un autor y no de una autora; vuelvo a corregir, ahora más abajo una palabra que estaba en femenino.

Participante K:

Yo hice una carta para contestar a otro que se quejaba por los ruidos molestos en el vecindario debidos a los corsos de carnaval. Entonces me pregunto: ¿cómo hago para no argumentar a favor de los corsos, pero al mismo tiempo hacer ver que no estoy de acuerdo con una actitud silenciadora para la sociedad? Otro problema: ¿pongo primero los argumentos y después, la situación o al revés?

Si hiciéramos una sistematización de aquellos aspectos de la escritura por los cuáles se preguntaron los participantes, podríamos decir que las cuestiones fueron éstas:

Destinatario, medio, formato, intenciones propias, tipo de texto, modo de enunciación (humor, ironía), resultados (publicación), intervención de terceros (titulación), procedimientos de atenuación y modalización, organización del texto.

Los participantes, que no conocían la finalidad de lo que estaban haciendo, mostraron espontáneamente muchas de las preocupaciones que la teoría de la escritura como proceso caracteriza como actividades mentales del que escribe. Lo que muestran estos protocolos son interrogantes acerca de estrategias cognitivas, porque *escribir no es una actividad motriz, es una actividad intelectual*⁴. Como tal, involucra toda una serie de reflexiones y de decisiones cognitivas del que está escribiendo.

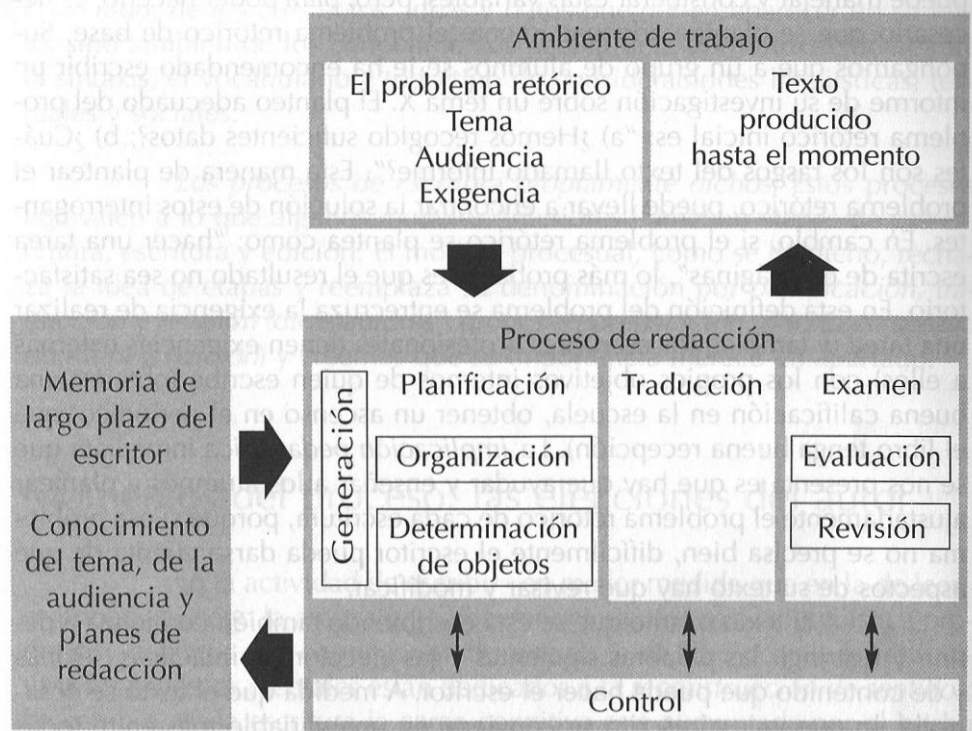
Elementos del modelo

Flower y Hayes sostienen que: "La acción de redactar es el conjunto de procesos característicos del pensamiento orquestados u organizados por los escritores durante el acto de componer". A continuación, trataremos de exponer sucintamente cuáles son esos procesos característicos o distintivos.

Según estos autores, el hecho de escribir un texto implica la presencia de tres componentes esenciales (véase **figura 9. 4**):

- ❖ el ambiente de trabajo,
- ❖ la memoria de largo plazo del que escribe, y
- ❖ los procesos de escritura propiamente dichos.

Figura 9. 4



Estructura del modelo de redacción, tomado de L. Flower y J. Hayes, "Teoría de la redacción como proceso cognitivo". En **Textos en Contexto 1. Los procesos de lectura y escritura**. Buenos Aires. Lectura y Vida/Asociación Internacional de Lectura (IRA). Redacción: Lavalle 2116, 8° B (1051) Buenos Aires. Argentina.

