



# II Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la Lectura y Escritura

“Leer y Escribir en la Universidad y en el Mundo Laboral”

ORGANIZAN:

CATEDRA UNESCO PARA LA LECTURA Y ESCRITURA  
SUBSEDE OSORNO

UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS  
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y ARTE





## ***PRESENTACIÓN***

El II Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO, lectura y escritura se llevó a cabo del 5 al 7 de octubre de 2009 en la Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile. Los trabajos se centraron alrededor de la lectura y escritura en la universidad y en el mundo laboral.

Las ponencias presentadas en el II Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO, lectura y escritura se distribuyeron en las siguientes áreas temáticas:

- Discurso y Cognición
- Lectura y escritura en el pre-grado
- Lectura y escritura en el post-grado
- Orientaciones discursivas de la lectura y la escritura
- Lectura, escritura y nuevas tecnologías
- Lectura y escritura: segundas lenguas y lenguas extranjeras
- Lectura, escritura y pensamiento crítico
- Políticas estatales, regionales y/o institucionales para la lectura y la escritura

Este CD-ROM reúne catorce trabajos realizados por autores de Estados Unidos, Argentina, Chile, México, Brasil y Puerto Rico, se incluyen:

- Informes de investigaciones sobre adquisición de la lengua escrita y evaluación en lectura y escritura.
- Presentación del estado en cuestión acerca de teorías sobre adquisición y desarrollo de la comprensión de textos escritos y escritura.
- Descripción de programas y proyectos de enseñanza, promoción y evaluación de la lectura y escritura, y de la literatura, en diversos países de América Latina en contextos escolares y extraescolares.

Los trabajos aquí reunidos se circunscriben a las siguientes áreas temáticas:

- Lectura y escritura en el pre-grado
- Lectura, escritura y nuevas tecnologías
- Lectura y escritura: segundas lenguas y lenguas extranjeras
- Lectura, escritura y pensamiento crítico

Para orientar la búsqueda, las ponencias han sido ordenadas por autores, por títulos y por temas generales, tal como se presentan en los índices correspondientes.





## ***OBJETIVOS DEL CONGRESO***

### **Objetivo General**

Propiciar el encuentro e intercambio de experiencias y conocimiento entre los académicos chilenos y extranjeros interesados en la lectura y la escritura con el fin de dar a conocer las investigaciones realizadas en el área y reflexionar sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en instituciones de Educación Superior.

### **Objetivos Específicos**

- Posibilitar el intercambio de investigaciones que ayuden a mejorar la calidad de la enseñanza de la lectura y escritura en la Educación Superior en pre-grado y post-grado.
- Intercambiar experiencias y orientaciones en temáticas asociadas a la lectura y escritura, tales como: desarrollo de estrategias de comprensión y producción de textos orales y escritos; análisis del discurso; didáctica de la lengua y la literatura; didáctica de segundas lenguas o lenguas extranjeras; nuevas tecnologías; pensamiento crítico; políticas estatales, y/o institucionales para la lectura y escritura.
- Establecer un debate sobre la importancia y aporte real de la lectura y escritura en el desarrollo de las habilidades lingüísticas necesarias para desenvolverse en el mundo laboral



## **COMITÉ ORGANIZADOR**

**Dra. Minerva Rosas**

Coordinadora Sub-sede Cátedra UNESCO para la lectura y escritura.  
Universidad de Los Lagos.

**Dr. Giovanni Parodi**

Coordinador Sede Principal Cátedra UNESCO para la lectura y escritura.  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

**Dr. Pablo Jiménez.**

Académico Depto. Humanidades y Arte.  
Universidad de Los Lagos.

**Mg. Diana Kiss**

Directora Depto. Humanidades y Arte.  
Universidad de Los Lagos.

**Dra. Verónica Ormeño**

Académica Depto. Humanidades y Arte.  
Universidad de Los Lagos.

**Profesora Marcia Adams**

Académica Depto. Humanidades y Arte.  
Universidad de Los Lagos.

**Profesor Max Pacheco**

Académico Depto. Humanidades y Arte.  
Universidad de Los Lagos





## **INDICE TEMÁTICO**

### **CONFERENCIAS DICTADAS**

- **Dr. Bazerman, Charles.**  
Academic writing genre, and indexicality: evidence, intertext, and theory
- **Dra. Narvaja, Elvira**  
Ejemplo ilustrativo y caso: recorridos destinados a la formación académica y profesional

### **LECTURA Y ESCRITURA EN EL PRE – GRADO (LEPRE)**

- **Arteaga, Alejandro.**  
Producción y contexto de textos académicos: incidencias y repercusiones
  - **Barra, Crecente.**  
¿Cómo abordar la enseñanza/ aprendizaje de la producción de un texto argumentativo escrito en el contexto escolar chileno? Una propuesta teórica
  - **Castro, Carmen.**  
La autoridad retórica del locutor en informes de alumnos de profesorado
  - **Castro, Guillermina – González, Nora.**  
“Estoy de acuerdo pero me opongo”: en busca de la coherencia perdida. La escritura de textos argumentativos en el nivel académico
  - **Gutiérrez López, Valentina.**  
Propiedades textuales: una estrategia de trabajo
  - **Leal, Alejandra.**  
Análisis diagnóstico de un problema de escritura en la producción del concepto argumentado
  - **Pastén, Verónica - Rail, Silvia.**  
La situación retórica en la producción escrita de estudiantes de educación diferencial y parvularia
  - **Vázquez, Alicia – Pelizza Luisa – Jakob, Ivone – Rosales, Pablo.**  
Escritura académica y diversidad disciplinaria: consignas de escritura y concepciones de docentes de carreras de ciencias humanas y sociales
- 



## **LECTURA, ESCRITURA Y NUEVAS TECNOLOGIAS (LENTEC)**

- **Molina, Karina – Meneses Eliana.**  
Leitura e espaços midiáticos: o hipertexto na educação a distancia (EAD)
- **González, María – Merino, Carolina.**  
Discurso interactivo: monografías y ensayos en el siglo XXI

## **LECTURA Y ESCRITURA: SEGUNDAS LENGUAS EXTRAJERAS (LEL<sub>2</sub>LE<sub>x</sub>)**

- **Farias, Miguel – Obilinovic, Katica – Orrego, Roxana.**  
Estudio exploratorio de aplicación del principio de redundancia en el aprendizaje de expresiones idiomáticas en lengua extranjera

## **LECTURA ESCRITURA Y PENSAMIENTO CRITICO (LEPC)**

- **Balseiro, Wanda.**  
Desarrollo del pensamiento crítico a través del análisis de los diferentes llanos que comprenden un texto poético





## **Academic writing genre, and indexicality: evidence, intertext, and theory**

Charles Bazerman  
University of California, Santa Barbara  
U.S.A.

Today I would like to talk about a few of the defining features of academic writing. These features provide substantial challenges for students entering higher education, even if they were successful writers in their earlier education. Yet these distinctive features do not take consistent form in a single set of practices in all disciplines and all tasks. Rather they take different form in different disciplines and genres, and the differences create some of the characteristic attributes of disciplines and their professional and educational genres. Thus by learning how to produce these features successfully, students are learning the intellectual work and stances of their disciplines. By practicing these features in realistic contexts students engage in the characteristic work valued by the disciplines.

Academic writing is defined by its place within institutions and practices of education and of research. As such it places at its center the knowledge students are introduced to, think about, and are examined on in their courses as well as the knowledge produced by researchers holding academic positions. It also explicitly emphasizes the disciplinary literatures which provide the knowledge students are learning and evaluating and to which researchers contribute through their investigations and publications. Further, theory has a central role as the theory organizes, interprets and provides general principles for considering the many facts students and researchers encounter and which provide thematic meanings to the literatures of the various disciplines. Theories provide the core ideas that draw knowledge together. While all forms of writing use knowledge and ideas as well as draw on and respond to other pieces of writing, academic writing explicitly places that knowledge at the center by foregrounding evidence, theories, and other knowledge-bearing texts.

Despite this overall concern with developing both the individual student's and the total societal knowledge as embodied in disciplinary texts, academic writing is not a single, homogenous thing. Rather it varies from discipline to discipline and from educational level to level. Thus a paper in literary studies looks very different than a paper in chemistry, and the process and work to create those two papers differ greatly, including in the questions about knowledge asked, the evidence needed, the kinds of ideas used, and the ways they are used, and the ways in which the current work is related to the prior work in the field. Even within the same field, genres may vary substantially on these same dimensions; for example, a paper of literary criticism differs greatly from a paper in literary history. Further the exercises asked of a primary grades student differs greatly from those of a





university student, and the professional scholar's task differs again. (For a general overview of studies and programs based on disciplinary and educational differences see Bazerman et al, 2005).

In the US, in primary grades children's writing stays close to their life experiences, but as students move to middle school and high school their academic work in their various subjects takes a more central role in their writing. Students have to learn to write about material presented in their textbooks in history, science, and math and anthologies in the literature classes. The writing, however, sticks very close to the material presented in the textbooks. The evidence, ideas, and narrative patterns are already present for them and they need only select and summarize from what is already presented to them in their reading. Usually the textbooks present one dominant authoritative view and conflicting perspectives are rarely given much space or authority to question the official knowledge offered for reproduction. Thus theory may be left implicit and unexamined. Any added material comes from personal experiences or personal reactions and evaluations. In such a context there is often little purpose for explicit citation of sources, as the discursive universe of each class is dominated by the single textbook.

As students advance from secondary education and into university, however, textbooks present more conflicting views and students are sometimes asked to read, contrast, and evaluate views from multiple sources. They are asked to analyze cases and data and to develop critical stances in their academic writing. They are asked to develop arguments using ideas from their readings and gather evidence from sources beyond the classroom in library based research assignments. In short, students are asked to write in increasingly complex intertextual environments. Nonetheless, they retain the role of students learning to navigate the world of received knowledge, less knowledgeable than the authorities who write the books or teach their courses.

In postgraduate education students' roles shift from receivers of already established knowledge to producers of new knowledge or professional appliers of knowledge to novel circumstances. Whereas the undergraduate student becomes ever more familiar with an expanding range of already produced knowledge, embodied in textbooks, reference works, and the library, the scholar must make fresh contributions to the field, making evaluative judgments about knowledge already gathered and what needs to be known, asking new questions, gathering fresh evidence, and adding to the disciplinary literature. Postgraduate student writing moves from genres of school assignments to genres of professional publication, with dissertations and theses having characteristics of both, sometimes in tension (see Paré, Starke-Meyerring, & McAlpine, 2009; Lundell & Beach, 2002). Similarly assessment practices move from hierarchical judgments by examiners who know more than the students to dynamic processes of knowledge negotiation among peers engaged in parallel inquiries.

Each of these stages of schooling and professional development requires different kinds of writing needing different kinds and levels of skills. Thus as students advance, even highly successful students may not have the full range of tools needed for the challenges of their





new level of education. Students would gain in meeting these challenges by instruction and support in the particular practices and forms of writing appropriate to their situation and level. Further as their interests become more specialized in university and postgraduate programs in differing disciplines, they must address the specialized writing tasks of those fields. Our pedagogy for writing development therefore needs to recognize differentiation of tasks, skills, and situations.

Genre approaches to writing provide us ways for investigating and understanding this differentiation of writing, and then help us frame instruction and support that is responsive to the particular communicative needs of students at different levels and in different disciplines. One set of approaches to genre arise out of linguistics; these approaches focus on standardized patterns of lexicogrammar, such as provided by Systemic Functional Linguistics (Halliday & Matthiessen, 2004) and on standardized patterns of text organization, such as provided by Swales' move analysis (Swales, 1990). Another approach (which I am more associated with) arises at the intersection of rhetoric and sociocultural theory.

This sociocultural rhetorical approach considers texts as responses to rhetorical situations (Bitzer, 1968) and genres as typified responses to recurrent situations (Miller, 1984). Thus the starting point of genre is the perceived recurrence of social actions within perceived recurrent social arrangements. The patterns of linguistic forms are a result of these formations having been successful in similar circumstances. These similarities of situations, actions, and texts historically crystallize into robust social systems which rely on recurrent genres to define communicative goals and roles (Bazerman 1994, Russell 1997). This approach allows us to understand the different kinds of writing students need to do in the complex organized systems of schools and disciplines. This approach focuses on students in their writing carrying out significant action through meaningful utterances that address community expectations and perceptions. Patterned lexicogrammatic and text organizational choices follow the meaning needs and historically successful models at play within the situation. (For examples, see Bazerman, 1988; Bazerman & Paradis, 1991; Bazerman & Russell, 2002; Bazerman, Bonino & Figueredo 2009).

In this view genre typifies many aspects of the situation, from social roles and values to graphic aesthetics and lexical choices, but in the remainder of this presentation I would like to focus on a few related aspects that are highlighted in academic settings and are of great significance for both student and researcher writing—evidence, intertextuality, and use of theory or ideas. These three are all related to what we consider knowledge and educated thought and are highly salient throughout most academic writing tasks. Yet the role and representation of each of these vary from level to level, discipline to discipline, and genre to genre. By considering how each of them plays out in the genres we are asking particular students to write in, we can provide more focused teaching and support.

Because students in school are learning the specifics of knowledge in each subject area and the ways these connect to the ideas of those subjects, their writing tasks typically require students to display what they know and how these relate to relevant ideas or theories, from





the beginning of disciplinary learning onward. Whether for examination purposes or to help students develop their thinking, students are asked to find evidence and examples of the ideas they are being introduced to. At first the range of selection of evidence and ideas may be limited as students are asked to reproduce relevant statements from their textbooks, but as their education advances the range of specifics to be selected from as relevant may expand as well as the range of ideas and theories they may draw on. As this happens they need to gain further flexibility in articulating those ideas, showing the connection to the specifics, and retelling the specifics in ways appropriate to the ideas discussed. While at first the specifics and ideas are drawn from the limited domain of class assigned texts, by upper secondary and university work students have to draw on a wider range of readings which they must explicitly cite, but even more from which they must select, evaluate, synthesize their ideas.

We can think of academic writing in terms of the forms of knowledge it indexes and the connections it draws between the worlds it indexes. On one side academic writing indexes the concrete facts of the world facts gathered by disciplines and on the other are the general ideas or theories that have been developed to explain those facts. The relation between the two is on one side of data or evidence to confirm or argue for theories, and is on the other side of theories to explain or find patterns in the data. But the work of collecting data, developing ideas, and arguing for the validity of these theories is done in the literature of the field, the various texts produced by members of the field to develop new evidentiary and theoretical knowledge, to collect and synthesize that knowledge and to apply it to situations. So academic writing not only evidences the world and theories, but also the disciplinary literature which produces facts and ideas and argues their connection. It is this literature that students need to learn to read, navigate, and refer to taking on more professional roles and it is to this literature that researchers attempt to contribute by proposing new knowledge in new texts.

Each academic text (whether by students or researchers) almost always calls explicit focal attention to facts, other texts and/or ideas, and most usually makes a connection among them as a central point. In so doing the writer takes a stance and establishes an orientation towards the material indexed, evaluating it, and then discussing it for some purpose at hand. Very often the writer then integrates the knowledge indexed into some larger claims or reasoning that the writer proposes. However, these general indexing practices of academic writing work out very differently in each discipline and genre. So in order to understand the differing academic genres, it will be useful to understand how they handle facts or evidence, other related texts, and idea, as well as the typical relations drawn among the three.

Thus an experimental article in physics may structure a review of the literature around certain theoretical principles that have been well accepted and some puzzles or results published in other articles. It will then propose an experiment to gather new data to address or resolve this puzzle, and the remainder of the article will report and discuss the evidence in relation to results in other papers and the accepted theory. On the other hand, an essay in literary studies may explain a new and controversial theoretical perspective, then apply it to





some well known familiar texts (which are, in effect, the data), and finally compare the interpretation that arises to other interpretations. The set of practices for selecting and representing the material, evidentiary world, ideas, and the prior discussion in each genre establish common disciplinary relations with material world and intertextual world of knowledge and theory.

More specifically concerning evidence, each discipline has its own practices and mechanisms for

- deciding what data would be interesting, important or appropriate to collect;
- locating sites for data collection and procedures for collecting valid data;
- authorizing the validity of that data; selecting from large domains of data for the purposes at hand and representing the selected data appropriately within the text;
- and integrating that data with the argument of the text and with other knowledge of the field.

Further within the genres of that field, there are different expectations for representation and use of that disciplinarily appropriate evidence. Thus in teaching students to back up their claims with facts and evidence, it is not sufficient simply say you need more facts; you need to introduce them to a complex, discipline and genres specific set of procedures by which they locate, collect, and select facts and then represent them appropriately within the context of their claims. In fact you are teaching them a complex set of relations to the material world, with ontological and epistemological implications.

Similarly concerning the intertext, each discipline has its own practices of

- identifying disciplinarily valid or appropriate literature;
- selecting it for the problem or issue at hand;
- surveying or aggregating the findings and ideas in the literature;
- highlighting and discussing consonances or conflicts among texts;
- and applying it to the inquiry or issue at play in the current writing.

Thus teaching referencing the literature goes far beyond teaching correct citation formats to assisting the students constructing their vision of how the literature adds up and how it bears on the task at hand. The intellectual work of citation includes knowing

- what you hope to gain by looking at the literature;
- having a sense of what is available to be found;
- knowing where to go to find what you need and how to find it;
- how to deal with complex searches;
- how to deal with not finding exactly what you are looking for and develop alternative strategies;
- how to interpret and evaluate what you find in the sources from multiple perspectives;
- how to develop both critical and synthetic perspectives;
- how to select which sources to discuss as important and relevant to your current inquiry;
- how to represent the relevant material from multiple sources efficiently and responsibly while still keeping the focus on your own argument and maintaining a consistency of voice and perspective.





In each field and in each genre theory may also take on a different role both as a center of discussion and in connection to the literature of the field and the data offered in the current text and elsewhere. Some seek the development of theory as their primary end, whereas some see theories as the way to highlight the particularity of each event or object of study and others see themselves as dominantly empirical, eschewing theory.

Some genres are shaped and controlled by dominant theories which dictate the structure of arguments, whereas even in the same disciplines certain areas of theory may be unsettled and arguments need to be structured so as to recognize the alternative perspectives that might be imposed by others. Some fields put theories at the center of discussion and others are cautious, even skeptical about overarching theories. Some are open to borrowing theories from some other fields where as others stay closely to their home-grown theories. Some seek coordination and agreement over theories, while others encourage alternative views. Some fields encourage raising conflicts between theories, while others tolerate factional separation of theory groups. In some citing certain authors announces doctrinaire theoretical positions, while others allow more eclectic discussion. Some have high evidentiary requirements for theoretical claims while others encourage speculation. Even in a single discipline one may have depending on the genre different orientations toward theories and greater range for speculative thought. So just as with evidence and intertextuality, introducing students to writing with theory is no simple thing and involves socializing students into the practices of varying disciplinary cultures and particularities of genres. (For a series of in-depth studies of how theory, disciplinary resources, and evidence work out within one writing assignment in an introductory university oceanography course see Kelly, Bazerman, Skukauskaite, & Prothero, 2010; Kelly & Bazerman, 2003; Kelly, Chen, & Prothero, 2000; Kelly, Regev, & Prothero, 2008; Kelly, & Takao, 2002; Takao, Prothero, & Kelly, 2002.)

In conclusion, genres are typified utterances within activities. Each text is an utterance, made interpretable through genre, but nonetheless a unique, meaningful utterance. Engagement in writing means commitment to an utterance within an organized set of activities. Within the typified utterance we refer to aspects of life, other texts, and publicly available ideas. What we refer to, how we represent it, how we connect our references, how we reason about them, and what we are doing depends on the genres and the activity systems they are part of. In the academy, genres are differentiated by disciplines, level of education, and specific activities. I append a series of questions that can help you start to analyze disciplinary texts for the practices surrounding evidence, intertextuality plus an additional series of questions to help consider the difference between student and professional writing in a discipline.

### *Appendix 1. Some questions for analysis of academic texts*

#### *Evidence in examples*

- Identify the most specific data points, examples, evidence in the article.





- Relationship to Reality: What is this data or evidence of? What is the relationship between the data and phenomenon or object of study? How was the data collected and warranted? Methods issues?

- Entextualization: How are Data, evidence represented? Evaluated? Used? Tied to other data and claims? Integrated into argument?

#### *Intertext*

- Identify one point of attachment of the intertext or a patterned group of such points of attachment.

- Relation to Intertext: What kinds of texts are referenced? How are these selected and what is criteria of relevance? How do the selected texts relate to the larger body of texts in the field?

- Entextualization: What is the form of reference and citation? What information is provided? How are they evaluated? How are the referred texts used in the argument? How do they relate to the specifics presented and argumentative claims of the paper

#### *Theory-Data relations*

- Identify a theory or theories central to the argument of the article and locate specific points of reference.

- How is the theory presented and characterized?

- What kinds of sentences tie theory to data and data to theory?

- Are there multiple levels of judgments and claims? What is the network of reasoning that makes for a dense, solid connection?

- How do the theoretical claims attach to, contest, integrate with theoretical statements in the literature, either held generally or attributable to individual authors?

### ***Appendix 2. Questions to consider the difference between student and professional tasks***

- What are reasonable expectations for first year students to identify, collect, use data/evidence from text, reference and material sources? What kind of tasks set appropriate learning challenges? For seniors?
- How do you move students from a world dominated by a single authoritative textbook to active participation in a dynamic, contended intertext? How do show them how data becomes a resource and a responsibility in creating a position in the intertext?
- What do students understand by a theory and their relation to it? How many theories do they know and understand in the domain? What criteria do they have for evaluating and selecting theories, for what tasks? How do they use theories? What tasks will increase their sophistication of use and the accountable relationships to the literature and the empirical evidence? How can they learn to move in the intertextual world of theory?





## Bibliography

- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison, WI: University of Wisconsin Press. Available at [http://wac.colostate.edu/books/bazerman\\_shaping/](http://wac.colostate.edu/books/bazerman_shaping/)
- Bazerman, C. (1994). Systems of genre and the enactment of social intentions. In A. Freedman and P. Medway (Eds.), *Genre and the new rhetoric* (pp. 79–101). London: Taylor & Francis.
- Bazerman, C., Bonini, A., and Figueiredo, D. (2009). *Genre in a changing world*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press. Available at <http://wac.colostate.edu/books/genre/>
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. Reference guide to writing across the curriculum. Parlor Press and WAC Clearinghouse. Available at [http://wac.colostate.edu/books/bazerman\\_wac/](http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/)
- Bazerman, C. & Paradis, J. (Eds.). (1991). *Textual dynamics of the professions*. Madison: University of Wisconsin Press. Available at [http://wac.colostate.edu/books/textual\\_dynamics/](http://wac.colostate.edu/books/textual_dynamics/)
- Bazerman, C. & Russell, D. (Eds.). (2002) *Writing selves, writing societies*. Parlor Press and WAC Clearinghouse. Available at [http://wac.colostate.edu/books/selves\\_societies/](http://wac.colostate.edu/books/selves_societies/)
- Bitzer, L. (1968). The rhetorical situation. *Philosophy and Rhetoric*, 1, 1-14.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Third Edition. Oxford: Oxford University Press.
- Kelly, G., Bazerman, C., Skukauskaite, A. & Prothero, W. (2010). Rhetorical features of student science writing in introductory university oceanography. In Bazerman et al (eds.) *Traditions of writing research*. New York: Routledge.
- Kelly, G. J., & Bazerman, C. (2003). How students argue scientific claims: A rhetorical-semantic analysis. *Applied Linguistics*, 24(1), 28–55.
- Kelly, G. J., Chen, C., & Prothero, W. (2000). The epistemological framing of a discipline: Writing science in university oceanography. *Journal of Research in Science Teaching*, 37.
- Kelly, G. J., Regev, J., & Prothero, W. A. (2008). Analysis of lines of reasoning in written argumentation. In S. Erduran & M. P. Jimenez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in science education: Recent developments and future directions*. New York: Springer.
- Kelly, G. J., & Takao, A. (2002). Epistemic levels in argument: An analysis of university oceanography students' use of evidence in writing. *Science Education*, 86, 314–342.
- Lundell, D. & Beach, R, Dissertation writers' negotiations with competing activity systems. in Bazerman, C. & Russell, D. (Eds.). *Writing selves, writing societies*. Available at [http://wac.colostate.edu/books/selves\\_societies/](http://wac.colostate.edu/books/selves_societies/)
- Miller, Carolyn. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-67.
- Paré, A., Starke-Meyerring, D., McAlpine L. (2009). The dissertation as multi-genre. In Bazerman, C., Bonini, A., and Figueiredo, D. *Genre in a changing world*. Available at <http://wac.colostate.edu/books/genre/>
- Prothero, W. A. (1995). Taming the large oceanography class. *Journal of Geological Education*, 43.
- Russell, D. R. (1997). Rethinking genre in school and society: An activity theory analysis. *Written Communication*.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Takao, A. Y., Prothero, W., & Kelly, G. J. (2002). Applying argumentation analysis to assess the quality of university oceanography students' scientific writing. *Journal of Geoscience Education*, 50(1), 40–48.



## Ejemplo ilustrativo y caso: recorridos destinados a la formación académica y profesional

Elvira Narvaja de Arnoux  
Universidad de Buenos Aires  
Argentina

En los discursos razonados tanto aquellos que tienden a la explicación como aquellos más marcadamente argumentativos el ejemplo ilustrativo y el caso permiten a través de una referencia a lo particular mostrar lo bien fundado de una norma o simplificar, por su carácter más concreto, el acceso a ella, o –y esto es lo específico del caso- interrogar su alcance o validez.

Si consideramos la ilustración<sup>1</sup> como un acto verbal destinado tanto a probar y ejemplificar como a hacer más accesibles determinados conocimientos, es evidente que interviene en distintos géneros, desde la clase hasta el alegato pasando, entre otros, por el discurso deliberativo político, el de la predicación, el artículo científico o de divulgación o la interacción de un médico o terapeuta con un paciente. En cuanto al caso, si bien participa en diversas prácticas, hay algunas que lo requieren como un modo de avanzar en la reflexión sobre la interpretación de una norma o de un aspecto de la teoría (como en el ámbito jurídico, médico o psicológico) o de fundamentar la toma de decisiones cuando hay normas en conflicto (como en el campo religioso, moral o ético); o como un modo de exponer ante un público amplio y de una manera particularmente convincente, por el impacto de lo particular escandaloso, cómo determinadas normas no han sido respetadas o cómo requieren ser transformadas (que es lo propio del ámbito periodístico).

En la formación académica, en la comprensión de los textos complejos propios de este nivel es esencial el reconocimiento de los vínculos entre el ejemplo ilustrativo y el concepto que debe ser explicado recurriendo al procedimiento de ejemplificación<sup>2</sup>; y en la producción de los textos es insoslayable el monitoreo sobre la pertinencia del ejemplo, la orientación argumentativa del segmento, su carácter de ejemplar en el doble valor de que es una muestra legítima de los materiales recogidos y de que ejemplifica adecuadamente la noción o concepto que se trata. En la formación profesional, tanto en la que se inscribe en una carrera de grado o de postgrado como en la que se administra en seminarios, talleres o cursos destinados a la actualización o al perfeccionamiento, la reflexión sobre el caso debe atender a los modos de conformarlo en relación con cada práctica y a la dimensión

---

<sup>1</sup> El ejemplo es un tipo de ilustración pero se puede ilustrar a través de otros procedimientos como las comparaciones o las analogías (en estas últimas la equivalencia se basa en relaciones entre términos: A es a B lo que C es a D).

<sup>2</sup> Hablamos de procedimiento de ejemplificación en sentido amplio ya que el ilustrativo es un tipo particular de ejemplo que apunta la exposición de una teoría, un concepto o una norma (el otro tipo de ejemplo es el que sirve para derivar una norma). En el transcurso del trabajo veremos que, en algunos géneros, esta distinción puede no aplicarse o que ambas formas se combinan. En los textos explicativos, la diferencia entre el ejemplo que tiende a la inducción y el ilustrativo es más neta, no así en los argumentativos.



cuestionadora del caso respecto de la(s) norma(s) o sector de la teoría cuyo alcance o validez se interroga.

En esta exposición recorreremos algunas perspectivas teóricas que han abordado tanto el ejemplo como el caso. Nos detendremos, en la primera parte, en cómo ha sido tratado el ejemplo en la tradición retórica, que privilegia la función argumentativa; y mostraremos cómo intervienen los ejemplos ilustrativos en un texto argumentativo y otro explicativo (correspondientes a dos prácticas profesionales, predicación y psicoanálisis) para evaluar sus diferencias. Luego nos centraremos en el discurso explicativo y nos referiremos al tratamiento del ejemplo ilustrativo en ese marco, analizando el texto de una prueba tomada en el último año de los institutos de formación de docentes, lo que nos permitirá hacer observaciones sobre la importancia del reconocimiento del vínculo entre discurso teórico y ejemplo en la formación académica y en el desempeño profesional de los egresados. En una tercera parte consideraremos el caso, exponiendo el aporte teórico de Jolles e ilustrando con el caso psicoanalítico tal como se presenta en un relato clínico de Freud; como esta “forma simple”, *caso*, atraviesa muchos de los discursos que se producen y circulan en la comunidad psicoanalítica, insistiremos en la importancia de su dominio en la etapa de formación profesional.

## **La Argumentación Por El Ejemplo**

### **En torno a la tradición retórica**

La ilustración es, en la tradición retórica, un modo de presentar el ejemplo asociado a una función: apoyar una regla. Sin embargo, en muchos segmentos ejemplificantes, la función de apuntalamiento se combina con la de hacer derivar una norma. En este tramo del artículo nos referiremos al ejemplo en general y a las diferenciaciones establecidas desde la perspectiva argumentativa y, luego, nos centraremos en el ejemplo ilustrativo considerando los rasgos que dominan según sea el marco textual argumentativo o explicativo.

Debemos señalar que la fuerza de todo ejemplo o su poder persuasivo procede de que se le asigna el estatuto de hecho, es decir de algo cuya existencia no se discute; y de que se lo enuncia desde el lugar del saber, lo que implica cierta autoridad del enunciador. A esto debemos agregar que, en algunas situaciones, sobre todo cuando se despliega narrativamente, apela a la imaginación y a las emociones<sup>3</sup>.

El vínculo entre lo general y lo particular es constitutivo del ejemplo, y lo particular sostiene la generalización (en la doble posibilidad, que señalamos antes, de derivarla de él o de apuntalarla) en la medida en que se presenta como dotado de determinados atributos que se encuentran regularmente en otros objetos particulares. Aunque se proponga un solo ejemplo, este lo es en tanto encarnación de una regularidad. Perelman (1977: 119), si bien

---

<sup>3</sup> Robrieux (1993: 148), al referirse específicamente a la ilustración afirma que “refuerza una tesis considerada como admitida, dándole una apariencia viviente y concreta. Se trata menos de probar que de impactar en la imaginación”.





utiliza el nombre de ejemplo solo para los casos en los que este sirve para derivar la norma, sostiene al respecto que

Argumentar por el ejemplo presupone la existencia de ciertas regularidades de las cuales los ejemplos suministrarían una concretización. Lo que podría ser discutido, cuando se recurre a ejemplos, es el alcance de la regla, el grado de generalización, que justifica el caso particular, pero no el principio mismo de la generalización.

Desde ese punto de vista, la argumentación por el ejemplo se niega a considerar lo evocado como único, vinculado de una manera indisoluble al contexto en el cual el acontecimiento descrito se ha producido. Es, por el contrario, buscar a partir del caso particular, la ley o la estructura que revela.

Discursivamente, las funciones de derivar la regla o de apoyarla corresponden a menudo al orden en que se ubiquen la parte ejemplificante y lo que se ejemplifica: si aquella va antes, el ejemplo tiene un papel constructor, próximo a la inducción; si va después, el ejemplo tiene la función de ilustrar o de presentarse como una prueba. Aristóteles ya planteaba, para la oratoria, en la *Retórica* (1953: 139, II, 20) la diferencia entre fundamentar la regla y reforzar la adhesión a una regla admitida y aconsejaba para el primer caso incluir varios ejemplos:

Es preciso cuando no se dispone de entimemas, servirse de ejemplos como demostración (porque en ellos se funda la persuasión), y teniendo entimemas hay que servirse de los ejemplos como de testimonios, empleándolos como epílogos a los entimemas; si preceden se parecen a una inducción; y en la oratoria no es propia la inducción, excepto en pocos casos; dichos en el remate se asemejan a los testimonios, y el testigo en todos los casos es digno de fe. Por eso el que los pone al principio, por fuerza tiene que decir varios; y en el epílogo uno solo puede bastar, porque un testigo honesto, aunque único, es eficaz (L.II, 21).

Perelman y Olbrechts-Tyteca (1983 [1970]): 475) insisten en estas dos funciones aunque consideren que la ubicación no es determinante. Señalan, así, que el ejemplo, uno de los modos de argumentar por el caso particular<sup>4</sup>, “permitirá una generalización”, en tanto que la ilustración “apuntalará una regularidad ya establecida”. Estos autores plantean que un fenómeno aislado puede no bastar para que esa generalización derivada del ejemplo sea posible, cuando no es explícita. De allí que se considere conveniente en esas situaciones una serie que ofrezca alguna semejanza pero también que se despoje de elementos que puedan perturbar o desviar del objetivo por el cual se lo inserta. La ilustración, en cambio, en la medida en que de ella no depende la adhesión a la regla sino que su función es reforzarla puede implicar, en los géneros argumentativos, algún margen de duda o de dispersión semántica<sup>5</sup>. Como veremos luego, esto es evitado en la mayoría de los géneros

---

<sup>4</sup> Cuando Perelman se refiere a la fundamentación por el caso particular habla de tres tipos: ejemplo, ilustración y modelo (que incita a la imitación). Este último tipo está asociado a lo ejemplar y, como veremos, en los discursos argumentativos ese aspecto es habitual sobre todo cuando el ejemplo conforma un relato.

<sup>5</sup> Al comentar la diferencia entre ejemplo e ilustración, Gelas (1981) basándose en que la relación de la ilustración con la regla – particularmente, en los casos de relatos ejemplares con norma moral implícita- se puede analizar a menudo en términos de expuesto vs. presupuesto, plantea que aquella sería el “fin ideal del ejemplo” en el sentido de que “la utilización de un caso particular tendería menos



explicativos, en los cuales el ejemplo debe producir un efecto de clausura para poder ilustrar acabadamente el concepto. Lo mismo ocurre en los relatos ejemplares donde, además, las dos funciones conviven: se ilustra la norma pero retóricamente se la deriva del relato; asimismo se los compone como relatos netamente orientados<sup>6</sup> lo que impone al alocutario una interpretación, que puede también ser explicitada bajo la forma, entre otras, de una moraleja.

Como ya hemos señalado, la ejemplificación ubicada precediendo la regla se acerca a la inducción ya que los casos particulares sirven como argumento de una conclusión general. Si bien este parecerse ancla en que la inducción es un modo de razonamiento que llega a lo general a partir de percibirlo reiteradamente en lo particular; no implica una identificación con la ejemplificación. Esta es un modo de exposición discursiva que busca facilitar al otro la aprehensión de lo general presentando uno o varios ejemplares significativos que son por lo tanto “ejemplares”. Es por ello que Meyer (2009: 88), atento particularmente a los discursos argumentativos, intenta diferenciar los dos procedimientos –ejemplificación e inducción- por el carácter “ejemplar” del ejemplo que asocia con su singularidad:

Ejemplificación e inducción son difíciles de distinguir. Si, a pesar de todo, se persiste en hacerlo es porque el ejemplo ilustra una propiedad destacable y destacada en un estado de cosas o en un individuo pero que es ejemplar solo en virtud de lo que él es. En la inducción, en cambio, se focalizaría esencialmente en casos particulares, individuales, que golpean el espíritu a fuerza de repetirse.

El doble valor de uno entre muchos posibles y de “ejemplar” está presente en el ejemplo aunque de diversas maneras según los tipos de discurso y la función de aquel. En relación con los discursos deliberativos de la Antigüedad, Danblon (2002: 107) destaca, como Meyer, la ejemplaridad del ejemplo, que la distinguiría de la inducción sostenida por propiedades recurrentes. Esta autora sostiene, además, que en numerosos casos de discurso deliberativo un solo ejemplo notorio, conocido por todos, es suficiente y que el paso a lo general es innecesario ya que el auditorio suple la parte de razonamiento faltante porque comparte el universo discursivo al cual el ejemplo se refiere:

La argumentación por el ejemplo da a la experiencia singular referida el estatuto de una verdad que encuentra sus raíces en la historia oral de la Polis. El orador, vuelto portavoz de esta memoria, va a incursionar en un patrimonio tópico aún vivaz en el espíritu del auditorio. El recurso al ejemplo obedecería entonces a una estrategia retórica, apropiada para provocar un efecto persuasivo en el seno de una asamblea

---

a fundar una regla apelando a la inducción, que en hacerse pasar por ilustración”. Así la regla sería más fácil de admitir ya que cuestionar un presupuesto es una operación difícil en tanto implica una violencia de parte del que lo hace. Y, más adelante, aclara: “Volviendo sobre el estatus de presuposición dado a la regla, debemos señalar que lo que implica el ejemplo no es solo, o no es prioritariamente, una regla, sino la creencia de que su relación con la regla es exactamente lo que articula una manifestación anecdótica con una verdad trascendental”.

<sup>6</sup> Los ejemplos cuando adquieren la condición de relatos con cierta autonomía constituyen los que conocemos como géneros de la literatura didáctica: entre otros, fábula, parábola, relato patriótico ejemplar. Estos relatos no solo tienden a hacer admitir sino también a hacer hacer a partir de una regla que puede ser explícita.





deliberativa gracias a la intrusión del pensamiento mítico, marcado por la narración más que por el razonamiento.

Como vemos, el ejemplo se asocia en muchos casos (y particularmente en los discursos argumentativos) con un fragmento narrativo, lo que impone considerar este rasgo de su constitución y los efectos que cada tipo de narración puede generar. En ese sentido, recordemos que Aristóteles (137<sup>7</sup>) diferencia, en los ejemplos en general, los hechos “sucedidos” de las parábolas y fábulas. Los primeros remiten a acontecimientos pasados y son más útiles para el género deliberativo porque “por lo general es semejante el futuro al pasado” (139) y las otras dos son construidas por el orador ya sea estableciendo semejanzas con otros ámbitos (a la manera de un símil o una analogía<sup>8</sup> que pueden no considerar personajes sino procesos) o componiendo un relato capaz de activar las emociones, sostenido en general por personajes que son animales<sup>9</sup>. Aristóteles acentúa la importancia persuasiva de lo imaginario que haría no solo más eficaces las fábulas respecto de los ejemplos “sucedidos”<sup>10</sup> sino también más fáciles de ser armadas en relación con lo que se sostiene: “las fábulas son muy propias de los discursos al pueblo y tienen la ventaja de que, si hallar ejemplos semejantes en cosas sucedidas es difícil, en las fábulas es fácil porque es preciso componerlas” (139). Debemos aclarar que esa composición puede haber sido suministrada por el corpus literario y lo que hace el orador es retomarla. Stierle (1972), por su parte, al comentar esta división señala que lo que distingue la fábula del ejemplo (histórico) es su relación con lo general: en la primera, lo general aparece *bajo la forma* de lo particular; en el segundo, lo general aparece *en el seno* de lo particular; en un caso lo general es representado, en el otro es implicado (lo que se implica es el principio moral). Quintiliano (39-95 d. C.), retoma Aristóteles pero se distancia al privilegiar lo sucedido más que lo construido ya que para la eficacia probatoria del ejemplo es esencial la semejanza entre el hecho que se trae a colación y el que se está tratando<sup>11</sup>. Como la analogía entre el ejemplo y la situación presente puede ser dicha expresamente por el texto o derivada por el lector o escucha, resultaría más fácil establecerla a partir de una referencia histórica que una ficcional. Quintiliano resalta, asimismo, que los grados de semejanza pueden dar lugar a diferentes estrategias retóricas e, incluso, los ejemplos de cosas desiguales tienen fuerza en las exhortaciones, donde es necesario desencadenar las pasiones: “el valor es digno de mayor admiración en la mujer que en el hombre, y así para animar a la fortaleza no tanto nos valdremos del ejemplo de los Horacios y Torcuatos

---

<sup>7</sup> Los números entre paréntesis corresponden a las páginas de publicación de la *Retórica* antes citada.

<sup>8</sup> Aristóteles (138) indica: “Parábolas son las socráticas, como si alguien dijera que no deben ser elegidos por la suerte los magistrados, porque es lo mismo que si alguien a los atletas los designara por sorteo, y no a los que saben luchar sino a los que la suerte señalase, o entre los marineros sorteara al que tiene que pilotear la nave, como si no debiera ser piloto el que sabe y no el que saliera a suerte”.

<sup>9</sup> Aristóteles (138) ilustra de esta manera: “Esopo, defendiendo en Samos a un demagogo a quien se juzgaba de pena capital, dijo: una zorra que vadeaba un río fue arrastrada a un barranco, y como no podía salir, estaba mucho tiempo y en apuro, y muchas garrapatas se habían adherido a ella; un erizo que andaba por allí, cuando la vio le preguntó compadecido si quería que le arrancara las garrapatas, y ella dijo que no, y como le preguntara por qué, dijo: ‘Porque estas ya están cebadas de mí y sacan poca sangre, pero si me quitas estas, vendrán otras hambrientas y me chuparán la sangre que me queda.’ Así pues, dijo, oh, samios, este ya no os hará más daño, porque es rico, si lo matarais, vendrán otros, pobres, que os gastarán el resto y os robarán”.

<sup>10</sup> Fábulas y parábolas constituyen la matriz de diversos géneros pertenecientes a la literatura didáctica así como el ejemplo basado en hechos del pasado sostiene, además de los relatos históricos ejemplares (con función didáctica) muchos discursos históricos (recordemos el *Historia magistra vitae* en Cicerón).

<sup>11</sup> Erasmo sigue a Quintiliano –recordemos la importancia de las *Instituciones oratorias* en el Renacimiento- y define el ejemplo como “el retome útil para persuadir de una acción real o presentada como tal” (Chomarat, 1981: 746). Pero reconoce la posibilidad argumentativa de apelar a los mitos y señala la enseñanza moral que puede desprenderse de gran número de ellos.



cuanto del de aquella hembra que mató a Pirro por su mano<sup>12</sup>” (1944: 255). Cuando la ejemplaridad de lo descrito se acentúa y se sostiene en un argumento de autoridad (Robrieux, 1993) funciona la remisión al caso particular también como modelo. Como señala Buffon (2002: 204) “la argumentación por el modelo funciona por identificación. El modelo sirve de norma y determina el desvío”<sup>13</sup>.

En síntesis, la reflexión retórica distingue y discute los dos tipos de ejemplos a partir de los géneros argumentativos y reconoce el carácter de “ejemplar” de aquellos con su doble valor de uno entre varios y de modelo, de allí que se desplace fácilmente al análisis de los relatos ejemplares.

### **El ejemplo ilustrativo en el discurso argumentativo y en el explicativo**

En la larga tradición de las artes de predicar los ejemplos son suministrados por los textos sagrados y, cuando son lecturas iniciales de la ceremonia, de ellas se derivan los enunciados generales, resultado de la actividad interpretativa, que serán luego actualizados (Arnoux y Blanco, 2004), dando lugar, a su vez, a ejemplos ilustrativos. Esos enunciados generales pueden no ser explícitos y entonces la argumentación adopta el formato de lo particular a lo particular: “las nociones utilizadas para describir el caso particular que sirve de ejemplo juega implícitamente el papel de regla permitiendo el paso de un caso al otro” (Perelman y Olbrechts-Tyteca (1983 [1970]): 474).

Hemos seleccionado dos textos –pertenecientes a dos prácticas discursivas distintas, la predicación y el psicoanálisis- que ilustran con la reformulación de una historia referida por la *Biblia*. Son dos segmentos narrativos, de los cuales el primero está al servicio de la argumentación, el otro de la explicación. En un caso las marcas temporales de la narración se imponen, en el otro el relato exhibe su función explicativa acudiendo al presente. En el primero, el discurso narrativo está orientado a ilustrar algo que se deriva fácilmente del mismo relato y que puede dar lugar o no a la interpretación del que lo propone como ejemplo; podemos decir, insistiendo en la posible combinación de las dos funciones del ejemplo, que la norma se deriva de la historia y que esta, a su vez ilustra aquella (sea explícita o no). En el segundo, el ejemplo ilustra algo que se ha dicho o que se sabe, sin dar lugar a juegos interpretativos.

En el siguiente fragmento inserto en una homilía<sup>14</sup> se ilustra el enunciado general de que los pequeños gestos generosos son grandes a los ojos del Señor, que los percibe y valora. Se trata de persuadir de esta verdad y de actuar sobre el comportamiento del auditorio. Si bien la introducción orienta, lo general debe ser derivado a partir de la historia gracias, por un lado, al reconocimiento de la actividad interpretativa de Jesús que funciona, además,

---

<sup>12</sup> Notablemente, una opción de este tipo es la que sostiene muchos de los relatos patrióticos ejemplares donde se demuestra la grandeza de los “simples”, entre otros, las mujeres (Arnoux, 1995).

<sup>13</sup> Un caso interesante es el ejemplo en las gramáticas escolares: por lo general, es un breve enunciado que cumple la función de ser un ejemplar de lengua que sostiene la regla y que se presenta, a la vez, como ilustración de ella. Por otra parte, es ejemplar en tanto norma moral, religiosa o patriótica que modela el pensamiento e impulsa a la acción (Arnoux, 2008).

<sup>14</sup> El fragmento es extraído de la homilía pronunciada por el cardenal Bergoglio (2004: 65) en la celebración de San Cayetano, al que invocan los que buscan trabajo.





como modelo<sup>15</sup> y estímulo (la historia debe ser interpretada). Por el otro, incide tanto el saber acerca de que en el marco de la discursividad cristiana las historias tienen un sentido que hay que develar como el peso intertextual de lo doctrinario (en relación, por ejemplo, con la caridad):

El Evangelio nos presenta un acontecimiento muy pequeño, algo que pasó en dos segundos, y fue tan rápido y se realizó tan secretamente que nadie se enteró. El único que se dio cuenta fue Jesús. El lo valoró y así se lo hizo notar a los discípulos. Y de allí se convirtió en un gesto grande, en una enseñanza para todos. En medio de toda la gente que daba limosna, Jesús se fijó en una humilde mujer que había perdido a su esposo y cuidaba sola de su familia. Esta señora puso las dos moneditas que tenía para comer ese día en la alcancía del Templo. Dos moneditas que no hicieron ruido como hacen las monedas grandes de plata, pero su tintineo resonó como una plegaria en el Corazón de Jesús. (Bergoglio, 2004: 65).

La anécdota, que relata un episodio de la vida de Jesús, es una manifestación entre otras posibles<sup>16</sup> de aquel enunciado general inscripto en la ilustración (recordemos, lo general “en el seno de lo particular”, que plantea Stierle, 1972)). Lo pequeño –central para la interpretación de la historia- se reitera en distintos momentos a través del recurso léxico (“pequeño”, “muy pequeño”), de los diminutivos (“moneditas”) y del desplazamiento metonímico generado por el pasar desapercibido (“pasó en dos segundos, y fue tan rápido y se realizó tan secretamente que nadie se enteró”). Lo pequeño se transforma en grande gracias al que lo percibe y valora<sup>17</sup>. Pero a lo que tiende fundamentalmente es a una doble regla de acción surgida de la doble enseñanza (que atiende también a diversos destinatarios): percibir y valorar los pequeños gestos generosos (en lo que incide la identificación con Jesús), y realizar gestos generosos aunque sean pequeños. En ese sentido, Gelas (1981) señala:

[...] la interpretación de la historia no consiste tanto en inducir de ella el principio, como en recibir una regla de acción. De esto resulta que:

- a) la relación de pertinencia no se establece entre el contenido del ejemplo y la situación sino entre el ejemplo y la situación, por una parte, y la regla de acción, por otra;
- b) esta relación subordina la operación lógica de inducción a una jerarquía de orden axiológico.

---

<sup>15</sup> En el texto de la homilía que vamos a presentar, unas líneas más abajo del fragmento citado se dice: “Hay cosas que si uno no mira el corazón de la gente, como hace Jesús, no las entiende o las interpreta mal”.

<sup>16</sup> Suleiman (1977) señala que “es concebible un número ilimitado de historias [...] diferentes unas de otras en el plano de la manifestación, cada una de las cuales podrá servir a su vez de soporte para la misma generalización y la misma yusión”.

