

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA**  
**EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA**

**COMPRENSIÓN DE TEXTOS Y PROGRESIÓN**  
**TEMÁTICA: INCIDENCIA DE LAS FUNCIONES**  
**INFORMATIVAS**

*Prof. María Luisa Fernández*

*Director: Psic. Telma Piacente*

**Año 2006**

**Tesis presentada como**  
**requisito para la**  
**obtención del grado de**  
**Magíster**

**A mis alumnos,  
que me dieron la oportunidad  
de ejercer mi vocación**

### **Agradecimientos**

A la Dra. Luisa Granato, por la oportunidad de hacer esta maestría en la que el aporte de los profesores, la actitud de quienes fueron mis compañeros y la posibilidad de actualizar mis conocimientos conformaron una experiencia enriquecedora y gratificante.

A la Psic. Telma Piacente, que con generosidad y aptitud me orientó durante la realización de esta tesis.

A la Calculista científica María Inés Urrutia por su contribución en el análisis de los datos cuantitativos.

A la Mag. Marcela Morales, quien, con la Prof. Ana Coria, me brindaron su colaboración en la traducción, revisión y corrección de la escritura.

A todos los que durante este largo proceso me aportaron textos, datos, puntos de vista y experiencia para completar el contenido de mi trabajo.

Muchas gracias

**María Luisa Fernández**

## ÍNDICE TEMÁTICO

<b>DEDICATORIA</b>	II
<b>AGRADECIMIENTOS</b>	III
<b>ÍNDICE TEMÁTICO</b>	IV
<b>ÍNDICE DE FIGURAS, TABLAS Y CUADROS</b>	VI
<b>RESUMEN</b>	VII
<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO</b>	6
1.1. El modelo transaccional de lectura de Rosenblatt	7
1.2. El “modelo de situación” de Kintsch y Van Dijk	9
1.3. La distribución de la información y la Escuela de Praga	15
1.3.1. Tema/rema	16
1.3.2. Progresión temática	21
1.3.3. Tópico	25
1.3.4. Foco	27
1.4. Otras proyecciones teóricas	28
<b>CAPÍTULO 2. ANTECEDENTES</b>	38
2.1. Los modelos de lectura	38
2.2. Las cualidades textuales	40
2.3. La investigación en estrategias de intervención en comprensión lectora	43
<b>CAPÍTULO 3. PROBLEMAS, INTERROGANTES, HIPÓTESIS Y OBJETIVOS</b>	47

<b>CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA</b>	<b>49</b>
4.1. Diseño de investigación	49
4.2. Sujetos y corpus	49
4.3. Instrumentos	49
4.4. Procedimientos	50
<b>CAPÍTULO 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN</b>	<b>52</b>
5.1. Resultados obtenidos en el texto I	52
5.1.1. Criterios considerados	52
5.1.2. Ejemplo de repuestas adecuadas de las producciones de los alumnos sobre el texto I	55
5.1.3. Texto I. Comparación de los resultados grupales correspondientes al pretest y postest	59
5.2. Resultados obtenidos en el texto II	62
5.2.1. Criterios considerados	62
5.2.2. Ejemplo de repuestas adecuadas de las producciones de los alumnos sobre el texto II	66
5.2.3. Texto II. Comparación de los resultados grupales correspondientes al pretest y postest	69
5.3. Comparación de los resultados sobre la evaluación de ambos textos	74
<b>CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES</b>	<b>83</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>91</b>
<b>APÉNDICES</b>	
Apéndice 1. Distribución de los contenidos del curso de Capacitación	98
Apéndice 2. Los textos fuente	99
Apéndice 3. Cuestionarios administrados para ambos textos	101
Apéndice 4. Fundamentación teórica de las preguntas del Postest	103
Apéndice 5. Corpus de análisis. Respuestas textuales proporcionadas por los alumnos	104

## ÍNDICES DE FIGURAS, TABLAS Y CUADROS

### FIGURAS

Figura 1. Representación del texto base	12
Figura 2. Representación del modelo de situación	12
Figura 3. Hipertema: “El tigre”	23
Figura 4. Mapa conceptual correspondiente al texto “Transporte La Plata-Buenos Aires	32
Figura 5. Diagramación de las respuestas del postest.	64
Figura 6. Hipertema: análisis del tipo de discurso autobiográfico (Título y temas/remas 2 y 6).	65
Figura 7. Mapa conceptual correspondiente al texto II.	65
Figura 8. Jerarquización de las ideas correspondiente al texto II.	66

### TABLAS

Tabla 1. Texto I. Porcentajes de respuestas según categorías en el pre y postest.	62
Tabla 2. Texto II. Porcentajes de respuestas según categorías en el pre y postest.	74
Tabla 3. Texto I. Porcentajes de respuestas incorrectas en el pre y en el postest.	75
Tabla 4. Valores de la prueba de diferencias de porcentajes.	75
Tabla 5. Texto II. Porcentajes de respuestas incorrectas en el pre y en el postest.	75
Tabla 6. Valores de la prueba de diferencias de porcentajes.	75

### CUADROS

Cuadro 1. Niveles de lectura, procesos cognitivos, estrategias utilizadas y selección de contenidos.	97
--	----

## RESUMEN

Los textos académicos a los que los alumnos acuden en busca de información no siempre les resultan fácilmente comprensibles. Se observa que en el nivel pragmático las dificultades son muy importantes y revelan interferencias en la construcción de sentido del texto, a veces por limitaciones de la competencia de los lectores y otras veces por problemas en la organización retórica de los textos.

Este trabajo se propone abordar y analizar la incidencia de los conocimientos sobre la distribución de la información de los textos, en las posibilidades de los alumnos para alcanzar la comprensión de los mismos. Se seguirá la concepción de Rosenblatt sobre la lectura como proceso transaccional entre el lector que construye el sentido sobre la base de las pistas literales o inferenciales que el texto le ofrece, y de Kintsch y van Dijk sobre la comprensión como un proceso cognitivo que se desarrolla en tres etapas: decodificación, recuperación del texto base y construcción del modelo de situación.

El análisis de la incidencia de los conocimientos previos de los lectores para “dosificar” la nueva información, se apoyará en las funciones informativas del texto desarrolladas por la Escuela de Praga (especialmente *tópico*, *tema* y *rema*) para analizar de qué manera estas funciones pueden sustentar estrategias de lectura que activen en los lectores los procesos cognitivos correspondientes a la fase más elaborada de la comprensión, denominada construcción del *modelo de situación*.

Para ello se analizarán las respuestas obtenidas frente a dos textos informativos sobre el mismo tema, de distinta complejidad, antes y después de capacitar a los alumnos en conocimientos específicos. Los resultados obtenidos permiten concluir que tales conocimientos favorecen el desempeño de los alumnos, particularmente en el caso de textos en los que la distribución de la información es más compleja.

**Palabras clave:** *comprensión lectora, conocimientos previos, distribución de la información, modelo transaccional, modelo de situación.*

## ABSTRACT

The academic texts which students consult when they seek information are not always easy for them to understand. On the pragmatic level there are considerable difficulties and they reveal problems in the construction of the meaning of the text. These difficulties may sometimes be due to readers' limited competence and at other times to problems of the rhetorical organisation of texts.

The aim of this paper is to analyse how the knowledge about the distribution of information in texts enables students to understand those texts. This research is based on Rosenblatt's concept of reading as a transactional process between the reader, who constructs meaning on the basis of the literal or the inferential clues provided by the text, and comprehension as a cognitive process that is developed in three stages, according to Kintsch and Van Dijk: decoding, retrieving the source text and construction of the situational model.

The study of the incidence of readers' previous knowledge in the gradual provision of new information will be based on the informative functions of text developed by the Prague School (especially topic, theme and rheme) to analyse how these functions can support reading strategies that can help readers activate the cognitive processes corresponding to the more complex phase of comprehension, called the construction of the *situational model*.

In order to do this, answers which were obtained from students after they had read two informative texts on the same topic but of different degrees of complexity will be analysed. The answers were collected before and after providing students with specific knowledge. The results obtained lead to the conclusion that specific knowledge enhances students' performance, particularly in the case of texts in which the distribution of information is more complex.

**Key words:** *reading comprehension, previous knowledge, distribution of information, transactional model, situational model.*

## INTRODUCCIÓN

En esta investigación nos proponemos examinar las características que presentan los alumnos de las Carreras del Traductorado y Profesorado en Francés y en Inglés en la comprensión de textos expositivos académicos en su lengua materna, antes y después de recibir enseñanza sistemática en “Técnicas de Expresión en Castellano”.

Se inscribe en la línea de trabajos relativos a la comprensión textual desde la perspectiva de la psicolingüística cognitiva. En este caso la comprensión lectora será examinada a partir de la *elaboración de la distribución de la información* realizada por los alumnos en respuesta a las preguntas de cuestionarios diseñados con ese propósito, luego de la lectura de dos textos fuente sobre el mismo tema, pero de diferente grado de dificultad respecto de tal distribución, en los dos momentos del estudio.

La investigación sobre la lectura ha tenido un notable impulso en las últimas décadas, a la luz de la importancia que revisten para una cultura letrada los procesos implicados en la comprensión y producción de textos. Numerosos trabajos informan sobre la persistencia de dificultades en comprensión lectora aún cuando se hayan superado los niveles educativos anteriores al ingreso a la universidad. Suelen observarse, aún en los estudios de tercer nivel, problemas inherentes a una pluralidad de dominios (McMahon & McCormack, 1998): información general inadecuada, concepciones erróneas (misconceptions), tratamiento insuficiente de textos complejos y desconocimiento de términos generales y específicos (Piacente, Granato 2005).

La información inadecuada obstaculiza la construcción de esquemas mentales que permitan comprender el texto. Cuando se trata de concepciones erróneas, no se movilizan los esquema adecuados y puede llegarse a una interpretación falsa

del texto. En cuanto al tratamiento insuficiente de textos complejos, el vocabulario específico que presentan y su organización retórica particular, dificultan la comprensión, particularmente para quienes no están habituados a interactuar con textos académicos. Carlino (2005) justifica la dificultad de los estudiantes puntualizando por una parte que los textos académicos –textos científicos y en tanto tales, destinados a colegas- descuentan conocimientos que aquellos no poseen. Por otra parte, *dado que carecen de conocimientos específicos sobre los textos y carecen de las categorías de pensamiento de la disciplina en la que se han empezado a formar, los alumnos no saben qué buscar en la bibliografía y se “pierden” en la maraña de información que contiene, sin lograr distinguir lo que es central para la materia de lo que resulta accesorio* (p.71). Según la autora el docente debe buscar soluciones que integran distintas perspectivas disciplinares: la psicología, la educación y las ciencias del lenguaje. Dicho de otro modo, *al ingreso a la universidad no está garantizada la competencia en lengua escrita que permita enfrentar con posibilidades de éxito el desafío de los estudios universitarios, que implican, entre otras cosas, el tratamiento de textos académicos* (Piacente, Granato, 2005). La prolongación en la duración de los estudios, el rendimiento ineficiente en muchas materias, entre otros, constituyen indicadores de las *dificultades que presentan los alumnos para estudiar las asignaturas que componen el colectivo de su plan de estudios* (Piacente, Compagnucci. Schwartz y Talou, 2000), dificultades que pueden ser imputables a deficiencias en las competencias de los alumnos, a la inadecuación de los textos consultados y también, a la pertinencia de la selección hecha por los docentes.

En esta Facultad se han realizado algunas investigaciones centradas en el problema de la comprensión de textos en alumnos universitarios. En la cátedra *Técnicas de Expresión en Castellano* que corresponde al 2do. año del plan de estudios de las carreras del Departamento de Lenguas Modernas y que desarrolla contenidos del análisis del discurso, hemos observado esos problemas. Conjuntamente con otras profesoras del área realizamos una investigación centrada en el reconocimiento de aspectos gramaticales,

semánticos y pragmáticos que potencian los procesos cognitivos involucrados en la comprensión lectora. Se realizó con alumnos ingresantes a las carreras de Francés e Inglés. El objetivo de esa investigación fue determinar las causas de los problemas comunicativos de los ingresantes.

Del análisis de las pruebas diagnósticas de comprensión lectora tomadas surgieron las siguientes consideraciones:

- Que es indispensable tener en cuenta las operaciones cognitivas involucradas en el proceso de lectura.
- Que el conocimiento de los aspectos gramaticales, semánticos y pragmáticos potencia esas operaciones.
- Que el logro de esos conocimientos en la lengua materna permite un proceso de reflexión sobre el uso del lenguaje.
- Que esa metacognición facilita la competencia lectora en otras lenguas y además, los procesos de comprensión, transferencia y producción propios de la traducción.

En la segunda instancia las cátedras intervinientes (en lengua materna y segundas lenguas) seleccionaron material pertinente para determinar la índole de las dificultades. Se consideró necesario sustentar esa selección en conceptualizaciones teóricas provenientes de dos campos: la psicología cognitiva y la lingüística textual. De acuerdo con ello se programaron cuatro instancias:

1. Reconocimiento de las operaciones cognitivas de los lectores.
2. Relación de las mismas con contenidos lingüísticos.
3. Búsqueda de las estrategias que activen esas operaciones.
4. Propuesta de actividades que faciliten la aplicación de esas estrategias.

La selección de los contenidos de la asignatura *Técnicas de expresión en castellano* se realizó de acuerdo con lo pautado en las tres primeras instancias (ver Apéndice1 Distribución de los contenidos del curso de capacitación).

La investigación permitió observar que los problemas que los alumnos presentaban en mayor proporción eran los correspondientes al nivel gramatical y en segundo término de índole pragmática. Para el tratamiento de los primeros se decidió insistir fundamentalmente en el estudio de los procesos y estrategias de escritura y con respecto a los segundos se buscó implementar recursos que desde los contenidos programáticos contribuyeran a superarlos.

El trabajo realizado en esta última etapa de la investigación permitió delimitar el propósito de esta tesis, formulado en términos de examinar la incidencia del conocimiento de las funciones informativas en la comprensión de los textos. Para ello se diseñó un estudio pre post test, según el cual los alumnos fueron examinados al inicio y a la finalización de un curso en el que se desarrollaron tales contenidos. De este modo la tesis está organizada según la siguiente distribución:

En el capítulo 1 se ofrece el marco teórico, en el que se revisan los modelos más difundidos sobre comprensión lectora. Se analizan particularmente el modelo transaccional de Rosenblatt, el modelo de situación de Kintsch y van Dijk y la distribución de la información de la Escuela de Praga. Asimismo se hace referencia a otras proyecciones teóricas referidas a la construcción de esquemas de contenidos y mapas conceptuales, al Principio de cooperación de Grice y a la Teoría de la relevancia de Sperber y Wilson.

En el capítulo 2 se pasa revista a los antecedentes de investigaciones internacionales y nacionales sobre los procesos lingüísticos y cognitivos implicados en la comprensión.

En el capítulo 3 se presentan los problemas, interrogantes, objetivos e hipótesis de trabajo que han orientado esta investigación.

El capítulo 4 está destinado al desarrollo de los aspectos metodológicos seleccionados para el presente estudio.

En el capítulo 5 se detallan los resultados que se han obtenido respecto del desempeño de los alumnos en dos textos sobre el mismo tema antes y después del curso de capacitación.

Finalmente en el capítulo 6 se discuten las principales conclusiones a las que se ha arribado y las discusiones a las que dan lugar.

## CAPÍTULO 1

### MARCO TEÓRICO

El análisis de la comprensión textual se encara, generalmente, desde tres vertientes principales: *la estructura del texto*, es decir el tipo de texto y su estructura formal; *el procesamiento del texto*, que corresponde a los procesos cognitivos que intervienen para comprender un texto, dadas sus características textuales y los *conocimientos previos del sujeto*. Aquí intervienen no sólo los *conocimientos o habilidades lingüísticas* sino además sus conocimientos previos de carácter general o *conocimiento del mundo* y sus *conocimientos específicos de dominio* (relativos a un área de conocimiento particular).

La presente investigación se centrará en los conocimientos sobre los aspectos estructurales del texto, particularmente en la distribución de la información. También se hace necesario hacer una referencia a los procesos cognitivos que apoyen el análisis de los elementos lingüísticos seleccionados.

El análisis del procesamiento del texto abarcará por una parte, la relevancia de los conocimientos previos a través del modelo transaccional de Rosenblatt y por otra el modelo propuesto por Van Dijk y Kintsch (1983) analizando especialmente el tercer nivel de comprensión que proponen, es decir, el modelo de situación. Particularmente se tomarán en cuenta los aportes de la distribución de la información de la Escuela de Praga. Asimismo se hará referencia a otras proyecciones teóricas referidas a la construcción de esquemas de contenidos y mapas conceptuales, al Principio de cooperación de Grice y a la Teoría de la relevancia de Sperber y Wilson.

### 1.1. El modelo transaccional de lectura de Rosenblatt

Dentro de la concepción cognitivo constructivista de la lectura, que por oposición al conductismo le asigna un rol activo al lector en la búsqueda de significado, se destaca el modelo interactivo. Rumelhart (1975) sostiene que el lector llega a la comprensión del texto sintetizando información proveniente de diversas fuentes. Con esto propone integrar dos modelos que hasta entonces se habían visto como antagónicos: por un lado el modelo *bottom-up* (perspectiva conductista) que concibe un procesamiento que opera en una sola dirección (del texto al lector) y es ascendente ya que parte de las unidades de bajo nivel -letras, palabras- a las más complejas -frases, discurso-. Por otra parte, el modelo *top-down* (constructivista) que considera que el proceso es descendente (desde las unidades más complejas a las más simples), también unidireccional, pero en este caso del lector al texto.

Según Rumelhart (citado por Rosenblatt, 1994) los lectores idóneos construyen el significado a través de la interacción entre el texto y sus conocimientos previos. La autora prefiere hablar de “transacción” en lugar de “interacción”. En tal sentido explica que John Dewey y Arthur F. Bentley *creían que el término “interacción” se asociaba demasiado con el viejo paradigma positivista en el cual cada unidad o elemento estaba predeterminado por separado, como “cosa equilibrada contra cosa” y se estudiaba su “interacción”. Ellos, en cambio, eligieron “transacción” para decir “observación no fragmentada” de la situación en su totalidad [...] El conocedor, el conocimiento y lo conocido se distinguen como aspecto de un único proceso. Cada elemento condiciona y es condicionado por el otro en una situación gestada de manera recíproca. El nuevo paradigma exige abandonar hábitos del pensamiento ya instalados. Los viejos dualismos estímulo-respuesta, sujeto-objeto, individual-social ceden frente al reconocimiento de las relaciones transaccionales* (Rosenblatt 1994:17)

La consideración del lenguaje desde el modelo transaccional reconoce en Peirce (1933, 1935) a un *precursor*. A diferencia de Saussure (1910) que atribuía al signo lingüístico una naturaleza arbitraria en la relación entre significante y significado –minimizando la referencialidad–, Peirce sostuvo que el signo forma un triángulo con el referente y con la mente (“interpretante”) en el que los elementos operan en conjunto. En esa instancia, el interpretante acude a sus saberes previos –lingüísticos o enciclopédicos–. Es decir que *El término “lector” implica una transacción con un texto, el término “texto” implica una transacción con un lector. El “significado” es aquello que sucede durante la transacción* (Rosenblatt 1994:25).

Es difícil aceptar que el texto no tiene en sí significado pero los elementos ambiguos o polisémicos parecen demostrar la necesidad de intervención del lector. Efectivamente no sólo las palabras sino también las frases alcanzan significado cuando el lector les ha asignado un sentido. El ejemplo típico fue propuesto por Chomsky : *Flying planes can be dangerous*. Será el lector quién decida si *Los aviones en vuelo pueden ser peligrosos* o si *Volar aviones puede ser peligroso*.

Las elecciones del lector son definitorias de la lectura. Durante todo el proceso su reservorio de experiencias lingüísticas lo induce a constantes revisiones y motiva decisiones. Las transacciones se producen ya desde el primer contacto entre el texto y el lector. Rosenblatt cita experiencias que han demostrado que *la percepción depende mucho de la selección y organización de pautas visuales por parte del observador según sus intereses, necesidades, expectativas y experiencia pasada* (1994:28). Consecuentemente, la activación de esquemas (ver p.36

) también estará condicionada por los recortes seleccionados por el lector.

Esta postura tiene consecuencias también en el terreno de las superestructuras. Clasificar a los textos en informativos vs. literarios, por ejemplo, implica

desconocer que es en el acto de lectura cuando la función se determina. Rosenblatt acepta que las operaciones de comprensión de un informe científico no son las mismas que se activan con la lectura de un poema, pero rechaza que la diferencia esté sólo en los textos sino que dependerá en una medida importante de la “actitud” que asuma el lector. Por ejemplo, frente a “El matadero” de Esteban Echeverría, él podrá valorar literariamente el relato pero también es posible que se informe sobre la situación social y política en la época de Rosas. Estas observaciones hacen que ella rechace en principio la polarización y hable de un continuo que permite un fluir desde un extremo al otro. En segundo lugar, señala las “posturas” que el lector puede adoptar y las define como “predominantemente eferente”, cuando la atención se centra en lo que se extrae y retiene después de la lectura y el significado resulta de la abstracción de datos, ideas y opiniones denotadas, o “predominantemente estética”, cuando las palabras despiertan sensaciones, imágenes, sentimientos e ideas de resonancia privada.

Este desplazamiento es fecundo por sus consecuencias en la investigación sobre los textos y su tratamiento en la enseñanza. En nuestro caso el tipo de análisis que se propone sobre el texto dado determinará en los alumnos una postura predominantemente eferente.

## **1.2. El “modelo de situación” de Kintsch y Van Dijk**

La consideración de diferentes niveles de comprensión y representación, resulta de interés por su relación con las competencias que actualizan. Kintsch y Van Dijk en las revisiones a los modelos formulados en 1983 y 1988 marcan tres planos –que no son sucesivos sino recursivos, según el grado de profundidad que logra la comprensión en cada ciclo-:

1. Superficial, que es referencial y remite al significado de palabras y oraciones. La información se almacena en la memoria de corto plazo hasta

- que se comprende su significado mediante la construcción de proposiciones.
2. Base del texto, que es un estadio intermedio, que llega al reconocimiento de su micro y macroestructura al pasar de unidades lingüísticas (proposiciones\*) a unidades conceptuales.
  3. Modelo de situación, que constituye el nivel profundo, es inferencial y elabora la información del texto integrándola con los conocimientos del lector. Es la representación del mundo al que el texto se refiere.

Estos planos tienen correspondencia con los tres niveles lingüísticos (gramatical, semántico y pragmático) y demuestran que ninguno de ellos es exclusivo. Por el contrario, el acceso al nivel pragmático sería imposible sin recursos como los que Gumperz llamó *claves de contextualización* y desde diversas perspectivas lingüísticas se han analizado como conmutadores o deícticos, conectores, referentes, subjetivemas, modalizadores, marcadores suprasegmentales, etc.

Sobre el proceso cognitivo involucrado en la comprensión, en el artículo “Comprensión textual, memoria y aprendizaje” (Kintsch 1994) relaciona la diferencia entre recuerdo y aprendizaje con la posibilidad del lector de elaborar la base textual o de poder construir el modelo de situación del texto leído, respectivamente. Kintsch actualiza trabajos anteriores en los que ha marcado la diferencia entre *decodificación*, que requiere el reconocimiento de las relaciones gramaticales inter e intraoracionales, *texto base* que junto a van Dijk ha definido como la recuperación de la estructura semántica y retórica, y *modelo de situación*

---

\*Molinari Marotto (1998:142) explica este concepto: *Las proposiciones suelen definirse como la menor unidad de significado a la que se puede asignar un valor de verdad. Cada proposición consiste en un predicado –término relacional- y uno o más argumentos. Los argumentos pueden ser conceptos o eventualmente una proposición podrá ser argumento de otras proposiciones incrustadas). Un ejemplo ilustrará el método general y formato de este tipo de representación : “El gato gordo atrapó rápidamente al ratón gris”*

P1 (ATRAPAR gato ratón)  
 P2 (MOD gato gordo)  
 P3 (MOD P1 rápidamente)  
 P4 (MOD ratón gris)

que se elabora inferencialmente a partir de la integración entre los saberes previos y la información nueva.

