

# Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,  
rupturas y reconstrucciones



## 5/ Teorías del lenguaje y enseñanzas de la lectura y de la escritura: implicaciones

Cecilia Muse (editora)  
Silvana Marchiaro (prologuista)



# Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,  
rupturas y reconstrucciones



# Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,  
rupturas y reconstrucciones

## **5/ Teorías del lenguaje y enseñanzas de la lectura y de la escritura: implicaciones**

Cecilia Muse (editora)

Silvana Marchiaro (prologuista)

Equipo de publicación  
**Julieta Amaya Gugliucci**  
**Virginia Ossana**  
**Eliana Gigena**

Maquetación  
**Julieta Amaya Gugliucci**

Diseño de colección y portada  
**Lorena Díaz**

Ilustración de portada  
“Árboles que dejan ver...”  
**Luis Guillermo Santillán**

Teorías del lenguaje y enseñanza de la lectura y la escritura 5: implicaciones / María Cecilia Milan ... [et al.] ; editado por Cecilia Muse; prólogo de Silvana Marchiaro. - 1a ed. - Córdoba: Editorial de la UNC, 2015. Libro digital, PDF - (Volúmenes Digitales Cátedra UNESCO. Lectura y Escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones / Muse, Cecilia; 5)

Archivo Digital: descarga  
ISBN 978-987-707-040-8

1. Teoría del Lenguaje. 2. Lectura. 3. Escritura. I. Milan, María Cecilia II. Muse, Cecilia, ed. III. Marchiaro, Silvana, prolog. CDD 410.711



Este documento se encuentra depositado en el Repositorio Digital Universitario de la Universidad Nacional de Córdoba.  
<http://rdu.unc.edu.ar>



Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada (by-nc-nd)

# REFERATOS

---

<b>Andreína Adelstein</b>	Universidad Nacional de General Sarmiento	Argentina
<b>Hilda Albano</b>	Universidad de Buenos Aires	Argentina
<b>Bibiana Amado</b>	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
<b>Liliana Anglada</b>	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
<b>Silvia Barei</b>	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
<b>Virginia Bertolotti</b>	Universidad de la República	Uruguay
<b>Cecilia Chiappero</b>	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
<b>Gustavo Constantino</b>	Universidad de Buenos Aires	Argentina
<b>Liliana Cubo de Severino</b>	Universidad Nacional de Cuyo	Argentina
<b>Gerardo del Rosal</b>	Universidad Autónoma de Puebla	México
<b>Darío Delicia</b>	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
<b>Ángela Di Tullio</b>	Universidad de Buenos Aires	Argentina
<b>Andrea Estrada</b>	Universidad de Buenos Aires	Argentina
<b>Sandra Fadda</b>	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
<b>Fernanda Freytes</b>	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
<b>Marisol García</b>	Universidad de Los Andes	Venezuela
<b>Mabel Giammatteo</b>	Universidad de Buenos Aires	Argentina
<b>Neide González</b>	Universidad de San Pablo	Brasil
<b>Norma González de Zambrano</b>	Instituto Pedagógico de Caracas	Venezuela
<b>Clide Gremiger</b>	Universidad de Río Cuarto	Argentina
<b>María Noel Guidali</b>	CODICEN	Uruguay
<b>Yolanda Hipperdinger</b>	Universidad Nacional del Sur	Argentina
<b>Miguel Koleff</b>	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
<b>Susana Liruso</b>	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
<b>Silvana Marchiaro</b>	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
<b>Patricia Meehan</b>	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
<b>Nora Muñoz</b>	Universidad Nacional de la Patagonia Austral	Argentina
<b>Mónica Musci</b>	Universidad Nacional de la Patagonia Austral	Argentina
<b>Elvira Narvaja de Arnoux</b>	Universidad de Buenos Aires	Argentina
<b>Susana Nothstein</b>	Universidad de Buenos Aires	Argentina
<b>Juan Antonio Núñez Cortés</b>	Universidad Autónoma de Madrid	España
<b>Soraya Ochoviet</b>	Consejo de Educación Primaria	Uruguay
<b>Susana Ortega de Hocevar</b>	Universidad Nacional de Cuyo	Argentina
<b>Constanza Padilla</b>	Universidad Nacional de Tucumán	Argentina
<b>Giovanni Parodi</b>	Universidad Católica de Valparaíso	Chile
<b>Cecilia Pérez</b>	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
<b>Juan José Rodríguez</b>	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
<b>Olga Santiago</b>	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
<b>Sergio Serrón</b>	Instituto Pedagógico de Caracas	Venezuela
<b>Liliana Tozzi</b>	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
<b>Marisol Velázquez</b>	Universidad Católica de Valparaíso	Chile
<b>Magdalena Viramonte de Ávalos</b>	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
<b>Berta Zamudio</b>	Universidad de Buenos Aires	Argentina

# ÍNDICE

---

<b>Palabras preliminares</b>	<b>8</b>
<i>Cecilia Muse</i>	
<b>Prólogo</b>	<b>9</b>
<i>Beatriz Diuk</i>	
<b>Manuales escolares: una propuesta de análisis</b>	<b>14</b>
<i>María Cecilia Milan</i>	
Facultad de Humanidades y Artes. U.N.R. Rosario – ARGENTINA	
<b>El paratexto icónico como criterio de selección de textos de las ciencias para la lectura en el nivel medio y su valor como forma de conocimiento analógica</b>	<b>22</b>
<i>Silvia Alma Rivero</i>	
Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Rosario - ARGENTINA	
<b>Las habilidades cognitivo-lingüísticas en la comprensión y producción de estudiantes iniciales de la universidad</b>	<b>30</b>
<i>Mabel Giammatteo, Hilda Albano y Trombetto Augusto M.</i>	
Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas “Dr. Amado Alonso”. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires – ARGENTINA	
<b>La doxa y la tópica como operadores del sentido común en los discursos de opinión: problematización teórica y transposición didáctica para alumnos universitarios</b>	<b>43</b>
<i>Bertha Sara Zamudio y Jacqueline Viviana Giudice</i>	
Ciclo Básico Común. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires – ARGENTINA	
<b>Competencia y alfabetización: resignificaciones en el marco de los estudios del discurso</b>	<b>53</b>
<i>Julio C. Sal Paz* y Silvia D. Maldonado**</i>	
INVELEC, Facultad de Filosofía y Letras. CONICET*. Facultad de Filosofía y Letras, INSIL**. Universidad Nacional de Tucumán. Tucumán – ARGENTINA	
<b>La noción perspectiva como categoría metodológica en la interfaz gramática-discurso</b>	<b>66</b>
<i>Patricia Supisiche</i>	
Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba - ARGENTINA	
<b>Lectores críticos: participantes, procesos e ideología en estructuras causativas-causales</b>	<b>79</b>
<i>Desirée Natalia Cáffaro, Estefanía Colusso-Walker y Ana Laura Mazuecos</i>	
Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Villa María. Villa María – ARGENTINA	

**Conceptualizaciones de los cambios de orden de los constituyentes oracionales fundamentales en relación con los procesos de lectura y escritura** **88**

*Antonia Esther Minguell, Romina Grana y Corina Margarita Buzelin Haro*

Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba – ARGENTINA

**Rasgos del subjuntivo en la escritura** **97**

*Natalia Gómez Calvillo*

Facultad de Lenguas, UNC. Córdoba – ARGENTINA

**A natureza do processo de apropriação e elaboração da escrita alfabética** **106**

*Maria Letícia Cautela de Almeida Machado y Paula da Silva Vidal Cid Lopes*

Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – BRASIL

**Alteración selectiva de la conversión grafema fonema con conservación de la lectura (alexia fonológica)** **116**

*Aldo Ferreres\* y Micaela Difalcis\*\**

Hospital Interzonal General de Agudos “Eva Perón”\*. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Facultad de Filosofía y Letras\*\*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires – ARGENTINA

# PALABRAS PRELIMINARES

---

La realización del VII Congreso Internacional de la *Cátedra UNESCO, para el mejoramiento, la calidad y la equidad de la educación en América Latina, con base en la lectura y la escritura*, en noviembre de 2013, en la Universidad Nacional de Córdoba (República Argentina), fue el semillero de la puesta en común y la actualización de muchas de las investigaciones y prácticas que la lectura y la escritura suscitan en quienes, día a día, trabajan en los distintos niveles educativos, en un territorio tan fértil y diverso, como pocos.

Así, otra vez, América Latina se reunió, desde las antípodas geográficas hasta las confluencias existenciales para transmitir, discutir, reflexionar y encontrarse en las preocupaciones por dos acciones tan sencillas como profundas, tan cotidianas como liberadoras, dos actos fundamentales de la vida de cualquier ser humano que le permiten comprender el mundo, abrazar lo inabarcable y reconocerse como parte de la especie en la superioridad de la palabra.

Cada uno de los once volúmenes que conforman esta *Serie Digital* significa la suma de numerosos esfuerzos, individuales y colectivos, desde las producciones particulares de cada uno de los autores sobre las diversas temáticas concentradas en los ejes vertebradores, hasta las revisiones minuciosas de los árbitros académicos, nacionales e internacionales, y las palabras aglutinadoras de los prologuistas, todos compañeros de aulas y pasillos de la Casa de Estudios que nos alberga.

El propósito que sedimentó la idea de la publicación virtual de acceso libre ha sido la necesidad de mostrar, sin limitación ni restricciones, el quehacer teórico-práctico, la producción intelectual y los interrogantes de un valioso puñado de docentes e investigadores de la vasta América Latina, en dos lenguas romances, español y portugués, que una vez más se emparejan y comprenden mutuamente.

Con la publicación llegamos al final de un largo camino, donde se han compartido tareas, tiempos y preocupaciones. Agradecemos a todos los que han participado en las múltiples acciones que implica una colección como la que hoy sale a navegar la red, y Eduardo Galeano nos señala desde *El libro de los abrazos*, cómo cada uno de los posibles lectores puede servirse de estos textos, de acuerdo a lo que necesite:

En la casa de las palabras había una mesa de los colores. En grandes fuentes se ofrecían los colores y cada poeta se servía del color que le hacía falta: amarillo limón o amarillo sol, azul de mar o de humo, rojo lacre, rojo sangre, rojo vino... (1989: 11)

Solo queda esperar que los colores de la casa de las palabras acrecienten el deseo de aprender la paleta completa, para lograr matices que resignifiquen la multiplicación del conocimiento, a través de los dos actos fundantes: leer y escribir.

**Cecilia Muse**  
Editora



# PRÓLOGO

---

La enseñanza de la lectura y la escritura en los distintos ámbitos educativos ha sido y es una preocupación constante, tal como ponen de manifiesto las numerosas publicaciones, fruto de la investigación sostenida llevada adelante por los especialistas del área. Las teorías sobre el lenguaje surgidas en el seno de la lingüística moderna han tenido su impacto en las prácticas de enseñanza de las lenguas en general, y en las de la lectura y la escritura en particular. Los especialistas tanto del ámbito nacional como internacional coinciden en observar que, en las últimas décadas, la educación lingüística ha transitado desde los enfoques formales con predominio de la transmisión de conocimiento gramatical hacia la adopción de enfoques centrados en la adquisición de habilidades y destrezas comunicativas. El auge de los estudios centrados en el uso de la lengua ha permitido el desarrollo de disciplinas como la pragmática, la sociolingüística, la lingüística del texto, el análisis del discurso, entre otras, y ha posibilitado el surgimiento de nuevos enfoques en la enseñanza de lenguas. Los contenidos de la enseñanza han ido variando en función de los diversos paradigmas, han definido la formación de profesores y las propuestas de los manuales escolares; sin embargo, no han logrado el efecto formativo esperado, prueba de ello son las dificultades en lectura y escritura que presentan los estudiantes en el pasaje de un nivel de enseñanza a otro.

Las preocupaciones compartidas por docentes e investigadores frente a esta problemática han cuantificado las investigaciones que, inscriptas en uno u otro marco teórico-conceptual, apuntan en su gran mayoría a proponer herramientas para el desarrollo de los aprendizajes lingüísticos. La enseñanza de la lectura y la escritura se ha transformado en un problema pedagógico y ha dejado de ser un simple ámbito de aplicación de conceptos generados al interior de las ciencias del lenguaje, para transformarse en un verdadero campo de estudios. Por otra parte, las propuestas de extender la enseñanza de la lectura y la escritura a las distintas asignaturas implicaron el desafío de emprender un trabajo interdisciplinario integrado a las diversas áreas de conocimiento, para propiciar un abordaje situado de las tareas de lectura y escritura en la escuela y la universidad.

Es sabido que la perspectiva teórica adoptada nos posiciona ante el objeto de enseñanza. En el caso de la enseñanza de la lectura y la escritura, y de la educación lingüística en general, la definición de lenguaje que adoptemos estará necesariamente determinada por la postura teórica a la que adscribamos, y de esa conceptualización del lenguaje dependerán los objetivos que persigamos, las tareas que organicemos, los contenidos que seleccionemos. Podemos suponer entonces que la adopción de enfoques teóricos sin una adecuada reflexión sobre el lenguaje y su relación con las lenguas como construcciones históricas, puede constituir un riesgo a la hora de trasponer las nociones y elaborar propuestas didácticas. Así, por ejemplo, la lingüística estructural y la lingüística generativista derivaron a menudo en una enseñanza gramatical descontextualizada; la adopción de enfoques comunicativos centrados exclusivamente en el uso de la lengua, trajo aparejado en algunos casos el abandono de la reflexión metalingüística, relegando los contenidos gramaticales a un segundo plano; los postulados de la lingüística textual fueron reducidos en los manuales escolares a definiciones o propuestas descriptivas de tipologías textuales, sin una adecuada articulación con el desarrollo de habilidades para la lectura y la escritura. Se podría suponer que el auge académico de una u otra teoría lingüística ha definido objetivos, contenidos y actividades de enseñanza, sin una adecuada transposición de los objetos de enseñanza. No hay práctica que no involucre conocimientos y marcos teóricos, por esta razón la articulación entre teorías lingüísticas

y enseñanza de la lectura y la escritura resulta crucial a la hora de pensar la formación de estudiantes y futuros profesionales que devendrán ciudadanos críticos y activos.