El ambiente de trabajo. Hablar del entorno exterior del escritor parecería un poco fuera de lugar cuando se trata de explicar procesos cognitivos; sin embargo, obsérvese que en uno de los protocolos que se reproducen más arriba, el participante A se refiere a él ("es mediodía. Yo no puedo escribir a esta hora... mejor a la noche"). A pesar de que el ejemplo avala la presencia de este elemento en el modelo, debe entenderse que lo principal del ambiente de trabajo no es tanto el entorno físico, sino lo que se denomina *el problema retórico*: es decir la *exigencia externa* y los *objetivos internos* de una cierta tarea, la *representación mental del o de los receptores*, y un conjunto de *restricciones de variada índole (temática, discursiva, de extensión, etcétera)*. Además otro elemento de este entorno es el texto mismo que se va construyendo por escrito.

Se dice al respecto, que un escritor experimentado es quien puede manejar y considerar estas variables, pero, para poder hacerlo, es necesario que se plantee adecuadamente el problema retórico de base. Supongamos que a un grupo de alumnos se le ha encomendado escribir un informe de su investigación sobre un tema X. El planteo adecuado del problema retórico inicial es: "a) ¿Hemos recogido suficientes datos?; b) ¿Cuáles son los rasgos del texto llamado informe?". Esta manera de plantear el problema retórico, puede llevar a encontrar la solución de estos interrogantes. En cambio, si el problema retórico se plantea como: "hacer una tarea escrita de dos páginas", lo más probable es que el resultado no sea satisfactorio. En esta definición del problema se entrecruza la exigencia de realizar una tarea (y también los escritores profesionales tienen exigencias externas a ellos) con los propios objetivos internos de quien escribe (obtener una buena calificación en la escuela, obtener un ascenso en el periódico, que el libro tenga buena recepción). La *implicación pedagógica* inmediata que se nos presenta es que hay que ayudar y enseñar a los alumnos a plantear ajustadamente el problema retórico de cada escritura, porque si ese problema no se precisa bien, difícilmente el escritor pueda darse cuenta de qué aspectos de su texto hay que revisar y modificar.

El texto mismo que se está escribiendo también comienza a definir y restringir las palabras siguientes y las elecciones sintácticas, léxicas y de contenido que pueda hacer el escritor. A medida que el texto se desarrolla, lo que ya está escrito se convierte en una variable más entre todas las que tiene que

manejar quien escribe: "Parte de la emoción de redactar son los malabares de tratar de integrar las múltiples limitaciones del conocimiento, los planes y el texto en la producción de cada nueva oración" (Flower y Hayes, op.cit.).

La memoria de largo plazo. La psicología cognitiva sostiene la existencia de tres tipos de memoria: memoria sensorial, memoria de corto plazo y memoria de largo plazo¹⁵ que representan el flujo mediante el cual se procesa la información en la mente humana. La memoria de corto plazo tiene una duración aproximada de medio minuto, puede almacenar alrededor de siete elementos y comienza a perder información cuando se produce una sobrecarga. La memoria de largo plazo almacena todos los conocimientos adquiridos y tiene una capacidad ilimitada. Lo que está almacenado en ella se puede recuperar gracias a que esa información está organizada en "redes", es decir tiene una estructura propia y que difiere según los individuos.

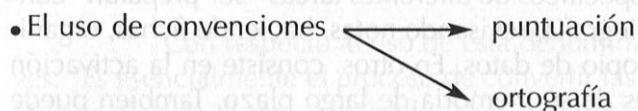
La incidencia de esta memoria en la escritura se debe a que (jue una de las tareas de un escritor es la evocación, y también la reorganización de la información de modo que pueda adaptarse al problema retórico. Y cuando nos referimos a la información no se trata únicamente del contenido, de los conceptos, ideas y datos que deben aparecer en su texto, sino también de los conocimientos acerca del tipo de texto, acerca de la sintaxis, el vocabulario y todo tipo de consideraciones lingüísticas, textuales y sociales.

Los procesos de escritura propiamente dichos. Estos procesos equivalen a lo que algunos modelos anteriores llamaban etapas de pre-escritura, escritura y edición. El modelo procesual, como se ha dicho, rechaza la idea de etapas y reemplaza su denominación por *planificación, traducción y revisión* (otros autores¹⁶ proponen *preparación, puesta en texto o escritura y edición*) y creemos que su importancia merece un apartado.