Para que el lector acceda a esa representación mental la cuestión que plantea Kintsch (1994, ya citado) es cómo escribir un texto para hacerlo comprensible y – aunque anticipa que los aportes de la psicolingüística son más limitados que los que tiene para analizar el recuerdo- dedica este trabajo a describir esos intentos que luego le permitirán sustentar una conclusión.

La experiencia básica (Mannes y Kintsch, 1987) a partir de la cual esbozó su hipótesis, consistió en la presentación a los alumnos de dos textos que ofrecían idéntica información complementaria acerca de los microbios (tema de un artículo técnico que sería leído posteriormente) pero presentada estructuralmente en forma distinta: en una (texto A) coincidía con la estructura del artículo técnico; en la otra (texto B) el ordenamiento del material difería del seguido por el artículo. La evaluación realizada después de la lectura del artículo y los dos textos complementarios mostró que el recuerdo libre de los datos aportados por el texto A era mejor que el recuerdo de los datos aportados por el texto B. Pero con respecto a la resolución de problemas e inferencias, los mejores resultados eran los que correspondían al texto B.

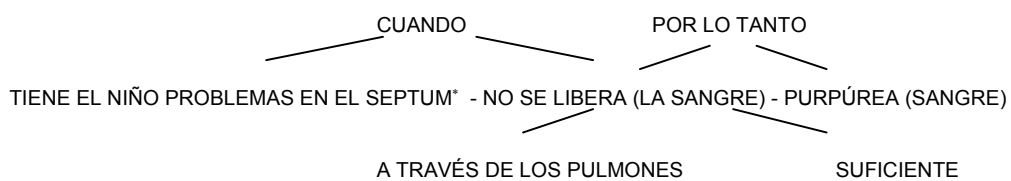
La explicación proporcionada por los autores fue que el texto B obliga a construir un modelo de situación diferente y esto obstaculiza el recuerdo pero favorece la comprensión. En conclusión, las estrategias óptimas para memorizar no lo son también, necesariamente, para interpretar. Ante esta evidencia Kintsch se propuso investigar los factores textuales determinantes de ese fenómeno y abordó la investigación desde dos perspectivas: su contenido y su forma.

Para apreciar la incidencia del contenido, centró su estudio (Mc Namara, Kintsch, Butler-Songer y Kintsch, 1993) en la importancia de los saberes previos a partir de un texto científico referido al corazón. Se transcribe el texto y el análisis de los dos niveles a través del cual se explicita la postura teórica.

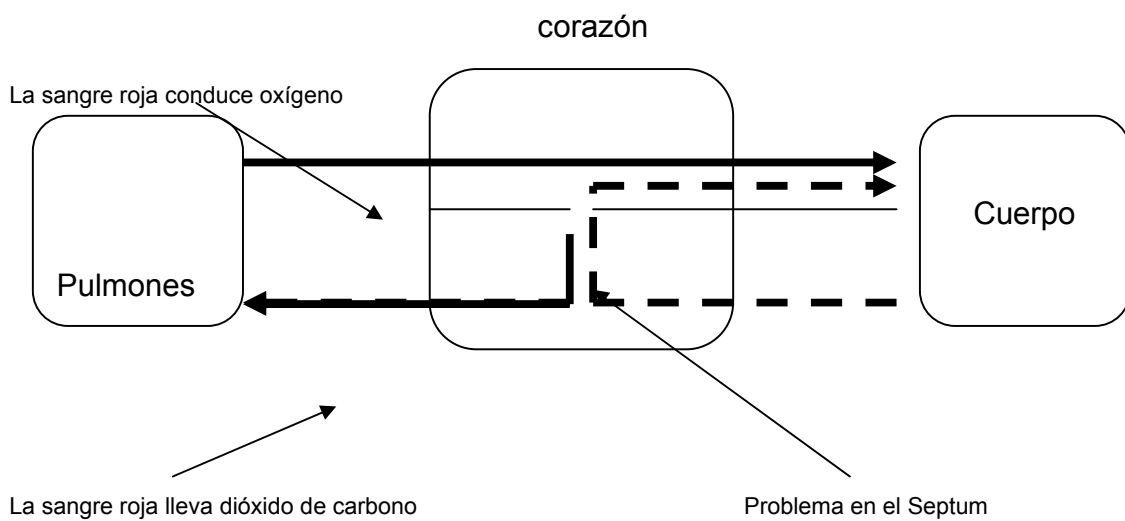
### Texto

“Cuando un niño tiene un problema en el septum\*, la sangre no puede liberarse de suficiente dióxido de carbono a través de los pulmones. Por lo tanto ella se ve morada”.

**Figura 1**  
**Texto base**



**Figura 2**  
**Modelo de situación**



En esa experiencia se administró a los participantes un pretest sobre el tema con el fin de diferenciarlos en sujetos con alto y con bajo conocimientos previos. El

---

\* Septum: tabique del corazón que separa el ventrículo y mezcla la sangre pura con la impura.

pretest proporcionaba una serie de proposiciones y modificadores para que los lectores establecieran relaciones entre ambos. Poder hacerlo satisfactoriamente dependía de su posibilidad de recuperar elementos de su red de conocimientos y así, por ejemplo, la frase *el corazón provee sangre al cuerpo* fue recuperada de este modo:

- A) por sujetos de bajos conocimientos previos: proveer [corazón/sangre]
- B) por sujetos con altos conocimientos previos: flujo [sangre/desde el corazón/hacia el cuerpo]

Mientras estos últimos incluyeron en el modelo de situación doce nodos\* cognitivos (es decir, articulaciones entre la información del texto y sus conocimientos previos, siendo capaces de inferir aún cuando el texto no ofreciera pistas), los primeros sólo pudieron hacerlo con uno.

Los resultados en cambio fueron parejos en el recuerdo del texto base. Esto determinó que el siguiente paso, dado por los autores, fuera observar cómo construyen unos y otros el modelo de situación. Con ese propósito (Mc Namara et al., 1993) aplicaron una prueba basada en la selección de palabras clave. Se dieron 16 palabras clave para elegir voluntariamente antes y después de la lectura.

En la primera instancia la elección depende de la estructura de conocimiento del sujeto y de su selección de estrategias; después de la lectura influye por una parte la memoria episódica que relaciona las palabras con su conocimiento, y por otra la estructura textual ya que las palabras que aparecen unidas son las elegidas con mayor frecuencia. Por ej., dadas las cuatro palabras *púrpura*, *oxígeno*, *defecto en el septum* y *defecto cerebral*, antes de la lectura quizá sólo se seleccionen las dos últimas por una razón de identidad parcial. Después de la

---

\* Los nodos están compuestos por un núcleo central más una cantidad de casilleros para argumentos.

lectura, los lectores con alto conocimiento previo seleccionaron las cuatro ya que a partir de ellas pudieron establecer relaciones con proposiciones textuales y conocimientos específicos. Estas relaciones tienen distinta intensidad: entre *púrpura* y *oxígeno* es muy fuerte; no lo es tanto entre ambas y *defectos del septum* y es menor aún entre ésta y *defecto cerebral*. Los de bajo conocimiento, que no atribuyen el color púrpura de la sangre a la falta de oxigenación, no seleccionan la palabra *púrpura* y sí relacionan las tres restantes.

Esta prueba, que es aplicable sólo a textos breves, plantea la incidencia del conocimiento específico de dominio en la comprensión: si la información del texto le resulta al lector muy conocida, el aprendizaje no se verifica; si por el contrario es casi totalmente desconocida puede ocurrir que el lector no lo entienda. La cuestión es determinar si el texto está en la “zona de aprendizaje” del lector y para ello es importante analizar la forma del texto.

Con respecto a la forma, si bien parece obvio que un texto bien escrito facilita la comprensión hay cuestiones que, sin embargo, justifican la opción por textos no tan acabados. En general podría definirse como óptimo al texto no demasiado explícito para que el lector pueda activar frente a él sus conocimientos. En el nivel local las relaciones de coherencia y la informatividad deberían estar sólo sugeridas y en el nivel global la macroestructura tendría que ser una construcción del lector realizada a partir de su interacción con el texto. Esto no implica que el autor no tenga en cuenta a sus posibles lectores.

Kintsch propone otras estrategias para lograr la comprensión de textos de pobre escritura, por ejemplo, la autoexplicación o la interrogación al autor exigiéndole pruebas y argumentos sobre la expresión de su texto. El objetivo es complejizar la lectura para obligar al lector a un esfuerzo mayor y así evitar que la facilidad del proceso implique una comprensión muy superficial.

### 1.3. La distribución de la información y la Escuela de Praga

La consideración de la lectura desde una perspectiva transaccional implica la adopción de un encuadre funcional en el estudio de la lengua, es decir, que se privilegia el valor comunicativo de la frase. En el campo de las funciones del lenguaje es necesario diferenciar la función *representativa* que le asigna la capacidad de “significar” estados, situaciones, procesos, de la función *informativa* en la que el mensaje estará formulado en función de lo que el emisor considera que el destinatario debe conocer. Ese contenido informativo o pragmático de las emisiones demuestra una consideración hacia el destinatario que es la que fundamenta el carácter transaccional, de intercambio dinámico entre los participantes, que nos interesa para orientar nuestro trabajo.

La función representativa es de carácter formal y corresponde al nivel sintáctico (sujeto, complemento) o al nivel semántico (agente, proceso, instrumento). Su unidad de análisis es la oración. La función informativa corresponden al nivel pragmático y su unidad es la emisión. Las funciones informativas fueron estudiadas por Halliday (1970) quien según Jiménez Juliá (1986:17) *diseñó el, a mi juicio, más completo, coherente y adecuado modelo de descripción del componente informativo ('textual', en sus términos) presentado hasta la fecha.*

La elección de la teoría de los lingüistas de la Nueva Escuela de Praga está determinada por la concepción de la *progresión temática* definida por Daneš, que sustenta la hipótesis de esta investigación. Estos lingüistas caracterizaron en los años 60 estas funciones informativas, para analizar la distribución de la información en el texto, de la siguiente manera.

- tema/rema -para diferenciar la información conocida de la nueva-,
- foco -para remarcar los elementos relevantes- y
- tópico -para delimitar el dominio discursivo-.

Una misma oración, ordenada sintácticamente de forma diferente, puede generar emisiones distintas según la intención comunicativa del hablante:

1- Vos dejaste los anteojos en la silla

2- En la silla vos dejaste los anteojos

La posición inicial revela en cada caso cuál es la información que se privilegia. Se cuestiona así el llamado ‘orden libre’ de las palabras en español ya que si bien sintácticamente su función no cambia, desde el punto de vista informativo sí lo hace como lo veremos al analizar el *tema* y el *rema* de las emisiones.

Haremos una revisión de las funciones informativas a través de los lingüistas de Praga para señalar los antecedentes del planteo textual de las mismas realizado por F. Daneš

### **1.3.1. Tema-Rema**

Se reconoce a Henri Weil (1844) como un precursor de los estudios sobre el estrato informativo. Sus análisis sobre los procesos psicológicos que condicionan el orden que el hablante da a las palabras de sus enunciados, buscan demostrar que no es la sintaxis la que lo determina sino el flujo de las ideas al expresarlos. Sin embargo reconoce que la organización sintáctica de las lenguas (especialmente en las lenguas modernas en las que según él, el eje sintáctico se ha ido imponiendo sobre el eje psicológico) condiciona la expresión. Eso lo lleva a diferenciar en la oración el “punto de partida” de la “enunciación”. La importancia de esta clasificación es destacada por Jiménez Juliá (1986:23):

*Puede decirse que la noción “punto de partida” de Weil, como concepto clave del eje determinante del orden de las palabras en la oración, reúne ya todos los aspectos barajados posteriormente por el Círculo de Praga para definir la noción de “tema”: el “punto de partida” es tal porque (i) es información (más) conocida y, por tanto, (ii) es aquello de lo cual se va a decir algo (nuevo). Como punto de partida, además, suele ser el primer elemento que se expresa (y piensa), si bien en*

*ocasiones anormales (orden 'patético') puede relegarse a la posición final.*

El primero de los miembros del Círculo de Praga que recoge estas nociones es Vilém Mathesius (1882-1945). Él le asigna al sistema de la lengua dos finalidades (la expresión y la comunicación) y distingue tres niveles en el estudio de la actividad lingüística: una estructura semántica, una estructura gramatical y un sistema de recursos que organizan la expresión y designa como *Functional Sentence Perspective (Perspectiva funcional de la frase, PFF)*.

De manera paralela a Weil, Mathesius considera que el orden de los elementos en la oración depende de la PFF, que la divide en dos partes: *base de la expresión o tema* y *núcleo de la expresión*. En la caracterización de ambos diferencia las funciones con referencia a la oración (*Tema*: es aquello de lo que trata el enunciado; *Núcleo*: es lo que se dice del tema) o al contexto (*Tema*: es la información conocida o que se puede inferir del contexto; *Núcleo*: es la información nueva, no deducida). La doble vertiente del tema va a plantear una primera cuestión (que será retomada por sus sucesores) ya que hay casos en que ambas no son compatibles.

Eduard Beneš (representante como Firbas y Daneš de la Nueva Escuela de Praga) separa esas dos características del tema y las designa de manera diferente: *basis*, es el punto de partida de la oración y el que establece una apertura de la oración hacia el contexto –lingüístico o situacional–, y *theme* es el elemento que aporta menos información nueva. En relación con ambas características introduce las concepciones *ligado contextualmente (LC)* y *dinamismo comunicativo (DC)* muy fecundas en los estudios posteriores

Jan Firbas plantea de una manera distinta la consideración de la carga informativa del tema. Él parte de la base de que la información avanza gradualmente mientras se produce la emisión y se interesa por establecer cuál es el grado de información que aporta cada elemento hasta concretarse la emisión

total: se trata del *grado de dinamismo comunicativo*. Así queda redefinido el *tema* como el elemento de la oración con menor grado de DC sin que necesariamente tenga que ser conocido. Firbas (1957) introduce el término *rema* y lo define como el de mayor grado de DC. La distribución usual de la oración –no marcada– asigna la posición inicial al *tema* y la final al *rema*. Entre ambos se ubican los elementos de *transición* con un grado de DC intermedio.

El padre   se radicó   en el sur.  
*Tema   transic.   rema*

En relación con esto introduce las ideas de *contextualmente dependiente* y *contextualmente independiente* asociados a *información conocida* e *información nueva* respectivamente. De manera muy general puede decirse que Firbas concibe que la acción del contexto es *tematizar* un elemento incluido en el contexto previo.

František Daneš (1967) propone desdoblar el concepto de *tema-rema* para diferenciar los alcances de ambas funciones. Así, los sigue usando pero restringidos a la oposición entre punto de partida y desarrollo posterior de la oración y apela a los equivalentes de los términos ingleses *topic-comment* para aludir a la diferencia entre información conocida e información nueva. Sin embargo la separación no llegó a hacerse efectiva ya que ambos ejes son simétricos y su separación no es siempre posible.

Insistirá en cambio en la consideración de la PFF en tanto el *tema* es el elemento que de alguna manera recoge una parte de la información precedente y también es el punto de partida de la información consecuente. Además el *tema* debe ser “recuperable” del contexto a través de menciones directas o indirectas. Por lo tanto el grado de DC puede ser menor pero debe ser suficiente para que esa recuperación sea posible.

Respecto del *rema* lo define como lo que se comunica acerca del *tema* pero considera que no necesariamente es lo mismo que información nueva en el sentido de que ésta puede coincidir con una parte del rema mientras que el resto correspondería a lo que Firbas considera elementos de transición. Daneš analiza su distribución y establece dos relaciones:

1. Rema con tema (intraoracional): es el acto constituyente de la emisión que le da Sentido Comunicativo.
2. Rema con rema (extraoracional): es producto de la concatenación de remas según relaciones
  - Lógicas (causa, consecuencia, concesión)
  - Temporales
  - Discursivas (explicación, enumeración, gradación, confrontación).

E. Rudolph (1988) en su estudio sobre las relaciones conectivas analiza el diferente grado de DC que ofrecen y destaca su valor interactivo:

*La principal función de las expresiones conectivas es la de indicar que existe una relación conectiva, es decir indicar la opinión del hablante en la relación especial de dos hechos o eventos en un mundo posible, que en la mayoría de los casos es el mundo real en el que estamos viviendo. Para el oyente, las expresiones conectivas son señales que le dan instrucciones para las operaciones cognitivas intervinientes en la tarea de decodificar los enunciados del hablante (1988:17)*

También hace Daneš una clasificación de las emisiones en:

1. Simples: *La cabaña es una vivienda rural*
2. Compuestas: están formadas por dos o más emisiones que pueden tener:
  - a- Tema múltiple: *La cabaña y el chalet son viviendas rurales.*
  - b- Rema múltiple: *La cabaña es una vivienda rural pero también puede encontrarse en la ciudad.*
3. Condensadas: se fusionan a partir de un tema o un rema común por:
  - a- Tematización: Emisión 1: *Ese anillo es de oro*  
Emisión 2: *El oro es muy costoso=*  
*Ese anillo de oro es muy costoso*
  - b- Rematización: *Ese anillo es de oro y muy costoso*

Petr Sgall (Sgall y Hajičová 1975) propone dos test para diferenciar los elementos ligados contextualmente de los no ligados contextualmente: el test de la negación y el test de la pregunta, también aplicado por Daneš.

Gutiérrez Ordóñez (1997:20) ejemplifica el uso de estos test y transfiere la propuesta de Mendenhall (1990) quien, por otra parte redesigna de manera didáctica por lo transparente, las funciones *tema-remata* como *soporte* ('nos transmite la información conocida, o supuestamente conocida') y *aporte* ('contiene la información novedosa, supuestamente desconocida por el interlocutor').

Respecto de la pregunta, se puede observar que encierra dos segmentos informativos:

- a- lo que declara saber quien la realiza (lo conocido)
- b- lo que declara no saber (lo nuevo)

Mendenhall (1990:76) opina que la pregunta *decide qué informaciones entre aquellas que son presentadas cuentan como informaciones que se suponen compartidas y cuáles son las que cuentan como informaciones nuevas, que pueden ser ofrecidas como respuesta a la pregunta*. La subjetividad implícita en estas caracterizaciones determina que lo importante es la manera de formular la pregunta porque –dependiendo de ella- la respuesta puede ser el tema o el rema.

Frente a la emisión *Picasso pintó el Guernica en 1937*, son aceptables tres preguntas en las que el pronombre interrogativo marcará la información nueva (*rema* o *aporte*):

- ¿Quién pintó el Guernica en 1937?: Picasso
- ¿Qué pintó Picasso en 1937?: el Guernica
- ¿Cuándo pintó Picasso el Guernica?: en 1937

En cuanto a la negación *No A sino B* en general permite el reconocimiento porque sólo es aplicable a la información nueva pero Sgall y Hajičová lo relacionaron con

los elementos ligados y no ligados contextualmente y con las funciones de *foco* y *tópico*.

Referente a las marcas que orientan en el reconocimiento de estas funciones en la lengua oral se señalan la entonación, las pausas y el acento de insistencia.

También aparecen:

1. Las funciones gramaticales: generalmente la función *sujeto* corresponde a la función informativa *tema*: Inés (tema) *olvidó el libro en el auto*.
2. El orden de las palabras: existe un orden natural en las palabras pero no es absoluto sino que depende del orden impuesto por la pregunta inicial que busca descubrir la información nueva (rema) de la emisión: ¿*Qué olvidó Inés en el auto?* El libro (rema) *olvidó Inés en el auto*.
3. El tema (como información dada) puede aparecer referencialmente marcado por
  - Pronombre personal: Ella *salió*.
  - Artículo: *Traéme* el *cuadro ya*
  - Pronombre demostrativo: *Traéme* ese *cuadro ya*.
  - Pronombre relativo: *Traéme el cuadro* que compré ya.
4. Presuposición contextual (se supone que el oyente la infiere del contexto) expresada por
  - Verbo saber: *Ahora* sé que me mentiste.
  - Verbo pretender: Pretender eso *es un disparate*.
  - Conector hasta: Hasta tu vecina *se dio cuenta*.
5. Posibilidad de elipsis: *Llegó ayer* (Tema 0)

### **1.3.2. Progresión temática**

Pero el aporte de Daneš será muy importante por cuanto implica una ampliación del campo de estudio caracterizado así por Jiménez Juliá (1986:42):

*Hay, por tanto, una clara diferencia de objeto de estudio entre aquellos que se preocupan de la organización de la información intraoracional y Daneš (1974), cuyo centro de atención es el modo en que la información se reparte en las diversas oraciones que forman el texto. La diferencia fundamental en cuanto a los resultados es que si los primeros organizan la estructura 'tema-rema' como un rasgo informativo inherente a la unidad oracional, Daneš (1974) admite la posibilidad de que el 'tema' de una oración no se presente como constituyente de la misma, sino que se*

*halle en otra, siendo esta unidad sintáctica un componente informativo únicamente 'remático' dentro del texto (o remático respecto del discurso precedente y temático con respecto a lo que le sigue). La estructura tema-rema, pues, deja de ser una organización patente en toda oración para convertirse en algo parecido a la organización informativa del texto, entendido éste como el marco en el que las unidades sintácticas entran en relación.*

De acuerdo con la importancia del tema como organizador del texto, Daneš define el concepto de *progresión temática* como “la selección y ordenamiento de temas y emisiones, su mutua concatenación y jerarquía, y su relación con los hipertemas (de párrafos, capítulos) del texto como un todo y con la situación” (1974:114). Esa progresión puede presentar tres formas básicas (Daneš incluye otras dos, *progresión de rema dividido* y *progresión con salto temático*):

### 1. Progresión lineal

Ejemplo

*La calle es peligrosa. Los peligros afectan a todos. Los afectados se sienten indefensos.*

T1-----R1  
                   T2-----R2  
                           T3-----R3

### 2. Progresión de tema constante

Ejemplo:

*La calle es peligrosa pero también es la mejor universidad y ayuda a madurar.*

T1-----R1  
 T1-----R2  
 T1-----R3

### 3. Progresión de tema derivado o hipertema.

Ejemplo:

*La calle.*

*El tránsito es caótico; los semáforos no funcionan; el espacio de circulación es mínimo.*

Hipertema

T1-----R1            T2-----R2            T3-----R3

El análisis se complejiza en los textos más extenso. Mostramos en el siguiente texto las funciones descriptas.