<sup>17</sup> Al finalizar el tramo de la homilía centrado en este relato, Bergoglio lo explicita: “[...] en el corazón de Jesús los gestos de esas manos que dan con esperanza, de esas manos que devuelven con honradez, quedan grabados para siempre”.





Desde la perspectiva del autor citado, el hacer-creer está, fundamentalmente, al servicio del hacer-hacer, no se trata tanto de afirmar una regla sino de persuadir de que se la aplique. Por eso la importancia de los relatos bíblicos en las distintas formas de predicación. En estos casos aunque las historias convocadas tengan la orientación argumentativa propia del entorno en el que están insertos, al reformularlos permiten una nueva orientación. Pensemos que un género como la homilía parte de lecturas ya establecidas y debe mostrar la pertinencia actual del relato para lo cual la orientación argumentativa de la reformulación que se proponga es esencial.

A diferencia de los discursos argumentativos, la ilustración en los explicativos no tiende a proponer una norma de acción sino a hacer comprender un concepto o una formulación teórica (así como en los procedurales a facilitar la realización de determinada tarea). El siguiente fragmento donde también se ejemplifica con un relato bíblico pertenece a un artículo, en una revista de psicoanálisis, que trata sobre un tipo de enfermedad de la piel. Si se trabajara con material clínico sería una “viñeta” (breve fragmento ilustrativo de un aporte teórico o metodológico o de un análisis puntual) pero en este caso se recurre a la reformulación de un texto consagrado:

La conducta de mostrar el sufrimiento, dirigiéndose a la mirada del Otro con el fin de llamar su atención para pedir amor o clemencia, se manifiesta en la Biblia, en el libro de Job.

Dios pone a prueba a Job, entregándolo a Satanás para que le quite toda prosperidad y le genere una terrible enfermedad en la piel. Mostrando su virtud, Job no se deja vencer y permanece fiel a Dios. Pero lo que prueba su virtud es que en pleno sufrimiento Job desgarró sus vestiduras, con lo que demuestra a los que pudieran decir que de enajenado no sentía, que en efecto sufría y lo demostraba “por las señales de fuera”. (Ulnik, 2001: 108)

Si bien el relato tiene las características del *exemplum*<sup>18</sup>, la clausura que se le impone atiende a lo que puede ilustrar el planteo inicial: las enfermedades de la piel en determinados pacientes pueden ser la forma de hacerse ver y pedir amor o clemencia. Sin embargo, permite complejizar lo que se apuntala (y esto es, tal vez, lo fundamental de los despliegues narrativos si los comparamos con los simples ejemplos ilustrativos) ya que la relación de la virtud con la fidelidad a aquel que tiene el poder de dar amor o castigar permite comprender mejor el lugar y la mirada del Otro. El mandato de Dios es en el fragmento que se ilustra “la mirada del Otro”, generador de sufrimiento y posibilidad de salvación. Por otra parte, la historia que se retoma ilustra la conducta de mostrar el sufrimiento (la “terrible enfermedad en la piel”) desgarrando sus vestiduras. Esta voluntad de exponerse de una manera altamente visible adquiere con la referencia al texto bíblico una mayor fuerza persuasiva.

---

<sup>18</sup> Utilizamos *exemplum* en el sentido amplio de relato ejemplar sin atender a los tipos que establece la tradición retórica y que ya hemos señalado ni a los géneros de la literatura didáctica. Incluimos en la categoría los diversos relatos fuertemente orientados argumentativamente y que imponen una interpretación.





El último fragmento nos ha permitido observar algunos rasgos del ejemplo ilustrativo en un discurso explicativo: ausencia de regla de acción, utilización del presente en el relato, mayor esquematismo de la reformulación, clara función ilustrativa. Sin embargo, el hecho de recurrir, en el último caso, a una historia ya construida, en un espacio susceptible de interpretaciones múltiples, que aún conserva su capacidad de abrirse a diversos significados (a pesar de la reformulación “explicativa” que se ha efectuado destinada a ilustrar una propuesta teórica y, por lo tanto, a evitar la proliferación de aquellos) lleva a una clausura débil. De allí que en el siguiente apartado abordemos la ilustración de un concepto a partir de un ejemplo construido por el enunciador con un objetivo pedagógico: hacer que el otro comprenda una noción.

### **El Ejemplo Ilustrativo En Los Discursos Explicativos En Contexto Didáctico**

Si bien en el punto anterior hemos diferenciado discursos explicativos de argumentativos, debemos considerar que los discursos razonados escritos se inscriben en realidad en un continuum que va de un polo explicativo a uno argumentativo. El primero tiende a un desprendimiento del sujeto de la enunciación, a una subenunciación, y a un predominio de las marcas morfosintácticas propias del discurso teórico (Bronckart, 1996), se asienta en el lugar del saber y se orienta a la monofonía. El segundo, en la medida en que no solo busca convencer sino también persuadir, apela a la subjetividad y al campo de las emociones, da la palabra a otros y polemiza. Los textos concretos se ubican en ese continuum que les da la posibilidad de modulaciones diferentes. En el texto que proponemos en este punto, así como en el presentado antes proveniente de la revista de psicoanálisis, tratamos un fragmento que tiende al polo explicativo. Para introducir el ejemplo ilustrativo en contexto didáctico, al que nos vamos a referir, sintetizaremos algunas observaciones acerca de la explicación.

Grize (1990: 106) retomando los planteos de Ebel (1981) señala tres condiciones que deben ser satisfechas para que un discurso sea recibido como una explicación:

- 1- El hecho, el fenómeno que se explica deber estar fuera de discusión. Ponerlo en duda es pasar de un discurso explicativo a uno polémico.
- 2- Lo que plantea un problema no es su existencia sino su coherencia respecto de saberes establecidos en otro lado. El destinatario debe ser conducido a plantearse un problema. [...]
- 3- Finalmente, el que propone una explicación debe ser considerado competente en la materia y neutro. La competencia lleva a un discurso de autoridad, depende del “capital de autoridad” del locutor.

Desde la perspectiva secuencial de Adam (1990: 89), la secuencia explicativa está asociada al análisis y a la síntesis de representaciones conceptuales e incluye tanto la explicación con





su variante justificativa como la exposición con el caso particular de informe de experiencia.

En contexto didáctico la explicación recurre a los ejemplos para ilustrar o para inducir un concepto y de esta manera facilitar la comprensión. Miéville (1983: 189) llama “ejemplo” a uno u otro de los siguientes procedimientos, que se vinculan con la división realizada por Aristóteles (ejemplos que tienden a apuntalar y ejemplos que tienden a construir):

- 1- El discurso asimila un(os) objeto(s) a una clase de objetos determinada por una propiedad característica (precisa).
- 2- El discurso hace reconocer la existencia de una clase de objetos a partir de uno o de varios objetos a los cuales se atribuye la misma propiedad.

Se supone, entonces, la existencia de una propiedad característica a un conjunto de casos, que el ejemplo permite ilustrar o establecer, y aquella se precisa en el discurso que la designa, la describe o la define.

El ejemplo en los discursos didácticos, habitualmente de naturaleza empírica, se encuentra centrado en el dato concreto, de modo que facilita el acceso al pensamiento teórico. La presencia del ejemplo se relaciona con el grado de abstracción discursiva y permite que el pensamiento se mueva entre lo abstracto y lo concreto. Pero el grado de conocimiento entre el ejemplo y lo que ejemplifica no solo está asociado a la diferencia concreto / abstracto sino también a evidente / confuso, accesible / inaccesible, más conocido / menos conocido (Mieville, 1983).

Un texto elegido para una prueba (Arnoux, Nogueira y Silvestre, 2009<sup>19</sup>), extraído de un capítulo donde se presenta el concepto de cambio conceptual (Carretero, 2006) permitirá mostrar la relación entre el texto en el que se introduce el concepto teórico y el fragmento que sirve de ilustración. La prueba se tomó en institutos de formación docente en el último año de la carrera. Del texto se realizó una adaptación, que consistió en eliminar en un primer momento el ejemplo proporcionado por el autor del capítulo –Mario Carretero, en este caso- y realizar los cambios necesarios para mantener la cohesión discursiva. En la prueba, se presentaron tres opciones: el ejemplo suministrado por el autor y dos distractores. Las tres eran secuencias narrativas en presente que exponían una situación y a las cuales remitían las consignas: (1) indicar cuál de los siguientes casos es más adecuado para emplearse como ejemplo en el texto anterior y (2) justificar la opción realizada. Solo presentaré en un primer momento el texto marco y, luego, el ejemplo proporcionado por el autor:

Numerosos autores han coincidido en señalar las profundas y explícitas influencias de la Filosofía e Historia de la Ciencia en la teoría del cambio conceptual. Por ello, se han venido realizando comparaciones entre el cambio de teoría en los científicos y en

---

<sup>19</sup> Considero en este tramo los resultados de dicho trabajo colectivo y retomo algunos fragmentos del texto.





las revoluciones científicas con el que se produce en los niños o adultos. Algunos elementos básicos de esta comparación son la noción de paradigma como visión general de un problema (como la existencia de seres espirituales o sobrenaturales), la falsación de una teoría como punto de partida para el cambio (por caso, la aplicación con todas sus consecuencias de la adhesión a un paradigma), la resistencia a cambiar toda la teoría, a pesar de los datos anómalos en contra, y la diferencia entre el “núcleo duro” de las teorías y el “cinturón protector” al que se acude para no aceptar que la teoría no es adecuada.

Las operaciones comparativas, frecuentes en trabajos de divulgación que desean asegurar la comprensión, son centrales en este texto, que se desarrolla con base en una analogía entre el cambio de teorías en los científicos y el cambio conceptual en niños/adultos. Este último es el “tema”, supuestamente menos conocido por el destinatario, y el otro es el “foro”, más conocido o ya admitido. La analogía transfiere elementos del foro al tema: el cambio conceptual también parte de un paradigma aceptado, puede generarse por la falsación de una teoría, se puede dar una resistencia a cambiar toda la teoría y puede recurrir a “la diferencia entre el ‘núcleo duro’ de las teorías y el ‘cinturón protector’ al que se acude para no aceptar que la teoría no es adecuada”. Las propiedades comunes se realizan, por cierto, de distinta manera en los dos objetos (paradigma vs visión general de un problema). En el desplazamiento de aspectos del primer objeto al segundo intervienen procedimientos metafóricos o se apela al potencial de metáforas ya establecidas en el foro. Esto permite vincular, particularmente en textos didácticos, la analogía con la metáfora hilada, es decir aquella que a lo largo del discurso abreva en el mismo campo que dio lugar a la primera ocurrencia metafórica. Al respecto Hallyn (1998: 149) señala: “Hay sin duda muchas afinidades entre el modelo analógico y la metáfora hilada, en la medida en que ambos suponen la confrontación de dos conjuntos coherentes de propiedades (cualidades, relaciones) que se refieren a dos objetos diferentes”.

Brünner y Gülich (2002) consideran que tanto el ejemplo (ya sea el enunciado breve o el que da lugar a una expansión narrativa) como las metáforas, comparaciones, analogías, concretizaciones y escenarios son modos de ilustrar. Nosotros nos centramos en el ejemplo (y, en este caso, desplegado), que tiene en las prácticas pedagógicas un indudable peso, aunque como vimos al analizar el texto marco aparecen algunos de los otros modos<sup>20</sup>. En la clase el docente va y viene del concepto teórico al ejemplo y propone un modelo de recorrido en los dos sentidos que debe ser aplicado por el estudiante cuando lee. En esta última situación, frente al texto escrito, el lector debe dejar en suspenso algunos aspectos de la representación del nuevo concepto, ir completando la construcción a medida que avanza en la interpretación del ejemplo y volver al texto primero para efectuar un cierre. Puede, por cierto, necesitar multiplicar este transitar de un segmento a otro pero, salvo los lectores muy entrenados, no puede evitar hacer por lo menos algún movimiento en ese sentido. La consigna de “justificar” que se les presentó a los alumnos exigía ese volver sobre los textos.

---

<sup>20</sup> Vignaux (1993: 450) señala que “[...] todos nuestros ‘ejemplos’ tienen como mira y función discursiva trabajar en permanencia las cuestiones de ‘concordancia’ entre cosas, naturalezas de las cosas y relaciones entre naturalezas de las cosas y naturalezas de los agentes. De allí esta imbricación permanente entre juegos de ejemplos y juegos de analogía tendientes a presentarse como pruebas en el ordenamiento argumentativo”.





Como señalamos, el ejemplo desarrollado en el texto original por el autor se proporcionó a continuación de la primera consigna de lectura, junto con otros dos ejemplos distractores, para que los participantes eligieran el que les parecía más adecuado para el texto. Todos consistieron en breves relatos en tiempo presente con valor explicativo. Los distractores eran inadecuados en tanto no describían situaciones de cambio conceptual. Transcribimos solo el ejemplo propuesto por el autor:

Una niña de cinco años dice por primera vez a sus padres que sabe que Papá Noel no es quien trae los regalos. Les explica que pensó que Papá Noel no tendría tiempo suficiente para repartir juguetes a todos los niños del mundo, de modo que seguramente él hablaba con los padres para decirles qué regalos habían pedido y estos lo ayudaban haciéndose cargo de la tarea.

Entre el texto y el ejemplo pueden advertirse por lo menos tres grados diferentes en el *continuum* entre abstracción y concreción. En el texto –sin abandonar la naturaleza teórica– aparecen dos ejemplos abstractos para segmentos igualmente abstractos, introducidos por los nexos “como”, (como la existencia de seres espirituales o sobrenaturales), y “por caso”, (por caso, la aplicación con todas sus consecuencias de la adhesión a un paradigma). A su vez, los ejemplos abstractos son ejemplificados por una situación narrativa que era la que los estudiantes debían seleccionar. En la ilustración propuesta por el autor, “la existencia de seres espirituales o sobrenaturales” es ejemplificada en forma más cercana al polo concreto por la creencia en Papá Noel. Por su parte, en la ilustración se advierte cambio conceptual ya que ha apelado a “la aplicación con todas sus consecuencias de la adhesión a un paradigma” y se lo ha revisado, pero también sobre él ha operado el mantenimiento del “núcleo duro” y la apelación al “cinturón protector”.

La naturaleza abstracta del texto teórico es uno de los factores que obstaculiza la comprensión. Las metáforas, comparaciones, analogías y, particularmente, los ejemplos facilitan la aprehensión de los conceptos por su carácter más concreto. Sin embargo, para que la representación se afirme conceptualmente es necesario ese ir y venir al que nos referíamos antes y que la clase modela. Como resultados significativos de la prueba podemos decir que el 59% de los alumnos eligieron la opción correcta pero muchos no pudieron justificar de manera adecuada su elección, solo el 24% logró dar la respuesta que correspondía. Si consideramos que la población afectada a la prueba es de futuros docentes y que el ejemplo ilustrativo es uno de los pilares de la exposición explicativa en el aula, se evidencia la necesidad de atender al vínculo entre discurso teórico y ejemplo en la etapa de formación. Por cierto que no es la única profesión en la que la ilustración como estrategia comunicativa debe ser contemplada pero es aquella en la cual resulta crucial para el aprendizaje no solo de los actuales estudiantes de la carrera sino (y sobre todo) de sus futuros alumnos.





## El caso como “forma simple”

### El Doble Movimiento De Ilustrar Y Cuestionar

En esta parte de la exposición nos referiremos a otra forma de presentar lo particular que tiene un primer gesto cercano a la ilustración pero que a diferencia de esta no se conforma con apuntalar lo general sino que lo interroga y propone a menudo otra generalización. En relación con el segundo aspecto, Jean-Louis Fabiani (2007: 11) destaca que “pensar por caso(s)”, aludiendo al título de una publicación anterior (Passeron, Revel, comp., 2005), permite “entrar en la problemática de la generalización por una vía paradójica, constituida por el razonamiento que se apoya en las propiedades de una singularidad observable para extraer de ella aseveraciones cuyo alcance excede, por construcción, los límites locales y temporales de la situación examinada”.

El caso, desde la perspectiva de André Jolles (1972 [1930]) que es la que en términos generales adoptamos, es una de las formas simples que atraviesan la discursividad social y que cristalizan en una determinada época en un género que las define. Las formas simples resultan de una “disposición mental”, es decir, de una forma de aprehensión intelectual de la realidad que orienta el desarrollo del discurso. Así, la forma *leyenda*, por ejemplo, se expondría claramente en la vida de santos pero estaría presente en la biografía de deportistas, en la medida en que los que se despliegan son los momentos en los que la virtud o el virtuosismo se ha encarnado y se desechan los otros. Por su parte, la disposición mental que sostiene el *caso* se caracteriza por exponer acontecimientos como ilustración de una norma (partiendo de una representación del universo como un objeto que se puede evaluar y juzgar según normas), pero realiza otro movimiento en el cual se cuestiona el alcance o la validez de aquella.

En primer lugar, es necesario señalar la diferencia entre el ejemplo, pensado ya en su despliegue narrativo (cuya autonomía permitía designarlo como *exemplum*<sup>21</sup>) y el caso. Jolles no trata el relato ejemplar porque no completó su obra. Algunos han planteado que el casillero faltante es la *fábula*<sup>22</sup> donde a nuestro criterio integraría los relatos de los cuales se deriva, o a los que ilustra, un enunciado general (que, en determinados contextos como señalamos, da lugar a una norma de acción). Podemos sintetizar las diferencias más marcadas entre el relato ejemplar (*exemplum*) y el caso y algunas de sus relaciones:

- 1) el *exemplum* expone la norma o la encarna y busca clausurar el sentido; el *caso* se abre interrogativamente y cuestiona la norma;
- 2) el *exemplum* es uno entre otros posibles, es un ejemplar que puede incluirse con otros en una misma categoría genérica y su ejemplaridad no deja a remitir a ella; el *caso* se plantea como uno, que puede integrar una serie o colección, en virtud del

<sup>21</sup> Ver nota 17.

<sup>22</sup> En la “Nota del editor” (1972: 8) que introduce la obra de Jolles se plantea que una de las posibles prolongaciones de su trabajo, según Henrik Becker, era incluir la *fábula* como décima forma simple que sería, además, una forma realista respecto del *cuento* que sería idealista. La forma realista implica la posibilidad de realización de la acción designada (un *caso* no lo es si se dice: esto no ha ocurrido).





primer movimiento ilustrativo, pero que se destaca por su singularidad y excepcionalidad (a lo que varias acepciones del término “caso” aluden).

3) Sabemos que el *exemplum* para conformarse como tal debe alcanzar un despliegue narrativo y la narración es constitutiva de la presentación de un caso, de allí la importancia de considerar (cuando abordamos estos temas), más allá del marco conceptual o razonado en el que se inscribe o al que sirve, el punto de vista que orienta la construcción del relato para alcanzar su objetivo. El contar, sin embargo, en la primera situación, permite persuadir de una verdad (Suleiman, 1977) y, en la segunda, interrogar sus límites y transmitir un saber. Sin embargo, ambos constituirían fenómenos de “textualidad subordinada” (Chatman, 1991), en tanto narraciones al servicio de argumentaciones. En relación con el ejemplo, Beaujour (1986: 168) destaca ese papel subordinado y señala que “ya que sirve de argumento, debe conducir a una conclusión unívoca que es, por otra parte a menudo explicitada por una autoridad intratextual claramente marcada como tal: a ello sirve la moraleja de la fábula, el uso de máximas, el comentario del autor o el del ‘héroe positivo’”. El caso, por su parte, debe recurrir a un discurso donde se dé razón de la inadecuación normativa o del saber teórico admitido y se proponga un avance interpretativo que dé lugar a un nuevo saber. En ese sentido, Erik Porge (2009) plantea, al referirse al caso psicoanalítico, que Freud no solo busca transmitir una verdad sino también un saber inédito.

4) El *exemplum* integra un sector de lo literario que es el de la literatura didáctica. A su vez, el *caso* se aproxima a lo literario no solo por su condición de relato, en general escrito, a la que hemos aludido, que apela necesariamente a los procedimientos de selección, puesta en relieve, juego con la temporalidad, esenciales en las narraciones literarias, sino particularmente porque cuestiona lo aceptado. Nos podemos apoyar en Pierre Bange (1981) para quien, si bien el texto literario tiene una dimensión argumentativa, apunta al cuestionamiento de un modelo admitido o a la adhesión a un modelo alternativo de interpretación. Pensemos que para Jolles la realización erudita del caso era la “nouvelle”.

En segundo lugar, es necesario considerar que el caso como “forma simple” –desde la perspectiva de Jolles (1972), reiteramos, como despliegue discursivo de una disposición mental- es la matriz de géneros científicos y profesionales pertenecientes a variados ámbitos disciplinares (entre otros, filosofía, derecho, medicina, psicología, religión, historia, antropología). La disposición que Jolles llama *caso* (1972: 137-157) no se limita, como señalamos, a ilustrar normas a partir de la descripción y relato de acciones sino que aquellas son evaluadas y se interroga su alcance y pertinencia. Jean-Claude Passeron y Jacques Revel (2005: 10-11) señalan:

[...] un caso no es solamente un hecho excepcional que contentaría si permaneciera como tal: el caso plantea problemas; apela a una solución, es decir, a la instauración de un nuevo marco de razonamiento, en el cual el sentido de la excepción pueda ser, si bien no definido respecto de las reglas establecidas ya que las deroga, por lo menos





puesto en relación con el de otros casos, reales o ficticios, susceptibles de redefinir con él otra formulación de la normalidad y de sus excepciones.

El caso contiene preguntas, muchas de las cuales el texto no resuelve pero que hacen posible y orientan el avance en un determinado campo, lo que puede dar lugar a un desarrollo teórico o a la propuesta de una nueva interpretación de la norma. Cuando esto ocurre, el caso es consagrado como asociado a un nuevo saber. En el ámbito jurídico, por ejemplo, integra la jurisprudencia susceptible de ser consultada como fundamento interpretativo, es decir que contribuye a fundar la realidad jurídica (e, incluso, se tiende a que solo llegue a las máximas instancias aquello que puede ser configurado como caso). En la medicina puede hacer revisar los conocimientos aceptados, proponer nuevas hipótesis, evaluar la pertinencia de los medicamentos administrados o reorientar un tratamiento.

En el sistema jurídico, al que preferentemente atiende Jolles, el caso podría pensarse como, en un primer momento, la transformación de un artículo de ley en acontecimiento (todo elemento que se presenta es evaluado según la norma pertinente), de allí la fuerza ilustrativa de la presentación: “el delito o el crimen son referidos a una prescripción cuya validez y extensión no pueden ser puestas en duda en una esfera determinada”. Pero para que haya caso se deben mostrar las lagunas de la ley<sup>23</sup>, la norma debe ser evaluada a partir de otra ley. Jolles (143) plantea el “verdadero sentido del caso” en estos términos:

Existe una disposición mental que se representa el universo como un objeto que se puede evaluar y juzgar según normas; en esta disposición uno no se limita a medir las acciones según normas, se llega a juzgar las normas entre ellas por orden ascendente. [...] Si hubiéramos permanecido en la primera etapa del Caso nos hubiéramos encontrado frente a la ilustración del caso particular de una regla práctica o de la representación teórica de un concepto. [...] Para que haya Caso, es necesaria una divergencia o una dispersión de normas.

Esta divergencia o dispersión obliga a revisar las reglas, pero para que ello ocurra, para que tenga la fuerza de puesta en cuestión, el caso no debe presentar simplemente rasgos excepcionales sino que debe presentar propiedades genéricas y otras que las cuestionan (contragenéricas). Unas permiten el primer movimiento de ilustración y las otras, a la vez que muestran las fallas o lagunas de aquellas, facilitan la elaboración de nuevas hipótesis.

El proceso de revisión de las normas y de elaboración de nuevas formulaciones exige un modo de razonamiento que parta del caso singular concreto y que se remonte hacia lo general. Este remontarse debe mostrar primeramente “cómo una hipótesis general debe ser ajustada en una situación singular” y mostrar luego “cómo hipótesis generales diversas se modifican unas a otras en el caso en cuestión” (Pierre Livet, 2005: 234).

---

<sup>23</sup> Esto hace que el relato del caso deba detenerse en determinados detalles. Stierle (1972) afirma: “Cuando pasamos del artículo del código penal a la historia que de él depende, pasamos de hecho del dominio de los textos sistemáticos al de los textos narrativos. Se podría contar esa historia de manera que contuviera solamente los rasgos distintivos que la sitúan en esta categoría. Pero en el dominio narrativo jurídico se narra tanto menos de esa manera cuanto “más importante” sea el caso. Por lo común queda un resto narrativo que asume una función pragmática distinta: reconstruye los índices de verosimilitud volviendo a los pequeños detalles que garantizan su realidad”.





En el ámbito periodístico, el cuestionamiento ocupa el frente de la escena, lo que se ilustra es la inadecuación de un determinado sistema gracias a la presentación de un “caso” que expone aquella con particular claridad. Posiblemente, algo se convierte en caso cuando la norma ya ha perdido vigencia. La muerte en un cuartel de un soldado cuando realizaba su servicio militar pasa a ser caso cuando esta práctica ligada al desarrollo del Estado nación pierde su vigencia por la erosión que la institución sufre por acción de procesos globales. El caso expone la necesidad de transformación, la hace visible.

En Psicoanálisis, el caso que autoriza nuevos recorridos teóricos puede alcanzar el estatuto de relato clínico, aunque constituya la matriz de otros géneros que presentan pacientes (Arnoux, di Stefano, Pereira, 2010). Los relatos clínicos de Freud (2008), si bien se inscriben en la tradición del “estudio de casos” propio de la Psicología de su época (Carroy, 2005: 201), son textos fundadores de un modo de reflexión. Al mismo tiempo que pedagógicamente exponen e ilustran un aspecto de la teoría y el trayecto analítico realizado, dan un paso más: muestran los lugares en los que aquella puede ser cuestionada y proponen una respuesta que implica una nueva perspectiva del tema tratado revelando en su desarrollo el proceso de elaboración. Como señalan Passeron y Revel (2005: 20) “el caso es constituido como un enigma a resolver: es, por lo tanto, una cuestión de interpretación. Pero es inseparablemente un momento de una elaboración teórica en construcción”. Recordemos otra vez a Jolles (150-151):

En el Caso, la forma resulta del metro utilizado para evaluar las acciones, pero la pregunta contenida en su realización se refiere al valor de esa norma. Se pesa allí la existencia, la validez y la extensión de normas diversas y este pesar contiene una pregunta: dónde se encuentra, el peso y la norma necesaria para esta evaluación. [...] La forma del Caso tiene de particular que plantea una cuestión sin poder dar la respuesta, que nos impone la obligación de decidir pero sin contener la decisión.

En las situaciones en que se da lugar a una decisión (como ocurre en el campo científico) el caso se vuelve “caso ejemplar” de una nueva formulación teórica o norma que sirve de precedente para otros análogos. Sin embargo, incluso allí, hay algo de irresuelto que permite nuevos retomes o recorridos (en Psicoanálisis es habitual que se vuelva a los mismos casos para proponer nuevas hipótesis).

### **Un Caso Freudiano**

Los casos psicoanalíticos, en forma más neta cuando cristalizan en relatos clínicos, presentan, como señala Todorov (1971) para el policial con enigma, dos historias a partir de un discurso narrativo: la historia del paciente (la historia que llevó al crimen) y la de la relación terapéutica (de la investigación). En la construcción de esas dos historias, el lector acompaña al narrador armando cronologías y vínculos. Pero hay que destacar la importancia que tiene en el relato la relación entre paciente y terapeuta ya que es uno de los cambios que produce el psicoanálisis en el estudio de casos: “el estudio de casos se vuelve menos una observación y una comprobación de la cura que una historia con peripetias en la cual el terapeuta es narrador y protagonista” (Carroy, 2005: 221). En esta





historia la transferencia –en términos generales, el hecho de que el paciente repita y transfiera sobre el psicoanalista prototipos infantiles- ocupa un lugar central.

Uno de los textos interesantes de Freud, que pueden también ser abordados desde la perspectiva de la historia cultural, nos permitirá en esta ocasión ilustrar algunos aspectos del caso: “Una neurosis demoníaca en el siglo XVII”. En él, el autor analiza un historial clínico particular provisto por el Director de la antigua Biblioteca Imperial y Real de Viena. La historia de la relación terapéutica es reemplazada por la de la investigación, que descubre e interpreta indicios en los materiales que estudia. Si ha habido transferencia esta no afecta al narrador básico sino a los representantes eclesiásticos con los que el pintor, el protagonista, interactúa en la historia que el manuscrito permite construir: la historia del “rescate milagroso, por la gracia de la Virgen María, de un pacto sellado con el demonio”.

El manuscrito, incluye una portada que representa la escena del pacto y su rescate y ocho dibujos, que se señala que son copias de los del pintor, un informe en latín con los antecedentes y el relato de la curación milagrosa redactado por el monje que actuó como escribiente o compilador, una carta de presentación y un fragmento del diario del paciente escrito en alemán. El trabajo que Freud realiza es próximo al del historiador que se sirve de documentos que va contextualizando e interpretando. La conformación del primer archivo del caso se efectuó en el marco institucional de la iglesia católica y se inscribe en la larga tradición de la casuística eclesiástica donde el “caso de conciencia” (resultado del esfuerzo de formulación cada vez más precisa de la falta o pecado e indagación de sus circunstancias) se articula con la implementación a partir del siglo XIII de la figura del confesor<sup>24</sup>.

Exponemos los tramos centrales de la historia tendiendo a un orden cronológico que el discurso narrativo sigue parcialmente porque privilegia el orden de indagación de los materiales. El pintor, a la muerte de su padre entra en un estado de profunda melancolía; dominado por esta, hace un pacto con el demonio en el que se compromete a ser “su hijo fidelísimo” por nueve años. Cumplido este plazo acude al auxilio de los monjes para ser liberado de la posible posesión. Esto se logra en el interior de la capilla y el pintor recupera el papel del pacto. Vuelve a Viena y es tentado por la vida mundana a lo cual el pintor intenta resistir gracias al auxilio de la Virgen María (de esta etapa provienen los dibujos) pero no lo consigue. Vuelve otra vez con los monjes y les dice que en realidad los pactos eran dos, uno con tinta y otro con sangre, y que recuperado uno debía recuperar el otro. Los monjes lo ayudan otra vez, y el pintor decide entrar en la Orden de la Merced, donde permanece hasta el fin de sus días sin verse perturbado por el demonio, salvo cuando ha bebido en exceso.

No referiremos ni el relevamiento de indicios ni el detenido análisis de Freud sino las etapas del razonamiento en el remontar de lo singular del caso a lo general. Freud da una primera explicación que, a diferencia de la perspectiva de los monjes que verían un caso de

---

<sup>24</sup> Serge Boarini (2005: 133-139) analiza tres tipos de presentaciones agrupadas de “casos de conciencia”, publicados en el siglo XVII, diccionarios, recapitulaciones y casos de teología moral, y señala “el caso es, en primer lugar, el relato del caso, relato estructurado según las prescripciones de los manuales de confesión. Según esta primera figura, el caso hace excepción al poder de una norma reconocida. La casuística recopila los casos en una colección...”





posesión demoníaca y de curación, considera que los casos de posesión demoníaca corresponden a las neurosis y que “los demonios son para nosotros malos deseos rechazados, ramificaciones de impulsos instintivos reprimidos”. Se oponen, así, dos reglas diferentes que provienen de marcos conceptuales distintos. A partir del análisis detenido de los materiales, tanto dibujos como texto, plantea que el caso del pintor bávaro ilustra una neurosis infantil y que el diablo es el sustituto del padre y los dibujos muestran, al combinar lo masculino y lo femenino, la ambivalencia del vínculo: cariñosa sumisión y hostil rebeldía. Aquí aplica el saber teórico al caso y este se muestra como una ilustración peculiar de aquel. Pero esta interpretación lo deja insatisfecho y vuelve a interrogar los materiales que asombrosamente hablan de dos pactos con el demonio, uno con sangre y otro con tinta, en los cuales el demonio no se compromete a nada y el pintor a ser “su hijo fidelísimo”. Freud conjetura que el primer pacto expresa la crisis vivida a partir de la muerte del padre y el segundo la crisis generada por las tentaciones de la vida mundana a las cuales no puede responder porque no tiene los medios económicos. Tanto una como otra crisis plantean problemas económicos y explican la fabulación como una manera de alcanzar cierta estabilidad que finalmente alcanza cuando entra en la Orden. Esta hipótesis funciona como contexto de la anterior, que no anula:

En realidad, los dos capítulos de su enfermedad demonológica encierran el mismo sentido, Haitzmann no quiso nunca más que asegurarse el sustento; la primera vez con ayuda del diablo y a expensas de su bienaventuranza, y al fallar este medio y tener que abandonarlo, con la ayuda del clero y a expensas de su libertad y de la mayor parte de las posibilidades de goce que la vida ofrece.

Da luego un paso más remontándose otra vez de lo singular a lo general y mostrando luego su aplicabilidad a otras situaciones:

Superficialmente considerada, su neurosis aparece como una farsa que encubre un fragmento de su lucha por la vida, trabajosa pero vulgar. Esta circunstancia no es constante, pero tampoco rara. Los analistas experimentamos a menudo cuán poco ventajoso es someter a tratamiento a un comerciante que, “habiendo gozado siempre de buena salud, muestra desde hace algún tiempo fenómenos neuróticos”. La catástrofe material por la que el comerciante se siente amenazado provoca, como efecto secundario, la neurosis, que le procura la ventaja de permitirle ocultar, detrás de sus síntomas, sus preocupaciones reales. Fuera de lo cual le es totalmente inútil, pues consume fuerzas que podrían ser utilizadas más provechosamente para una solución reflexiva de la situación peligrosa.

Finalmente, despliega el aporte teórico generado por el estudio del caso integrando las reflexiones que escalonadamente ha ido presentando:

En un número mucho mayor de casos, la neurosis es más independiente de los intereses de la conservación y la afirmación de la existencia. En el conflicto que la neurosis crea actúan o bien tan solo intereses libidinosos, o bien intereses libidinosos en íntima conexión con intereses de la afirmación vital: El dinamismo de la neurosis es en los tres casos el mismo. Un estancamiento de la libido, imposible de satisfacer en la realidad crea, con ayuda de la regresión a antiguas fijaciones, un exutorio a





través de lo inconsciente reprimido. En la medida en que el yo del enfermo puede extraer de este proceso una ventaja de la enfermedad deja actuar a la neurosis cuya nocividad económica es desde luego indudable.

Este modo de presentación de casos constituye, como dijimos, la matriz de otros géneros que se producen en el campo del psicoanálisis. A ella responde el armado de los materiales clínicos destinados a la supervisión y/o a la discusión entre pares, aunque puedan no ir más allá de la interrogación de la validez del saber teórico en relación con un determinado paciente. Cuando la presentación de un caso se acompaña de la palabra autorizada del supervisor, tal como ocurre en textos que alcanzan un nivel de publicidad mayor, se articula también, como en el relato clínico, la dimensión pedagógica con la teórica. El caso, como “forma simple” sostiene, además, las presentaciones en ateneos o en revistas científicas, de allí el interés de reflexionar sobre él tanto en la formación académica como profesional de los psicoanalistas.

### ***Observaciones Finales***

En este recorrido hemos partido de las reflexiones retóricas sobre el ejemplo ya que tempranamente aparece vinculado con la argumentación y hemos mostrado la persistencia en la consideración de las dos funciones, de derivar una generalización y de ilustrarla. Nos hemos centrado en esta última pero señalando las dificultades de separarla de la otra, particularmente cuando los ejemplos tienen un despliegue narrativo. Hemos, además, contrastado dos ejemplos ilustrativos que reformulan relatos de un mismo texto fuente, la *Biblia*, insertos uno en un texto argumentativo y otro en un texto explicativo, para ver las diferencias que genera esa ubicación. Focalizamos luego el ejemplo ilustrativo en un texto explicativo teórico y hemos considerado su explotación en contexto didáctico señalando la importancia en la comprensión del ir y venir de lo más abstracto a lo más concreto. Al referirnos al caso, hemos partido de la concepción de Jolles en su teorización sobre las “formas simples” y hemos presentado un texto de Freud donde a partir de nuevas indagaciones con los materiales y del reconocimiento de hechos “secundarios” va proponiendo nuevas interpretaciones.

El recorrido por el ejemplo ilustrativo y el caso nos ha permitido, asimismo, ver los elementos que comparten y sus diferencias. Por un lado, el caso tiene un primer movimiento ilustrativo pero da un paso más, interroga la norma primera y propone otra(s) más adecuada(s), que no anula(n) necesariamente la anterior. Por el otro, el ejemplo es uno entre varios posibles, en cambio el caso privilegia la singularidad, se presenta como disruptivo y problemático.

Como ambos procedimientos son modos de presentación e, incluso de intelección de los fenómenos, que atraviesan prácticas diversas e intervienen en los procesos de comprensión y producción de textos y en la construcción de conocimientos, creemos que se debe atender detenidamente a ellos tanto en la formación académica como en la profesional considerando los desarrollos peculiares de cada campo.





## Bibliografía

- Adam, Jean-Michel, (1990), *Éléments de linguistique textuelle*, Lieja, Mardaga.
- Aristóteles, (1953 [-350]), *Retórica*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales.
- Arnoux, Elvira N. de (1995), “Los ‘episodios nacionales’: construcción del relato patriótico ejemplar”, *Revista Interamericana de Bibliografía*, OEA, vol. XLV, “El reverso de la tradición: transformaciones culturales en la literatura argentina del siglo XIX”.
- Arnoux, Elvira N. de (2008), “Los ejemplos en las gramáticas escolares”, cap. 7 de *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado chileno (1842-1862)*. *Estudio glotopolítico*, Buenos Aires, Santiago Arcos, 2008.
- Arnoux, Elvira N. de, e Imelda Blanco (2004), “Polifonía institucional y eficacia persuasiva en los discursos oficiales de la Iglesia Católica frente a la crisis”, en Elvira Arnoux y María Marta García Negroni, *Homenaje a Oswald Ducrot*, B. Aires, Eudeba.
- Arnoux, Elvira, Sylvia Nogueira y Adriana Silvestri (2009), “El vínculo entre texto teórico y ejemplo: dificultades de su reconocimiento en futuros docentes”, en Alex Silgado, Javier Guerrero y Alfonso Cárdenas (eds.), *Perspectivas críticas de la lectura y la escritura en la educación superior*, capítulo IV, Bogotá-Colombia, Corporación Unificada Nacional de Educación Superior-CUN,.
- Arnoux, Elvira, Mariana di Stefano y Cecilia Pereira (2010), “Materiales clínicos y supervisión: escritos del campo psicoanalítico”, en Giovanni Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, Madrid, Editorial Planeta.
- Bange, Pierre (1981), “Argumentation et fiction”, *L'Argumentation*, Lyon, PUL.
- Bergoglio, Jorge (2004), *Ponerse la patria al hombro*, Buenos Aires, Editorial Claretiana.
- Boarini, Serge (2005), « Collection, comparaison, concertation. Le traitement du cas, de la casuistique moderne aux conférences de consensus », en J-Cl. Passeron y J. Revel, dir., *Penser par cas*, Colección « Enquête », 4, París, École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Bronckart, J. P. (1996) *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausana: Delachaux & Niestlé.
- Brünner, Gisela y Elisabeth Gülich (Eds.) (2002), “Procedimientos de la ilustración en la comunicación experto-lego”, *Entender la enfermedad. Contribuciones interdisciplinarias al lenguaje de las exposiciones sobre enfermedades*, 17-99. Bielefeld: Aisthesis Verlag, Extractado y traducido por Guiomar E. Ciapuscio para su empleo en el seminario de doctorado “Las metáforas en la producción de textos científicos”, Facultad de Filosofía y Letras (UBA), setiembre-noviembre de 2008.
- Buffon, Bertrand (2002), *La parole persuasive*, París, PUF.
- Carretero, Mario (2006), “Presentación” en W. Schnotz, S. Vosniadu y M. Carretero (eds.) *Cambio conceptual y educación*. Buenos Aires, Aique.
- Carroy, Jacqueline (2005), « L'étude de cas psychologique et psychanalytique (XIXe siècle-début de XXe siècle) », en J-Cl. Passeron y J. Revel, dir., *Penser par cas*, Colección « Enquête », 4, París, École des Hautes Études en Sciences Sociales.



- Chatman, Seymour (1991), « Arguments et narrations », en Alain Lempereur (ed.), *L'argumentation. Coloque de Cerisy*, Lieja, Mardaga.
- Danblon, Emmanuelle (2002), *Rhétorique et rationalité. Essai sur l'émergence de la critique et de la persuasion*. Bruselas, Editions de l'Université de Bruxelles.
- Danblon, Emmanuelle (2005), *La fonction persuasive*. París, Armand Colin Chomarat, Jacques (1981), *Grammaire et Rhétorique chez Erasme*, París, Les Belles Lettres
- Ebel, Marianne (1981), « L'explication : acte de langage et légitimité du discours », *Revue Européenne des Sciences Sociales*, t,XIX, n° 56, pp 15-36.
- Fabiani, Jean-Louis (2007), « La généralisation dans les sciences historiques. Obstacle épistémologique ou ambition légitime ?, en *Annales*, año 62, n° 1 : « Formes de la généralisation »
- Freud, Sigmund (2008 [1929]), “Uma neurosis demoníaca en el siglo XVII”, *Relatos clínicos*. Buenos Aires: Debolsillo.
- Gelas, Bruno (1981), « La fiction manipulatrice », *L'Argumentation*, Lyon, PUL.
- Grize, Jean-Blaise (1990), *Logique et langage*, París, OPHRYS.
- Hallyn, Fernand (1998), « Tropologie et ‘invention’ scientifique : de la métaphore filée au modèle analogique », en Jean Gayon, Jean-Claude Gens y Jacques Poirier (dir.), *La Rhétorique : enjeux de ses résurgences*, Bruselas, OUSIA.
- Livet, Pierre (2005), « Les diverses formes de raisonnement par cas », en J-Cl. Passeron y J. Revel, dir., *Penser par cas*, Colección « Enquête », 4, París, École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Meyer, Michel (2009), *Principia Rhetorica. Un théorie générale de l'argumentation*, París, Fayard.
- Miéville, D. (1983), « Analogie et exemple », cap. 4 de: Borel, M-J., Grize, J-B y D. Miéville (eds.), *Essai de Logique Naturelle*, Berna, Peter Lang.
- Passeron, Jean-Claude y Jacques Revel (2005), « Penser par cas. Raisonner à partir de singularités », en J-Cl. Passeron y J. Revel, dir., *Penser par cas*, Colección « Enquête », 4, París, École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Perelman, Ch. Y L. Olbrechts-Tyteca (1983 [1970]), *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, 4ª edición, Bruselas, Editions de l'Université de Bruxelles.
- Perelman, Chaim (1977), *L'Empire rhétorique*, París, Librairie Philosophique J. Vrin.
- Porge, Erik (2009). *Transmitir a clínica psicanalítica. Freud, Lacan, Hoje*, Campinas, Editora UNICAMP.
- Quintiliano, M. Fabio (1944 [95]), *Instituciones oratorias*, Buenos Aires, Joaquín Gil Editor.
- Robrieux, Jean-Jaques (1993), *Éléments de Rhétorique et d'Argumentation*, París, Dunod.
- Stierle, Karlheinz (1972), « L'Histoire comme Exemple, l'Exemple comme Histoire », *Poétique 10*.
- Suleiman, Susan (1987), « Le récit exemplaire. Parabole, fable, roman à thèse », *Poétique 32*.
- Todorov, Tzvetan (1971), « Typologie du roman policier », *Poétique de la prose*, París
- Ulnik, Jorge (2001), « Psoriasis : ¿Padre, no ves que estoy ardiendo ?, *Revista del Ateneo Psicoanalítico*, n° 3, “El cuerpo en escena”, Buenos Aires, Ateneo Psicoanalítico.
- Vignaux, Georges (1993), « Lieux communs, exemples et petites fables », en Christian Plantin (dir.), *Lieux communs, topoi, stéréotypes, clichés*, París, Kimé.





## Producción y contexto de textos académicos: incidencias y repercusiones

Alejandro Arteaga Martínez  
Universidad Autónoma de la Ciudad de México  
México

La propuesta de reducción de varios cientos de millones al presupuesto de las universidades públicas mexicanas como parte de la estrategia de rescate económico nacional –frenada oportunamente por acuerdos entre los rectores de las universidades más importantes del país con el Secretario de Educación (aunque el asunto sigue negociándose)– sacó de nuevo a la luz la más reciente aplicación de la prueba PISA enfocada en la comprensión lectora y permitió recordar los resultados previos donde México ocupó últimas posiciones.

Los medios han ofrecido en los días finales de septiembre debates entre líderes sindicales de la educación, especialistas en el proceso educativo y reporteros. Las grandes preguntas sobre qué camino debe tomar México ante la falta de dinero y la calidad de la educación son parecidas a las que seguramente se hacen en otras longitudes de América: ¿son los sistemas educativos nacionales públicos peores que los privados?, ¿hay o no necesidad de una infraestructura más *ad hoc* con los contextos tecnológicos del siglo XXI?, ¿son los maestros quienes están fallando en la preparación del estudiante? Las respuestas se traducen en acciones gubernamentales de alcance nacional: reconstrucción del sistema educativo, evaluaciones docentes, profesionalización magisterial.

No es este el espacio para preguntar por los resultados de la influencia PISA en México, aunque indudablemente nos conciernen, pues atendemos a la breve porción de estudiantes que llega a las aulas universitarias desde esas formaciones académicas que parecen mediocres, estudiantes cuyas falencias siguen presentes y aún quizá se han profundizado. Y ante un panorama negativo respecto a las habilidades de lectura y escritura se vuelven a hacer las mismas preguntas en el pregrado: ¿son las universidades públicas mejores que las privadas?, ¿se necesita una infraestructura tecnológica de punta para lograr una educación más eficiente?, ¿son los maestros quienes fallan en la preparación del estudiantado universitario? Las acciones en este espacio y nivel educativo se traducen en esfuerzos particulares de las instituciones de educación superior. En el caso de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), sus esfuerzos institucionales para paliar en alguna medida las necesidades lecto-escritoras de sus estudiantes de recién ingreso se concretan en un espacio específico: el Taller de Expresión Oral y Escrita (TEOyE), que pertenece al Programa de Integración de la universidad.

Qué alcances y limitaciones tiene este taller como espacio para formar nuevos lectores y escritores académicos, qué ocurre con los estudiantes en ese espacio de integración al mundo universitario, cuáles son los éxitos y fracasos y sus posibles causas serán temas de





las líneas siguientes. En este espacio no se tocará el muy importante tema de la oralidad, que corresponde igualmente desarrollar al TEOyE.

El TEOyE se encuentra en una posición curricular doble: por un lado, debe cumplir con los objetivos generales del Programa de Integración<sup>25</sup> y, por otro, con sus objetivos como espacio disciplinar<sup>26</sup>. Pese a la complejidad que plantea esta dinámica, el TEOyE ofrece a sus docentes la posibilidad de planear las mejores estrategias frente a grupo para cumplir los objetivos en ambas esferas, integrar y desarrollar habilidades.

En este espacio de libertad docente, nuestro objetivo a lo largo del primer mes de trabajo es familiarizar al estudiante con las reglas de la discursividad universitaria<sup>27</sup>, pues dentro de este marco

quelques propositions peuvent être avancées, dans une perspective résolument pragmatique. Il s'agit d'analyser systématiquement les circonstances de la communication dans lesquelles ces discours sont produits et dans lesquelles ils sont censés être reçus, ainsi que les traces qui en découlent. Dans cette optique, on accordera une importance centrale au contexte (situation concrète, lieu, temps, identité des locuteurs), on considérera le langage comme un acte de parole qui sert à agir sur autrui et instaurer un sens et on observera comment ces actes s'accomplissent en contexte (Pollet, 2001, p. 28).

Las propiedades textuales son las herramientas conceptuales más útiles en este acercamiento inicial a la discursividad universitaria. Los fenómenos de coherencia y adecuación se estudian sobre muestras de escritura recogidas de otras realizaciones del taller. El trabajo de corrección y reflexión de textos producidos por sus coetáneos en el mismo contexto académico facilita al estudiante la comprensión de problemas relacionados con la adecuada o inadecuada interacción del autor con su interlocutor, además de que posibilita la identificación individual de problemas que pudiera tener personalmente. De esta manera, el trabajo con “real-[academic] world readings encourage students to develop their own rhetorical skills by persuading them that writing makes a difference” (Ward & Lei, 2008, p. xiii). Pero además de los alcances que puede tener esta actividad de corrección en el proceso de formación individual del estudiante como autor de textos académicos, el primer bloque de trabajo se considera un espacio privilegiado para que se reconozca la relación que precisamente como incipiente autor de textos académicos en la UACM el estudiante establece con un nuevo tipo de público: el sujeto discursivo universitario.