Momentos del proceso: las elecciones del autor

En la actividad de escribir –en mayor medida que en la de leerse ponen en juego la amplia gama de conocimientos que la lingüística propone; y decimos que en mayor grado que en la de leer, porque en esta última los procesos mentales están dedicados a la *reconstrucción de sentidos*; en cambio, en la escritura la carga cognitiva está aumentada por el hecho de tener que *construir los sentidos*, pero además también es necesario hacer las siguientes elecciones:

- ❖ La organización del texto
- ❖ La organización de los párrafos
- ❖ La organización de las oraciones
- ❖ El léxico apropiado



Decidir y elegir acerca de estos aspectos tiene como finalidad asegurarse de que la construcción del texto sea tan eficaz que el lector pueda hacer fácilmente la reconstrucción y que esa reconstrucción se corresponda con lo que se quiso comunicar.

Por otra parte, el uso de la palabra "elecciones" no implica que ellas sean plenamente conscientes. En los escritores muy experimentados generalmente estas elecciones están automatizadas y se hacen conscientes sólo en algunos puntos del texto o de la frase que se está escribiendo. Obsérvese que hemos dicho que las elecciones son previas y paralelas a la escritura. Se hacen, en parte, antes de escribir y también en el momento mismo de la escritura, y ese momento abarca tanto el hecho material de dibujar una

letra junto la otra, como el hecho de revisar y releer continuamente lo que se está escribiendo y modificar y corregir esas elecciones.

En cuanto a la sobrecarga cognitiva del acto de escribir, en comparación con el de leer, puede comprobarse si se hace la analogía con el aprendizaje de una lengua extranjera. Casi todos hemos pasado por la experiencia de aprender una segunda lengua; en ese caso, generalmente resulta más difícil construir frases escritas que comprender un texto. Construir frases escritas implica recordar reglas y estructuras gramaticales, modismos idiomáticos, ortografías, léxico, es decir casi todos los ítem que hemos nombrado más arriba entre las elecciones del autor. Los ítem referidos a la organización global del texto y a la organización local de cada párrafo no figuran en esta lista, porque éstas son estrategias estructurantes que un aprendiz de una segunda lengua puede haber adquirido en su lengua materna, ya que en general la superestructura textual no varía notablemente de una lengua a otra.

A continuación se explicitan las elecciones y decisiones del autor en los distintos momentos cognitivos incluidos en el proceso de escritura:

Planificación

En realidad, esta actividad cognitiva no es obligatoriamente un plan minucioso, aunque suele ocurrir que adopte esta forma en el trabajo de algunos escritores profesionales, incluso ni siquiera un plan en el sentido de una lista de temas o puntos que se desarrollarán. Muchas veces adquiere la forma de una "preparación", algo más libre que un plan. Algunos escritores –y esto no depende sólo de las personas sino también de los diferentes requerimientos específicos de diferentes tareas– se "preparan" consultando o releendo bibliografía, revisando notas, haciendo fichas, organizando, en general, un acopio de datos. En otros, consiste en la activación de los esquemas mentales de su memoria de largo plazo. También puede consistir en la búsqueda de un tema significativo, y/o en la confección de un gráfico que estructure los datos.

Toda esta preparación incluye una serie de subprocesos mentales relacionados no sólo con la información que va a consignar en su texto sino también con la organización que le va a dar a éste. Recuérdese al respecto algunas de las preguntas que se planteaban los participantes de un taller: "¿primero los argumentos y después la situación, o al revés?" "¿Hago escritura automática?" "Estoy tratando de conseguir espontaneidad".

La planificación o preparación, por otra parte, está presente en todo el proceso de escritura, y en el transcurso de la escritura misma estos planes se van revisando y modificando. Lo que caracteriza a un escritor experto, justamente es el equilibrio –delicadísimo– entre flexibilizar el plan inicial y atenerse a él como una búsqueda de certeza.

En esta etapa previa a la escritura misma, el escritor ya comienza a plantear sus interrogantes y a tomar sus decisiones. Y en estos planteamientos influye todo lo que hemos consignado bajo el título de *ambiente de trabajo*. Se pregunta, reflexiona, o tiene representaciones previas, entonces, acerca de:

- ❖ la intención de su escrito;
- ❖ el receptor de su texto;
- ❖ el vínculo con ese receptor;
- ❖ los conocimientos que tenga el receptor (lo que determina cantidad y calidad de información que debería figurar en el texto);

Y estas reflexiones e interrogantes determinan que debe elegir:

- ❖ el tipo de texto que responda a su intención o a la exigencia;
- ❖ la estructuración del texto que facilite la comprensión;
- ❖ el formato de ese texto.
- ❖

Traducción

Con respecto al uso de esta denominación, dicen Flower y Ha- yes: "Es esencialmente el proceso de convertir las ideas en lenguaje visible. Hemos elegido el término "traducción" para este proceso descartando los términos "transcribir" o "escribir" a fin de subrayar las cualidades peculiares de la tarea [...] aun cuando el proceso de planificación representa el propio pensamiento en palabras, tal representación probablemente no se hará con una sintaxis castellana elaborada" (op.cit.).