*Tigre. M. Zool. Félido carnicero que pertenece a la clase de los mamíferos y a la orden de los carnívoros. Su género y especie es panthera tigris. En América se da el nombre de tigre al jaguareté.*

*Pesa alrededor de los trescientos kilogramos. El tigre de Siberia es mayor que un león y también el mayor felino conocido. Llega a medir casi cuatro metros de largo, incluyendo los 1,30 de cola. Su pelaje es blanco en el vientre y amarillento con rayas negras en el lomo y la cola; en ésta tiene las rayas en forma de anillo. Sus ojos son muy claros. Junto con el león es el más feroz y poderoso de los carnívoros. Más audaz y ágil que aquél, constituye el peor enemigo del hombre en las regiones orientales.*

*Habitualmente es nocturno, salvo en la época de celo; prefiere vivir en las selvas pantanosas, cerca de las corrientes de agua que le ofrecen presas relativamente fáciles en los animales que se acercan a beber. Los búfalos, los elefantes y los rinocerontes son los únicos animales que le producen temor; en ocasiones, también el hombre. No obstante, en la India existe una especie de tigres que ataca preferentemente a los seres humanos.*

*Oriundo de las estepas heladas de Siberia, no se adapta con facilidad a zonas calurosas, a pesar de los siglos de aclimatación. Su piel es apreciada; por esta razón y por el temor que inspira, el tigre es perseguido encarnizadamente\*.*

**Fig 3**  
**Hipertema: "El tigre"**

<i>Temas derivados</i>	<i>Remas derivados</i>
1.1. (El tigre)	(es) un félido carnicero
que	pertenece a la clase[...] y a la orden [...]
2. Su género y especie	es <i>panthera tigris</i>
3. El nombre de tigre	se da en América al jaguareté.
2.4.(El tigre)	pesa alrededor [...]
5. El tigre de Siberia	es mayor [...] y también [...]
(el tigre de Siberia)	Llega a medir [...]
6. Su pelaje	es blanco [...] y la cola

---

\* *Diccionario enciclopédico ilustrado Gran Omeba* (1967), 12 Tomos, 1º Edición, Buenos Aires, Ed. Bibliográfica Argentina.

<u>Tematización:</u> en ésta	tiene las rayas [...]
7. Sus ojos	son muy claros.
3. 8. (El tigre)	es junto con el león el más feroz
	es más audaz y ágil que aquél
	constituye el peor enemigo [...]
4.9. (El tigre)	es habitualmente nocturno, salvo [...]
	prefiere vivir [...] corrientes de agua
<u>Tematización:</u> que	le ofrecen [...] animales
<u>Tematización:</u> que	se acercan a beber
10. le	producen temor los búfalos [...] también
	el hombre.
11. una especie de tigres	no obstante existe en la India
que	ataca [...] a los seres humanos.
5.12. (El tigre)	es oriundo de las estepas [...]
	y no se adapta [...]
6.13. Su piel	es apreciada. Por esa razón [...]
14. el tigre	es perseguido encarnizadamente.

#### Distribución del rema (relaciones de la concatenación entre remas)

- a- Lógicas:
  - de causa – Emisión 14 (por esta razón)
  - de consecuencia – Emisión 13 (oriundo...no se adapta)
  - de concesión – Emisión 13 (a pesar de)
  - de inclusión – Emisión 5 (también)
  - de exclusión – Emisión 9 (salvo)
  - de oposición - Emisión 11 (no obstante)
- b- Temporales:
  - Emisión 9 (habitualmente)
  - Emisión 10 (en ocasiones)
- c- Discursivas:
  - explicativa – Emisión 9 (habitualmente...)
  - comparativa – Emisión 5 (mayor que)
  - enumerativa – Emisión 1 (pertenece...,es...,se le da el nombre)

#### Tipos de emisiones

- a- Compuesta:
  - de rema múltiple – Emisión 1
  - de tema múltiple – Emisión 2
- b- Condensada:
  - por tematización – Emisión 5
  - por rematización – Emisión 14

### Esquema de progresión temática

Hipertema:

Tema derivado	1-----	Rema derivado	1
	2		2
	3		3
	4		4
	5		5
	6		6---Tematizac. 6.1.---- Rema 6.1.
	7		7
	8		8
	9		9---Tematizac. 9.1.---- Rema 9.1.
			Tematizac. 9.2.---- Rema 9.2.
	10		10
	11		11
	12		12
	13		13
	14		14

#### **1.3.3. Tópico**

El concepto de tópico aparece usado por Hockett para referirse a aquello de lo que habla el *comentario* (Jiménez Juliá 1993:21), es decir que es el primer miembro de la estructura *tópico/comento*: *Artísticamente*, (tópico) *¿te gusta?* (comento).

En la Escuela de Praga los lingüistas Petr Sgall y Eva Hajičová definen el tópico como la parte de la información que comparten hablante y oyente y que el hablante considera más accesible en ese punto del discurso. Su presencia no es obligatoria en la oración.

Chafe lo define como el *elemento que limita la aplicabilidad de la predicación principal a un dominio restringido* (citado por Jiménez Juliá, 1995:81). Para Gutiérrez Ordóñez (1997: 45) el tópico señala el marco que encuadra el discurso. Este autor examina las características por las que ha sido definido y hace estas objeciones:

1. Que el *orden* (primera posición en el enunciado) no es el criterio definitivo. Corremos el riesgo de mezclar magnitudes funcionales diferentes (tópico con sujeto o con tema o incluso con foco)
2. Que si la *separabilidad* es el rasgo más decisivo de una función, no ha de ser un rasgo potestativo, sino que, de no mediar otras marcas, debe ser obligatorio
3. Que el *tópico* puede encontrarse, debidamente aislado, también en el centro o en el final de un esquema sintagmático
4. Que el *tópico* es como el foco una función potestativa. Puede existir o no. De hecho, no lo encontramos en gran porcentaje de las manifestaciones (especialmente en el lenguaje escrito).

Además de estos rasgos presenta otros que facilitan su reconocimiento:

5. *Referencialidad*: alude a elementos cotextuales o contextuales definidos. Esos hace que marquen muchas veces las circunstancias (especialmente de lugar, tiempo) a las que se circunscribe el desarrollo de la acción verbal.
6. En relación con lo anterior, en castellano una forma muy frecuente de topicalización es el uso de adverbios modales en posición inicial, separados y excluidos de la curva de entonación del enunciado siguiente:  
*Legalmente, ¿está aceptado?*
7. Presencia de *índices de topicalización*, es decir, expresiones que se utilizan para mantener el tópico: *como decíamos, hablando de..., volviendo a..., con respecto a...*

Gutiérrez Ordóñez (1994:58) reconoce en el tópico una dimensión pragmática (que él llama “informativa”) pero también otras dos:

- a) Desde el punto de vista sintáctico se configura como un segmento que afecta globalmente al enunciado. Es una función externa como el atributo oracional (expresión sintáctica del *modus*) con la que convive, contrasta y alterna en el orden, pero con la que nunca se coordina.

- b) Desde una perspectiva semántica, esta función conforma el ámbito de referencia o universo de discurso al que habrá de atenerse la formulación oracional.
- c) Desde el ángulo informativo, es una llamada de atención al oyente, efectuada ya al inicio del mensaje, para que advierta que el ámbito de la aserción o de la pregunta está restringido.

Gutiérrez Ordóñez completa esta última referencia aludiendo a los conocimientos del saber enciclopédico que sirven de enlace entre la función marco y la oración. *Estos conocimientos mundanos o extralingüísticos son fundamentales en el proceso de interpretación inferencial. Constituyen el punto de apoyo, el saber compartido implícito con el cual se cotejan las aportaciones parciales del discurso para llegar, a manera de silogismo, a conclusiones inferenciales válidas. Son los 'topoi' de Ducrot-Anscombre, el contexto de Sperber-Wilson o lo que hemos dado en denominar 'supuestos'. (1997:57)*

#### **1.3.4. Foco**

También Sgall y Hajičová lo analizan como un elemento de alto DC. En consonancia con esta opinión está la de Halliday quien considera que la asignación de *foco* es una decisión del hablante y que naturalmente el elemento focalizado es el que adquiere la función de 'información nueva' (Jiménez Juliá 1986:55). Esta opinión no es totalmente coincidente con la de Daneš como ya hemos visto. Gutiérrez Ordóñez señala que son funciones de naturaleza diferente: el *rema* es de carácter sintagmático mientras que el *foco* es de naturaleza paradigmática. Lo explica así:

*En determinadas circunstancias y por finalidad comunicativa, el hablante ve necesario realzar esta dimensión opositiva de uno de los segmentos del decurso. Es el 'relieve' o 'foco'. De forma semejante a lo que ocurre en óptica, el 'foco' es un punto en el que confluyen los vectores intencionales del emisor. Su propósito comunicativo suele ser el de llamar la atención del receptor con el fin de vencer en éste una predisposición contraria o simplemente de subrayar su importancia en el proceso informativo en que se hallan inmersos (1997:34).*

Fuentes Rodríguez (1999) habla de los medios para destacar una información en el texto. Además del énfasis en la entonación enumera algunas construcciones como *es que (la verdad es que no lo esperaba)*, otras con valor de contraste: *lo que pasa es que (lo que pasa es que ya no me querés)*, o el uso de *si* en las condicionales suspendidas (*si yo ya se lo dije*). Gutiérrez Ordóñez (1997) describe otros procedimientos de relieve focal:

- Modificación del orden natural: *La camisa me regaló Elsa.*
- Voz Pasiva: *La madre fue visitada por él.*
- Recursos léxicos como ‘menudo’, ‘lindo’, ‘bonito’, ‘qué’: *¡Lindo ejemplo les das!*
- Acento de insistencia: *NADIE fue a verla cuando estuvo mal.*
- Reduplicación: *Esto es un desastre, un verdadero desastre.*
- Focalizaciones múltiples: *Ser GENEROSO está bien; ser TONTO es otra cosa.*
- Estructuras de énfasis:
  - a- Estructuras ecuacionales: *La moda es lo que la motiva.*
  - b- Estructuras ecuandicionales: *Si algo te faltaba era esto.*
  - c- Adyacentes nominales atributivos: *El mimoso de tu hijo*
  - d- Atributos de tipo modal: *Lo bien que te queda el azul.*
  - e- Focalizadores presuposicionales: *Hasta las piedras lloraban.*

#### 1.4 Otras proyecciones teóricas

El *esquema textual de progresión temática* delineado por Daneš puede relacionarse con otras representaciones que grafican la jerarquización de las ideas en el texto como son los “esquemas de contenido” explicados por Rosa Carpineti en un texto didáctico de 1984 y desarrollado posteriormente por García Madruga y otros autores (1993).

Para llegar al diseño de ese esquema es preciso hacer previamente un ejercicio semejante al que requiere la elaboración de un resumen. Van Dijk (1980:214) lo caracteriza como operaciones de reducción que se asocian a las formas de cohesión gramatical por elipsis y sustitución y se activan en el lector durante el proceso de comprensión textual. Él las llama macrorreglas y permiten descubrir la macroestructura o contenido temático del texto. Son:

1. Seleccionar la información relevante.
2. Omitir la que no lo es.
3. Generalizar agrupando la que tenga relación semántica.

La aplicación de éstas permite hacer un esquema o un resumen, pero él agrega otra macrorregla:

4. Integrar las ideas seleccionadas para dar coherencia al texto resultante.

Para ejemplificar veamos el segundo párrafo de “El tigre” (Pág.31)

*Pesa alrededor de los trescientos kilogramos. El tigre de Siberia es mayor que un león y también el mayor felino conocido. Llega a medir casi cuatro metros de largo, incluyendo los 1,30 de cola. Su pelaje es blanco en el vientre y amarillento con rayas negras en el lomo y la cola; en ésta tiene las rayas en forma de anillo. Sus ojos son muy claros.*

En la segunda emisión para *seleccionar* la información relevante, *omitimos* la comparación con el león:

*El tigre de Siberia es el mayor felino conocido.*

Simultáneamente hemos *generalizado* ya que el león también es un felino.

La *integración* del párrafo se puede hacer con la palabra “descripción” y decir, por ejemplo, que

*En él se hace la descripción del tigre.*

Mientras las tres primeras operaciones son relativamente objetivas porque se mantienen en el nivel denotativo del texto, la integración implica un trabajo

inferencial y subjetivo que evidencia la presencia del lector. Su aplicación es lo que diferencia a la síntesis de un simple resumen.

Cuando se han aplicado las macrorreglas se pasará a una segunda instancia en la que se decidirá la jerarquización que tienen las ideas del texto y se marcarán de manera diferente las principales de las que no lo son. Éstas, a su vez podrán tener ideas derivadas y la marca utilizada deberá representar la importancia de las ideas.

Por ejemplo, si el texto ya resumido dice:

*Ayer llovió mucho. Hoy, cuando me levanté, hacía un frío terrible.  
Estos cambios de clima son desconcertantes.*

Las ideas se jerarquizarán numéricamente de esta manera:

- 2. *Ayer llovió mucho.*
- 2. *Hoy hacía un frío terrible.*
- 3. *cuando me levanté.*
- 1. *Estos cambios de clima son desconcertantes.*

Finalmente se hará un esquema que grafique de manera paralela esa jerarquía y también la distribución de las ideas en el texto no sólo a través de los números sino también por el lugar de inicio y la longitud de las líneas.

```

      2 -----
      2 -----
        3-----
1- -----

```

Según el lugar que ocupe la idea principal con respecto a las derivadas, el esquema se denominará “sintetizante” cuando esté, como en el ejemplo, al final; “analizante” si se encuentra al comienzo; “eslabonado” si reaparece en distintas secuencias a lo largo del texto; “encuadrado” si se segmenta entre el comienzo y el final.

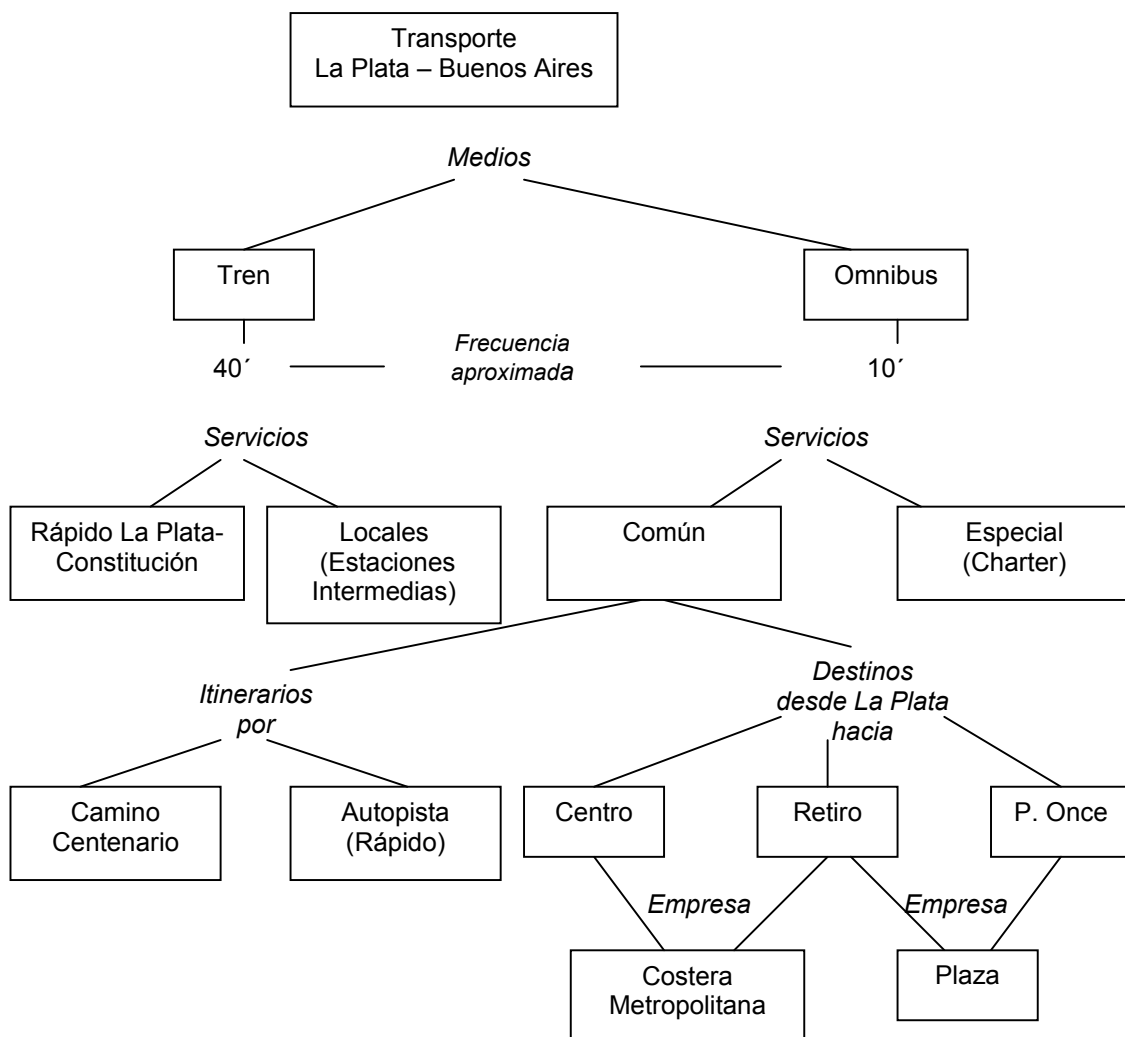
Sobre las representaciones de la jerarquía de las ideas, García Madruga (1993:10) explica:

*Cuando un lector se enfrenta a la lectura de un texto construye una representación del mismo; esta representación es producto no sólo de los conocimientos previos del sujeto, sino también de las características del texto y especialmente de la estructura del mismo. Cualquier teoría sobre la comprensión de textos debe dar cuenta de cómo el sistema cognitivo humano es capaz de reproducir, de alguna manera, la estructura jerárquica del texto, ya que en caso contrario no sería posible la comprensión cabal del mensaje que el autor trata de transmitir. El hecho experimental básico a este respecto, puesto de manifiesto por los protocolos de recuerdo libre de los sujetos, consiste en que la memoria de los contenidos de un texto depende del nivel que ocupen dentro de su estructura jerárquica. Según este hecho, llamado “efecto de los niveles”, los contenidos e ideas más importantes que ocupan una posición más alta, serán más probablemente recordados que aquellos que ocupan una posición estructural más baja.*

Respecto de las representaciones, también los difundidos “*mapas conceptuales*” constituyen un recurso importante para el reconocimiento y jerarquización de las ideas del texto. El concepto –difundido en la década del 70 en la Universidad de Cornell, en Estados Unidos- deriva de la teoría del aprendizaje significativo sustentada por Ausubel en la década de 1960 . Él postula que la estructura cognitiva de un ser humano está formada por conceptos y relaciones entre conceptos ordenados jerárquicamente. Por otra parte considera que todo nuevo aprendizaje significativo necesita conectarse a los conocimientos previos del sujeto y llama “conceptos inclusores” a esos conceptos ya existentes que son activados mediante puentes cognitivos. La representación de tales relaciones significativas se realiza, en forma de proposiciones, a través de los mapas conceptuales. Una proposición, a su vez, esta formada por dos o más términos conceptuales (nodos) unidos por palabras de enlace (conectores, verbos o sustantivos) que le dan coherencia. La representación se puede completar con líneas que relacionan los componentes, en algunos casos orientadas –como las flechas- para indicar el sentido de esa orientación. A través del siguiente texto se muestra la construcción de un mapa conceptual:

*Trenes y ómnibus son las dos alternativas que ofrece el transporte público para viajar entre La Plata y Buenos Aires. Los trenes salen cada 40' y unen La Plata y Constitución a través de servicios rápidos o locales. Estos hacen distintas paradas en estaciones intermedias. Los ómnibus ofrecen servicios comunes, que salen cada 10' aproximadamente, y especiales, conocidos como "charter", con paradas en distintos puntos de ambas ciudades y pasajeros particulares que usan regularmente ese servicio. El servicio común es ofrecido por "Plaza" y "Costera metropolitana" que van a la estación Retiro mientras que la primera también llega a Plaza Once y la segunda al Centro. Ambas presentan dos alternativas en cuanto al itinerario ya que transitan por el camino Centenario, con paradas intermedias, o por la autopista sin paradas fuera de la ciudad.*

**Figura 4**  
**Mapa conceptual**



Novak & Gowin (1988) aconsejan que como modo de representar la jerarquía de las ideas, los conceptos más generales e inclusivos se sitúen en la parte superior del mapa y en forma decreciente los menos importantes. La selección de las palabras de enlace (no siempre explícitas en el texto) y el trazo de las líneas que unen conceptos encadenados a veces y cruzados otras, son índices claros para evaluar la comprensión del texto. La confección grupal de los mapas es un recurso eficaz de transacción entre los alumnos y entre éstos y el docente, quien nunca debe olvidar la incidencia de los saberes previos.

En el modelo de situación que en este trabajo se investiga hay otros dos conceptos claves –*inferencias y esquemas*– que han sido abordados desde la lingüística y la psicología cognitiva. Es necesaria una breve referencia teórica que fundamente aspectos de esta investigación.

Respecto de los primeros, la pragmática ha contribuido al reconocimiento de los elementos implícitos de los textos a través especialmente del principio de cooperación de Grice (1975) y de la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (1986).

H. P. Grice formula de este modo el “principio de cooperación”: *Haga que su contribución a la conversación sea, en cada momento, la requerida por el propósito o la dirección del intercambio comunicativo en el que está Ud. involucrado* (1975:45). Este principio surge del reconocimiento de una actividad cooperativa entre los interlocutores que es aplicable a la interacción escritor-lector. Desde la psicología se la explica así realizando una reformulación de las cuatro máximas de Grice –cantidad, cualidad, relación y modalidad– :*Los supuestos estrechamente relacionados entre sí y que se siguen de ese principio son los de relevancia, economía y coherencia. En síntesis, implican la idea de que los discursos se comprenden y producen generalmente tratando de producir el máximo impacto posible en las ideas de los interlocutores, con el mínimo posible y estilísticamente deseable de recursos lingüísticos; así, los discursos*

*conforman conjuntos de oraciones relacionadas internamente entre sí y con marcos compartidos de conocimientos sobre el mundo. Los principios de relevancia, economía y coherencia explican por qué no hay que decir todo lo estrictamente requerido para comprender el discurso, por qué no se hacen explícitas todas las ideas que deben intervenir en su comprensión (Belinchón Carmona 1996:471-472).*

Grice, efectivamente, diferencia lo que se dice –el contenido proposicional del enunciado- de lo que se comunica, que constituye el contenido implícito o “implicatura”. Hace una detallada clasificación que incluye las “implicaturas particularizadas” que son las dependientes del contexto. Por ejemplo, el enunciado *Me gustan la salsa y el merengue* será interpretado de manera muy distinta si el contexto en el que se lo incluye es el de los bailes caribeños o el de la cocina.

La teoría de Grice –especialmente la máxima de relación- ha sido la base de la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson a través de la cual intentan explicar cómo funcionan los mecanismos cognitivos en la emisión y en la interpretación de los enunciados. Ellos consideran que en la comunicación humana funcionan dos tipos de mecanismos diferentes: codificación/decodificación de las marcas explícitas y ostensión/inferencia de los elementos implícitos. En este último la ostensión produce un estímulo que busca atraer la atención del lector para orientar hacia la intención del autor. La inferencia es el proceso que hace aceptar como verdadero un supuesto sobre la base de verdad de otro supuesto. Escandell Vidal propone como ejemplo *Esta habitación es un horno* del que se infiere que lo sugerido es que se trata de una habitación muy calurosa, lo que lleva a suponer que quien lo dice tiene calor (1993:113).

*Este modelo presenta un sistema formal de deducciones, cuyas decisiones están predeterminadas en cada estadio. El mecanismo se concibe como un autómata con diferentes tipos de capacidades:*

1. *memoria;*
2. *capacidad de almacenar, leer, escribir y borrar datos de esa memoria;*
3. *acceso a la información deductiva contenida en cada entrada léxica; y*
4. *capacidad de comparar propiedades formales.*

En la memoria se colocan algunos supuestos iniciales. A partir de ahí, comienza su funcionamiento deductivo. En primer lugar, lee los supuestos iniciales y aplica todas las reglas deductivas que satisface cada una de las entradas léxicas. Luego, escribe las deducciones obtenidas, con los siguientes ajustes: no escribe las redundancias; y si ha llegado a alguna contradicción, la resuelve de acuerdo con la mayor o menor fuerza relativa de los supuestos que han entrado en contradicción.