Este volumen reúne una serie de trabajos que, desde distintas perspectivas y posturas teóricas, articulan docencia e investigación y se proponen contribuir a la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura en ámbitos educativos. Expertos del área profundizan sobre el desarrollo de la lectura y la escritura en relación a los aprendizajes disciplinares, reflexionan sobre la necesidad del aprendizaje formal de la gramática como herramienta para el desarrollo de las prácticas discursivas y realizan aportes en perspectiva didáctica para el mejoramiento de las capacidades discursivo-textuales de estudiantes secundarios y universitarios.

Los dos primeros capítulos muestran resultados de estudios realizados en la Universidad Nacional de Rosario, al interior del *Programa Lectura/escritura y los aprendizajes disciplinares en la escuela media*. En el primer capítulo, *Manuales escolares: una propuesta de análisis*, María Cecilia Milan analiza las características del género manual escolar y la adaptación de los textos científicos disciplinares que los manuales presentan. La autora postula que los textos presentes en los manuales escolares constituyen por lo general reformulaciones del texto fuente que conllevan un proceso de hibridación y fragmentación que apuntaría a facilitar la tarea de acceso a los conceptos científicos. Se propone indagar a través de qué mecanismos de adaptación se reformula el texto fuente en los planos textual y paratextual, y si esas adaptaciones facilitan o no el acceso a los saberes teóricos disciplinares en la escuela secundaria. El análisis de los datos recogidos a través de un trabajo de campo en diversas escuelas de nivel medio, en las instancias de lectura, interacción con el docente y textualización, permite a la autora concluir que la utilización del manual escolar no debería ser el único modo de ingreso a los saberes disciplinares.

En el segundo capítulo, *El paratexto icónico como criterio de selección de textos de las ciencias para la lectura en el nivel medio y su valor como forma de conocimiento analógica*, Silvia Rivero se propone determinar el papel del paratexto icónico -considerado en su valor metafórico- al momento de seleccionar textos disciplinares científicos para el desarrollo de la lectura en el nivel secundario. Para ello, contrasta las consideraciones de docentes de escuela media y de especialistas para relevar qué concepciones subyacen en relación a la presencia de la imagen en los textos disciplinares. Las conclusiones muestran la necesidad de incluir a los especialistas en la selección de textos que servirán de insumos para el desarrollo de la lectura en las diversas disciplinas escolares.

En el capítulo *Las habilidades cognitivo-lingüísticas en la comprensión y producción de estudiantes iniciales de la universidad*, Mabel Giammatteo, Hilda Albano y Augusto Trombetta presentan resultados de una investigación que se propuso comprobar si alumnos de primer año de la carrera de Letras aplican los conocimientos léxicos y morfosintácticos adquiridos durante el cursado de la materia Gramática, para la comprensión y reproducción del contenido de un texto fuente relacionado con la asignatura. A partir de la aplicación y el análisis de los datos de una encuesta que apuntó a evaluar la comprensión de los conceptos estudiados al inicio del cursado, los autores muestran el complejo vínculo entre léxico, comprensión y conocimiento del mundo, y proponen el concepto de “estrategias múltiples” para dar cuenta de cómo interactúan, en el funcionamiento léxico, los aspectos extralingüísticos e intralingüísticos.

En el capítulo cuarto *La doxa y la tópica como operadores del sentido común en los discursos de opinión: problematización teórica y transposición didáctica para alumnos universitarios*, Bertha Zamudio y Jacqueline Giudice realizan un análisis crítico de los términos “doxa” y “tópica” y sus conceptualizaciones en la antigüedad y en la actualidad, para luego detenerse en las consideraciones teóricas de Sarfati (2008) sobre el denominado “sentido común”, concepto que, según las autoras, es de vital importancia pues permite deconstruir el efecto de evidencia que naturaliza en los textos. A la luz de estos conceptos, proponen secuencias de actividades

didácticas para la enseñanza de la argumentación a alumnos ingresantes a la universidad. El objetivo de estas actividades apunta a dotar a los alumnos de una mirada crítica de la innumerable diversidad de textos a los que deberán enfrentarse durante su trayecto formativo y a la diversidad y el disenso propios del discurso científico-académico, para revertir la representación del saber como algo estable, anónimo y universal.

En *Competencia y alfabetización: resignificaciones en el marco de los estudios del discurso*, Julio Sal Paz y Silvia Maldonado se preguntan qué relevancia posee el concepto de “competencia” en las propuestas programáticas de las carreras de Letras y/o Comunicación. Los autores revisan la noción de competencia, a partir del concepto propuesto por Dell Hymes (1972) y de las diversas especificaciones surgidas posteriormente, en especial en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Los autores reflexionan sobre la relevancia que el concepto adquiere y su vinculación con los cambios experimentados a partir del surgimiento de las TIC, que han propiciado profundas transformaciones en los discursos sociales y la irrupción de diferentes géneros, para los cuales se requieren nuevas competencias que posibiliten el desarrollo de estrategias de lectura y escritura críticas. Sostienen que el abordaje de la noción de “competencia” se hace indispensable para garantizar el desarrollo de procesos críticos de la lectura y la escritura.

Las implicancias de las teorías gramaticales en el desarrollo de la lectura y la escritura en ámbito universitario son abordadas en los dos siguientes capítulos. En *La noción perspectiva como categoría metodológica en la interfaz gramática-discurso*, Patricia Supisiche propone la noción *perspectiva* como fenómeno discursivo que atraviesa e interrelaciona diferentes unidades pertenecientes a estratos gramaticales, y cuya articulación contribuye a delimitar la postura discursiva-ideológica. Conjugando postulados teóricos del Análisis Crítico del Discurso con postulados teórico-metodológicos de diferentes perspectivas gramaticales, el trabajo elabora unidades y categorías que son aplicadas a la interpretación de un corpus de textos periodísticos, con la finalidad de plantear además lineamientos para la enseñanza de la comprensión y la producción textual. La autora sostiene que el componente gramatical no puede ser elidido a la hora de acceder a la intencionalidad y al sentido (textual y contextual) de los discursos, como tampoco podrá ser abordado el sentido sin un análisis de las unidades gramaticales. De este modo, Supisiche busca superar la dicotomía sistema/uso, gramática/discurso que la enseñanza de la lengua presenta a menudo como aspectos excluyentes.

En *Lectores críticos: participantes, procesos e ideología en estructuras causativas-causales*, Desirée Cáffaro, Estefanía Colusso-Walker y Ana Laura Mazuecos analizan tipos de relaciones, tipos de procesos y de participantes en estructuras causales-causativas, con el objetivo de dar cuenta de qué forma dichos procedimientos pueden evidenciar posiciones ideológicas y formas de control y manipulación. A partir de un corpus constituido por fragmentos periodísticos, y desde el encuadre teórico del Análisis Crítico del Discurso y la perspectiva de la gramática Sistémico Funcional, el trabajo muestra que el análisis de las formas lingüísticas constituye una herramienta indispensable a la hora de desentrañar las posturas ideológicas presentes en los discursos. El conocimiento gramatical constituye un modo de acceso a la reflexión discursiva, de allí la necesidad de fortalecer abordajes que relacionen gramática y discurso para la formación de lectores críticos.

En el capítulo octavo, *Conceptualizaciones de los cambios de orden de los constituyentes oracionales fundamentales en relación con los procesos de lectura y escritura*, Antonia Minguell, Romina Grana y Corina Buzelin Haro indagan, desde una perspectiva generativista, un aspecto puntual de la sintaxis española –las inversiones del orden canónico– aspecto que, afirman, es necesario internalizar para la mejora de la comprensión y la producción escrita. El trabajo sobre un corpus escrito de alumnos pre-universitarios o ingresantes de 1º año posibilita a las investigadoras estudiar la comprensión de estructuras sintácticas marcadas. Los resultados

les permiten proponer -en relación a la enseñanza de la gramática- una aproximación a la semántica oracional desde el léxico, interrelacionando semántica, sintaxis y morfología en la explicación y reflexión metalingüística de las estructuras sintácticas.

Natalia Gómez Calvillo presenta en *Rasgos del subjuntivo en la escritura*, un trabajo enmarcado en una investigación de índole sociolingüística que indaga sobre el empleo de tiempos contrafactuales del subjuntivo, en un corpus escrito recogido a través de cuestionarios estructurados, aplicados a vecinos de un barrio de la ciudad de Córdoba. El estudio se sustenta teóricamente en la lingüística cognitiva, por considerar que las formas verbales representan el modo de conceptualizar la realidad: las estructuras lingüísticas evocan estructuras semánticas, vinculadas necesariamente a estructuras conceptuales. De allí que la variación en el uso de las formas verbales dependa de las distintas representaciones que cada hablante da a una determinada situación. En el caso del estudio de Gómez Calvillo, el uso de los tiempos verbales señala que las situaciones -aunque remitan al pasado- se perciben y conceptualizan como más próximas a los hablantes y al momento de enunciación.

Maria Leticia Machado y Paula Lopes en el capítulo *A natureza do processo de apropiação e elaboração da escrita alfabética* discuten una teoría que permita caracterizar la diversidad presente en el proceso de apropiación de la escritura, sin recurrir a los rótulos que generalmente se instauran desde la escuela y las ciencias de la salud en relación a los problemas de aprendizaje de la lengua escrita. La naturaleza de la escritura no es biológica sino cultural, lo que implica que diferentes sujetos socioculturales presentarán diversas formas de apropiación, conceptualización y uso de la escritura. Esta diversidad no puede ser considerada producto de condiciones anormales intrínsecas al sujeto, como postulan determinados paradigmas, sino más bien un fenómeno legítimo que tiene su origen en la singularidad del individuo. Las autoras refutan la concepción de patrones universales de desarrollo de la escritura y concluyen que la diversidad en los procesos de adquisición de la escritura por parte de los alumnos está legitimada por sistemas mentales plurales.

Cierra el volumen el capítulo de Aldo Ferreres y Micaela Difalcis, *Alteración selectiva de la conversión grafema fonema con conservación de la lectura (alexia fonológica)*, que presenta un estudio de caso con el objetivo de aportar evidencia a favor de la existencia de dos mecanismos de lectura: la ruta léxica, que conecta representaciones ortográficas con representaciones semánticas y fonológicas, y la ruta no-léxica, que procede por conversión grafema-fonema. Centrados en el enfoque teórico de la Neuropsicología cognitiva, se diseñó un estudio que aplicó una batería de pruebas experimentales para evaluar el funcionamiento de los componentes del modelo de doble ruta en una paciente con trastornos del lenguaje causados por una lesión cerebral.

Las aportaciones realizadas por los especialistas a lo largo del volumen *Teorías del lenguaje y enseñanza de la lectura y la escritura: implicaciones* ponen en evidencia el carácter amplio y diversificado de las investigaciones, a la vez que manifiestan las diversas perspectivas teóricas en desarrollo en las universidades y centros de formación. Los artículos muestran, además, la preocupación por articular la dimensión teórica a la dimensión práctica, en pos del mejoramiento de la lectura y la escritura y de una educación lingüística integral.

Silvana Marchiaro

---

Silvana Marchiaro es magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua (materna y extranjera). Es investigadora categorizada, actualmente a cargo de la dirección del equipo InterRom. Se desempeña como profesora titular en Lingüística Italiana y Fonética Italiana en las carreras de profesorado, traductorado y licenciatura en italiano y en el Seminario de Intercomprensión del profesorado de portugués de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba.

---

# MANUALES ESCOLARES: UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS

---

María Cecilia Milan

[mariaceciliamilan@yahoo.com.ar](mailto:mariaceciliamilan@yahoo.com.ar)

Facultad de Humanidades y Artes

U.N.R.

Rosario – ARGENTINA

---

## Resumen

Los manuales escolares son, sin dudas, una herramienta fundamental y de uso ampliamente extendido en nuestras aulas. Es por ello que han sido objeto de estudio de diversos autores desde distintos puntos de vista. Asimismo, su complejidad genérica vuelve interesante su indagación. Esta complejidad radica en el hecho de que se trata de un género atravesado por múltiples condicionantes, algunos de los cuales son la especificidad del área de referencia, el *curriculum* oficial, las normas y modas editoriales.

La propuesta de este trabajo es la de analizar el abordaje que las editoriales especializadas en este tipo de textos efectúan sobre determinados temas del área de Lengua y Literatura. Cabe destacar que dado que este trabajo se enmarca en el Proyecto de lectura y escritura (PROLEC); el recorrido se restringe a los temas que trata el *corpus* de textos científico-disciplinares elaborado a fin de realizar la toma de registros de alumnos de escuela media.

El objetivo de esta propuesta se orienta, entonces, a responder dos interrogantes. El primero es cómo los manuales escolares llevan a cabo la reformulación del texto fuente tanto en el plano textual como en el paratextual. El segundo, que se abre a partir del anterior, es si estas adaptaciones hacen más llano o no el camino por el cual sus destinatarios directos, es decir, los alumnos deben transitar para el acceso a los saberes teóricos.

**Palabras clave:** manuales escolares – textos expositivo-disciplinares – reformulación

---

## Introducción

La presente indagación se articula como una instancia de avance dentro del proyecto en actual desarrollo “Prácticas de lectura y escritura: análisis, propuestas, seguimiento y evaluación” (PRO.LEC.) dirigido por la Dra. Desinano y enmarcado en el programa “Lectura/Escritura y los aprendizajes disciplinares en la escuela media”, dirigido por la Dra. Zulema Solana y radicado en el Centro de Estudios Interdisciplinarios de la Universidad Nacional de Rosario.