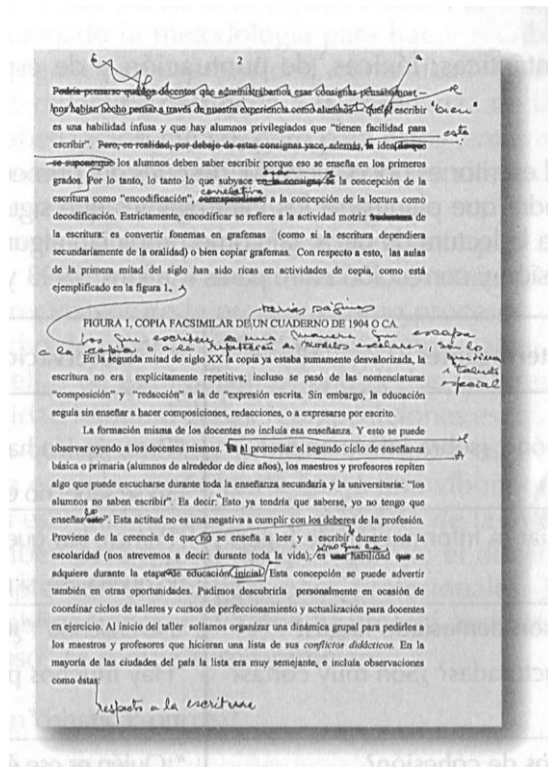
Otros autores utilizan denominaciones como "puesta en texto", "escritura", "redacción", "primer borrador". De las palabras citadas antes, se desprende que la sintaxis elaborada sería una de las características de este momento del proceso. Sin embargo, los escritores, por experimentados que sean, realizan borradores de sus textos, de modo que mientras escriben el borrador, las preocupaciones sintácticas existen, pero el ajuste de la sintaxis tal vez se realice mejor en otro momento, llamado *revisión*. Además, no es la sintaxis el único elemento acerca del cual deben tomarse decisiones. Quien escribe, *mientras está escribiendo* se interroga y decide acerca de:

- *Estructuración de párrafos*, es decir que podría preguntarse acerca de:
 - ¿Cuál es la información más relevante? ¿En qué lugar del párrafo conviene colocarla? ¿Cómo debe ser el párrafo inicial? ¿Cuánta información necesita el receptor? ¿Cómo se distribuye esta información en párrafos? ¿En qué lugar debo pasar de un párrafo a otro?
- *Relación entre párrafos*, lo que involucra:
 - Mantenimiento de la coherencia (evitar saltos temáticos bruscos).
 - Mantenimiento de la cohesión lexical y pronominal.
 - Suministro de suficientes elementos de cohesión interfrástica (conectores).
 - Elección entre reiteración de léxico y/o uso de sinonimia, hiperonimia e hiponimia.
 - Puntuación.
- *Estructuración de las oraciones (sintaxis)*, lo que involucra:
 - Conocimientos de morfosintaxis.
 - Correlación de tiempos verbales.
 - Elección entre distintas combinatorias posibles de las palabras para comunicar una idea.
 - Elección entre oraciones largas o cortas.
 - Elección entre oraciones con orden canónico¹⁷ u oraciones más elaboradas sintácticamente (por ejemplo, con proposiciones subordinadas o con circunstanciales en el inicio).
 - Puntuación.
- 1 *Léxico*, lo que supone:
 - Elección entre disponibilidades lexicales (en relación con la competencia lingüística del escritor y con los procedimientos de cohesión lexical).
 - Adecuación y mantenimiento del vocabulario al registro elegido.
 - Adecuación al tema.
 - Adecuación al receptor.
 - Adecuación a las intenciones y objetivos del autor.

• Ortografía

Este punto no concierne solamente al ámbito escolar, sino que todos los escritores pueden tener interrogantes ortográficos. En realidad, los expertos e inexpertos difieren, en primer lugar, en cuanto a la presencia o no de las dudas (cuanto más inexpertos menor conciencia ortográfica) y, sobre todo, a la cantidad y calidad de las dudas.