Para el lector, la interpretación comienza por la decodificación sobre la que se construye el proceso inferencial. La activación del doble proceso es propia y característica de la comunicación humana.

La derivación automática de las implicaciones de cualquier información nueva en relación con la ya conocida se denomina “implicación contextual” porque Sperber y Wilson (1986) llaman contexto al conjunto de premisas que se usan en la interpretación de un enunciado. La función de la inferencia puede ser de reforzamiento o de contradicción de los supuestos previos y puede producir o no “efectos contextuales”. En el primer caso se considera que la información es relevante. Cuando la información nueva se combina con la que el lector ya posee, se producen los “efectos contextuales”, definidos como *los sentidos que se recuperan a partir de las deducciones*.

Sperber y Wilson consideran que el destinatario de los mensajes elegirá como aceptable, entre todas las interpretaciones posibles, aquella que sea relevante. El término “relevancia” debe entenderse con su doble significación de *importante* y *pertinente* y define a la información que con un mínimo coste de procesamiento

produce la mayor cantidad posible de efectos contextuales. Los autores definen su *Principio de relevancia* como una situación en la que *cada acto de comunicación ostensiva comunica la presunción de su propia relevancia óptima* (1986: 703). En esta negociación, el emisor debe aportar estímulos para que el receptor llegue a interpretar la información del mensaje (*intención informativa*) y la intención del hablante (*intención comunicativa*). Esos estímulos deben satisfacer tres requisitos para que sean realmente *ostensivos*: a) atraer la atención del destinatario; b) dirigir esa atención hacia las intenciones del hablante y c) revelar las intenciones del hablante. La ostensión es exitosa cuando motiva en el interlocutor *inferencias* por las que accede al contexto que le permite llegar a la interpretación correcta.

Otro concepto que introducen Sperber y Wilson es el de “explicatura”, contenido explícito del enunciado, opuesto al de “implicatura” que ellos definen como un supuesto que el emisor dirige a su interlocutor de manera no explícita. Las implicaturas pueden derivarse del contexto, del conocimiento enciclopédico almacenado en la memoria o de inferencias.

El conocimiento enciclopédico almacenado en la memoria a largo plazo como “paquetes” ha sido descrito para mostrar cómo se organiza ese conocimiento en la memoria humana con distintas metáforas (cita de Piacente 2000:5):

*Esquemas: representaciones abstractas de estructuras convencionales que contienen conjuntos de elementos fijos en varios niveles de abstracción de los conocimientos organizados y almacenados en la memoria* (Van Dijk, 1981).

*Marcos: Representaciones almacenadas en la memoria, de situaciones estereotipadas* (Minsky 1975)

*Guiones: Representaciones almacenadas como secuencias de eventos* (Schank & Abelson, 1977)

*Escenarios: Dominio extendido de referencia de una situación usado para interpretar un texto* (Sanford & Garrod, 1981)

*Modelos mentales: Representaciones en formas de modelos internos de los hechos característicos de una oración. El lector crea sus propias representaciones de lo que está leyendo* (Jonson-Laird, 1980).

Los conocimientos activados en la mente del lector pueden ser diferentes a los propuestos por el escritor. Entre los factores que pueden producir esta desviación inferencial se encuentran su nivel intelectual, su edad y sus experiencias personales.

La lectura inferencial supone un grado importante de competencia e implica la superación de dos etapas anteriores: la lectura literal que es una decodificación automática de los signos que relacionan los sistemas ortográficos y fonológicos, y la lectura comprensiva en la que a esos signos se les asigna significado. La lectura inferencial, en cambio, implica llegar al sentido final del texto al recuperar el que contienen los elementos implícitos y posibilitar el acceso a la lectura crítica que es un medio para comunicarse pero también para pensar y resolver problemas.

Entre los alumnos universitarios se observa que este nivel inferencial ofrece dificultades relacionadas con sus conocimientos previos. Su posibilidad de contextualizar se nota particularmente en los estudiantes de traducción para quienes la variación sociocultural es un problema ya que los esquemas de conocimiento implícitos no son compartidos entre las culturas y la correspondiente expresión lingüística de ambos idiomas. La función del contexto revela la importancia del sentido de los enunciados (pragmática) por sobre el significado literal (semántica) por ejemplo en la intención opuesta que la palabra “gracias” tiene ante el ofrecimiento de un té en Londres o de un mate en Buenos Aires.

## CAPÍTULO 2

### ANTECEDENTES

#### 2.1. Los modelos de lectura

Las investigaciones sobre comprensión lectora se fundamentan en perspectivas diversas y al mismo tiempo complementarias. Por un lado han tomado en consideración los *procesos cognitivos* y por otro los *procesos lingüísticos* implicados. El aporte de la psicología corresponde a los tipos de procesamiento de textos involucrados en la comprensión textual.

Desde el campo de la Psicolingüística cognitiva aparecen una cantidad importante de trabajos referidos especialmente a los procesos de comprensión lectora. En general se considera que dichos procesos parten del reconocimiento de letras y palabras (Stanovich, 2000) para llegar a los procesos sintácticos y semánticos, que implican ya una aproximación a los textos (Kinstch, 1974; Rumelhart, 1975 y Meyer, 1975). Otros autores como Vygotsky (Bronckart, 1994) y Halliday & Hasan (1976) fueron más allá al considerar al texto como acción social inmersa en situaciones comunicativas. El abordaje de los últimos *intentó explicar la estructura lingüística en base a la idea de que el lenguaje tiene un determinado rol en nuestras vidas y es necesario para satisfacer ciertos tipos universales de demanda* (Halliday, 1978:331). Este modelo, conocido como “sistémico funcional” define en el texto tres variables: *campo*, que sitúa el contenido lingüístico, *modo*, que tiene en cuenta el canal o medio por el que se transmite y *tenor*, que apunta al componente comunicativo al hacer hincapié en las relaciones entre los interlocutores. La importancia de este aporte es capital en el estudio de las transacciones que se verifican en el texto escrito.

Las investigaciones sobre comprensión lectora han mostrado que ciertos aspectos de las estructuras textuales condicionan la cantidad y calidad de la información que el lector recuerda. En este sentido han sido muy importantes los aportes sobre los mecanismos de almacenamiento y recuperación de

conocimientos –esquemas, marcos, guiones, modelos mentales- (van Dijk & Kinstch, 1983; Brown & Yule, 1993) y las diferencias de abordaje de los textos según su tipología (Molinari Marotto, 1998).

Por otra parte son enriquecedores los enfoques que se inspiran en el papel de la interacción social de Vygotsky (Bronckart, 1994) como los que analizan los procesos mentales por semejanza con la computadora (metáfora de la máquina de Fodor), y el papel asignado a los procesos metalingüísticos, de monitoreo de la propia comprensión.

Específicamente las *habilidades de comprensión* involucran un subproceso complejo a partir del cual se trata de explicar cómo el lector sobre la base de un texto escrito puede elaborar un conjunto estructurado de informaciones correspondientes a aquello que ha comprendido del texto (Fayol, 1992).

Sin embargo, como hemos visto, los diferentes modelos de lectura ponen diferente énfasis en el papel que le cabe al lector. Por un lado el modelo *bottom up* pone de relieve la importancia del texto, que el lector procesa según una secuencia de reconocimiento de unidades de bajo nivel para sintetizar repetidamente esas unidades en unidades más complejas. En esta perspectiva el lector primero percibe las letras, luego sintetiza varias letras para formar palabras, luego sintetiza varias palabras para formar una frase y así siguiendo. Dicho de otro modo el procesamiento opera en una sola dirección: del texto al lector.

En el modelo *top-down*, por el contrario se asume que el lector es singularmente importante y procesa el texto primero hipotetizando sobre el mismo y luego muestreando selectivamente el contenido para confirmar o refutar sus hipótesis. En esta perspectiva, el proceso lector comienza con el nivel más alto de unidades posibles –el significado en la mente del lector- y luego baja a unidades menores, por ejemplo las palabras, solamente dentro de ciertos límites. Nuevamente aquí

el proceso opera en una sola dirección, pero en esta perspectiva va del lector al texto.

El *modelo interactivo* de la lectura, por otra parte, remarca que tanto el lector como el texto juegan importantes roles en la lectura. Como lo describe Rumelhart (1975) en el modelo interactivo, el procesamiento no es ni exclusivamente top-down ni bottom-up. En su lugar concibe que el lector arriba a la comprensión del texto simultáneamente sintetizando información de una variedad de fuentes. Ellas incluyen el nivel del conocimiento de las palabras, el conocimiento sintáctico y varios tipos de esquemas internalizados.

Los buenos lectores enfrentan simultáneamente el texto y sus conocimientos para construir el significado. Se supone un rol activo de parte del lector, que construye el significado basado en su “background” cultural, en sus propósitos y en la situación de lectura (Gunning, 1998). El concepto de interacción sustenta la concepción cognitivo constructivista de la lectura, ya fundamentada en el análisis de la teoría de Rosenblatt.

## **2.2. Las cualidades textuales**

Como se ha señalado la comprensión lectora involucra la construcción de una representación mental coherente de la información. Requiere del procesamiento de las palabras individuales y de las frases en el interior del texto así como la manera en que esas palabras y frases se relacionan unas con otras, tanto respecto del mismo texto como en los conocimientos del lector, más amplios, ya preexistentes. En cuanto a las cualidades textuales, particularmente en el caso de los textos expositivos, Piccolo (1987) sostiene que la enseñanza de la estructura expositiva de los textos puede comenzar el proceso de desarrollo de un esquema sobre este tipo de discurso: “Investigaciones recientes basadas en la teoría de los esquemas han mostrado que la estructura de los textos y la forma experta en la que un lector reconoce tales estructuras afecta la cantidad de información que los estudiantes recuerdan” (McGee & Richgels, 1985, p. 739).

Desde la otra perspectiva – la lingüística- las teorías referidas al análisis del discurso (Beaugrande & Dressler, 1981; Bernárdez, 1982), permiten observar distintas dimensiones en dicho análisis: morfosintáctico o gramatical, semántico y pragmático. El tratamiento de esas dimensiones presenta rasgos diferentes según que la postura predominante sea la eferente o la estética, según la clasificación de Rosenblatt, o –según la clasificación tradicional- cuando se trata de textos polisémicos (fccionales, literarios) y cuando se trata de textos monosémicos (expositivos o técnicos).

El concepto de *género* está unido a la clasificación formal de los textos. Swales (1989 ) analiza, el desarrollo de este concepto en los campos de los estudios folklóricos, la literatura, la lingüística y la retórica. Él parte de Aristóteles e incluye a autores como Todorov (1976) y Flower (1979) con quienes coincide en que los géneros no son simplemente conjuntos de objetos textuales con pautas estructurales comunes sino eventos codificados y adecuados en relación a procesos comunicativos sociales que poseen códigos y normas de adecuación cuyo conocimiento facilita la comprensión.

El reconocimiento de estos aspectos dinámicos ha tenido influencia en el establecimiento de los géneros del lenguaje especializado. Se pretende revelar los elementos de la comunicación verbal sociolingüísticamente importantes en una comunidad para reconocer las categorías que esa comunidad utiliza.

Con referencia a los textos académicos hay numerosos trabajos que los estudian desde distintas perspectivas. La investigación realizada por distintos autores (Englart & Hierbart, 1984; Horowitz, 1985<sup>a</sup> y 1985b, Slater (1985) y Pícolo, (1987) indica que el uso del conocimiento sobre la estructura textual como estrategia de enseñanza y aprendizaje ayuda a los estudiantes a comprender el contenido de los textos. (Piccolo 1987). De acuerdo con ello, García Madruga (1993:16) opina que:

*La correcta señalización y el conocimiento de las superestructuras de las exposiciones resultan especialmente importantes, ya que ese tipo de textos suele incluir información nueva y, por tanto, el lector no puede basarse en sus conocimientos sobre el tema para construir una adecuada macroestructura. Por el contrario, debe dejarse guiar por el autor y el propio texto, esperando que éste introduzca la información nueva en forma correcta, conectándola con conceptos e ideas ya conocidos, que destaque claramente la estructura retórica, que señale al lector las ideas más importantes y que proporcione pequeños resúmenes a lo largo de la exposición.*

Con respecto a la forma en que se hace la transmisión del conocimiento pueden diferenciarse tres tipos de textos: didácticos, de difusión o de investigación (Dorronsoro & Pasquale, 2000), cada uno de los cuales muestra un posicionamiento diferente del autor respecto del saber y su transmisión:

- En los textos de investigación, el investigador lo construye y lo trasmite a la comunidad de pares, en posesión de los conocimientos previos necesarios.
- En los textos de difusión, el mismo autor (u otro) puede reformularlo para adecuarlo a las necesidades de destinatarios no expertos, a círculos más amplios.
- En los textos didácticos, donde los destinatarios son estudiantes, el saber es “explicado” progresivamente para que se adecue a las competencias en desarrollo del lector.

De acuerdo con estas características, Molinari Marotto (1998:154) opina que :

*Parece plausible suponer, y en todo caso constituye una cuestión a investigar, que para la confección de textos expositivos debe tomarse en cuenta tanto las habilidades lingüísticas de los alumnos como su nivel de conocimiento previo específico de dominio, estimado, por ejemplo, según el nivel de estudios alcanzado. Si esto fuera así no debería escribirse de igual manera un texto destinado a alumnos que cursan sus primeras materias, que a alumnos avanzados.*

En relación con las dimensiones textuales consideradas en el aspecto morfosintáctico son relevantes los trabajos que revisan los mecanismos de cohesión (Halliday y Hasan, 1976) y el nivel de la microestructura textual como umbral de acceso al texto, que luego se organizan en macro y superestructuras

(van Dijk, 1978; Adam, 1992), que le otorgan coherencia. Esta propiedad de carácter semántico también es marcada por el léxico, que provee de índices relevantes para la comprensión. El enfoque funcionalista que integra y relaciona las funciones sintácticas, semánticas y pragmáticas ofrece en sus estudios del léxico una perspectiva afín a los intereses cognitivos (van Valin, 1993; Pustejovsky, 1995).

Con referencia a los estudios pragmáticos, la importancia de los actos de habla (Austin, \*; Searle, \*), de las inferencias (Grice, 1975; Sperber & Wilson, 1986) y de la subjetividad (Benveniste, 1974; Kerbrat Orecchioni, 1980; Ducrot, 1986), se consideran significativos para realizar una lectura inferencial. A estos aportes hay que agregar los estudios sobre el contexto (Duranti y Goodwin 1992 y Duranti 2000) realizados desde la antropología lingüística con referencia a la lengua oral pero importantes en su proyección para el reconocimiento de índices relevantes para la interpretación de textos.

También es muy importante la inclusión del componente pragmático en la noción de texto introducido por distintos autores europeos (Brinker 1988, W. Heinemann y D. Viehwegwr 1991, M. Dimter 1981 y E. Gülich 1986, citados por Ciapuscio 1994) como consecuencia del planteo de problemas como la complejidad de los objetos a clasificar, la conveniencia de considerar diferentes niveles de análisis, y la necesidad de determinar si las tipologías reflejan el saber de los hablantes o son sólo construcciones teóricas.

### **2.3. La investigación en intervención en comprensión lectora**

La investigación sobre las estrategias de intervención en comprensión lectora abarca diferentes dominios. En el tema que nos ocupa, la comprensión de textos expositivos, los investigadores sostienen que en muchas oportunidades los

---

\* El texto original de Austin fue publicado en 1962 y el de Searle en 1967.

alumnos de niveles secundarios y aún universitarios tienen escasos conocimientos acerca de las características particulares de los textos expositivos (Englert y Hierbart, 1984), a diferencia de lo que ocurre con los textos narrativos (Stein y Glenn, 1979), sobre los que generalmente se tienen mayor experiencia

En relación con ello se sostiene que la enseñanza de la estructura expositiva de los textos puede comenzar el proceso de desarrollo de un esquema sobre este tipo de discurso, que se caracteriza por párrafos descriptivos, secuenciales, enumerativos, de causa/efecto, de comparación/contraste o de problema/solución.

La instrucción destinada al reconocimiento de la estructura expositiva de los textos, ha mostrado ser beneficiosa para ayudar a la comprensión (Horowitz, 1985a). Los estudiantes que conocen la estructura del texto tienen una mejor rememoración (Horowitz, 1985b, Englert & Hierbert, 1984).

La preocupación por la comprensión de textos académicos, generalmente expositivos, ha conducido a una serie de investigaciones relativas al desempeño de los alumnos en el nivel universitario. Entre ellas, y en consonancia con las llevadas a cabo en otros países, en nuestro medio se han examinado las dificultades lectoras de alumnos ingresantes a la universidad y durante los primeros años del trayecto formativo. Las mismas han dado lugar a presentaciones en congresos y publicaciones específicas en el área (Dorronsoro & Pasquale, 2000; Murga de Uslenghi, 2000; Silvestre, 2001, Piacente & Granato, 2005). Al respecto cabe destacar la importancia del trabajo que sobre estos temas se ha encarado en distintas universidades del país y de Latinoamérica a partir de la implementación de la Cátedra UNESCO de lectura y escritura. Entre ellos, Arnoux, Di Stefano y Pereyra (2002) destacan las siguientes cuestiones:

*[...] las prácticas de lectura que realizan los estudiantes universitarios en relación con sus carreras tienen una especificidad que las diferencia de las*

*que se realizan en otros ámbitos [...] De modo que es indispensable que el alumno/lector aprenda cuanto antes los códigos que regulan la actividad lectora en la universidad y esté alerta para no confiar sólo en los modos en que ha leído en otros ámbitos –incluso dentro de las instituciones educativas previas- ya que es probable que no le resulten eficaces para enfrentar las exigencias académicas.*

Carlino, (2005) dedicada al tema hace un análisis crítico de la situación y presenta algunas propuestas superadoras. Reconoce que sus trabajos han partido de las corrientes llamadas “*Escribir a través del curriculum*”, proveniente de los Estados Unidos (Bogel & Hjortshoj 1984; Hilgers et al. 1999 y Russell 1990); “*Estudios sobre culturas escritas*”, originadas en el Reino Unido (Creme & Lea 1998; Jones et al. 1999; Lea & Street, 1998) y “*Alfabetizaciones académicas*”, desarrolladas en Australia (Chamers & Fuller, 1996; Chanock, 2001, Hogan, 1996, Skillen et al., 1998 y Vardi, 2000). Tales propuestas intentan mejorar el desempeño de los alumnos, a partir de diferentes estrategias de intervención en la enseñanza que parten de la consideración de los procesos de lectura y escritura como un continuo. Desde esa concepción aconseja implementar algunos de estos tres sistemas, instrumentales para el logro de la citada alfabetización académica:

- Los *tutores de escritura*, estudiantes de grado seleccionados y capacitados cuidadosamente, que discuten en los Centros de Escritura, los borradores escritos por sus compañeros.
- Los *compañeros de escritura en las materias*, que se diferencian de los anteriores porque en este caso los lectores críticos -pares de los alumnos, asignados por los docentes- asisten a clase y la actividad está incluida en el curriculum dentro de la fase de revisión de los escritos.
- Las *materias de escritura intensiva*, en las que la responsabilidad de enseñar a escribir es compartida por todas las cátedras que fomentan esa práctica.

En relación con ello, en esta investigación sobre la incidencia de la instrucción específica, interesa, en primer lugar, indagar la comprensión lectora desde una perspectiva poco examinada en nuestro medio. Nos referimos en este caso a la contribución que en dicha comprensión pueden prestar los conocimientos específicos de dominio relativos a la distribución de la información. En segundo lugar, y de manera coincidente, examinar hasta qué punto puede mejorar el desempeño de los alumnos luego de un programa específico de capacitación en análisis del discurso, con especial énfasis en tales contenidos.

Tal como se expuso en la Introducción, la cátedra Técnicas de expresión en castellano conjuntamente con otras que participaron en una investigación sobre las dificultades de comprensión lectora en estudiantes de lenguas modernas, acordaron secuenciar el tratamiento del problema en cuatro instancias que abarcan el reconocimiento de las operaciones cognitivas de los lectores, su relación con los contenidos lingüísticos, la búsqueda de las estrategias que activen esas operaciones y la propuesta de actividades que faciliten la aplicación de esas estrategias. Por ese motivo el programa de la asignatura está estructurado en tres partes que corresponden a tres niveles de lectura diferentes (literal, comprensiva e inferencial) y se han seleccionado los contenidos en función de los procesos cognitivos específicos y las estrategias que corresponden a esos niveles (ver Apéndice Cuadro 1).

Es necesario aclarar que la linealidad de la secuenciación obedece a una necesidad expositiva que no implica considerar que las etapas señaladas sean forzosamente sucesivas. Paralelamente, la organización de los contenidos lingüísticos según los tres niveles de lectura puede relacionarse con tres dimensiones de análisis (gramatical, semántico y pragmático), pero frente a los textos esos contenidos operan de manera recurrente. Por ejemplo, la distribución de la información es estructuralmente un recurso semántico de coherencia lineal pero en la transacción que se verifica durante la lectura, traduce una actitud de consideración hacia el lector que implica un compromiso pragmático.

## CAPÍTULO 3

### PROBLEMAS, INTERROGANTES, HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Existe suficiente evidencia acerca de las dificultades que presentan los alumnos universitarios a la hora de comprender acabadamente los textos académicos. Éstos, a su vez, por la organización retórica que presentan y por su estructura, no siempre resultan fácilmente comprensibles dado su nivel de dificultad intrínseco. Dicho de otro modo, el autor de un texto académico generalmente dirige su obra a especialistas en el tema. Éste no es el caso de alumnos en formación que no disponen de conocimientos previos, tanto generales del mundo como específicos de dominio, circunstancia que dificulta la transacción texto-lector. Entre esos conocimientos previos específicos se encuentra *la distribución de la información* (reconocimiento del tema, rema, progresión temática, tópico y foco), que asume características particulares en los textos académicos. Es necesario en consecuencia encontrar una instancia intermedia, referida a la función docente, que permita la incorporación de tales conocimientos para desarrollar estrategias más adecuadas en el tratamiento textual.

En función de ello los interrogantes que orientan esta investigación pueden ser formulados de la siguiente manera: la elaboración del modelo de situación, en tanto representación de un esquema mental en el que interviene la activación de conocimientos previos ¿se ve favorecida por el conocimiento de las funciones informativas del texto? ¿Esto se verifica con textos de distinto grado de dificultad? Los alumnos universitarios ¿disponen de ese tipo de conocimiento? ¿en qué medida? La instrucción específica sobre esa temática ¿mejora el desempeño de los alumnos? ¿Qué evidencia puede obtenerse acerca de la construcción del modelo de situación?.

Como resultado de estos interrogantes se han planteado las siguientes hipótesis de trabajo, sobre la base de considerar que la incorporación de las nociones

atinentes a las funciones informativas desarrolladas por la Escuela de Praga provee de herramientas que facilitan la comprensión a través del reconocimiento de los temas, su jerarquización y la forma de progresión:

H1. A mayor conocimiento de las funciones informativas del discurso, mejor desempeño en comprensión lectora.

H2. El mayor conocimiento sobre las funciones informativas del discurso mejora la comprensión lectora cuando la distribución de la información no es lineal.

A partir de ellas se han establecido los siguientes objetivos.