La propuesta de este proyecto sienta sus bases sobre el trabajo con textos disciplinares escritos por especialistas de cada área como forma de ingreso a los conocimientos teóricos por parte de los alumnos de escuela media. Esta decisión metodológica está sustentada en la postura teórica de que la ciencia, en tanto discurso, presenta ciertos rasgos lingüístico-discursivos constitutivos que no pueden ser escindidos de los conceptos que elabora. Por lo tanto, entendemos que para que el alumno pueda arribar a esas conceptualizaciones es necesario que ingrese al discurso que las presenta y se familiarice con él. Desde este punto de vista, la reflexión teórica implica ingresar al discurso que la posibilita:

Si se toma el punto de vista de la aprehensión de un objeto, no es posible pensar en que ese objeto sea una absoluta abstracción, ese objeto ha sido generado por un discurso y en este caso el alumno estaría aprendiendo un discurso que es la manifestación de un conocimiento. La postura que aquí se sostiene

es diferente en el sentido de que no se piensa al discurso como un objeto a conocer sino como un ámbito lingüístico-discursivo, que habilita un acceso a una nueva modalidad de funcionamiento en el lenguaje (Desinano, 2009: 44).

Cabe aclarar que esta propuesta no conlleva que el docente abandone definitivamente los materiales auxiliares, como pueden ser los manuales escolares, sino que presente de forma continua y sistemática textos pertenecientes al discurso científico y que se constituya en un mediador entre este discurso y el de sus alumnos. Por otra parte, dado que el discurso científico no es homogéneo, sino que cada disciplina se materializa en textos con características inherentes, será el profesor de cada área quien con mayor idoneidad podrá construir el andamiaje necesario entre los dos discursos antes mencionados.

Son estos criterios teórico-metodológicos los que guiaron el proceso de selección de un *corpus* de textos del área de Lengua, Literatura y Comunicación -dado que todos los integrantes del equipo somos egresados de la carrera de Letras- sobre los que trabajamos con adolescentes de 3° y 5° año de diversas escuelas del nivel medio de la ciudad de Rosario. Este trabajo de campo fue llevado a cabo con el fin de realizar un diagnóstico de las características generales de los procesos de lectura y escritura que los alumnos manifiestan en sus textualizaciones, tanto orales como escritas.

Una vez realizada la toma de registros en la cual se intentó reproducir las tres instancias principales de la actividad pedagógica: lectura, interacción con el docente y textualización, resulta necesario volver sobre nuestros pasos para realizar nuevas reflexiones. Este trabajo, entonces, se constituye en un avance y, a la vez, en una etapa recursiva dentro del desarrollo del proyecto, en tanto que se volverán a analizar las características estructurales del género manual escolar pero, esta vez, haciendo foco en cómo éste organiza los contenidos abordados en los textos del *corpus* y, al mismo tiempo, teniendo presente los análisis preliminares de las interacciones registradas, de las cuales no sólo tendremos en cuenta de qué manera y qué pudieron recuperar los alumnos de los textos leídos y comentados sino también qué apreciaciones hicieron de éstos.

### La utilidad y complejidad del género

Los manuales escolares son, sin dudas, una herramienta fundamental y de uso ampliamente extendido en nuestras aulas del nivel medio y es por este motivo que resulta necesario realizar una lectura atenta de estos y determinar cuáles son los rasgos de su configuración.

Probablemente, las razones de este uso extendido sea el hecho de que se presenten como una planificación anual o bianual que compendia todos los contenidos que deben ser abordados, así como también, propongan actividades de trabajo *ad hoc*, lo cual brinda seguridad no sólo al docente sino también al alumno, en tanto que se constituye en una guía más o menos eficiente para las tareas que a ambos le competen. En el caso del docente, no sólo es un instrumento que orienta el desarrollo cotidiano de las clases sino que también es un auxiliar en el trabajo de adecuación de las recomendaciones ministeriales. Por su parte, el alumno se atiene al hecho de que en el momento de estudio allí encontrará todo lo que necesita “saber” para aprobar. Los que hayamos transitado las aulas en sendos roles de la relación pedagógica no podemos subestimar estas ventajas; sin embargo, lo que aquí se pretende interrogar es cuáles son las consecuencias de que este material auxiliar deje de ser una guía y se erija como el único medio de ingreso a los saberes teóricos.

Por otra parte, es posible afirmar que el estudio y análisis del género manual escolar es complejo debido a que este está atravesado por múltiples condicionantes, algunos de los cuales son la postura teórica que sustenta la formulación de los contenidos, la especificidad del área de referencia, el *currículum* oficial, las normas y modas editoriales y de mercado, entre otros. Es decir que estos textos, que se presentan transparentes, están entramados por múltiples discursos que los definen.

A continuación nos aproximaremos, apenas, a dos cuestiones: la primera, y más sensible a la superficie, las normas y modas editoriales y, la segunda, la postura teórica que sustenta la adaptación de los textos del discurso científico. Como veremos más adelante, estas variables se conjugan y sustancian dos procesos de estructuración del género: *la hibridación y la fragmentariedad*.

En primer lugar, cabe destacar que este género, como todos, se ha modificado con el paso de los años. Sólo se requiere volver sobre manuales de no mucho más de una década atrás y dar una rápida mirada a estos para notar una gran diferencia con respecto a la proporcionalidad entre el espacio dedicado al texto y el destinado a las imágenes. En este sentido, Alvarado (2006) afirma:

Es justamente en el campo del diseño, en lo concerniente a la forma que el texto asume ante los ojos del lector, donde hoy se hace sentir más la influencia de los medios audiovisuales. Y para ejemplificar, tomaremos un caso extremo, como el libro de texto. Extremo, porque tradicionalmente los libros escolares estuvieron en las antípodas de los discursos de los medios: retórica y estéticamente conservadores, se definieron siempre por oposición a lo que, desde una visión apocalíptica, significaban los medios (en particular, la TV). [...] En los últimos años, acompañando el proceso de colonización de la comunicación por parte de la imagen y el ingreso de los enfoques discursivos y comunicativos a la escuela, se ha producido un *aggiornamento* en el diseño de los libros de texto, como se aprecia en la abundante ilustración (en muchos casos, privilegiando la fotografía -de ser posible, en color- por sobre el dibujo), en una progresiva sustitución de textos instruccionales por logotipos y en una tendencia a reproducir páginas de diarios y revistas, tapas de libros y todo tipo de materiales escritos incorporando de este modo lo paratextual al discurso (36).

En segundo lugar y en correlación con lo anterior, dado que cada propuesta editorial se constituye en una oferta más entre tantas otras en el mercado, entran en juego estrategias orientadas a captar la atención del lector/consumidor. Es por ello que, por un lado, para una sociedad que está regida por el imperio de la imagen, los componentes icónicos serán más atractivos que los verbales y a esta preferencia responden las editoriales y, por otro, éstas se ocupan de proporcionar continuamente propuestas presentadas como novedosas.

Es así que nos encontramos con manuales en los que los colores y las ilustraciones se vuelven recursos centrales de la puesta en página. Es común observar que se presenten los temas con formatos visualmente atractivos como notas en forma de recordatorios o *collages* cuya única ilación para un lector que está ingresando a un campo del saber determinado es la de pertenecer, justamente, a ese *collage*. Es decir, esta aparente amigabilidad en la lectura puede dificultar a un lector inexperto en el tema el establecimiento de las correspondencias y relaciones necesarias para arribar a la conclusión de que esos trozos ensamblados y puestos en la misma jerarquía que imágenes de distinto tipo se constituyen en un todo.

El mismo principio constructivo rige para la puesta en página de los textos, los cuales, por lo general, son breves y están segmentados asiduamente en párrafos. Hipotetizo que la familiaridad con este tipo de presentación visuográfica pueda hacer que, a primera vista, los textos del *corpus* de nuestra investigación, se tornen extraños y extensos, tal como lo manifestaron los alumnos entrevistados. La lectura que proponen los textos que les presentamos es de tipo lineal y, por lo tanto, se opone a la discontinuidad que exhiben los manuales del área. Cabe aclarar que los fragmentos con los que trabajamos no exceden las quinientas palabras en un formato convencional para las presentaciones académicas.

Como se dijo anteriormente, estos procesos de hibridación y fragmentariedad consustanciales al género no responden solo a un criterio de índole meramente comercial sino que también se sustentan en principios teóricos definidos. Según distintos autores del enfoque cognitivista (Fayol, Golder y Gaonac'h, entre otros), los lectores disponemos de una cantidad limitada de recursos cognoscitivos para utilizar simultáneamente, de manera que, en tanto no hayamos automatizado ciertos procesos de bajo nivel, es necesario hacer que la actividad de lectura sea menos costosa cognitivamente. Según esta propuesta, es necesario aligerar la carga cognitiva de las tareas a través de la modificación del texto para asegurar la comprensión por parte del lector.

En este sentido se abre una serie de interrogantes que, en el desarrollo de este capítulo, intentaremos dilucidar: ¿Cuáles son los mecanismos de modificación utilizados en los manuales? ¿Cuál es el grado de adaptación a la que un texto debe ser sometido sin que ésta se constituya en una tergiversación? ¿Estos mecanismos cumplen verdaderamente su función facilitadora? Y, por último, ¿cuál es el perfil de lector y escritor que construyen estos textos?

## Análisis

Como dijimos anteriormente, el objetivo de esta indagación es analizar de qué manera son abordados en los manuales escolares los conceptos que forman parte del *corpus* de nuestra investigación en relación con los análisis preliminares de las interacciones realizadas.<sup>1</sup> Sin embargo, dados los límites de esta

<sup>1</sup> El resto de los textos que forman parte del corpus son: el apartado referido a la competencia comunicativa en *Etnografía de la comunicación* de Saville-Troike (2005) y la primera parte de la introducción a *El habla de los argentinos: identidad, inmigración y lunfardo* de Martínez y Molinari (2011).



exposición, presentaremos un estudio comparativo de uno sólo de los textos trabajados: la introducción a *Lo verosímil* (1972) realizada por Tzevan Todorov. Dos motivos guiaron esta decisión: en primer lugar, se constituye en una referencia ineludible sobre el tema y, en segundo lugar, el contenido que éste aborda atraviesa la totalidad de los manuales consultados, por lo que permitirá que el trabajo de comparación sea más exhaustivo. Respecto del repertorio de manuales consultados, se procuró que su publicación no fuera anterior al año 2006 y que estos hayan sido o sean actualmente de utilización masiva en las escuelas de la zona de la ciudad de Rosario.

En primer lugar, a nivel léxico, es notable que en algunos de los libros examinados se omitan los términos *verosimilitud* o *verosímil*; probablemente, por la presunción de que se trata de palabras con las cuales el alumno no está familiarizado y que, por lo tanto, se constituyan en un agravamiento en la actividad de lectura. A continuación se presenta, como ejemplo, la definición completa de cuento maravilloso que presenta uno de los manuales consultados:

Los cuentos maravillosos inventan mundos que se rigen por **leyes propias**, pero **el lector no duda** de lo mágico porque realiza un pacto implícito con el autor: al leer *El príncipe feliz*, no cuestionamos que la Golondrina hable, por ejemplo. Estos cuentos suelen tener un **final feliz** y transmiten **valores** importantes para la comunidad donde circulan (Rodríguez, Vila, Indart, Lakner, Sampayo, Kreplak, Difalcis y Viterbo, 2013: 60).

Este rodeo para explicitar palabras que, en realidad, son conceptos para una teoría determinada, si bien facilita, de alguna manera, el acceso directo e inmediato al texto, elude una de las características esenciales del discurso científico que es el manejo del léxico específico.

Asimismo, es posible observar en el ejemplo anterior otro recurso recurrente en los manuales escolares: la utilización de negritas para cada concepto clave de cada uno de los breves párrafos que componen los textos. Como dijimos anteriormente, estas características en la formulación de las explicaciones tienen como finalidad aligerar la carga en la lectura:

... cuando se simplifica el vocabulario, la sintaxis, y se dan ciertas informaciones más evidentes mediante señales textuales que indican que se trata de ideas importantes, el sujeto economiza recursos cognoscitivos que normalmente debería haber dedicado a esos procesamientos de bajo nivel. Dicho de otro modo, en lugar de dedicar su energía a comprender las palabras y a restablecer relaciones locales entre las oraciones, la utiliza para elaborar inferencias, construir macroestructura, lo cual le permite integrar la información textual y, por ende, comprender el texto. (Golder y Gaonac'h, 2001: 134)

Sin embargo, en este punto cabe preguntarse, en primer lugar, qué concepción de lector subyace en estas afirmaciones y, en segundo lugar, si en vez de modificar los textos o manipularlos no resultaría, tal vez, más conveniente trazar un recorrido para que los alumnos puedan acceder a textos “reales” y que de ellos puedan extraer sentidos. En su lugar, esta modalidad de fragmentariedad, por una parte, quita la responsabilidad que le cabe a todo lector de extraer por sí mismo los conceptos clave y, por otra, hace que la tarea de resolución de las consignas orientadas a la comprensión sea la de buscar entre esas pocas palabras resaltadas cuál es la que probablemente permita resolverlas.

Más allá de que el objetivo de esta investigación no sea el de analizar las consignas de manuales, sí resulta oportuno para nuestros fines interpretar, a partir de éstas, qué tipo de lectura se espera que los alumnos realicen. En el caso particular del manual consultado y presentado en el ejemplo anterior la consigna propuesta es la de completar la siguiente frase: “El lector nunca duda de ellos porque...” (Rodríguez et al., 2013: 71). Consigna que, para su resolución, no es necesario más que arrojar una rápida mirada al texto sin necesidad de leerlo completamente. Por otra parte, lo cierto es que la formulación del texto tampoco admite algún otro tipo de actividad de mayor complejidad que implique establecer relaciones, debido a la escasez de recursos con los que cuenta.