Figura 9. 5



Reproducción facsimilar de una impresión en computadora de una página de < Nte capítulo con correcciones posteriores a las del borrador manuscrito.²⁰

1

En la escritura profesional, esta etapa de revisión está bastante separada de la escritura, ya que las editoriales (tanto las de publicaciones periódicas como las de libros) ejercen la revisión y corrección de un tercero en los originales de los escritores.

Durante la revisión que acompaña a la escritura, el que escribe va produciendo cambios, cuya profundidad y cantidad depende, como hemos dicho, de su grado de experticia:

- ❖ modificación del plan;
- ❖ cambio del tipo de texto;
- ❖ ajustes en cuanto a la calidad y cantidad de la información;
- ❖ cambios en el orden de los párrafos;
- ❖ modificaciones en la puntuación;

• precisiones sintácticas, léxicas, de puntuación y de espacialización del texto.

Si el escritor es poco avezado, después del primer borrador (incluso del segundo) tendrá que plantearse los interrogantes que siguen, en especial si somete su texto a la lectura de otros, tal como propician algunas didácticas que proponen la revisión y corrección entre pares (Calkins, 1993 y Graves, 1991).

Interrogantes ²¹	Observaciones de pares
¿Falta información?, ¿sobra información?	"Pero, ¿quién había hecho eso?" Eso se sabe, no es necesario decirlo.
¿Hay que cambiar la información de lugar?	"Primero hay que decir que él no quería irse, si no, no se entiende"
¿Las oraciones son demasiado largas? ¿Están mal estructuradas? ¿Son muy cortas?	"No entiendo" "¿Qué quisiste decir?" "Hay muchos puntos... está como 'cortado'"
¿Faltan elementos de cohesión?	"¿Quién es ese él que aparece allí?"
¿Hay muchas repeticiones? ¿Son necesarias o hay que buscar sinónimos?	"Pusiste muchas veces la misma palabra"
¿Faltan conectores que guíen al lector?	"¿Qué tiene que ver eso con lo anterior?"
¿Hay saltos en la temporalidad?	"Pasaste del pasado al presente"
¿Hay palabras mal escritas?	"Está mal..."
¿Hay concordancias erróneas?	"Está mal..."
¿De qué otra manera puedo decir esto?	"Hay muchas 'y'"

Implicaciones pedagógicas

La conciencia de que la escritura tiene un carácter *comunicativo, intelectual, cognitivo* y *procesual* está en oposición a las anteriores concepciones que la caracterizaban como el *producto* de una actividad principalmente *motriz*. Por otra parte, además, estos aportes de la psicología cognitiva han revolucionado la metodología para hacer escribir a los niños y para que sus textos ganen en expresividad, comunicatividad y eficacia. Hay toda una corriente didáctica destinada a la enseñanza de la lengua escrita más allá de la alfabetización inicial, pero para estos temas remitiremos a la bibliografía que mencionamos al final de este capítulo, en especial a Calkins (1993), Graves (1991) y Teberosky (1995).

En general, puede decirse que estos enfoques didácticos coinciden en distribuir la sobrecarga cognitiva de la escritura a través de los distintos momentos recursivos de la escritura como proceso.

El hecho de crear un destinatario como imagen mental y poner en el texto las huellas de esa imagen es uno de los factores cuya ausencia determina la inanidad habitual de las "composiciones escolares". Los alumnos escriben para que el maestro/ profesor corrija, y esto es un admirable ejemplo de que la escuela se comporta como una víbora que se muerde la cola: los alumnos escriben porque es un mandato de la institución a través del docente, escriben para que el docente corrija; el docente corrige para mostrar que cumple con sus obligaciones profesionales. Todo el mundo cumple con sus obligaciones y el aprendizaje está ausente. Este prototipo de "círculo virtuoso" se rompe si se propician:

- ❖ las escrituras con destinatario real,
- y
- ❖ la co-corrección,
- ❖ la corrección entre pares,
- ❖ la autocorrección
- ❖ la corrección en el pizarrón
- y
- ❖ todas estas correcciones: en "tiempo real", no en forma diferida.

Ciertos cuidados del texto escrito como la espacialización, la legibilidad, el uso de elementos paratextuales, el cuidado del nivel grafemático siempre han sido recomendados o impuestos por la escuela.

Su tratamiento desde el punto de vista de la recepción ofrece una perspectiva diferente y si se lo trata adecuadamente puede dejar de ser una obligación escolar (la prolijidad) para convertirse en una necesidad de asegurarse una comunicación apropiada.