#### Objetivo General

1. Analizar si los alumnos pueden identificar las ideas principales y secundarias de un texto académico, a partir de la instrucción específica en las funciones informativas del texto, y alcanzar el nivel superior de comprensión textual, denominado 'modelo de situación' según la definición de Kintsch.

#### Objetivos Específicos

2. Identificar el desempeño de los alumnos en el reconocimiento de la distribución de la información antes y después de un curso de instrucción específica.
3. Comprobar si el conocimiento de las funciones informativas permite al lector recuperar la información relevante a partir de una adecuada interpretación de la progresión de la información, evidenciada a través de las respuestas proporcionadas a cuestionarios específicos, y del diseño de esquemas de progresión temática, esquemas de contenido o mapas conceptuales.

## **CAPÍTULO 4**

### **METODOLOGÍA**

#### **4.1. Diseño de investigación**

Se trata de un estudio explicativo longitudinal en panel (Hernández Sampieri, Baptista Lucio & Collado, 1998) en el que se examinará la evolución de la comprensión de textos en lengua materna (L1) en el mismo grupo de sujetos, respecto de dos textos sobre el mismo tema (Texto I y Texto II) y en dos tiempos (T1 y T2), antes y después del curso de capacitación específico.

Se tomará como variable independiente los conocimientos específicos sobre la distribución de la información que presentan los textos y como variable dependiente el desempeño en comprensión lectora antes y después de recibir un curso específico de capacitación.

#### **4.2. Sujetos y corpus**

Para esta investigación se seleccionaron 25 alumnos de ambos sexos y del mismo grupo de edad, que cursan la asignatura “Técnicas de Expresión en Castellano”, correspondiente al 2º año de las carreras de Profesorado y Traductorado en Inglés y Francés.

El corpus de análisis sobre los procesos implicados en la comprensión lectora en L1 está constituido por las respuestas obtenidas en el pre y el posttest, a un cuestionario especialmente elaborado sobre las funciones informativas del texto.

#### **4.3. Instrumentos**

Para la evaluación se seleccionan dos textos académicos breves, relativos a un mismo tema, con distinto grado de dificultad. Ambos son expositivos pero presentan diferencias en la postura del autor (intención comunicativa) y, consecuentemente, en la distribución de la información (intención informativa)

que se analizan al comparar los resultados sobre la evaluación de las respuestas obtenidas del cuestionario especificado para ambos textos.

A partir de dichos textos se confeccionaron dos tipos de cuestionarios: el pretest (que se tomó antes del desarrollo de los contenidos específicos en el curso de Técnicas de expresión en castellano) y el postest (que los alumnos respondieron, luego de haber estudiado tales contenidos). En relación con ello los interrogantes han sido formulados en términos equivalentes pero adecuándose a la terminología conocida por los alumnos. De este modo en el postest dicha terminología se ajusta a los conocimientos específicos de dominio adquiridos a lo largo del curso. Ambos cuestionarios apuntan a un mismo objetivo: indagar si el conocimiento de las funciones informativas contribuye a elaborar el modelo de situación y comparar si esto sucede en textos de diferente estructura informativa (Ver Apéndices 3 y 4, Cuestionarios y Fundamentación de las preguntas)

#### **4.4. Procedimientos**

##### *Obtención de los datos*

Las pruebas elaboradas se administrarán en dos momentos. El cuestionario correspondiente al pretest se administró antes del desarrollo de los contenidos específicos en el curso de Técnicas de expresión en castellano. El correspondiente al postest a la finalización de dicho curso, a lo largo del cual se impartieron contenidos relativos a la distribución de la información (ver Apéndice 1 Distribución de los contenidos del curso de capacitación).

##### *Análisis y elaboración de los datos*

Se analizaron los resultados obtenidos categorizando las respuestas proporcionadas por los alumnos según su grado de adecuación. La adecuación fue juzgada en términos de la presencia o ausencia de diferencias que puedan constatar en el reconocimiento de la distribución de la información, que favorece la construcción del modelo de situación, según:

- la complejidad de la organización textual y
- que los alumnos dispongan o no de conocimientos previos específicos.

Con ese propósito se siguieron dos procedimientos complementarios. El primero consistió en la contrastación de los resultados obtenidos con una respuesta ideal (descrita en el apartado *Criterios considerados* ). El segundo, en el análisis de la mejor respuesta obtenidos en cada uno de los temas. El grado de adecuación fue determinado de acuerdo a su pertinencia semántica, es decir ausencia de distorsiones u omisiones importantes. Se consideraron como *correctas* las respuesta totalmente satisfactorias; *aceptables*, cuando resultaron parcialmente satisfactorias, en razón de presentar errores u omisiones secundarios e *incorrectas* cuando aparecieron errores u omisiones que tergiversaban el sentido del texto.

Posteriormente se calcularon los porcentajes de respuestas en cada una de esas categorías en los dos tiempos y los estadísticos que permitieran constatar la presencia o ausencia de diferencias que alcancen significación estadística (prueba de diferencia de proporciones).

Estos análisis permitieron comparar los resultados obtenidos en el Texto I y en el Texto II en ambos tiempos, con el propósito de obtener evidencia que permita comprobar si el entrenamiento intensivo posibilita la adquisición de conocimientos previos específicos de dominio que inciden en la comprensión del texto y si esto se verifica para textos de diferente complejidad.

## CAPÍTULO 5

### RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la evaluación de las respuestas se consideró más la pertinencia desde el punto de vista de la comprensión que el respeto absoluto a las pautas teóricas enunciadas por la Escuela de Praga. Esta postura obedece a razones didácticas y al hecho de que se trabajó con conceptos que aceptan más de una alternativa funcional.

Para explicitar este criterio, tal como se señaló precedentemente, al considerar cada una de las preguntas se expondrán las respuestas esperadas.

Por otra parte se analizará una de las pruebas más representativas para mostrar las diferencias entre los resultados del pretest y el postest.

#### 5.1. Resultados obtenidos en el Texto I.

**5.1.1. Criterios considerados.** Se detallan a continuación los criterios considerados en la evaluación de respuestas como correctas o aceptables.

##### Pregunta 1 Pretest

Reconozca a qué asunto se refiere el texto.

##### Pregunta 1 Postest

Reconozca cuál es el tópico del texto.

##### Criterios considerados

Se aceptan respuestas que hagan referencia a los procesos cognitivos, la memoria y/o la memoria semántica.

En el caso del posttest se espera mayor discriminación del asunto o tópico. El tópico aparece aludido en el primer párrafo *-En los capítulos sobre la coherencia local y global de los textos ya se ha introducido un concepto más bien cognitivo, que tiene que ver muy directamente con el tipo de articulación de las funciones de la memoria-* y en el último *-(...)puede describirse como una estructura de conceptos en la memoria semántica-*.

#### Pregunta 2 Pretest

¿Qué información aparece destacada?

#### Pregunta 2 Posttest

¿Qué información aparece focalizada?

#### Criterios a ser considerados

Se aceptan respuestas que aludan al *Marco* – o *los marcos*- que se destacan por la reiteración y por recursos sintácticos que los ponen de relieve.

El concepto de *marco* aparece focalizado por recursos como la voz pasiva, estructura de énfasis, alteración del orden de las palabras, que los alumnos llegan a conocer a la finalización del curso.

#### Preguntas 3 y 4 Pretest

3. ¿Cuáles son los temas que expresan o desarrollan la referencia aludida en la pregunta 1?
4. ¿Qué información aporta el texto sobre ellas?

#### Preguntas 3 y 4 Posttest

3. ¿Cuáles son los temas que aparecen?
4. ¿Qué temas corresponden a ellos?

### Criterios a ser considerados

Se aceptaron respuestas que aludan al *marco* como tema del texto. En cuanto a la información, se requiere que se mencione su definición, función, origen, alcances y ejemplos de su proceso. En el posttest se pretende observar un análisis más exhaustivo que incluya las relaciones remáticas:

TEMAS	REMAS
01. El concepto de marco ( <i>frame</i> ) cognitivo <u>Tematización:</u> que	un concepto más bien tiene que ver con [...] funciones de la memoria.
02. Los marcos <u>Tematización:</u> que	son determinadas formas de organización [...] poseemos del “mundo”
03. Los marcos <u>Tematización:</u> en la que	<b>por esta causa*</b> forman parte de nuestra memoria semántica se almacenan [...]
04. Los marcos	no sólo se refieren [...] sino sobre todo
05. El conocimiento del marco	es necesario [...] de los demás.
06. Marcos <u>Tematización:</u> que Tematización: que	<b>por ejemplo</b> son “comer en un restaurante” [...] establecen las acciones debemos llevar a cabo si queremos lograr
07. Estos marcos	<b>con lo cual</b> suponen una forma de organización mental [...]
08. Un marco	<b>pues</b> puede describirse como una estructura.
09. Esta estructura	se compone de proposiciones
10. Estas proposiciones	están ordenadas jerárquicamente

### Pregunta 5 Pretest

Explique si los datos consignados en 3 y 4 están simplemente enumerados o se presentan jerarquizados.

### Pregunta 5 Posttest

Grafique el esquema de progresión temática seguido en el texto

---

\* Se marcan con color verde las palabras que concatenan los remas

### Criterios a ser considerados

Se aceptan respuestas que hagan referencia a que la información se organiza jerárquicamente. En la respuesta al pretest, esa organización puede analizarse en función de:

#### *A. La estructura del texto*

Líneas 1 a 4: Ubicación del concepto de marco en relación a la coherencia local y global.

Líneas 5:	Desarrollo del concepto:	Definición
7 y 8		Ubicación (memoria semántica)
10		Alcances
14		Importancia de su conocimiento
18		Ejemplos
22		Límites
24		Ejemplos
31 a 37:	Conclusión.	

#### *B. La importancia de las ideas*

Marco: El origen de su estudio

Su definición

Su aplicación. Ejemplos

En el caso del Postest, la representación adecuada es

<i>A. Progresión de tema constante:</i>	El concepto de marco (l. 4)
	Los marcos (l.5)
	Los marcos (l.7)
	Los marcos (l.10)
	El conocimiento del marco (l.14)
	Marcos (l.19)
	Estos marcos (l.22)

#### *B. Progresión lineal: Un marco (l. 31)↓*

Una estructura (l.32)↓

Estas proposiciones (l.33)

### **5.1.2. Ejemplo de respuestas adecuadas de las producciones de los alumnos sobre el Texto I**

Se han seleccionado las respuestas proporcionadas por el S1. Esta selección se ha realizado por considerarla representativa de las diferencias observables en el

desempeño en la resolución de los cuestionarios administrados en ambas instancias.

### Respuestas textuales

#### *Respuesta 1*

Pretest: *“El texto habla sobre los distintos marcos (o ámbitos) de la vida social o cotidiana del individuo, y las maneras en que él se relaciona con los mismos”.*

Posttest: *“Tópicos: ‘En los capítulos sobre la coherencia local o global de los textos [...] el concepto de marco’. Marco referencial”. (A continuación proporciona los siguientes ejemplos).*

*Como ya se ha dicho: marco referencial*

*En un análisis más preciso: marco referencial*

#### Evaluación:

En el pretest se confunde *asunto* con *tema* mientras que en el posttest se ubica el *tópico* con propiedad.

#### *Respuesta 2*

Pretest: *“Entre los renglones 4 y 7, el texto destaca el concepto de “marco”, y más adelante, el autor se encarga de expandir ese concepto brindando ejemplos del mismo, llegando así a una conclusión final sobre el tema en el último párrafo”.*

Posttest: En este caso la alumna proporciona una serie de ejemplos de los recursos de focalización utilizados:

- *“Los marcos no (sólo) se refieren a.... (estructura de énfasis)*
- *“Situaciones sociales”, acento de insistencia marcado gráficamente por letra cursiva”  $\Rightarrow$  conocimiento convencionalmente establecido*
- *en qué orden y en qué grado de necesidad (recursos léxicos)*

- ...no nos traen la comida en un restaurante si no la pedimos o si no vamos a buscarla... (reduplicación)
- ...También sabemos que en los trenes... (estructura de énfasis)
- ...como una estructura de conceptos en la memoria sintáctica esta estructura...(reduplicación con función pedagógica)

*El texto La ciencia del texto se focaliza en dar la definición de lo que es un marco. Lo describe y da ejemplos del mismo”.*

### Evaluación

En ambas instancias el alumno identifica la información destacada pero mientras en el pretest sólo la designa, en el postest, además de hacerlo, también enumera e identifica los recursos lingüísticos que permiten reconocer el *foco*.

### *Respuesta 3*

Pretest: “Los temas que desarrolla el autor son: el concepto de ‘marco’, los campos en los que este concepto se expande, la utilidad del conocimiento del marco, y, finalmente, una conclusión del asunto puesto en debate”.

### *Respuesta 4*

Pretest: “El texto brinda un análisis profundo sobre los temas mencionados en la pregunta 3. Por ejemplo, el autor postula, entre los renglones 18 y 22, ‘comer en un restaurante’, ‘viajar en tren e ‘ir de compras’ como un orden jerárquico de acciones que debemos llevar a cabo ‘si queremos lograr determinado objetivo social’. Más adelante en la lectura, el autor menciona otras acciones que forman parte de nuestra vida cotidiana”.

### *Respuesta 5*

Pretest: “Los datos se presentan jerarquizados de tal manera que las propiedades necesarias y comunes de los sucesos mencionados en el texto estén por encima de las informaciones acerca de los detalles subordinados”.

### *Respuestas, 3, 4 y 5*

#### Postest:

La alumna integra en una sola respuesta lo solicitado en las preguntas 3, 4 y 5.

Progresión de Tema constante	{	R.1.1. determinadas formas de organización del conocimiento convencionalmente establecido que poseemos del mundo.
T1: el concepto de marco (frames)		R. 1.2. forman parte de nuestra memoria semántica T.1.2.1. memoria semántica R.1. 2. 1. se almacena información es como “las mujeres pueden ser madres pero no “María ha tenido un hijo”
	{	R.1. 3. no sólo se refiere a regularidades o normas físicas, psicológicas generales sino a personas, roles, etc. que desempeñan un papel en las situaciones sociales.
		R. 1. 4. necesario para la interpretación correcta de los más diversos sucesos y para la razón de ser de nuestro propio conocimiento y el de los demás.
		R. 1. 5. puede describirse como una estructura de conceptos en la memoria semántica
Progresión Lineal	{	T.1.5.1. R. 1.5.1. se componen de proposiciones
		T.1.5.2. R.1.5.2. se refieren a sucesos estereotípicos
		R.1.5.3. ordenados jerárquicamente de tal manera que las propiedades necesarias y comunes de estos sucesos prevalezcan sobre las informaciones acerca de los detalles subordinados.

#### Evaluación:

##### *Respuesta 3:*

En las dos pruebas se reconoce el tema principal. En el pretest también se enumeran de manera general algunos derivados, mientras que en el postest esa enumeración es completa y jerarquizada.

##### *Respuesta 4:*

De manera paralela, las *informaciones* o *remas* son reconocidos con mayor precisión en el postest ya que se concatenan entre sí y con los temas citados.

*Respuesta 5:*

También en esta respuesta se coincide en considerar que los datos se presentan jerarquizados pero mientras que en la primera instancia la explicación es muy generalizada, en el postest la identificación de los esquemas de progresión temática determina una representación clara que implica haber reconstruido el modelo de situación.

### **5.1.3. Texto I. Comparación de los resultados grupales correspondientes al pretest y al postest**

Al analizar los resultados obtenidos por el grupo en el pre y postest se evidencian diferencias en las respuestas proporcionadas alguna de las cuales alcanzan significación estadística (Tabla 1). A continuación se analizan las características de las respuestas.

*Respuesta 1*

En el pretest el error más frecuente (28%) fue confundir *asunto* con *tema*. En otros casos aludieron a conceptos más abarcadores para definir el *asunto* (*coherencia global y local, procesos mentales, conocimiento*). Precisamente en la pregunta se usó *asunto*, como el universo en el que se instala la ficción, por su semejanza con *tópico*, concepto conocido por los alumnos que previamente cursaron *Introducción a la literatura*.

En el postest los alumnos que tenían incorporada la caracterización de *tópico* lo reconocieron sin dificultad por sus marcas, como la reiteración referencial y la alusión a saberes previos (60% de respuestas correctas). La diferencia de aciertos (sólo el 24% en el pretest) evidencia que la apropiación del concepto de *tópico* facilita el reconocimiento del universo discursivo del texto para luego desprender de él la idea de *tema*.

### *Respuesta 2.*

La primera respuesta (pretest) se centró en las marcas tipográficas como forma de señalamiento de la información destacada. No obstante también fueron capaces de reconocer otros recursos que dan relevancia al concepto “marco”. El resultado fue mejor en el posttest, donde la casi totalidad de los alumnos realizó prolijamente el reconocimiento de los procedimientos de focalización (92%), pero esta búsqueda orientó la respuesta hacia aspectos formales y el resultado fue aceptable pero poco preciso. Sólo 2 alumnos (8%) lo definieron con exactitud.

Esto, unido a que en el pretest se obtuvo un 72% de respuestas correctas y que el 28% restante ha sido aceptable, condujo a reconsiderar la pertinencia de esta pregunta y el resultado es la decisión de no incluirla en el cuestionario del Texto II.

### *Respuesta 3*

En 15 casos (60%) el tema fue reconocido correctamente en la prueba inicial, y en 7 casos (28%) también se aludió al “marco” pero haciendo referencia excluyente a su aspecto social. En los 3 casos restantes (12%) se omite la referencia al “marco” y se citan como temas del texto el asunto o temas subordinados.

En el posttest el concepto de tema fue delimitado con mayor precisión (19 casos, 76 %). Incluso en los restantes también fue reconocido, pero en 2 de ellos (8%) se lo confundió con el tópico y en los otros 4 (16%) no se enumera cada una de las formas en que es aludido.

### *Respuesta 4*

En el pretest hubo 12 respuestas correctas (48%). Estuvieron ligadas al reconocimiento del tema. La distribución de la información en una estructura paralela facilitó el reconocimiento. Los 13 casos restantes (52%) fueron aceptables pero omitieron información importante o hicieron generalizaciones imprecisas o la enunciaron sin respetar la organización del texto.

En el postest esta respuesta se formuló unida a la anterior (y en algunos casos también a la siguiente). Por lo tanto también hubo 19 respuestas correctas (76%) y 6 aceptables (24%). Otro paralelo con la respuesta de la pregunta 3 es la demostración de lo favorable que ha resultado el análisis de las funciones informativas tema-remas. En este caso las relaciones señaladas por Daneš en la distribución de los remas han sido reconocidas por los alumnos y esas conexiones han contribuido a marcar la cohesión entre las ideas del texto.

#### *Respuesta 5.*

Las respuestas correctas (10, 40%) señalaron en la instancia inicial la jerarquización de las ideas, que explicaron en función de la estructura del texto. Hubo otras 10 respuestas (40%) que aceptaron que las ideas están jerarquizadas pero no explicaron de qué manera ni definieron un ordenamiento de conceptos generales a conceptos particulares y omitieron el análisis del último párrafo que integra la información. Los 5 casos restantes (20%) no observaron la jerarquización de las ideas o dieron una explicación equivocada de ella.

En el postest se observa en las 11 respuestas correctas (44%) una representación más clara de la jerarquización de los temas pues se incluye la diferencia entre ideas principales y secundarias. También la conexión entre los remas ya señalada les permitió marcar con mayor especificidad las relaciones. Se aceptaron 11 respuestas (44%) que presentaron errores parciales como falta de designación del esquema de progresión (4, 16%), designación objetable del mismo (“hipertema” 4, 16%, “lineal” 1,4%) o reconocimiento incompleto de las formas de progresión (2, 8%). Se evaluaron como incorrectas 2 respuestas por no pertinentes (8%). En la Tabla 1, se proporcionan los porcentajes de las respuestas e acuerdo con las categorías incluidas.

Tabla 1

**Texto I. Porcentajes de respuestas según categorías en el pre y post test**

Codificación	Pretest					Posttest				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Correctas	6 24%	18 72%	15 60%	12 48%	10 40%	15 60%	2 8%	19 76%	19 76%	11 44%
Aceptables	8 32%	7 28%	7 28%	13 52%	10 40%	5 20%	21 84%	6 24%	6 24%	11 44%
Incorrectas	8 32%	- 0%	3 12%	- 0%	5 20%	5 20%	1 4%	- 0%	- 0%	2 8%
Sin dato	3 12%	- 0%	- 0%	- 0%	- 0%	- 0%	1 4%	- 0%	- 0%	1 4%
Totales	25 100%	25 100%	25 100%	25 100%	25 100%	25 100%	25 100%	25 100%	25 100%	25 100%

**5.2. Resultados obtenidos en el Texto II.**

**5.2.1. Criterios considerados.** Se detallan a continuación los criterios considerados en la evaluación de respuestas como correctas o aceptables.

Pregunta 1 Pretest

Reconozca a qué se refiere el texto de acuerdo con los indicios textuales y cotextuales que aparecen.

Pregunta 1 Posttest

Reconozca cuál es el tópico del texto de acuerdo con las marcas textuales y cotextuales que aparecen.

Criterios a ser considerados

En el texto se aclara que es un artículo surgido de un trabajo de investigación y el cotexto, tanto en la referencia a la fuente como a los antecedentes de la autora, reitera esos datos.

Funcionan como marcas de topicalización ‘En este artículo’ y ‘En esta perspectiva teórico metodológica’ que señalan el universo del discurso.

### Pregunta 2/3 Pretest

¿Cuáles son los temas que expresan o desarrollan esa referencia?

¿Qué información aporta el texto sobre ellas?

### Pregunta 2/3 Postest

¿Cuáles son los temas que aparecen?

¿Qué temas corresponden a ellos?

### Criterios a ser considerados

Los temas son:

- a. El tipo de discurso, la operación discursiva y el patrón de producción textual.
- b. El tipo de discurso autobiográfico
- c. Quince discursos autobiográficos de tejedores de sombreros de un pueblo maya del estado de Campeche
- d. La narración como operación discursiva básica y la lengua oral como patrón de producción

La información aportada sobre ellos es:

- a. determinan estrategias específicas
- b. permite explicar los mecanismos de identidad sociocultural
- c. se analizan en este trabajo
- d. marcan el funcionamiento intertextual y muestran la interioridad de los hablantes

En la respuesta del postest la diagramación convencional puede observarse en la Fig. 5.

**Figura 5**  
**Diagramación de las respuestas del posttest**

TEMAS	REMAS
1. El tipo de discurso, la operación discursiva y el patrón de producción textual.	son determinantes <b>para que</b> los sujetos adopten estrategias acordes con las prácticas discursivas.
2. Quince discursos autobiográficos Tematización: que	se analizan pertenecen a tejedores [...]
3. Como operación discursiva básica	se inscriben en la narración
4. El patrón de producción textual	al que pertenecen es el oral
5. Narración y oralidad  Tematización: que  Tematización: que	marcan el funcionamiento [...] y, destacan símbolos [...] y figuras retóricas  dan cuenta de las [...] expectativas de los sujetos interactúan en un ámbito [...] determinado
6. Un análisis del discurso autobiográfico  Tematización: que	se trata de hacer  permita describir y explicar [...] la identidad sociocultural.

Entre los dos primeros remas “para que” marca una relación de fin o consecutiva.

#### Pregunta 4 Pretest

Explique si los datos consignados en 2 y 3 están simplemente enumerados o se presentan jerarquizados.