---

<sup>25</sup> El Programa procura desarrollar en el estudiante “las habilidades y el instrumental metodológico necesario para cursar estudios superiores” con la finalidad de Fortalecer el desarrollo de procesos y habilidades de pensamiento. [2] Brindar la posibilidad de construir disposiciones y estrategias para aprender. [3] Integrar a los estudiantes al proyecto educativo de la UACM”.

<sup>26</sup> La Academia de Expresión Oral y Escrita propone cinco escenarios de aprendizaje teórico-práctico: textos literarios, científicos, periodísticos, de interacción social y de naturaleza no lingüística.

<sup>27</sup> El TEOyE permite la libre elección de las estrategias que el docente considere óptimas para el cumplimiento de los objetivos disciplinares del taller. La exposición siguiente da cuenta de la aplicación y resultados de estrategias comunes.





Para un elevado porcentaje de los estudiantes de recién ingreso, enfrentar la redacción de textos académicos como un problema de situación enunciativa más que como un problema de acentuación y usos correctos de grafías problemáticas resulta una experiencia difícil pero también innovadora y atractiva, y las repercusiones en su actitud frente al trabajo en el taller dentro de este primer mes son positivas: conforme se avanza en la corrección de muestras deficientes comunicativamente, el estudiante suele interpretar un papel más activo y motivado frente al texto, como demuestra la severidad de sus críticas a las fallas de adecuación y coherencia, así como las soluciones (básicas, ciertamente) que ofrece a los autores anónimos de las muestras.

El primer bloque de trabajo sobre propiedades textuales cumple su función cuando el estudiante desempeña por sí mismo la función de corrector de los problemas de adecuación y coherencia de un texto ajeno o propio. Es en este momento cuando se le propone considerar el problema de la escritura, pero ahora con escritos redactados por profesionales y aplicar el análisis de secuencias textuales como un proceso que implica también la posibilidad de producción de sentido en la misma sintonía que la codificación adecuada de un texto: atendiendo la relación del autor, el texto y del lector.

Abordar la lectura y el análisis de las muestras profesionales como una interacción entre autor-texto-lector se percibe también como novedosa y problemática, pues la gran mayoría de los estudiantes novatos parecen acostumbrados a la lectura como un proceso más enfocado en la relación autor-lector o texto-lector: para algunos estudiantes, un texto escrito plasma el pensamiento del autor y leer representa un acercamiento más bien pasivo a ese pensamiento; para otros, un texto es una manifestación de lengua que requiere una decodificación sin mayor especificidad que la empleada en las actividades cotidianas y leer textos académicos es una actividad muy poco o nada diferente de lo que suele hacerse en otras esferas de la vida diaria (Villaza & Elias, 2007, p. 10). En el primer caso, los comentarios del estudiante sobre el texto suelen empezar con un tajante “El autor quiere decir...”, mientras que en el otro caso (el de la decodificación lineal del texto) es harto frecuente ver u oír que el estudiante señala, marca o cita largos pasajes del texto que presenta como “lo más importante” de esas muestras profesionales. Ambos casos son actitudes pasivas frente al reto de leer en la universidad: o se considera que el texto contiene perfectamente definida la voluntad del autor o se concibe como un objeto informativo perfecto del que se recuperan datos gracias al proceso mecánico de reconocer el sonido de las grafías. La lectura para los estudiantes del TEOyE es, antes del taller, una mera reproducción del texto como materialidad gráfica y fónica, pero no búsqueda de sentido. En el taller, las concepciones de lectura descritas reportan una misma dificultad al estudiante cuando procede a leer bajo esas dinámicas: si el lenguaje le resulta opaco, el texto no se decodifica con facilidad y el sentido, en consecuencia, no se produce. Los estudiantes concluyen entonces que un texto es difícil, que no les interesa o que no les gusta y dejan de leer.

En esta segunda etapa del TEOyE, que dura aproximadamente otras cuatro o cinco semanas, se invita a los estudiantes a considerar la situación enunciativa de cada uno de los textos académicos que leerán y analizarán en el resto del taller para valorar las problemáticas que, como en el caso de la adecuación, puede presentar un texto al lector universitario. Esta acción conduce, por supuesto, a las reflexiones de qué propósito





comunicativo tenía el autor del texto o cómo organizó su información para garantizar la eficiencia comunicativa de su escrito –actividades para las que parecen no estar plenamente capacitados los estudiantes de recién ingreso, como demuestran sus dificultades “para definir de qué trata el texto, qué quiere demostrar el autor y, menos aún, para desarrollar conceptos y llegar a conclusiones propias”, cuando lo deseable sería que llegaran al contexto académico universitario pudiendo “tomar una posición frente a los diferentes textos, extraer información, valorarla y utilizarla como guía en los procesos de razonamiento” (Argudín & Luna, 2001, p. 21). En este punto, se insiste en la reflexión sobre los tipos textuales para volverlos conceptos productivos y ayudar a comprender que el sentido de un texto no está en él, sino que se produce en la interacción reiterada entre las tres figuras ya citadas: el autor, el texto y el estudiante como lector.

La muy socorrida clasificación de tipos textuales de Jean-Michelle Adam sirve para la identificación teórica de elementos importantes de la narración o de la descripción; estos esquemas de análisis dan al estudiante un primer anclaje en la búsqueda del sentido del texto en cuanto proceso de interacción analítico entre él y el material escrito. Le clarifica que realmente esa “idea principal” que está acostumbrado a buscar para subrayar y exhibir como muestra de su comprensión del texto es dinámica y tiene que crearse cada vez que se realiza la lectura como proceso interaccional ante tareas académicas diversas. Ciertamente el uso de una tipología homogeneizada como la de Adam simplifica el complejo proceso que significa la lectura académica, pues el discurso universitario al que se quiere integrar a los estudiantes de recién ingreso requiere una exposición más detallada de las prácticas de lengua.

doivent être envisagés selon leurs caractéristiques à la fois pragmatiques, énonciatives, textuelles et linguistiques: les indices paratextuels, le contexte de production/réception, le rôle et le statut des locuteurs, l'intention communicationnelle, la stratégie illocutoire, la progression thématique, l'organisation séquentielle, les organisateurs, les connecteurs, le(s) mode(s) d'énonciation, les embrayeurs, les modalités, la thématisation, le discours rapporté. (Pollet, 2001, p. 31)

Que al estudiante no le resulta fácil acercarse, con sus conocimientos previos de análisis y valoración de la situación comunicativa de textos escritos<sup>28</sup>, a un texto predominantemente narrativo para hablar de la progresión temporal o de la unidad de acción, pero si bien la puesta en práctica del análisis secuencial no garantiza un proceso hermenéutico de gran complejidad, la adquisición de un nuevo método de, por ejemplo, análisis de la narración es un objetivo deseable de esta dinámica de estudio en un taller como el que ofrece la UACM. El paulatino conocimiento del mundo académico, el manejo de otros textos y el aprendizaje más detallado de las propiedades y características de las secuencias textuales en semestres posteriores al taller deberían posibilitar que el proceso hermenéutico sobre un texto narrativo fuera

---

<sup>28</sup> El bachillerato mexicano (3 años) y tiene múltiples vertientes en la Ciudad de México: la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades (dependientes de la Universidad Nacional Autónoma de México), el Colegio de Bachilleres y el Instituto de Educación Media Superior son algunos sistemas públicos. Así que la diversidad de conocimientos previos de los estudiantes es amplia: algunos estudiantes cursaron etimologías grecolatinas, llevaron literatura o tomaron materias de español; otros no disponen de ese bagaje.





proporcionalmente eficiente al avance del estudiante dentro del universo de contenidos y procedimientos de escritura y lectura que requieren los textos específicos de su área disciplinar y las situaciones de escritura particulares que irá enfrentando en su futuro universitario.

El último tipo textual que se estudia en esta parte del taller es el argumentativo. En el caso de los textos argumentativos, por citar un ejemplo último de los resultados del segundo bloque de actividades, el estudiante acaba por identificar el propósito básico de la argumentación pero, por cuanto se trata de una estructura de alta heterogeneidad tipológica (Villaça & Elias, 2007, p. 120), le resulta aún difícil reconocer el tejido lógico de las secuencias narrativas, descriptivas y explicativas que suelen usarse en este tipo textual particular. Esta complejidad en el análisis de textos argumentativos, tanto por su carácter híbrido como intertextual, nos convenció de colocarlo al final del segundo bloque.

Sin querer exagerar los avances de los estudiantes en la adquisición de nuevas perspectivas y habilidades sobre la escritura y la lectura en las primeras ocho semanas que implica el trabajo durante la segunda etapa del taller tal como se ha descrito<sup>29</sup>, cabría suponer que las dificultades para enfrentar una nueva tarea relacionada con la escritura y la lectura resultarían menores, ya que se trabajaron previamente y de manera exitosa, en general, elementos y estrategias que deberían poder usarse de manera autónoma en una situación de escritura y lectura que es la suma de esos mismos elementos y estrategias conocidos. No ocurre así y, para entender la problemática que se da en la última parte del TEOyE, se necesita describir esa nueva tarea de escritura con que concluye el taller.

En la tercera y última parte del taller, cuya duración suele ser de unas siete u ocho semanas (el 50% restante del tiempo total del TEOyE), se propone a los estudiantes elaborar un texto académico. Considerando que muchos estudiantes “no habían leído tanto ni escrito tanto como aquí” (en palabras de una estudiante de recién ingreso del periodo 2009-II) y que la selección de un tema de escritura académico suele ser una tarea compleja –resuelta la mayoría de las veces con la elección de un tema cuya complejidad no satisface los intereses académicos de la propuesta descrita del taller–, se escogió la monografía por tratarse de un tipo textual cuya focalización en un problema principal de la investigación y redacción garantizaría que el estudiante optimizara recursos de tiempo tanto en su investigación como en los procesos preparatorios consecuentes de lectura y escritura, entre otras ventajas (Gallardo, 2005).

Las consignas para preparar la monografía abarcan objetivos temáticos y procedimentales que se evalúan formativamente: se ofrecen al principio del taller, en el programa o silabario, tres temas sustentados en una bibliografía seleccionada por el responsable de este proyecto, la cual se leerá anticipadamente para analizarse en clase con la intención de producir información útil en la construcción del trabajo monográfico individual; se propone también que el estudiante prepare borradores cuya corrección él mismo realizará inicialmente, para que luego sean revisados (tanto en contenido como en estructura) por sus profesores. Otro objetivo procedimental establece que la monografía se considerará como

---

<sup>29</sup> El trabajo en aula del TEOyE abarca 16 semanas, tres sesiones por semana de hora y media, es decir, 72 horas efectivas frente a grupo.





demostración de una disciplina en el proceso de composición o, en términos prácticos, de la óptima calendarización de entrega de borradores para su revisión.

La entrega de borradores fue el primer objetivo que no se estaba cumpliendo; un porcentaje de alrededor del 75% de estudiantes entregó el borrador primero, enfocado en delimitar una introducción al tema seleccionado. Conforme se cumplían otras fechas de entrega, la presentación de nuevos borradores fue cada vez más exigua. Finalmente, la entrega de la versión definitiva del texto monográfico se tradujo en la recepción de menos del 50% de los trabajos esperados. En muchas partes no supervisadas de las redacciones finales fue característico el “trabajo mosaico”: una acumulación de citas (referidas y no a la bibliografía del taller) que contribuían poco o nada a la coherencia del texto.

Hasta este momento, la planeación y desarrollo descritos del TEOyE como espacio de producción y contexto de escritos académicos demuestra que sus primeros logros están seguidos de fracasos. La dinámica negativa alrededor de la monografía hace pensar en cuáles son los factores que desencadenan este resultado inconsistente en el trabajo final de lectura y escritura académicas. El modelo educativo de la UACM ofrece facilidades extraordinarias a los estudiantes, como múltiples espacios de acompañamiento para sendos escenarios de trabajo: durante el tercer bloque, estudiantes con mayor experiencia lectora conviven junto a estudiantes que escasamente leen o que leyeron poco o nada en su pasado académico inmediato; textos que son considerados como de mayor complejidad requieren un mayor tiempo de análisis que otros, etc. Ante estos escenarios se contribuye con estrategias de acompañamiento en algunos casos (la asesoría individual), de exposición (lecturas complementarias, visionado de películas temáticamente afines a la monografía) y de evaluación (formativas cuya retroalimentación expedita garantiza que el estudiante reconozca lagunas teóricas y actúe en consecuencia para solicitar nuevas asesorías u otras estrategias de estudio más específicas para su proceso de aprendizaje individual). Sin embargo, el trabajo tampoco se consolida totalmente en relación con las expectativas de la propuesta académica del taller.

Al parecer, otros factores inciden en el desempeño del estudiante en la producción y contextualización de su primer trabajo académico en la UACM. Primeramente, hemos detectado que, en la propuesta de trabajo que se describió, al terminar el primer bloque de actividades, los estudiantes se han hecho una idea negativa del TEOyE: estudiantes de otras generaciones y docentes de otras áreas construyen una imagen poco valiosa del taller ante la falta de resultados inmediatos, la falta de peso curricular del taller en el mapa académico de las licenciaturas y la posición curricular aparentemente menor del TEOyE dentro del Programa de Integración, en la cual no pocos estudiantes se sienten incómodos dada su consideración personal de habilidades lecto-escritoras más desarrolladas de las que, en realidad, poseen al ingresar a la UACM. El fenómeno de ausentismo cuando se llega al bloque 2 y, de manera más evidente, cuando inicia el bloque 3 se relaciona efectivamente con este imaginario académico en torno al taller<sup>30</sup>. Todo lo anterior no es un fenómeno

---

<sup>30</sup> Pueden considerarse tres constantes que originan el ausentismo: las emociones, las expectativas y el valor. Como señalan Gallegos Duarte y López Fernández, conforme avanza un semestre se incrementan las





exclusivo de nuestra universidad, sino de otros espacios académicos que ofrecen este tipo de cursos o talleres de carácter “remedial” (como suelen llamarse)<sup>31</sup>. En la UACM, como seguramente en otras instituciones de educación superior donde se repite este mismo problema, las discusiones sobre cómo hacer más atractivo este espacio de trabajo sobre lectura y escritura han sido largas y sesudas, pero con pocos resultados en la realidad.

En el caso de la propuesta de trabajo con propiedades y tipos textuales se observa que la novedad de esta metodología de trabajo es, por sí misma, un factor que garantiza la participación y asistencia constante de una porción grande de estudiantes a las sesiones de trabajo, tal como indica Gump (2004, p. 159). Pero quizá lo más significativo ha sido la positiva respuesta del estudiantado a las evaluaciones formativas de los bloques primero y segundo, pues al parecer encuentran natural y hasta necesario que se les indique sus avances y deficiencias mediante esta dinámica de trabajo a la que, paradójicamente, no está obligado el taller como espacio académico de integración universitaria. La retroalimentación expedita también produce un resultado positivo durante los tres bloques del taller, aunque con mayor evidencia en los dos primeros: la solicitud de asesorías individuales o en pares como un modo de mejorar sus habilidades críticas de escritura y lectura son, nos parece, resultado de un proceso de evaluación alineado con los objetivos de cada bloque de nuestra propuesta de trabajo en el taller (Biggs, 2006).

El fenómeno de la evaluación como factor de “anclaje” del estudiantado inscrito en el TEOyE parece corresponder a un proceso motivacional descrito muy atinadamente en términos de dependencia:

One of the major differences in the transition from high school to college classrooms is the change from a teacher-directed to a student-directed environment. In high school, many teachers tend to guide students' learning by telling them what, when, and how to learn. [...] In college, students are on their own. They can ask questions and obtain more information about an assignment, but rarely does a college instructor monitor students' progress. In college, students are expected to manage their own learning (Dembo, 2004, p.7).

Además del “rumor”, por acudir a un término de tradición sociológica, el propio acto de leer parece amedrentar a buena parte de los estudiantes. Una compañera me señalaba en

---

ausencias porque “los estudiantes pueden tener una idea más clara de su situación dentro de los cursos y con base en eso toman la decisión de faltar a algunos para prepararse mejor para otros” (2007, p. 29).

<sup>31</sup> La situación actual del TEOyE recuerda la de los espacios dedicados a reparar la escritura –la imagen, de Daniel Cassany–: desde la enseñanza de la escritura académica percibida como “a penalty or a second-class activity” (Lerner, 2006, p. 8), pasando por la crítica de las credenciales académicas de los docentes –en la UACM, mayoritariamente con grado de maestría y algunos doctores–, hasta los vaivenes del carácter remedial del taller –los “laboratorios de escritura” “had been increasingly linked to remediation, particularly in term of funding and staffing, so once institution saw little need for remedial English classes, the need for writing laboratories and clinics evaporated as well” (Lerner, 2006, p. 9)–. El destino del TEOyE es ahora, en medio de la crisis presupuestaria de las universidades públicas mexicanas, más bien incierto.





una ocasión que “nuestros estudiantes se van cuando tienen que leer”. Prácticamente esta afirmación es cierta, pero nos hemos preguntado por qué ocurre de esta manera luego de ocho semanas de positivo trabajo teórico-práctico sobre la lectura y la escritura y no antes. Hemos considerado que existe un problema de apropiación del taller como un espacio para aprender estrategias de lectura y escritura. Se trata de la falta de asunción de una premisa fundamental en el mundo académico: leer para escribir, leer para aprender, escribir para aprender, escribir y leer como condición del ser universitario, de una identidad universitaria (Zalewski, 2006). Me refiero con esto a un hecho que ocurrió hace unas semanas durante la sesión de trabajo que supervisaba; ante un problema con el léxico de una lectura que se analizaba en el salón, un estudiante me dijo que esperaba que yo le diera “la respuesta”.

Quiero decir con lo anterior que nuestros estudiantes, en una proporción que no resulta fácil establecer a causa de que no se ha dado seguimiento formal a la evolución de expectativas de los alumnos de reciente ingreso, no parecen asumir plenamente el papel del universitario como miembro de una comunidad académica ni lo que ello implica en los ámbitos de lectura y escritura; el resultado se manifiesta en el incumplimiento de una exigencia de trabajo académico más lineal y cerrada, exigencia que subyace en la preparación de un texto académico siguiendo sus cuatro partes retóricas –el estado de la cuestión, el trabajo de investigación en sí, la discusión de resultados y la presentación del panorama para investigaciones futuras (Ciapuscio, 2007, p. 410) –. Al menos no asumen esta identidad universitaria más que parcialmente, ya que predomina la imagen de sí mismo como ajeno a la universidad. Este es el más grave problema que enfrenta el TEOyE y el Programa de Integración y por el cual tanto estas instancias como la UACM deben mirar por cómo garantizar el aprendizaje e integración de los estudiantes de reciente ingreso al espacio de la lectura y escritura académica para promover, al mismo tiempo, la construcción de una identidad universitaria incipiente, pero fundada en bases sólidas como se ha demostrado que lo son la escritura y la lectura académicas.





## Bibliografía

- Argudín, Y., & Luna, M. (2001). *Libro del profesor. Desarrollo del pensamiento crítico (para acompañar Aprender a pensar leyendo bien. Habilidades de lectura a nivel superior)*. México: Universidad Iberoamericana-Plaza y Valdés.
- Biggs, J. (2006). Construir el aprendizaje alineando la enseñanza: alineamiento constructivo (P. Manzano, Trad.). En J. Biggs (Ed.), *Calidad del aprendizaje universitario* (2 ed.). Madrid: Narcea.
- Ciapuscio, G.-E. (2007). Genres et familles de genres: apports pour l'acquisition de la compétence générique dans le domaine académique. *Elà. Revue trimestrielle de didactologie des langues-cultures*, 148(4), 405-416.
- Dembo, M. H. (2004). *Motivation and learning strategies for college success. A self-managment approach*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- El proyecto educativo de la UACM (versión para estudiantes)*. (2008). México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Gallardo, S. (2005). La monografía universitaria como aprendizaje para la producción de artículos científicos. En G. Vázquez (Ed.), *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos. Clases textuales, léxico y tipos de discurso, entornos de aprendizaje* (Vol. 6, pp. 13-28). Madrid: Edinumen.
- Gallegos Duarte, L., & López Fernández, M. (2007). *Reflexiones en torno a la inasistencia a clases en el nivel universitario*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Gump, S. E. (2004). Keep students coming by keeping them interested: motivators for class attendance. *College Student Journal*, 38(1), 157-160.
- Lerner, N. (2006). Time wrap: historical representations of Writing Center directors. En C. Murphy & B. L. Stay (Eds.), *The Writing Center Director's resource book* (pp. 3-11). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pollet, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication à l'université*. Bruxelles: DeBoeck Université.
- A profile of student performance in Reading and Mathematics from PISA 2000 to PISA 2006. (2007). En A. Schleicher, J. Cresswell, M. Ikeda & C. Shewbridge (Eds.), *PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World. Volume 1 - Analysis* (Vol. 1, pp. 283-325). Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development.
- Programa de Integración. Taller de Expresión Oral y Escrita. Programa de Estudio. Agosto, 2007. (2007). Academia de Expresión Oral y Escrita, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Vidal Uribe, R. S., Díaz Gutiérrez, M. A., & Loyola del Río, J. de J. (2003). *El proyecto PISA: su aplicación en México*. México: Instituto Nacional de Evaluación Para la Educación.
- Villaça, K. I., & Elias, V. M. (2007). *Ler e compreender os sentidos do texto* (2 ed.). São Paulo: Contexto.
- Ward, D., & Lei, E. V. (2008). *Real texts: reading and writing across the disciplines*. New York: Pearson-Longman.
- Zalewski, J. (2006). The Self and Contexts of Knowing in Writing. *Zeitschrift Schreiben. Schreiben in Schule, Hochschule und Beruf*, 9.





## ¿Cómo abordar la enseñanza / aprendizaje de la producción de un texto argumentativo escrito en el contexto escolar chileno? Una propuesta teórica

Crescente Luis Barra M.  
Universidad de Santiago de Chile  
Chile

### *Resumen*

El artículo se centra en la revisión de la problemática de la enseñanza / aprendizaje de textos argumentativos escritos en el contexto escolar chileno. Esto a raíz de investigaciones que comprueban la deficiencia de las producciones de esa índole en el contexto escolar. Para estos efectos se esboza el modelo argumentativo de Toulmin y los elementos básicos de la situación retórica presente en todo texto escrito, para luego proponer una forma de abordar el proceso de escribir un texto argumentativo determinando en una primera instancia el tópico sobre el cual se va a escribir, la audiencia a la que el texto se dirige y la finalidad de este, para luego con ese marco concreto abordar el diseño del razonamiento argumentativo siguiendo el modelo propuesto por Toulmin.

Palabras claves: situación retórica – argumentación - Toulmin

### *Introducción*

El presente trabajo se centra en un problema muy frecuente en estudiantes chilenos, la producción de textos escritos, específicamente de textos argumentativos. Investigaciones realizadas por Marcela Cordero (2000) y Pilar Morán (2002) respectivamente, confirman que una de las dificultades enfrentadas por los estudiantes chilenos de enseñanza media es la producción de textos argumentativos escritos eficientes, cuestión que motiva el problema que se abordará en este artículo: ¿Cómo abordar la enseñanza / aprendizaje de la producción de un texto argumentativo escrito en el contexto escolar chileno?. Si se hace una revisión de cómo se aborda la argumentación, como contenido, en el marco curricular establecido por el Ministerio de Educación para la Enseñanza Media, específicamente para el 3º año de enseñanza media, se encontrará que los contenidos hacen referencia detallada a la estructura interna de la argumentación<sup>32</sup>, al reconocimiento de diversas manifestaciones del discurso argumentativo<sup>33</sup>, y en cuanto, a la

---

<sup>32</sup> Basados principalmente en los enfoques teóricos de Toulmin y Perelman & Olerchts - Tyteca

<sup>33</sup> Cfr. Página 27 del programa de estudio de 3º medio lengua castellana y comunicación citado en bibliografía.





producción de textos o segmentos argumentativos, se hace énfasis solo en la correcta aplicación o estructuración de los argumentos, pero no en el *proceso* de escritura al cual se ven enfrentados los estudiantes, es decir, dentro de los contenidos mínimos no se deja claramente establecido un modelo que facilite la adecuada contextualización de una tarea de escritura, tanto por parte de los estudiantes como por parte de los docentes.

A priori se puede plantear, que las deficiencias constatadas por las investigaciones citadas, en cuanto a la mala calidad de los textos argumentativos escritos por estudiantes pasa no solo, por la incompreensión de la estructura argumentativa, sino también por un inadecuado enfoque al momento de escribir. Problema que puede ser resuelto si se reconoce, de acuerdo a lo planteado por Benítez (2004), la importancia de la situación retórica en la enseñanza / aprendizaje de la producción escrita.

Un modelo que facilite la producción de textos argumentativos escritos debe conectar claramente las relaciones que se producen entre la situación retórica y la estructuración interna de un texto argumentativo, cuestión que se pretende esbozar de manera teórica a través de la revisión del modelo argumentativo propuesto por Toulmin (1958) y elementos básicos de la situación retórica como son la audiencia, el tópico y el propósito.

### ***Características De La Argumentación, De Acuerdo Con El Modelo De Toulmin***

La teoría de la argumentación diseñada por Stephen Toulmin (1958) y ampliada por Toulmin, Rieke & Janik en 1979 se interesa en formular un modelo práctico de la argumentación, es decir, en reflejar la forma como se llevan a cabo las argumentaciones en la vida diaria. Como señala Santibáñez (2002) la perspectiva de Toulmin desplaza el interés hacia una lógica factual, donde las argumentaciones están sujetas a las condiciones de la situación en las que ocurren, en este sentido el modelo de Toulmin es muy útil al momento de analizar un texto argumentativo, ya que permite dar una descripción de los argumentos esgrimidos por un hablante para hacer valer su postura.

Toulmin sostiene que existen dos usos del lenguaje: un uso instrumental y un uso argumentativo. El primero consiste en la utilización del lenguaje para conseguir propósitos directamente, como por ejemplo cuando se da una orden, sin necesidad de dar razones, el segundo, tiene lugar cuando las emisiones lingüísticas fracasan o tienen éxito según que puedan apoyarse en razones , argumentos y / o pruebas.

Los postulados de Toulmin se basan en una reformulación del razonamiento entimemático planteado por Aristóteles en su *Retórica*, esa reformulación, según apunta Isabel Rodríguez (2004), tiene que ver con la modificación del modelo clásico del silogismo por uno adecuado para analizar cualquier tipo de argumentación en el marco de los discursos sociales.





El modelo en cuestión, está compuesto por seis categorías: *aserción*, *datos*, *garantía*, *respaldo*, *cualificador modal* y *reserva*.<sup>34</sup> Este esquema permite observar la estructura básica de la actividad argumental, considerando un “argumento” como una estructura compleja que involucra un movimiento que parte de *datos*, evidencia y llega al establecimiento de una tesis u *aserción*. El paso de los datos a la aserción es posible gracias a la *garantía* que permite el vínculo entre uno y otro término. Veamos un ejemplo dado por Toulmin y citado en una traducción de Santibáñez (2002):

“Un hablante sobre la base de un dato señala que Harry nació en Bermuda (*dato*), sostiene entonces que, presumiblemente, (*cualificador modal*), Harry es ciudadano británico (*aserción*), ya que toda persona nacida en Bermuda será ciudadano británico (*garantía*) como emana del estatuto legal que rige la nacionalidad británica (*apoyo o respaldo*), a menos que los padres de Harry sean extranjeros o que Harry se haya nacionalizado norteamericano (condiciones de *refutación*).” (p. 66)

A continuación se definen brevemente cada una de las categorías del modelo, siguiendo lo planteado por Rodríguez (2004):

*Aserción*: Es la tesis que se va a defender o sostener en forma oral o escrita, expresa la conclusión a la que se quiere arribar con la argumentación y que se espera que el interlocutor acepte. En el caso del ejemplo se espera que se acepte que Harry es ciudadano británico.

*Evidencia*: Son pruebas que permiten mantener nuestra aserción o afirmación, pueden ser datos estadísticos, citas, reportes de expertos o evidencias físicas. En el caso del ejemplo el dato es que Harry nació en Bermuda.

*Garantía*: Es el vínculo que permite pasar de una evidencia a la aserción, la relación que permite pasar de un dato a la conclusión, en el ejemplo es el hecho de que toda persona nacida en Bermuda es ciudadano británico. Puede decirse que la garantía es el soporte lógico que permite establecer la relación que existe entre los datos y la evidencia, por lo tanto constituye un elemento fundamental en el razonamiento argumentativo.

*Respaldo o apoyo*: Son hechos, datos que sirven de apoyo a la garantía, en el caso del ejemplo, lo que apoya la garantía es una ley que rige la nacionalidad británica, por esa razón se puede establecer el paso desde que Harry nació en Bermuda hasta afirmar que es un ciudadano británico. El respaldo, señala Rodríguez: “aporta más ejemplos, hechos y datos que ayudan a probar la validez de la cuestión que se defiende” (Rodríguez, 2004)

*Cualificador modal*: Es un elemento lingüístico que expresa el grado de certeza con el cual se debe interpretar la aseveración, o que limitan dicha aserción. Ciertamente los argumentos no expresan una verdad universal, sino que varían en fuerza y de allí que se expresen de manera matizada a través de un cualificador modal que expresa la probabilidad de una aserción, en el caso del ejemplo “presumiblemente” Harry es un ciudadano británico, no es una aserción que se exprese de manera categórica.

*Reserva o condiciones de refutación*: En el caso de una argumentación, siempre se debe contemplar las posibles objeciones que se le pueden hacer. Esa es la función de la reserva,

---

<sup>34</sup> Las categorías planteadas por Toulmin (1958) se mencionan de acuerdo con la traducción realizada por Rodríguez Bello (2004).





prever las debilidades de los argumentos y evidenciarlas para fortalecer la misma argumentación. Como se señaló anteriormente los argumentos no son universalmente verdaderos, por ello siempre hay que pensar en las posibles objeciones que se le pueden hacer.

En resumen, el modelo de Toulmin permite evidenciar la manera en que opera el razonamiento argumentativo en cualquier situación que genere un intercambio de opiniones, de allí su utilidad como modelo de instrucción para la comprensión y producción de argumentaciones eficientes por parte de los estudiantes, sin embargo, como señala Rodríguez (2004) el modelo de toulminiano no aporta mayores datos de cómo llegar a construir una aserción sólida o como poder seleccionar de manera adecuada los datos y garantías que permitan a un hablante / escritor, en el caso que nos interesa, generar un producto argumentativo eficaz.

Por esta razón es útil para los docentes que se ven enfrentados a las exigencias de enseñar a sus estudiantes a escribir textos argumentativos considerar algunos elementos básicos de la situación retórica que se comentan en el apartado siguiente.

### ***La Situación Retórica Como Elemento Crucial De Un Texto Escrito***

Por situación retórica se entiende, siguiendo a Benítez (2004), aquella situación abstracta que permite contextualizar una tarea de escritura. De algún modo se podría asimilar al “contexto situacional” que existe en el discurso oral y, a través del cual, decidimos qué lenguaje debemos usar, qué gestos hacer o cuáles no, qué vestimenta llevar, etc. Cuando un escritor se enfrenta al papel debe pensar en aspectos similares a los del contexto situacional, como por ejemplo, de qué manera abordar el tema, qué características tienen los eventuales lectores de su texto, cuáles son los propósitos de su escrito, etc. esos factores van a constituir la *situación retórica* del texto. Una situación retórica bien concebida por parte del escritor garantiza el éxito de su escrito, ya que, le permite suplir la falta de simultaneidad que ocurre en la comunicación escrita. Recordemos que tanto escritor como lector no están en presencia inmediata en la comunicación escrita.

Los factores básicos de la situación retórica son tres: el *tópico*, la *audiencia* y el *propósito* u intención. Esos tres elementos deben estar presentes necesariamente o contemplados en un texto, para lograr la eficacia de un texto escrito.

A continuación se presenta una breve descripción de los elementos señalados, basada principalmente en los comentarios de Benítez (2004):

*Tópico*: Muchos investigadores han señalado la equiparidad del término con la invención (*inventio*) clásica, es decir, con la búsqueda de algo acerca de lo cual escribir. Actualmente, se puede definir tópico como la materia específica sobre la cual se escribe. En este sentido se debe establecer una diferencia entre los términos de *tópico* y *tema*. El *tema* se refiere a un gran campo de conocimiento general y el *tópico* se refiere a la especificación de ese gran tema, por ejemplo un *tema* puede ser la educación en Chile y un *tópico* de ese tema podría formularse como *la calidad de la enseñanza en Matemática*. Una de las fallas en los textos producidos por los estudiantes es la ausencia de un tópico delimitado y, por





ende, la poca coherencia global del texto. También de acuerdo con investigaciones de Ruth y Murphy, citadas por Benítez (2004), una de las deficiencias de las tareas de escritura fijadas por los docentes es la asignación de tópicos vagos o poco atrayentes para los estudiantes. Por lo tanto se deben buscar tópicos que motiven el interés de los estudiantes y permitan la adecuada realización de la tarea.

*Audiencia:* La escritura es una actividad social, involucra a otra persona: el lector. Citando a Benítez: “audiencia se define, generalmente, como el conjunto de todos los lectores potenciales que leerán el texto producido. La audiencia delimita el registro lingüístico que el escritor utiliza para ceñirse a las convenciones de un determinado tipo de texto” (Benítez 2004). Como se desprende de la definición, un escritor debe representarse de alguna forma los potenciales lectores a quienes dirige su texto. El escritor maduro es capaz de dirigir su discurso a los lectores y atender a las posibles necesidades que estos tengan.

*Propósito:* Se puede definir como la intención con la cual se origina el texto escrito, su finalidad. De alguna manera la finalidad o intención con la que se origina un texto escrito determina la tipología textual, por ejemplo si la intención es convencer o persuadir de algún punto de vista, lo más seguro es que se produzca un texto argumentativo.

Benítez propone que en el diseño de tareas de escritura, el propósito debe estar suficientemente explicitado como para que los estudiantes escritores no duden al momento de producir un texto y escojan una tipología textual adecuada. Los estudiantes deben estar conscientes de que existen diferentes propósitos que los textos persiguen, como por ejemplo entretener, informar, persuadir, describir, etc. que dichos propósitos a veces se combinan en un mismo texto, pero que por lo general prevalece una intención.

Se ha descrito en este apartado, grosso modo, los tres elementos fundamentales que deben estar presentes de manera conciente en una tarea de escritura o en la mente del escritor al momento de producir un texto para que este resulte efectivo. Parece obvio, pero la experiencia como docente, señala que muchas veces no se le presta la adecuada atención a la situación retórica y la actividad de escritura se transforma en un hacer por hacer sin ningún propósito más allá que conseguir una calificación. En este sentido, parece adecuada y lúcida la crítica de Benítez (2004) en cuanto a señalar la ausencia de consideración de estos componentes en los programas de enseñanza o en las tareas de escritura a las cuales se ven enfrentados los estudiantes, los cuales terminan escribiendo solo para que el profesor lea y califique sus textos.

### ***Propuesta Para La Producción De Textos Argumentativos Eficaces***

La propuesta teórica pasa por prestar la atención debida en el proceso de enseñanza / aprendizaje a los elementos arriba descritos que componen la situación retórica presente en todo texto escrito. Se puede decir que, al considerar la situación retórica estamos atendiendo a la *planificación* de la escritura, planificación que es un subproceso crucial en el *proceso de escribir* de acuerdo con uno de los postulados comunes de los modelos cognitivos de la producción de textos escritos (Marinkovich, 2002). Como se observa,





enfrentar la tarea de escritura es mucho más complejo que simplemente pedir a los alumnos que escriban un texto, más aún si se trata de un texto de carácter argumentativo, dado que la argumentación requiere de un proceso de razonamiento, como evidencia la propuesta de Toulmin.

Si se desea mejorar la calidad de un texto argumentativo escrito y la forma de enseñar a escribir argumentaciones eficaces, hay que evidenciar la relación entre el modelo argumentativo de Toulmin y los factores de una situación retórica determinada, es decir, se debe alentar a los alumnos a buscar un tema de interés que les permita determinar qué tópico les puede servir para crear una argumentación efectiva y postular su tesis (*aserción*) en relación al tópico elegido. Luego, considerar la audiencia que el texto puede tener, puede ayudar a los alumnos a buscar y seleccionar los *datos* y *garantías* adecuadas para establecer argumentos sólidos que permitan cumplir con el propósito del texto: convencer.

En la conclusión de su artículo, Benítez (2004), plantea tres preguntas orientadoras de una tarea de escritura que pueden ayudar en la planificación y posterior escritura del texto, en función de aclarar los elementos de la situación retórica. Dichas preguntas básicas son las siguientes:

¿acerca de qué se va a escribir? Que hace referencia al tópico; ¿para qué se va a escribir? Señala la finalidad del texto y por último, ¿a quién se va a escribir?, que apunta a pensar en la “audiencia” que el texto va a tener. Estas tres preguntas deben ser el primer paso a considerar por los docentes que se propongan enseñar a sus estudiantes a escribir un texto, en este caso un texto argumentativo, ya que definir esos aspectos ayudará a los estudiantes / escritores a situar su argumentación, recordemos que el modelo de razonamiento argumentativo de Toulmin no es abstracto, sino que se trata de una lógica factual, intenta describir la argumentación cotidiana. De esta manera si en una primera instancia se trabaja en la determinación de un tópico sobre el cual escribir, en aclarar la finalidad del texto y cuáles serían los lectores a quienes se dirige, en una segunda instancia sería más fácil determinar que aserción o tesis plantear, que datos se deben utilizar para respaldar y diseñar los argumentos en función de la audiencia determinada.

De esta forma no se trataría de una tarea de escritura “en el aire”, es decir, de un argumentar por argumentar, sino que se podrían conseguir mejores resultados, ya que se tendría un marco de referencia clara tanto para docentes como para los estudiantes, que ayudaría a producir el texto de mejor manera.





### ***Consideraciones Finales***

Este breve artículo pretendió responder a la pregunta de cómo abordar la enseñanza / aprendizaje de la producción de un texto argumentativo escrito en el contexto escolar a la luz de la relación que se puede plantear entre dos enfoques teóricos brevemente esbozados, por una parte, el modelo de razonamiento argumentativo propuesto por Toulmin, que es el utilizado actualmente en la enseñanza de la argumentación, concretamente en 3º año de enseñanza media y los elementos básicos de la situación retórica, elementos contemplados en una propuesta mayor del proceso de escritura como es el modelo de Flower y Hayes (1981). La respuesta a la pregunta formulada, y una posible solución al problema que esboza, es contextualizar la tarea de escribir un texto argumentativo prestando atención en una primera instancia a diseñar los elementos de la situación retórica presente en una tarea de escritura particular a la que se vean enfrentados los estudiantes, para luego con esos elementos definidos articular de mejor manera el razonamiento argumentativo, considerando en todo momento el tópico seleccionado, la audiencia establecida y el propósito del texto.

Obviamente, esta propuesta solo considera un aspecto de los múltiples que implica la tarea de escribir, concebida esta desde la perspectiva de un *proceso* que implica factores sociales, afectivos, cognitivos, etc. Sin embargo, puede afirmarse que el solo hecho de atender a la planificación de un texto ayuda a mejorar la calidad de este. En especial de un texto argumentativo, ya que, como propone Toulmin, la argumentación se trata de un proceso de razonamiento, pero no de un razonamiento abstracto, sino que de un razonamiento particular, que precisa, por ende, conocer en forma detallada los elementos de la situación que lo genera, en este caso los elementos de la situación retórica.

Finalmente, hay que enfatizar que la escritura es un proceso conciente que debe ser planificado y donde interviene una multiplicidad de factores que deben ser atendidos y controlados oportunamente para que el producto escrito resulte eficiente y no se frustre a los escritores novatos. El aprendizaje de la escritura y de la argumentación es un proceso complejo que no se logra de un día para otro y que requiere una serie de actividades conscientemente planificadas y graduadas con una continuidad temporal. La propuesta aquí esbozada tiene que ser implementada de manera secuencial desde sus aspectos más básicos como la elección de un tópico sobre el cual escribir hasta el diseño de una argumentación sólida, proceso que requiere por parte de los sujetos aprendices una fase de investigación para recolectar los datos y garantías que permitan sustentar sus aserciones de manera eficaz.





## ***Bibliografía***

- Cordero, M. (2000). El componente “Tesis” en los textos escolares. *Revista Signos*, 33(48), 87 – 96.
- Benítez, M. (2004). La situación retórica: Su importancia en el aprendizaje y en la enseñanza de la producción escrita. *Revista Signos*. 33 (48), 49 - 67.
- Benítez, M. (2005). *Teorías de la producción escrita. Internalismo y externalismo*. Santiago: Frasis
- Flower, L y Hayes, J. (1981) A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication* 32, 363-387.
- Marafioti, R. (2005). *Los patrones de la argumentación: la argumentación en los clásicos y en el siglo XX*. Buenos Aires: Biblos.
- Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Revista Signos*, 35 (51- 52), 217- 230.
- Ministerio de Educación (2000). *Lengua castellana y comunicación. Programa de estudio tercer año Medio*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Moran, P. Cómo se argumenta en el contexto escolar: Una experiencia con estudiantes chilenos En: Parodi, G. (editor) (2002): *Lingüística e interdisciplinaridad: Desafíos del nuevo milenio*. Valparaíso: Ediciones universitarias de Valparaíso de la UCV.
- Rodríguez, L. (2004) El modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa. Recuperado el 23 de mayo de 2003 , de <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art2/art2-b.htm>
- Santibañez, C. (2002) *Introducción a las teorías de la argumentación. Ejemplos y análisis*. Concepción: Cosmigonon.
- Toulmin, S, (1958). *The uses of argumentation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Toulmin, S, Rieke, T., & Janik, A (1979). *An introduction to reasoning*. New York: Macmillan.





## La autoridad retórica del locutor en informes de alumnos de profesorado

Carmen Castro  
Universidad Nacional de Cuyo  
Argentina

### *Introducción*

En esta ponencia presentamos el estudio de la construcción de los interlocutores, como sujetos de saber, en los informes escritos y en las explicaciones orales de alumnos de Profesorado<sup>35</sup>. Nuestra investigación se orienta a establecer cómo se da, en la producción discursiva de los estudiantes, la construcción de los interlocutores, como autoridad retórica que participa de intercambios discursivos propios del ámbito académico-universitario.

El estudio se realiza sobre un corpus elaborado a partir de las producciones verbales de los alumnos en instancias de evaluación de diagnóstico (pre-prueba) y evaluación final (post-prueba) de la asignatura Comunicación lingüística II, los datos seleccionados provienen tanto de la escritura como de las explicaciones orales.

Hemos recortado fragmentos donde se evidencia la representación que se ha construido de los interlocutores y la autoridad retórica que sostiene la información presentada.

Los datos son analizados desde diversas perspectivas teóricas: por una parte se realiza un análisis discursivo desde conceptos clave de la Teoría de la Enunciación, por otra parte se asume una concepción lingüística de índole cognitiva y se utiliza como marco general especulaciones acerca de los procesos de producción lingüística, tal como es concebida en modelos de producción provenientes de la Psicolingüística.

Se pretende aportar evidencia empírica acerca de los planes semántico-pragmáticos que parecen sustentar el desarrollo de la producción lingüística de los sujetos estudiados. En el análisis de los discursos producidos<sup>36</sup>, se ha identificado como una de las dificultades más generalizadas la imposibilidad de construirse como sujetos de saber y de demostrar apropiadamente la interacción con autores de la bibliografía leída.

---

<sup>35</sup> Este es uno de los aspectos estudiados en el proyecto “desarrollo de estrategias para la producción de informes escritos y su exposición oral” que se lleva a cabo durante el año 2009, como proyecto de unidad académica de la facultad de educación elemental y especial de la universidad nacional de cuyo, mendoza.

<sup>36</sup> trabajamos con las siguientes producciones discursivas: informes escritos elaborados al inicio y al final de cuatrimestre, registro y grabaciones de explicaciones orales en consulta y en las exposiciones al inicio y al final del cuatrimestre.





## ***Encuadre Teórico***

Desde hace varios años se ha asumido que el ámbito académico plantea a los estudiantes la necesidad de ingresar en una corriente de usos discursivos altamente especializados. Esta exigencia implica la necesidad de producir discursos específicos y apropiados para cada dominio, para cada “territorio” científico (Ciapuscio, 2006).

Apreciamos que sólo muy recientemente se ha iniciado en las universidades y centros educativos de nivel terciario argentinos una tendencia hacia el desarrollo de competencias para producir escritos apropiados, que garanticen el éxito académico de los estudiantes (Arnoux, 2003; Carlino, 2005; Carlino y otros 2006; Nogueira y otros, 2007; Vázquez y otros, 2000).

En cuanto al desempeño oral de los estudiantes universitarios, si bien se lo ve todavía como una tarea de producción subsidiaria y complementaria de la escritura, su estudio ha generado interés en géneros específicos como la exposición (Carlino, 2005) y el examen (Lahoz y otros, publicaciones inéditas).

El escritor y el hablante, como personas empíricas que producen un enunciado, deben llevar adelante un plan pragmático cuando producen un discurso. Si consideramos esta acción desde una perspectiva psicolingüística (modelos de producción) el que produce debe atender a un conjunto de restricciones impuestas por la situación en la que se crea el discurso, debe seleccionar y generar representaciones cognitivas de elementos clave de esa situación, para poder llevar a cabo la acción lingüística con éxito (Kintsch, Van Dijk, 1978, 1983; Levelt, 1989; Scardamalia y Bereiter, 1992; Hayes, 1996; De Beaugrande y Dressler, 1997).

Una de las representaciones clave que el productor de habla debe crear es la de sí mismo como *locutor* –persona que asume la enunciación- y del otro como *alocutario* -la persona a la que se dirige el enunciado, la meta de la enunciación (Benveniste, 1985; Ducrot, 1984; Kerbrat-Orecchioni, 1986). Es esta representación la que interesa para describir el plan pragmático. El hablante, como persona empírica debe ser dejado de lado, porque las restricciones que se imponen a su tarea devienen de esta/s representaciones de sí mismo y del otro como personas del discurso, y no de su condición fuera del discurso.

La lengua ofrece al hablante un conjunto de formas de las que él debe “apropiarse” y, a partir de allí, seleccionar las más adecuadas para llevar adelante el plan semántico-pragmático, es decir ofrecer sus representaciones lingüísticas, en relación con sus representaciones conceptuales. Esto constituye un enclave interesante desde una perspectiva cognitiva de estudio de usos discursivos: cada selección de formas lingüísticas puede llevarnos a interpretaciones de los procesos cognitivos que subyacen a esa selección (Hopper, 1998; Langacker, 2000).

La presencia de los interlocutores en el corpus que analizamos se da con diversas formas, por una parte el sistema deíctico, constituido por desinencias verbales y pronombres (personales y posesivos, entre otros) y por otra un conjunto de formas léxicas nominales,





que además de permitir la autodefinición en relación con la primera persona son formas de tratamiento, en relación con la segunda persona.

La construcción de un “yo” y un “tú” en el discurso y la atribución de la autoridad retórica han sido analizadas como formas de proteger la imagen social del hablante (Carranza, 1998). Un elemento clave para percibir la interacción del texto con un contexto interaccional, social y cultural, es, naturalmente el sujeto textual. La autoridad retórica surge de las voces de los sujetos “que hablan” en el enunciado. Pero esas voces se completan y legitiman con otros procedimientos discursivos, que permiten establecer los roles de los participantes y los desplazamientos de los interlocutores a través del discurso referido. Carranza define a la “*autoridad retórica*” como “...una atribución circunstancial que permite al hablante decir e imponer su definición de cómo son las cosas” (1998: 47).