Es evidente que la revisión involucra *evaluación y control*, tareas que la educación adjudicó siempre a los maestros y profesores. La actual didáctica de la lengua reparte esa responsabilidad y propone enseñar a los alumnos estrategias de autoevaluación y autocontrol de sus propios escritos, así como estrategias de co-corrección entre pares.

Sin embargo éstas no son las únicas implicaciones pedagógicas.

La crisis de la enseñanza de la gramática

Creemos que hay otras importantes consecuencias de los aportes de este modelo, consecuencias que revisten especial interés para los docentes que se encuentran en este momento en una situación de transición entre las viejas y nuevas teorías y prácticas. Los lectores que aún no sean docentes tampoco están fuera de este conflicto porque están aprendiendo a enseñar de un modo muy distinto del que conocieron como alumnos.

El conflicto podría enunciarse crudamente como: "¿Ya no hay que enseñar más gramática? ¿Ahora sólo se enseña lingüística?" o "Ahora ya no se enseña gramática; sólo hay que hacer que los niños lean y escriban".

Sí y no.

Leer y escribir. Escribir y leer.

Pero ese leer y ese escribir deberían estar cargados con los instrumentos para formar mejores lectores y escritores. Algunos de esos instrumentos son la gramática textual y la gramática oracional.

Con el enfoque estructuralista-conductista²², la gramática pareció ser un fin en sí misma. En cambio, en el enfoque comunicacional, la teoría de la escritura como proceso muestra la "traducción" y la revisión como dos excelentes ocasiones de hacer significativo el aprendizaje de las gramáticas, poniéndolas al servicio de la comunicación escrita

Esta resignificación podría sintetizarse así: *enseñar sintaxis y no análisis sintáctico*.

La sintaxis es un dominio de la lingüística que se ocupa de estudiar las reglas combinatorias por las cuales en una lengua unas palabras pueden unirse a otras, para formar justamente, sintagmas, es decir construcciones. Esta combinatoria no es una mera relación funcional (del tipo un sustantivo puede ser modificado por un adjetivo), sino que las combinaciones son morfosintácticas y semánticas. Para aquellos que han hecho toda su vida escolar y profesional dentro del marco estructuralista, puede resultar difícil aceptar el aspecto semántico de la sintaxis; a ellos simplemente les pido que recuerden cuántas veces hemos tenido que acudir a la semántica para descubrir exactamente la función de un sintagma que presentaba ambigüedad.

La sintaxis como combinatoria sólo puede ser el instrumento de la producción de sentido. Ningún hablante de castellano dice, por ejemplo: "Oración unimembre. Construcción nominal sustantiva. Adjetivo calificativo masculino singular, con función de modificador directo del sustantivo que le sigue. Sustantivo común masculino singular con función de núcleo de la construcción sustantiva. Adjetivo calificativo masculino singular, con función de modificador directo del sustantivo que lo precede". Simplemente decimos: "Feliz año nuevo." Ya las palabras están combinadas de tal manera que se ha construido un sentido que el receptor puede reconocer. En el ejemplo anterior, lo que se hizo fue la descripción sintáctica y morfológica de un enunciado.

El análisis sintáctico es un subproducto de la sintaxis. Ésta es un aspecto del lenguaje, de todos los lenguajes, y el análisis es el excelente instrumento que se ha creado para estudiar ese aspecto combinatorio de los lenguajes. Enseñar análisis sintáctico por lo tanto es ofrecer un instrumento analítico y descriptivo, no un instrumento constructivo.

La educación lingüística tendría que proporcionar un aprendizaje significativo de la gramática en función de mejorar la competencia y los desempeños comunicativos escritos. Para esta finalidad, el análisis sintáctico serviría de bien poco; lo que necesitamos encontrar es la herramienta lingüística que se pueda aplicar a estos fines didácticos.

En trabajos publicados y en exposiciones orales anteriores ya hemos propuesto algunas soluciones. Me estoy refiriendo al hecho de provocar efectivamente combinatorias morfosintácticas ²³ a partir de un núcleo nominal y un núcleo verbal. Por ejemplo, la reducción de oraciones, para noticias periodísticas, a partir de estos núcleos y de encontrar respuestas a las preguntas ¿quién?, ¿a quién?, ¿qué?,

¿cuándo?, ¿cómo?, ¿por qué?, ¿para qué? Las oraciones iniciales así formadas producen orientaciones y restricciones que determinan la continuidad del texto. Y a posteriori y/o en paralelo con esta producción aparecería la reflexión metalingüística acerca de las combinaciones posibles y la factibilidad de unas combinaciones y no de otras.