#### Pregunta 4 Posttest

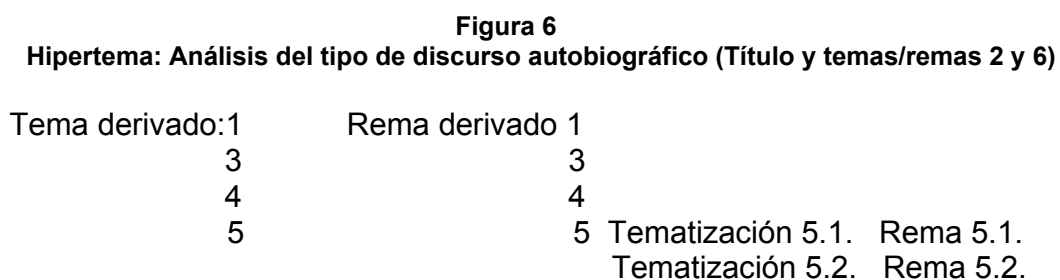
Represente gráficamente la jerarquización temática del texto.

### Criterios a ser considerados

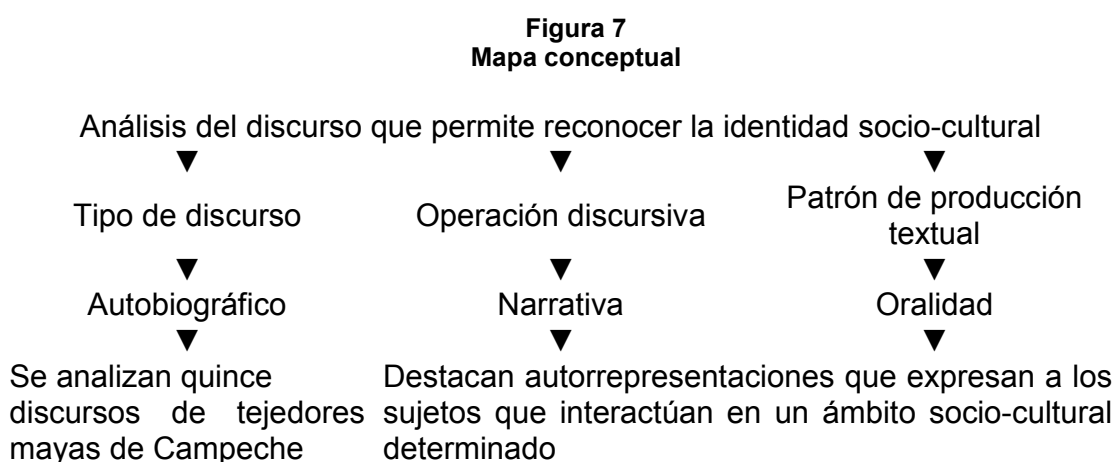
Los datos están jerarquizados porque primero el título plantea el tema; luego, en la primera parte del texto cita y luego explica los tres elementos del discurso y al finalizar integra los datos en una conclusión en la que aclara los objetivos que persigue a través de ese análisis.

En el postest se aceptaron las tres formas de representación trabajadas en el aula:

a) Esquema de progresión temática (de acuerdo con las respuestas 2 y 3), tal como aparece en la Fig. 6.



b) Mapa conceptual, tal como aparece en la Fig. 7



### c) Esquema de contenido encuadrado

El esquema de contenido encuadrado refiere a la jerarquización de las ideas. En el Texto II correspondería a la representación que aparece en la Fig.8.

**Figura 8**  
**Jerarquización de las ideas**

- 1. Idea principal.
  - 2. Idea secundaria 1 dependiente de idea principal 1.
  - 2. Idea secundaria 2 dependiente de idea principal 1.
  - 2. Idea secundaria 3 dependiente de idea principal 1.
  - 3. Idea terciaria dependiente de idea secundaria 3.
- 1. Idea principal.

Transcripción de la información según el esquema de contenido

1. El tipo de discurso, la operación discursiva y el patrón de producción textual son determinantes para que los sujetos adopten estrategias acordes con las prácticas discursivas que realizan.

2. En este artículo se analizan quince discursos autobiográficos de tejedores mayas del estado de Campeche.

2. Se inscriben en la narración como operación discursiva básica.

2. Pertenecen al patrón de producción textual oral.

3. Narración y oralidad marcan la expresión de los sujetos que interactúan en un ámbito sociocultural determinado.

1. Se trata de hacer un análisis del discurso autobiográfico que permita reconocer la identidad sociocultural.

### **5.2.2. Ejemplo de respuestas adecuadas de las producciones de los alumnos sobre el Texto II**

Se han seleccionado las respuestas proporcionadas por el S 24. Esta selección se ha realizado por considerarla representativa de las diferencias observables en

el desempeño en la resolución de los cuestionarios administrados en ambas instancias.

### Respuestas textuales

#### *Respuesta 1*

Pretest: *“El texto se refiere a la posibilidad de describir y conocer una cultura a través de textos autobiográficos, cómo una identidad cultural se ve reflejada en estos tipos de discurso”.*

Posttest: *“El tópico del texto es la búsqueda de la identidad en una sociedad a través del análisis de discursos autobiográficos para poder describir y explicar los mecanismos de construcción de la identidad”.*

#### Evaluación:

Pueden considerarse correctas ambas respuestas ya que son semejantes. En la del posttest reconoce como tópico el *análisis* de los discursos autobiográficos, es decir que logra diferenciar el tópico del tema.

#### *Respuestas 2 y 3*

Pretest: *“La idea que desarrolla esta referencia es el análisis de discursos autobiográficos de un determinado pueblo en busca de elementos que nos ayuden a describir y conocer cómo se forma esta identidad cultural. Sobre esta idea el texto nos aporta como referencia el análisis de 15 textos de una comunidad maya del estado de Campeche donde se destacan símbolos, lugares comunes, valores entre otras cosas que comparten las personas dentro de ese mismo pueblo y es lo que hace a la identidad del mismo”.*

#### Posttest:

*“Los temas son: la existencia de elementos que determinan la estrategia para la práctica discursiva.*

*Su rema correspondiente es: el tipo de discurso, la operación discursiva y el patrón de producción textual.*

*Otro tema es: en el análisis de discursos autobiográficos pertenecientes a tejedores de sombreros de un pueblo maya del estado de Campeche inscriptos en la narración y la oralidad*

*Rema: se puede distinguir el funcionamiento del tejido intertextual de este tipo de discurso y se puede identificar símbolos, lugares comunes, espacios, tiempos específicos, etc. que forman parte de la identidad"*

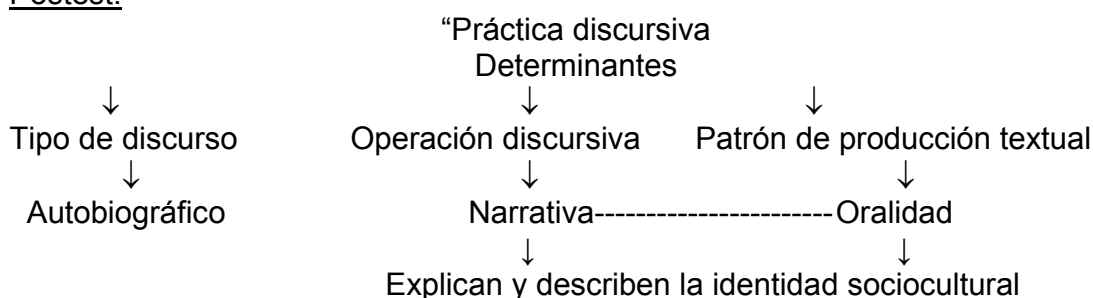
#### Evaluación:

En el pretest reitera al referencia al tópico (*análisis de discursos autobiográficos*) pero no alude a los núcleos temáticos principales sino que se diluye en los secundarios y consecuentemente la información aportada tampoco es la principal. En el posttest no realiza el análisis detallado de Tema y Rema pero reconoce los temas principales y los remas correspondientes y con ellos puede construir una respuesta adecuada a la siguiente pregunta. No marca la relación de fin o consecuencia señalada por "para que" en la unión de los dos primeros remas.

#### *Respuesta 4*

Pretest: Los datos en 2 y 3 se presentan jerarquizados, su orden no se puede cambiar de lo contrario su interpretación sería más complicada. Estos elementos tienen una relación de orden que ayuda a la lectura.

#### Posttest:



#### Evaluación:

La idea de jerarquización de los temas se plantea en el pretest pero no se explica satisfactoriamente. En el posttest el gráfico con que se la representa (mapa

conceptual) muestra claramente el reconocimiento de las ideas principales y cómo están determinadas unas por otras.

### **5.2.3. Texto II. Comparación de los resultados grupales entre las respuestas del pretest y del posttest**

Al analizar los resultados obtenidos en el pre y posttest se evidencian diferencias en las respuestas proporcionadas que alcanzan significación estadística.

En la evaluación de las pruebas se considera más la pertinencia desde el punto de vista de la comprensión que el respeto absoluto a pautas teóricas.

Esta postura obedece a razones didácticas y al hecho de que se trabajó con conceptos que aceptan más de una alternativa funcional.

#### ***Respuesta 1***

Los resultados fueron mejores en el pretest. Esto evidencia que el concepto de *tópico* resulta menos claro que el de *referencia* y que se confunde *tópico* con *tema*. En 12 casos (48%) ocurrió eso al no advertir que el *tópico* es el 'análisis del discurso autobiográfico' mientras que el *tema* es 'el discurso autobiográfico'.

Se puede reconocer como una de las debilidades de esta pregunta el hecho de que en este texto la marcación del *tópico* no se realiza a través de los recursos más fácilmente identificables como son el adverbio en posición inicial, la separación entre pausas o la aparición de adverbios de énfasis presuposicional.

Para el reconocimiento se propuso observar indicios textuales y cotextuales. En pocos casos la referencia a éstos fue explícita. En los casos en que lo hicieron algunas respuestas fueron equivocadas y entre las correctas prevalecieron las referencias a los antecedentes de la autora sobre la cita bibliográfica de la fuente que sólo fue considerada por 6 alumnos (24%). Esto prueba la poca relevancia que las informaciones cotextuales y paratextuales tienen para muchos lectores.

Sperber y Wilson (1981) explican la incidencia en la comprensión en su *Teoría de la relevancia* al definir el contexto como abarcativo del conjunto de esquemas de supuesto que el lector u oyente tiene sobre el mundo. Estos esquemas de supuesto son, según ellos, las representaciones del mundo que almacenamos en la memoria a largo plazo. Precisamente Sperber y Wilson reconocen cuatro fuentes a partir de las cuales se construyen las *suposiciones factuales*:

- a. Mecanismos de percepción
- b. Decodificación lingüística
- c. Esquemas mentales almacenados en la memoria
- d. Deducción

Cuando la información nueva se combina con la que ya se posee, se producen los “efectos contextuales”, definidos como *los sentidos que se recuperan a partir de las deducciones*. La mente activa asociaciones con el contexto inmediato, con la información enciclopédica almacenada o con la situación comunicativa. Si esas asociaciones no se verifican, la comprensión se obstaculiza.

### *Respuesta 2*

Los resultados fueron más favorables en el postest. En el pretest se observó que el concepto de *tema* no es claro para los alumnos ya que en él abarcan las ideas que se desarrollan, los asuntos a que se hace referencia, el universo discursivo en el que el texto se instala. En muchos casos asocian el tema con las *palabras clave* incluidas por la autora en el abstract.

Esa imprecisión hace que la selección de los *temas* del texto sea azarosa y se los cite de manera desordenada tanto con referencia a su aparición en el discurso como a su importancia en el mismo. Un caso particular es el del alumno nº 5 que responde muy bien la pregunta 2 pero no aprovecha el reconocimiento de la jerarquía de los *temas* que hace en ella para responder correctamente la pregunta 4.

A pesar de haber usado el mismo concepto (“tema”) en ambas pruebas el significado se hizo más preciso para los alumnos al conocer críticamente su alcance teórico después de estudiar las funciones informativas. En el postest hubo sólo 4 respuestas correctas pero 19 (76%) fueron aceptables \*. Entre éstas uno de los problemas fue no diferenciar bien *tema* de *tópico*. El alumno nº 13 contestó la preg. 2 después de llegar al modelo de situación –es decir, en función de la preg. 4-.

También se observó que si bien no se omitieron los *temas* principales, el análisis con frecuencia se limitó sólo al reconocimiento de ellos.

Los alumnos advirtieron las marcas referenciales –pronombres relativos, repeticiones, implicaturas- que les permitieron recuperar los *temas* ya aludidos. Esa recurrencia temática vertebró el texto y facilita la percepción global del mismo.

### *Respuesta 3*

La 3ª pregunta está ligada a la 2ª y esos se advierte en los resultados paralelos de su evaluación. También se advierte en el pretest que los problemas referidos al *tema* determinan otros semejantes en el análisis de la información aportada: confusión, imprecisión, parcialidad.

En la respuesta 2, los alumnos se han orientado por la marcación sintáctica del sujeto. Consecuentemente en ésta lo han hecho por el predicado. Esto ha dado una linealidad al análisis que no condice con la jerarquización de las ideas que

---

\* El criterio de “aceptabilidad” fue usado con amplitud tal como se aprecia en la evaluación de la 1ª emisión. En ella se aceptó como *tema* el enunciado inicial: *El tipo de discurso, la operación discursiva y el patrón de producción textual*, ya que su ubicación inicial y el uso del artículo determinante avalan ese análisis (realizado por 17 alumnos). Pero, por otra parte, la propuesta de Daneš de partir de la totalidad del texto y no de emisiones separadas para reconocer el tema (Borzi mimeo, pág. 38) y la prueba de la pregunta (*¿Qué elementos son determinantes?*) también justifica que se los reconozca como rema (6 alumnos). En todos estos casos se coincidió en señalar como parte del rema *son determinantes*. (También Daneš –1974:108 Nota 2- aclara que el foco de la información no tiene porque ser igual a todo el rema). Sólo 2 alumnos resolvieron equivocadamente esta opción.

creen advertir (respuesta 4) y que hace que no tomen distancia suficiente para observar que la autora va brindando información dosificadamente. De este modo los conceptos novedosos del primer enunciado se tematizan posteriormente, circunstancia no advertida por la mayoría de los alumnos. Incluso ocurre que cuando descubren la trama estructural del texto (alumno 5) en el pretest no llegan a una representación total, que logran alcanzar en el postest.

Otra diferencia entre ambas instancias es que en la primera, la respuesta a la pregunta 3 desarrolla de manera general la referencia a la información aportada por el texto, mientras que en el postest se consigna la información nueva (*rema*) correspondiente a cada *tema*. La consecuencia es que la citada vertebración del texto dada por el reconocimiento de los *temas* se enriquece informativamente con el aporte diferenciado de cada *rema*.

#### *Respuesta 4*

En el pretest el enunciado pedía explícitamente la explicación de la forma de presentación de los datos pero 20 alumnos (80%) respondieron sin proporcionarla. Entre ellos, 15 (60%) advirtieron que había una jerarquización de la información, aunque no todos aclararon si la ordenación de las ideas era ascendente o descendente, excepto en 4 casos (16%) en los que aclararon que es el último enunciado el que expresa la idea principal, sin advertir su presencia en el comienzo. La única respuesta que explica la jerarquización expresa:

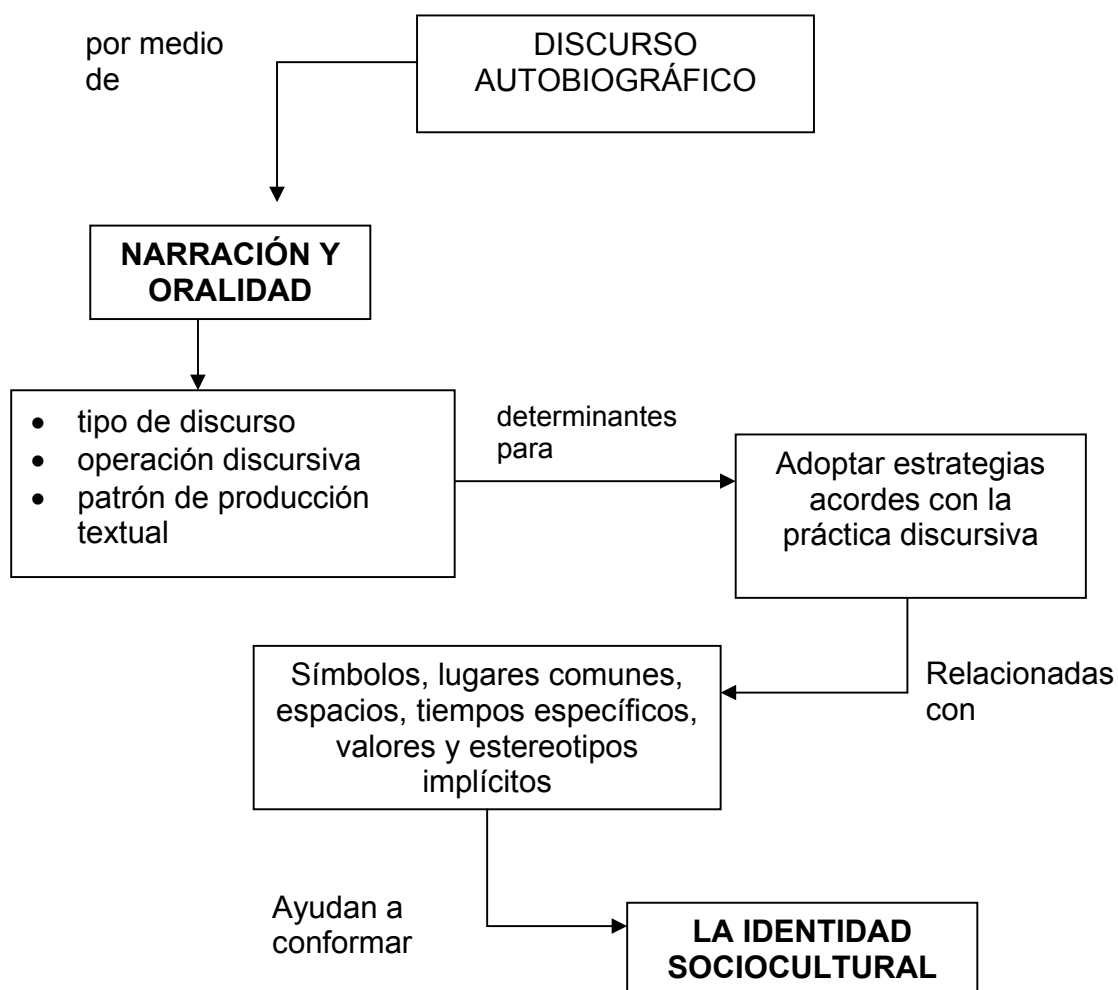
*Los datos están de alguna forma jerarquizados, no enumerados de una forma explícita, pero sí una secuencia mental, es decir, por orden de importancia lógica.*

*Primero la autora hace una introducción, hace referencia a todo lo relacionado con la parte textual-discursiva, explicando las diferentes estrategias y el campo, el alcance (el pueblo maya).*

*Después de esta explicación, la autora hace mención, o compara lo textual con lo oral y es ahí donde introduce todo lo relacionado con el contexto. Y finalmente la conclusión y el tema general y objeto de su estudio". (Alumno 15)*

Si bien en este caso el alumno diferencia distintos movimientos en el texto (introducción -desarrollo-conclusión), la explicación no da cuenta de un reconocimiento de la estructura conceptual del texto, del “modelo de situación” según Kintsch. No advierte que el primer enunciado ya expresa las tres líneas que lo vertebran, sino que entiende la jerarquía como un ordenamiento expositivo que coincide con la superestructura típica del texto informativo.

La respuesta de la misma alumna en el postest muestra una evolución:



En el postest el enunciado de la 4ta. pregunta no limita la respuesta al esquema de progresión temática sino que se abre a la representación a través de esquemas de contenido o de mapas conceptuales. De hecho sólo un alumno (Nº 9) eligió la progresión temática aunque no definió cuál es el esquema seguido pero lo graficó como *tema derivado y progresión lineal*. El mapa conceptual como forma de representación fue elegido por 20 alumnos (80%) mientras que 3 (12%) optaron por el esquema de contenido.

Los resultados fueron muy favorables para el postest que fue respondido de manera correcta por 5 alumnos (20%) y aceptable por los 20 restantes (80%). En el pretest hubo 1 respuesta correcta(4%) y 15 aceptables (80%).

**Tabla 2**  
**Texto II. Porcentajes de respuestas según categorías en el pre y post test**

Codificación	Pretest				Postest			
	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>Correcto</b>	6 (24%)	3 (12%)	4 (16%)	1 (4%)	4 (16%)	4 (16%)	4 (16%)	5 (20%)
<b>Aceptable</b>	13 (52%)	8 (32%)	9 (36%)	14 (56%)	7 (28%)	19 (76%)	20 (80%)	20 (80%)
<b>Incorrecto</b>	6 (24%)	11 (44%)	9 (36%)	5 (20%)	12 (48%)	2 (8%)	1 (4%)	-
<b>Falta Respuesta</b>	-	3 (12%)	3 (12%)	5 (20%)	2 (8%)	-	-	-
<b>Totales</b>	25 100%	25 100%	25 100%	25 100%	25 100%	25 100%	25 100%	25 100%

### 5.3. Comparación de los resultados sobre la evaluación de ambos textos.

A los fines de la comparación cuantitativa para realizar los cálculos que permiten determinar la presencia de diferencias que alcancen significación estadística se dicotomizaron las respuestas como correctas (se incluyeron aquí las correctas y las aceptables) e incorrectas. En las Tablas 5, 6, 7 y 8 se ofrecen los porcentajes alcanzados por el grupo examinado en el pre y post test así como los resultados de las prueba de diferencias de proporciones.

Tabla 3

**Texto I. Porcentaje de respuestas correctas e incorrectas en el pre y en el posttest**

Respuesta	Ítems del cuestionario Pretest					Ítems del cuestionario Posttest				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Correcta	56%	100%	88%	100%	80%	80%	92%	100%	100%	88%
Incorrecta	44%	0%	12%	0%	20%	20%	8%	0%	0%	12%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabla 4

**Valores de la Prueba de diferencia de porcentajes\***

Respuesta	Ítems del cuestionario				
	1	2	3	4	5
Correcta	0.130	0.470	0.234	---	0.700
Incorrecta	0.130	---	---	---	0.700

\* Los resultados obtenidos en el Texto I no alcanzan significación estadística.

Tabla 5

**Texto II. Porcentaje de respuestas correctas e incorrectas en el pre y en el posttests**

Respuestas	Ítems del cuestionario Pretest				Ítems del cuestionario Posttest			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Correctas	76%	44%	52%	60%	44%	92%	96%	100%
Incorrectas	24%	56%	48%	40%	56%	8%	4%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabla 6

**Valores de la Prueba de diferencia de porcentajes**

Respuestas	Ítems del cuestionario			
	1	2	3	4
Correctas	0.043*	0.000**	0.001*	0.001**
Incorrectas	0.043*	0.000**	0.001*	---

\* $p > .05$ ; \*\* $p > .01$

Los niveles de significación arrojados por la prueba de diferencia de proporciones entre los resultados del pre y posttest, tal como se observa en las Tablas 3 y 6, confirman la ausencia de diferencias que alcancen significación estadística en el caso del Texto I para todos los ítems y la presencia de diferencias significativas en el caso del Texto II: para el ítem 1 a nivel de confianza del 95% y para los ítems 2, 3 y 4 a nivel de confianza del 99%.

Ahora bien, el análisis de tales resultados requiere, en primer lugar, hacer algunas observaciones sobre los textos utilizados y sobre los procedimientos empleados para la obtención de los datos.

1. Respecto de los textos es necesario señalar las diferencias entre ambos que – según se anticipó- derivan de la postura del autor (intención comunicativa) y, consecuentemente, de la distribución de la información (intención informativa).