### ***Objetivos, Metodología Y Procedimientos***

Entre los objetivos generales de nuestra investigación, el primero es el siguiente: *identificar las dificultades que la tarea comunicativa de producción de informes y su defensa oral provoca en los estudiantes*. Posteriormente fue especificado en los siguientes términos:

- Determinar de qué modo los alumnos construyen una autoridad retórica -locutor- que enuncia la información que presentan en sus informes escritos y que asumen en sus explicaciones orales.
- Establecer correlaciones entre la construcción del locutor en el informe y las estrategias utilizadas para introducir otras instancias de enunciación: discurso referido directo e indirecto, polifonía.
- Formular hipótesis acerca de los procesos cognitivos que subyacen a la construcción del locutor en los informes escritos y en la explicación oral.

El conjunto de procedimientos que utilizamos en nuestra investigación se agrupa en tres fases:

- 1- Aplicación de una grilla para registrar las propiedades discursivas de los escritos: adecuación a lo pedido, coherencia, cohesión, uso apropiado del léxico, corrección gramatical, ortográfica, y tipográfica. Para la elaboración de la grilla se seleccionaron un conjunto de propiedades de propuestas metodológicas para la enseñanza de la lectura y la escritura y de estudio del discurso. (Cassany, Luna y Sanz, 1993, De Beaugrande y Dressler, 1997; Gómez de Erice y Zalba, 2003).
- 2- Análisis discursivo de aspectos relacionados con la construcción de los sujetos como locutores en el discurso.
- 3- Interpretación de los aspectos 1 y 2, a partir de una perspectiva lingüística de índole cognitiva y de base semántico-pragmática.

A partir de un primer acercamiento a los datos, planteamos la siguiente hipótesis: *las dificultades más comunes en la producción discursiva de los estudiantes se relacionan con*





*el uso poco adecuado de procedimientos para desplazarse en diversas instancias de enunciación y para asumir la autoridad retórica tanto en discursos orales como escritos.*

El corpus A fue armado con informes escritos a los que consideramos una pre-prueba. El corpus B fue armado con informes a los que consideramos una post-prueba<sup>37</sup>. El corpus C y el corpus D, con ejemplos extraídos de discursos orales -defensa de los informes A y B, respectivamente.

### **Resultados**

En esta sección presentamos algunos resultados obtenidos a partir de la secuencia de procedimientos propuestos:

#### *1) Aplicación de la grilla:*

Las dificultades más notables en los discursos A se dan en la adecuación a lo pedido y el logro de la coherencia, cohesión y gramaticalidad, en particular porque se resume la bibliografía leída, se reproducen datos -en algunos casos fragmentos completos- sin reelaboración: la escritura puede categorizarse según el modelo “*decir el conocimiento*” Bereiter y Scardamalia (1992).

Los informes presentados en la instancia final, discursos B, evidencian cambios significativos en cuanto a la adecuación: los informes se organizan con la estructura prototípica<sup>38</sup>, sin embargo el resto de las propiedades textuales se da de manera semejante a los primeros escritos. Hay una mejora en la calidad de la presentación y el cuidado de la corrección gramatical y ortográfica.

#### *2 y 3) Análisis discursivo e interpretación:*

La construcción del *locutor* y el *alocutario* como personas discursivas se realiza a través de diversas marcas lingüísticas que permiten la inscripción de los participantes del evento comunicativo en el discurso (Kerbrat- Orecchioni, 1986; Ducrot, 1984), específicamente, hemos relevado el uso de formas deícticas que permiten generar una representación de los interlocutores. A su vez esas unidades se han interpretado como evidencia de la autoridad retórica que sostiene lo dicho en el discurso (Carranza, 1998).

---

<sup>37</sup> El informe final para obtener la regularidad en la asignatura Comunicación lingüística II, después de una secuencia de intervenciones didácticas para especificar los resultados esperados. El tema, seleccionado entre los contenidos de la asignatura, es diferente para cada grupo y la bibliografía también.

<sup>38</sup> Los informes contienen: carátula, con datos pertinentes; introducción, desarrollo y conclusión; se incluye la bibliografía y anexos.





En el primer grupo de informes la densidad de formas lingüísticas para construir el locutor que asume el discurso es prácticamente nula. Los alumnos no presentan su trabajo en una introducción ni elaboran una conclusión. La referencia a las fuentes de donde extraen los datos se realiza con ejemplos como los siguientes:

*“Algunos teóricos lo definen como...” A, 1*

*“Los tres autores coinciden en considerar...” A, 4*

El texto que sigue a estas formas suele ser una transcripción prácticamente literal de lo que la bibliografía dice, la autoridad retórica que sostiene lo dicho es sólo el autor citado. Sin embargo estos ejemplos son escasos: en la mayor parte del corpus A, no hay una presentación del discurso citado.

Se realiza un intento de elaborar un discurso propio, pero las dificultades para comprender el original se manifiestan en incoherencias e impropiedades, como las siguientes:

*“Desde el estudio del lenguaje, también se considera que los géneros discursivos, son distintos tipos de acontecimiento que cualquier hablante de una comunidad puede hablar. **Por lo tanto**, el contexto o la situación es lo que **lo** define.”*

No hay procedimientos para: a) reproducir la polifonía y los discursos referidos en la bibliografía y b) deslindar las capas enunciativas (enunciadores) que configuran el texto consultado: por ejemplo tanto Bassols y Torrent como Maingueneu citan a Bajtín pero nuestros informantes no reconocen esas evidentes relaciones entre los textos sugeridos para la lectura.

Veamos lo que ocurre en los discursos orales: hay marcas de primera persona plural para construir un locutor colectivo. Generalmente el discurso se inicia con una duplicación (pronombre y desinencia verbal) de las marcas deícticas que refieren al locutor:

*“**Nosotros**/ como las chicas/ también **hicimos** una integración...” C, 1*

En el siguiente ejemplo el *alocutario* construido es el grupo de docentes al que dirigen la mirada -representados en el dativo del pronombre personal de segunda persona. Sin embargo el escaso dominio del tema y la improvisación se hacen evidentes:

*“Bueno/ eee/ [silencio] qué **quieren** que **les contemos**?//C, 1*

La tarea de lectura y presentación del informe es conceptualizada como una búsqueda pero no una apropiación del conocimiento como se ve en el siguiente ejemplo:

*“**Nosotros buscamos** en otra parte/ en Internet...”*

*“**Encontramos** que... [Leen los datos registrados]”*

La referencia a los autores de la bibliografía leída se realiza del siguiente modo:

*“El Maingueneau habla de las cinco restricciones...” C, 4*

*“Según Bassols./ **Él** explica lo de la Retórica clásica...” C, 2*

En este último caso no han reflexionado sobre el hecho de que son dos autoras (Bassols y Torrent) y no un autor. Es posible conjeturar, además, que no han establecido un auténtico





“diálogo” que les permita interactuar eficazmente con la bibliografía y reelaborar el conocimiento que brinda.

En muchos casos la autoridad citada está ausente y se la presenta con una fórmula: *verbo decir en tercera persona + que*:

“[Inicio de la exposición] **Dice que** los géneros discursivos/ es las formas en que **uno utiliza** la lengua/ en los diferentes contextos/ o situaciones comunicativas que hay .../” C, 12

“Es cuando que dice que ...” C, 4

En estos casos no hay un sujeto explícito. La frase es asimilable a las antiguas fórmulas que introducen el relato anónimo tradicional: “*Dizque...*” o las locuciones del lenguaje cotidiano que ocultan el origen de un rumor: “*Dicen que...*”. Registramos también ejemplos en los que se utiliza una tercera persona, con una fórmula semejante y verbos de valor semántico cercano a decir:

“...otra cosa que destaca...”; “...nos contaba ahí...”; “...después habla de...”.

Podemos agregar que en relación con la construcción del locutor hay comentarios que revelan sus procesos cognitivos porque reflexionan acerca de las dificultades que la lectura y la producción oral plantean:

“**No pensamos que...**” “**Vinimos con el trabajo pero /.../**” “**No sabíamos** cómo iba a ser...” C, 1

“.../ la verdad/ la verdad/ no **nos sentimos** muy preparadas para presentarnos/ porque **nos** ha tocado la modalización y/ y lo **hemos leído** de arriba para abajo y/ y no **nos**/ o sea y/ no **nos** ha quedado muy claro/ que **digamos**/ entonces **vamos a tratar de dar** lo mejor [risas nerviosas, manifestaciones de inseguridad]” D, 2

Los escritos más adecuados a lo pedido, que se perciben como coherentes y cohesionados y sin mayores dificultades de corrección gramatical y ortográfica, en general, presentan marcas de un *locutor* que asume lo dicho y presentan apropiadamente el discurso referido.

“**Realizamos** una integración de las tres fuentes, con la finalidad de explicar el concepto de géneros discursivos.

**Nos encontramos con un contenido...**” A, 20 “Luego de realizar un análisis a partir de los autores citados **podemos** concluir que...” A, 21

Además, en la defensa oral de los discursos escritos más apropiados, los informantes presentan su discurso construyéndose como un *locutor* individual, en algunos casos:

“Bueno/ **yo voy a empezar hablando** de la modalización y de los problemas que presenta//” D, 2

Y/ o como un locutor colectivo:

“Bueno/ la finalidad de **nuestro trabajo**/ fue armar una definición de lo que es género discursivo a través de los tres textos/ Bajtín/ Torrent y Maingueneau/ lo que/





*a nosotros nos resultó más fácil para llegar a nuestro objetivo/ es hacer una reflexión de lo que para cada uno de ellos es género discursivo...//” C, 14*

Asumen lo dicho y la representación de la autoridad retórica que sostiene la información presentada.

En síntesis, podemos decir que en los desplazamientos del escritor y el hablante entre una autoridad inefable (Castro, 2008), indefinida e inespecífica es posible conjeturar el recorrido cognitivo, las representaciones que se generan en él de los responsables de la información que está presentando y lo ajeno que puede resultar para él, el conocimiento, en tanto sujeto de pensamiento.

Además, ordenamos del siguiente modo los parámetros que favorecen la mayor densidad de formas lingüísticas para configurar al *locutor* y al *alocutario* en el discurso:

- Introducción y conclusión de informes escritos.
- Inicio de explicaciones orales.
- Utilización de procedimientos para explicar y argumentar.
- Reflexiones metacognitivas.

Es posible afirmar que todos los parámetros que favorecen la ocurrencia de formas lingüísticas que configuran la presencia del *locutor* y del *alocutario* aportan evidencia empírica acerca de los procesos cognitivos que subyacen a la tarea, y su presencia manifiesta el éxito o las dificultades de los alumnos para producir escritos y explicaciones adecuadas.

### **Conclusión**

Desde un punto de vista cognitivo cada forma lingüística que ocurre en el discurso puede correlacionarse con representaciones acerca de la tarea comunicativa, la situación en la que el enunciado es producido y las personas que participan como interlocutores.

Los sujetos más expertos manifiestan un plan pragmático en el que se ha elaborado una conceptualización apropiada de las tareas comunicativas del ámbito académico. En el otro extremo los sujetos menos expertos manifiestan escasas posibilidades de construirse a sí mismos, construir al otro y construir el conocimiento.

El registro de formas a través de las cuales se construye el sujeto como locutor en su discurso, tanto oral como escrito, puede aportar evidencia empírica acerca de los procesos más centrales del procesamiento lingüístico que subyacen a la actividad verbal. Es por esto que pretendemos avanzar hacia análisis cuantitativos de mayor número de casos que nos permitan hacer afirmaciones más generales y sobre todo más generalizables.





## Bibliografía

- Arnoux, E, et alter, (2003). *La lectura y la escritura en la Universidad*. Buenos Aires.
- Lahoz, M., *El examen oral individual, sus paradojas*. Universidad Nacional de San Juan.
- Bajtín, M. (1982) *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bassols, M. y Torrent, A. M. (1997) *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona.
- Beaugrande, R. de y Dressler, W. (1997) *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona.
- Benveniste, E. (1985) *Problemas de lingüística general II*. México: Siglo XXI editores.
- Calsamiglia B, H. y Tusón V. (2001). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, F.C.E.
- Carlino, P. y otros (2006). *Procesos y prácticas de escritura en la educación superior*. Signo y seña. Revista del Instituto de Lingüística. Buenos Aires: F.F.y L., U.B.A.
- Carranza, I. (1998). “Autoridad retórica y conversación” en Haverkate; Mulder; Fraile Maldonado. *La pragmática lingüística del español. Recientes desarrollos*. Amsterdam.
- Cassany, Luna, y Sanz (1993) *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Castro, C. (2008). *La construcción de los interlocutores en el discurso oral de estudiantes de Profesorado*. Bariloche.
- Ciapuscio, G. (2006). “Géneros y familias de géneros: aportes para la adquisición de la competencia genérica en el dominio académico.” En Padilla, C.; Douglas, S; López, E. (ed.) *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*, Tucumán, cátedra UNESCO.
- Cubo de Severino, L. y otros (2005). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba: Comunic-arte Editorial.
- De Vega, M. y Cuetos F. (1999) *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta.
- Ducrot, O. (1984) *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Paidós.
- Flower, L y Hayes, J. (1981) *A cognitive process theory of writing*. College Composition and Communication.
- Gómez de Erice, M. V. y Zalba, M. E. (2003). *Comprensión de textos. Un modelo conceptual y procedimental*. Mendoza: EDIUNC.
- Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. En M. Levy & S. Ransdell (Eds.) *The science of writing*. New Jersey.
- Hopper, P. (1998) “Emergent Grammar”, *The new psychology of language. Cognitive and functional approaches to language structure*. New Jersey: LEA.
- Langacker, R. (2000) “Estructura de la cláusula en la Gramática cognoscitiva” en: *Revista Española de Lingüística Aplicada*, volumen monográfico. 19-65.
- Levelt, W. J. M. (1989) *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, M. A.
- Lacon de De Lucía, N. y Ortega de Hocevar, S. (2003). *Producción de textos escritos*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Maingueneau, D. (2003) *Los términos clave del análisis del discurso*. Buenos Aires.
- Nogueira S. (2007) *La lectura y la escritura en el inicio de los estudios superiores. Prácticas de taller sobre discursos académico, político y parlamentario*. Buenos Aires: Biblos.
- Scardamalia, M y Bereiter, C. “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita.” (1992). En *Infancia y Aprendizaje*, 19, pp.43-64.
- Vázquez, A. (2000) *Enseñanza de estrategias de autorregulación para la escritura de textos académicos en el nivel universitario*. Disponible en [www.educ.ar](http://www.educ.ar).



## **“Estoy de acuerdo pero me opongo”:** en busca de la coherencia perdida. **La escritura de textos argumentativos en el nivel académico**

Guillermina Castro Fox  
Nora González  
Universidad del Sur, Bahía Blanca  
Argentina

### ***Introducción***

Desde hace más de 10 años, en la carrera de Derecho de la Universidad Nacional del Sur (Argentina) se dicta un *Taller de comprensión y producción de discursos*, cuya finalidad es proporcionar a los alumnos el conocimiento de las estrategias operativas en la codificación y decodificación de textos, a fin de afirmar su competencia en la producción de discursos de tipo argumentativo.

Para la selección de este tipo textual se ha tenido en cuenta su estrecha relación no sólo con las experiencias de escritura académica de los alumnos durante el transcurso de la carrera, sino especialmente con los escritos que deberán producir en su futura práctica profesional. Nuestras investigaciones en tal sentido se enmarcan dentro del proyecto “Aspectos de la textualización de los saberes científicos” dirigido por la Dra Patricia Vallejos Lobet (SGCyT 24/I164).

Genaro Carrió, en *Notas sobre derecho y lenguaje* (1990 <1965>) ha tratado extensamente la vinculación entre los lenguaje naturales y los campos de la teoría jurídica y la práctica del derecho. Para este autor, es falsa la afirmación de que el orden jurídico es un sistema cerrado y hermético, cuyas reglas permiten la deducción de determinadas soluciones para todos los casos posibles.(cfr. 1990:58) Así pues, los jueces, por caso, deberán poseer “una adecuada información sobre ciertos aspectos básicos de la vida de la comunidad a la que pertenecen, un conocimiento serio de las consecuencias probables de sus decisiones y una inteligencia alerta para clarificar cuestiones valorativas y dar buenas razones en apoyo de las pautas no específicamente jurídicas en que muchas veces, tienen que buscar fundamento.” (1990: 60) El afán de “no ser meros espectadores de un espectáculo que no entienden” deberá movilizarlos entonces a tomar parte activa en la organización estratégica de las ideas que se requieren para sustentar –en forma oral y escrita – las propias decisiones. De aquí la importancia que adquiere el entrenamiento en la producción de argumentaciones.





## ***Experiencia Y Corpus Analizado***

Para ilustrar las dificultades que presentan los alumnos de Derecho en sus primeros pasos dentro de la producción de textos argumentativos en el espacio académico, hemos elaborado una prueba de diagnóstico. La misma consigna la producción por parte de los alumnos –sin reflexión teórica previa sobre el formato discursivo – de una carta de opinión referente a un tema de actualidad en nuestro país, como es la **despenalización del consumo de droga**. Dicho tema reviste interés para los alumnos en virtud de su costado tanto jurídico como social, y partimos del supuesto de que la mayoría de los alumnos está como mínimo enterado de los recientes desarrollos del tema en el ámbito legal.

La prueba se tomó a 70 alumnos de distintos años de la carrera de Abogacía que asisten al *Taller*, en el marco de su primera clase. Para el análisis, pusimos especial énfasis en la organización de la introducción (la presentación del problema y de su posible solución, a la que llamaremos *tesis*) y en el encadenamiento de esta sección con los argumentos presentados para sustentar la propia postura.

## ***Resultados Y Propuesta De Estrategias De Escritura***

Hemos dividido las dificultades observadas en las producciones de los alumnos en tres grupos, de acuerdo a la relación que se establece entre el planteo del problema-solución y a) el tipo textual esperado, b) el encadenamiento de argumentos y c) la sección introducción del texto argumentativo.

A continuación, presentaremos la descripción de cada grupo de dificultades junto con los contenidos teóricos que es necesario que el estudiante aplique en situaciones problemáticas diseñadas ad hoc para poder sortear los obstáculos detectados en cada caso.

## ***El Planteo Del Problema-Solución Y Otros Tipos Textuales***

### **Dificultades**

La dificultad central es que, a pesar de la consigna de trabajo, no se llega a generar una argumentación por los siguientes motivos:

- Existe indiferencia frente al problema planteado y por lo tanto la argumentación no es posible:

1. ***¿Quién soy yo para opinar?// Personalmente, me es indiferente si se consume o no.***

Quien escribe se autoexcluye como fuente de opinión, con lo cual no se cumple con los requisitos de la situación comunicativa propia de toda argumentación (alguien que intenta convencer a otro/s de la validez de su opinión).





- Se describen posturas a favor y en contra y no se toma partido en forma personal. Aquí la intención no pasa por convencer o persuadir, sino por presentar en forma más o menos despojada de valoraciones las diferentes posturas que existen sobre un tema determinado

**2. *Tengo un pensamiento contradictorio respecto de este tema. Hay quienes están de acuerdo y quienes no.***

- Se aportan sólo directivas de acción. No se argumenta, ya que no se ofrecen fundamentos que sostengan una tesis, sino que se pasa directamente a “lo que debe hacerse”.

**3. *Tesis: despenalizar es favorecer a la sociedad Aporte 1: sólo se debería despenalizar la marihuana. //Aporte 2: la cantidad que se consume debe ser adecuada. //Aporte 3: sólo podría consumirse en determinados lugares.***

### **Conceptos teóricos**

Podemos relacionar estas dificultades con la distinción entre *uso instrumental* del lenguaje, en el que no es necesario justificar lo que se afirma (es el caso de una orden o la descripción de un objeto) y el *uso argumentativo* del lenguaje, en el que el enunciado es convincente en tanto se apoya en razonamientos o pruebas. Es el caso de todas las actividades relacionadas con la resolución de disputas, parte medular del proceso legal. Si no hay disputa sobre una cuestión, la argumentación no es posible, como vemos en el primer caso que presentamos.

Para que los alumnos puedan diferenciar estos usos, partimos del trabajo con las tres categorías de funciones del lenguaje que establece Copi (1995 <1953>):

- a) Función descriptiva o informativa: se relaciona con la descripción de objetos o fenómenos del mundo a partir de enunciados objetivamente verificables. Esta función predomina, por ejemplo, en el discurso de la ciencia.
- b) Función expresiva: se relaciona con la manifestación del yo del enunciador: sus sentimientos y actitudes frente al mundo. Esta función predomina, por ejemplo, en el discurso poético y en el argumentativo. Es la que esperamos que predomine en los textos de nuestros alumnos.
- c) Función directiva: se relaciona con la intención de provocar o evitar determinadas acciones en el destinatario. Esta función predomina, por ejemplo, en las leyes o los reglamentos.

Las funciones del lenguaje no suelen emplearse en forma pura. El discurso es multifuncional: generalmente coexisten en él más de una función.

### **Propuestas De Aplicación**

Para el tratamiento de las dificultades encontradas, proponemos consignas para realizar ejercicios de escritura que impliquen cambiar la función del lenguaje y el tipo textual. Entre ellos, por ejemplo:



- 
- Sobre un tema polémico, generar dos posturas opuestas, y tomar partido por una de ellas.

*Redacte dos tesis opuestas relativas al fallo que despenaliza la tenencia de drogas para consumo personal. Elija entre ellas la que mejor expresa su postura personal al respecto.*

- Sobre un mismo eje temático, proponer distintas opciones de contexto comunicativo para redactar textos.

*Redacte tres versiones diferentes de textos que argumenten sobre el fallo de la Corte Suprema que despenalizó la tenencia de marihuana para uso personal considerando los siguientes contextos comunicativos: // carta de lector a la revista de la Liga de Madres de Familia.// editorial de la revista Rolling Stones. // nota de opinión al diario Clarín*

- Reflexionar sobre las expresiones que resultan alternativas de formulación de la misma idea en textos en los que predominan diferentes funciones. Evaluar y justificar, según la finalidad del texto, la inclusión o exclusión de “palabras emotivas”.

*Dado el siguiente fragmento: “La presunta relación entre criminalidad y consumo de drogas es una de las falacias que agitan los prohibicionistas. Sin embargo, esta relación no se corresponde con la realidad”*

*a) Encuentre aquellas frases que determinan su función expresiva .b) Elabore una versión de su contenido que responda a la función informativa. c) Redacte un breve texto con función expresiva que contenga la posible versión de aquellos que vinculan criminalidad y consumo de drogas.*

## ***El Planteo Del Problema-Solución Y El Encadenamiento De Argumentos***

### **Dificultades**

En este apartado agrupamos los obstáculos que impiden alcanzar la coherencia interna de la estructura argumentativa a partir del planteo del problema-solución.

- La tesis no es sostenida por el argumento. No existe una conexión lógica que permita relacionarlos.

**4. Tesis:** *el consumo de droga favorece el caos social. //Argumento:* *la droga daña la salud.*

- El desarrollo del texto no introduce argumentos que sustentan la tesis: sólo la parafrasean. Se produce así un texto circular y con alto nivel de redundancia, que no avanza en el razonamiento.

**5. Tesis:** *la despenalización de la droga propicia el consumo de drogas. // Argumento:* *se estaría dejando “vía libre” para que los jóvenes sigan consumiendo drogas.*



- 
- El cuerpo argumentativo está constituido exclusivamente por argumentos que no funcionan abonando la tesis, sino restringiendo su alcance. Los argumentos que se presentan parecen adecuados para ser sostenidos por un contradestinatario más que por el argumentador.

**6. *Tesis*: se termina la exclusión social del consumidor que imponía la antigua legislación. Argumento-restricción A: pero esta despenalización no implica la ruptura de las barreras de “lo permitido”. // Argumento-restricción B: se le otorga más valor a la opinión pública que a los jueces de la Corte, pero necesitamos más doctrinarios que opinólogos.**

- Se suponen conexiones discutibles entre tesis y argumentos que no se sustentan explícitamente. Ese salto semántico puede deberse a inferencias que parten de un conocimiento o valoración del mundo que se considera compartido socialmente.

**7. *Tesis*: no apoyemos la despenalización de las drogas // Argumento: liberando el consumo de drogas aumentará en gran número todo tipo de delitos. [Conexión implícita: el mundo de la droga está relacionado con el delito.]**

***El destinatario puede no acordar con la relación planteada entre tesis y argumentos, porque evidencia un error de interpretación de la realidad:***

**8. *la despenalización es una muy buena iniciativa para poder terminar con el contrabando de drogas (tesis), ya que, a partir del conocimiento por parte de los investigadores de los que consumen, pueden llegar a los responsables de venderla (argumento). [Conexión implícita: el consumo de drogas se despenalizó para poder identificar a los traficantes.]***

### Conceptos Teóricos

A partir de las dificultades señaladas, se hace necesaria una reflexión sobre la constitución de la secuencia argumentativa. Partimos del concepto de ‘argumentación’ como la oferta de razones o pruebas que no sólo afirman sino que también intentan apoyar una opinión (Toulmin, 2007<1958>: 29-152). Básicamente, el argumento corto está constituido por un grupo de proposiciones con la estructura PREMISA (o *argumento*, en una estructura argumentativa mayor) → CONCLUSIÓN (que en el marco de nuestro análisis llamamos *tesis*). La premisa se apoya en una *ley de pasaje* (generalmente implícita) que transfiere a la conclusión (tesis) el acuerdo otorgado por la prueba:

*Juan habla poco* (premisa). *Los buenos abogados son locuaces* (ley de pasaje). *Juan no sirve para abogado* (conclusión).

La ley de pasaje es un principio general o regla de inferencia que sirve de puente entre la premisa y la conclusión, aportando datos que orientan el sentido argumentativo. Permite al argumentador respaldar su afirmación con una regla o convención admitida por su comunidad. Por ello, la validez de la ley de pasaje depende del campo argumentativo o del contexto de acción.





El esquema del argumento corto se completa incorporando *garantías* (refuerzos de la ley de pasaje) y *restricciones* al alcance de la tesis.

*Juan habla poco* (premisa). *Los abogados deben ser locuaces* (ley de pasaje), *porque su trabajo les obliga a emplear la oralidad* (garantía). *Por eso, Juan no sirve para abogado* (conclusión) *a menos que ocupe cargos administrativos* (restricción).

Así, el esquema básico de la secuencia argumentativa supone una relación (ley de pasaje) de la premisa (argumento) con la conclusión (tesis) fundamentada (garantía) o contrariada (restricción).

### Propuesta De Aplicación

- Dada una tesis, reconocer en una lista de datos aquellos que puedan servir como premisas para sustentarla.

*Reconozca cuáles de los siguientes enunciados funcionan como argumentos que sustentan la tesis “la despenalización del consumo de drogas para uso personal es una equivocación”:* a) *implica menos gastos burocráticos;* b) *se respetan las libertades individuales;* c) *se propicia el narcotráfico;* d) *se atenta contra la seguridad y la moral social;* e) *se termina con una legislación ineficaz y perimida.*

- Explicitar la ley de pasaje en ciertas argumentaciones.

*Explicitar las leyes de pasaje que subyacen en la siguiente argumentación: “Si se legaliza la tenencia, eso implica que se legaliza también la comercialización. Y si la comercialización es legal, será también legal la producción. Por lo tanto, además de la soja, podremos tener una nueva panacea agropecuaria: la cannabis”.*

- Producir en forma sintética premisas que puedan sostener una conclusión dada. Luego ordenarlas en un plan textual.

*A partir de la conclusión “No se debe alentar la despenalización del consumo de droga por respeto al resto de la sociedad”, redacte tres argumentos que la sustenten y proponga para ellos un orden adecuado.*

- Reescribir un texto que presenta errores en la relación de coherencia entre tesis y argumentos.

*Los dos textos que aparecen a continuación sostienen como tesis el desacuerdo con la despenalización del consumo de droga. Indique cuál es la relación de la tesis con los argumentos, garantías y restricciones. Reescribálos salvando esos errores detectados.*

*Texto A: Pienso en el caso de una persona con una enfermedad terminal que se droga y la droga le produce un daño físico o psíquico, pero da igual, se verá cuál daño lo mata primero. Sin embargo, en el caso de gente sana cualquier daño o incapacidad que se le produzca es criminal. Además, en el caso de gente enferma los principios activos de la cannabis los puede recetar cualquier médico sin tener que armar un porro. Despenalizar a todos por algunos enfermos de cáncer es una locura.*





*Texto B: Solo debería despenalizarse a aquel consumidor que provea elementos concretos para la detención de su proveedor. Caso contrario se eximiría a alguien cómplice de una cadena delictiva y se renunciaría a la lucha contra el narcotráfico.*

### ***El Planteo Del Problema-Solución Y La Introducción Del Texto Argumentativo***

#### **Dificultades**

El siguiente grupo de dificultades se relaciona con errores al presentar el problema-solución en el marco de la introducción del texto argumentativo.

No hay relación lógica entre el enfoque elegido para justificar la importancia del problema y la solución ofrecida. En muchos casos hasta se cambia la orientación argumentativa.

**9. Introducción: *La despenalización promociona el hábito de drogarse (justificación del problema). Quizás haga el consumo más privado, sin necesidad de peligrar por tener acceso a la droga (solución).***

El problema que se plantea es de tipo conceptual (ausencia de “saber”); pero su importancia no aparece presentada desde la discusión del conocimiento sino desde “acciones” que no justifican la búsqueda de la solución a esa necesidad de saber.

**10. Introducción: *Hay que considerar que legalizar la tenencia de drogas para uso personal es una forma de privilegiar el bien individual sobre el bien social (problema). No olvidemos que la droga lleva a los jóvenes a matarse (justificación del problema)***

Algunas introducciones se demoran hasta el final del texto; sobreexplicitan la situación problemática y no llegan a ofrecer soluciones. Se construye, así, un texto que intenta ser argumentativo con una introducción excesivamente extensa que invade y excluye la oferta de razones o pruebas que justifican una posible solución.

**11. Introducción: *se hace hincapié en los costos del problema de despenalizar el consumo de drogas, detallando sus efectos en la juventud, en la sociedad, para el futuro. Resto del texto: breve, con ausencia de solución al problema.***

No se encuentra el tono adecuado para el encuadre temático previo al planteo de la propia postura: o se ofrece demasiada información general acerca del problema, o demasiado poca.

**12. Introducción: *Ante el fallo de la corte suprema por la despenalización de la tenencia de marihuana para consumo personal, trato de encontrar pros y contras con los cuales pueda reflejar un poco de qué se trata todo esto. Es un tema difícil, ya que la discusión no está implantada sólo en Argentina sino en todo el mundo.***





## Conceptos Teóricos

Las dificultades consignadas en el punto anterior nos obligan a buscar un nuevo marco teórico que permita relacionar la parte introductoria de la estructura argumentativa con los conceptos de terreno temático, problema, justificación del problema, solución y la clasificación de los problemas en “conceptuales” y “de acción”, Williams y Colomb, en su libro *The Craft of Argument* ( 2003), ofrecen una revisión del modelo de Toulmin.

A diferencia de éste, no presentan un modelo de razonamiento que va desde las premisas a la conclusión o tesis, sino un movimiento que parte de un **problema** que nos lleva a buscar una solución posible - expresada en términos de una hipótesis -, y a partir de ella se buscan más datos para confirmarla.

Ellos distinguen entre dos tipos de problemas, pragmáticos y conceptuales. Los primeros están relacionados con la respuesta a la pregunta *¿qué debo hacer para cambiar esta situación?* Los problemas (y consecuentemente, los argumentos) de tipo conceptual se vinculan con la pregunta *¿qué debo hacer para entender esta situación.*

Para Williams y Colomb, cada problema tiene dos partes: una **condición** desestabilizante que afecta nuestro mundo, y el efecto adverso que creemos que esa situación conllevará, llamado **costo**.

Por esta razón, la introducción del texto es el lugar adecuado para presentar el problema en toda su dimensión. En el modelo más completo de Williams y Colomb, las introducciones están constituidas por cuatro partes:

- 1) Un segmento de apertura – **preludio**- usado para captar la atención del lector, que introduce de manera vívida conceptos claves relacionados con el problema.
- 2) El llamado **terreno común**, mediante el cual se presenta información considerada aceptada como no problemática por el lector. Este espacio común con el lector nos permite introducir luego una condición desestabilizante, ya que se contrapone a la sensación de estabilidad planteada como compartida en primer lugar.
- 3) La **presentación del problema** – que incluye la condición desestabilizante y sus costos.
- 4) La **solución**: consiste en una propuesta de acción – en un problema pragmático o en una respuesta, en un problema de tipo conceptual. Muchas veces está esbozada en esta sección, y se retoma con mayor detalle en la conclusión. La solución equivale a la tesis en el modelo de Toulmin.





## Propuesta De Aplicación

Dada una situación problemática, plantear un encadenamiento de posibles costos  
*Dado el siguiente enunciado, plantee posibles consecuencias que respondan a la pregunta “¿y qué?” : “Se despenaliza la droga para consumo personal” ¿y qué? : la demanda de droga va a aumentar ¿y qué? se favorece la comercialización y el tráfico de droga.*

Escribir introducciones que presenten un mismo problema con diferentes costos y, por ello, diferentes soluciones.

Presentar el terreno común del que surge un problema pragmático y uno conceptual

*Dada la siguiente información, plantee un problema conceptual y uno pragmático que se deriven de ella: **El Estado despenaliza la tenencia de droga para uso personal:***

*PROBLEMA CONCEPTUAL: ¿Es correcto que el Estado no interfiera en las conductas privadas de los ciudadanos?*

*PROBLEMA PRAGMÁTICO : ¿Qué debe hacer el Estado para garantizar que esta situación no afecte los derechos de terceros involucrados?*

Elaborar el esquema completo de una introducción, paso por paso.

Reflexionar acerca de cómo el cambio de destinatario incide sobre el enfoque que tiene la introducción

*En los textos propios redactados para responder a variados contextos comunicativos (ejercicio planteado en 3.1.3) encuentre las diferencias en el planteo de la introducción.*

Una vez formulado el problema y su posible solución, redactar alternativas de *preludio* que puedan usarse en esa introducción: hechos, citas, anécdotas, etc.

## Consideraciones Finales

Hasta aquí presentamos una serie de posibles aplicaciones para subsanar las dificultades que manifiestan los alumnos de Derecho de la Universidad Nacional del Sur en la estructuración de textos argumentativos. Para el análisis hemos dejado de lado otros aspectos que diagnosticamos como problemáticos, tal como cuestiones léxicas y gramaticales, y el uso de estrategias de tipo retórico. Estas se abordan en nuestro Taller, y serán motivo de trabajos posteriores que presenten propuestas para su tratamiento.

Hemos comprobado que el Taller de Comprensión y Producción de Discursos, más allá de aportar a los alumnos herramientas para la producción textual, constituye un valioso espacio para la reflexión acerca del carácter instrumental que tiene el lenguaje en su experiencia académica y en su futura práctica profesional. Lamentablemente, tal reflexión no se lleva a cabo en otros espacios curriculares de la carrera de Abogacía en nuestra universidad.





### ***Bibliografía***

Carrió, G. (1990) *Notas sobre derecho y lenguaje* .4° ed. Bs. As.: Abeledo-Perrot.

Copi, I. y C. Cohen (1995) *Introducción a la lógica*. México : Limusa.

Toulmin, S. (2007) *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Península

Williams, J. y G. Colomb (2003) *The craft of argument*. New York: Longman





## Propiedades textuales: una estrategia de trabajo

Valentina Gutiérrez López  
Universidad Autónoma de la Ciudad de México  
México

### *Antecedentes*

El Taller de Expresión Oral y Escrita de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, es uno de los tres talleres ofertados por el Programa de Integración, y tiene el objetivo principal de “integrar a los estudiantes al proyecto educativo de la UACM” (*El proyecto educativo de la UACM*, 2008, p. 23).

Los talleres que forman parte del Programa de Integración no se incluyen en el currículo de los estudiantes, son, más bien, cursos introductorios enfocados en “apoyar y fortalecer la formación de los estudiantes proporcionándoles el espacio para desarrollar las habilidades y el instrumental metodológico necesario para cursar estudios superiores” (*El proyecto educativo de la UACM*, 2008, p. 23). En principio, que cursen o no tales talleres depende de los resultados de una evaluación diagnóstica “cuya finalidad es identificar si los estudiantes de nuevo ingreso cuentan con los conocimientos y habilidades indispensables para cursar satisfactoriamente materias del Ciclo Básico” (*El proyecto educativo de la UACM*, 2008, p. 25). A pesar de la importancia que *El proyecto educativo de la UACM* otorga al Programa de Integración, sus talleres tienen carácter de “deseable” y no de obligatoriedad. Tal decisión se fundamenta en una de las principales políticas de la universidad: la flexibilidad, que “permite al estudiante estructurar sus propios planes semestrales, determinar las materias que le interesan y decidir cuántas puede cursar de acuerdo con su preparación académica y su tiempo disponible. Esto le abre la posibilidad de cursar cualquier materia que la universidad ofrece, realizar una trayectoria académica no necesariamente lineal, y tomarse el tiempo que se requiera para completarla.” (*El proyecto educativo de la UACM*, 2008, p. 15).

Para ubicar claramente al Taller de Expresión Oral y Escrita (TEOyE) es necesario decir que otra política de la UACM es el ingreso irrestricto, sin exámenes de admisión ni revisión de promedios previos (*El proyecto educativo de la UACM*, 2008, p. 13). El ingreso irrestricto obliga a subrayar la importancia de la evaluación diagnóstica inicial pues ésta “permite identificar las habilidades y conocimientos que posee cada estudiante, para así determinar su nivel académico y recomendarle los cursos que necesita” (*El proyecto educativo de la UACM*, 2008, p. 37). No está de más señalar que el porcentaje de estudiantes que obtiene la recomendación de cursar el TEOyE, no es menor al setenta y cinco por ciento.





A pesar de que los resultados de la evaluación diagnóstica confirman la necesidad de cursar el taller, a partir del segundo mes de actividades se observa un claro ausentismo, debido, según respuesta de los propios estudiantes, a que se enteran de que el curso no es obligatorio. Desde luego, sería injusto adjudicar todas las causas de abandono a esta única razón; otra causa es que a menudo se encuentran con un curso enfocado al repaso de reglas sintácticas y ortográficas. Al respecto, es necesario señalar una actitud ambigua, pues si bien es cierto que están cansados de este tipo de cursos, también es verdad que los reconocen como la única vía para aprender a escribir. En un cuestionario aplicado al inicio del taller, ante la pregunta “Cuando escribe, ¿qué aspecto cuida más?”, las respuestas de los estudiantes son así: de un total de 100, 47 responde “la ortografía”; le sigue 17, con “que la letra sea legible”; 17 más, “que se entienda”; 8, “puntuación” y 7, otros aspectos.

### *Objetivos*

Con base en el contexto descrito, consideramos que la planeación del taller debería contemplar estrategias enfocadas en trabajar tres puntos principales. Uno, modificar la creencia sobre el hecho de que escribir bien sólo requiere de una ortografía correcta; dos, cambiar la actitud frente a la escritura y al taller, teníamos que pensar en un trabajo que hiciera mucho más palpable que la diagnóstica la importancia de tomar el curso; y tres, debíamos lograr esto en el menor tiempo posible, un mes aproximadamente, pues es el tiempo que permanecen de manera constante en el taller.

Con respecto al punto uno, requeríamos de un concepto que ampliara el horizonte cognitivo de los estudiantes, por ello nos servimos del concepto de propiedades textuales, pues en la revisión bibliográfica sobre cursos de redacción con la misma finalidad del nuestro, notamos que superaba por mucho la noción tradicional del buen uso de las reglas gramaticales. El punto dos, lo resolvimos haciendo evidente para los estudiantes sus carencias de escritura, pues generalmente es el profesor quien tiene clara esta problemática, pero no así ellos. El objetivo era hacerlos conscientes de su forma de escribir, por ello decidimos practicar los conceptos de adecuación, coherencia, cohesión y corrección gramatical con muestras prototípicas de las evaluaciones diagnósticas y de algunos ejercicios de escritura de otros cursos; consideramos que analizar lo problemático que puede resultar el uso de estas propiedades en textos producidos por sus coetáneos, les refuerza la necesidad de pensar en la importancia de su propio trabajo. En lo que respecta al punto tres, pensamos que si lográbamos modificar la percepción del TEOyE, no como “un cursito de redacción” sino como un componente serio de su integración al trabajo universitario, conseguiríamos una mayor permanencia en el mismo, así que introducimos y justificamos cada una de nuestras actividades con textos teóricos.





## ***Descripción Del Trabajo***

La planeación del trabajo con propiedades textuales contempla cuatro semanas de actividades. En la *semana uno*, ofrecemos el marco teórico con cual trabajaremos la escritura, el primer paso es la revisión del capítulo “Código oral y código escrito” del libro *Describir el escribir* de Daniel Cassany, que describe puntualmente los conceptos de coherencia, cohesión, adecuación y corrección gramatical. El uso del citado capítulo se debe no sólo a la claridad y concreción en la definición de las propiedades textuales, sino también a que hace énfasis en otros aspectos interesantes para reflexionar junto con los estudiantes, por ejemplo, la diferencia entre el código oral y el código escrito resultó determinante para aprender que escribir implica adquirir una serie de herramientas específicas, cuyo aprendizaje requiere de un empeño particular:

Quando hablamos o escribimos [...] construimos textos, y para hacerlo, tenemos que dominar muchas más habilidades: discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes, estructurarlas en un orden cronológico y comprensible, escoger las palabras adecuadas [...] conectar las frases entre sí, construir un párrafo, etc. Las reglas fonéticas y ortográficas, morfosintácticas y léxicas, que permiten formar oraciones aceptables, sólo son una parte del conjunto de conocimientos que domina el usuario de la lengua. La otra parte es la formada por las reglas que permiten elaborar textos: las reglas de adecuación, coherencia y cohesión. (1989, p. 28)

La información contenida en este texto sorprende mucho a los estudiantes, pues, como habíamos dicho antes, piensan que escribir sólo requiere de decidirse a hacerlo y usar correctamente las reglas ortográficas, leer que esto es sólo una parte, y ni siquiera la más importante, a la hora de escribir, modifica sus expectativas de escritura.

La siguiente lectura utilizada para plantear el marco teórico de nuestro trabajo es un capítulo de *El taller del escritor universitario* coordinado por Irene Klein. El capítulo confirma lo expuesto por Cassany, y además introduce otros aspectos importantes para la producción de textos, como el concepto de situación comunicativa:

Para que un texto resulte eficaz –es decir, para que se concrete la comunicación entre un emisor y su/s receptor/es– no sólo es necesario que el mismo esté compuesto por oraciones gramaticalmente correctas, sino también que cumpla con ciertos requisitos previstos por la esfera social en la que se inscribe; es decir, que sus enunciados sean apropiados a la situación enunciativa en la que el texto es emitido y a las características del género discursivo que se corresponde con dicha esfera. (Seoane, Zunino & Muschietti, 2007, p. 26)

El concepto de situación comunicativa subraya la importancia de la adecuación y obliga al estudiante a considerar otras cuestiones ignoradas al momento de escribir como el tiempo y el espacio de la producción, a los participantes de la comunicación y la relación entre ellos,





el propósito de la comunicación, el canal por el que se realiza y el género discursivo al que pertenece (Seoane, Zunino & Muschietti, 2007, p. 27).

Después de la reflexión introducida por ambos textos, consideramos que contamos ya con un ambiente de apertura para el análisis y la práctica de cada una de las propiedades textuales, es aquí cuando comenzamos la etapa de trabajo con muestras de otros cursos.

Introducir el concepto de situación enunciativa implica revisar primero el concepto de adecuación, pues ésta considera todas las características antes enunciadas; así que en la semana dos, las muestras se encabezan con las instrucciones de producción. Explicamos a los estudiantes que en las instrucciones es donde están implícitos tanto el objetivo del texto, el tipo de lenguaje y el modelo textual al que debe ajustarse el escrito. Insistimos en que conocer los requisitos de adecuación es indispensable porque son el parámetro de la corrección o no de otras propiedades textuales, por ejemplo, de la coherencia. Transcribo a continuación uno de los encabezados de nuestras muestras.

Con base en la lectura, escribe un texto en que des a conocer a tus compañeros de clase la importancia de la profilaxis para evitar el contagio de los virus y de los cibervirus.

Tu escrito debe tener título, una extensión mínima de tres párrafos y al menos una referencia (cita textual o paráfrasis) al artículo de “De virus a virus”, de Miguel Rubio Godoy.

En la *semana dos*, iniciamos el análisis del resto de las propiedades textuales en una muestra. Transcribo algunas líneas del primer texto completo revisado.

“Reflexionando algunas realidades de la trayectoria de nuestro desarrollo”

Hola ¡Felices tiempos se avizoran de recuperar el rumbo correcto con la sabiduría de Dios. Estamos en momentos en que la información al proyectarse de abajo hacia arriba (específicamente hablando de la utilización de la energía visual y sus diferentes grados de profundidad y potencia) para que al quedar al alcance de cualquier capacidad se tenga o no se tenga habilitación alguna con respecto a la utilización de energía visual, sea una realidad el formarnos en criterios de mejor calidad, seamos así también pues mejores padres, mejores hijos, mejores ciudadanos; salgamos del estancamiento intelectual en el que nos seguimos encontrando a raíz de los grados de ignorancia, motivo también del estancamiento económico.<sup>39</sup>

La muestra tiene un total de treinta y cinco líneas. Después de leerla toda, analizamos cada una de las propiedades textuales con base en la definición de Cassany. Los resultados son: *Adecuación*: el texto no cumple con el cometido de comunicar algo, al final de la lectura cuesta trabajo determinar qué quiso decir el autor. Luego, hace una mezcla de registros tanto

---

<sup>39</sup> Las muestras están transcritas de manera literal, se ha tratado de respetar los aciertos y desaciertos de los autores.





a nivel de lenguaje como de estructura pues empieza con un saludo “Hola”, fórmula propia del lenguaje oral, y después el lenguaje retoma la pertenencia al código escrito; la mezcla se halla también en el modelo textual: el texto se presenta con un título, “Reflexionando algunas realidades de la trayectoria de nuestro desarrollo”, pero se cierra con una rúbrica propia del género epistolar “Atentamente, un elemento afectado de VIH/Sida”.

*Coherencia.* La selección y el orden de la información no facilitan la comprensión del texto, parece que intenta desarrollar dos temas: uno, hablar de la importancia de Dios como creador del universo; y, dos, la importancia de mantenerse informados y ser críticos con el tipo de información que recibimos. A la coherencia pertenece también la falta de claridad en el modelo textual, ¿qué es: un artículo, una carta, un panfleto...?.

*Cohesión.* La estructura del texto presenta los siguientes problemas: el total de 35 líneas está repartido sólo en dos párrafos, el primero va de la línea uno a la siete, y el segundo, de la ocho a la treinta y cinco, un párrafo muy largo que necesita de una mayor ordenación. En puntuación, hay poca variedad de conectores y de signos de puntuación, pero no son problemas graves; en realidad, pocas veces no encontramos la coma o el punto donde deban ir.

*Corrección gramatical.* En cuanto a la ortografía la muestra es muy interesante, y es la razón principal por la que trabajamos con ella: no presenta faltas de ortografía, es un texto largo, de una cuartilla a computadora, y no tiene dificultades con las grafías más comunes s/z/c/v/b/h, ni con el uso de mayúsculas y minúsculas, ni con acentos, si acaso presenta algunos errores de dedo, una tecla mal usada, pero no más. Desde luego esto despierta suspicacias en los estudiantes, pues de inmediato aseguran que es un texto hecho a computadora; la respuesta es que no importa, que justamente eso confirma que escribir con ortografía correcta no hace un texto eficientemente comunicativo; si así fuera con el uso de la máquina se resolverían todos los problemas que tienen. Además de reafirmar los conceptos pertenecientes a las propiedades textuales, esta muestra nos sirve para generar un cuadro de evaluación que utilizamos el resto de las clases y nos guía para analizar todas nuestras muestras.

El siguiente paso es reconocer el problema del uso de cada una de las propiedades textuales y ofrecer soluciones, para ello decidimos ir de lo más sencillo a lo más complicado, trabajamos primero con la ortografía. Es importante decir que nuestro principal objetivo no es que el estudiante mejore o corrija su ortografía, sino, más bien, que sea consciente de que necesita hacerlo y si se decide, en realidad es relativamente sencillo: ir a un diccionario, leer con mayor regularidad y poner en práctica su memoria visual atendiendo a la forma de escritura que los textos presentan, practicar con un manual, todo esto le ayudará a resolver sus dificultades ortográficas. La muestra utilizada para este objetivo es la siguiente.