En segundo lugar, en cuanto a la construcción secuencial, el género tiende a la presentación de textos “puros”, es decir, textos compuestos por un solo tipo de secuencia. Principalmente, aquellos en los que se exponen los contenidos teóricos. En estos casos, las secuencias dominantes -y casi exclusivas- son las expositivo-explicativas. En cambio, en los textos propios del discurso científico, en ocasiones, nos encontramos con pasajes narrativos, tales como registros documentados de experiencias o anécdotas reales o ficticias que sirven para ilustrar las ideas que se desarrollan. Este es el caso del texto de Todorov:

Un día, en el siglo V a.C., en Sicilia, dos individuos discuten y se produce un accidente. Al día siguiente aparecen ante las autoridades, que deben decidir cuál de los dos es culpable. Pero, ¿cómo elegir? La

disputa no se ha producido ante los ojos de los jueces, quienes no han podido observar y constatar la verdad; los sentidos son impotentes; sólo queda un medio: escuchar los relatos de los querellantes. Con este hecho, la posición de estos últimos se ve modificada: ya no se trata de establecer una verdad (lo que es imposible) sino de aproximársele, de dar la impresión de ella, y esta impresión será tanto más fuerte cuanto más hábil sea el relato. Para ganar el proceso importa menos haber obrado bien que hablar bien. ...

Vale la pena detenerse en esta cuestión, puesto que nos permitirá reflexionar sobre el posible impacto que la familiaridad con las características propias de la construcción de los manuales escolares tiene en las prácticas de lectura y de escritura de los alumnos cuando los textos fuente no pertenecen a este género. Con respecto a esto, resulta notable que uno de los alumnos ante el pedido de realización de una síntesis del texto, consultó al docente/investigador si debía abarcar los dos textos. Esta pregunta nos habla de que el adolescente no consideró que la narración formaba parte de un texto único y que tenía una finalidad explicativa.

A continuación, se presentará la síntesis escrita<sup>2</sup> de otro de los alumnos participantes de la investigación:

Dos hombre con un gran problema se deben llegar a una determinación ante las autoridades, con el medio de la verosimilitud, osea tratando de llegar a una verdad próxima a través del habla. En la literatura por ej se puede basar en hechos que podrían pasar si hablamos de una novela, pero si hablamos de un cuento fantástico es imposible basarse en algo que podría pasar. También con la verosimilitud de las palabras se trata en algunos casos de persuadir al oyente, o como en el cuento a las autoridades.

Como vemos, en este escrito tanto su encabezado como su cierre hacen referencia a esta anécdota inicial. Lo llamativo es que la denominación que recibe este pasaje narrativo dentro del texto sea la de “cuento”, como si, de alguna manera, formara parte de otro género y cobrara independencia respecto del resto de la exposición teórica y no fuera funcional a ella, por lo cual, se hace necesario realizar una síntesis argumental. Asimismo, entre estos fragmentos el alumno esboza una vinculación que este concepto tiene en literatura con la noción de verosímil de género, aunque esta relación sea bastante fragmentaria y debamos remitirnos a nuestro conocimiento del texto fuente para darle continuidad al escrito y sentido al fragmento. Continuando con este fragmento del escrito, es notable que el alumno haya recurrido al recurso de la ejemplificación. En este sentido, se hizo evidente el hecho de que la mayoría de los alumnos entrevistados recuperaran de los textos, en una primera instancia, solo sus ejemplos o que únicamente recurrieran a este recurso en el momento de responder a las preguntas del investigador, tal como vemos en este fragmento de interacción oral:

I: ahora eeem antes de comenzar a charlar un poco sobre el texto \ me podrías hacer un breve comentario en relación eeh a la temática que trata este texto (?)

A: temática (?)

I: al tema / sobre qué trata eeem en pocas palabras en / algunas palabras

A: sobre el lenguaje

I: ajá

A: sobre/cómo se expresa la gente por ahí de alguna forma/por ejemplo en historia estamos dando debate y esas cosas//y por ahí siempre hay que usar un vocablo más específico oo una cosa así<sup>3</sup>

Tal como venimos sosteniendo, es probable que esta práctica de recuperación de sentidos manifieste el impacto que la familiaridad con determinados discursos, en los cuales la reflexión teórica es eludida, ejerce en las textualizaciones de los alumnos. En esta indagación, se ha hecho evidente que las explicaciones del género manual escolar están dotadas de escasos recursos. Para el concepto de *verosímil*, la definición y la ejemplificación son hegemónicas. En el primer caso, la estructura predominante es la del inciso, encabezado por un conector reformulativo o bien enmarcado por comas, guiones o paréntesis. Analicemos el siguiente fragmento:

<sup>2</sup> Textualización escrita completa de Leonel, alumno de 3° año. Cabe aclarar que en esta transcripción se respetó la ortografía original.

<sup>3</sup> Fragmento de interacción oral con Álvaro, alumno de 3° año.

En estos cuentos, el autor busca generar en el lector un efecto de realidad, eligiendo elementos que permitan crear un relato verosímil, es decir, con apariencia de verdadero. Por ejemplo, los personajes suelen ser seres humanos o animales a quienes les ocurren cosas posibles según su especie (un perro que busca dueño o una persona que busca un objeto). El tiempo en que sucede la historia está definido, y todo es coherente con la época en que se desarrolla (por ejemplo, si el relato transcurre en el pasado, no existirán los teléfonos celulares) (Lobo Ponceliz, Pérez Louro y Telias, 2011: 28).

Como vemos, al igual que en el ejemplo presentado anteriormente, a una brevísima definición le sucede una serie de ejemplos dentro de los cuales se incluyen más ejemplos. Se podría decir que la ejemplificación dejó de ser un recurso más de la explicación para constituirse en un fin en sí misma.

Consideramos que una conceptualización teórica es algo más que recordar y reproducir la definición de un concepto y su ejemplificación -que es lo que los textos analizados sólo posibilitan- es también dotarlo de un contexto, de una valoración, del reconocimiento de que existen varias voces que contribuyen a su conformación. Es más, en raras ocasiones los textos científicos del área de Lengua y Literatura presentan definiciones acabadas, sino que es tarea del lector construir una aproximación a ellas. Por otra parte, el discurso científico es polémico: confronta, refuta, defiende o propone; en cambio, el manual expone, informa, presenta los saberes como una verdad dada y ahistórica. Los saberes, tal como son presentados, no se construyen sino que son sentencias inobjetables.

En el texto fuente, Todorov (1972) expresa: “la polisemia de la palabra es preciosa” (12) y, a partir de ello, explora cuatro de sus sentidos: el que denomina ingenuo, que implica conformidad con la realidad; el interdiscursivo, el cual refiere a la relación con otro discurso que es el de la opinión pública; el genérico, relativo a la pertinencia a un “modelo de escritura”, y, por último, el retórico, que se relaciona con un “sistema de procedimientos” (13).

En cambio, en los manuales consultados, el concepto de verosímil es restringido a una variación sobre lo que el autor denomina verosímil de género. En relación con esto, en el relevamiento realizado para esta indagación, pareciera que esta cuestión solo se aplica a los cuentos maravillosos. Esta restricción de los alcances del término expresados en el texto fuente y su reducción a un sólo género no sólo se constituye en una tergiversación sino que, además, limita las posibilidades del alumno de construir una elaboración personal de un discurso que es colectivo.

Del mismo modo, en el texto de Todorov esta multiplicidad de sentidos es formulada como el aporte de distintos autores en diferentes contextos de la historia del pensamiento. Sin embargo, en los manuales tanto la multiplicidad de sentidos como el hecho de que el concepto es producto de una construcción histórica son omitidos. En relación con esto, citamos Rinaudo y Galvalisi (2002), quienes hacen referencia a una investigación realizada por Rinaudo en 1999:

En esa oportunidad, analizamos nueve libros de uso corriente en diferentes disciplinas igualmente en el nivel secundario de enseñanza y encontramos que la información que se presentaba en los manuales aparecía como elaborada exclusivamente por el autor. No se hacía explícito qué datos, ideas o interpretaciones correspondían al autor y cuáles habían sido tomadas de otros trabajos (Rinaudo y Galvalisi, 2002: 21).

Resultan interesantes las posibles implicancias que las autoras mencionan con respecto a la ausencia de marcas explícitas de la polifonía constitutiva del discurso científico en los textos de estudio del nivel medio:

Si un autor no hace explícito el modo en que llegó a las interpretaciones que presenta, la información expuesta puede adquirir un carácter dogmático y, lo que es aún más perjudicial, puede privar al lector de la posibilidad de recorrer ese camino. Como mencionábamos antes, es muy difícil que el estudiante llegue a una idea de ciencia como una construcción social del conocimiento si los textos son tan herméticos respecto de los modos en que operan los intercambios entre quienes están dedicados a esa tarea (Rinaudo, 2002: 22).

Por último, es característico de los manuales escolares que las unidades que los componen sean autónomas. Esto es, se presentan como unidades-islas en las que no se hace necesario seguir el recorrido del libro para acceder a los contenidos que cada una de ellas presenta. Esta característica resulta beneficiosa para aquellos docentes que se ocupan de consultar varios manuales y utilizan de cada uno de ellos la unidad que presente los contenidos de la forma que consideran más adecuada. Sin embargo, esta fragmentariedad también implica que exista escasa o nula relación o continuidad en la elaboración de

conceptos. La falta de transversalidad de los contenidos hace que éstos se consideren como compartimentos estancos y que no sean factibles de ser analizados desde distintos enfoques. Es decir, son raras las oportunidades en las que un contenido vuelva a ser trabajado en otra unidad. De esta manera, los conceptos se cierran y se vuelven incapaces de ser objeto de una nueva reflexión.

Como dijimos previamente, en el análisis realizado, se hizo patente que el concepto de *verosímil* solo se circunscribe a la ficción, y específicamente, al cuento maravilloso. En ninguno de ellos formó parte del tratamiento del texto argumentativo, siendo que en el texto fuente es su punto de partida. Tal vez, si lo pensamos mejor, resulte más sencillo para los alumnos comenzar a construir una noción de verosimilitud en relación con la argumentación que enfrentarse por primera y única vez al concepto a través de la literatura. Seguramente, la expresión “para ganar el proceso importa menos haber obrado bien que hablar bien” (Todorov, 1972: 12) resulte, en una primera instancia, opaca para los alumnos, pero a través de una reflexión guiada por el docente, seguramente encontrará allí una clave para la interpretación sobre la concepción del lenguaje que subyace en este texto.

### Consideraciones finales

Para finalizar, realizaremos una síntesis sobre lo abordado a lo largo de este capítulo y, al mismo tiempo, intentaremos responder algunos de los interrogantes planteados.

En primer lugar y a partir de los análisis preliminares de las interacciones, sostengo que la utilización del manual escolar como única forma de ingreso a los saberes teóricos de cada disciplina determina las prácticas de lectura y, por consiguiente, de escritura de los alumnos. Este impacto se hace evidente en el hecho de que los textos trabajados con los estudiantes en las interacciones hayan producido un efecto de extrañamiento en ellos en el momento de comenzar la lectura y de que la mayoría apelara a las características de los textos con los que sí están habituados para construir sus propias textualizaciones.

En segundo lugar, es posible observar que los mecanismos de modificación de estos textos versan sobre dos procesos: la hibridación y la fragmentación. Hibridación, no sólo porque traspone el discurso científico en el discurso escolar sino también porque se lo contextualiza en otras situaciones comunicativas que se supone resultan más innovadoras o llamativas. Fragmentación, en tanto que, o bien se omiten los términos técnicos o bien se los resaltan; el texto se segmenta persistentemente en párrafos; los saberes teóricos se presentan como una sucesión de datos y ejemplos y se compartimentan los contenidos en unidades independientes. En consecuencia, ambos procesos posibilitan un tipo de lectura que es similar a la que habilitan los textos de los cuales los alumnos son asiduos lectores y escritores en sus vidas cotidianas, tales como en los mensajes de texto o publicaciones en redes sociales.

En tercer lugar, a través de la comparación con el texto fuente, es notable que la aplicación de estos recursos obvia relaciones principales para la construcción de sentidos. La simplificación así entendida, por un lado, reduce y tergiversa el texto fuente y, por otro, logra un efecto inverso al buscado, ya que complejiza la actividad de lectura. La necesidad de reponer sentidos omitidos hace que estos textos supuestamente facilitados sean sencillos sólo para un lector experto que, gracias a sus conocimientos previos, sea capaz de reponer estas relaciones.

Respecto de las prácticas de lectura, esta modificación les quita a los alumnos las responsabilidades que competen a todo lector: hipotetizar sobre el interrogante que suponen las palabras desconocidas, extraer de un texto los conceptos clave, establecer relaciones, comprender la finalidad principal de un texto y la de sus componentes. Esta noción de facilitación, entonces, desarma al lector en los procesos de elaboración individual de los conceptos y de textualización al restarle posibilidades para la recuperación de sentidos. Para esto último, resulta ilustrativa la consigna mencionada anteriormente, la cual sólo requiere del alumno que identifique el lugar del texto donde se encuentra el fragmento que debe reproducir textualmente, fragmento que, por cierto, fue señalado a través del uso de negritas.

Finalmente, cabe aclarar que nos hacemos cargo de que los textos científicos generan sus propios tipos de dificultades; sin embargo, consideramos que su acceso y familiarización colabora en la construcción progresiva del alumno en un lector y escritor antes que en un decodificador y transcriptor.

### Bibliografía

AA.VV. (1972) *Lo verosímil*. Buenos Aires: Ed. Tiempo contemporáneo.