Del mismo modo, es posible proponer algo semejante para inducir la producción de relatos o para expandir textos un poco pobres o someros de nuestros alumnos. La posibilidad integradora de este tipo de prácticas es grande porque no se trata solamente de producir oraciones generadoras o expansoras de texto, sino de producir combinaciones y vinculaciones interoracionales e interparrafales. De esta manera, es posible realizar una *enseñanza integrada* de la *gramática oracional* – sintaxis, morfosintaxis, puntuación– y de la *gramática textual* –cohesión correferencial, mantenimiento del tema, conexión entre párrafos.

De todos modos, no es el objeto de este capítulo ni de este libro ofrecer las estrategias didácticas para enseñar gramática en la revisión de la escritura, sino que esperamos dedicarle el espacio que merece en un próximo libro.

Un poco de práctica

1. Relea los protocolos de escritura que se transcriben en este capítulo y trate de establecer a qué distintos momentos recursivos del proceso corresponde cada una de las reflexiones que hacen quienes están escribiendo.

2. Comience a escribir un resumen de este capítulo (escriba por lo menos dos o tres párrafos), con estos diferentes propósitos:

- a) Para entregarlo a sus compañeros de un grupo de estudio, quienes no lo han leído previamente.
- b) Para exponer un informe oral en clase, a pedido de su profesor.
- c) Para comprenderlo mejor y recordarlo, con la idea de repasarlo más adelante, antes de dar un examen.

Compare los párrafos que escribió con estos diferentes propósitos y observe si hay diferencias en sus textos. Si es así, explique su causa.

5. Éstas son dos cartas enviadas por correo electrónico ¿En cuál de ellas el autor es consciente de estar enviando una carta? ¿Qué características del lenguaje escrito encuentra usted? ¿Qué carta demuestra que el autor concibe el correo electrónico como sustituto de una conversación telefónica?

Nena ¿hasta cuando te quedas en la quinta? R y P se vuelven el sábado si vos estás yo por ahí me voy el mismo sábado a la tarde. Veo si no el domingo.
Apuradísima. Contéstame vía teléfono esto no lo abro más hasta el martes.
XXXX

Editorial Arrecife S.L. Señor Gerente:

Próximamente usted recibirá, procedentes de Buenos Aires, varias notas de pedido del libro de Ducrot y Schaffer "Nuevo diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje". Llevará esas órdenes la señora Luisa Domínguez Rubio
Integro un grupo de estudiantes de posgrado de la Universidad de Buenos Aires que hemos recibido con placer la noticia de que ustedes han editado ese título. Desdichadamente, en mi pedido de compra no figura el número de mi tarjeta de crédito: ##### Reitero además el resto de mis datos personales: xxxxxxxxxx
Tengo sumo interés en recibir ese material y le agradezco su atención.
Cordialmente,
xxxxxxxxxx

4. Pídale a alguien que le cuente una anécdota de la vida cotidiana, propia o que le haya sucedido a otra persona. Mientras se la relatan, grábela (con grabador oculto, para que no influya en el narrador). Luego pida a esa misma persona que se la dicte a usted. Posteriormente, desgrabe el relato y compare las dos versiones. Use la lista de diferencias entre texto oral y texto escrito que aparece en este capítulo para registrar los cambios que el narrador produjo en su texto al dictarlo.