En mi infancia que tube fue muy bonita por que el día que inicie el primer dia de escuela fue agr dable por enseñarnos los salones los profesores, el cual se fueron presentado uno x uno en el cual en mi grupo nos toco una profesora que era simpatica y agradable.





Durante el transcurso del curso la profesora nos fue ayudandonos en los problemas en los cuales esta bamos mal posteriormente yo, tenia problemas con la falta de ortografia en la cual la maestra me esplico las regla de la ortografia Posteriormente me dio una hojas donde realizaba los ejercicios.

Para finalizar el curso la profesora se sorprendió con el abance q' tube en mi ortografia.

Nuevamente la dinámica es leer todos, y, ahora con la ayuda de nuestra tabla de evaluación de propiedades, valorar cada una de éstas. Aunque los estudiantes concluyen que la muestra tiene problemas de adecuación, coherencia, cohesión, etc., es evidente la gravedad de la ortografía: uso de v/b (tuve con b, por ejemplo), separación silábica (agra dable), uso de mayúsculas, ausencia total de acentos, etc. Usamos a propósito esta muestra para demostrar que hay problemas de ortografía que sí pueden localizar y resolver con la ayuda del diccionario o con el trabajo entre pares. La revisión de esta muestra siempre provoca risa y desconcierto en los estudiantes, lo primero por la innegable carencia ortográfica del escritor, que sin embargo proclama haber mejorado mucho; y lo segundo porque no pueden creer que alguien de su edad y de su nivel académico escriba algo semejante, de hecho me han llegado preguntar si invento las muestras. Siempre respondo que los mejores colaboradores son ellos, pues nunca dejan de proporcionar el material que se necesita.

Para la *semana tres* el objetivo es trabajar la cohesión. Aquí la dinámica cambia pues reconocemos que el uso de conectores y de puntuación es más difícil. Primero utilizamos una muestra que no tiene conectores, salvo “y”, y no usa puntuación, excepto el punto y aparte. Luego del análisis y valoración del texto, corregimos entre todos la cohesión. Vamos ubicando dónde podría ir algún signo de puntuación y discutimos si podría servir el uso de algún conector para estructurar claramente la información. Cuando trabajamos esta muestra otorgamos una lista de conectores que ayuda a los estudiantes a ofrecer alternativas de corrección. Para cerrar esta actividad formamos parejas y otorgamos otra muestra que presente problemas parecidos a los que resolvimos en grupo con el fin de que practiquen de manera independiente las herramientas de cohesión. La muestra con la que se ejercitan es la siguiente.

¡oh, no! Contaminado por los virus biológicos y cibervirus.

Hoy al ir a ver a mi amigo Juan de Jesus me encuentro con la solpresa de que esta enfermo de epatitis ¿Qué voy Hacer? me pregunte a mi mismo, Me respondí tomalo con seriedad y no lo echas a perder Comprendelo dale tuapoyo y medi a la tarea de que sus trastes, baso, cubierto, cuchara los separaran sin decirle nada que el no se diera cuenta que lo están Discriminando por tener epatitis.

La valoración de los estudiantes comprueba que ubican bien ciertos usos de la puntuación, que el uso de diálogo interno entorpece la claridad de la comunicación y que los únicos conectores utilizados son “y”, “entonces”, “para”. La corrección ofrecida por los estudiantes es:





Hoy cuando fui a ver a mi amigo Juan de Jesús, me encontré con la sorpresa de que está enfermo de hepatitis. De entrada me pregunté, ¿qué voy a hacer? Después me respondí, sólo tómallo con seriedad y no lo echés a perder, trata de comprenderlo y darle tu apoyo, más tarde me di a la tarea de separar sus trastes como vasos, cubiertos y cucharas, sin decirle nada para que él no se diera cuenta de que lo están discriminando por tener hepatitis.

Como se ve, la corrección se centra en el uso de conectores que aclaran el sentido y la estructura del texto, ahora nos encontramos con conectores como, “de entrada”, “después”, y “más tarde”, que ayudan a distribuir claramente las acciones.

La siguiente y última propiedad a trabajar es la coherencia. Nuevamente aquí introducimos cambios en la dinámica de clase. Hasta aquí hemos realizado la valoración de las muestras junto con nuestros estudiantes, pero ahora intentamos que ellos lo hagan de manera independiente, pues consideramos que para este momento del taller es importante y necesario trabajar de este modo, ahora entregamos la muestra y pedimos que primero localicen cuál es el problema principal que presenta. El modelo a trabajar para la coherencia es el siguiente.

Pues como podemos darnos cuenta ambos tipos causan problemas de acuerdo al sistema que invade en el caso del biológico, pues la forma de prevenirlo es no ocupando las cosas de uso personal de quien lo contrae ya que si se trata del (VIH) no se puede curar solo prevenir y controlar en ese sentido es mejor prevenir que lamentar ya que eso es un caso para combatir este virus bastaría con alimentarnos de una manera saludable, los virus biológicos si dejan marcas peligrosas y incluso mortales. Por eso también hay que usar condón.

En el caso de los cibervirus, si se logra intercalar al sistema pues controlarlo antes de que logre causar estragos q' la manera de evitarlo es lo que dice la lectura no abriendo correos de personas que no conoces ya que los programadores son los que crean bichos cada vez mas dañinos por ultimo antes de meter un disquet o memoria cualquier otracos revisar lo antes de meter lo a nuestra fiel computadora.

Empezamos con las observaciones de los estudiantes, la mayoría concluye que no se entiende, la información está desorganizada, hay información que falta, da por sentado que el lector conoce el texto al que se refiere, etc. Entonces pasamos a la independencia también en la corrección, pedimos que nos digan qué le recomendarían al autor. Las respuestas suelen ser muy significativas: “que lo vuelva a hacer”. Insistimos en que esta respuesta no se puede dar porque no ayuda al escritor. Otra respuesta es “que sea claro”, preguntamos cómo, pues se trata de ofrecer soluciones, decir cosas tan generales tampoco ayuda. Entonces surgen ideas más concisas: “hay que decirle, por ejemplo, que el inicio no es claro, pues no nos pone en antecedentes de lo que va a hablar”. El interés porque los estudiantes hagan esto es obligarlos a ofrecer soluciones, ya que su primer impulso es rehacer el texto, insistimos en que no debemos hacer eso porque, primero, es una falta de respeto para el escritor, y, segundo, porque el objetivo de limitar la corrección a lo que el texto ofrece es evitar esa mala costumbre de no revisar las notas del profesor y hacer un trabajo nuevo que generalmente vuelve a presentar los mismos problemas que la primera





versión. Además consideramos que si los estudiantes logran corregir los textos de otros será mucho más fácil corregir los suyos, la intención es, pues, que aprendan a revisar sus propios escritos. La corrección ofrecida es la siguiente:

Los virus y los cibervirus pueden causar problemas de acuerdo a su respectivo sistema, existen diferentes tipos de prevención, en el caso biológico una manera de prevenirlo es no ocupar las cosas de uso personal de quien lo contrae, algún tipo de enfermedad como el VIH no se puede curar solo prevenir, una forma de prevenirlo es el uso del condón, los virus biológicos dejan marcas peligrosas e incluso mortales.

En cuanto a los cibervirus, la forma de evitarlos es no abrir correos de personas que no conoces, dado que los programadores crean bichos cada vez más dañinos por último antes de introducir un disquete, una memoria o cualquier otra cosa hay que revisarlos antes de introducirlos a nuestra computadora. En pocas palabras es mejor prevenir que lamentar.

Después del recorrido descrito, hacia la semana cuatro, realizamos nuestra primera evaluación formativa. Esta consiste en hacer justamente lo que hemos hecho con todas las muestras: evaluar, ofrecer soluciones y corregir. Se trata de que señalen los problemas de un texto que produjeron al inicio del curso, lo califiquen, ofrezcan soluciones y presenten una nueva versión corregida con base en los comentarios que se hicieron.

En términos generales los estudiantes presentan una aceptable mejoría, sobre todo en cohesión, ortografía y, lo más importante, en actitud. Si bien no se logra la excelencia también es verdad que la reelaboración del examen muestra al menos un enorme cuidado por hacer una buena versión. Las nuevas versiones ganan en un mejor desarrollo de la versión original, y en algunos casos introducen un título atendiendo al modelo textual al que remite la indicación (un relato).

A continuación transcribo la evaluación de un estudiante. La instrucción bajo la que se presentó la primera versión de este examen es:

*Elija una de las dos oraciones que se proponen. A partir de la oración que ha elegido desarrolle un texto...*

- a) El hombre hizo arder unas ramitas y encendió el fuego...*
- b) Volveos, traidores...*

#### **Versión A original.**

El hombre hizo arder unas ramitas y encendió el fuego...de ese gran horno, que serviría para hacer cenizas a esos cuerpos sin vida producto de una devastadora GUERRA.

Y así evitar que se descompongan y causen enfermedades a toda la jente de la ciudad.

#### **Versión A corregida.**

La guerra y sus desastres

El hombre hizo arder unas ramitas y encendió el fuego de ese gran horno que serviría para hacer cenizas a esos cuerpos sin vida, producto de una devastadora guerra. Y así evitar que





se descompongan y no causen enfermedades o pestes catastróficas que nos llevarían a más muertes.

Esto, en conclusión, es una de las causas del por qué las guerras son un asco y no hay que apoyarlas en nada.

### **Versión B original**

El hombre hizo arder una ramita y encendió el fuego, para así poder sobrevivir a esa terrible noche oscura y alejar a los lobos, que se oían a lo lejos, pero que, había que poner los pelos de punta a cualquiera que pasara por ahí.

La noche transcurría, y el viento cada vez era más fuerte provocando al final que aquel fuego se desvaneciera, lo cual hizo que aquel hombre siguiera su camino, en busca de un lugar seguro.

### **Versión B corregida.**

El hombre hizo arder unas ramitas y encendió el fuego, pensando que la decisión de ir de campamento con su familia no había sido la correcta, puesto que ahora se encontraba perdido, pero la esperanza de volver con sus seres queridos lo impulsaba a seguir adelante.

La noche era fría, las ramitas de aquel fuego se consumían, sin embargo, lo único que le importaba era sobrevivir a ese terrible momento oscuro y alejar a los lobos, que a los lejos se oían, poniendo los pelos de punta a cualquiera que se encontrara en aquel bosque.

Así, el tiempo pasaba con lentitud y el viento cada vez era más fuerte y frío, provocando al final que aquel fuego se apagara, lo cual hizo que el hombre siguiera su camino, en busca de un lugar seguro y una ayuda para salir de esa pesadilla encontrando a su familia.

Finalmente la ayuda llegó al encontrar al guardabosques, llevándolo al lugar donde su familia lo esperaba y así darse cuenta del gran amor que los une.





## ***Bibliografía***

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. ((1989). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir* (P. Compas, Trad.). Barcelona: Paidós.
- Seoane, C.; Zunino, C., & Muschietti, M. (2007). La situación enunciativa. En I. Klein (Coord.), *El taller del escritor universitario* (pp. 25-44). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.





## Análisis diagnóstico de un problema de escritura en la producción del concepto argumentado

Alejandra Leal  
Universidad Austral de Chile, Sede Puerto Montt  
Chile

### *Resumen*

Las competencias básicas exigidas en la educación superior y las propiamente lingüísticas se entienden como los recursos de calidad y equidad para conseguir el aprendizaje perfectamente observable y cuantificable, asimismo, dirigidas a la resolución eficaz de problemas del saber y del saber hacer en la producción escrita del conocimiento adquirido. En este contexto se observa un **problema** general de comprensión y producción del desarrollo del concepto escrito en los textos redactados por los estudiantes de pregrado a su ingreso a la universidad como respuesta a sus necesidades académicas, revelando un vacío en el desarrollo de las habilidades comunicativas.

Por lo anterior, el **objetivo** de este trabajo se centra en exponer los resultados del análisis de los datos presentes en el diagnóstico de la producción del concepto argumentado escrito por los estudiantes de primer año de pregrado. La **metodología** de trabajo contempla la aplicación de un material de evaluación que aborda el desarrollo del concepto argumentado en una muestra de 100 estudiantes en tres carreras de pregrado de la Universidad Austral de Chile Sede Puerto Montt. Entre los **resultados** se constatan escritos que adolecen de la idea organizadora, el empleo de argumentos contradictorios, el uso de ejemplos incompletos, generando escritos confusos e incoherentes.

Se puede adelantar que estos resultados forman parte del **análisis diagnóstico** para el proyecto de investigación **S-2010-55** dependiente de la Dirección de Investigación y Desarrollo de la Universidad Austral de Chile para una propuesta metodológica en estrategias didácticas para desarrollar las habilidades de comprensión y producción del desarrollo del concepto argumentado, ya que se hace urgente entregar respuestas remediales a esta problemática pedagógica en la producción de este escrito académico.

### *Introducción*

Es un hecho real que la universidad selecciona por puntajes en cada carrera universitaria y no tiene control del contexto físico ni de las oportunidades que tuvo el estudiante para homogeneizar las competencias que le brindarán un desarrollo óptimo en la formación académica. Por lo mismo, enseñar lengua en pregrado es un desafío compartido en donde la lecto-escritura debe ser el camino que permita al estudiante acceder a cualquier tipo de





conocimiento, tanto en el aspecto del saber, saber-hacer y actitudinal del mundo académico como en su futuro laboral.

El *saber*, el *saber hacer* y el *saber valorar* las estrategias comunicativas facilitan al estudiante el aprendizaje constructivo y significativo para ser reutilizable en el trabajo académico y, luego, productivo en el medio laboral. De igual forma, toda “**Unidad de Aprendizaje**” destaca, entre los **componentes del currículo**, los contenidos educativos, los estilos y estrategias pedagógicas, la secuenciación y la temporalización de los objetivos y los contenidos, además, justifica las estrategias y los procedimientos de la evaluación, ya que el ser humano tiene por naturaleza la necesidad de conocer qué y cómo se genera la comunicación en cada área de su contexto de vida. De esta manera y desde que nace, el hombre usa el lenguaje en las diferentes etapas de su desarrollo, primero, hablado, luego aprende a leer y escribir para apropiarse del saber y plasmar en la escritura, el propio.

En la medida que la enseñanza de la lengua apunta a desarrollar habilidades en el estudiante, estas van desde el desarrollo del pensamiento personal y aquellas sociales propias y presentes en la comunicación eficaz. Según la cuestión de **qué se enseña** en lecto-escritura en el pregrado, los resultados de las evaluaciones apuntan a una deficiencia en el dominio de la comprensión lectora; por ello cabe señalar si las **estrategias** para resolver las nuevas problemáticas que demanda la vida académica, social y laboral son las adecuadas o las suficientes para enfrentar el desarrollo de esas propuestas de lecto-escritura en el pregrado.

Resumiendo, enseñar es un todo muy complejo y muy valioso para quienes se comprometen con los desafíos de la pedagogía, ya que los profesores están conscientes que los tiempos cambian y la cultura nacional se va permeando con nuevos intereses para los jóvenes, que también requieren atención. No obstante, está claro que de acuerdo a la Reforma Educacional y al Diseño Curricular Base para la Enseñanza Media, la naturaleza del aprendizaje y los Contenidos mínimos enmarcados en el Subsector de **Lenguaje y Comunicación**, plantean entre sus **objetivos** fundamentales, desarrollar en los estudiantes las destrezas y capacidades de orden superior como son el análisis, la síntesis, la **abstracción** de las ideas, entre otras, en un trabajo de colaboración en equipo (Sánchez, 2007:15). Sin embargo, los contenidos educativos de la educación superior, ajustando el currículo disciplinar, favorecen el saber en las distintas áreas del conocimiento. Si bien, seleccionar el contenido es importante, también lo es el considerar los **procedimientos**. Ahora, pues, de acuerdo a la **enseñanza de los contenidos procedimentales**, considerados en la formación regular de la educación secundaria, si bien estos permiten lograr otros aprendizajes, la utilidad de ellos dependerá de su uso en cada disciplina, conduciendo al estudiante a lograr los propósitos deseados: aprender haciendo. Si embargo, enfocando el problema desde el **discurso pedagógico**, descubrimos que el estudiante que llega a la educación superior universitaria adolece de las estrategias procedimentales para la elaboración y producción de conceptos atingentes a su área de estudio, creando un problema para los docentes de las diversas áreas que no necesariamente deben ser pedagogos (Leal 2009).





En este sentido, destacamos un problema de enseñanza aprendizaje de la lengua, que apunta a decir que el estudiante de 1° de pregrado, resuelve las preguntas de la clase y posteriormente aquellas contenidas en las evaluaciones de desarrollo de manera incierta, pues relaciona desarrollo de concepto con definición. En consecuencia, creemos que la **enseñanza de los contenidos** conduce al estudiante a aprender; por lo tanto el aprendizaje de una estrategia para desarrollar conceptos comprende también la **actitud** para aprender a generalizar, relacionar ideas, compararlas y diferenciarlas al interior y en diferentes áreas disciplinares (Serafini 2007). De esta forma, quienes inician su carrera en la universidad, aunque pudieron recibir la instrucción en la formación de la etapa secundaria, necesitan adquirir una estrategia para la comprensión y producción escrita y oral del desarrollo del concepto, para contener y hacer transferible el conocimiento, corregir falsas creencias y actitudes no deseadas en relación al mito del desarrollo de las ideas o conceptos que, si bien es confundido con la definición que se aplica en la secuencia descriptiva, su desarrollo se plantea jerárquicamente entre las cuatro secuencias prototípicas, las cuales exigen ir desde la transmisión del conocimiento, la comprensión, el análisis, la síntesis y la evaluación, esto es: la descripción, la explicación, la argumentación y la narración.

De esta manera, situados en la práctica pedagógica en donde el estudiante debe resolver de manera eficaz el problema del saber y del saber hacer en la producción escrita del conocimiento adquirido, hoy se observa un **problema** general que revela un vacío en el desarrollo de las habilidades comunicativas del proceso de comprensión y producción del desarrollo del concepto argumentado escrito por los estudiantes de primer año de pregrado en la respuesta de los escritos de evaluación académicos.

### *Aspectos Teóricos*

Los **textos académicos** (informes, apuntes, resúmenes, exposiciones, y otros a fines) ponen énfasis en el tema, guardan el propósito de demostrar conocimientos y exponen los resultados de un trabajo que puede ser de investigación. Así también presentan varias características: en **primer** orden, el contenido proviene de otros textos (experimentos, conferencias, exposiciones, etc.), exigiendo una elaboración epistemológica de la información; en **segundo** orden, se descontextualizan de la realidad del estudiante y de su procedencia textual; utilizan un lenguaje objetivo, con léxico específico y preciso; **tercero**, presentan una estructura abierta, poco tipificada en secuencias textuales; y **cuarto**, el destinatario es el docente quien no tiene presencia en el texto; por último, el registro es formal (Cassany 2005). En este sentido, el dominio de la comprensión y de la producción de los textos requiere ubicar el **desarrollo del concepto** como una estrategia, en donde el estudiante demuestra los conocimientos que formalmente presentará estas características y en donde, además, deberá analizar, sintetizar y evaluar para demostrar ese saber haciendo.

Entre las estrategias **analizantes** se encuentran los modos metacognitivos para aprender un concepto, un hecho, un valor, un principio, una actitud; en suma, estos son los procedimientos que involucran un conjunto de acciones, acompañadas de asociaciones





internas, dirigidas a conseguir la señalada meta (Coll 1987, Salas 1995, Acosta 2002, Villa y Poblete 2007). Sin embargo, estas tareas habituales solicitadas al estudiante requieren ser enseñadas con una metodología analítica para ser replicada en las diferentes instancias de aprehensión del conocimiento y de la realidad individual y social: creencias, opiniones y otras áreas de la cultura (van Dijk 2002). En suma, la dificultad para el estudiante radica, por un lado, en no poder identificar el objeto de estudio y, por otro, subestimar la importancia del contexto o situación en donde se circunscribe el análisis (Salas, 1995, Carrasco 2002, Beas 2003, Pérez 2003, Argudín 2006, Kennedy 2007, Villa y Poblete 2007).

En este sentido, el desarrollo de concepto, si bien parte del aspecto metódico del discurso pedagógico, que va desde la ignorancia o la duda hasta el conocimiento, además, es una unidad estratégico procedimental, desarrollada mediante el curso de las actividades “constituidas por un conjunto de operaciones intelectuales a través de las cuales se busca alcanzar el conocimiento o desarrollar una destreza” (Leal 2009 59). No obstante lo anterior, se debe agregar que el **desarrollo del concepto argumentado** requiere el conocimiento previo y la destreza en el uso de las **secuencias** como unidades de composición de los textos. Jean-Michel Adam (1992) reflexiona sobre la noción de prototipo para designar el texto como un todo coherente y heterogéneo en donde las secuencias en: “la organización de la textualidad dan cuenta del carácter profundamente heterogéneo de un objeto irreductible a un solo tipo de organización, complejo y al mismo tiempo coherente. Apostando por la posibilidad de teorizar sobre la diversidad y la heterogeneidad hablo de diferentes planos de organización textual y defino el texto como una estructura compuesta de secuencias” (Adam 1992 20). En suma, la secuencia es la unidad constituyente del texto y formada por un conjunto de proposiciones; estas secuencias prototípicas responden a tipos relativamente estables de combinación de enunciados, dotados de una organización reconocible por su estructura jerárquica interna (esquema) y por su unidad compositiva (plan). En fin, estas secuencias son modelos estables del texto clasificadas en la secuencia narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialogal que, formado por cada categoría “permite el reconocimiento de segmentos más o menos extensos de los textos adaptados al modelo” (Adam 1992, López 1996, Calsamiglia y Tusón 1999, Cademartori 2003, Cassany 2005). En este sentido, cada texto es eminentemente descriptivo, cuando predomina la secuencia prototípica descriptiva; o bien, con dominancia secuencial descriptiva, sin desalojar el sentido ni la existencia de otras secuencias como la narrativa, la argumentativa o la explicativa, incluso la secuencia dialogal, si la tuviera.

### ***Materiales Y Métodos***

La investigación diagnóstica consideró el estudio de un corpus de 100 textos escritos por los estudiantes de primer año en el contexto académico universitario de 3 carreras impartidas por la Universidad Austral de Chile Sede Puerto Montt: Ingeniería Comercial (IC), Ingeniería en Acuicultura (IA) y Fonoaudiología (F).





El prototipo de texto considerado fue la biodiversidad y el resumen. Éste comprendió una estructura lineal y secuencial, con rasgo gramatical y estructural para cada secuencia; en donde 1, corresponde a la secuencia descriptiva, 2 la explicativa, 3 la argumentativa y 4, la narrativa.

Abocados al propósito de cómo el estudiante utiliza las **herramientas lingüísticas** para procesar y organizar la producción del **desarrollo de concepto argumentado**, se dio un breve instructivo en donde se pidió responder en un plan de desarrollo a los estudiantes de la ingenierías: “Desarrolle por escrito el concepto de Biodiversidad”, de igual forma, para los estudiantes de Fonoaudiología, “Desarrolle por escrito el concepto de Resumen”.

En general la clasificación de los textos comprendió la noción del rasgo de **secuencia**, distribuyéndose en una relación de mayor a menor uso del rasgo en la escala de 3,2,1,0:

**a.** La presencia de la **secuencia descriptiva** (transfiere conocimiento), en la cual 3 corresponde a la alta presencia de idea organizadora, atributos (qué, cómo); el 2 a una mediana presencia de la idea organizadora y atributos; el 1 a la baja; el 0, a la ausencia de la idea organizadora y atributos.

**b.** La distribución en el uso de la **secuencia explicativa** (comprensión/análisis), 3 corresponde a la alta presencia del rasgo en la interpretación e inferencia de causas y consecuencias de la idea sustantiva, el 2 a la mediana presencia; el 1 a la baja y el 0, a la ausencia de la secuencia.

**c.** La distribución en el uso de la **secuencia argumentativa** (análisis/evaluación), 3 equivale a la alta presencia del rasgo en donde existe relación entre hipótesis y datos, evaluación y crítica de la idea sustantiva, el 2 a la mediana presencia; el 1 a la baja y el 0, a la ausencia de la secuencia.

**d.** La distribución en el uso de la **secuencia narrativa** (ejemplificativa), en la cual 3 corresponde a la alta presencia del rasgo sustancial aplicado en situaciones nuevas, el 2 a la mediana presencia; el 1 a la baja y el 0, a la ausencia de la secuencia.

### ***Análisis Y Discusión De Resultados***

**a.** En cuanto a la clasificación de los enunciados, de las 100 muestras, la idea organizadora en la **secuencia descriptiva** (escala de 3, 2, 1, 0), arrojó que 33 textos presentaron alta frecuencia de la idea organizadora y los atributos, 43 correspondieron a una mediana frecuencia de la idea organizadora y atributos; 21 a la baja frecuencia y 3 a la ausencia del rasgo.

**b.** La distribución en el uso de la **secuencia explicativa** (escala de 3 a 0), 25 textos mostraron alta frecuencia de la secuencia, 28 a la mediana, 9 a la baja frecuencia, y 38 textos mostraron la ausencia de la secuencia.

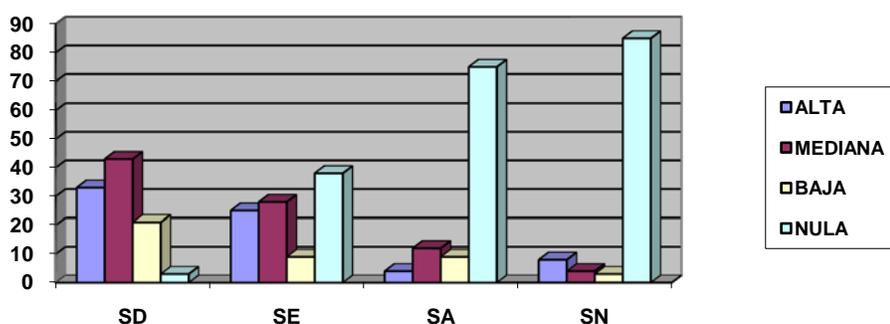




c. La distribución en el uso de la **secuencia argumentativa** (escala de 3 a 0), 4 textos mostraron alta frecuencia de la secuencia, 12 a la mediana, 9 a la baja, y 75 textos mostraron la ausencia de la secuencia.

d. La distribución en el uso de la **secuencia narrativa** (escala de 3 a 0), 8 textos mostraron alta frecuencia de la secuencia, 4 a la mediana, 3 a la baja, y 85 textos mostraron la ausencia de la secuencia.

El gráfico 1 ilustra esta frecuencia:



A continuación analizamos algunos textos escritos por los estudiantes de las tres carreras, según los rangos de + a -, alta a nula presencia de las secuencias descriptiva, explicativa, argumentativa y narrativa- ejemplificativa:

#### Texto 1.

(SD) “Bio=vida, diversidad= indica variedad, abundancia. (SD) El término de biodiversidad se emplea para indicar la cantidad de especies que habitan en un determinado ecosistema. (SE) Este concepto es muy usado en Acuicultura, ya que está ligado a la biología, y (SE) pretende investigar las diversas formas de vida de un ambiente, ayudando a comprender su interacción con éste, y entre sí. (SA) Se dice que un ecosistema tiene mayor biodiversidad cuando más alto es el número de especies que posee.

**Texto 38.** (SN) En el mundo globalizado en el cual vivimos estamos envueltos en la biodiversidad, (SD) que es la diversidad de géneros en cuanto a las formas de vida de los individuos. (SE) Cada uno de ellos tiene distintas formas de ver el mundo que los rodea. (SA) Es por eso que no todos están dispuestos a ser jefes o a asumir grandes retos y prefieren planificar su vida sin mayores complicaciones y riesgos. No obstante buscamos nuestra propia identidad a diario.

**Texto 78.** (SD) El resumen es un método y/o estrategia de estudio que se realiza con el fin de destacar y reconocer las partes más importantes de un tema, (SE) en el caso de un texto escrito se recrea con las mismas palabras del autor, presentando una forma más condensada pero llena de información relevante, (SA) a diferencia del texto original que contiene mayor forma e información irrelevante o adicional.





**Texto 90.** (SD) El resumen es un texto literario derivado de otro más extenso, que puede ser de carácter narrativo, científico, informativo, etc.. (SE) Consiste básicamente en desarrollar en la mínima expresión posible, las ideas principales de un texto y así reducir la extensión del original. (SD) El resumen en sí, es una buena técnica de estudio (SE) ya que concentra la materia del alumno y puede ser el proceso de aprendizaje más corto y llevadero, es de gran utilidad y de simple absorción.

**Texto 92.** (SE) El resumen se caracteriza por la exposición de manera abreviada de un tema. Nombrando con las palabras textuales todo el contenido que posea un texto, dando una idea global y objetiva del escrito. (SE) Éste tiene la función de dar a conocer al lector, en el caso que sea un texto escrito, sobre qué trata el texto a leer, y (SA) a diferencia de la síntesis, lo hace apuntando a las ideas principales desde la perspectiva del propio autor del texto, condensando las ideas exponiéndolas de manera resumida.

En relación a la **evaluación del aprendizaje de procedimientos**, el estudiante que desarrolla correctamente el procedimiento del desarrollo de conceptos, por ejemplo, respetando la idea organizadora, los atributos, las características y criterios para llevarlo a cabo, está sustancialmente demostrando su dominio.

En el caso del desarrollo del concepto de “Biodiversidad”, el texto **1** contiene las secuencias descriptiva, explicativa y argumentativa; por lo tanto, el escrito evidencia en la secuencia descriptiva el proceso de transferir el conocimiento general, en la secuencia explicativa, se evidencia el proceso de comprensión y análisis dando respuesta a la consecuencia “de ver el mundo que los rodea”, posteriormente, en la secuencia argumentativa, se evidencia el análisis y la evaluación “se dice que” sobre el ecosistema ( la hipótesis) y los nuevos datos que se proponen.

A diferencia del texto anterior, el **38** se inicia con la secuencia narrativa “En el mundo globalizado en el cual vivimos estamos envueltos en la biodiversidad, luego la (SD) señala los atributos “que es la diversidad de géneros en cuanto a las formas de vida de los individuos”. Sin embargo el texto tiene las marcas de la comprensión del concepto que se aclara restringidamente en la (SE) “Cada uno de ellos tiene distintas formas de ver el mundo que los rodea”; finalmente la evaluación restringida del análisis del estudiante se evidencia en la secuencia argumentativa (SA) “Es por eso que no todos están dispuestos a ser jefes o a asumir grandes retos y prefieren planificar su vida sin mayores complicaciones y riesgos. No obstante buscamos nuestra propia identidad a diario”. En suma, si bien estas secuencias tienen lógica, no serían sustancialmente correctas, puesto que la idea de la SD está indefinida e incompleta.

En el caso del desarrollo del concepto del Resumen, el texto **78** contiene las secuencias descriptiva, explicativa y argumentativa, a diferencia del texto **92**, que adolece de la idea organizadora fundamental en la secuencia descriptiva, dejando un vacío clave para quien desee reconstruir los datos del escrito.

De la misma manera, se puede llegar a concluir que el estudiante que revisa un tema de cualquier área, selecciona adecuadamente el ejercicio de la estructura del desarrollo del





concepto sin temor a equivocarse entre otras modalidades de los escritos del quehacer académico, ya sea aquel empleado en el diálogo, el debate, o en las diversas exposiciones requeridas en el medio universitario; se aplica a los pasos del desarrollo del concepto “argumentado” que le permite avanzar en el desarrollo jerárquico del pensamiento, aunque temporalmente, obviando los pasos fundamentales para construir un escrito claro y coherente.

### *Conclusiones*

A modo de conclusión preliminar, se puede señalar que la importancia de ejercitar la estructura del desarrollo del concepto argumentado escrito, favorece la comprensión de cómo está estructurado el contenido, permitiendo al estudiante de pregrado hacer las relaciones con otras materias de la malla curricular, comparar y delimitar aspectos de las diferentes áreas del conocimiento.

Esta modalidad de escrito usado en el proceso de la evaluación curricular se traduce en una necesidad para la pedagogía de hoy. Dado que al hacer la **evaluación de los contenidos conceptuales**, los estudiantes deben enfrentar la complicada realidad de desarrollar conceptos y en su aplicación, esto es, con el problema del desarrollo de las ideas implícitas del análisis, la síntesis y la evaluación del conocimiento.

Si bien es una tarea educativa que puede implementarse en la enseñanza secundaria, la universidad enfrenta este problema que merece una pronta atención. Por esto, no se debe descartar que el actual Proyecto Educativo por Competencias la **evaluación de contenidos actitudinales** privilegia el desarrollo de las estrategias y técnicas usadas en el mundo académico para la resolución de problemas del aprendizaje. Además, en este sentido, no se debe descartar el progreso alcanzado por el estudiante el que puede validar alguna actitud previa deseada y fomentar el desarrollo de esta estrategia de producción y comprensión textual. Sin embargo, por ahora, estudiamos la estructura del desarrollo del concepto argumentado escrito, favoreciendo la comprensión de cómo está estructurado el contenido, permitiendo al estudiante de pregrado hacer las relaciones con otras materias que, más tarde y dada la asimilación del modelo, también se transfiere a la oralidad.

De esta manera y sin querer privilegiar un contenido por sobre los otros, creemos que la **enseñanza del desarrollo de concepto argumentado** es un logro en la enseñanza **transdisciplinaria** de la lengua. Todo ello se conjuga en la acción pedagógica, por una parte, por el profesor quien es el facilitador de las conductas por alcanzar y, por otro, el estudiante, creador de un aprendizaje significativo y transferible a nuevas realidades en su medio natural, académico y social.

En un contexto específico de la enseñanza de los contenidos conceptuales de cada disciplina se puede concluir que la secuenciación es un criterio apropiado para seleccionar los contenidos de cada sector de aprendizaje de la malla curricular de los estudiantes, también entre otras modalidades de la comunicación enlazada con los conocimientos previos y el dominio del **desarrollo** de los **conceptos**. Puesto que esta forma de comunicación está en ejercicio en todos los aspectos del desarrollo académico, el que exige el desarrollo madurativo por parte del estudiante y un autodomínio pertinente de la





estructura para fijar conceptos y construir nuevas relaciones conceptuales. En suma, el desarrollo de concepto argumentado pone en funcionamiento un proceso más abierto de relaciones temáticas que se van desarrollando paulatinamente con los contenidos de los otros componentes conceptuales del ejercicio pedagógico del uso de los textos académicos. Esto último, dado que en muchos casos, el estudiante no parece relacionar la información que posee con la dirección y aclaración de las características y criterios para ejercitar cada uno de los pasos que contiene el desarrollo de un concepto.

Es importante hacer notar que el docente, sin la necesidad de ser pedagogo, conoce o infiere las ideas previas del estudiante al ponerlo en el ejercicio de estas modalidades secuenciales de expresión escrita; además que reconoce la necesidad de adecuar el material de estudio para que el estudiante lo analice a partir de la exposición y de acuerdo a sus necesidades del curso. Por ello el estudiante que ha desarrollado la estrategia del desarrollo de concepto argumentado, tiene las herramientas para indagar con sus propios recursos en la biblioteca u otros medios los conceptos en estudio, tanto como las respectivas funciones, características de cada uno de estos y por separado; luego, esto es, concentrándose en el ejercicio constante y progresivo de los mismos, de acuerdo a sus temas de interés, o bien de manera aislada.

En consecuencia, es real la importancia de ejercitar la estrategia del desarrollo de concepto argumentado, tanto escrito como oral, ya que favorece la comprensión de cómo está estructurado el contenido, permitiendo hacer las relaciones con otras materias de la malla curricular, comparar y delimitar aspectos de las diferentes áreas del conocimiento.

En este sentido, el **desarrollo de un concepto** se define como un proceso de abstracción que se explicita en un escrito basado en un concepto, el cual se desarrolla en una secuencia de ideas distribuidas en uno o varios párrafos; la función comprende **analizar** y abstraer una idea a partir de una **definición** contenida ya en una idea genérica que justifica el sentido único e independiente del concepto.

En conclusión, se plantea la necesidad de seguir indagando en esta propuesta metodológica y procedimental para desarrollar la estrategia del desarrollo del concepto argumentado. De manera que este diagnóstico requiere una segunda etapa para afinar el modelo, así también crear secuencias didácticas para el adiestramiento de la estrategia, enfrentando la cuestión tematizada hasta lo que se desea llegar, mediante el ejercicio de los conceptos previamente trabajados y debidamente asimilados en el aprendizaje, al análisis de la escritura y en el mejor de los casos a verbalizar el proceso de la producción textual.





## Bibliografía

- Adam, Jean-Michel. 1992. *Lês textes: Types et prototypes*. Nathan, Coll. FAC. Paris.
- Adam, Jean-Michel. 1996. "(Proto)Tipos: La estructura de la composición en los textos". *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Nº10. Octubre 1996.
- Acosta, V. 2002. *La evaluación del lenguaje*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Ahumada, Pedro. 2005. *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós.
- Argudín, Y. y Luna M. 2006. *Aprender a pensar leyendo bien*. México: Paidós.
- Beas, J. et al. 2003. *Enseñar a pensar para aprender mejor*. Santiago.
- Cademartori, Yanina. 2003. "La inscripción de las personas en textos de divulgación científica". *ALED Revista Latinoamericana de estudios del discurso*.
- Calsamiglia y Tusón. 1999. "Los géneros discursivos y las secuencias textuales". *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel. pp. 251-267.
- Carrasco. 2002. *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: RIALP.
- Cassany, Daniel. 2002. *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cassany, Daniel. 2005. "Tipos de textos". *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Grau, Maria. 2005. "La modalización: adecuación del texto a los parámetros de la situación comunicativa". *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y Secuencias didácticas*. Barcelona: Graó. Pp. 77-88.
- Kennedy, D. 2007. Santiago: Ministerio de Educación de Chile. MINEDUC.
- Leal, Alejandra. 2009. "Introducción al discurso pedagógico". *Horizontes Educativos*. Vol. 14, Nº 1: 51-63. Chillán: Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío.
- Leal, Alejandra. 2009. "Análisis diagnóstico de un problema de escritura en la producción del concepto argumentado". Ponencia presentada en el *II Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO, Lectura y Escritura "Leer y escribir en la Universidad y el Mundo Laboral*. 5, 6 y 7 de octubre – Osorno, Chile.
- López, Celso. 2005. "¿Qué es un discurso argumentativo razonable?". *Discurso y Argumentación*. Harvey, Ana M. (2005). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- López, Gladys Estela. 1996. "(Proto) Tipos: La estructura de la composición en los textos". *Textos en Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Número 10, octubre: pp. 9-21. Cali: Univalle, Universidad del Valle del Cauca.
- Monereo, Carles. 1994. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Pérez, Mónica. 2003. *Técnicas argumentativas* Ediciones U Católica de Chile.
- Salas, R. 1995. *Aprendiendo y enseñando con estilo*. Ediciones U. Austral de Chile.
- Serafini, María T. 2007. *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk., T. 2002. Van Dijk, Teun. 2002. "Tipos de conocimiento en el procesamiento del discurso". En: *Lingüística e interdisciplinariedad: desafíos del nuevo milenio. Ensayos en honor a Marianne Peronard*. U. Católica de Valparaíso.
- Villa, A. y Poblete, M. 2007. *Aprendizaje basado en Competencias*. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Vilá i Santasusana, M. et al. 2005. *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y Secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.





## La situación retórica en la producción escrita de estudiantes de Educación Diferencial y Parvularia

Verónica Pastén Valenzuela  
Silvia Rail Cornejo  
Universidad de Playa Ancha, Valparaíso  
Chile

### *Resumen*

Desde el punto de vista discursivo, hablar o escribir implica construir textos orientados a ciertos fines y en interdependencia con el contexto lingüístico, cognitivo y sociocultural. El estudio se genera en el escenario del debate, por un lado, sobre el grado de competencia textual en la producción escrita que tienen los estudiantes a su ingreso al sistema universitario chileno y, por otro, por la demanda de habilidades y competencias necesarias para enfrentar los desafíos del mundo laboral actual. En este marco, a partir de un estudio descriptivo, se indaga sobre la situación o problema retórico presente en los informes pedagógicos escritos elaborados por estudiantes que cursan, durante el año 2009, el sexto semestre de las Carreras de Educación Diferencial y Parvularia de la Universidad de Playa Ancha. Específicamente, interesa comprobar la presencia de los tres elementos básicos propios de la comunicación escrita: la audiencia del texto; el tópico de la materia de la cual se escribe y el propósito. El *corpus* de trabajo está asociado a tareas específicas de producción escrita, relacionadas con cada una de las especialidades de formación profesional. El análisis, desde una perspectiva cognitivo/textual, permite concluir, entre otras, que en un 99% de los textos escritos, el formato responde al de una carta privada, con presencia de distintas denominaciones para referir a los destinatarios y con escasa consideración de la comunidad discursiva a la que va dirigida. El tópico discursivo se diluye entre los muchos otros tópicos que emergen en los distintos textos lo que incide, además, en su propósito de informar.

**Palabras clave:** situación retórica, competencia textual, producción escrita, escritura universitaria

### *Introducción*

El estudio se genera en el escenario del debate, por un lado, sobre el grado de competencia textual en la producción escrita que tienen los estudiantes a su ingreso al sistema universitario chileno y, por otro, por la demanda de habilidades y competencias necesarias para enfrentar los desafíos del mundo laboral actual. En este marco, el estudio de los textos





escritos a partir de su situación retórica constituye un importante indicador de calidad de la competencia lingüística de sus escritores.

Desde este contexto, a partir de un estudio exploratorio-descriptivo, se busca indagar sobre los tres elementos fundamentales de la situación o problema retórico: el tópico acerca del cual se escribe, la audiencia a la que se dirige el texto escrito y la intención o el propósito del mismo. El *corpus* está conformado por los textos escritos de estudiantes que cursan, durante el año 2009, el sexto semestre de las Carreras de Educación Diferencial y Parvularia de la Universidad de Playa Ancha.

Así, en una primera parte, el artículo refiere al marco referencial luego, en segundo lugar se presenta el marco metodológico. Posteriormente, se encuentra el apartado con la presentación y análisis de la información para pasar, en cuarto lugar, a las conclusiones. Finalmente, en quinto lugar, se ubican las referencias bibliográficas.

## ***Marco Referencial***

### **Competencia textual en estudiantes universitarios**

Como es sabido, en materia de educación chilena, las políticas públicas durante las últimas dos décadas han generado un mayor ingreso a las aulas universitarias de jóvenes provenientes de sectores con menores ingresos económicos. Lo anterior, entre otras variables de carácter sociocultural, viene a explicar, en alguna medida, las falencias de distinta naturaleza con las cuales inician sus estudios superiores.

La Universidad de Playa Ancha (UPLA), institución en la que se focaliza el estudio, ha presentado como constante en los últimos diez años, un ingreso de un 20 % de estudiantes que presentan carencias o desarrollo insuficiente de competencias de entrada requeridas para cursar, con éxito, la formación inicial superior (UPLA, 2009).

En el marco del desarrollo de competencias fundamentales que se espera que todos los estudiantes tengan al asumir su campo laboral, independiente de la naturaleza de sus carreras profesionales, la competencia lingüística se encuentra entre las primeras mencionadas (CINDA, 2004). Al respecto, desde la perspectiva de Parodi (2005:11), “es bien sabido que los esfuerzos por lograr que los estudiantes de diversos niveles educativos alcancen una competencia comunicativa escrita suficientemente aceptable han enfrentado serios inconvenientes”.

Es así que, en el contexto de un estudio relacionado con la elaboración del perfil deseado en competencias y autoestima de los estudiantes de primer año la UPLA, la competencia más valorada y que genera alto consenso, tanto por los profesores como por los estudiantes, es la comunicación lingüística. Asimismo, es considerada como ‘competencia crítica’ para enfrentar con éxito, las exigencias del primer año de ingreso (UPLA, 2008:65). En términos de sus investigadores, dicha competencia crítica.





“Corresponde a la competencia genérica instrumental en comunicación lingüística, específicamente, saber leer (situar, comprender e interpretar la información contenida en libros gráficos y/o mapas), escribir (comunicar por escrito y de forma personal ideas, informaciones o mensajes, creando documentos originales); escuchar (recibir, comprender, interpretar y organizar las ideas y transmitirlos oralmente)”.

De este modo, por un lado, está la preocupación sobre el grado de competencia textual, tanto escrita como oral, que tienen los estudiantes a su ingreso al sistema universitario chileno y, por otro, está la demanda de habilidades y competencias lingüísticas necesarias para enfrentar los desafíos del mundo laboral actual. En este escenario del debate, la preocupación del estudio se sitúa en un punto temporal más bien intermedio, la competencia textual que tienen un grupo de estudiantes que cursan el sexto semestre de formación profesional en la UPLA.

Ahora bien, al considerarse la escritura como un acto netamente social, no sólo por su propósito comunicativo sino también porque se constituye en un artefacto desarrollado en un entorno social (Hayes, 1996a) es necesario tener en consideración una serie de decisiones respecto al tema, el propósito y la audiencia, antes de redactar el texto. En otras palabras, el escritor debe estar consciente de los destinatarios y expectativas implicados en todo proceso de producción escrita, es decir, debe tener claridad respecto a la situación retórica.

### **La situación retórica**

Los estudios sobre la producción de textos escritos, como es sabido, han alcanzado un alto grado de desarrollo en los últimos quince años. La complejidad del proceso implica distintas fases que suponen considerar diversos aspectos que se conjugan, tanto de carácter interno de la persona que escribe como del proceso de la escritura. De este modo, los distintos modelos – a lo largo del tiempo-, han colocado mayor o menor énfasis en alguna de ellas, no obstante su propósito común ha sido comprender los procesos involucrados en la producción de textos escritos en pos de mejorar la calidad de los mismos.

El problema o situación retórica, al inicio de la construcción de un texto escrito, es el aspecto más relevante del proceso de producción. Flower y Hayes (1981) en su modelo cognitivo del proceso de componer por escrito, como parte del problema retórico, incluye el tópico, la audiencia, los propósitos e intención del escritor y las exigencias del tema. Desde la perspectiva de estos autores, los buenos escritores realizan una planificación global de sus escritos considerando dichos aspectos retóricos y es lo que viene a diferenciarlos de los malos escritores.

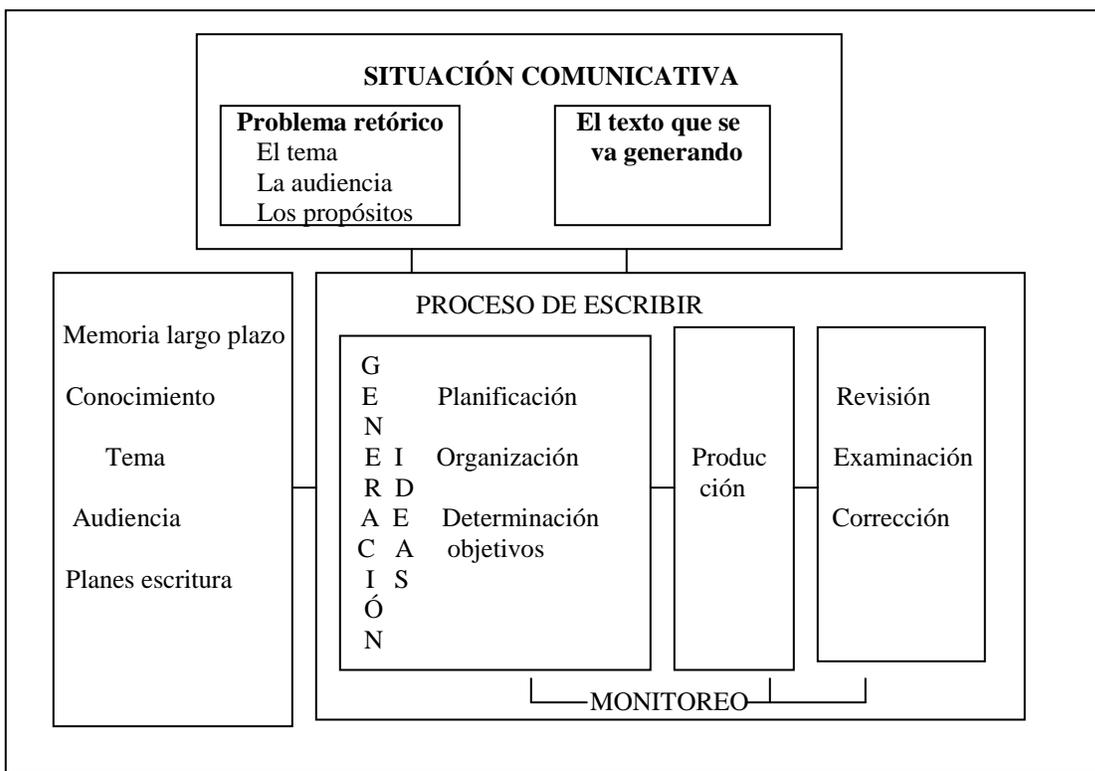
El modelo de Flower y Hayes (1981), como es sabido, es repostulado, posteriormente, en el modelo de revisión de la composición por escrito (Hayes, Flower, Schriver, Stratman & Carey, 1986), luego por Flower (1993) y vuelto a ser formulado por Hayes (1996b). Parodi (2005:107) refiriéndose a los trabajos de Flower y Hayes, sostiene que,





“Lo que resulta gratificante es que parecen incorporar aspectos teóricos centrales de una retórica clásica y su terminología, tales como audiencia, situación y problema retórico, generación y organización de ideas, etc. Así, las tres partes fundamentales de la retórica se encuentran, de cierta forma, reflejadas con mayor o menor profundidad, en el modelo de Flower y Hayes (1981)”.