- Arbusti, M. (2008) La organización de las interacciones y su relación con textos escritos. En: Desinano, N. (coord.) *Interacciones orales sobre textos expositivo-explicativos disciplinares en la escuela media*. Rosario: Laborde Editor.
- (2007) La comprensión de los textos a través de la interacción dialógica. En: Desinano, N. (coord.) *Crónica de una experiencia en la Escuela Media. Proyecto Integral de Lectura y Escritura*. Rosario: Laborde Editor.
- Arias, A. et al. (2011) *Prácticas del lenguaje 3*. Buenos Aires: Aique.
- Alvarado, M. (2009) *Paratexto*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Avendaño, C. et al. (2006) *Lengua y Literatura*. Buenos Aires: Santillana.
- Ballantí, G. et al. (2006) *Lengua 9º*. Buenos Aires: Santillana.
- Calcagno, M. et al. (2012) *Literatura 4. Palabras míticas, épicas y trágicas*. (Marcos Alfonzo, coord.) Buenos Aires: Ediciones SM.
- Carlino, P. (2010) *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Desinano, N. (2009) *Los alumnos universitarios y la escritura académica: análisis de un problema*. Rosario: Homo Sapiens Editores.
- Desinano et al. (2007) *Interacciones orales sobre textos expositivo-disciplinares en la escuela media*. (Desinano, Norma, coord.) Rosario: Laborde Libros.
- Fayol, M. (1996) A propós de la compréhension... *Université de Genève*. [anuario]. Recuperado de <http://www.unige.ch/fapse/logopedie/formationcontinue/documents2013/article1-bragard.pdf>.
- Golder, C. y Gaonac'h, D. (2001) *Leer y comprender. Psicología de la lectura*. (Tatiana Sule Fernández, trad.). Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Indart, M. y Höhn, G. (2011) *Lengua 1. Prácticas del lenguaje*. Buenos Aires: Estación Mandioca.
- (2011b) *Lengua 2. Prácticas del lenguaje*. Buenos Aires: Estación Mandioca.
- (2011b) *Lengua 3. Prácticas del lenguaje*. Buenos Aires: Estación Mandioca.
- Lobo Ponceliz L. et al. (2011) *Lengua y Literatura 2: prácticas del lenguaje*. (Marcos Alfonzo, coord.) Buenos Aires: Ediciones SM.
- Link, D. (1994) *Literator IV. El regreso*. Buenos Aires: Ediciones del Eclipse.
- (1994b) *Literator V. La batalla social*. Buenos Aires: Ediciones del Eclipse.
- Rinaudo, M. y Galvalisi, C. (2002) *Para leer mejor... Cómo evaluar la calidad de los libros escolares*. Buenos Aires: La Colmena.
- Rodríguez, M. et al. (2013) *Lengua y Literatura 1. En construcción*. Buenos Aires: Estación Mandioca.
- Sampayo, R. et al (2013) *Literatura 4. Los territorios míticos, épicos y trágicos*. (Sampayo, R., coord.) Buenos Aires: Estación Mandioca.
- (2013b) *Literatura 5. Los territorios realistas, fantásticos y de ciencia ficción*. (Sampayo, R., coord.) Buenos Aires: Estación Mandioca.
- (2013c) *Literatura 6. Los territorios alegóricos, humorísticos y de experimentación*. (Sampayo, R., coord.) Buenos Aires: Estación Mandioca.

---

María Cecilia Milan es profesora en Letras, egresada de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR. En esta institución, es ayudante de segunda categoría de la cátedra de Socio y Psicolingüística. Actualmente, participa del proyecto “Las prácticas de lectura y escritura: análisis, propuestas, seguimiento y evaluación” dirigido por la Dra. Norma Desinano y enmarcado en el programa “Lectura/Escritura y los aprendizajes disciplinares en la escuela media”, dirigido por la Dra. Zulema Solana.

---

# EL PARATEXTO ICÓNICO COMO CRITERIO DE SELECCIÓN DE TEXTOS DE LAS CIENCIAS PARA LA LECTURA EN EL NIVEL MEDIO Y SU VALOR COMO FORMA DE CONOCIMIENTO ANALÓGICA

---

Silvia Alma Rivero

[silrivero@gmail.com](mailto:silrivero@gmail.com)

Facultad de Humanidades y Artes

Universidad Nacional de Rosario (UNR)

Rosario - ARGENTINA

---

## Resumen

Este trabajo es resultado parcial del programa de investigación “*Lectura/escritura y los aprendizajes disciplinares en la escuela media*” (UNR), que explora la relación entre los textos utilizados para la lectura en la escuela media y los campos disciplinares, en particular de las ciencias exactas, sociales y humanas, y naturales.

El objetivo del presente trabajo es la determinación del papel del paratexto icónico (cuadros, diagramas, etc.) en la selección de textos disciplinares de las ciencias para el desarrollo de la lectura en el nivel medio y la consideración de este punto desde la mirada del especialista en la disciplina.

Se ha mostrado que tanto las metáforas y las comparaciones como el paratexto icónico forman parte del lenguaje de las ciencias. Aquí se discute el paratexto icónico en su valor metafórico, como herramienta cognitiva. Nos preguntamos si la presencia de la imagen se erige en uno de los criterios para la identificación de los textos de la ciencia utilizados para el desarrollo de la lectura en el nivel medio.

Para tal fin se presentan los resultados de un estudio que contrasta las consideraciones de docentes de la escuela media y de especialistas en relación con el criterio presentado. A partir de estos resultados, se describe aquí la naturaleza y alcance de este criterio y la preferencia otorgada al mismo por parte de los docentes del nivel medio y los especialistas en el área.

Se espera que las conclusiones alcanzadas en esta investigación contribuyan a mostrar la necesidad de la mirada del especialista para la selección de los textos de la disciplina a utilizarse para el desarrollo de la lectura en el nivel medio.

**Palabras clave:** metáfora/comparación - lenguaje icónico - textos disciplinares – imagen

---

## Introducción

Este trabajo es resultado parcial del programa de investigación “*Lectura/escritura y los aprendizajes disciplinares en la escuela media*” (UNR), que explora la relación entre los textos utilizados para la lectura en la escuela media y los campos disciplinares, en particular de las ciencias exactas, sociales y humanas, y naturales.

Analizaremos, por un lado, el rol que la presencia de paratexto icónico tiene en la selección de textos de la ciencia utilizados como insumos para el desarrollo de la capacidad lectora en el nivel medio. Por otro lado, nos preguntamos acerca de la funcionalidad del paratexto icónico, específicamente acerca de su valor metafórico respecto del texto lingüístico en el proceso de apropiación del texto disciplinar.

Se ha mostrado que las metáforas y las comparaciones y el paratexto icónico forman parte del lenguaje de las ciencias. Aquí se discute el paratexto icónico en su valor metafórico, como herramienta cognitiva. Nos preguntamos si la presencia de la imagen se erige en uno de los criterios para la identificación de los textos de la ciencia utilizados para el desarrollo de la lectura en el nivel medio.

El objetivo del presente trabajo es la determinación del papel del paratexto icónico (cuadros, diagramas, etc.) en la selección de textos disciplinares de las ciencias para el desarrollo de la lectura en el nivel medio y la consideración de este punto desde la mirada del especialista en la disciplina y su posible rol respecto del método de conocimiento metafórico de los textos de la ciencia.

Se espera que las conclusiones alcanzadas en esta investigación contribuyan a mostrar la necesidad de la mirada del especialista para la selección de los textos de la disciplina a utilizarse para el desarrollo de la lectura en el nivel medio.<sup>1</sup>

## Marco teórico

### La metáfora en el lenguaje de las ciencias

Los textos de la ciencia se presentan como una clase determinada a partir de categorías propias fuertemente definidas, cuyos valores varían según el campo científico particular de que se trate y cuya forma –tanto como su contenido– se constituye en criterio de legitimación.

Los textos científicos se encargan de “exponer y/o describir los fundamentos, los mecanismos de control metodológico, los pasos seguidos en el proceso de investigación, las conclusiones obtenidas y las proyecciones posibles” (Dalmagro, 2007: 16).

Si bien no siempre explicitado como criterio de demarcación de los textos de la ciencia, el uso de metáforas, comparaciones y paratexto icónico aparece como una presencia de alta ocurrencia en el género. En el contexto de este trabajo se explora específicamente la imagen en su valor metafórico, como forma de conocimiento dentro del ámbito de la ciencia.

Un cuerpo considerable de trabajos identifica tanto a las metáforas y las comparaciones como al paratexto icónico como parte del lenguaje de las ciencias, desde diversas perspectivas.

En primer lugar, la relación metáfora/ciencia ha recibido un tratamiento extenso en la literatura, desde distintas perspectivas. Además de su valor estético, la metáfora presenta un valor cognitivo específico (Nubiola, 2000). Galán Rodríguez (2001), por otra parte, trata a la ciencia en su totalidad como metáfora. Blank (2001) analiza el uso de la analogía en la ciencia. Palma (2005) discute el desarrollo de las ciencias a través de las metáforas, entre otros trabajos.

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

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

Desde una perspectiva evolucionista, Palma (2005) concibe a la actividad científica como

...un conjunto de decisiones cognoscitivo/epistémicas de aceptación/rechazo de metáforas epistémicas que toma la comunidad científica sobre la base de las metáforas disponibles como respuesta a un conjunto de preguntas vigentes, para dar cuenta de un conjunto amplio, pero limitado y abierto, de experiencia disponible (57).

Dichas decisiones, que están determinadas tanto histórica como intersubjetivamente por la comunidad científica, posibilitan la descripción/explicación/predicción de aspectos del mundo y dotan de especificidad al conocimiento científico. Es decir, las metáforas epistémicas –con distinto grado de productividad– posibilitan el tratamiento de los objetos de la ciencia y la formulación de las preguntas de investigación correspondientes, y, desde este punto, son concebidas como constitutivas –no secundarias ni laterales– para la actividad científica. La metáfora no solo está presente en la divulgación científica y en la

<sup>1</sup>Quiero agradecer especialmente a los miembros del equipo de investigación las especialistas Gracia Gagliano, Alejandra Coronel y Marta Costanzo su contribución en la etapa de recolección de datos.

enseñanza sino que también en el proceso de producción e incluso de legitimación del quehacer científico (57).

Apoyado en el concepto de bisociación de A. Koestler (1964) –“la intersección de dos planos asociativos o universos de discurso que ordinariamente se consideran como separados y, a veces, hasta incompatibles” (Palma, 2005: 51)–, Palma conceptualiza la metáfora como un punto de convergencia que permite un resultado novedoso respecto de la percepción de los hechos y el ingreso de una lógica de otra esfera, produce una reorganización de lo conocido e introduce nuevos hechos, modificando, así, la base empírica.

En un trabajo sobre el método analógico en la Lingüística, Rivero (2013) discute la inducción, la deducción, la abducción y la analogía como métodos alternativos de conocimiento y señala que una mirada analógica del objeto, que implica la manipulación de mecanismos y procedimientos diferentes y muy específicos, posibilita la aprehensión/creación de nuevos matices en el objeto del campo específico.

La analogía puede ser entendida como un procedimiento cognitivo diferente, en la base de la metáfora como forma de conocimiento, sostenida a partir de la oposición indicial/icónico que constituye paradigma con las oposiciones abducción/analogía y metonimia/metáfora.

Entendida de esta última manera, la **analogía** se presenta como una relación enfocada en la equivalencia – relaciones metafóricas –no de inclusión.

$$Z = X = Y$$

Abre líneas disparadoras hacia otros objetos de naturaleza diferente y, al hacerlo, reescribe el objeto mismo.

Como métodos de la ciencia, inducción y deducción son fuertemente lineales y combinatorio-analíticos (metonímicos), en tanto se basan en la relación parte (constituyente)-todo (categoría). Abducción y analogía, en cambio, están regidas por el principio de la metáfora, la sustitución y la similitud. (Rivero, 2013)

Rivadulla (2006) señala

... la analogía juega un papel fundamental para propuestas metafóricas en ciencia, sólo una vez que disponemos de modelos teóricos en algún sentido *análogos*. Lo que no excluye empero que a veces la analogía también sea una guía para la creatividad científica. (189)

En este trabajo nos preguntamos acerca del rol de la imagen en el texto especializado en tanto instrumentaliza el método analógico de conocimiento del objeto.

### Las imágenes en los textos de la ciencia

Maturano, Aguilar y Núñez (2009) recogen dos definiciones fundamentales de *imagen*. Por un lado, siguiendo a Perales Palacios (2006), definen la imagen como una “representación de seres, objetos o fenómenos, ya sea con un carácter gráfico (en soporte papel o audiovisual, fundamentalmente) o mental (a partir de un proceso de abstracción más o menos complejo)” (3).

Por otro lado, proporcionan una definición de *imagen* de mayor complejidad, a partir de Torres Vallecillo (2007), como “una producción material humana, concreta, objetiva y subjetiva, basada en datos sensoriales, para conocer y producir conocimiento, comunicar y producir comunicación, crear y recrear el mundo exterior en el mundo interior del hombre (y viceversa)” (3) y concluyen que “así, la imagen es un medio de comunicación donde existe un autor (que posee una intencionalidad) y un destinatario; ambos comparten una serie de significaciones o referencias en común” (3).

La naturaleza de la categoría *imagen* también se determina a partir del contraste con la categoría *ilustración*. La ilustración posee un carácter exclusivamente gráfico y tiene solo la función de complementar la información que suministran los textos escritos. (Maturano, Aguilar y Núñez, 2009: 3)

Rivero (2013) distingue la categoría *ilustración* de *ejemplo* o *ilustración*, en tanto estos últimos se constituyen exclusivamente como recurso de argumentación.

Respecto de la importancia de la presencia de imágenes en los textos de la ciencia, en su trabajo sobre las características formales y de contenido de diversos tipos de textos científicos, Dalmagro (2007) omite discutir este aspecto. En efecto, en su recorrido por los diversos textos encargados de la comunicación de los resultados de una investigación en ciencias sociales y humanas, a saber, la comunicación de resultados, el proyecto de investigación, el informe de investigación, la ponencia y el artículo científico, la monografía, las tesinas y las tesis y el ensayo, no se hace ninguna referencia al rol y carácter de las imágenes como parte



de los textos de la ciencia, lo cual haría pensar, al menos, que no se le asigna un lugar de centralidad a la imagen en la argumentación presente en el texto y que su lugar en el género resultaría secundario.