Respecto de la primera, al citar entre las teorías consideradas en esta investigación la de la relevancia de Sperber y Wilson, se aludió a la referencia a *ostensión e inferencia* como los dos polos de la comprensión del texto: la primera corresponde a las pistas que da el autor y la segunda a los procesos por los que el lector las descubre. Estos autores asocian ambos conceptos con los de *explicaturas* (información explícita) e *implicaturas* (información deducible). Las primeras se caracterizan por manifestarse a través de índices como el enriquecimiento de las expresiones, la asignación de referencias y la desambiguación. La presencia de estos índices en los dos textos es muy ilustrativa de la actitud de los autores con respecto a la inclusión de señales ostensivas, pudiendo precisarse los siguientes aspectos.

- El *enriquecimiento de las expresiones* se logra a través de reformulaciones que desarrollan los conceptos para aclararlos. En el Texto II se señalaron las especificaciones referidas a los tres temas centrales: “tipo de discurso” se aclara con *quinze discursos autobiográficos*, “operación discursiva”, con *se inscriben en la narración* y “patrón de producción textual”, con *es el oral*. Hay otra especificación en la línea 10 cuando puntualiza que con *autorrepresentaciones* alude a *valores y estereotipos*. También se encuentran repeticiones (*discurso autobiográfico, identidad sociocultural*). En el Texto I la variedad de recursos es mayor: explicación (*un concepto más bien cognitivo...el concepto de marco*, líneas 2/4), definición (*marco es...* líneas 5 y 31), analogías (*como...*, línea 4), ejemplificación (*Por ejemplo*, línea 18), clasificación (*los marcos se refieren a ...*, líneas 10/14).
- La *asignación de referencias* orienta al lector para asociar el contenido del texto con otros conocimientos. En el Texto I las referencias exofóricas se

reiteran :*En los capítulos sobre.*(línea 1)., *Como ya se ha dicho...* (línea 4), *También sabemos que...* (línea 27). También aparece una nota al pie de página que se refiere a los orígenes de la teoría expuesta. En el Texto II las referencias están dadas por elementos para- textuales como la referencia bibliográfica o el curriculum de la autora.

- Con respecto a la *desambiguación* entendida como aclaración de términos polisémicos, se observa en el Texto I la reiteración de explicaciones del concepto *marco*.

La intención de estos aportes es contribuir a la construcción de *implicaturas* por parte del lector –por derivación del contexto, o asociación con el conocimiento enciclopédico almacenado en la memoria, o activación de inferencias- .

Es evidente que la intención de van Dijk es la de ofrecer al lector variedad de recursos para facilitar su comprensión mientras que Ruiz Ávila limita el uso de esos recursos. De manera coherente la intención informativa se traduce de modo semejante.

En la distribución de la información se producen relaciones intraoracionales (tema/rema) e interoracionales, surgidas de la concatenación de remas que son, según Daneš, las únicas relaciones semánticas posibles entre oraciones.

Respecto de éstas, el Texto I presenta mucha mayor marcación que el Texto II. La presencia de conectores es muy importante para el lector porque, además de contribuir al reconocimiento de la jerarquización de las ideas, “*son señales que le dan instrucciones para las operaciones cognitivas intervinientes en la tarea de decodificar los enunciados del hablante*” (Rudolph, 1988:17).

En el Texto II la coherencia lineal se establece más a través de relaciones funcionales como por ejemplo la de especificación entre la primera y segunda

oración en la que los conceptos nuevos de la primera (remas) son desarrollados en la segunda. Sólo se advierte una concatenación consecutiva al comienzo.

En cuanto al esquema de progresión temática, en el Texto I prevalece la de tema constante –y como tal reiterado- (*marco*), mientras que en el tema 2 aparece un hipertema (*discurso autobiográfico*) con temas derivados, presentados de manera menos evidente.

2. En cuanto a los procedimientos utilizados para la obtención de los datos, es preciso señalar los cambios en la formulación de las preguntas. Como ha sido señalado, se buscó que dicha formulación resultara equivalente pero adecuada al tipo de conocimientos previos de los alumnos. Además de estas variaciones también hubo diferencias entre las preguntas referidas al Texto I y al Texto II.

En el postest hubo un cambio en la última consigna, según el texto del que se tratara. En el Texto I se formuló de la siguiente manera: *Grafique el esquema de progresión temática del texto*. En el Texto II se solicitó: *Represente gráficamente la jerarquización temática del texto*. La amplitud de esta última formulación, debida a que en clase se había trabajado con esquemas de contenido y mapas conceptuales, posibilitó respuestas más variadas y reconocimientos orientadores para llegar al modelo de situación. De este modo, en el Texto I se reproduce un esquema encuadrado que los alumnos no advirtieron porque no tenían ese conocimiento específico, reconocimiento que aparece en el caso del Texto II. En el cuestionario correspondiente al Texto II se omitió, por las razones expuestas en el apartado 5.1.3., la pregunta referida a la focalización.

Hechas estas precisiones, el análisis de estos datos permiten observar que los resultados del postest fueron más favorables en el segundo texto a pesar de presentar un mayor grado de complejidad.

Este resultado recuerda en principio las investigaciones comentadas por Kintsch (1994) con respecto a la incidencia de la explicitud de la información. En una de ellas (Britton & Gulgoz, 1991) se indaga la relación con los conocimientos previos del lector. Con ese propósito se presentó un texto en dos versiones: la original - que requería un alto grado de inferencias debido a que las relaciones de cohesión y coherencia no estaban marcadas- y otra reformulada en la que se hacían explícitas esas relaciones. Para los sujetos examinados –lectores con dificultad- la comprensión de esta segunda versión fue mucho más efectiva que la del original.

En el otro estudio (Mc Namara et al., 1993) los investigadores operaron de manera semejante a la anterior: dieron en primer término un texto informativo con bajo grado de explicitud. Las respuestas a las preguntas formuladas fueron muy completas en los lectores competentes (es decir, los que pueden recuperar la información explícita y también la implícita) y muy limitadas en los menos competentes.

Ante una reformulación más explícita los resultados mostraron que en las preguntas de recuerdo libre (de las que depende primariamente un buen texto base) ambos tipos de lectores mejoraron su rendimiento, pero en las preguntas inferenciales –típicas del modelo de situación- se observaron particularidades interesantes: los sujetos con bajos conocimientos previos mejoraron con el texto más explícito y contestaron correctamente un mayor número de preguntas (30%) que en el primero (17%). En cambio los de alto conocimiento previo tuvieron mejor rendimiento frente al texto original, de mayor dificultad (61%) que frente al reformulado (46%).

Para Kintsch esto es una confirmación de que los textos con mayor demanda estimulan una mayor actividad cognitiva y en consecuencia contribuyen a un modelo de situación más elaborado. Lo paradójico es el desempeño más limitado de los lectores competentes, con conocimientos previos adecuados, frente a los

textos más completos. Los autores explican este fenómeno aludiendo a que la facilidad de la comprensión no hace necesario reparar en los detalles y plantea pocos desafíos para el lector competente.

En las pruebas de esta investigación se observaron resultados diferentes en los dos textos propuestos. En el Texto I, las respuestas al postest no fueron significativamente mejores que las formuladas en el pretest, donde la totalidad de los sujetos no tenían conocimientos previos específicos. En este texto, la variedad de marcas de contextualización y la reiteración de su tema constante, hacen que la relación con los saberes previos no deba ser inferida porque está referida directamente. La progresión lineal del último párrafo abre la posibilidad de hacer asociaciones cognitivas a partir de los remas pero su inmediata tematización confirma o rectifica la deducción realizada, de modo que el lector no necesita “arriesgar” y el proceso descrito por Sperber y Wilson como *sistema formal de deducciones* (ver pp.26-27) se simplifica. Por otra parte la estructura cerrada (esquema de contenido *enmarcado*) corrobora su consideración como texto autosuficiente. Es decir que el modelo de situación puede representarse adecuadamente sin necesidad de inferir datos a partir de las funciones propias de la distribución de la información.

En el Texto II, el esquema de contenido sintetizante obliga a realizar un proceso de comprensión más complejo en el que los segmentos van ubicándose y reubicándose para integrarse en una totalidad coherente que se logra al llegar al final de la lectura. En ese recorrido, los conocimientos previos serán los que permitan llenar vacíos, algunos más directos como en *el discurso autobiográfico es un tipo de discurso* (línea 4-). Otros, que requieren búsquedas más complejas como *referentes y expresión de diferentes dimensiones del fenómeno identitario* – (líneas 4-5). Este concepto se especifica en el párrafo siguiente cuando se enumeran los componentes destacados por *narración y oralidad*:

1. símbolos
2. lugares comunes
3. espacios y tiempos específicos
4. autorrepresentaciones (valores y estereotipos)
5. implícitos
6. figuras retóricas.

La diferenciación entre los que son *referentes* (2-3-4) y los que son *expresión* (1-5-6) la hará el lector según sus conocimientos específicos de dominio y así podrá asociar la expresión con *las estrategias acordes con la práctica discursiva* (línea 3) y los referentes con *las potencialidades, necesidades y expectativas de los sujetos que actúan en un ámbito socio-cultural determinado* (líneas 11-13). La integración de los dos conceptos se hace explícita en la frase final: *mecanismos de constitución y de confirmación de la identidad socio-cultural*.

De este modo el hipertema ya enunciado en el título del Texto II, genera temas derivados no tan claramente expuestos pero sí recuperables para el lector con conocimientos previos específicos, que pueda inferir información implícita. En razón de ello los mejores resultados en posttest pueden explicarse por la presencia de conocimientos específicos de dominio. La complejidad del Texto II requirió esos conocimientos para desentrañar la estructura informativa y poder llegar al modelo de situación.

La distribución de las funciones informativas en el Texto I, facilitó su comprensión aún sin haber incorporado conocimientos específicos, aunque de todos modos también en él la última respuesta fue más completa en el posttest.

Los resultados de la citada investigación de Kintsch, en la que se comparó el desempeño de lectores con alto y bajo conocimiento previo, informan que la complejidad expositiva estimula una mayor actividad cognitiva entre lectores

competentes. En este caso los resultados son parcialmente similares, en el sentido que no se observaron diferencias significativas en las respuestas proporcionadas sobre el Texto I en el pre y posttest. No apareció una lectura superficial debido a que la secuencia de las preguntas formuladas obligó a un análisis pormenorizado del texto, en el que los detalles no se pueden obviar y por lo tanto el modelo de situación se va construyendo paso a paso.

## **CAPÍTULO 6**

### **CONCLUSIONES**

Los resultados descriptos avalan la consecución del objetivo principal y confirman la hipótesis propuesta respecto a la incidencia de las funciones informativas en la comprensión del texto.

Precisamente, la elección de las funciones se realizó considerando el posible aporte cognitivo de cada una de ellas:

- El tópico le permite al lector que lo identifica ubicarse en el universo discursivo correspondiente y establecer asociaciones con sus conocimientos previos. De ese modo se relaciona con los procesos de predicción y activación de esquemas.
- La focalización es en sí un proceso cognitivo que también se relaciona con la predicción y advierte sobre la presencia de información relevante.
- La identificación de tema y rema apunta a motivar la activación y asociación del primero con los “saberes previos” y la deducción del segundo como información nueva.
- El análisis de la progresión temática, con la que se busca activar los procesos de integración y metacognición, puede explicarse mediante el concepto del “modelo de situación”, que según Kintsch (1983) corresponde a la articulación de la información nueva del texto con los saberes del lector, tanto los referidos al tipo de texto como a los del dominio específico al que corresponde. La forma de integración se realiza mediante una representación “liberada” de la secuencia textual y apta para graficar relaciones y jerarquías desde una interpretación personal.

Lo significativo de la diferencia en las respuestas obtenidas en el pretest y el posttest, en el caso del texto más complejo, corrobora la importancia del

conocimiento de la gramática textual (las funciones informativas son uno de sus contenidos).

Del análisis de los resultados también surgieron algunos puntos débiles, como los efectos negativos de la inclusión de la pregunta sobre focalización con respecto al Texto I y la no inclusión de los mapas conceptuales y los esquemas de contenido como alternativas para la representación requerida en la última pregunta al realizar el pretest por no haber desarrollado aún ese tema en clase.

También puede objetarse que las tres representaciones aceptadas para la respuesta final en el postest no impliquen un mismo grado de elaboración en la construcción del modelo de situación. Al respecto, Kintsch (1996:76) afirma:

*“El proceso de construcción de una representación del discurso se apoya en gran medida en el conocimiento. Para comprender cómo opera, primero hay que tener una idea de cómo se organiza el conocimiento “para ser usado”. Por lo general los teóricos han tratado de crear estructuras de conocimiento que apoyen los procesos inteligentes: redes semánticas, marcos, guiones y esquemas. Como se ha discutido en otras partes tales estructuras fijas son demasiado inflexibles y no pueden adaptarse con la suficiente facilidad a las demandas impuestas por el contexto siempre cambiante del entorno. En cambio, aquí se da por supuesto un sistema de conocimiento mínimamente organizado en el cual la estructura no está almacenada de antemano, sino que se genera en el contexto de la tarea para la cual se necesita”.*

El tratamiento de estas estructuras en ningún caso ha sido rígido sino que las representaciones han derivado de la distribución informativa del texto, especialmente el esquema de progresión temática. Sin embargo la opinión de Kintsch es atendible porque muchas veces se parte de la representación y se amolda el texto a ella. Por ejemplo, en la respuesta a la pregunta 4 del pretest el alumno 15 intentó explicar (p.53) la jerarquización de las ideas apoyándose en la superestructura expositiva (que responde a la definición de ‘estructura rígida’ consignada por Kintsch) pero la consideración de los distintos movimientos no fue suficiente para dar cuenta de la distribución informativa.

Respecto de los esquemas superestructurales García Madruga (1993:17) opina:

*“En nuestro intento de caracterizar la representación de la estructura del texto por parte del sistema cognitivo humano, nos hemos visto obligados [...] a otorgar un papel importantísimo a los conocimientos que el sujeto aporta a la comprensión[...] el conocimiento sobre cómo están organizados los diferentes tipos de textos [es] el que permite aplicar una estrategia estructural que logra la eficaz construcción de una representación coherente y acabada de los mismos.*

*Además, la activación de todos estos conocimientos y su aplicación en la comprensión de textos exige del sujeto un adecuado control y regulación de sus recursos cognitivos y resalta el carácter estratégico de estos conocimientos. No es suficiente con poseer conocimientos declarativos sobre el mundo o las estructuras expositivas, es necesario saber cómo activarlos y utilizarlos en la comprensión de un texto determinado”.*

Precisamente la activación y utilización de los conocimientos correspondientes a los contenidos conceptuales desarrollados en clase, y activados partir de las preguntas formuladas, es uno de los logros de esta investigación.

Dotar a los alumnos de una herramienta que los oriente en la búsqueda y jerarquización de la información que los textos les brindan también implica transitar por los múltiples caminos trazados por los docentes en el tratamiento de los textos académicos.

Esas búsquedas han derivado hacia las estrategias para la implementación de actividades didácticas en la lectura de los alumnos universitarios y así se han analizado en función de

- El destinatario: bibliografía para el alumno y bibliografía para el profesor.
- La difusión del conocimiento: textos didácticos, de divulgación y de investigación.
- La importancia en relación con los contenidos del programa: textos de lectura obligatoria u optativa.

- La utilización didáctica: textos de lectura domiciliaria o de lectura y/o comentario en clase.
- El soporte: textos impresos, fotocopiados, grabados.
- La presentación: completos, fragmentados, resumidos.
- La tipología según la función del lenguaje predominante (poéticos, informativos, persuasivos, expresivos), la postura (estética o eferente), la finalidad (textos para leer y para estudiar).

Cada uno de estos usos implica una forma especial de trabajo que – generalmente- surge de una decisión meditada por el docente aunque a veces hay hábitos que condicionan la práctica o circunstancias que limitan la posibilidad de elección.

Respecto a los intentos que se han realizado para facilitar el trabajo de los alumnos, hay investigaciones interesantes que a través de sus resultados proponen posibles soluciones.

Una de ellas es una la apropiación de la información nueva a partir de la lectura de textos didácticos, pero su aceptación no es unánime: *sin duda los manuales resultan útiles para organizar el acceso a un campo de estudio, pero –por su misma naturaleza- alisan las complicaciones intrínsecas a la discusión teórica, uniformizan las tonalidades de cada punto de vista y privan al lector de conocer la gama de problemas no resueltos que hacen al empeño mismo de la ciencia [...] leer bibliografía auténtica de una disciplina es indispensable para poder analizar en profundidad las corrientes teóricas, apreciar la complejidad de sus razonamientos y examinar las bases empíricas en las que se apoyan* (Carlino 2005:73).

En cuanto a la forma de activar los conocimientos previos para poder asociarlos con los nuevos, Pereira (2003:20) sostiene: *Los discursos expositivo-explicativos se constituyen como un entramado de proposiciones articulado por relaciones*

*lógicas de tipo causa/efecto, razón/resultado, enunciado general/ejemplo, afirmación/justificación. Este tipo de textos requiere para la lectura de mayor tiempo de procesamiento que los textos narrativos. Comprenderlos implica construir una o varias redes de relaciones entre conceptos que corresponden a un determinado dominio del conocimiento, por lo que se vuelven determinantes, en este proceso, los saberes del lector sobre el campo conceptual al que se refiere el texto y amplíen de ese modo sus competencias enciclopédicas, pues les serán requeridas tanto para la producción de los escritos como para su interpretación.[...]Para leer exposiciones en el ámbito de los estudios superiores, el alumno debe ubicar la perspectiva desde la que se abordan los temas, el recorte que se efectúe de ese objeto a explicar, establecer el tipo de explicación que se ofrece y la relación entre los temas abordados y otros próximos.*

Sin duda, para que el alumno logre esas finalidades es indispensable la orientación del trabajo a través de guías que es lo que justamente se propone en el *Cuadernillo* elaborado para alumnos ingresantes al nivel terciario por la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires del que se extrae esta cita.

Carlino (2005) también analiza la metodología de los docentes universitarios y afirma que la más difundida es la que los ubica como transmisores de conocimientos a alumnos que deben tomar apuntes (que nadie revisa) y leer bibliografía, en muchas ocasiones sin ninguna o con escasa orientación. Este modelo didáctico tan poco transaccional sin duda no favorece el aprendizaje. En las “lecturas por encargo” según su definición, la intervención del docente es indispensable. La autora analiza qué les sucede a los alumnos con ellas y propone tres recursos didácticos: leer con ayuda de guías, elaborara resúmenes para usar en el examen final y decidir qué leer para exponer a una audiencia genuina. Sus investigaciones relacionadas con los problemas de lectura y escritura en la universidad la llevan a difundir el concepto de “alfabetización académica” surgido en el ámbito anglosajón (*Academic Literacy* originalmente) y

que *Apunta [...] a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. [...] Por ello, alfabetizar académicamente no significa en estas páginas transmitir un saber elemental, separado del contenido sustantivo de las materias, transferible a cualquier asignatura.*(P.13/15). La autora propone a los docentes para trabajar con los textos científicos:

- *Hacer lugar en las clases al análisis de lo leído, ayudando a entender lo que los textos callan porque dan por sobreentendido (p.86) y*
- *Enseñar los modos específicos de nuestras disciplinas sobre cómo encarar los textos, explicitando nuestros códigos de acción cognitiva sobre la bibliografía .*

Respecto a este punto opina que los profesores a veces olvidan que la información del texto sólo está disponible para lectores con conocimientos específicos, condición que no reúnen frecuentemente los alumnos –quienes incluso no conocen los caminos más adecuados para esa búsqueda-.

Molinari Marotto –que como ya se citó, comenta la dificultad de algunos textos académicos para lectores inexpertos- por otra parte afirma que: *Los textos demasiado cercanos al conocimiento del lector son redundantes; los textos demasiado alejados son demasiado difíciles.* Y luego advierte sobre un problema de comprensión opuesto al que tiene el lector inexperto frente a textos complejos. Es el problema del lector experto frente a textos sencillos: él ve (como si se tratara de una ilusión óptica) cosas que no están, es decir, infiere lo que no está sugerido.

Ante la complejidad de esta situación, lo aconsejable es que el docente al recomendar la bibliografía no lo haga exclusivamente por la información que aporta sino que también considere el grado de dificultad que conlleva su comprensión. Si bien es razonable la opinión de Carlino respecto de los

manuales, pensamos al respecto que su utilización puede ser un recurso adecuado para iniciar a los alumnos, porque más allá de “alisar” las sinuosidades de la teoría, la contextualiza ubicándola en el tiempo y en el espacio respecto de otras teorías afines. La presencia de los recursos típicos de la explicación –uso de procedimientos como la paráfrasis, la definición, el ejemplo, la comparación; presencia de conectores discursivos; marcas que evidencian la distribución de la información; uso de los tiempos comentativos- que no es exclusiva, pero aparece con mayor frecuencia en los textos didácticos, orienta en las primeras lecturas. Posteriormente se iniciará el contacto con los textos de autor y –cuando la complejidad lo aconseje- la lectura y el análisis de ellos se hará o se debería hacer con la orientación del profesor. Éste será un intermediario en la construcción del conocimiento que posibilitará la posterior “transacción” directa entre el texto y el lector cuando éste –ya consolidado en su nuevo espacio- haya capitalizado las estrategias adquiridas.

La alfabetización académica a través de textos de autor, densos y complejos, requiere una preparación para que el estudiante se transforme en el lector competente que –como lo prueban las investigaciones citadas- sea capaz de activar ante esos textos, una fecunda actividad cognitiva.

A este compromiso con la enseñanza corresponde la propuesta de buscar la interrelación entre los conocimientos correspondientes a los contenidos conceptuales desarrollados en clase como sustento de estrategias de lectura que activan los procesos cognitivos implicados en ella. Ése es el resultado de una búsqueda de muchos años que se propuso tal interrelación (Ver cuadro de p.5).

Por otra parte, se reafirma la importancia de los contenidos gramaticales en el tratamiento de los textos. La desconsideración de la gramática (por prejuicios o parcialidad) priva a los lectores y escritores de un instrumento muy importante. El texto se define por sus propiedades morfosintácticas (cohesión), semánticas

(coherencia) y pragmáticas (congruencia) y no puede desecharse alguna de ellas sin afectar la textualidad.

El objetivo específico que se planteó al diseñar este trabajo fue *probar si el conocimiento de las funciones informativas (tópico, tema, rema, progresión temática) facilita la comprensión permitiendo al lector jerarquizar las ideas y recuperar la información relevante*. Su logro significa superar uno de los problemas más graves de la lectura (y también de la escritura) que es diferenciar ideas principales y secundarias y, así, recuperar la información.

Si bien el resultado mostró que ese objetivo se había cumplido, el alcance de la incidencia de las funciones informativas en la comprensión de textos complejos, parece estar limitada sólo al pequeño grupo de alumnos que adquieren un conocimiento específico sobre estas funciones. Lo deseable sería una automatización de ese conocimiento para el conjunto de los alumnos, de modo tal que su aplicación a la lectura fuera habitual tal como ocurre con las macrorreglas cuando se resume un texto.

La competencia en el manejo de los recursos que la gramática textual proporciona, sólo se logra con un trabajo consecuente y motivado en el que hoy son muchos los docentes comprometidos.