Notas

1. Esta descripción no es representativa de la situación en todas las aulas. Como en todo momento de cambio, coexisten las viejas prácticas con las nuevas, pero estas últimas no están totalmente generalizadas.
2. En esta caracterización hemos seguido la que expone Rodríguez, M.E. (1995) en el artículo que se menciona en la bibliografía.
3. Remitimos a los capítulos sobre enunciación y sobre cohesión, en este mismo libro.
4. Véase el capítulo 2 sobre comunicación.
 5. Se entiende por lenguaje escrito, el registro o modo de enunciar que las sociedades reconocen y prescriben como propio de la escritura: por ejemplo hay una cierta formalidad, y algunos vocablos propios de este registro se consideran afectados si se los usa en la oralidad. A la inversa, algunos vocablos y expresiones de la oralidad se consideran groseros en la escritura, las llamadas "malas palabras" no se admiten por escrito salvo en la literatura y por razones intrínsecas del texto literario (emotividad, lecto de los personajes, etc.).
6. Véase el capítulo 4 sobre cohesión.
7. La *implicación* es mecanismo *lógico* por el cual una parte de la información es inferida por el receptor, porque no ha sido expresada directamente, por ejemplo una relación causal entre dos proposiciones. La *implicatura*, en cambio, es un término para referirse a los sentidos que un interlocutor puede inferir, no por un procedimiento lógico, sino por conocimiento de una situación o por el significado de las palabras utilizadas. Ejemplos: a) Juan no trabaja más aquí (Implicatura por conocimiento: infiero que lo han despedido, porque conozco la situación y eso era esperable); b) Juan dejó de fumar (Implicatura por léxico: fumaba antes, porque el verbo 'dejar de' indica que hay una actividad que se practicaba antes y que ahora ha cesado).
8. Esto no rige, en general, para los textos literarios.
9. Véase "Polifonía" en el capítulo 3 sobre enunciación.
10. Distribución del texto en el espacio de escritura.
11. Esta palabra, como 'autor', en castellano significa 'el que ha hecho de la escritura una profesión'. Aquí como en toda la bibliografía que se ocupa de este tema, se usa con el significado de: 'los que escriben', incluye a cualquier persona y, obviamente, a los alumnos de las escuelas.
12. Uno de ellos, relativamente breve, ha sido publicado en castellano recientemente (1996), como puede verse en la bibliografía al final de este capítulo.
13. Del latín *currere*: circular, recorrer, volver una y otra vez.
 14. Lo que es paradójico es que este carácter intelectual, cognitivo de la escritura, es aceptado por la sociedad como algo que atañe sólo a los escritores profesionales, y la escuela (que tendría que ser considerado un lugar de actividad intelectual por excelencia) no lo reconoce como tal en los niños y adolescentes.

15. Para mayores especificaciones recomendamos consultar Carretero, M., *Introducción a la psicología cognitiva*, Buenos Aires, Aique, 1997.
16. Cf. Calkins, L. M.: *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*. Buenos Aires, Aique, 1993.
17. En sintaxis, se entiende por orden canónico, la organización prototípica de una oración: sujeto, verbo, objetos y circunstanciales.
18. Lo que no es visible en esta reproducción son las numerosísimas dudas y consultas a diccionarios de sinónimos y fuentes conceptuales que acompañaron el proceso de escritura.
19. La palabra "edición" tal como está usada aquí es un anglicismo, ya que *editing* significa, en inglés, "corrección"; de modo que no debe interpretarse "preparación para la publicación", como suele usarse en castellano.
20. Lamentablemente, en esta reproducción no se puede observar que hay correcciones realizadas en tinta verde para que sean bien visibles al trasladarlas luego a la versión final, y que a ellas se agregan correcciones en tinta roja para indicar que pertenecen a una revisión posterior.
21. Estos interrogantes constituyen reflexiones metalingüísticas o bien conducen a ellas.
22. Véase el capítulo 1.
23. Algunas de estas prácticas de inducción de combinatorias pueden verse en Marín, Marta: *Lengua 8 y 9 ECB*. Buenos Aires, Aique, 1997 y 1998.

Bibliografía

- Calkins, L. M.: *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*. Buenos Aires, Aique, 1993.
- Carretero, M.: *Introducción a la psicología cognitiva*, Buenos Aires, Aique, 1997.
- Graves, D.: *Didáctica de la escritura*. Madrid, Morata, 1991.
- Exploraciones en clase. Los discursos de la no ficción*, Buenos Aires, Aique, 1992.
- Un aula donde se lea y se escriba*, Buenos Aires, Aique, 1992.
- Flowers, L. Y Hayes, J. R.: "La teoría transaccional de la lectura y la escritura", en *textos en contexto I*. Buenos Aires, *Lectura y vida*, 1996.
- Irwin, J. y Doyle, M. A. (comp.): *Conexiones entre lectura y escritura*. Buenos Aires, Aique, 1994.
- Ong, W. J.: *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, México, Fondo de Cultura Económica, 1987.
- Rodríguez, M. E.: "Hablar en la escuela: ¿para qué? ¿cómo?", en *Lectura y vida n° 3*, 1995.
- Smilli, I.: "Leer como un escritor", en *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*, Buenos Aires, Aique, 1994.
- Irhnosky, A.: "Componer textos", en *Más allá de la alfabetización*, Buenos Aires, Santillana, 1995.
- Teberosky, A., Tolchinsky, L.: "Más allá de la alfabetización", en *Más allá de la alfabetización*, Buenos Aires, Santillana, 1995.
- Tolchinsky, L.: "Escribir en la escuela", en *Aprendizaje del lenguaje escrito*, Barcelona, Anthropos/Universidad Pedagógica Nacional, 1993.

Sociología 30
Sociología 230

Esta edición de 1.000 ejemplares
se terminó de imprimir en junio de 2001
en Impresiones Sud América,
Andrés Ferreyra 3767/69, Buenos Aires.