Contrariamente a esta perspectiva, se sostiene aquí el valor asignado a las imágenes como parte inherente a dicho conjunto.

Para Choi y Bermúdez (2006), “la imagen es [...] una categoría fundamental para el pensamiento y tiene una fácil disponibilidad para entrar en contacto con las expresiones lingüísticas” (63).

El uso de las imágenes en las Ciencias Experimentales puede contribuir al mejoramiento de los aprendizajes en esta área, tal como concluyen (Perales y Jiménez, 2002) en un estudio sobre libros de texto de Física que utilizan imágenes acerca del movimiento de los cuerpos.

Las imágenes cumplen un rol importante en el proceso de aprendizaje en las ciencias experimentales a partir de características específicas como el grado de iconicidad, el uso de distintos lenguajes y la complejidad en los contenidos, en tanto gatilladores de actividad metacognitiva en la que la imagen interactúa con las concepciones previas del alumno (Maturano, Aguilar y Núñez, 2009).

El uso de imágenes interactúa con las concepciones alternativas de los estudiantes. Las concepciones sostenidas por los estudiantes deben ser coordinadas con la nueva información a través de un esfuerzo cognitivo heterogéneo que se ve facilitado por la credibilidad de la imagen y la claridad en los datos. Este procesamiento de la información y coordinación dato/concepción previa va del simple rechazo o aceptación de información a su selección, explicación y reinterpretación (Maturano, Aguilar y Núñez, 2009: 7)

... el uso de imágenes en la detección de concepciones alternativas ha permitido mostrar que los alumnos aplican sus teorías implícitas en diferentes niveles de análisis, basados en estructuras conceptuales de distinta complejidad (Pozo y Gómez Crespo, 1998) para los distintos tipos de imágenes (8).

Respecto de la reflexión metacognitiva, las imágenes se presentan como un instrumento que permite relacionar teoría/práctica y reflexionar acerca de los saberes previos. (Maturano, Aguilar y Núñez, 2009: 8). Las imágenes que combinan lenguaje visual y gráfico presentan mayores dificultades para el procesamiento de la información y la respuesta a la misma que, por ejemplo, las fotografías, objetos con el mayor nivel de iconicidad.

La reflexión metacognitiva ayuda a los sujetos a evaluar no solo sus propios aprendizajes sino también la ejecución de las tareas que propone el docente y a realizar ajustes en sus teorías en el caso de detectar dificultades en el proceso de evaluación (Maturano, Aguilar y Núñez, 2009: 9).

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

### **Los textos de las ciencias en el nivel medio**

Los resultados de un grupo de entrevistas realizadas a docentes del área de las ciencias acerca de la enseñanza de las ciencias naturales (Moya Rebolo, 2009: 3) señalan que la educación debería formar ciudadanos con pensamiento crítico y que, por lo tanto, sería pertinente trabajar la concepción de qué es la ciencia y cómo se la construye y qué es una argumentación en ciencias, más que insistir en los contenidos disciplinares. El trabajo de laboratorio, central para el tratamiento de las ciencias experimentales,

...se enriquece cuando se promueve la reflexión en torno a un problema, se formulan hipótesis, se diseña y planifica un experimento y la recolección de datos, se anticipan resultados, se confrontan los mismos con teorías iniciales y otras fuentes bibliográficas, etcétera (Moya Rebolo, 2009: 3).

La mayoría de los docentes son muy dependientes de los libros de texto que están destinados a los alumnos (Moya Rebolo, 2009: 4). En dicho material la ciencia se presenta como “histórica y acrítica” (4), como un producto y no como un proceso, sin indicación del trabajo en grupos de investigación ni de autoría. Estos textos presentan contenidos ordenados y ausencia de preguntas y no fomentan habilidades

de hipotetización y argumentación. Lo experimental aparece en forma de receta desvinculada de la teoría (4).

Estas concepciones también tienen un impacto en la formación docente, que debería permitir la constitución de un docente capaz de planificar considerando estas cuestiones. Sin embargo, la planificación de las clases y la selección y organización de contenidos no considera particularmente el desarrollo cognitivo de los alumnos (hipotetización, anticipación de resultados, adecuación entre resultados y conclusiones, etc.) ni sus conceptualizaciones previas respecto del objeto (6).

Es en este ámbito donde la pregunta acerca del rol de las imágenes en el texto de la ciencia se impone, ¿se utiliza la imagen en los textos de la ciencia seleccionados para el desarrollo de la lectura en el nivel medio simplemente como ilustraciones respecto del texto lingüístico o, por el contrario, se incentiva también su análisis en tanto recurso de argumentación? ¿Se la concibe exclusivamente como recurso de argumentación o, además, se la analiza en su papel de gatillador de actividad cognitiva/metacognitiva)? ¿Hay una explicitación por parte del docente de este rol de la imagen? ¿Se sostiene este punto en el momento de selección del texto científico para la actividad lectora o, nuevamente, se la relega a su rol de ilustración? ¿Se la utiliza como insumo para el desarrollo de la actividad de comprensión lectora o se la relega a un plano secundario, de apoyo y, por tanto, obvia?

## Metodología

A partir de estas consideraciones surge un grupo de preguntas que orientan nuestro trabajo:

¿Cómo se percibe, dentro de esta conceptualización del trabajo sobre los textos de la ciencia, el rol de las imágenes?

¿La consideración de metáforas y las comparaciones y del paratexto icónico, que forman parte del lenguaje de las ciencias, se erige en uno de los criterios para la identificación de los textos de la ciencia utilizados por los docentes para el desarrollo de la lectura en el nivel medio?

¿Hay alguna diferencia en la consideración que hacen los docentes del área y los especialistas?

¿Cuál es el valor asignado a la imagen en los textos especializados?

¿Hay alguna relación entre la utilización de la imagen en el texto especializado y la forma de conocimiento?

En esta investigación en particular nos preguntamos acerca de la conceptualización del rol de la imagen para los docentes de nivel medio y para el especialista disciplinar, en tanto dicha conceptualización impactará en los criterios de selección de dichos textos y en la constitución del corpus de abordaje de los textos en cuestión. Reportamos los resultados parciales de un estudio exploratorio que contrasta las consideraciones de docentes de la escuela media y de especialistas en relación con el rol de las imágenes en los textos de las ciencias utilizados para el desarrollo de la lectura en el nivel medio y la consideración de este punto desde la mirada del especialista en la disciplina.

Con el fin de recolectar los datos correspondientes se diseñó una encuesta semiabierta que indaga sobre la ocurrencia y el tipo de paratexto icónico (“imágenes”) en los textos especializados, el grado de necesidad de inclusión del mismo en los textos de la especialidad del encuestado, la función que el docente/especialista le atribuye al paratexto icónico, su consideración acerca de la potencial inclusión del paratexto icónico en los textos utilizados en el nivel secundario para el desarrollo de la lectura.

La encuesta se realizó sobre un total de 14 participantes, pertenecientes a dos grupos: por un lado, docentes investigadores de nivel universitario; por otro, docentes especialistas del nivel medio.

El grupo de encuestados reunió participantes de áreas disciplinares diversas, a saber, educación tecnológica, geografía, físico-química, informática, fitopatología, agrometeorología, ingeniería agronómica, climatología agrícola, física, para asegurar que los resultados no se encuentren sesgados hacia una disciplina en particular.

El 50% de los encuestados trabajan como docentes en su campo en la escuela secundaria exclusivamente y el otro 50%, como docentes e investigadores en su especialidad en la universidad exclusivamente y publican artículos especializados. Del primer grupo, solo un participante escribe artículos especializados. Denominaremos a los miembros del primer grupo *Docentes del área*, caracterizado por su actividad exclusiva en la enseñanza de la especialidad a nivel medio y a los miembros del segundo grupo, *Especialistas*, por su actividad en la investigación y producción escrita en la especialidad.

## Resultados

El 100% de los encuestados reporta la utilización de imágenes de naturaleza diversa en los textos de su especialidad.

El análisis cualitativo de los datos revela que ambos grupos –*Docentes del área*, y *Especialistas*– definen la clase “imagen” como constituida por figuras, esquemas, fotos, infografías, mapas, imágenes satelitales, planos. Sin embargo, solo el grupo *Especialistas* incluye gráficos estadísticos (en dos (x,y) o tres (x, y, z) dimensiones -histogramas, gráficos de líneas, curvas, gráficos de dispersión) y videos en la extensión de esta clase y define como función de los mapas la visualización de la distribución espacial de una variable.

Si bien la valoración de la ocurrencia de imágenes en los textos especializados varía de manera balanceada entre los miembros de ambos grupos, ninguno de los encuestados asignó un valor nulo a dicha ocurrencia.

Respecto de la funcionalidad de las imágenes en los textos de la especialidad, ambos grupos valoran, en general, su rol para facilitar la comprensión de contenidos. El grupo *Docentes del área* valora el desarrollo en particular de habilidades para análisis, interpretación, relación, comparación y complejización de la información a través de la presentación de una realidad.

Esto se da en tanto permite la visualización de objetos con los que el lector nunca se ha puesto en contacto (“por ejemplo una represa”), la visualización de representación en forma concreta de objetos que solo pueden conocer a través de la descripción de su funcionamiento (“por ejemplo la estructura del átomo”), la localización de lugares y su descripción, la ubicación de hechos y fenómenos a distintas escalas espaciales. Finalmente indican que la imagen tiene su correlato en la abstracción que llevan los conceptos mismos. Sin embargo, este grupo denota cierta hesitación en la interpretación del rol de la imagen respecto del texto de la ciencia. En efecto, uno de los participantes indica que las imágenes “pueden ser un ingrediente o un elemento más en el texto”, restándole, así, una función específica a la utilización de la imagen en los textos especializados.

En términos generales, entonces, el grupo *Docentes del área* atribuye a la imagen un valor didáctico pero también ilustrativo y decorativo.

Por otra parte, el grupo *Especialistas* señala el valor explicativo e ilustrativo de las imágenes en los textos especializados. Las mismas son funcionales para la rápida identificación de resultados encontrados (“para no perderse con los números”) y de objetos analizados. Posibilitan la presentación de información compleja de manera más dinámica, comprimida y fácil de interpretar. Permiten, además, la presentación de manera concreta de conceptos abstractos. Este grupo le atribuye el valor de demostración o exposición de pruebas concretas de las afirmaciones del investigador en el texto.

Ambos grupos acuerdan en un 100% en la necesidad de la utilización de imágenes en textos para su tratamiento en el desarrollo de la lectura en la escuela secundaria.

## Discusión

A partir de estos resultados, se describe aquí la naturaleza y alcance de este criterio y la preferencia otorgada al mismo por parte de los docentes del nivel medio y los especialistas en el área.

Es unánime la identificación de imágenes de naturaleza diversa en los textos de su especialidad. Sin embargo, parece registrarse una variación intergrupo en la determinación de la clase “imagen”: solo el grupo *Especialistas* incluye la presentación de información estadística a través de gráficos y cuadros de 2 o 3 dimensiones dentro de la extensión de la clase “imagen”.

Respecto de la funcionalidad de las imágenes en los textos de la especialidad, ambos grupos valoran, en general, su rol para facilitar la comprensión de contenidos, si bien el grupo *Docentes del área* denota una variación intragrupal que también considera el rol ilustrativo y decorativo de la imagen. Es decir, el grupo *Docentes del área* interpreta la imagen en su rol didáctico mientras que el grupo *Especialistas* la percibe como un instrumento argumentativo.

Ambos grupos le otorgan a la imagen un valor esencial para sus fines específicos: **didáctico**, en el caso de los *Docentes del área*; **simplificador, enfatizador y probatorio**, en el caso de los *Especialistas*. El grupo *Especialistas* parece considerar la ocurrencia de imágenes en el texto especializado como una parte integral, simultánea y dinámica del proceso argumentativo. El grupo *Docentes del área*, en cambio, le otorga un valor sucesivo (sirve para facilitar la comprensión del texto ya elaborado).

Ambos grupos consideran de manera unánime la necesidad de que los textos de la especialidad seleccionados para su discusión en la escuela secundaria contengan imágenes.

## Conclusiones

Se espera que las conclusiones alcanzadas en esta investigación contribuyan a mostrar la necesidad de la mirada del especialista para la selección de los textos de la disciplina a utilizarse para el desarrollo de la lectura en el nivel medio.

Respecto de la necesidad de utilización de imágenes en textos para su tratamiento en el desarrollo de la lectura en la escuela secundaria, el grupo *Docentes de la especialidad* ve en la utilización de imágenes en los textos de la especialidad una herramienta didáctica que posibilita la descripción, comprensión, asimilación y profundización de información, permite que nos acerquemos al conocimiento a fin de estudiar, analizar y cuantificar problemas y reconocer la dinámica de elementos y procesos constitutivos, y destaca, como señalamos, la funcionalidad de la imagen en el proceso mismo de argumentación en el texto especializado.

El grupo *Especialistas* coincide con la importancia de la selección de textos especializados que contengan imágenes para su tratamiento en el desarrollo de la lectura en la escuela secundaria y resalta su valor como recurso educativo, por un lado, y por otro lado la necesidad de que dichos textos estén alineados con esta modalidad imperante en la sociedad actual, impactada por lo mediático (“Existe una invasión de imágenes en la vida del hombre actual”) para la captación de dispositivos e imágenes representacionales.

Señalan también la importancia de que la imagen transmita procesos de investigación (a través de la secuenciación fotográfica, por ejemplo, o la utilización de videos (“para demostrar que el conocimiento no es algo cerrado, concluido, sino todo lo contrario, está en permanente formación y evolución”).