Así, en el marco de la situación comunicativa del modelo de Flower y Hayes (1981), tal como se observa en la Figura 1 que sigue, se encuentra la situación o problema retórico que considera el tema, la audiencia y los propósitos o el ambiente de la tarea de escritura. Todos ellos son considerados como parte del conocimiento previo que posee el escritor, es decir, el sujeto sabe acerca de qué va a escribir, a quién le va a escribir y con qué fin va a escribir.



**Figura 1.** Estructura del Modelo cognitivo de escritura (Flowers & Hayes, 1981).

De tal modo, los tres componentes de la situación retórica considerados en el presente estudio son los planteados por Flower y Hayes (1981): el propósito, el tópico, y la audiencia.

En relación al ‘propósito’ de la situación retórica, cabe decir que está directamente relacionado con el ámbito de la intención del hablante-escritor y, por tanto, de la funcionalidad del lenguaje. Ahora bien, en el marco de la producción escrita, los propósitos o intenciones permiten dar cuenta de las tipologías textuales. Si se consideran





los tres criterios fundamentales de clasificación planteados por Álvarez (1996), bajo un criterio socio-cultural, encontramos las prácticas discursivas de una sociedad, tales como las réplicas de un diálogo cotidiano, una carta, un decreto, entre otros.

Luego, bajo un criterio funcional, se encuentran tipos de textos informativos (o referenciales) que tienen como propósito informar de algo al interlocutor. Por ejemplo, un informe pedagógico, el acta de una reunión, un informe del tiempo. Bajo este mismo criterio funcional, se encuentran los textos explicativos, incitativos y expresivos, no obstante, como es sabido, un texto puede presentar más de una función. Por último, está el criterio estructural, que permite caracterizar los textos según los modos de organización del discurso: narrativo, argumentativo y descriptivo.

Respecto al componente 'tópico' de la situación retórica, en la actualidad, se considera como la materia específica acerca de la cual se escribe, por tanto, viene a constituir el tópico principal del texto y según el cual se van construyendo las macroproposiciones que conforman la macroestructura. Ahora, asumiendo la diferencia semántica entre 'tema' y 'tópico' sostenida por Benitez (2004), el primero de los términos se refiere a un gran campo de conocimiento general que no está asociado, en este caso, con el concepto de 'tema' en la dualidad tema/rema ni con el concepto de tema en literatura. El segundo término, el de tópico, está referido a la especificación de ese mismo campo.

En lo que dice relación con la audiencia, tercer componente de la situación retórica, como ya se anunciara, el escritor debe saber a quién le escribe y, además debe tener claridad respecto a la comunidad discursiva a la que pertenecen los potenciales lectores y qué pretenden encontrar, estos últimos, en el texto escrito (Parodi, 2003).

De tal modo que, según sostiene Benitez (2004:56),

“Al no estar presente la situación retórica en la mente del escritor, se hace difícil pensar en un escrito al que se pueda denominar "texto". El establecimiento de una sólida situación retórica a lo largo de un escrito cualquiera contribuye en gran medida a su coherencia y a la mantención de ésta para conformar un todo”.

Se pasa, enseguida, a presentar el marco metodológico en que se inserta el estudio.

### ***Marco Metodológico***

En el marco del paradigma cuantitativo, el estudio corresponde a una investigación de tipo exploratoria descriptiva. La población, en este caso, está conformada por todos los alumnos que cursan 6° semestre de las Carreras de Educación Diferencial (EDIF) y Educación Parvularia (EPA) de la Universidad de Playa Ancha.

La muestra del estudio está constituida por un total de 31 alumnos que cursan 6° semestre de las Carreras de EDIF y EPA de la UPLA, sede Valparaíso y que responden a la tarea de escritura solicitada. La unidad de análisis corresponde al enunciado.





## Organización del *corpus*

- *Técnicas de recolección del corpus*

Para efecto de recopilar el *corpus* de trabajo, se construyen dos tareas de escritura cuyos contenidos están asociados a las especialidades de cada Carrera profesional. Para guiar a los estudiantes en su producción escrita, cada tarea tiene especificada la situación retórica, es decir, está determinado acerca de qué se va a escribir (tópico), para qué se va a escribir (propósito) y a quién se va a escribir (audiencia). Asimismo, la tarea identifica el tipo de texto solicitado, en ambos casos, informes pedagógicos. En la siguiente Figura 1, se representan dichos aspectos

<p><b>Situación retórica <i>Corpus A</i></b>  <b>Situación comunicativa</b> (ambiente de la tarea de escritura)  <b>Tema:</b> Dificultades del aprendizaje  <b>Tópicos:</b> Funciones psiconeurológicas básicas, memoria visual y kinestésica y lenguaje verbal.  <b>Destinatarios:</b> Profesionales directivos del área de educación  <b>Propósitos:</b> Informar y argumentar</p> <p><b>Situación retórica <i>Corpus B</i></b>  <b>Situación comunicativa</b> (ambiente de la tarea de escritura)  <b>Tema:</b> Lenguaje oral  <b>Tópico:</b> Desarrollo del lenguaje oral infantil: conciencia fonológica  <b>Destinatarios:</b> Profesionales del área de salud infantil  <b>Propósitos:</b> Informar</p>
--

**Figura 1.** Situación retórica de la tarea de escritura

- *Conformación del corpus*

El *corpus* de trabajo está conformado por un total de 3.475 palabras y se organiza en sub-corpus A y sub-corpus B, tal como se puede observar en la siguiente:

Tabla 1

<i>Corpus</i> de trabajo	Especialidad	Cantidad de textos	Cantidad de palabras
Sub- <i>corpus</i> A	Educ. diferencial	11	1.050
Sub- <i>corpus</i> B	Educ. parvularia	20	2.425
	Total	31	3.475

**Tabla 1** Constitución del *corpus* de trabajo





## ***Técnicas De Análisis De La Información***

El análisis del *corpus*, se realiza desde una perspectiva cognitivo/textual y considera, como variables independientes, cada componente de la situación retórica en el marco del modelo de Flower y Hayes (1981): propósito, tópico y audiencia. Para efectos del análisis, se siguen los siguientes pasos propuestos por Witte (1983): Primero se identifica el tópico que es tratado en cada oración, luego se determina la frecuencia con la cual cada tópico aparece. En tercer lugar se identifican el tópico central y los sub-tópicos de otras oraciones para posteriormente y en cuarto lugar, pasar a contar el número de diferentes tópicos oracionales. Por último, se cuenta el número de oraciones con tópicos diferentes y el tópico más frecuente.

A partir de lo anterior, se infiere el ‘tópico discursivo’ y, examinando los verbos principales, se construye la ‘macroproposición’ que resume el punto focal del texto.

## ***Presentación Y Análisis De La Información***

### **Formato del texto escrito**

En primer lugar, es posible señalar que el formato de texto que emerge, en un 99% de los textos analizados, responde al de una carta. Como es sabido, uno de los elementos básicos que permite el reconocimiento inmediato de la carta privada, es su formato fijo, construido según fórmulas preestablecidas que le otorgan carácter reconocible. En este formato básico está presente un encabezamiento que instituye la identidad del receptor, y al final, la despedida del emisor (Doll, 2002).

A partir de este primer hallazgo y, para efectos de alcanzar los dos primeros objetivos específicos, se centra la atención en los enunciados de encabezados de los textos. De este modo, tomando en consideración los datos de los destinatarios entregados en la tarea de escritura, se ha construido la siguiente Tabla 1.

Como es posible observar en la Tabla 1, la primera columna contiene las estructuras de los potenciales enunciados, identificadas a partir de los destinatarios, en la tarea de escritura entregada a los alumnos. Dichas categorías permiten -a modo de seis categorías previas-, ir clasificando, en una segunda columna, aquellas estructuras que emergen en cada uno de los textos en análisis. La tercera columna, por su parte, presenta las frecuencias de cada categoría.

Como resultado de este proceso, tal como se observa en la misma Tabla 1, es posible darse cuenta, a simple vista, que las estructuras emergentes de la tarea escrita superan, en más del doble, las categorías identificadas previamente. Por una parte, la mayor frecuencia encontrada (10) está en la estructura concebida como categoría previa, tal como se observa en la primera columna: ‘Grado académico + nombre propio’ y esto significa decir, por ejemplo, ‘Doctor Juan de la Cruz’. La frecuencia que sigue es de 6 y corresponde a la





estructura ‘Vocativo señor + cargo administrativo’, por ejemplo, ‘Señor Director’ y responde a la segunda categoría establecida en la primera columna.

Lo anterior, en términos de sub-corpus, permite dar cuenta de lo siguiente,

Corpus de trabajo	Especialidad	Cantidad de Textos	Cantidad de palabras	Estructura encabezados: en Grado+nombre	Estructura encabezados: en Señor+cargo
Sub-corpus A	Educación Diferencial	11	1050	-----	6 (54,5%)
Sub-corpus B	Educación Parvularia	20	2425	10 (50%)	-----
Corpus de trabajo		31	3475		

**Tabla 1.** Estructura de los encabezados de los informes pedagógicos

**Tabla 2.** Frecuencia según *sub-corpus* y estructura del encabezado del texto

Por una parte, la mayor frecuencia encontrada (10) está en la estructura: ‘grado académico + nombre propio’ y corresponde, como se observa en la Tabla anterior, al sub-corpus B. Esto significa decir, por ejemplo, ‘Doctora Nancy Rosende’, estructura concebida como categoría previa, tal como se observaba en la primera columna de la Tabla 1 anterior.

Cabe agregar, además, que en las instrucciones de la tarea de escritura se hace mención al médico pediatra. Por tanto, es posible inferir que, en estos casos, la denominación de ‘doctor’ es parte de las representaciones mentales que los estudiantes tienen, influenciadas por el uso terminológico generalizado. Se deja entrever, además, la falta de reflexión en torno al significado de los grados académicos perpetuando, en este sentido, la cultura existente. Asimismo, se percibe la tendencia a responder sin considerar que, la comunidad discursiva a la cual va dirigida su informe, no es la propia.

Fórmulas de los encabezados del texto identificados a partir de los destinatarios en la tarea de escritura	Fórmulas que emergen del análisis de los encabezados de los informes escritos de los alumnos	Frecuencia
Vocativo señor + nombre propio	Vocativo señor + nombre propio	2
Vocativo señor + cargo administrativo	Vocativo señor + cargo administrativo	6
Vocativo señor + nombre propio + grado académico o cargo administrativo	Vocativo señor + nombre propio + grado profesional	1
Vocativo señor + nombre propio + cargo administrativo + institución en que se desempeña	Vocativo señor + nombre propio + cargo administrativo + institución en que se desempeña	1
Vocativo señor + nombre propio + título profesional / grado académico / cargo administrativo + institución en que se desempeña	Vocativo señor + nombre propio + título profesional + especialidad + institución en que se desempeña	1
Grado profesional + nombre propio	Grado académico + nombre propio	10
	Nombre + grado académico o cargo administrativo	2
	Especialidad + nombre	1
	Grado profesional + apellido	1
	Vocativo señor + nombre propio + presente	1
	Estimado + cargo administrativo	2
	Estimado + especialización	1
	Estimado + nombre + grado profesional	1
Destinatario fuera de contexto	Jardín infantil	1
	<b>Frecuencia acumulada</b>	<b>31</b>





En relación a la frecuencia 6 que sigue, corresponde al análisis del sub-*corpus* B en donde se encuentra la estructura ‘vocativo señor + cargo administrativo’, por ejemplo, Señor Director. En este caso, responde a la segunda categoría establecida en la primera columna la cual, al igual que en el caso anterior, la tendencia es responder limitándose sólo a los datos esenciales entregados en la tarea de escritura. No obstante, la estructura podría obedecer al hecho de que estos informes circularían en la misma comunidad discursiva del escritor.

En términos de estructuras convencionales y propias del formato del tipo de texto ‘carta’, se observa un caso en cada *corpus*. En estos casos, los escritores han adicionado información lo que se releva en las fórmulas de las siguientes estructuras de los encabezados: vocativo señor + nombre propio + cargo administrativo/grado académico + institución en que se desempeña.

Por último, cabe destacar que hay 4 casos en que se parte utilizando el término ‘estimado’, lo que podría comprenderse y aceptarse en los 2 casos en que los informes son de circulación en la misma comunidad discursiva, a diferencia de los otros 2 casos, que como ya se dijera, van dirigidos a otra comunidad discursiva.

### Tópico discursivo

Para efectos de identificar el tópico discursivo, tal como se dijera en el marco metodológico, se toma como base la propuesta de Witte (1983). Desde este marco, se procede al análisis partiendo por identificar los tópicos oracionales de cada texto. Luego, realizado este proceso y, teniendo como referente el tópico discursivo determinado en la tarea de escritura, se procede a identificarlo en los distintos textos, datos que han sido organizados en las siguientes Tablas 3 y 4:

Nº del informe	Nº de palabras	Nº de tópicos	Nº de palabras del Tópico discursivo
1	103	8	15
2	125	9	7
3	164	10	46
4	109	6	24
5	148	6	24
6	129	4	15
7	99	5	21
8	119	5	21
9	125	5	17
10	121	4	26
11	95	5	20
12	94	3	21
13	112	5	(/)
14	252	10	12
15	121	4	24
16	85	4	9
17	125	4	5
18	87	6	7
19	64	5	13
20	148	7	15
	<b>Sub-Total:2.425</b>	<b>Sub-Total: 117</b>	<b>Sub-Total: 342</b>
	<b>X:121,25</b>	<b>X:5,07</b>	<b>X:17,1</b>

**Tabla 3.** Cantidad de tópicos discursivos presentes en los textos escritos del sub- corpus A.





N° del informe	N° de palabras	N° de tópicos	N° de palabras del Tópico discursivo
21	115	6	13
22	157	6	27
23	120	6	11
24	107	6	22
25	104	7	34
26	114	8	33
27	59	4	11
28	64	4	13
29	138	6	(/)
30	75	6	12
31	97	6	41
	<b>Sub-Total:1.050</b>	<b>Sub-Total:65</b>	<b>Sub-total:217</b>
	<b>X: 95,4</b>	<b>X:5,9</b>	<b>X:19,7</b>
	Total corpus: A + B 3.475 palabras	<b>Total de tópicos:182</b>	Total de palabras en los tópicos discursivos 559
	3.475:100%		559:16,1%

**Tabla 4.** Cantidad de tópicos discursivos presentes en los textos escritos. Sub-corpus B

Respecto a la cantidad de tópicos discursivos, el análisis del *corpus* de trabajo permite relevar entre 3 y 10 tópicos por texto. Si se analiza por sub-*corpus*, nos encontramos que dicho rango –entre 3 y 10 tópicos- se concentra en el sub-*corpus* A. Por su parte, en el corpus B, la situación es distinta porque se encuentran entre el rango 4 y 7 y, como se puede observar, la mayor frecuencia está en la presencia de 6 tópicos y, tan sólo en un caso se identifican 7. Asimismo, es posible percibir que hay dos informes, uno en cada especialización, que no dan cuenta del tópico discursivo planteado en la tarea de escritura. En las Tablas 3 y 4, se representan con el signo (/).

En términos cuantitativos, resulta interesante observar también el porcentaje de palabras que forman parte de los tópicos discursivos. Si se considera que el corpus de trabajo está conformado por 3.435 (100%), nos encontramos que tan sólo 559 corresponden a los tópicos discursivo, lo que equivale al 16,1% del *corpus* total de trabajo.

### Propósito discursivo

En términos generales y, en el marco de la cantidad de tópicos relevados como asimismo el bajo porcentaje, en términos de número de palabras que constituyen el tópico discursivo, es posible señalar que el propósito ‘informar’ respecto a éste último, no es la principal función en los textos escritos construidos por los estudiantes.





## *Conclusiones*

La situación retórica presente en los textos construidos por los estudiantes universitarios, en lo que dice relación con los destinatarios, cabe señalar, en primer lugar, que los enunciados que los contienen, permite relevar el formato de texto. En tal sentido y, no obstante habiéndose especificado en la tarea de escritura que debían construir un 'informe pedagógico', cabe concluir que en un 99% de los textos escritos, el formato responde al de una carta privada.

En segundo lugar, el análisis permite dar cuenta de una variedad de 14 estructuras distintas en los enunciados de los encabezados de los textos que son los que contienen, explícitamente, los datos que permiten identificar a los destinatarios. Lo anterior, deja entrever, además, las distintas denominaciones utilizadas y, a partir de éstas, la falta de consideración de la comunidad discursiva a la cual pertenecen.

En lo que dice relación con el tópico discursivo, el análisis del *corpus* de trabajo permite señalar que se incorporaron entre 3 y 10 tópicos por texto, encontrándose, la mayor frecuencia en la presencia de 6 tópicos. Lo anterior indica que, el tópico discursivo - materia principal sobre la cual había que informar y que estuviera determinada en la tarea de escritura-, en la mayoría de los casos, pasa a ser tratado como un tópico más en el texto. Lo anterior queda manifiesto al revisar la cantidad de palabras utilizadas en ellos.

Informar, tercer componente fundamental de la situación retórica del que aquí se da cuenta y que debe cumplirse respecto al tópico discursivo, se puede concluir que la cantidad de información entregada a los destinatarios fué mínima si se considera que este último, como ya se dijera, fue tratado como un tópico más en los textos escritos.

Ahora bien, en estos casos la situación retórica estaba determinada en las tareas de escritura, por tanto, debería haber estado presente en la mente de los escritores, no obstante, los resultados del análisis indican que aún así no fueron considerados. De allí entonces, es posible pensar que no es suficiente conocerla requiere, además, saber cómo diseñar y resolver el problema retórico que implica la tarea de escritura.

Finalmente, si se considera la perspectiva de Benitez (2004) respecto a que una sólida situación retórica, a lo largo de un texto cualquiera, contribuye en gran medida a su coherencia y a la mantención de ésta para conformar un todo, es posible concluir, por último, que las producciones escritas de los alumnos carecen de coherencia global.





## ***Bibliografía***

- Alvarez, G. (1996). *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*. Concepción:Universidad de Concepción.
- Benitez, R. (2004). La situación retórica: Su importancia en el aprendizaje y en la enseñanza de la producción escrita. *Revista Signos* v. 33(48), 49-67. *Versión On-line* ISSN 0718-0934.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (2004). *Competencias de egresados universitarios*. Santiago de Chile: CINDA. ISBN 9567106452.
- Dapelo, B., Magnere, A., & Marcote, R. (2008). Una aproximación al perfil de competencias deseado al ingreso a la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Proyecto Mecesup UPA 0601. *Revista de Orientación Educativa*. V22, (41)49-69. Valparaíso:UPLA.ISSN 0716-5714.
- Doll, D. (2002). La carta privada como práctica discursiva. Algunos rasgos característicos. *Revista Signos* v. 35 n. 51-52. *Versión On-line* ISSN 0718-0934.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 31:132-149.
- Flower, L. (1993). *Problem-solving strategies for writing*. New York:harcout, Brace & Jovanovich.
- Hayes, J. (1996a). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. En *The Science of Writing*. Cap. 1 (pp.1-27). Jersey:Erlbaum.
- Hayes, J. (1996b) "A new framework for understanding cognition and affect in writing" en C. M. Ley y S. Ransdell (Eds.). *The science of writing* (pp.1-27), Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hayes, J., Flower, L., Schiver, K., Stratman, J. & Carey, L. (1986). Detection, diagnosis, and the strategies of revision. *College Composition and Communication*, 37: 16-55.
- Parodi, G. (2005). *Discurso especializado e instituciones formadoras*. Valparaíso: Ediciones universitarias Valparaíso. PUCV.
- Universidad de Playa Ancha (2009). *Proyecto educativo. Versión preliminar*. Valparaíso: UPLA.
- Witte, S. (1983). Topical structure and revision: An exploratory study. *College Composition and Communication*, 34:313-341.
- Williams, J. (1998) *Preparing to teach writing: Research, theory and practice*, Mahwah:Erlbaum Associates Publishers.





## **Escritura académica y diversidad disciplinar: consignas de escritura y concepciones de docentes de carreras de Ciencias Humanas y Sociales**

Alicia Vázquez  
Luisa Pelizza  
Ivone Jakob  
Pablo Rosales  
Universidad Nacional Río Cuarto  
Argentina

### ***Introducción***

En el presente trabajo se comunican los resultados de una investigación en curso en la que se analizaron las actividades de escritura que proponen docentes en el ámbito de las ciencias sociales en la universidad con el fin de estimar si promueven procesos cognitivos profundos y complejos para potenciar el aprendizaje, por un lado, y si posibilitan la apropiación de estrategias de producción de textos característicos del ámbito académico en distintas carreras, por otro. Además, se realizaron entrevistas a docentes a fin de identificar sus concepciones acerca de la escritura académica y su relación con los aprendizajes disciplinares.

Se seleccionaron para ello cuatro carreras que respondieran a los perfiles de formación docente y de formación de licenciatura, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina). Para el análisis de las tareas de escritura se solicitaron todas las consignas que demandan la producción de un texto académico. Asimismo, se realizaron entrevistas a una muestra de los profesores que suministraron las consignas.

Los resultados ponen de manifiesto que las tareas solicitadas en las distintas carreras tienen en común el requerir mayoritariamente procesos cognitivos de reorganización de la información y la demanda de géneros académicos no vinculados a prácticas profesionales o científicas. En contra de lo esperado, no se evidencian diferencias entre las tareas solicitadas en distintas asignaturas y carreras, desde el punto de vista de su pertenencia disciplinaria y del perfil de formación.





### *Antecedentes, Problema y Objetivos*

Las reflexiones de los últimos años acerca de la lectura y la escritura en la universidad, asumen que éstas son actividades estrechamente vinculadas a las prácticas de los lenguajes escritos propios de las distintas áreas disciplinarias. Se sostiene que al interior de esas áreas se han desarrollado géneros discursivos particulares para construir y difundir el conocimiento. Además, en tanto se trata de prácticas discursivas altamente especializadas, se plantea que no es dable esperar su dominio por parte de los estudiantes desde el ingreso a las instituciones de nivel superior o universitario (Lea & Street, 1998; Creme & Lea, 2000; Camps, 2007). Antes bien, debe entenderse que su dominio es el resultado de un proceso de aprendizaje, que involucra tanto la adquisición de contenidos conceptuales como la apropiación de la forma en que los mismos se construyen a través del discurso.

Por otra parte, se ha sostenido que distintas condiciones, internas y externas al escritor, tales como el tipo de tarea de escritura solicitada, el tipo de texto demandado, el contexto retórico, los conocimientos temáticos, los conocimientos sobre el lenguaje escrito y las estrategias cognitivas, las representaciones que los estudiantes elaboran de la tarea y el modo en que se aproximan a ella, las concepciones de profesores y estudiantes sobre la lectura y la escritura y su vinculación con el aprendizaje, son factores que inciden en la calidad de los procesos y productos de la escritura académica (Applebee, 1984; Hayes & Flower, 1980; Vázquez & Miras, 2004; Tynjälä, 2001; White & Bruning, 2005).

De esos factores, el tipo de tareas de escritura solicitadas constituye uno de los componentes críticos en tanto distintas tareas pueden promover distintas posibilidades de aprendizaje para los estudiantes, tal como se desprende de numerosos estudios (Applebee, 1987; Newell & Winograd, 1989; Schumacher & Nash, 1991; Tynjälä, 1998). Ello es así debido a que distintas formas de escritura y de consignas de escritura implican diferentes clases de actividades y procesos de pensamiento las cuales, a su vez, promueven tipos de aprendizaje diversos (Tynjälä, 2001). Las tareas de lectura y escritura que estimulan procesos activos de pensamiento y conducen a operar transformaciones de la información, son las que potencialmente generan aprendizajes constructivos.

A su vez, en la selección de las tareas de escritura y de las oportunidades de aprendizaje que éstas promueven, juegan un rol central las concepciones que los profesores sostengan acerca de la escritura y sus relaciones con la enseñanza y el aprendizaje. En ese sentido, Tynjälä, Mason y Lonka (2001) sostienen que si los profesores piensan que la enseñanza es transmitir información y el aprendizaje es reproducirla, es probable que asignen tareas de escritura que impliquen repetición; si, por el contrario, entienden al aprendizaje como un proceso constructivo, es probable que promuevan tareas que involucren reestructuración de la información de los textos.

En el marco de las anteriores consideraciones hemos desarrollado dos estudios<sup>1</sup> cuyos objetivos generales fueron: a) identificar y caracterizar las consignas de escritura que habitualmente proponen los profesores a los estudiantes en el ámbito académico, en distintas asignaturas y en distintas carreras universitarias del campo de las ciencias humanas y sociales; b) caracterizar las concepciones de los docentes respecto de las tareas de escritura que solicitan a los alumnos.





## *Diseño*

En los estudios cuyos resultados aquí comunicamos se analizaron las consignas escritas que proponen los profesores de cuatro carreras, todas pertenecientes a la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. Se seleccionaron carreras del dominio de las ciencias humanas y sociales que respondieran a dos perfiles: a) perfil de formación docente (Profesorado en Historia y Profesorado en Educación Física) y b) perfil de formación de licenciatura (Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y la Licenciatura en Psicopedagogía). Se esperaba encontrar algún grado de diversidad en las tareas propuestas en función de las diferencias disciplinarias y de formación profesional de acuerdo con las carreras seleccionadas. En la primera parte de esta investigación se pretendía analizar las tareas de escritura propuestas por los profesores. Para ello se solicitaron todas las consignas que demandan la producción de un texto académico en las asignaturas pertenecientes a las carreras seleccionadas. Se recolectaron 216 consignas, correspondientes a 54 asignaturas (11 del Profesorado de Historia, 10 del Profesorado en Educación Física, 8 de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y 25 de Lic. en Psicopedagogía). Cabe señalar que ésta no constituye una muestra estadísticamente representativa sino que ha sido conformada con un criterio de accesibilidad, razón por la cual se trabajó con aquellas consignas que los profesores facilitaron. El análisis de los datos se realizó desde ejes considerados en investigaciones previas (Vázquez, Pelizza, Jakob y Rosales, 2006): a) nivel de procesamiento cognitivo que exige la tarea (Miras, Solé y Castells, 2000), b) grado de estructuración de la tarea (adaptado de Miras, Solé y Castells, 2000); a los cuales se agregó un tercer eje, c) el género académico predominantemente solicitado en las tareas.

En la segunda parte de este estudio, se realizaron entrevistas a una muestra de los profesores que suministraron las consignas, a fin de indagar sus concepciones acerca de la escritura y acerca de la vinculación entre la escritura y el aprendizaje. La muestra se conformó según el siguiente procedimiento:

a) Para cada carrera, se procedió a clasificar las consignas recogidas en la primera parte del estudio según las demandas cognitivas diferenciales (reproducción y reorganización de la información) exigidas en las tareas que se proponen.

b) Luego de esta clasificación inicial, se agruparon las consignas según correspondieran a asignaturas exclusivas de cada carrera y a asignaturas comunes a todas las carreras elegidas. Estas asignaturas se definieron una vez recolectadas las consignas en el transcurso de la primera parte del estudio. Por ejemplo, una asignatura exclusiva y específica de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación es “Comunicación Impresa Aplicada”. Una asignatura compartida por todas las carreras seleccionadas es “Metodología de la investigación”.

A continuación se seleccionaron de manera aleatoria cuatro profesores por carrera: uno que hubiera solicitado tareas reproductivas en una asignatura exclusiva, uno que hubiera solicitado tareas de reorganización en una asignatura exclusiva, uno que hubiera solicitado tareas reproductivas en una asignatura común y uno que hubiera solicitado tareas de





reorganización en una asignatura común. Tomando en consideración las cuatro carreras, la muestra quedaba conformada por 16 profesores en total. Hasta el momento se han concretado doce entrevistas a partir de las cuales hemos realizado el análisis preliminar que aquí presentamos.

## **Resultados**

Los resultados serán presentados atendiendo a los objetivos propuestos en la investigación; en primer lugar, se caracterizarán las consignas de escritura que proponen los profesores a los alumnos en las carreras universitarias estudiadas; en segundo lugar, se caracterizarán las concepciones de los docentes respecto de las tareas de escritura que solicitan.

### **Caracterización de las consignas de escritura**

El análisis de los datos correspondientes a esta dimensión, se realizó en función de: a) el género predominantemente demandado en las tareas de escritura; y b) el nivel de procesamiento cognitivo demandado en las tareas y el grado de estructuración de las consignas.

#### **El género demandado en las tareas de escritura**

El primer eje de análisis de las consignas de escritura que consideraremos es el de los géneros académicos predominantemente demandados. Allí podemos diferenciar entre géneros académicos *no vinculados* a prácticas profesionales o científicas y géneros académicos *vinculados* a prácticas profesionales o científicas. En todas las carreras de la muestra predominan los géneros académicos no vinculados a prácticas profesionales o científicas. En particular, prevalecen en cada carrera los géneros “respuestas a cuestiones” e “informe”, de manera similar a lo que encontramos en el estudio que emprendimos con anterioridad (Vázquez *et al.*, 2006). De ellos, el primero de estos géneros, “respuestas a cuestiones”, es el que tiene mayor presencia.

Es menos frecuente en todas las carreras la solicitud de géneros académicos vinculados a prácticas profesionales o científicas. En la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación se evidencia mayor presencia de estos géneros que en las otras dos carreras, pero ello sin que lleguen a ser predominantes. Además, estos géneros aparecen solo en algunas asignaturas, en particular en las que se solicita la escritura de textos periodísticos, proyectos de investigación e informes de actuación profesional. En los cuadros siguientes se resumen los datos hasta aquí expuestos.





*Cuadro N° 1: Géneros académicos predominantemente demandados en cuatro carreras universitarias*

<b>Géneros solicitados predominantes</b>	<b>Nivel de procesamiento predominante</b>	<b>Especificaciones que predominan en las consignas</b>	<b>Carreras en las que predominan</b>
Géneros académicos no vinculados a prácticas profesionales (Respuesta a cuestiones e informes)	Organizar / reorganizar	Ausencia de especificaciones	En cada una de las cuatro carreras
Géneros académicos vinculados a prácticas profesionales (Géneros periodísticos)	Inventar / generar	Presencia de especificaciones de situación de enunciación, producto solicitado y procedimiento de realización	Lic. en Ciencias de la Comunicación

*Cuadro N° 2: Géneros académicos demandados en cuatro carreras universitarias*

<b>Géneros solicitados</b>	<b>Géneros que predominan</b>	<b>Representación en las carreras</b>
Géneros académicos no vinculados a prácticas profesionales que predomina	Respuesta a cuestiones	Predomina en las tres carreras
Géneros académicos vinculados a prácticas profesionales que predomina	Géneros periodísticos	Solo aparecen en Lic. en Ciencias de la Comunicación





## **El nivel de procesamiento cognitivo demandado en las tareas y el grado de estructuración de las consignas**

Con respecto al eje de análisis “nivel de procesamiento cognitivo demandado”, lo común a las cuatro carreras estudiadas es el predominio de procesos vinculados a la organización y reorganización de la información cuando se solicitan géneros académicos no vinculados a prácticas profesionales o científicas. En cambio, cuando se solicitan géneros académicos vinculados a prácticas profesionales o científicas, predominan los procesos relacionados con la generación e invención de ideas.

En lo referente al eje de análisis “grado de estructuración de las consignas”, encontramos que aquellas que demandan géneros vinculados a las actividades profesionales o científicas presentan especificaciones tales como: producto solicitado, procedimientos de realización y, en menor medida, situación de enunciación. Al contrario, la solicitud de géneros académicos no vinculados a prácticas profesionales o científicas no parece necesitar, según se infiere de las consignas, la especificación de los aspectos antes mencionados. Las instrucciones que se ofrecen en estos casos refieren más bien a la extensión del producto solicitado y a las condiciones de elaboración (individual o grupal).

## **Concepciones de los docentes respecto de las tareas de escritura que solicitan a los alumnos.**

El análisis de los datos correspondientes a esta dimensión, se realizó en función de dos ejes: a) concepciones acerca de la escritura y de la relación entre escritura y aprendizaje; y b) concepciones respecto de la relación entre escritura, género y prácticas profesionales o científicas.

### **Concepciones acerca de la escritura y de la relación entre escritura y aprendizaje**

A partir del análisis de las doce entrevistas que hasta el momento han podido concretarse para este estudio, se han inferido tres concepciones de los docentes acerca de las tareas de escritura:

a) *La tarea de escritura como una práctica tradicional instituida.* La escritura es considerada solo como un medio de registro de información y soporte para el estudio de los alumnos y de control y evaluación para los docentes, enfatizándose más el contenido conceptual a aprender o evaluar a través del escrito, que el aprendizaje de las habilidades de escritura. Los profesores que sostienen esta concepción proponen prácticas de escritura instituidas por tradiciones de enseñanza y de escaso nivel de complejidad como, por ejemplo, las respuestas a preguntas o cuestiones.





No se aprecia reflexión sistemática acerca de las tareas que se asignan y por esta razón los docentes no advierten con claridad los procesos cognitivos que se podrían desencadenar a través de las tareas que proponen o de otras que se pudieran proponer. En consecuencia, no se proveen en las consignas especificaciones para la resolución de la tarea, como tampoco se brindan orientaciones o intervenciones destinadas a la producción y revisión del escrito.

Ejemplo 1.1: “[Con las guías de preguntas] de alguna forma los estás obligando [a los alumnos] a que lean y trabajen el material, que si no, no lo hacen. El hecho de que quede escrito es un instrumento más de estudio, es decir, les queda también como un registro para estudiar [...] La escritura es como uno de los pilares básicos para poder adquirir los conocimientos de la materia y para poder demostrar y para poder evaluar los conocimientos de la materia” (Prof. de 1er. año de Licenciatura).

b) *La tarea de escritura como una práctica valiosa para los aprendizajes.* Existe incipiente toma de conciencia de los procesos que podría generar la escritura, pero no se desarrollan construcciones didácticas en las asignaturas que permitan sostener su aprendizaje. Aún asumiendo que la escritura requiere de habilidades específicas, no se reconoce su función epistémica en tanto los profesores sostienen que es necesario disponer de ideas claras y organizadas para recién *después* lograr un escrito de calidad, como si escribir consistiese solo en expresar ideas ya construidas y organizadas con anterioridad al acto mismo de componer un texto.

Ejemplo 1.2.a: “Es fundamental esa relación [escribir y aprender]; cuando una persona puede escribir es porque ha reflexionado críticamente y está sentando una opinión con fundamento. Tendría que tener una íntima relación entre lo que el [alumno] aprende y la transferencia al papel de lo que aprende. [...] Estamos fallando antes, en el análisis y la reflexión que tienen que hacer [los alumnos] para que puedan escribir” (Prof. de 1er año de Profesorado).

Ejemplo 1.2.b: “[La tarea] sería [para] reflexionar acerca de un contenido particular que se ha trabajado en las clases teóricas, que se puede trabajar en la clase práctica pero vista... para poder entender o pensar y reflexionar sobre ese contenido y plasmarlo en un escrito [...] Los tiempos y las conexiones que se hacen con los conocimientos que uno tiene me parece que son más... pensados y reflexionados a la hora de tener que escribir, tacharlo y volver a escribir” (Prof. de 2º año de Profesorado).

c) *La tarea de escritura como una práctica conceptualizada.* La escritura es concebida como herramienta para la promoción de aprendizajes significativos y profundos, reconociendo así su función epistémica. Los profesores que sostienen esta concepción proponen prácticas de escritura conceptualizadas, esto es, desarrollan con sus estudiantes prácticas de escritura que forman parte del aparato didáctico elaborado para el dictado de





sus asignaturas; estas prácticas resultan coherentes con los enfoques y contenidos adoptados en las materias.

En conjunción con ello, se proveen mayores especificaciones en las consignas, se desarrollan acciones a fin de intervenir en la resolución de la tarea, se tiene mayor conciencia de los aspectos textuales y conceptuales que se demandan y se interviene sobre ellos durante el proceso de producción. Desde esta concepción las tareas que se proponen son de elevado nivel de complejidad y suponen un procesamiento profundo de la información, como, por ejemplo, la elaboración de informes en base al análisis de artículos de investigación, la elaboración de informes a partir de la lectura de más de una fuente, proyectos de investigación y la producción de proyectos e informes de actuación profesional.

Ejemplo 1.3.a: “[...] en la segunda parte [de la materia] se pone énfasis en el aprendizaje de estrategias de escritura, empezando a orientar hacia las escrituras académicas [...] La escritura de síntesis textuales pone en marcha procesos de selección, comparación, complementariedad, confrontación, integración, organización de estructuras” (Prof. de 1er año de Licenciatura).

Ejemplo 1.3.b: “[Con el escrito solicitado] estamos apuntando al trabajo con el contenido de la investigación y al desarrollo de las habilidades para escribir una comunicación de los resultados de una investigación” (Prof. de 5º de Licenciatura).

### **Concepciones acerca de la relación entre escritura, género y prácticas profesionales**

El análisis de los datos ha posibilitado la identificación de tres concepciones de los docentes respecto de la relación entre escritura, género y prácticas profesionales y/o científicas.

#### *a) La escritura escindida de las prácticas profesionales y/o científicas*

En las expresiones de los profesores la escritura aparece escindida de las prácticas profesionales o científicas y por esa razón no se solicita escribir géneros que se demandan posteriormente en el desempeño profesional y/o científico.

Ejemplo 2.1.a: [Entrevistador: ¿Cuál es el tipo de escrito que produce el egresado de tu carrera?] Profesor: “Yo te lo puedo decir desde la materia mía, lo que tiene que hacer un alumno en un examen final de Seminario de Investigación es como la construcción del estado del arte de una investigación, de lo que puede llegar a ser esa temática hasta llegar a la construcción de un objeto de estudio” (Prof. de 4º año de Profesorado).





Ejemplo 2.1.b: “[...] cuando yo pienso en un trabajo práctico o en una guía de preguntas me fijo en el material y el tema que tengo que trabajar [...], una guía de preguntas no es un trabajo práctico, [...], [es] un trabajo teórico que queda de manera escrita” (Prof. de 1er. año de Licenciatura).

Ejemplo 2.1.c: “Creo que [la escritura] es el elemento más importante que tenemos para comunicarnos, es importante para cualquier materia y cualquier conocimiento y no solo para Psicología” (Prof. de 1er. año de Licenciatura).

*b) La escritura como parte de una práctica profesional y/o científica.*

Se admite que la escritura se relaciona con las prácticas profesionales o científicas, por lo tanto, se concibe la necesidad de promover la escritura de los géneros particulares de las profesiones y actividades científicas. Sin embargo, no se proponen tareas destinadas a promover la adquisición de las habilidades de escritura profesional o científica.

Ejemplo 2.2: “Los profesores escriben planificaciones o informes de actividad, son cuestiones muy pautadas: selección de contenidos, alguna valoración sobre la forma de trabajo; [...] en el Módulo III se les enseña [a los alumnos] a escribir planificaciones, se les estimula mucho trabajar en proyectos, porque hay que fundamentar. En una materia de 1er. Año nos interesa que ellos escriban, describan, expongan una valoración personal, que puedan estar armando cosas que provengan del análisis previo de algún texto, como una forma de ejercitar la escritura” (Prof. de 1er. año de Profesorado).

*c) La escritura como componente de las prácticas profesionales y/o científicas.*

La escritura de textos es concebida como una habilidad que interviene en las prácticas profesionales o científicas y que forma parte de las competencias del futuro egresado. Por esa razón se suministran tareas para escribir géneros que se demandan posteriormente en el desempeño profesional. Sin embargo, no se aprecian procesos específicos ni sistemáticos a través de los cuales se enseñen los procedimientos necesarios para dominar la escritura de esos géneros.

Ejemplo 2.3: “Uno de los tipos de estrategias que trabajamos en el Seminario hace a la formación de los futuros investigadores [...] una de las habilidades importantes es la escritura, que se respeta la estructura del trabajo, las citas bibliográficas, entonces ya desde el comienzo vamos trabajando este tipo de estrategias” (Prof. de 5to. año de Licenciatura).

Los datos que hemos analizado a partir de las entrevistas coinciden con los resultados encontrados a partir del análisis de las consignas que hemos reseñado antes.





## Discusión

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que las tareas solicitadas en las distintas carreras tienen en común el requerir mayoritariamente procesos cognitivos de reorganización de la información. Estos hallazgos concuerdan con resultados de otras investigaciones (Solé, Mateos, Miras, Martín, Castells, Cuevas & Gràcia, 2005; Solé, Castells, Gràcia & Espino, 2006).

En contra de lo esperado, no hemos hallado evidencias acerca de las diferencias en las tareas solicitadas en distintas asignaturas y carreras desde el punto de vista de su pertenencia disciplinaria y del perfil de formación. Además, parecería que se trabaja con el presupuesto de que el aprendizaje de los cuerpos conceptuales no requiere el dominio de habilidades para escribir géneros académicos universitarios, vinculados o no a prácticas científicas y profesionales. En función de los antecedentes con que contamos y de nuestros resultados, podríamos afirmar en tono conjetural que pareciera primar la escritura de géneros inespecíficos, atribuibles a una cultura de la enseñanza universitaria que está más allá de las divisiones disciplinarias. Esta situación remite a lo que Serrano Orejuela (2008) denomina indeterminación genérica.

Por otra parte, pareciera que los docentes asumen que la comprensión de los textos fuente debería ser suficiente para que los estudiantes sean capaces de escribir acerca de su contenido. De ese modo, la escritura “reflejaría” la comprensión de la información presente en esos textos fuente, sin necesidad de otro tipo de intervenciones didácticas. No se consideraría que el dominio del conocimiento profesional o disciplinar merece un trabajo especial en relación con los textos que se solicitan escribir y ello en dos sentidos: por un lado, no se demandan frecuentemente géneros propios de cada disciplina y por otro lado, se desarrollan en escasa medida acciones para enseñar a escribir.





## Bibliografía

- Applebee, 1984 "Writing and reasoning", *Review of Educational Research*, N° 53
- Applebee, A. 1987 *Contexts for learning to write: studies in secondary school instruction*. New Jersey, Ablex Publishing Corporation.
- Camps, A. 2007. Prólogo: Comunicar en contextos científicos y académicos. En Castelló, M. (Coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Graó. Barcelona.
- Crema, P. y M. R. Lea. 2000. *Escribir en la universidad*. España, Gedisa.
- Hayes, J. & L. Flower 1980 "Identifying the organization of writing processes" in *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Ass.
- Lea, M. R. y B. Street 1998 Student Writing in Higher Education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23 (2).
- Miras, M; I Solé y N. Castells 2000 Niveaux de difficulté des tâches d'évaluation de la composition y de la compréhension écrites. Comunicación presentada en el *XXVIIème SYMPOSIUM de la l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Francaise (APSLF)*. Nantes, Francia. Septiembre.
- Newell, G. y Winograd, P. 1989 Writing about and learning from history texts : the effects of task and academic ability. *Research in the Teaching of English* 29 (2)
- Schumacher, G. y J. Nash 1991 Conceptualizing and measuring knowledge change due to writing. *Research in the Teaching of English* 25 (1).
- Serrano Orejuela, E. 2008 Discurso y géneros textuales. En Narváez Cardona, E. y Cadena Castillo, S. (Comps.) *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior. Caminos posibles*. Colombia, U. Autónoma de Occidente.
- Solé, I; M. Mateos, M. Miras, E. Martín, N. Castells, I. Cuevas y M. Gràcia. 2005. Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. En Revista *Infancia y Aprendizaje*, vol. 28, N° 3
- Solé, I. y N. Castells; M. Gràcia; S. Espino. 2006. Aprender psicología a través de textos
- Tynjälä, P. 2001 Writing, Learning and the development of expertise in higher education. En Tynjälä, P.; L. Mason y K. Lonka (Eds.) *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice*. The Netherlands, Kluwer Academic Publishers.
- Tynjälä, P. 1998 Writing as a tool for constructive learning : students learning experience during an experiment. *Higher Education* 36.
- Tynjälä, P., L. Mason y K. Lonka, 2001 "Writing as a learning tool: an introduction" en *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice*, The Netherlands.
- Vázquez, A.; L. Pelizza, I. Jakob y P. Rosales 2006 *Consignas de escritura y procesos cognitivo lingüísticos implicados. Un estudio en la universidad*. En Rodi, A. y M. Casco (coord.) *Primer Congreso Nacional Leer, Escribir y Hablar Hoy*. Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Vázquez, A. y M. Miras 2004 "Cómo se representan estudiantes universitarios las tareas de escritura", ponencia presentada en la *Reunión Internacional "Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje"*, Bariloche, Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue.
- White, M. y R. Bruning. 2005. Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. En *Contemporary Educational Psychology*, vol. 30.





## **Leitura e espaços midiáticos: o hipertexto na educação a distância (ead).**

Karina Soledad Molina Pagnez  
Eliana Meneses de Melo  
Universidade Braz Cubas  
Brasil

### ***Resumo***

Este estudo expressa reflexões em torno da linguagem e leitura nas práticas pedagógicas vivenciadas nos espaços da EaD. Analisa as produções discursivas e os sujeitos leitores, alunos do ensino superior da modalidade não presencial. Entende a leitura como elemento essencial para as relações com a construção do conhecimento e na formação do indivíduo cientificamente letrado. A questão central que norteia a pesquisa liga-se ao hipertexto presente nas linguagens de EaD e a leitura realizada pelo discente. Além de mapear e averiguar se as propostas curriculares abrem novas possibilidades para pesquisa e aprofundamento de conteúdos. Além de investigar o papel do professor na relação estabelecida entre os alunos e o conhecimento. Procurou-se saber em que medida os recursos disponíveis no ambiente virtual são utilizados pelos estudantes e como estão refletidos nas produções discursivas dos discentes.

**Palavras-Chave:** Hipertexto, E. a D., Leitura , Ensino Superior, Linguagens

### ***Resumen***

Esta investigación expresa las reflexiones en torno de la lengua escrita y de la lectura en las prácticas vividas en los espacios de Ea. Analiza las producciones discursivas de los alumnos lectores, de la enseñanza superior en la modalidad no presencial. Entiéndese que la lectura es un elemento fundamental para las relaciones con la construcción de conocimientos en la formación del individuo científicamente letrado. La cuestión central de esta investigación es el hipertexto presente en los lenguajes de E. a D. y la lectura realizada por el alumno. Serán mapeadas las propuestas curriculares y se averigua si ellas abren nuevas posibilidades para la investigación y el aprofundamiento teórico de los contenidos estudiados. Se busco saber en que medida los recursos disponibles en el ambiente virtual son utilizados por los estudiante y como están refeltidos en sus producciones discursivas.

**Palabras-claves:** Hipertexto, EaD, Lectura, Enseñanza Superior, Lenguaje.





## Introdução

Esta pesquisa pretende analisar a leitura e escrita em alunos do ensino superior, na modalidade EaD, a fim de verificar a consolidação de uma proposta educativa a partir da mediação pedagógica. A mediação pedagógica passa a ser consolidada na interação virtual entre professor-alunos e alunos-alunos. Por certo que várias são as formulações conceituais em torno dos pontos mais relevantes da EaD, uma vez que sobre a relação de ensino aprendizagem. Nela os sujeitos envolvidos no discurso pedagógico vivenciam percursos diferenciados da educação presencial.

Destaca-se, em primeiro plano, o papel do professor como mediador. Assumindo o papel de mediador, o professor reveste seu comportamento e ações de outros traços de sentido facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem do aluno. Cabe-lhe o papel de sujeito de um discurso dinâmico, ajudando na produção do conhecimento. Com afirmação de Massetto (2008, p. 144):

É a forma de se representar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela.