La inclusión del análisis del discurso como contenido transversal en muchas facultades, en cursos de ingreso o en talleres destinados a los alumnos de los primeros ciclos es una experiencia positiva que implica una orientación en la difícil transición del nivel secundario al universitario y un acceso a la alfabetización académica.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adam, J.M. (1992). *Les textes, types et propotypes*, Paris, Nathan.
- Anscombre, J.C. & Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Madrid : Gredos-
- Austin, J. (1971). *Palabras y acciones* , Buenos Aires, Paidós
- Arnoux, E., Di Stéfano M. & Pereira C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires, Eudeba.
- Ausubel D., Novak J. & Hanesean H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas.
- Beaugrande, R. & Dressler, W. (1981). *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel.
- Belinchón Carmona, M., Igoa González J. M. & Rivière Gómez, A.(1996). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*, Madrid, Trotta.
- Beneš, E. (1968), "On two aspects on functional sentence perspective", *Travaux linguistiques de Prague 3* , 267-274.
- Benveniste, E. (1977). *Problemas de lingüística general*, México: Siglo XXI.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa Calpe.
- Boris, C.(1990). *La información y su sintaxis*. Informe mimeografiado presentado a CONICET-UBA.
- Borzone de Manrique. A.M. & Granato de Grasso. L. (1995). Discurso narrativo: algunos aspectos del desempeño lingüístico en niños de diferente procedencia social. *Lenguas Modernas*, 22, pp.137-166.
- Borzi, C (s/f) : *La información y su sintaxis*, Buenos Aires, CICET-UBA.
- Bronckart, J. P. (1985). *Le fonctionnement des discours*, Lausana: Délachaux et Niestlé.
- Brown, G. & Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Londres: Cambridge University Press.
- Butler, C (1999). *Nuevas perspectivas en gramática funcional*, Barcelona: Ariel.

- Calsamiglia Blancafort, H. & Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.
- Carlino, P. (2003). Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema. *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura* N° 33., abril de 2003, Barcelona
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carpineti, R. P. de (1987). *El texto informativo y el esquema de contenido*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Chafe, W. (1976). Givenness, Contrastiveness, Definiteness, Subjects, Topics and Points of View. En Ch. Li (ed), *Subject and Topic*. Nueva Cork: Academic Press, 27-55.
- Chomsky, N. (1968). *Language and mind*. New York: Harcourt Brace.
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Enciclopedia semiológica, C.B.C., Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Daneš , F. (1967), "Order of elements and sentence intonation", *To Honor Roman Jakobson I*, Mouton, The Hague, 1967, 499-512.
- Daneš , F. (1970) "One instance of Prague School Methodology: Functional analysis of utterance and text", en P. Garvin (ed), *Method and theory in linguistics*, Mouton, The Hague, 1970, 132-146.
- Daneš ,F. (1974 b), "Functional sentence perspective and the organization of the text", en F. Daneš (ed,) (1974a), 106-128
- Diccionario Enciclopédico Ilustrado (1965). *Gran Omeba*, Buenos Aires: Bibliográfica Omeba.
- Dorronsoro, M.I. & Pasquale, R. (2000). Las categorías textuales: una propuesta didáctica para la enseñanza de la lectura-comprensión en lengua extranjera". En E. Klett (comp.) *Enfoques teóricos y metodológicos en la enseñanza de las lenguas extranjeras en la universidad*. Universidad Nacional de Luján.
- Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*, Barcelona: Paidós,

- Duranti, A. & Goodwin, Ch. (1992). *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duranti, A. (2000), *Antropología lingüística*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Englert, C. S. & Hierbert, E. (1984). Children's Developing Awareness of Text Structures in Expository Materials. *Journal of Educational Psychology*, vol. 76, 65-74.
- Escandell Vidal, M. V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Farol, M. (1992). La compréhension lors de la lecture: un bilan provisoire et quelque questions. En P. Lecocq (Ed.), *La lecture. Processus, apprentissage, troubles*. Paris: Presses Universitaires de Lille.
- Firbas, J. (1957) « Some thoughts on the function of word-order In Old English and Modern English », *Sbornik praci. fil. fak. Brno A5 (1957)*, 72-100
- Flower, L. S. & Hayes J. R. (1977). Problem-Solving. Strategies and the writing process. *College English*, 39, 4: 78-90
- Flower, L. S. (1979). Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English*, 41, September. 19-37
- Fodor, J.A. *The Modularity of Mind*. Cambridge (MA):MIT/Bradford Press.
- Fuentes Rodríguez, C. (1999). *La organización informativa del texto*. Madrid: Arco/ Libros.
- García Madruga, J. A., Martín Cordero, J.,I., Luque Vilaseca, J.,L & Santamaría Moreno, C. (1993). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. México: Siglo XXI.
- Grice, H. P. (1975). "Logic and conversation", en P. Cole & J. L. Morgan (eds), *Syntax and Semantics* vol. 13 (Speech acts), Academic Press, New York, 41-58.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gunning, T. (1998). *Assessing and Correcting Reading and Writing Difficulties*. Boston: Allyn and Bacon.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1976). *Cohesión in English*. Londres: Longman

- Halliday M.A.K. (1978). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández Sampieri, M., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (1998) *Metodología de la investigación*. México-Buenos Aires: McGraw Hill.
- Horowitz, R. (1985a). Text Patterns. Part 1. *Journal of Reading*, vol 28, 448-454.
- Horowitz, R. (1985b). Text Patterns. Part 2. *Journal of Reading*, vol 28, 534-541.
- Jiménez Juliá, T. (1986). *Aproximación al estudio de las funciones informativas*. Málaga: Ágora.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza editorial.
- Kerbrat-Orecchioni, K. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*, Buenos Aires: Hachette.
- Kintsch, W. (1994). Text Comprehension, Memory, and Learning. *American Psychologist*, vol.49, Nº 4, 294-303.
- Kintsch, W. (1996). *El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: un modelo de construcción-integración*. Buenos Aires: Ed. Lectura y Vida.
- Mannes, S.M. & Kintsch, W. (1987). Knowledge organization and text organization. *Cognition and Instruction*, 4, 91-115.
- Mathesius, V. (1928), "On Linguistic Characterology with Illustrations form Modern English", en J. Vachek (comp.), *A Prague School Reader In Linguistics*, Indiana Univ. Press, Bloomington, 1964, 59-67.
- McGee, L. M. & Richgels, D. J. (1985). Teaching Expository Text Structure to Elementary Students. *The Reading Teacher*, vol. 38, 739-748.
- Mc Namara, D.S., Kintsch, E., Butler-Songer, N. & Kintsch, W. (1993). *Text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text*. Manuscript submitted for publication.
- Meyer, B.J.F. (1975). *The organizations of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North Holland.
- Mendenhall, V. (1990). *Une introduction à l'analyse du discours argumentatif*. Les Presses de l' Université d'Ottawa

- Molinari Marotto, C. (1998), *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Murga de Uslenghi, M. M. (2000). *La comprensión de textos en el ingreso a Medicina en la Universidad Nacional de Tucumán*. Ponencia presentada en el VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística, Mar del Plata, setiembre de 2000.
- Novak, J. & Gowin, D. (1988) ,*Aprendiendo a aprender*. Madrid: Martínez Roca.
- Peirce, C. S. (1933, 1935) *Collect papers*. (Vol. 3 y 6) (P. Weiss y C. Hartshorne, eds,) Cambridge, M.A.: Harvard University Press
- Pereira, M. C. (2003). Los géneros discursivos con secuencia predominante expositivo-explicativa. Diferencias entre géneros orales y escritos. En Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires, *Cuadernillo de orientaciones para el docente. Módulo Formativo I, Curso inicial 2004*. La Plata.
- Piacente, T., Compagnucci, E., Schwartz, L. & Talou, C. (2000). *Temas en Psicología. Aportes para un nuevo diseño curricular en Psicología*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
- Piacente, T. & Granato, L. (2005). *Procesos lectores y tipos textuales en alumnos universitarios de Psicología en la UNLP*, Proyecto de investigación. Secretaría de Ciencias y Técnica de la UNLP.
- Piccolo, J. (1987). Expository text structure: Teaching and learning strategies. *The Reading Teacher*, Mayo 1987, 838-847.
- Pustejovsky, J. (1995), *The Generative Lexicon*. Cambridge, Massachusetts: Mit Press.
- Rosenblatt, L.,M. (1985). Viewpoints: Transaction vs Interaction- A terminological rescue operation. *Research in the Teaching of English* 19, 96-107.
- Rosenblatt, L.,M. (1994). *The Transactional Theory of reading and Writing*, International Reading Association.
- Rosenblatt, L. M. (1996). *La teoría transaccional de la lectura y la escritura*, Buenos Aires: Ed. Lectura y Vida.
- Rudolph, E. (1988). Relaciones conectivas. Expresiones conectivas. Estructuras conectivas. En J. Pettöfi (Comp.), *Text and Discourse Constitution*, Berlín-Nueva Cork: De Gruyter.

- Rumelhart, D. E. (1975). Notes on a schema for stories. En D.G. Bobrow y A. Collins *Representation and Understanding: Studies in cognitive sciences*. Nueva York: Academic Press.
- Saussure, F. (1945). *Curso de Lingüística general*, Buenos Aires, Losada.
- Searle, J. (1980). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- Sgall, P. & Hajičová, E. (1973), "A functional generative description (background and framework)", en W. Klein & A.V. Stechow (eds.), *Functional generative grammar in Prague*, Scriptor Verlag, Kronberg, 1973, 1-52.
- Silvestre, A. (1998), *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en el texto escrito*. Buenos Aires: Cántaro Editores.
- Silvestre, A. (2001). *La adquisición discursivo-cognitiva en la escuela secundaria. Habilidades de reformulación y estrategias de memoria*. Tesis doctoral (inédita). Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1986), *La relevancia. Comunicación y cognición*. Madrid: Visor.
- Stanovich, K.E. (2000). *Progress in Understanding Scientific Foundation and New Frontiers*. New York- London: The Guilford Press.
- Stein, N. L. & Glenn, Ch. G. (1979). *Analysis of Story comprehension in Elementary Children. New Directions in Discourse Processing*. NJ, Norwood: Roy O. Freedle Ed.
- Swales, J. M. (1989) *Genre Analysis. English In Academic and Research Settings*, Cambridge: CUP.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós.
- Van Dijk, T. (1980), *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*, Orlando: Academic Press.
- Van Valin, R. (1993). *Advances in Role and Reference Grammar*. Amsterdam: John Benjamins.
- Weil, H. (1844). *De l'ordre des mots dans les langues anciennes comparées aux langues modernes*. París: Joubert
- Zamudio, B. & Atoréis, A. (2000). *La explicación*. Buenos Aires: EUDEBA.

## **APÉNDICES**

## Apéndice 1: Distribución de los contenidos del curso de capacitación

**Cuadro 1**  
**Niveles de lectura, procesos cognitivos, estrategias utilizadas y selección de contenidos**

Niveles de lectura	Consideración de los procesos cognitivos implicados	Aplicación de estrategias	Selección de contenidos
1. Literal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selección de significados</li> <li>• Descomposición léxica</li> <li>• Asociación</li> <li>• Focalización</li> </ul>	<p>Desambiguar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar los rasgos morfológicos y semánticos (unidades de significado)</li> <li>• Reconocer palabras claves, tópicos y frases temáticas.</li> <li>• Reconocer índices de relevancia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cohesión léxica: sinonimia, antonimia, polisemia, homonimia, campo semántico, formación de palabras, repetición, hipo e hiperónimos.</li> <li>• Cohesión gramatical: referencia-sustitución.</li> <li>• Cohesión por conectores.</li> <li>• Coherencia lineal: focalizaciones.</li> </ul>
2. Comprensiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Predicción</li> <li>• Deducción</li> <li>• Construcción de proposiciones</li> <li>• Activación de esquemas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Advertir recursos de implicación léxica.</li> <li>• Reconocer los elementos implícitos</li> <li>• Controlar y regular los conocimientos previos</li> <li>• Resumir</li> <li>• Identificar esquemas textuales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tópico, isotopías, tema/remata.</li> <li>• El contexto.</li> <li>• Inferencias: (presupuestos y sobreentendidos).</li> <li>• Coherencia global: Macrorreglas de omisión y generalización. Superestructuras textuales.</li> </ul>
3 - Inferencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Integración</li> <li>▪ Recuperación del "modelo de situación"</li> <li>• Metacognición</li> <li>• Comprobación de objetivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferenciar las ideas principales y secundarias.</li> <li>• Sintetizar</li> <li>• Jerarquizar las ideas</li> <li>• Solucionar fallos en la comprensión.</li> <li>• Formular y responder preguntas</li> <li>• Reconocer las implicancias y la ideología subyacente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coherencia global: (macrorregla de integración)</li> <li>• Coherencia lineal: progresión temática</li> <li>• Inferencias: connotación, implicatura e ironía.</li> <li>• Análisis crítico</li> <li>• Enunciación</li> <li>• Actos de habla</li> <li>• Polifonía</li> </ul>

## Apéndice 2: Los textos fuente

### Texto 1

Van Dijk, T.(1978), *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós Comunicación, p.185.

6.2.6 En los capítulos sobre la coherencia local y global de los textos ya se ha introducido un concepto más bien cognitivo, que tiene que ver muy directamente con el tipo de articulación de las funciones de la memoria: el concepto de *marco (frame)*.<sup>7</sup> Como ya se ha dicho, los marcos son determinadas formas de organización del *conocimiento convencionalmente establecido* que poseemos del 'mundo'. Por esta causa, los marcos forman una parte de nuestra memoria semántica general, en la que más bien se almacenan informaciones como «las mujeres pueden ser madres» pero no «María ha tenido un niño». En un análisis más preciso veremos que los marcos no (sólo) se refieren a regularidades o normas físicas, biológicas y psicológicas generales, sino sobre todo a las numerosas regularidades, convenciones, normas, personas, roles, funciones, actitudes, etc., que desempeñan un papel en las *situaciones sociales*. El conocimiento del marco es necesario para la interpretación correcta de los más diversos sucesos sociales, para la propia participación adecuada en estos sucesos y, en general, para la razón de ser de nuestro propio comportamiento y el de los demás. Por ejemplo, «comer en un restaurante», «viajar en tren» e «ir de compras» son marcos que establecen las acciones que debemos llevar a cabo, en qué orden y con qué grado de necesidad, si queremos lograr determinado objetivo social. Con lo cual se evidencia que estos marcos suponen una forma de organización mental para acciones y sucesos complejos y estereotipados: simplemente sabemos que antes de viajar en tren tendremos que comprar el billete (en la taquilla o en el tren), y que no nos traerán comida en un restaurante si no la pedimos o si no vamos a buscarla nosotros mismos. También sabemos que en los trenes habitualmente hay revisores que tienen ciertos deberes y derechos, y que en una tienda solemos encontrar a una persona que nos atiende o que cobra.

Un marco puede describirse, pues, como una estructura de conceptos en la memoria semántica; esta estructura se compone de una serie de proposiciones que se refieren a sucesos estereotípicos. Estas proposiciones están, entre otras cosas, ordenadas jerárquicamente de tal manera que las propiedades necesarias y comunes de estos sucesos prevalezcan sobre las informaciones acerca de los detalles subordinados.

<sup>7</sup> La teoría de los marcos o *frames* desarrollada por MINSKY (1975) se estudia sobre todo en los *papers* de BOBROW & COLLINS (comps.) (1975). Véase también CHARNIAK (1972), que ya empleó esta idea para el análisis de los cuentos infantiles, y SCHANK & ABELSON (1977), que provienen de la denominada *artificial intelligence*, o sea, de la simulación de computadoras. Para la discusión de las relaciones entre los marcos y las macroestructuras para la comprensión textual, véase VAN DIJK (1977 e).

## Texto II

"Revista latinoamericana de estudios del discurso" (2002) publicada por la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso, Venezuela Vol.2,Nº1

VENEZUELA, 2002.

ARTÍCULO

**ALED**

*Discurso autobiográfico  
e identidad sociocultural*

DALIA RUIZ AVILA

RESUMEN. El tipo de discurso, la operación discursiva y el patrón de producción textual son determinantes para que los sujetos adopten estrategias acordes con la práctica discursiva que realizan. En este artículo se analizan quince discursos autobiográficos, referentes y expresión de diferentes dimensiones del fenómeno identitario, que pertenecen a tejedores de sombreros de un pueblo maya del Estado de Campeche; se inscriben en la narración como operación discursiva básica y pertenecen al patrón de producción textual oral. Narración y oralidad marcan el funcionamiento del tejido intertextual de este tipo discursivo y destacan símbolos, lugares comunes, espacios, tiempos específicos, auto representaciones (valores y estereotipos), implícitos y figuras retóricas que dan cuenta de las potencialidades, necesidades y expectativas de los sujetos que interactúan en un ámbito sociocultural determinado. En esta perspectiva teórico-metodológica se inspira la realización de este trabajo; se trata de hacer un análisis del discurso autobiográfico que permita describir y explicar los mecanismos de constitución y de confirmación de la identidad sociocultural.

PALABRAS CLAVE: *discurso autobiográfico, auto representaciones, narraciones, identidad sociocultural.*

DALIA RUIZ ÁVILA es docente e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional y profesora de la Escuela Nacional de Antropología e Historia; en la primera institución es Coordinadora de la línea de investigación *Formación docente y prácticas institucionales*, del doctorado en Educación. Es Licenciada y Maestra en Lingüística y Doctora en Antropología. Las líneas de investigación que ha atravesado en su trayectoria académica son Discurso y Educación y Discurso e Identidad sociocultural, ambas en el marco del análisis de discurso y de la semiótica de la cultura. De esta incursión ha desprendido diversos artículos y en el 2001 se publicó su libro *Cuéntame tu vida. Compendio de discursos autobiográficos*, Universidad Pedagógica Nacional, México.  
Correo electrónico: dravila@servidor.unam.mx

### **Apéndice 3: Cuestionarios administrados para ambos textos**

#### **TEXTO I**

##### **1. Pretest**

- 1.1. Reconozca a qué asunto se refiere el texto.
- 1.2. ¿Qué información aparece destacada?
- 1.3. ¿Cuáles son los temas que expresan o desarrollan la referencia aludida en la pregunta 1?
- 1.4. ¿Qué información aporta el texto sobre ellas?
- 1.5. Explique si los datos consignados en 3 y 4 están simplemente enumerados o se presentan jerarquizados.

##### **2. Posttest**

- 2.1. Reconozca cuál es el tópico del texto.
- 2.2. ¿Qué información aparece focalizada?
- 2.3. ¿Cuáles son los temas que aparecen?
- 2.4. ¿Qué temas corresponden a ellos?
- 2.5. Grafique el esquema de progresión temática seguido en el texto.

#### **TEXTO II**

##### **1. Pretest**

- 1.1. Reconozca a qué se refiere el texto de acuerdo con los indicios textuales y cotextuales que aparecen.
- 1.2. ¿Cuáles son las ideas que expresan o desarrollan esa referencia?
- 1.3. ¿Qué información aporta el texto sobre ellas?
- 1.4. Explique si los datos consignados en 1.2 y en 1.3 están simplemente enumerados o se presentan jerarquizados.

##### **2. Posttest**

- 2.1. ¿Qué marcas textuales y cotextuales permiten identificar el tópico?
- 2.2. ¿Cuáles son los temas que aparecen?
- 2.3. ¿Qué temas responden a ellos?
- 2.4. Represente gráficamente la jerarquización temática del texto.

La formulación de las preguntas respecto del Texto II presentó las siguientes variaciones, con el objeto de adaptarlas a los conocimientos de los alumnos.

- Preg.1. Se agregó en ambas instancias la referencia a indicios textuales y cotextuales porque en este caso eran relevantes y se había analizado en clase la incidencia del contexto en el proceso de comprensión.
- Preg.2. Se eliminó esta pregunta (las razones se expusieron en el capítulo 5)

Preg.5. En el posttest se formuló como *Represente gráficamente la jerarquización temática del texto* para permitir otras formas de representación afines vistas en clase.

## **Apéndice 4: Fundamentación teórica de las preguntas del postest.**

### **1. ¿Cuál es el tópico del texto?**

El tópico entendido como “universo discursivo” tiene una función referencial muy importante pues le permite al lector delimitar el contexto. Eco (1981: 131) lo explica: [...] *el topic es un fenómeno pragmático mientras que la isotopía es un fenómeno semántico. El topic es una hipótesis que depende de la iniciativa del lector, quien lo formula, de un modo un poco rudimentario, en forma de pregunta (¿de qué diablos se habla?), que se traduce como propuesta de un título tentativo (“probablemente se hable de esto”). Por consiguiente es un instrumento metatextual que el texto puede presuponer, o bien contener de modo explícito en forma de marcadores de topic, títulos, subtítulos, expresiones guía. Sobre la base del topic, el lector decide ampliar o anestesiar las propiedades semánticas de los lexemas en juego, estableciendo un nivel de coherencia interpretativa llamada isotopía.*

### **2. ¿Qué información aparece focalizada?**

La focalización (o foco de contraste) es un recurso a través del cual el hablante destaca la información que él pretende que se considere relevante. También es un recurso contextual (mejor dicho, cotextual considerando que el cotexto es el entorno lingüístico de los enunciados del texto) y orienta al lector a descubrir los elementos que el autor considera más significativos.

Los recursos enfáticos –fácilmente perceptibles en la lengua oral- también tienen marcas específicas en la escritura –enumeradas en p.28- y su reconocimiento orienta la lectura.

### **3. ¿Cuáles son los temas que aparecen?**

### **4. ¿Qué remas corresponden a ellos?**

Una vez establecido el marco referencial se orientará a través de las preguntas al reconocimiento de los conceptos que lo expresan y la información que se aporta sobre ellos. Las marcas cohesivas y las pistas inferenciales posibilitarán la interacción entre conocimientos previos y nuevos para construir el sentido total del texto.

La pregunta correspondiente a la instancia del postest alude a la distinción tema/rema que expresa la diferencia entre lo que el hablante considera información conocida (tema) e información nueva (rema). Los lingüistas de Praga aportan una serie de índices que permiten diferenciarlos y señalan que el hablante usa esos índices en función de lo que él presupone que el oyente conoce. Desde la lingüística cognitiva Chafe (1976) explica que los dos conceptos se relacionan con la noción de *conciencia*: el emisor diferencia lo que ya está en la conciencia del receptor (tema) de lo que él cree que está introduciendo como información nueva (rema). Con respecto a los remas, Daneš analiza las

relaciones extraoracionales que surgen de su concatenación cuando la información se presenta siguiendo un determinado orden.

### **5. Grafique el esquema de progresión temática seguido en el texto.**

Para poder evaluar si el alumno ha realizado una comprensión integral del texto, se lo interroga sobre la forma en que en él aparecen jerarquizadas las ideas. La respuesta permitirá comprobar si ha elaborado el *modelo de situación*.

En la segunda instancia, el término “esquema” tiene dos sentidos: uno, el referido a la clasificación de Daneš que –según el modelo elegido por el escritor- permite observar si elige una postura interactiva y si ha considerado los saberes previos del lector-. El segundo sentido es de carácter cognitivo\* y alude a la forma en que el lector demuestra la forma en que “recupera” la información que el texto le ha dado. Desde los “esquemas de contenido”(Carpinetti 1984) a los mapas semánticos y conceptuales tan difundidos en la década del 90 se ha buscado probar la comprensión total del texto reconociendo las ideas principales y marcando la jerarquización de las mismas de una manera ilustrativa en la que la conjunción de recursos gráficos y lingüísticos evidencian –de una manera más esquemática y menos estudiada en la investigación que el “resumen”- el grado de comprensión de lo leído.

---

\* En este sentido también se deben considerar las teorías de los esquemas de Rumelhart, de los marcos de Minsky y de Schank sobre los guiones.

**Apéndice 5: Corpus de análisis (respuestas textuales proporcionadas por los alumnos).**