Destacan, por último, el valor formativo de la imagen en tanto estimuladora de la capacidad de abstracción por parte de los alumnos (de allí la recomendación de que se utilicen gráficos estadísticos a pesar de la obvia dificultad que presentan a los alumnos) y de la capacidad crítica de los alumnos (en el análisis de los alcances y límites de la herramienta imagen o gráficas, la evaluación de lo que se dice y no se dice en la presentación de la información, la comprensión de que la presentación de la información implica siempre un recorte subjetivo).

Y, por último, advierten acerca de la necesidad de poner en contacto imagen con texto y del posible uso irrelevante y profuso de la imagen.

Una idea que ocurre de manera reiterada en relación con la necesidad de inclusión de imágenes en los textos de la especialidad para el desarrollo de la lectura es que **“la imagen habla por sí misma”** o que permite “un proceso de comprensión detallado que va más allá de lo que las palabras pudieran describir”. Ésta es una metáfora que une la imagen a la palabra y que muestra la dinámica complementaria entre imagen/palabra en la comprensión del objeto. La imagen permite que se aprehenda lo que no se puede decir. La imagen, entonces, se nos presenta en su valor metafórico en el sentido antes expuesto, es decir, la imagen como vía de conocimiento analógico-metafórico que permite que se puedan captar otras características del objeto por vías alternativas, pero que, en definitiva, forman parte constitutiva del texto especializado y por tanto debe estar necesariamente presente en los textos de la especialidad utilizados para el desarrollo de la lectura.

En definitiva, este trabajo señala que tanto los especialistas como los docentes del área consideran la imagen como constitutiva del texto de la especialidad, una propiedad que habitualmente no recibe la atención que merece en la literatura especializada. Sin embargo, el rol asignado a la misma varía entre los dos grupos: mientras que los especialistas conceptualizan la imagen como parte del proceso explicativo-argumentativo –y, por lo tanto, su selección e inclusión estará reglada por esto– los docentes del área privilegian su rol didáctico-ilustrativo.

Más allá de la valoración común asignada a la imagen, la perspectiva de cada grupo es particular y específica. Se muestra, entonces, la necesidad de atender también a la palabra de los especialistas disciplinares en el momento de elaboración de los criterios de selección de los textos que serán insumos para el desarrollo de la lectura en la disciplina. Desde su mirada particular, los especialistas tienen una contribución específica para realizar al campo. Esto se presenta como una muestra de que el diálogo entre docentes del área y especialistas definitivamente capitalizaría en favor del desarrollo de distintos aspectos concernientes al ámbito de la lectura de los textos disciplinares.

## Bibliografía

Blank, C. (2001) Modelos y metáforas: el uso de la analogía en la ciencia. En *Anales de la Universidad Metropolitana*, (Nueva Serie), 1 (1), 247-261.

- Choi, D. y Bermúdez, N. (2006) Metáfora y metonimia en el lenguaje visual. En *Metáforas en uso*. Buenos Aires: Biblos. 63-84.
- Cubo de Severino, L. (2005). *Los textos de la ciencia*. Córdoba: Comunicarte.
- Dalmagro, M.C. (2007). *Cuando de textos científicos se trata...* Córdoba: Comunicarte.
- Galán Rodríguez, C. (2001) La ciencia como metáfora. En *Anuario de Estudios Filológicos*, XXIV. 123-135.
- González Faraco, J.C. y Gramigna, A. (2009) Narraciones y metáforas en la construcción del pensamiento científico y la epistemología educativa. *Teoría educativa*, Ediciones Universidad de Salamanca. 21(2), 79-94. Recuperado de [http://campus.usal.es/~teoriadelaeducacion/Vol21\\_2\\_2009.html](http://campus.usal.es/~teoriadelaeducacion/Vol21_2_2009.html)
- Maturano, C., Aguilar, S. y Núñez, G. (2009) Propuestas para la utilización de imágenes en la enseñanza de las ciencias experimentales. *Revista Iberoamericana de Educación*. 49(4). Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) - Universidad Nacional de San Juan, Argentina.
- Moya Rebolo, M. (2009) Textos científicos en secundaria. *Innovación y Experiencias educativas*, 20 [Revista Digital] Recuperado de <http://www.csi-csif.es>
- Nubiola, J. (2000) El valor cognitivo de las metáforas. Publicado en P. Pérez-Ilzarbe y R. Lázaro, eds., *Verdad, bien y belleza. Cuando los filósofos hablan de los valores*, Cuadernos de Anuario Filosófico Pamplona, (103), 73-84.
- Palma, H. (2005). El desarrollo de las ciencias a través de las metáforas: un programa de investigación en estudios sobre la ciencia. *Revista CTS*, Diciembre, 6(2), 45-65.
- Perales, F. y Jiménez, J. (2002). Las ilustraciones en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Análisis de libros de texto. En *Enseñanza de las Ciencias*, 20 (3).
- Rivadulla (2006). Metáforas y modelos en ciencia y filosofía. *Revista de filosofía*, 31 (2), 189-202.
- Rivero, S. (2013) Una mirada sobre el método analógico de la ciencia y su lugar en la Lingüística. *Revista de Epistemología y Ciencias Humanas*, 5, 201-229. Grupo Ianus. [Revista Digital] Recuperado de <http://www.revistaepistemologi.com.ar/>
- Sardà Jorge, A.; Márquez Bargalló, C. y Sanmartí Puig, N. (2006) Cómo promover distintos niveles de lectura de los textos de ciencias. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. 5(2). [Revista Digital] Recuperado de [http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen5/ART5\\_Vol5\\_N2.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen5/ART5_Vol5_N2.pdf)
- Schuster, F. (2005) Metáfora y analogía en el descubrimiento científico. Klimovsky, G. (comp.). *Los enigmas del descubrimiento científico*. (63-79). Bs. As: Alianza Editorial.

---

Silvia Rivero es M.A. y M.Phil in Linguistics de la City University of New York (USA), Prof. titular de *Lengua Española II* y adjunta de *Lingüística I* (UNR), directora del proyecto *Los discursos específicos de la ciencia en la escuela media*, dentro del programa “*Lectura/escritura y los aprendizajes disciplinares en la escuela media*” (UNR). Posee publicaciones en Adquisición de L2, Fonología del Español, Enseñanza del Español como L1 y L2.

---

# LAS HABILIDADES COGNITIVO-LINGÜÍSTICAS EN LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE ESTUDIANTES INICIALES DE LA UNIVERSIDAD

---

Mabel Giammatteo

[ggiammat@gmail.com](mailto:ggiammat@gmail.com)

Hilda Albano

[hilda.albano@gmail.com](mailto:hilda.albano@gmail.com)

Augusto M. Trombetta

[augustus1966@gmail.com](mailto:augustus1966@gmail.com)

Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas “Dr. Amado Alonso”

Universidad de Buenos Aires

Buenos Aires – ARGENTINA

---

## Resumen

Según se espera, en los inicios de la Universidad, los estudiantes ya deben haber desarrollado las habilidades cognitivo-lingüísticas esenciales que les permiten no solo comprender acabadamente un texto, sino también poder reproducir en otro texto autónomo los conceptos esenciales del contenido. En trabajos anteriores realizados dentro de nuestros proyectos de investigación desarrollados en la Universidad de Buenos Aires desde 1998 hasta la actualidad nos hemos centrado en el aprendizaje del léxico y la gramática y en su incidencia en la lectura y la escritura de estudiantes de distintos ciclos de escolarización. En relación con la comprensión, hemos planteado que las habilidades esenciales que deben poseer los estudiantes son: la *capacidad integradora*, que permite vincular el significado de las palabras y frases, al sentido global del texto; la *destreza disciplinar*, que hace posible reconocer la estrecha dependencia entre el texto y el área a la que pertenece; y la *competencia interactiva*, que es la que permite operar con el texto para extraer y relacionar la información que contiene e incluso cruzar los datos allí presentes con los conocimientos enciclopédicos previamente adquiridos.

En este capítulo, presentamos los resultados de una prueba administrada a cursantes de *Gramática*, materia del primer año de la carrera de Letras (Facultad de Filosofía y Letras, UBA), con el fin de comprobar si aplican los conocimientos morfosintácticos adquiridos en el curso para la comprensión de un texto fuente relacionado con los contenidos de la materia y si estas habilidades también inciden en su capacidad para reproducir el contenido del texto.

**Palabras clave:** enseñanza de la gramática - prácticas del lenguaje - herramientas lingüísticas

---

## Introducción

La mayor parte del vocabulario que utilizamos, vinculada con las necesidades y exigencias de nuestra vida cotidiana, se aprende directamente en el intercambio diario con nuestro entorno y su uso permite una cierta imprecisión y amplitud semántica. A medida que nos adentramos en campos de mayor especialización y nos conectamos con conceptos y actividades más complejas y especializadas, como son las propias de los ámbitos de escolarización “necesitamos no sólo manejar de manera más eficiente el léxico general, sino también poder incorporar términos propios de distintas disciplinas y ser capaces de construir con ellos textos coherentes, eficaces y adecuados a distintas circunstancias y propósitos” (Giammatteo, Albano, Trombetta y Ghio, 2009: 9). Así las cosas, en los inicios de la Universidad, se espera que los estudiantes ya hayan desarrollado habilidades cognitivo-lingüísticas<sup>1</sup> que les permitieran no solo comprender acabadamente un texto, sino también poder reproducir, en otro texto autónomo, lo esencial del contenido.

En un trabajo anterior, Giammatteo (2004), realizado dentro del marco de nuestros proyectos de investigación desarrollados en la Universidad de Buenos Aires, desde 1998 hasta la actualidad, centrados en el aprendizaje del léxico y de la gramática, y en su incidencia en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes de distintos ciclos educativos<sup>2</sup>, hemos planteado que, en relación con la comprensión, las habilidades básicas que deben poseer los estudiantes son las siguientes:

- (a) *Capacidad integradora*. Permite vincular el significado de las palabras al sentido global del texto.
- (b) *Destreza disciplinar*. Hace posible reconocer la dependencia entre el texto y el área a la que pertenece.
- (c) *Competencia interactiva*. Es la que permite operar con el texto para extraer la información que contiene e incluso cruzar los datos allí presentes con conocimientos enciclopédicos previos.

A fin de comprobar el estado de dichas competencias en estudiantes iniciales de la universidad, hemos diseñado y administrado a un grupo de cursantes de *Gramática*, materia de primer año de la carrera de Letras (Facultad de Filosofía y Letras, UBA), una prueba de comprensión. Nuestro objetivo inmediato ha sido verificar, por un lado, de qué manera los estudiantes aplican los conocimientos léxicos y morfosintácticos adquiridos en el curso para entender un texto fuente relacionado con los contenidos de la materia y, por el otro, si estas habilidades también inciden en su capacidad para reproducir el contenido del texto.

El trabajo se articula en las siguientes partes constitutivas: luego de esta introducción, en primer lugar, incorporamos el marco teórico en que nos basamos; en segundo lugar, incluimos una breve caracterización de la materia objeto de la experiencia y del alumnado que la cursa; en tercer lugar, describimos la aplicación de la encuesta y analizamos los resultados; por último, en el final, presentamos nuestras conclusiones.

## Marco teórico

El trabajo que presentamos, realizado en el marco de la lingüística aplicada, se inserta en la línea de investigación desarrollada en los sucesivos proyectos que, desde 1998, hemos dedicado al estudio de las dificultades de los estudiantes para utilizar eficazmente el léxico en las primeras etapas de los estudios superiores, considerando tanto su valor instrumental comunicativo como su función cognitiva, en tanto

<sup>1</sup>Se denominan cognitivo-lingüísticas porque se trata de habilidades cognitivas, que están en la base del aprendizaje, pero que se concretan mediante el lenguaje y en estrecha relación con las tipologías textuales. Estas habilidades hacen posible aprender los contenidos de las diferentes áreas curriculares (Jorba, 2000).

<sup>2</sup>Los proyectos desarrollados hasta la fecha son: *Competencia léxica y aprendizaje de términos especializados de las disciplinas académicas por estudiantes universitarios* (UBACyT AF 011/1998-1999); *El dominio léxico como herramienta cognitiva en los estudios superiores* (UBACyT AF 028/2000); *Competencia morfológica y aprendizaje léxico en tres ciclos de la enseñanza* (UBACyT F 080/2001-2004); *Incidencia de la competencia léxica en la comprensión y producción textual. Una investigación empírica* (UBACyT F089/2004- 2008); *Léxico, gramática y texto. Aspectos cognitivos y de aplicación* (UBACyT F023/2008-2011); *Léxico y gramática: Una perspectiva teórico-aplicada y su extensión a otras áreas* (UBACyT 20020100100014/2011-2014); *Curriculum, teorías lingüísticas y gramática: perspectivas didácticas y formación docente. Estudio de la enseñanza de la gramática en la Comarca Viedma – Carmen de Patagones* (PINhc 1. Código 04/V090/ 2014-2017 (en curso); *Lengua como área de servicio para otros ámbitos disciplinares, profesionales y de interés socio-comunitario* (PICT Tipo A 2013-0568/2014-2017 (en curso)).

vehículo del conocimiento.

Los distintos diagnósticos realizados en las investigaciones corroboraron nuestra hipótesis inicial en cuanto a la estrecha correlación entre dominio léxico, comprensión y producción textual, puesto que las dificultades halladas, se pueden vincular a tres ámbitos: *léxico-semántico*, *contextual* y *conceptual*.

Desde la *perspectiva léxico-semántica* se ha comprobado que los estudiantes dominan un sentido general de las palabras, básicamente relacionado con el ámbito coloquial, a partir del cual las comprenden y utilizan, pero tienen dificultades para distinguir matices semánticos más precisos, relativos a contextos específicos, o para discriminar entre términos de significado próximo. Sin embargo, esta habilidad resulta imprescindible en el contexto de la educación, donde gran parte de la actividad descansa en la utilización precisa del vocabulario.