Quanto às posturas que o professor pode assumir ao trabalhar com a EaD o trabalho de Moran (2008, p. 30, 31) entende que o professor pode atuar como *um orientador/gestor setorial do processo de aprendizagem*. No papel de gestor do aprendizado, sua atuação permite integrar com harmonia os encaminhamentos de natureza intelectual, a emocional e a gerencial. *Realiza-se aprendendo-pesquisando-ensinando-aprendendo. O seu papel fundamental é o de um orientador/mediador.*

Quanto ao uso da tecnologia e o papel professor que Rover (2003, p. 44) define:

As novas tecnologias de comunicação podem ser usadas como instrumento de desenvolvimento da educação e o Brasil está se empenhando no aumento do acesso à informação. Os níveis desse investimento é que dirão se haverá sucesso ou não, se conseguirmos construir a educação do futuro, baseada que é no professor coletivo e no estudante autônomo.

Outro conceito fundamental para nossa investigação é a formação, nos termos apresentados por Pagnez (2007, p. 38):

Espaço — geográfico, social, político, cognitivo e psicológico — em que o sujeito se constitui como profissional, no qual adquire um sistema de valores simbólicos que lhe proporcionam a elaboração de capacidades, atitudes, valores e concepções para desenvolver determinadas atividades e funções.





Compreendendo o sujeito professor de EaD como sujeito de um discurso que possibilita a atuação diante da dinâmica dos espaços hipermidiáticos voltados ao conhecimento e aprendizado, a pesquisa teve sua origem em estudos realizados nas dimensões do Programa de Mestrado Semiótica, Tecnologias da Informação e Educação, da UBC. Trata-se de um trabalho interdisciplinar envolvendo as áreas dos estudos semióticos e discursivos e as práticas pedagógicas em EaD. As preocupações iniciais dizem respeito ao leitor do ensino superior em instituições que recebem os alunos que apresentam sérias dificuldades na leitura e escrita, não é raro encontrar alunos analfabetos funcionais. Há uma quebra entre os processos de decodificação e compreensão, o ingresso ao mundo científico letrado exige habilidades e competência tanto cognitivas quanto lingüísticas que muitas vezes deverão ser desenvolvidas nas universidades.

Além dessas limitações de repertório sociolingüístico, temos também a hipertextualidade dos espaços mediados por computadores que pretendem auxiliar no processo de ensino aprendizagem desse estudante, o papel do professor como tutor do processo exige do profissional muitas vezes dedicar um tempo maior na reformulação de textos, na explicitação de atividades, na garantia de compreensão por parte do aluno de conceitos e conteúdos.

Por certo que ter por objeto de interesse investigação a Educação e seus diferentes agentes em EAD, decorre das inquietações da cidadania que compreende a Educação nas dimensões culturais e sociais: transformações dos indivíduos, da sociedade plural na qual vivemos. Sempre presente em diversas discussões e concepções, a Educação a Distância se intensifica em importância para a sociedade contemporânea na mediada em que as tecnologias utilizadas para com a finalidade de incluir no processo educacional parte da população que nas vias presenciais não conseguem chegar à universidade, contribui, e muito, na formação de uma nova cidadania, efetivamente capaz de conviver com as diferenças e atender às demandas sociais.

Trata-se da Educação que resulte em *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver em conjunto* (UNESCO, 2002). Implícita ao *aprender a conhecer e a fazer*, está o aprender a pensar o mundo, lê-lo suas várias dimensões e linguagens. Reside neste ponto a justificativa dos questionamentos iniciais da investigação, em termos de uma sociedade complexa, na qual atuam agentes de diferentes universos discursivos, em um igualmente complexo sistema midiático, associando - se aspectos da cultura de massa, em que medida os estudantes transferem para o espaço de aprendizagem a sedução que manifestam pelas linguagens em circulação fora dos espaços formais de educação? O sujeito aluno da modalidade a distância realiza suas leituras e atividades explorando todas as linguagens disponibilizadas pela educação a distância?.

As questões nos permitem formular algumas premissas. Primeiramente, se temos em mente as relações estabelecidas entre linguagens e sociedade, sabemos que se as linguagens são dinâmicas e se transformam em função da sociedade que a utilizam, em conformidade com as diferentes intencionalidades. A produção e comunicação do conhecimento também se transformam, levando-nos a pensarmos também os estudantes como sujeitos leitores, de





acordo com a sociedade e contexto histórico onde estão inseridos (MELO, 2008). Nesse sentido, se universo das linguagens digitais se ampliam, se as linguagens hipermidiáticas seduzem os jovens, torna-se natural, em princípio, que sedução seja um agente auxiliador nos processos de ensino aprendizagem não presenciais, funcionando como auxiliares para o discurso pedagógico.

Diante do exposto, os objetivos que norteiam o trabalho giram em torno de ação investigativa sobre as práticas de leituras no processo de ensino e aprendizagem a distância na construção e comunicação do conhecimento. Por último, apresentar os resultados de pesquisa voltada ao perfil de estudo do ensino superior à distância.

### ***Apresentação Do Corpus E Discussão Dos Resultados***

A investigação teve como ponto de partida a organização do corpus. Diante das várias possibilidades de escolha, direcionamos, primeiramente, nossa escolha sobre material cujo conteúdo fornecesse aos estudantes temáticas que os colocassem diante de questões sociais que se fazem presentes em nos espaços midiáticos do cotidiano, ainda que com outro enfoque: *Educação, Saúde e Sociedade, Comunicação Educação e Tecnologia*. Outro ponto importante para a formulação do corpus foi o vínculo temático a um eixo temático: Responsabilidade Social.

Importante se torna destacarmos que a escolha recai ao eixo Responsabilidade Social por entendermos que não está nas *Parábolas do Conhecimento* a formação necessária para a cidadania socialmente consciente:

A responsabilidade social, inscrita na ênfase atribuída à relevância social e à abordagem de problemas actuais, é seguramente um dos focos do ensino SFS. Hurd identificou o estudo rigoroso de problemas sociais e o desenvolvimento crítico como os pilares da preparação para uma participação efetiva dos cidadãos na sociedade (...) Ramsey sustenta que o STF surge como uma tentativa estruturada de combinar valores aos estudantes, conhecimentos científicos, competências científicas, oportunidades para investigar, avaliar e decidir sobre questões sociais relacionadas com a ciência. (CANAVARRO, 1999, p. 137).

As considerações do autor estão ligadas ao que estamos acostumados chamar de *estudo de caso* e vivências em ambientes que permitam que caracterizam os processos de formação do conhecimento reflexivo. As atividades propostas no material escolhido para análise, além de ressaltar a literatura acadêmica e científica como é base fundamental para a formação do cidadão da Responsabilidade Social, como apontada pelo autor, colocaram os estudantes diante de oportunidades para investigar, avaliar, decidir. A seguir descrevemos as propostas de atividade em como se apresentam fragmentos dos trabalhos apresentados pelos alunos.





## **Primeiro Semestre: Módulo- Educação, Saúde e Sociedade**

*Atividade 1-* Esta atividade propunha a visita ao site do Hospital Albert Einstein e APAE São Paulo e pesquisar a respeito do teste do pezinho e depois responder às seguintes questões:

- *Qual a importância desse teste para o bebê e para a família?*
- *O quanto este teste é importante para o desenvolvimento da criança?*

*Atividade 2-* Esta atividade propunha a visita a sites das diferentes associações nacionais e internacionais de Transtorno com Déficit de Atenção com Hiperatividade e era solicitada a construção de um texto a partir da seguinte questão: *Escreva o que você entendeu sobre TDAH e quais as implicações em sala de aula para uma criança com esse transtorno, enquanto professor o que pode ser feito para auxiliar estes alunos?*

## **Segundo semestre: Módulo- Comunicação Educação e Tecnologia**

*Atividade 1-* A atividade propunha a leitura de um texto online a respeito da educação e comunicação. A partir dessa leitura e das pesquisas de sites científicos foi solicitado que os alunos escrevessem um texto que articulasse as seguintes questões:

- *Quais as principais questões propostas por Moran em seu texto?*
- *Qual a visão do autor a respeito da comunicação de massa e da função educativa da escola?*

*Atividade 2-* Durante a teleaula, falou-se bastante da inclusão social, seus agentes, possibilidades e limitações esta atividade pretendia que os alunos articulassem a teleaula, o texto e as pesquisas realizadas a partir das seguintes questões: - *Como a autora define e compreende a comunicação para a cidadania?*

- *Qual o papel das Ongs, igrejas, universidades entre outras instituições para que isso se consolide?*

Cada uma das atividades pretendia que os alunos realizassem uma reflexão a respeito de conceitos fundamentais além de buscar subsídios em fontes fidedignas de informação para construir seus conhecimentos, a solicitação da escrita a partir de questões tinha como objetivo propiciar também ao aluno um momento de organização de seu pensamento e sistematização de informações (VYGOTSKY, 1993, 1994; LURIA, 1991; FONSECA, 2007; FRAWLEY, 2000). Além de verificar se os conceitos haviam sido compreendidos como se pretendia.

A modalidade de ensino em EaD recebe severas críticas quanto às limitações na interação professor e aluno esse aspecto depende da postura do professor, de seu trabalho na plataforma que é o espaço para a construção de uma comunidade de aprendizagem, consolidação de uma inteligência coletiva e o desenvolvimento da capacidade de trabalho em grupo (MORAN, 2008; ROVER, 2003).





O desenvolvimento da autonomia e da co-responsabilidade no processo de aprendizagem (MASETTO, 2003; ANASTACIOU, 2003) é o primeiro desafio na consolidação de um aluno leitor no ambiente virtual. A forma encontrada para garantir minimamente a construção de conhecimentos por parte dos alunos, é a produção escrita a partir sempre de leituras indicadas mas não limitadas, constantemente reforçamos a necessidade da busca por outros livros e artigos que auxiliem na compreensão de conteúdos propostos e apresentados durante as teleaulas.

A discussão firmada no módulo Comunicação Educação e Tecnologia destaca a importância do computador como ferramenta para o trabalho pedagógico, como possibilidade de acesso ao conhecimentos por parte de uma parcela significativa da população, a inclusão digital e como descoberta de um novo mundo letrado que exige uma série de habilidades e competências fundamentais para aprender a lidar com o número de informações pelas quais somos bombardeados constantemente.

De que maneira aparecem no discurso dos alunos as informações transmitidas pela mídia ou meios de comunicação de massa? São realizadas críticas a esse respeito? Ou as informações são tratadas como conhecimento consolidado sem questionamento ou argumentação.

Com as atividades, pretendia-se desenvolver também a crítica e a reflexão dos alunos no que diz respeito às informações apresentadas nos textos e hipertextos disponíveis na Internet.

As amostras selecionadas de cada atividade são não-probabilísticas e sofreram uma análise de conteúdo (FRANCO, 2005). Quanto à atividade 1 do primeiro módulo analisamos sete trabalhos de um universo

Fragmentos em que os alunos copiam conceitos sem reflexão:

	Fragmento 1	Fragmento 2
Trabalho 1	Como pudemos perceber, o Teste do Pezinho é extremamente importante, pois com ele é possível detectar uma série de doenças e inibir o desenvolvimento das mesmas. Algumas delas, se tratadas adequadamente, e desde cedo, poderão ser controladas e não afetarão tanto o desenvolvimento da criança.	Em suma, com a realização do Teste do Pezinho pode-se cuidar e inibir muitas doenças desde o nascimento da criança, permitindo, dessa maneira, que ela tenha um desenvolvimento mais saudável e harmonioso, livrando-a de problemas futuros, bem como, preparando as famílias para lidar com as dificuldades e desafios que as doenças possam trazer-lhes.
Trabalho 2	O teste do pezinho é importante porque pode diagnosticar algum tipo de doença que a criança venha a ter futuramente ou até mesmo descobrir alguma doença já existente.	Para então a família tomar todas as precauções necessárias ou até mesmo fazer um tratamento correto sem deixar seqüela tanto para o bebê quanto para a família.
Trabalho 4	O exame do pezinho, nesta perspectiva de prevenção, torna-se essencial para o desenvolvimento saudável do bebê.	





Fragmentos em que os alunos assumem a sua posição diante dos conteúdos ensinados:

	Fragmento 1	Fragmento 2
Trabalho 3	O teste do pezinho é um exame rápido que coleta gotinhas de sangue do calcanhar do bebê e que tem a finalidade de impedir o desenvolvimento de doenças que podem ser evitadas precocemente.	A Mãe pode fazer esse teste antes mesmo de sair da maternidade e junto com a família buscá-lo, para acompanhar o desenvolvimento do bebê e para poder conceder uma vida mais saudável e segura, sem nenhuma dúvida ou medo, pois com as tecnologias de hoje podemos prescrever o caminho para uma vida melhor e com saúde.
Trabalho 4	O teste do pezinho atua de forma precoce e preventiva detectando doenças metabólicas, genéticas e infecciosas, que poderão estar interferindo no desenvolvimento do bebê.	Com apenas algumas gotinhas de sangue a família tem oportunidade de se organizar e oferecer um ambiente estimulador, com atendimentos especializados adequados, preparando e estruturando esta criança para superar da melhor forma os desafios da vida.
Trabalho 5	O teste do pezinho é um exame rápido que coleta gotinhas de sangue do calcanhar do bebê e que tem a finalidade de impedir o desenvolvimento de doenças que podem ser evitadas precocemente.	

Para conseguirmos atingir este discurso por parte dos alunos, mesmo daqueles que assumem o discurso sem tornar-se sujeitos do conhecimento, demorou um tempo razoável entre correções e reconstruções do texto, as elaborações textuais eram consideradas uma forma de contato e interação docente discente, favorecendo a autonomia discente com o amparo e suporte docente.

Outro ponto da pesquisa, foi direcionar o corpus para os estudos da semiótica. Com esta finalidade, o material de análise foi compreendido como linguagem em movimento (discurso) e neste sentido, revestido de todas as características inerentes ao discurso.

Os estudos sobre linguagem e seus discursos demandaram grande discussões em torno de questões relacionadas aos aspectos do texto na emanação do percurso semiótico para além da produção do sentido. Entende-se a significação como referência a uma realidade que produz, através de articulações interna e externa ao texto, o sentido na dimensão transfrástica.

É a linguagem em movimentação, em dinâmica e uso: discurso. Trata –se, nos termos propostos por Benveniste (1991), do sentido como resultado das transformações que se operam no sistema lingüístico a partir das escolhas realizadas pelo homem no processo de comunicação, das transformações correntes da mediação entre linguagem e discurso, daquilo que é enunciado e da maneira como ocorre esta enunciação.





Por sua vez, implícito ao sentido produzido nas comunicações está a sintaxe pela qual circulam actantes de um discurso, no contexto da enunciação. A memória dos actantes aparece nos discursos através do encadeamento de certos elementos que na enunciação expressam as marcas de espaço, tempo e dos sujeitos que se situam na enunciação. Neste contexto, cada discurso contém determinantes para a sua leitura, diretamente implicados aos seus estatutos discursivos e ao conjunto de signos através dos quais ganham materialidade.

Os estudos da modalidades, caracterizam o *Discurso Pedagógico* pelo *poder- saber -fazer* e havendo um *querer-fazer*. No caso em análise, no tocante ao sujeito orientador – mediador, em sua performance observamos de fato haver todos os requisitos de um percurso positivo em torno do objeto-valor, levar o outro a um querer- fazer. Tal constatação o coloca, em termos greimasianos, diante de uma narrativa de sucesso (GREIMAS, 1979).

Por outro lado, o Discurso Pedagógico não pode ser concebido como alético, mas sim nas relações de tensões dialéticas, uma vez que o compreendemos como um discurso plural, pelo qual passam vários agentes. Assim, cabe aos sujeitos envolvidos a totalidade das ações na construção de uma performance eficaz. Para a efetivação do processo de ensino pela EaD, vários veículos, como descrito anteriormente, foram empregados com a finalidade de oferecer ao sujeito estudante vários caminhos pelos quais estaria diante do conhecimento e da informação para a realização das tarefas.

Nos termos semióticos, os agentes do discurso pedagógico atuaram como auxiliares para a realização de vitoriosa diante produção e comunicação do conhecimento. Diferentemente de outros contextos, várias linguagens formam compuseram o conjunto de trajetórias possíveis para o sujeito estudante.

É certo afirmar que, ao escolher-se para estudo uma manifestação discursiva complexa e sobre ela determinar um recorte pela definição dos elementos a serem interpretados, está-se abrindo a possibilidade de um esvaziamento de informações. Por outro lado, um recorte também implica a constituição de um novo texto e, por conseguinte, no surgimento de outros caminhos de análises e interpretações, nem sempre perceptíveis nas superfícies textuais. No caso em tela, a leitura privilegiou o discurso verbal, a distribuição dos enunciados, suas dimensões no corpo da peça, sem, contudo, descurar da complementaridade dos signos não-verbais (MELO: 2009).

A leitura teve como ponto de partida os enunciados manifestados em estrutura de superfície pelos sujeitos alunos. Por ser o lugar dos atos comunicativos, os enunciados permitem que os agentes e atores sejam identificados em primeiro nível, qual seja, quem enuncia, o que é enunciado e para quem. Trata-se de um primeiro reconhecimento que remete às questões mais profundas da enunciação. No sentido greimasianos, a enunciação é a instância de mediação que dá consistência às virtualidades da língua manifestadas em enunciados–discursos. (GREIMAS/COURTÉS, 1989).





As considerações greimasianas conduzem o raciocínio para além da enunciação compreendida pelos aspectos empíricos da comunicação. Como aponta Volli, a enunciação diz respeito às questões gerais da semiótica, uma vez que por seu intermédio tornam-se evidentes as subjetividades no discurso. “Por intermédio de quais dispositivos os materiais semânticos e sintáticos virtualmente à disposição da língua se atualizam sob a forma de enunciado?” (VOLLI, 2007 p. 135). Ao se considerar a linguagem como uma atividade entre locutor e interlocutor, em que o primeiro se situa em relação ao segundo, em relação à sua própria enunciação e ao enunciado, é possível então analisarmos o sujeito aluno diante dos enunciados destinados ao conhecimento e informação.

Os sujeitos e suas atitudes diante do enunciado estão presentes na enunciação. O enunciador e os mecanismos pelos quais ele se instaura no discurso são percebidos mesmo quando se procure evidenciar o enunciatário e os possíveis efeitos de sentido e de realidade. O olhar sobre a enunciação permite ao pesquisador observar o sujeito nas dimensões da subjetividade, na dinâmica da elaboração discursiva que revela suas intencionalidades ao mesmo tempo em que expõe a própria construção do sujeito (MELO:2009).

Pelo estudo da enunciação, a análise permitiu constatar na maioria dos enunciados, uma produção discursiva objetivada, sem que se manifestasse reflexão sobre o tema. De modo geral, reproduziu-se informação:

Trabalho 2
O teste do pezinho é importante porque pode diagnosticar algum tipo de doença que a criança venha a ter futuramente ou até mesmo descobrir alguma doença já existente

O exemplo também nos revela que o sujeito- aluno não conceitua o ‘texto do pezinho’, ele trabalha em um nível de operacionalidade básico: função do objeto de estudo e pouca, ou nenhuma, observação que possa ser considerada como contribuição pessoal, ou o que se ‘esperava’ : uma transferência do conceito para as dimensões sociais . A definição do ‘teste do pezinho’ é substituída pelo sujeito aluno pela função do teste ,por sua importância : *O teste do pezinho é importante porque pode diagnosticar algum tipo de doença.*

Para chegar a esta formulação, o sujeito aluno foi colocado diante de vários discursos, sempre com pluralidade de mídias, teve a oportunidade de estabelecer diálogos com o orientador. Mesmo assim, a resposta formulada nos coloca diante de uma linguagem de superfície em *disjunção* com o objeto valor dos operadores do discurso pedagógico, já que o do enunciado formulado distancia –se da reflexão , da transferência conceitual.

O enunciador do conhecimento,em conformidade com as orientações de Moran, atuando no nível da sedução que papel actancial lhe confere, procurou *Integrar tecnologias, metodologias, atividades. Integrar texto escrito, comunicação oral, escrita, hipertextual, multimídica.* Logo atuou semioticamente como sujeito adjuvante para as ações do sujeito aluno. No entanto, termina o percurso como enunciador também em *disjunção* com o objeto valor , os posto que sua eficácia discursiva só pode ser considerada eficaz na medida em





que a atuação do sujeito aluno apresentar resultados positivos. Nestes termos, o processo é dialético.

Por outro lado, se não houve junção frente ao objeto valor, que em sentido amplo corresponde aos desejos coletivos ( *Educação que resulte em aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver em conjunto* ) ocorreu uma total junção frente a outras situações de comunicação existentes na sociedade que privilegiam a narração objetiva do conhecimento, associada à rapidez das mensagens, ambas ligadas ao conhecimento tipificado no campo do efêmero das práticas de consumo.

A mesma leitura pode ser realizada em outros enunciados mesmo que apresentando diferenças no léxico de superfície:

Trabalho 5
O teste do pezinho é um exame rápido que coleta gotinhas de sangue do calcanhar do bebê e que tem a finalidade de impedir o desenvolvimento de doenças que podem ser evitadas precocemente

Observamos mudanças na formulação, todavia no nível profundo apreendemos a formulação também restrita à objetividade conceitual e ausência de subjetividade e reflexão. Reiterando: a leitura abarca a maioria dos discursos elaborados para as atividades propostas.

### ***Considerações Finais***

As considerações finais do trabalho, colocam-nos diante de vários desafios no que diz respeito ao Discurso Pedagógico e ao próprio Discurso Educação. Mesmo não tendo por finalidade trabalharmos com todos os aspectos ligados à linguagem e EaD, a pesquisa nos revelou que de maneira geral o aluno é seduzidos pelas tecnologias em seu cotidiano (do celular a Internet ).

Revela-se profundamente em sintonia com as diferentes linguagens que formam o hiperdiscurso do cotidiano, gosta da interação e não denota dificuldades em lidar com as ferramentas tecnológicas. Entretanto o uso dessas diferentes ferramentas, não fazem dele bom um sujeito leitor. Ele é um sujeito marcado pelos fatores comunicacionais contemporâneos e confunde informação com conhecimento e saber.

Além disso, em que medida o *Discurso Pedagógico* se manifesta dentro das expectativas do *Discurso do Conhecimento*, uma vez que esta sociedade revela profundas contradições nas questões econômicas e sociais e que repercutem na educação? O Hipertexto social é composto por todos nós, temos que ter competência para lê-lo.

Haver tecnologia, ter a possibilidade de integrar-se aos estudos pelos diferentes meios eletrônicos e presenciais não é o suficiente para transformar o leitor comum. É necessário a realização de trabalhos voltados às leituras hipermediáticas e também aos procedimentos específicos para as literatura acadêmica que habilitem ao estudante interagir com os problemas e reflexões do cotidiano. Qual seja, a leitura como parte importante da responsabilidade social.





## **Bibliografía**

- Anastasiou, I. Das g. C.; Alves, L. P. (Orgs). **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville: UNIVILLE, 2003.
- Benveniste, E. **Problemas de Linguística Geral** I.3ªed. Campinas- SP: Pontes, 1991.
- Canavarro, José Manuel. **Ciência e Sociedade**. Coimbra: Quarteto Editora, 1999
- Courtéz, J. **Introdução à semiótica narrativa e discursiva**. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.
- Delores, Jaques(org) **A Educação para o século XXI. Questões e Perspectivas**. Porto Alegre : Artemed / UNESCO, 2005.
- Fonseca, V. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem**: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Petrópolis, RJ:Vozes, 2007.
- Franco, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- Frawley, W. **Vygotsky e a ciência cognitiva**: linguagem integração das mentes social e computacional; trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- Greimas, a. J. & Courtés, J. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Cultrix, 1983
- Greimas, A.J. “As aquisições e os projectos”. IN **Introdução à Semiótica Narrativa e Discursiva**. COURTÉS. Coimbra: Almedina, 1979.
- López, L.Enrique. *A questão da Interculturalidade e a Educação Latino-Americana*, IN **Educação na América latina, análise e perspectivas**. Brasília, Ed.CNPq/IBICT/UNESCO,2002.
- Luria, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Volume I , II, III, IV – tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 1991.
- Masetto, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- Melo, E. M. **Discurso midiático, valores em circulação e identidade**. In: MELO, E. M.; PRADOS, R. M. N.; GARCIA, W. **Linguagens, tecnologias, culturas**: discursos contemporâneos. São Paulo: Factash, 2008.
- Saber Conhecimento como produto de Consumo. Marcas e Sedução Discursiva . Relatório de Pesquisa em nível de pós-doutorada :UERJ, 2009.
- Moran, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M. , MASETTO, M. T. e BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- Volli, U. **Manual de Semiótica**. Trad. Silvia Debetto C.Reis. São Paulo: Edições Loyola, 2007
- Vygotsky, L. S. **Pensamento e linguagem**. [Tradução: Jeferson Luiz Camargo] São Paulo: Martins Fontes,1993.
- A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes. [Organização: Michael Cole *et al.*; tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche], 1994.



## Discurso interactivo: monografías y ensayos en el siglo XXI

María Regina González Díaz  
Carolina Merino Risopatrón  
Universidad Católica del Maule  
Chile

### *Antecedentes*

La siguiente ponencia da cuenta de la implementación de un proyecto destinado a la innovación y mejoramiento de la calidad de la docencia de pregrado realizado entre los años 2008 y 2009 en la Universidad Católica del Maule. En la experiencia docente en las cátedras vinculadas a la adquisición de competencias en Lengua Materna se constatan a diario deficiencias en la producción de textos pertenecientes a géneros académicos. Las principales debilidades son las siguientes:

- Alternancia de registros.
- Presencia de errores ortográficos, especialmente de puntuación.
- Falta de ordenamiento lógico en la exposición.
- Poca originalidad en los modos de expresión.
- Pobreza léxica que genera redundancia

Aprovechando los múltiples recursos didácticos derivados de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs), se diseña una propuesta de intervención para aprender a producir monografías y ensayos, a través de una secuencia de tres WebQuest orientadas a la producción discursiva escrita.

Las necesidades detectadas en el ámbito institucional que buscan ser colmadas con este proyecto son, en primer lugar, la ausencia de módulos sobre competencias comunicativas en la mayor parte de las carreras o su presencia con escasas horas. Además se suma a ello una gran cantidad de estudiantes en el aula, lo que dificulta la tutoría individual.

En las restantes asignaturas, pocos profesores asumen su responsabilidad en estas materias, sin considerar que la Lengua Materna es transversal al proceso de enseñanza –aprendizaje, razón por la cual todos los académicos serían responsables de su cultivo. Recientes estudios de alfabetización académica constatan que la lectura y escritura exigidas en el nivel universitario se aprenden con ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y





consulta de textos propios de cada asignatura, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien la domina (el docente). La naturaleza de lo que debe ser aprendido (leer y escribir los textos específicos de cada asignatura) exige un abordaje dentro del contexto propio de cada materia. (Carlino, 2005). Por otra parte, muchos docentes presentan dificultades en el propio uso de la lengua, lo que impide que se presenten como modelos ante los estudiantes.

Una segunda necesidad detectada es la existencia de módulos y cursos sobre competencias comunicativas con un diseño poco actualizado. En la mayor parte de los programas existentes, se enfatiza más en los contenidos que en el desarrollo de las habilidades y competencias. Sin embargo, el nuevo enfoque de la enseñanza de la Lengua Materna plantea su énfasis en el uso más que en la descripción, destacando la necesidad de una práctica intensiva para el logro de esas mismas competencias.

Las hipótesis que guía la investigación es la siguiente:

El uso de TICs y el seguimiento de las etapas de planificación, textualización y revisión (Flower y Hayes, 1980, 1981, 1987, 1990) en la producción discursiva escrita pueden optimizar la producción de textos académicos ya que motivan el aprendizaje y estimulan la creatividad del estudiante por la identificación generacional con este recurso tecnológico.

El objetivo general del proyecto apunta a desarrollar en los estudiantes habilidades en el manejo de la Lengua Materna, que les permitan producir discursos escritos adecuados, gramaticalmente correctos, coherentes y cohesivos.

Los objetivos específicos son generar estrategias de aprendizaje mediante el uso de las TICs e impulsar el trabajo colaborativo y el aprendizaje autónomo.

El proceso comienza con una evaluación inicial sobre el estado de las habilidades y competencias que se pretenden lograr, la que consistió en la producción de un texto argumentativo a partir de un tema propuesto. Se escogió esta modalidad debido a que la producción de textos ha ido progresivamente situándose como un instrumento de medición educacional que reporta gran cantidad de información acerca de las habilidades cognitivas y discursivas de los escritores. Dentro de las superestructuras se optó por el texto argumentativo por la razón de que en este tipo de escrito se presentan todas las modalidades que suele asumir el discurso: narración, descripción, exposición y, por supuesto, argumentación.

El diagnóstico se aplica a inicios del primer semestre de 2009 a 62 estudiantes de primer año de la carrera de Pedagogía en Inglés, en la asignatura *Estrategias de Estudio y Competencias en Lengua Materna*, a los que se les solicitó escribir un ensayo escogiendo entre dos temas. Dentro de los aspectos formales fueron evaluados el uso del vocabulario, estructura del texto, ortografía y redacción. Dentro de los aspectos temáticos, el ordenamiento de las ideas, los argumentos presentados y los puntos de vista alternativos.

El máximo de puntos era 40, los que incluían la calificación de los ocho aspectos con un máximo de 5 puntos cada uno. El promedio general obtenido por el grupo fue de 18.5 puntos, equivalente a un 46.25 % de logro.





## ***Tecnologías De Apoyo Para La Lectura Y Escritura En La Universidad***

La democratización y el mayor acceso a la Educación Superior (aumento de un 37% en su cobertura) acarrea beneficios, pero también desafíos: la mayor parte de los alumnos ingresa con un escaso capital cultural (Bourdieu, 1973) ya que proviene de familias de los tres quintiles de menores ingresos. El 70 % es primera generación en la universidad.

En este nuevo escenario se hace evidente que los alumnos egresados de la educación media presentan deficiencias comunicativas al incorporarse a los estudios superiores. Ello significa que exhiben debilidades en su competencia comunicativa, entendida ésta como la capacidad de dominar la lengua materna en sus cuatro aspectos: hablar, escribir, leer y escuchar, para comprender y producir textos orales y escritos, coherentes y cohesionados, en los contextos cotidianos, académicos y profesionales. La falta de destreza en el manejo de la escritura se debe principalmente a la pérdida del hábito de expresarse por este canal y a la creciente baja de la lectura, que provoca la consiguiente merma en la adquisición de vocabulario.

En el ámbito universitario el tema de la producción escrita no se ha asumido como un proceso inherente a cada área curricular, por considerarse que la escritura es una tarea ardua y compleja reservada a los especialistas. Tras esta concepción subyace la idea de que escribir es una habilidad técnica y no un proceso cognitivo de construcción y reflexión. (Beke y Bruno de Castelli, 2004)

La vinculación entre lectura y escritura es muy estrecha en la universidad ya que el estudiante debe dar cuenta de lo que ha leído para demostrar que ha adquirido un saber. (Narvaja, 2002). No existe apropiación de ideas sin reelaboración y esta última depende en buena medida del análisis y de la escritura de textos académicos. “La escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no sirve sólo para registrar información o comunicarla a otros, sino que puede ser un instrumento para acrecentar, revisar y transformar el propio saber” (Carlino, 2002, p.17). Sin embargo, los géneros académicos resultan ajenos para gran parte de los alumnos que ingresan a la universidad, lo que es problemático ya que generalmente los estudiantes son evaluados a partir de los escritos que producen (Narvaja, 2002).

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), han revolucionado la forma en que nos comunicamos provocando profundos cambios en las estructuras sociales (Castells, 2004). El advenimiento del entorno digital ha revolucionado el quehacer del hombre en todos los ámbitos cambiando el contexto de desarrollo de la educación y el escenario social en que ésta se sostiene, de modo que la universidad no es una excepción, y como tal ha debido adecuarse y replantear su quehacer considerando que las tecnologías se desarrollan e instalan a una rapidez más grande que la capacidad del hombre para adaptarse.

En este contexto, cobra importancia el concepto de literacidad, el que tradicionalmente se había definido como la capacidad de leer y escribir textos manuscritos e impresos, y hoy como la capacidad de comunicarse en forma oral y escrita, pensar críticamente, razonar en





forma lógica y utilizar los avances tecnológicos del mundo actual (Kalman, 1996. Citado en Condemarín, 2001).

En la actualidad, se habla de nuevas formas de literacidad, entre ellas, la multiliteracidad y la literacidad electrónica. La multiliteracidad se refiere a que hoy leemos muchos textos y muy variados en breves espacios de tiempo. Para Daniel Cassany (2005) se trata de un auténtico zapping de la lectura. En cuanto a la literacidad electrónica, estamos frente a nuevos géneros que deben incluirse en la enseñanza de la lengua, como por ejemplo, el chat, los juegos de simulación, los email, los foros, etc.

Lo anterior, nos obliga a considerar las ventajas de la tecnología en el ámbito de la educación: acceso a una gran cantidad de información tanto para estudiantes como para profesores, ruptura de las estructuras de tiempo y espacio, construcción de una nueva forma de conocimiento que favorece el trabajo en equipo y el autoaprendizaje. Éstas permiten que la universidad las considere como una herramienta de trabajo intelectual, pues potencian las habilidades personales de los estudiantes, que entre otras cosas, pueden desarrollar capacidades de resolución de problemas en forma creativa, internalizar contenidos mediante relaciones y estructuras, convirtiéndose en una ayuda para aprender a pensar a través del desarrollo de destrezas y transferencia de conocimientos en todos los campos del saber. Como resultado, es posible obtener aprendizajes significativos, entretenidos e interactivos en contraposición a los aprendizajes de la enseñanza tradicional. (Castells, 1997).

Entre las razones para cambiar y lo que estos cambios suponen, Gardner (2000) sostiene que la educación debe renovarse conforme a los tiempos que corren, porque éstos implican cubrir necesidades y opciones en la formación de las personas. A la educación debe interesarle el qué y el cómo enseñar en la sociedad del conocimiento, considerando que estamos frente a una instancia de alfabetización digital, que es parte de un constante proceso de aprendizaje que se relaciona con la renovación, flexibilidad y relatividad del conocimiento. Según Beltrán (2002, p. 299) "... nada cambiará en educación, ni siquiera con tecnología, si previamente no se modifican los procedimientos pedagógicos".

Por su parte, para Castells (2004) las nuevas tecnologías forman parte de la identidad generacional de los estudiantes motivándolos de manera natural; el interés no se centra en el rendimiento escolar, sino en adquirir nuevas habilidades que les permitan mejorar sus conocimientos.

Finalmente, las TICs facilitan las actividades docentes porque alivianan al profesor la carga de ser el portador de todos los conocimientos; ya no es necesario tener toda la información sobre cada uno de los temas a los que se refiere el aprendizaje. Por su parte, el docente tiene el deber de ubicar las aplicaciones educativas de INTERNET dentro de las siguientes categorías: comunicación, desarrollo de la creatividad y obtención de información (Condemarín, 2001).





### ***Descripción Del Recurso***

El proyecto Discurso interactivo: monografías y ensayos en el siglo XXI ([http://www.geocities.com/proyectowebquest\\_ucm](http://www.geocities.com/proyectowebquest_ucm)) consta de tres WebQuest que abordan el tema de la producción discursiva escrita, y cuya orientación fundamental es la elaboración de textos expositivos y argumentativos (monografías y ensayos), que respondan a los requerimientos académicos de la educación superior.

Dichas WebQuest están secuenciadas a partir de las propiedades del texto, hasta la producción final de los textos antes mencionados. El logro de las competencias requeridas se alcanza mediante el uso de recursos tecnológicos, que han sido incorporados a las prácticas docentes dentro y fuera del aula.

A través de éste se han beneficiado alumnos de pregrado de las carreras de: Pedagogía en Inglés, Trabajo Social, Educación Parvularia, Agronomía y Educación General Básica con Mención en Lenguaje. En la actualidad, el recurso está siendo trabajado con alumnos de: Medicina, Enfermería, Psicología e Ingeniería en Informática.

¿Qué es una WebQuest?

Las WebQuest son un modelo de aprendizaje creado por Bernie Dodge en 1995. Poseen un diseño sencillo que favorece y enriquece el uso educativo de Internet, a través de actividades de indagación e investigación en donde la mayor parte de la información que se utiliza proviene de recursos que se encuentran en la Web.

Su construcción se relaciona con una tarea atractiva que supone procesos de pensamiento superior (síntesis, análisis, evaluación, creación, etc.). La propuesta considera algo más que la simple respuesta a preguntas dadas, porque los alumnos deben resolver problemas, enunciar juicios, analizar o sintetizar información. En una WebQuest el alumno puede construir su conocimiento conforme realiza la actividad. La navegación por la Web debe responder a una tarea concreta que hay que realizar, de este modo, el alumno puede optimizar su tiempo, usando y transformando la información. El resultado final es fruto de la actividad colaborativa, porque cada miembro del grupo hace su aporte.

Los elementos que forman parte de una WebQuest son:

*Introducción:* se establece el marco teórico y antecedentes de la información que se revisará en la WebQuest.

*Tarea:* corresponde a lo que los alumnos han de realizar: Es el resultado final de la actividad y supone transformar la información, como parte de un proceso de investigación.

*Proceso:* se describen los pasos que se llevarán a cabo para realizar la tarea. Se incluyen los recursos.

*Recursos:* forman parte del proceso y se refieren a los diferentes enlaces a los sitios de interés en donde se encontrará información relevante para realizar la tarea.

*Evaluación:* muestra y explica la forma cómo será evaluada la tarea. Debe ser concreta y clara con valores asignados que dependerán del grado de cumplimiento de los objetivos.





*Conclusión:* Recuerda lo que se ha aprendido y anima a continuar con el aprendizaje (Pérez Torres, I., 2006).

### **Resultados De La Investigación**

Con posterioridad al trabajo con el recurso didáctico se realizó una evaluación final de la experiencia a través de la producción de textos académicos y de una co-evaluación mediante una Escala de Apreciación que incluyó criterios como aplicabilidad, presentación, claridad y vinculación con las necesidades.

Escala de apreciación para evaluar WebQuest:

1: En desacuerdo    2: Parcialmente de acuerdo    3: Muy de acuerdo

Indicador	1	2	3
1. La presentación de las WebQuest es atractiva			
2. Es fácil utilizar el recurso en sus distintas partes			
3. Los enlaces a los sitios virtuales funcionan correctamente			
4. Los pasos establecidos en la tarea son claros			
5. Las rúbricas de evaluación son claras en sus criterios e indicadores			
6. Los temas tratados corresponden a las necesidades personales y académicas			
7. Este recurso aportó a sus estudios			

Comentarios

.....  
 .....

Identificación, tabulación y análisis de datos:

Sujetos	Instrumento	Ámbito
Alumnos de pregrado de: Ped. en Inglés y asignatura <i>El texto: su comprensión y producción</i> (en este curso participan alumnos de Trabajo Social, Agronomía, Educación Parvularia y Pedagogía General Básica con Mención en Lenguaje).	Escala de apreciación.	Grado de aceptación de las WebQuest.





### Escala de apreciación para evaluar WebQuest 1:

#### Propiedades del texto

Respuestas	frecuencia	%	% acumulado
Muy de acuerdo	129	77	77
Parcialmente de acuerdo	32	19	96
En desacuerdo	7	4	100
TOTALES	168	100	
	Apreciación-Declaración		
MODA	MA	77	
MEDIANA	MA	77	

### Escala de apreciación para evaluar WebQuest 2:

#### Texto expositivo: la monografía

Respuestas	frecuencia	%	% acumulado
Muy de acuerdo	136	70	70
Parcialmente de acuerdo	55	28	98
En desacuerdo	4	2	100
TOTALES	195	100	
MODA	MA	70	
MEDIANA	MA	70	

### Escala de apreciación para evaluar WebQuest 3:

#### Texto argumentativo: el ensayo

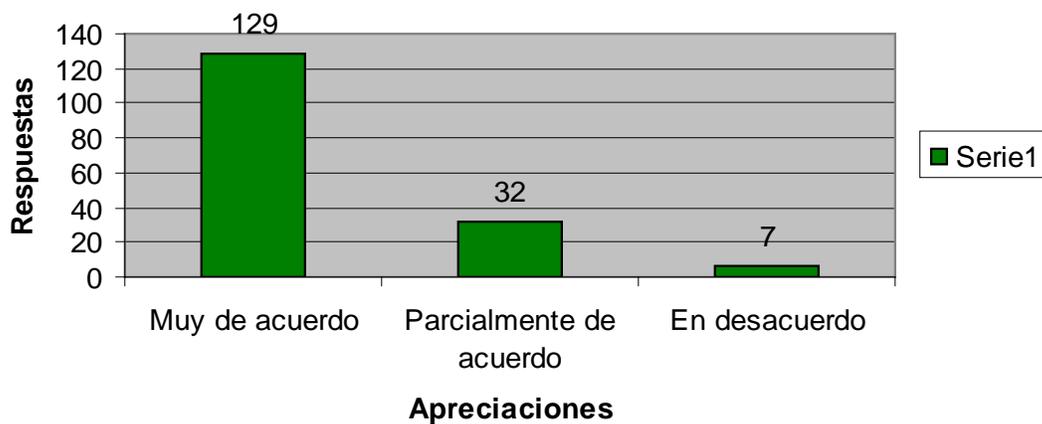
Respuestas	frecuencia	%	% acumulado
Muy de acuerdo	142	86	86
Parcialmente de acuerdo	18	11	97
En desacuerdo	5	3	100
TOTALES	165	100	
MODA	MA	86	
MEDIANA	MA	86	

Al observar los cuadros explicativos, en función de los datos recopilados, se advierte una frecuencia manifiesta de recurrencia para la apreciación 'Muy de acuerdo' con un 77, 70 y 86% respectivamente. La apreciación más baja corresponde a 'En desacuerdo' con un 4, 2 y 3%. Lo anterior se puede visualizar en los siguientes gráficos, en donde los grados de mayor aceptación de las WebQuest en cuanto a las declaraciones coinciden con la WebQuest 3, que fue la más trabajada y sometida a evaluación y posterior análisis. Podríamos señalar que los porcentajes de logro se corresponden con los más altos grados de aceptación, Muy de acuerdo, lo que a su vez corrobora los objetivos de este trabajo.

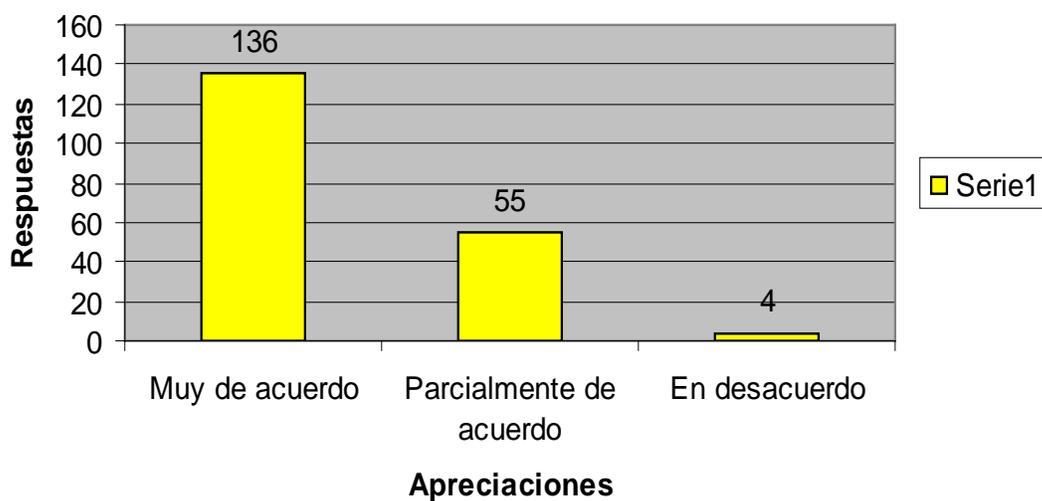


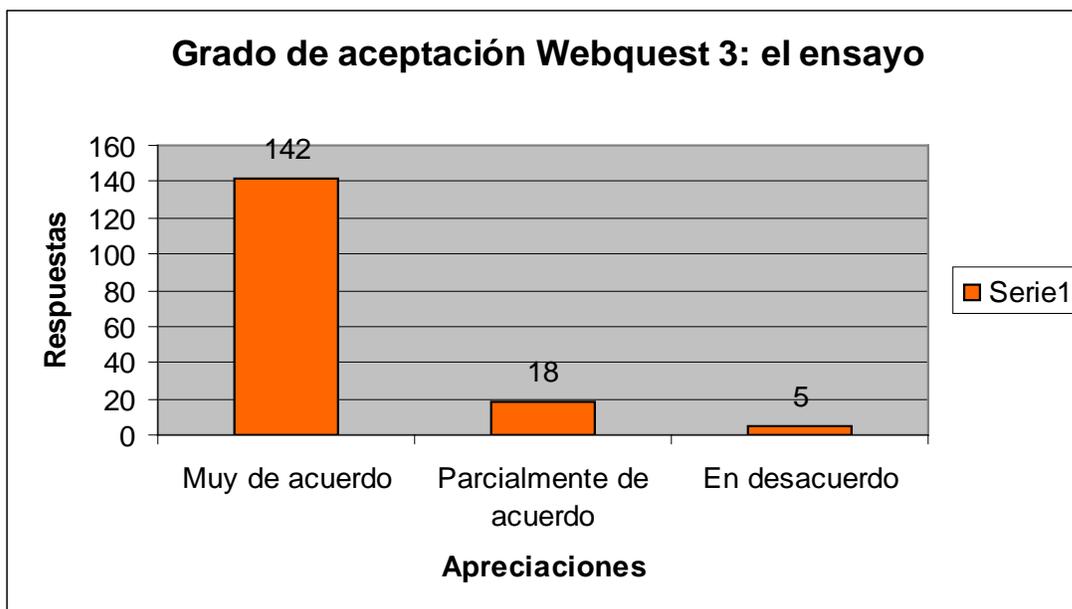


### Grado de aceptación Webquest 1: propiedades del texto



### Grado de aceptación Webquest 2: la monografía





Al final del semestre, se volvió a aplicar un postest al grupo evaluado al comienzo de la experiencia. Se pidió la misma tarea (producir un ensayo), ahora después de haber abordado el contenido a través de la WebQuest y la tutoría individual del profesor al alumno que así lo requirió.

El promedio obtenido por el grupo fue de 27.2 puntos, equivalente a un 68 % de logro .

### **Conclusiones**

Los resultados indican un avance notorio en la producción de escritos de carácter académico tanto desde la perspectiva de las docentes involucradas como desde la percepción de los propios estudiantes.

Coincidimos con Paula Carlino (2005) en que aprender los contenidos de cada materia implica una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual- metodológico y también de sus prácticas discursivas. Cada profesor debería enseñar a escribir y a pensar simultáneamente los contenidos de cada asignatura. Desde esta mirada, las cátedras universitarias se plantean como instrumentos privilegiados para forjar un pensamiento crítico.

Hacerse cargo de leer y escribir en la universidad significa ayudar a los alumnos a aprender. Si esta tarea se aborda con una didáctica innovadora acorde al interés de las nuevas generaciones de estudiantes, sin duda alguna, que la alfabetización académica puede optimizar sus logros.





## ***Bibliografía***

- Beke, R. y Bruno de Castelli, E. (2004) La escritura: desarrollo de un proceso. *Lectura y Vida*, año 25, #3, pp.6-15
- Beltrán, J. (2002). *De la Pedagogía de la Memoria a la Pedagogía de la Imaginación*. En: *La novedad pedagógica de Internet*. Madrid: Fundación Encuentro Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. (3vols.). Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2004). *La Galaxia Internet*. Madrid: Plaza y Janés.
- Carlino, P. (2002) Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida*, año 25, #1, pp.16-27.
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. B. A.: FCE.
- Cassany, D. (2005) Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y Criticidad. [En línea] Recuperado en <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>, 2007, 3 de marzo].
- Condemarín, M. (2001) Redefinición de la literacidad y sus implicaciones en el rol mediador del profesor frente a la tecnología digital. [En línea] Recuperado en: [www.educarchile.cl/medios/20031015213140.doc](http://www.educarchile.cl/medios/20031015213140.doc) [2007, 2 de marzo].
- Gardner, H. (2000). *La Educación de la Mente y el Conocimiento de las Disciplinas: Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós.
- Narvaja, E y otros (2002) La lectura y la escritura en la Universidad Eudeba.
- Pérez Torres, I. (2006). *Diseño de Webquests para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera* [Recurso electrónico]: *aplicaciones en la adquisición de vocabulario y la destreza lectora*. Granada: Universidad de Granada.





## **Estudio exploratorio de aplicación del principio de redundancia en el aprendizaje de expresiones idiomáticas en lengua extranjera**

Miguel Farias  
Katica Obilinovic  
Roxana Orrego  
Universidad de Santiago de Chile  
Chile

### ***Resumen***

Los nuevos formatos de presentación de la lengua conllevan un cambio en nuestras concepciones de la lectura y la escritura. Se ha acuñado el término de aprendizaje multimodal para referirse a los efectos cognitivos que las presentaciones multimodales tienen en el lector. Aunque a través de distinta terminología, las definiciones del aprendizaje multimedial, desde la perspectiva de la psicología cognitiva, apuntan a un proceso que comprende, por una parte, la retención de la información presentada y, por otra, la aplicación de lo que el aprendiente retiene a nuevos contextos o problemas. Como lingüistas aplicados, nuestra investigación examina los efectos potenciales que dos formatos de presentación de la información pueden evidenciar en ambos componentes del aprendizaje, retención y transferencia o aplicación. El objetivo de este estudio preliminar fue averiguar si la aplicación del principio de redundancia demuestra tener efectos positivos en el aprendizaje de frases prefabricadas en inglés como segunda lengua. Dicho principio ha sido caracterizado por Mayer (2001) como la presentación simultánea de información a través de narración, texto en pantalla e imagen en pantalla, lo cual implica la utilización del canal visual de manera redundante. Este principio no ha demostrado efectos positivos en el aprendizaje en otras disciplinas. En el presente estudio se compararon presentaciones que incluyen el principio de redundancia con otras que excluyen las imágenes, aplicadas a estudiantes del mismo nivel de la carrera de Licenciatura en Educación en inglés. Un procedimiento integró narración (lectura en voz alta de textos previamente diseñados que parafraseaban los significados metafóricos de un número determinado de frases hechas), los mismos textos en pantalla e imágenes que ilustraban los significados literales de las expresiones seleccionadas. En el otro procedimiento se eliminaron las imágenes. Aunque los resultados preliminares no indican mayores diferencias en términos generales, existen tendencias que invitan a interesantes especulaciones.

**Palabras clave:** aprendizaje multimodal, principio de redundancia, expresiones idiomáticas, retención, transferencia.





## ***Introducción y Marco Teórico***

Con el arribo de nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones que nos inundan con mensajes de texto, blogs, mensajes electrónicos, casillas de voz, páginas web y cambiantes formatos de presentación de la información, existe la necesidad de resaltar las contribuciones que estas tecnologías aportan a los ambientes de aprendizaje. La mayoría de las personas en la actualidad están decodificando mensajes que son expresados no sólo a través de lenguaje escrito sino que también traen consigo otros recursos de transmisión de significados tales como imágenes y sonidos. Sin embargo, tal como lo confirma Kress (2008), el sistema educacional basa la mayor parte de su alfabetización en el código lingüístico, ignorando el potencial de estos otros recursos semióticos para optimizar el aprendizaje. En este sentido, adherimos a la postura de Mayer sobre una relación recíproca y entrelazada entre ciencia cognitiva y práctica educativa, particularmente con respecto a su aseveración de que “no es posible reformar la educación apropiadamente sin entender cómo la gente aprende y piensa”, (Mayer, 2002:55, traducción nuestra).

Nuestra preocupación como formadores de profesores de lengua ha sido explorar las contribuciones que la multimodalidad puede ofrecer para los aprendientes de un segundo idioma o idioma extranjero (Farías, Obilinovic, Orrego, 2007). Plass y Jones (2005) han contribuido al diálogo entre estos campos proponiendo un modelo integrado de adquisición y aprendizaje multimodal. Para el análisis de la multimedia, Plass y Jones han adoptado el modelo de Mayer de aprendizaje multimedial y para la adquisición de una segunda lengua siguen el modelo propuesto por Chapelle y toman algunos elementos del modelo de Ellis, en la medida que se preguntan lo siguiente: “¿De qué manera puede la multimedia apoyar la adquisición de una segunda lengua por medio del suministro de *input* comprensible, de la facilitación de la interacción significativa y de la elicitación de *output* comprensible?” (Plass y Jones 2005:471).

Una muestra de esta exploración es el estudio piloto del cual informamos en esta ocasión, en el cual investigamos los efectos sobre la retención y transferencia que dos formatos multimodales pueden tener en el aprendizaje de expresiones idiomáticas por estudiantes universitarios en un programa de Pedagogía en Inglés. De acuerdo con Mayer y Sims (1994), estimamos que una función importante de los materiales instruccionales es la de ayudar a que los estudiantes construyan conexiones referenciales entre el sistema representacional verbal y el sistema representacional visual.

El objetivo de este estudio fue el de verificar si las presentaciones que incluyen el principio de redundancia, el que ha sido ya probado como no conducente al aprendizaje en experimentos en otros tipos de aprendizajes (Mayer, Heiser y Lonn 2001, Mayer y Moreno 1998, Mayer y Sims 1994), arrojan resultados diferentes en el aprendizaje de un idioma extranjero. Por ejemplo, Mayer, Heiser y Lonn (2001) realizaron estudios en los que los estudiantes debían aprender acerca de la formación de rayos y concluyeron que el grupo que recibió animación y narración se desempeñó mejor en los *tests* de transferencia que aquellos estudiantes que recibieron animación, narración y texto en pantalla.





Aún más, Kalyuga, Chandler y Sweller (1999) han postulado que considerando la teoría de la carga cognitiva, la información que es duplicada utilizando diferentes modos de presentación “aumenta el riesgo de sobrecargar la capacidad de memoria de trabajo y puede tener un efecto negativo en el aprendizaje” (p. 356, traducción nuestra).

Analizando la mayoría de las metodologías de la enseñanza de idiomas extranjeros, podemos observar que mientras más elementos se incluyen en la presentación del idioma, mayores las oportunidades que tienen los aprendientes de recoger los significados expresados. Sweller (2002) se hace eco de esta preocupación cuando menciona que el efecto de redundancia es uno de los efectos más sorprendentes de la carga cognitiva, considerando que muchos lo encuentran bastante contra intuitivo (p.1506). El efecto de redundancia es definido como información adicional que, en lugar de tener un efecto positivo o neutro, interfiere con el aprendizaje (Sweller, 2002). Nosotros hemos especulado que pudiera haber una correlación entre los niveles de proficiencia y la redundancia cuando se trata del aprendizaje de un segundo idioma o idioma extranjero en adultos, particularmente del inglés como idioma extranjero. Postulamos que los aprendientes con bajo nivel de proficiencia no han alcanzado automaticidad en relacionar sonido y texto y, consecuentemente, requieren de la representación textual (diríamos de los subtítulos de una película); en tanto, los aprendientes con nivel alto de proficiencia han desarrollado comprensión auditiva independiente de la versión textual. Esto resulta particularmente relevante para aquellos idiomas que no son fonémicos, como el inglés, y es evidenciado por la práctica común en aprendientes principiantes de leer en voz alta.

Kalyuga, Chandler y Sweller (1998) han señalado que el nivel de experticia del aprendiente es una variable en el tipo de estructura que se utilice para presentar información que puede evitar carga cognitiva. Sus resultados indican que “a medida que los niveles de experticia aumentaron, los mejores diseños instruccionales cambiaron, de aquellos en que integraban físicamente diagramas y textos a aquellos en que se eliminaba el texto” (p. 1, traducción nuestra).

En la enseñanza de idiomas extranjeros, Plass, Chun, Mayer y Leutner (1998) investigaron a aprendientes de habla inglesa en ambientes de aprendizaje multimedial en una segunda lengua donde los estudiantes leyeron un texto en alemán presentado a través de un programa computacional que les ofrecía la traducción de conceptos clave, una imagen de video clip ilustrando la palabra, o ambas cosas. Los resultados demostraron que los estudiantes recordaron las traducciones de mejor manera cuando eligieron tanto las anotaciones verbales como visuales y que comprendieron la historia de mejor manera cuando eligieron su modo preferido de anotación. Estos dos tipos de aprendizaje informados por estos autores son similares a los dos tipos de aprendizaje en que estamos interesados en este estudio: retención y transferencia (aplicación). Por otra parte, Plass (1998) ha investigado las interfaces que el usuario utiliza en la interacción con multimedia en los programas (software) de aprendizaje de lenguas extranjeras. El autor reseña cuatro modelos usados para describir el diseño de interfaces de usuarios, que son los enfoques artesanal, mejorado de ingeniería computacional, tecnológico y cognitivo. El autor opta por el enfoque cognitivo como el más apropiado para el diseño y la evaluación de interfaces de usuario en programas computacionales de adquisición de segundas lenguas debido a que tal





enfoque permite incorporar en el diseño tanto al usuario como la tarea de aprendizaje. En nuestro caso, en las presentaciones redundantes seguimos el enfoque cognitivo dado que los estudiantes usan sus habilidades de comprensión auditiva y lectora para entender los textos leídos por el profesor y escritos en la presentación.

Otro estudio en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras es Dubois & Vial (2000) en relación con la retención de nuevo vocabulario en ruso. Ellos concluyen que la información presentada en modo auditivo y en modo visual arroja mejores resultados de aprendizaje que presentada en modo textual y modo visual.

### ***Procedimientos, Instrumentos Y Resultados***

#### **Nivel de entrada de proficiencia en el idioma**

Se administró a ambos grupos el Quick Placement Test (QPT) de Oxford University Press y el Sindicato de Examinaciones Locales de la Universidad de Cambridge. Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes (17 de 29) pertenecen al rango Intermedio, 10 son Elementales y 2 son Avanzados.

#### **Cuestionario Cualitativo**

Se administró un cuestionario de ocho (8) preguntas, simultáneamente con el pretest con el objeto de obtener un panorama general de las prácticas culturales en que se involucran los estudiantes para lograr exposición al idioma que están aprendiendo. Utilizando una escala Likert, las preguntas se enfocan en la frecuencia con que visitan páginas web, chatean, leen libros y *comics*, miran televisión por cable, películas, participan en comunidades virtuales y miran dibujos animados en inglés. (Ver Apéndice C). No fue sorprendente descubrir que los resultados indican que la mayoría de ellos tiene acceso a sitios web y ven películas en inglés, en tanto que rara vez leen libros en inglés o participan en comunidades virtuales en inglés.

#### **Pretest**

Se seleccionaron treinta (30) expresiones idiomáticas al azar extraídas del libro *101 American English Idioms* (Collis, 2007) para construir la prueba de selección múltiple, con el fin de diagnosticar conocimiento previo de dichas expresiones. Los resultados de esta prueba fueron utilizados para seleccionar diez (10) expresiones que fueran desconocidas para los dos grupos de universitarios de tercer año. De estas expresiones, 4 resultaron totalmente desconocidas para los 22 participantes, 3 eran conocidas para sólo 1 estudiante y 3 eran conocidas para 2 estudiantes.

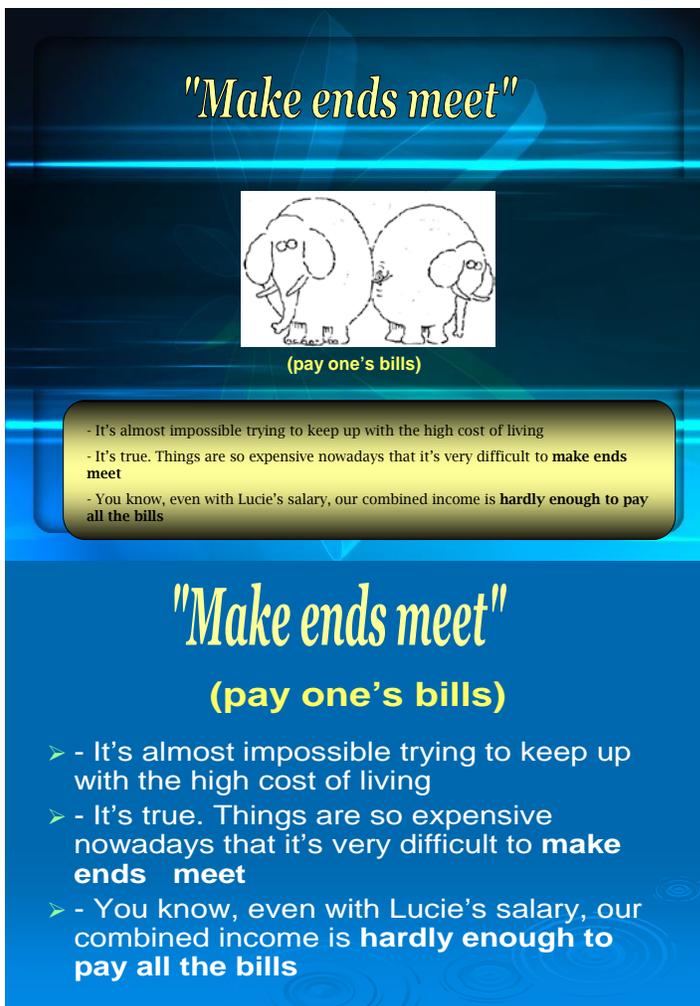
Siguiendo la hipótesis de capacidad extremadamente limitada (Miller, 1956) en relación al hecho de que la memoria de trabajo puede retener siete trozos de información, seleccionamos las siguientes siete expresiones más desconocidas a ser presentadas en dos formatos diferentes a los dos grupos.



- *Let the cat out of the bag*
- *Hit the hay*
- *Wet blanket*
- *Dressed to the teeth*
- *For a song*
- *Paint the town red*
- *Make ends meet*

## Presentaciones

Se diseñaron dos presentaciones en PowerPoint. Una de ellas incorporaba lo que Mayer (2001) ha denominado el principio de redundancia y Sweller ha llamado el efecto de redundancia, lo cual significa que la presentación incorporó un texto con la expresión idiomática y su definición, una imagen que ilustraba el significado literal de la expresión, un texto que ilustraba un contexto en que tal expresión podía utilizarse, y la voz de profesor leyendo estos textos (Fig. 1). La otra presentación incluía los mismos elementos menos la imagen del significado literal de la expresión (Fig. 2).



**"Make ends meet"**

(pay one's bills)

- It's almost impossible trying to keep up with the high cost of living
- It's true. Things are so expensive nowadays that it's very difficult to **make ends meet**
- You know, even with Lucie's salary, our combined income is **hardly enough to pay all the bills**

**"Make ends meet"**

**(pay one's bills)**

- - It's almost impossible trying to keep up with the high cost of living
- - It's true. Things are so expensive nowadays that it's very difficult to **make ends meet**
- - You know, even with Lucie's salary, our combined income is **hardly enough to pay all the bills**

*Fig. 1 Presentación redundante*

*Fig. 2 Presentación no-redundante*



## Post Test: Mediciones

a) Retención. Luego de la presentación, se administró a los dos grupos un *test* de retención que contenía las siete expresiones presentadas previamente además de otras tres expresiones incorporadas a modo de distractores. (Ver Apéndice A)

b) Transferencia. Luego de la prueba de retención, se administró un *test* de transferencia (o aplicación) en el cual se presentaron siete oraciones incompletas para que los estudiantes las completaran con las expresiones apropiadas. (Ver Apéndice B)

## Resultados

Expresión	Grupo	Retención	Transferencia
"To make ends meet"	Redundante	100%	30%
	No-redundante	88.8%	66.6%
"To let the cat out of the bag"	Redundante	100%	60%
	No-redundante	88.8%	44.4%
"To hit the hay"	Redundante	100%	90%
	No-redundante	100%	77.7%
"Wet blanket"	Redundante	100%	80%
	No-redundante	100%	77.7%
"Dressed to the teeth "	Redundante	100%	40%
	No-redundante	100%	66.6%
"To paint the town red	Redundante	100%	50%
	No-redundante	100%	77.7%
"For a song"	Redundante	100%	100%
	No-redundante	100%	77.7%
Talk through one's hat (distractor)	Redundante	20%	
	No-redundante	0%	
Kick up one's heels (distractor)	Redundante	0%	
	No-redundante	11.1%	
Put one's money where one's mouth is (distractor)	Redundante	10%	
	No-redundante	11.1%	

Fig. 3. Resultados y porcentajes obtenidos en los tests de retención y transferencia para los grupos redundante y no-redundante.





Todos los estudiantes en el grupo redundante retuvieron la totalidad de las expresiones idiomáticas (100%), en tanto que un estudiante no logró retener dos de las expresiones en el grupo no-redundante (88%). Estos resultados pueden ser validados por el hecho que en las tres expresiones incluidas como distractores, hubo baja retención: 20%, 11.1% y 21.1% de retención en ambos grupos. Resulta interesante notar que dos de las expresiones que no fueron retenidas son aquellas formadas por una cantidad importante de vocablos léxicos de contenido (*make, end, meet and let, cat, out, bag*).

En cuanto a transferencia, los dos grupos mostraron promedios similares: 68.2% para el grupo redundante y 69.7% para el no-redundante. La expresión “For a song” obtuvo 100% en ambos grupos, lo cual puede atribuirse a dos factores: es una expresión breve y fue la última en ser presentada (aludimos aquí al denominado “*recency effect*”). En el grupo redundante, otras dos expresiones breves muestran también puntajes altos en ambos *tests*: “*hit the hay*” tiene un 90% y “*wet blanket*” un 80% en transferencia. Este aspecto fue tabulado de acuerdo con los criterios de reproducción perfecta de cada expresión. Cualquiera adición, eliminación o cambio de palabras modificaba la estructura sintáctica de la expresión y en consecuencia, su significado, como por ejemplo, “*\*can’t make end the meet*”, “*\*to meet the end*”, “*\*get ends meet*”, “*\*to end my meet*”, todas utilizadas para completar la oración siguiente: “*It is the end of the month and you realize that you are unable to pay all the bills, you call your parents and tell them, ‘It’s really difficult .....this month. Please send me some money’*”

## **Discusión**

Hemos denominado esta experiencia como estudio exploratorio dado que no contamos con un número de estudiantes suficiente como para aplicar pruebas estadísticas que nos muestren si hubo diferencias significativas entre los dos grupos. Sin embargo, como resultado de esta exploración podemos señalar lo siguiente:

Una de las dificultades que enfrentamos en este estudio fue la selección de lenguaje. Las expresiones idiomáticas traen consigo un significado figurativo o metafórico que no resulta de la adición de los elementos aislados que las conforman, sino por un significado figurativo de carácter arbitrario que puede o no puede tener una marca residual de su literalidad. Una expresión como “*hit the hay*” o su variante “*hit the sack*” es aprendida como un todo integrando el significado de “*go to bed*”, a modo de una Gestalt. En consecuencia, las imágenes usadas en las presentaciones ilustraron el significado literal y pueden no ser tan útiles como otras imágenes que expresen el significado de elementos más concretos donde la referencia es icónica como, por ejemplo, la imagen de un perro.

También cabe señalar que en su aplicación nos dimos cuenta que ante la ausencia de la imagen que ilustraba el significado literal de la expresión presentada, el profesor a cargo de la presentación utilizó repeticiones de las explicaciones y mayor gestualidad como estrategia compensatoria.





Tal como ha sido confirmado (Oxford) la metacognición debiera estar involucrada para fomentar el aprendizaje y, de esta forma, algún estudio posterior podría incluir algún tipo de trabajo consciente de parte del aprendiente acerca del tipo de presentación multimodal utilizada. Si, de esta manera, se optimiza el aprendizaje cuando los estudiantes desarrollan estrategias “metacognitivas”, la atención consciente a las presentaciones multimediales podría contribuir a que los aprendientes puedan predecir resultados automáticamente, explicar ideas para sí mismos, notar y aprender de los intentos fallidos y activar el conocimiento previo (Metri Group).

Se puede lograr el uso efectivo de presentaciones multimediales en contextos de aprendizaje de idiomas a través del desarrollo de lo que se ha denominado “alfabetización crítica multimedial”(Farias y Orrego, 2008). Este tema es de particular interés para los futuros profesores, quienes necesitan entender que se requiere de “andamiaje” (*scaffolding*) para preparar a los estudiantes a utilizar multimedia y representaciones visuales. Tal como se menciona en el informe *Multimodal Learning Through Media: What the Research Says*, “a menos que los estudiantes hayan sido entrenados a interpretar imágenes visuales, el impacto de la multimedia será mínimo.”

Otra área que ha sido recientemente incorporada a la investigación sobre aprendizaje multimodal es la de la motivación. La publicación del grupo Metri menciona: “la eficacia, motivación, y voluntad de los aprendientes, así como también el tipo de tarea de aprendizaje y el nivel de andamiaje instruccional, pueden pesar de manera importante en los resultados de aprendizaje a partir de la utilización de multimedia.” Asleitner and Wiesner (2004) han explorado en esta dirección postulando un modelo integrado de aprendizaje multimedial y motivación que expande el modelo de Mayer agregando actividades mentales, manejo de recursos mentales y procesamiento motivacional como elementos que actúan en las capacidades de la memoria de trabajo. No se conoce aún ninguna aplicación de estos constructos pero pueden ser incorporados en investigación futura.





## ***Bibliografía***

- Asleitner, H. and Wiesner, C. (2004). An integrated model of multimedia learning and motivation, *Journal of Educational and Multimedia and Hypermedia*, 13 (1), 3-21.
- Collis, H. (2007). 101 American English idioms. New York: McGraw Hill.
- Deimann, M. & Keller, J. (2006). Volitional Aspects of Multimedia Learning. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*. 15(2)137-158.
- Dubois, M. & Vial, I. (2000). Multimedia design: the effects of relating multimodal information. *Journal of Computer Assisted Learning*. Vol. 16, 157-165.
- Farias, M, Obilinovic, K. and Orrego, R. (2007). "Implications of multimodal learning models for foreign language teaching and learning", *Colombian Applied Linguistics Journal*, N 9, 174-199.
- Farias, M. & Orrego, R. (2008). Developing Critical Digital Literacy in Chilean Language Education. In *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2008* (pp. 2571-2576). Chesapeake, VA: AACE.
- Kress, G. (2008). Miguel Farías entrevista a Gunther Kress, in Farias and Obilinovic (eds). *Aprendizaje Multimodal/Multimodal Learning*. Santiago: PUBLIFAHU USACH.
- Kalyuga, S., Chandler, P., & Sweller, J. (1999). Managing split-attention and redundancy in multimedia instruction. *Applied Cognitive Psychology*, 13(4), 351-371.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge, UK: New York: Cambridge University Press.
- Mayer, R. (2002). Cognitive theory and the design of multimedia instruction: an example of the two-way street between cognition and instruction, in Halpern, D. and Milton, H. (eds). *Applying the science of learning to university teaching and learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mayer, R. y Anderson, R. (1991). Animations need narrations: an experiment test of a dual-coding hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 83, N 4, 484-490.
- Mayer, R. y Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, Vol 38, N°1, pp. 43-52.
- Metri Group. 2008. *Multimodal Learning Through Media: What the Research Says*. A publication of Cisco Systems.
- Oxford, R.(1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston, Mass: Heinle and Heinle.
- Plass, J. 1998. Design and evaluation of the user interface of foreign language multimedia software: a cognitive approach, en *Language Learning & Technology*, July 1998, Volume 2, Number 1, pp. 40-53, disponible en <http://lt.msu.edu/vol2num1/article2/>
- Plass, J. and Jones, L. (2005). Multimedia learning in second language acquisition. En Mayer, R.(ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp.467-488). New York: CUP
- Sweller, J. (2002). Visualisation and instructional design. Paper presented at the International Workshop on Dynamic Visualisations and Learning, Tubingen.





## APENDICES

### A. Test de Retención

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_ Score: \_\_\_\_\_

#### Part I

I. Read the following idiomatic expressions and circle the letter of the explanation that you consider to be the correct one.

We would appreciate it if you could answer all the items.

For each expression there is only one possible answer. If you do not know the meaning of an expression, please do not circle any of the options.

1. Let the cat out of the bag
  - a) Inform about bad news
  - b) Inform in person
  - c) Inform before hand
  
2. Hit the hay
  - a) Go to bed
  - b) Go crazy
  - c) Go shopping
  
3. Wet blanket
  - a) A negative situation that affects someone's feelings
  - b) Dull or boring person who spoils the happiness of others
  - c) A person who always practices sports
  
4. Talk through one's hat
  - a) Make comments on formal occasions
  - b) Make foolish and inaccurate statements
  - c) Talk too much, especially at parties
  
5. Dressed to the teeth
  - a) Had on her finest, most elegant clothing
  - b) Had on all her jewels
  - c) Had on very warm clothing
  
6. For a song
  - a) For just a short while
  - b) For very little money
  - c) In just a few words



- 7. Kick up one's heels
  - a) Celebrate a special occasion by going out and having a good time
  - b) Jog every morning before having breakfast
  - c) Celebrate a special occasion by dancing until very late.
  
- 8. Paint the town red
  - a) Carouse and have a good time
  - b) Enjoy the carnival with all your friends
  - c) Stop arguing with your neighbors and try to have fun
  
- 9. Make ends meet
  - a) There is always hope at the end of the rainbow
  - b) Our income is hardly enough to pay all the bills
  - c) Try to prevent difficulties
  
- 10. Put one's money where one's mouth is
  - a) Follow through with a stated intention
  - b) Save a lot of money every month
  - c) Not to be able to save any money at all

B. Test de Transferencia

Part II

- II. Using the idiomatic expressions that you have learnt, what would you say in the following situations? Write your answers in the space provided.
- 1. It is the end of the month and you realize that you are unable to pay all the bills. You call your parents and tell them: "It's really difficult.....  
.....this month. Please send me some money".
  - 2. When she won the lottery she could not help telling everybody about it, so she  
.....during a meeting at work and then everyone knew about it.
  - 3. The children had been playing all day and they were really tired so at 10 p.m. they were ready .....
  - 4. Nobody invited Tom to any event because of his pessimism and lack of enthusiasm. Nobody wanted him around because he was a real .....
  - 5. Mary was invited to an elegant dinner party on the occasion of her graduation. For that reason .....
  - 6. It's the last day of the year and tomorrow is New Year's. Everybody is going  
..... to celebrate and welcome another year.
  - 7. I really wanted to have that expensive painting for my living room but did not have the money to afford it. However, when the store went bankrupt they sold every thing at very low cost so I could get that painting .....





ENCUESTA CUALITATIVA

NOMBRE.....

Estamos interesados en saber con qué frecuencia realizas las siguientes actividades que involucran el uso del inglés. Contesta de acuerdo a la siguiente pauta:

MF: Con mucha frecuencia (al menos 5 veces a la semana)

AF: Con alguna frecuencia (al menos 2 veces a la semana)

RV: Rara vez (una vez al mes)

N: Nunca

OF: Otra frecuencia. Indique

¿Con qué frecuencia visitas páginas web en inglés?

MF	AF	RV	N
----	----	----	---

OF: \_\_\_\_\_

1. ¿Con qué frecuencia Chateas en inglés?

MF	AF	RV	N
----	----	----	---

OF: \_\_\_\_\_

2. ¿Con qué frecuencia Lees libros en inglés?

MF	AF	RV	N
----	----	----	---

OF: \_\_\_\_\_

3. ¿Con qué frecuencia lees comics en inglés?

MF	AF	RV	N
----	----	----	---

OF: \_\_\_\_\_

4. ¿Con qué frecuencia ves televisión por cable en inglés?

MF	AF	RV	N
----	----	----	---

OF: \_\_\_\_\_

5. ¿Con qué frecuencia ves películas en inglés?

MF	AF	RV	N
----	----	----	---

OF: \_\_\_\_\_

6. ¿Con qué frecuencia participas en comunidades virtuales en inglés?

MF	AF	RV	N
----	----	----	---

OF: \_\_\_\_\_

7. ¿Con qué frecuencia ves cartoons en inglés?

MF	AF	RV	N
----	----	----	---

OF: \_\_\_\_\_

Señale alguna otra actividad que no esté incluida en las anteriores en la que hace uso del idioma inglés:





## Desarrollo del pensamiento crítico a través del análisis de los diferentes llanos que comprenden un texto poético

Wanda I. Balseiro  
Universidad Interamericana de Puerto Rico  
Puerto Rico

El propósito de este trabajo es analizar la función poética a la luz de los planteamientos de Román Jakobson con el fin de valorar la obra poética de Ernesto Cardenal dando énfasis al tema de el exteriorismo.<sup>40</sup> Sin dejar a un lado el aspecto religioso y lo social reflejado en el poema: “Oración por Marilyn Monroe”.

Además de explorar los temas anteriormente mencionados se verá como el autor proyecta el principio de equivalencia desde el eje de la selección al eje de la combinación. Por tal razón la selección se produce sobre la base de la equivalencia, la semejanza y la desemejanza, la sinonimia y la antonimia, mientras que la construcción de la secuencia se basa en la contigüidad. Por lo tanto, la equivalencia pasa a ser un recurso constitutivo de la secuencia.<sup>41</sup>

El diagrama que se presenta a continuación ilustra dicha construcción:

Paradigma	Equivalencia
Ambiente normal – cotidiano Interno	Ambiente - “anormal” - externo
Dios	Siquiatras
Templo	Century Fox
Empleadita de tienda	Estrella de cine
Vida	Super Producción Script
Amor	Tranquilizantes
Ojos	Reflectores
Casa	Set cinematográfico
Beso	Teléfono

<sup>40</sup> José Coronel Urtecho y Ernesto Cardenal son los creadores de este Nuevo término para designar una poesía que se hace con las cosas exteriores, objetivas, concretas y reales. Cardenal define este nuevo ismo de la siguiente forma: “El exteriorismo es una poesía que se hace con los elementos del mundo exterior. La interioridad expresada con las imágenes del mundo exterior que nos rodea. Poesía hecha con los acontecimientos, las personas y las cosas. Esta poesía puede incluir las realidades cotidianas, la anécdota, los nombres propios de personas y lugares”. Mario Benedetti, “Ernesto Cardenal: Evangelio y Revolución”. *Casa de las Américas*, noviembre - diciembre, 1970, p. 182.

<sup>41</sup> Román Jakobson, *Lingüística y poética*.





En el intentamos llevar al estudiante a elaborar una visión exteriorista del poema mediante la utilización de unas palabras específicas del paradigma y también observamos cómo el autor utiliza su electio para distribuir sus conceptos exterioristas y lo dispone (dispositio) de una forma específica para crear un efecto.

La utilización de la lengua en el poema “Oración por Marilyn Monroe” está motivada siguiendo los parámetros establecidos por Jakobson. No es arbitraria, está motivada por la intención del autor Ernesto Cardenal en que quiere guiar al lector a través de una imagen metafórica.

Por ejemplo, la palabra “vida” es elegida del paradigma y se compara con un “script cinematográfico” de una Super producción de Hollywood. El autor quiere realzar la naturaleza del ambiente cinematográfico en el que se resalta la actriz Marilyn Monroe y utiliza palabras relacionadas con dicho medio. Luego que selecciona combina sintácticamente, para crear una comparación indirecta.

En esta simple comparación se puede observar el principio de equivalencia. La palabra vida tiene carácter binario, su significado intrínseco y el que le da el autor mediante la comparación que hace con el script. A través de esto entramos al plano metafórico del lenguaje.

El estilo poético de Ernesto Cardenal está marcado por la influencia de la lírica norteamericana, especialmente la de Ezra Pound contribuyó al cambio que sufre su poesía en la formación expresiva. Esta escuela poundiana le facilitó a Cardenal el acercamiento a las realidades exteriores e inmediatas, ese mostrar ideas abstractas bajo imágenes cotidianas y concretas, esa escritura poética poblada de referencias culturales, de hechos históricos, de lecturas, que Pablo Antonio Cuadra llama “la poetización de la prosa documental”.<sup>42</sup>

Luego de haber definido el exteriorismo, pasamos con los estudiantes a identificar en el poema los rasgos exterioristas que lo caracterizan.<sup>43</sup>

- a. Utilización de nombres propios de personas: Marilyn Monroe, de lugares: Singapur, Río, de compañías cinematográficas: la 20th Century-Fox, el Directorio de Los Angeles, etc.
- b. Uso frecuente de elementos propios de la sociedad actual: teléfono, maquillaje, agente de prensa, autógrafos, fotógrafos, gangsters, tranquilizantes, psicoanálisis, etc.
- c. Uso de términos en inglés con el fin de presentar la realidad en forma directa (no traducida): WRONG NUMBER, script, etc.

---

<sup>42</sup> Alfredo Barnechea, “Ernesto Cardenal: El apocalipsis y la utopía”, Diagrama, noviembre-diciembre 1971, p. 37.

<sup>43</sup> Ernesto Cardenal, Oración por Marilyn Monroe, p. 103-105. En adelante citamos por la edición de 1971 de Carlos Lohlé.





d. Extracción de los datos por medio de la información de revistas, diarios, etc., con lo cual produce un mensaje que funde al lector con el texto que se quiere transmitir a través de los signos lingüísticos utilizados por el poeta”.

*Ella soñó cuando niña que estaba desnuda en una iglesia (según cuenta el Time)*

e. La comunicación religiosa, Yo Dios. “Es la proyección de una consciencia en diálogo permanente sobre el planeta tierra y sus Poderes materiales que reclaman un gobierno con Justicia y la esperanza para los desvalidos en un Dios que es testigo y juez. Implora seguridad, reclama bienaventuranza, anuncia “el pueblo nuevo que va a nacer”, denuncia a los testigos falsos a los que tienen el poder material.<sup>44</sup>

f. Presencia de un lenguaje poético donde predomina el nivel semántico sobre el nivel fónico. Rasgo presente a lo largo de todo el poema.

g. Prevalece la imagen pictórica o visual sobre la imagen acústica o musical.

*Ante una multitud postrada, con las cabezas en el suelo  
y tenía que caminar en puntillas para no pisar las cabezas.*

Otro de los aspectos que se observamos en este poema es el tema de lo religioso. El poema comienza con una invocación al Ser Supremo para abogar por Marilyn Monroe, la mujer cosificada por esta sociedad, convertida en instrumento publicitario en la década del 50 en los Estados Unidos.

Esa mujer, que para los promotores era sólo una cosa, generadora de valores mercantiles; se transforma en el acto poético el símbolo de la mujer ingenua pervertida por esta sociedad:

*Señor:  
Recibe a esta muchacha conocida en toda la tierra con el nombre de  
Marilyn Monroe*

En su diálogo con el Señor, el poeta al mismo tiempo que presenta a la irreal Marilyn Monroe, presenta a la auténtica Norma Jean Baker el nombre de:

*Aunque ese no era su verdadero nombre (pero Tú conoces su verdadero nombre, el de la huerfanita violada a los 9 años y la empleadita de tienda que a los 16 se había querido matar)*

---

<sup>44</sup> *Ibíd.*, p. 73.





Y en una síntesis de lo real y lo irreal implora por ésta:

*Y que ahora se presenta ante Ti sin ningún maquillaje sin su Agente de Prensa sin fotografías y sin firmar autógrafos sola como un astronauta frente a la noche espacial.*

En una segunda plegaria, el poeta defiende a Marilyn como persona que no es culpable de sus pecados, pues ella es producto de una sociedad pecadora:

*Señor:*

*En este mundo contaminado de pecados y radioactividad Tú no culparás tan sólo a una empleadita de tienda.*

Cardenal nos presenta a Marilyn como la mujer objeto, enajenada que no actuó por sí misma sino por esa sociedad que la aprisiona y la cegó.

*Ella no hizo sino actuar según el script que le dimos  
El de nuestras propias vidas- Y era un script absurdo*

El poeta trasciende la plegaria y en un acto de amor y de compromiso universal, implora también por esta sociedad culpable, en el fondo de la desgracia de Marilyn, puesto que ella es manipulada por la industria cinematográfica, que quiso hacer de ella alguien totalmente ajeno al ser esencial.

*Perdónala Señor y perdónanos a nosotros  
por nuestra 20th Century  
por esta Colosal Super-Producción en la que todos hemos trabajado*

Al final del poema, Cardenal hace una tercera súplica, en un tono imperativo para que el Señor responda a la llamada de Marilyn lo que equivale a decirle que realice un acto de amor, de bondad al acoger en su seno a Marilyn Monroe”

*Señor:*

*Quien quiera que haya sido el que ella iba a llamar y no llamó  
(y tal vez no era nadie o era Alguien cuyo número no está en el Directorio de Los Angeles) contesta  
Tú el teléfono!*

Llevamos al estudiante a identificar cómo la selección de palabras y la organización de los mismos sintagmáticamente proporcionan los elementos necesarios para expresar lo exteriorista y lo religioso en el poema Oración por Marilyn Monroe de Ernesto Cardenal. El mensaje que envía tiene una referencia en el mundo exterior al lector y tiene unas connotaciones referenciales.





Otra vertiente de los temas anteriormente expuestos es la denuncia social “Cardenal canta lo que ve, la realidad que lo aprisiona el contorno social que le duele profundamente”<sup>45</sup> Es por eso, que el acto comunicativo con Dios, no es para Cardenal sólo súplica y ruego. Es también denuncia, aviso, notificación de todo cuanto sabe de este mundo en crisis.

En su Oración a Marilyn Monroe denuncia ante el Señor, el proceso de universalización de una civilización mercantilizada, materializada, en que se oprime y se deshumaniza al hombre: y sólo se ofrecen arquetipos como instrumentos para alcanzar fines intrascendentes.

*Recibe a esta muchacha conocida en toda la tierra con el nombre de Marilyn Monroe*

Este proceso de universalización es obtenido mediante el acto de apropiación de lo ajeno. De esta manera, lo propio se arrebató para imponer valores intrascendentes. Así, la personalidad auténtica “de la huerfanita violada a los 9 años” es transformada, por los mercaderes de la 20th Century-Fox en Marilyn Monroe- Por consiguiente, la insignificante empleadita de tienda se convirtió en rica, famosa, deseada y envidiada estrella de cine.

*El templo de mármol y oro es el templo de su cuerpo en el que está el Hijo del Hombre con un látigo en la mano expulsando a los mercaderes de la 20th Century-Fox que hicieron de Tu casa de oración una cueva de ladrones.*

Ante esa situación de vida enajenada queda sumida Marilyn Monroe en la angustia, en la soledad, en la vida artificial. El poeta conmovido por los problemas por los cuales atravesaba Marilyn hace una advertencia al Señor:

*Recuerda Señor su creciente pavor a la cámara  
y el odio al maquillaje insistiendo en maquillarse en cada escena  
y cómo se fue haciendo mayor el horror  
y mayor la impuntualidad a los estudios.*

Luego el poeta asume un tono de ternura y compasión, insistiendo en la ingenuidad de Marilyn Monroe y en la culpabilidad de los que la dirigen.

*Sus romances fueron un beso con los ojos cerrados  
que cuando se abren los ojos  
se descubre que fue bajo reflectores  
y apagan los reflectores!*

Por otro lado, el poeta presenta ante el Señor una humanidad enferma que no encuentra su verdadera esencia, su verdadera medicina que cure sus males.

---

<sup>45</sup> Feliciano Flores, “La poesía que se ve y se toca de Ernesto Cardenal”. Cuadernos Hispanoamericanos, 1978, p.461





*Ella tenía hambre de amor y le ofrecimos tranquilizantes.  
Para la tristeza de no ser santos  
Se le recomendó el Psicoanálisis.*

Finalmente llevamos al estudiante a reflexionar sobre el uso poético de la palabra dentro del poema. Ante este problema Cardenal nos dice:

*“No me gusta la poesía del disparate ni los hermetismos, surrealismos y dadaísmos. Mi poesía es una poesía clara y que se entiende: me gusta una poesía que sea buena, pero que se escriba para el pueblo. Pero poesía para el pueblo no quiere decir como lo entienden ciertos marxistas; poesía del partido”.*<sup>46</sup>

Esta cita nos confirma una vez más como Cardenal distingue claramente entre auténtico arte literario, y un manifiesto doctrinario en verso cuyo valor yace en su adhesión a una línea ideológica oficial. Como dice el propio Cardenal sus versos siempre tienen en cuenta al pueblo. Por lo tanto, el uso del lenguaje cotidiano, exige extraordinaria destreza y sensibilidad para una poesía rica, sin incurrir en la vulgaridad.

Cardenal se separa de las formas poéticas tradicionales al abandonar la versificación convencional ritmos fijos y regulares, rimas y números de versos predeterminados. Una de las dimensiones más innovadoras de la poesía de Ernesto Cardenal, es el aspecto de la presentación física del poema, en cuanto a:

a. Tipografía - este es el plan visual de la página, es decir, en la división estrófica inesperada en el poema, para subrayar y aún modificar el contenido narrativo. Entre los recursos visuales más empleados por Cardenal figura la disposición de varios versos en una especie de descenso.

*Señor:*

*Quien quiera que haya sido el que ella iba a llamar  
y no llamó (y tal vez no era nadie o era Alguien  
cuyo número no está en el Directorio de Los Angeles)  
contesta Tú el teléfono!*

b. Ortografía - ausencia de signos ortográficos tradicionales especialmente la coma y el punto final.

*Y la empleadita de tienda que a los 16 se había querido matar)  
y que ahora se presenta ante Ti sin ningún maquillaje  
sin su Agente de Prensa  
sin fotografías y sin firmar autógrafos  
sola como un astronauta frente a la noche espacial.*

---

<sup>46</sup> Mario Benedetti, “Ernesto Cardenal: Evangelio y Revolución”. Casa de las Américas. noviembre-diciembre 1970, pág. 182.





La supresión de signos ortográficos en los versos citados tienen varios efectos: El verso parece estructurarse a sí mismo, sin la intervención del autor (Extra-textual, además se comprime y se simplifica el verso, ya que, tiene por resultado una intensificación de su contenido emotivo. Así el lector, en estas circunstancias, suple el punto que le falta al verso, colaborando a nivel de la construcción de la frase y el ritmo.

Llamó especialmente la atención de los estudiantes hacia el uso de las expresiones en inglés las cuales son otro efecto importante en la apertura o expansión del lenguaje poético. Rechazando, de esta manera, las limitaciones previamente impuesto por la poesía tradicional. A este respecto Cardenal dice:

*“No hay palabras de mal gusto ni prosaicas,  
Todo depende de cómo se usen. El poeta  
Puede sacar poesía con cualquier clase de palabra  
(o puede no sacarla)”.*<sup>47</sup>

Esta cita de Ernesto Cardenal reafirma la teoría de Román Jakobson sobre la función poética que traslada el principio de equivalencia del eje de la selección al eje de la combinación. El lenguaje está vivamente motivado. El sintagma es elástico eso es lo que llamamos la articulación compositiva y lineal desde el fonema hasta el largo discurso. Cardenal usa el paradigma - electio al eje de selección para luego plasmar el sintagma - compositivo al eje de la combinación - metonimia.

Espero haber demostrado que a través del principio de equivalencia desde el eje de la selección al eje de la combinación fomenta la participación creativa, reflexiva y crítica de los estudiantes en al Sala de Clases.

---

<sup>47</sup> *Ibíd.*, p. 96.





*Oración por Marilyn Monroe  
(Ernesto Cardenal)*

Señor recibe a esta muchacha conocida en toda  
[la tierra con el nombre  
de Marilyn Monroe  
aunque ese no era su verdadero nombre  
(pero Tú conoces su verdadero nombre, el de  
[la huerfanita violada  
a los 9 años  
y la empleadita de tienda que a los 16 se había  
[querido matar]  
y que ahora se presenta ante Ti sin ningún maquillaje  
sin su Agente de Prensa  
sin fotografías y sin firmar autógrafos  
sola como una astronauta frente a la noche espacial.  
Ella soñó cuando niña que estaba desnuda en una  
[iglesia (según cuenta el Time)  
ante una multitud postrada, con las cabezas en el suelo  
y tenía que caminar en puntillas para no pisar las  
[cabezas,  
Tú conoces nuestros sueños mejor que los psiquiatras.  
Iglesia, casa, cueva, son la seguridad del seno materno  
pero también algo más que eso...  
Las cabezas son los admiradores, es claro  
(la masa de cabezas en la oscuridad bajo el chorro  
[de luz),  
Pero el templo no son los estudios de la 20th  
[Century-Fox.  
El templo –de mármol y oro- es el templo de su  
[cuerpo  
en el que está el Hijo del Hombre con un látigo en la  
[mano  
expulsando a los mercaderes de la 20th Century-Fox  
que hicieron de Tu casa de oración una cueva de  
[ladrones,  
Señor  
en este mundo contaminado de pecados y radioactividad  
Tú no culparás tan sólo a una empleadita de tienda.  
Que como toda empleadita de tienda soñó ser estrella  
[de cine.  
Y su sueño fue realidad (pero como la realidad del  
[tecnicolor).  
Ella no hizo sino actuar según el script que le dimos  
El de nuestras propias vidas- Y era un script absurdo.  
Perdónala Señor y perdónanos a nosotros  
por nuestra 20th Century  
por esta Colosal Super-Producción en la que todos  
[hemos trabajado.  
Ella tenía hambre de amor y le ofrecimos tranquilizantes.  
Para la Tristeza de no ser santos  
[se le recomendó el Psicoanálisis.





Recuerda Señor su creciente pavor a la cámara  
y el odio al maquillaje –insistiendo en maquillarse en  
[cada escena  
y cómo se fue haciendo mayor el horror  
y mayor la impuntualidad a los estudios.  
Como toda empleadita de tienda  
soñó ser estrella de cine.  
Y su vida fue irreal como un sueño que un psiquiatra  
[interpreta y archiva.  
Sus romances fueron un beso con los ojos cerrados  
que cuando se abren los ojos  
se descubre que fue bajo reflectores  
[¡y apagan los reflectores!  
y desmontan las dos paredes del aposento (era un set  
[cinematográfico)  
mientras el Director se aleja con su libreta  
[porque la escena ya fue tomada.  
O como un viaje en yate, un beso en Singapur, un  
[baile en Río  
la recepción en la mansión del Duque y la Duquesa de  
[Windsor vistos en la salita del apartamento miserable.  
La película terminó sin el beso final.  
La hallaron muerta en su cama con la mano en el  
[teléfono.  
Y los detectives no supieron a quién iba a llamar.  
Fue como alguien que ha marcado el número de la  
[única voz amiga  
y oyen tan sólo la voz de un disco que le dice  
[WRONG NUMBER.  
O como alguien que herido por los gangsters  
alarga la mano a un teléfono desconectado.  
Señor  
quienquiera que haya sido el que ella iba a llamar  
y no llamó (y tal vez no era nadie  
o era Alguien cuyo número no está en el Directorio de  
[Los Angeles)  
¡contesta Tú el teléfono.





## ***Bibliografía***

- Barnechea, Alfredo “Ernesto Cardenal: El apocalipsis y la utopía”, Diagrama, noviembre-diciembre 1971, p. 37.
- Benedetti, Mario, “Ernesto Cardenal: Evangelio y Revolución”. Casa de las Américas, noviembre-diciembre 1970, págs. 180-185.
- Cardenal, Ernesto Oración por Marilyn Monroe, p. 103-105. En adelante citamos por la edición de 1971 de Carlos Lohlé.
- Flores, Feliciano “La poesía que se ve y se toca de Ernesto Cardenal”. Cuadernos Hispanoamericanos, 1978, p.461.
- Greimas, A.J. y Courtés, J. Semiótica. Diccionario Razonado de la Teoría del Lenguaje, Madrid, Editorial Gredos, 1990.
- Lázaro Carreter, Fernando, “Introducción: La poética”, Estudios de poética Madrid: Taurus, 1976 págs. 9-29, págs. 143-159.
- Riffaterre, Michael. “La function estilística”. En: Ensayos de estilística estructural. Barcelona, Editorial Seix Barral, S.A., 1976, págs 175-189.
- Román Jakobson, “Lingüística y poética”, traducción María Teresa La Valle y Marcelo Pérez Rivas, El lenguaje y los problemas del conocimiento (Buenos Aires: Rodolfo Alonso Editor: 1971) 9-47.
- Waugh, Linda R. Against Arbitrariness: Imitation and Motivation Revived. Waugh, Linda R. Let’s take the con out or iconicity: constraints on iconicity in the lexicon.
- Waugh, Linda R. The poetic function in the theory of Roman Jakobson.