En el *nivel contextual*, las pruebas mostraron que los estudiantes no están entrenados para extraer información del contexto y, por lo general, no hacen inferencias para descubrir el significado de las palabras que no conocen o que adquieren valores determinados en contextos especializados. Por otra parte, suelen proceder mediante una lectura lineal, que los obliga a interpretar las palabras en su contexto local, sin integrarlas en una lectura global que les permita entender su significación en función del sentido total del texto.

En cuanto al *dominio conceptual*, muchas veces los estudiantes no poseen el marco teórico que les permita interpretar determinadas piezas léxicas. De este modo, aunque el conocimiento supone acceder a nuevas estructuras conceptuales por medio de sus correspondientes vocabularios, muchos consideran las palabras aisladas, sin insertarlas en una red cognitiva más amplia que pueda dar cuenta del dominio conceptual al que pertenecen.

Por tanto, más allá de su valor instrumental como vehículo de la comunicación, nuestro interés se ha centrado en el valor cognitivo del léxico -tanto el general como el propio de las distintas disciplinas-, y en su función como vehículo del conocimiento, ya sea para comprender como para producir las diferentes clases de textos que demandan los estudios, particularmente universitarios. Esta tarea requiere poseer un desarrollo léxico que permita acceder a un discurso racional, abstracto e intelectual, que posibilite incorporar tanto nuevos conocimientos, como organizarlos, relacionarlos e integrarlos con los saberes ya adquiridos.

El análisis empírico de los datos recogidos en las investigaciones realizadas nos condujo a una reflexión teórica que se cristalizó en lo que hemos dado en llamar «una propuesta de estrategias múltiples» orientada al dominio de las habilidades léxicas, en particular, pero en estrecha interrelación con el resto de las capacidades cognitivo-lingüísticas.

Desde una perspectiva general, el planteo central de nuestro estudio, que se basa en una concepción del léxico como entrecruzamiento sistemático de diferentes niveles de representación de la lengua, nos conduce a dos principios fundamentales:

(a) El primero, que es de orden más teórico, implica el reconocimiento de un intrincado vínculo, profundo y sumamente complejo, entre léxico y comprensión, la que, a su vez, se encuentra en estrecha dependencia del conocimiento de mundo, de modo que éste condiciona fuertemente el grado de comprensión textual. Así, no hay un único nivel de comprensión, sino un conjunto de niveles sucesivos posibles, de complejidad creciente, cuyo acceso depende de una más o menos exitosa combinación de los distintos factores involucrados.

(b) El segundo principio, que tiene incidencia directa en la aplicación (de hecho, sustenta nuestra propuesta para el desarrollo de la competencia léxica), postula la interrelación de diversas estrategias que vinculan los distintos niveles de representación inter y extralingüísticos y hacen posible la comprensión. De ahí que el concepto de *estrategias múltiples*. Éstas dan cuenta de cómo interactúan en el funcionamiento léxico, por un lado, los aspectos extralingüísticos o situacionales (pragmáticos y discursivos) y, por el otro, los aspectos intralingüísticos entre los que se destacan los conceptuales (semánticos) y los gramaticales (morfológicos y sintácticos).

En esta perspectiva, el léxico se concibe como una interfaz en la que se produce el entrecruzamiento sistemático de los diferentes niveles de representación que intervienen en la organización de la lengua, de modo que “un ítem léxico establece una correspondencia entre fragmentos bien formados de la estructura fonológica, sintáctica y conceptual” (Jackendoff, 1990: 18). Por tanto, el concepto medular de *estrategias múltiples* implica que aprender una lengua no solo constituye la adquisición de principios sintácticos para producir oraciones bien formadas, sino también la incorporación de principios para construir conceptos lexicales. Una vez conformado el ítem, el conocimiento de sus partes significativas, las que integran su significado léxico interno o inherente –raíces y elementos de derivación– y externo o de relación –



elementos flexionales—, es el que permite conectar esta palabra con otras para conformar estructuras mayores cada vez más abarcadoras, transmisoras de contenidos conceptuales globales más amplios.

Por otra parte, es sabido que para dar cuenta de los contenidos que transmiten las palabras no se pueden dejar de lado “los factores pragmáticos y contextuales que determinan los significados únicos y específicos de cada pieza léxica” (Varela, 1993: 25). De este modo, quien aprende una lengua no solo adquiere el significado de las palabras y sabe cuáles son sus partes constitutivas, sino que necesita dominar la dimensión significativa que estas adquieren en los contextos lingüísticos en que pueden aparecer. En el nivel textual, cada palabra requiere de otras tanto para precisar su significado como para facilitar la significación de sus vecinas con las que se relaciona en el armado de nuevos conceptos cada vez más complejos.

En suma, la propuesta de estrategias, además de poseer una amplia base empírica de sustentación, asienta su planteo básico tanto en la estructura lingüística como en las posibilidades comunicativas que los elementos del sistema permiten, pero va más allá al establecer una base cognitiva que da cuenta de cómo se interrelacionan y proyectan en el texto los aspectos considerados. Se plantea, entonces, como plurifuncional y abarcadora para incentivar el desarrollo y uso eficaz de la lengua en los distintos niveles de la enseñanza.

## **Caracterización de la materia**

### **Gramática**

Dentro de la carrera de Letras (Facultad de Filosofía y Letras, UBA), *Gramática* es una materia inicial que mayoritariamente se cursa después del CBC. El enfoque de la materia<sup>3</sup> no se centra en criterios de corrección lingüística, sino que presenta aspectos teóricos y de aplicación desde una perspectiva que se orienta, en primera instancia, a la reflexión sobre la lengua y su estructura y, en segundo lugar, a la explicación de los principales fenómenos morfosintácticos del español, considerando también sus implicaciones comunicativas. Asimismo, incluye entre sus objetivos ofrecer herramientas metodológicas para la investigación y para su aplicación en distintos ámbitos, tales como la enseñanza de español como lengua materna y extranjera, la traducción, la lexicografía, el análisis discursivo, etc.

### **El alumnado**

Los datos analizados provienen del curso de *Gramática* del segundo cuatrimestre de 2013. El número de cursantes encuestados fue de 127 estudiantes. Desde el punto de vista de la matrícula, al grupo mayoritario de estudiantes “noveles” de la materia, debe sumarse un número importante de alumnos que la cursan tardíamente, en tramos más avanzados de la carrera, y de recursantes, que no han podido acceder al examen final o no han logrado su aprobación. Por tanto, dada la heterogeneidad potencial del alumnado, al inicio de cada cursada, la cátedra propone una encuesta voluntaria que permite conocer, con un poco más de precisión, el perfil de sus estudiantes.

---

<sup>3</sup>La experiencia que se describe y los datos que se presentan en este artículo corresponden a la cátedra de *Gramática* “B”, que se dicta dentro de la carrera de Letras, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Cuadro N°1: Resultados de la encuesta inicial de caracterización del curso de Gramática "B", segundo cuatrimestre de 2013 (porcentajes y número de respuestas)

<b>1) Según los años cumplidos a la fecha de la encuesta, ¿en qué grupo de edad te ubicás?</b>		
Hasta 19 años	17%	21
De 20 a 24 años	44%	56
De 25 a 29 años	14%	18
De 30 a 39 años	13%	16
De 40 o más años	13%	16
<b>2) ¿Mujer o varón?</b>		
Mujer	67%	85
Varón	33%	42
<b>3) ¿Dónde residís habitualmente?</b>		
En Capital	59%	75
En Provincia	38%	48
En otro país, ya que me encuentro en la Argentina por estudios	3%	4
<b>4) ¿Cómo describirías el ambiente educativo de tu hogar?</b>		
Mis padres no tuvieron instrucción o solo una educación elemental	9%	11
Mis padres (o al menos uno de ellos) recibieron educación secundaria	28%	36
Mis padres (o al menos uno de ellos) desarrollaron estudios superiores	63%	80
<b>5) ¿Cómo describirías tu situación laboral actual?</b>		
No trabajo	36%	46
Trabajo hasta 15 horas semanales	13%	16
Trabajo hasta 25 horas semanales	15%	19
Trabajo hasta 35 horas semanales	17%	22
Trabajo más de 35 horas semanales	19%	24
<b>6) ¿Para qué carrera cursás esta materia?</b>		
Letras (UBA)	91%	115
Otra carrera (UBA)	9%	12
<b>7) ¿Cómo describirías tu trayectoria académica?</b>		
Terminé la secundaria, hice el CBC y entré a la Facultad	39%	49
[...] estuve un tiempo sin hacer nada antes de decidirme a entrar a la Facultad	2%	3
[...] empecé otra carrera, pero la dejé o la hago en paralelo con esta	24%	30
[...] empecé a trabajar, así que tardé un poco en entrar a la Facultad	12%	15
[...] hice otra carrera y ahora estoy en la Facultad por gusto e interés	24%	30
<b>8) ¿A qué comisión de trabajos prácticos asistís?</b>		
Comisión N°1, miércoles de 15 a 17	18%	23
Comisión N°2, miércoles de 19 a 21	24%	31
Comisión N°3, jueves de 15 a 17	13%	16
Comisión N°4, jueves de 17 a 19	17%	22
Comisión N°5, jueves de 19 a 21	9%	12
Comisión N°6, martes de 11 a 13	18%	23
<b>9) ¿Qué área considerarás más atractiva en la carrera de Letras?</b>		
Gramática y lingüística	29%	37
Lenguas y culturas clásicas	7%	9
Teoría literaria y literatura	49%	62
No sé	15%	19
<b>10) ¿Tenés alguna expectativa respecto de la materia Gramática?</b>		
Aprender a hablar y escribir correctamente en castellano	4%	5
Conocer el significado y el origen de las palabras	6%	8
Aprender a razonar con criterio gramatical	12%	15
Conocer los fundamentos teóricos del análisis lingüístico	14%	18
En algún sentido, espero poder desarrollar todo lo anterior	57%	73
No tengo ninguna expectativa particular sobre esta materia [...]	6%	8
Total (100%)		127

Fuente: Encuesta inicial para los estudiantes de la cátedra (registros del campus virtual).

Cuadro N° 1

De acuerdo con los datos ofrecidos en el cuadro N°1 se puede caracterizar el alumnado de la siguiente manera:

(a) *Edad de los cursantes y relación con la cursada (cursantes iniciales o recursantes).* Los datos extraídos de la encuesta muestran que un 61% de la matrícula son alumnos menores de 25 años y que, dentro de este grupo, un 17% son menores de 19 años o tienen esa edad, lo que implica que estos últimos, muy probablemente, cursan *Gramática* como primera materia luego del CBC. En cuanto al grupo mayoritario de alumnos (44%), se encuentra en la franja que va de 20 a 25 años. Con respecto al 39% del alumnado mayor de 25 años, es plausible pensar que son los que llegan con experiencia previa en la Facultad, e incluso que no es la primera vez que cursan la materia. De hecho, solo un 39% de los estudiantes afirma haber ingresado de modo directo en la carrera, tras haber terminado el secundario y el CBC<sup>4</sup>. Un 24% ha empezado otra carrera, que luego ha cambiado, y otro 24% afirma haber terminado otra carrera y estar cursando la carrera actual por gusto o interés. Un 15% del alumnado demoró el inicio de su carrera por motivos laborales; y apenas un 2% no continuó sus estudios inmediatamente después de egresar del secundario, pero tampoco trabajó ni estudió antes de inscribirse a la carrera. El 91% del alumnado está inscripto en la carrera de Letras; el 9% restante está compuesto por estudiantes de otras carreras de la

<sup>4</sup>El CBC es un ciclo propedéutico común a todas las facultades de la Universidad de Buenos Aires, si bien con adaptaciones de la selección de materias, según las carreras.

universidad.

- (b) *Sexo*. En cuanto al sexo, la matrícula es mayoritariamente femenina (67%).
- (c) *Lugar de residencia*. Un 59% de los estudiantes reside en Capital Federal, 38% vive en la provincia de Buenos Aires y un 3% es extranjero.
- (d) *Datos familiares*. El 63% de los alumnos proviene de hogares en los que al menos uno de los padres desarrolló estudios superiores; un 8% afirma que sus padres no tuvieron instrucción o sólo una educación elemental; y para el 28% restante, al menos uno de sus padres recibió educación secundaria.
- (e) *Datos laborales*. El 64% del alumnado trabaja, además de estudiar.
- (f) *Ámbito de intereses respecto de la carrera y de la materia*. Respecto de sus intereses, prácticamente la mitad de los estudiantes encuestados (49%) considera la teoría literaria y la literatura como el área más atractiva de la carrera; casi un tercio (29%) se interesa por la gramática y la lingüística; un 7% juzga las lenguas y culturas clásicas como el área de mayor interés; y un 15%, plausiblemente integrado, entre otros, por los estudiantes que no están inscriptos en Letras, no se decide por ninguna de las tres opciones mencionadas. El 57% del alumnado señala que aprender a hablar y escribir correctamente en castellano, conocer el significado y el origen de las palabras, aprender a razonar con criterio gramatical y conocer los fundamentos teóricos del análisis lingüístico constituyen, en conjunto, sus expectativas sobre la materia *Gramática* en el inicio.

## Desarrollo y evaluación de la experiencia

### Aplicación de la prueba de comprensión

Dentro del programa de la materia, la primera unidad, “De la teoría lingüística a la gramática”, introduce a los conceptos básicos del curso. Luego de dos clases sobre estos temas, en la tercera, se proyectó una diapositiva recapituladora de las nociones presentadas en encuentros anteriores y, en el final de la clase, se administró un cuestionario que evaluaba la comprensión de los conceptos estudiados en esas primeras clases de la materia.

**El lenguaje**  
 es una **facultad universal y privativa**  
 de nuestra especie.  
 Constituye el medio principal por el que los  
 seres humanos nos comunicamos.  
 En su forma oral, su empleo nos resulta  
 natural y es la base sobre la que se asienta  
 toda nuestra vida social.  
 Como capacidad humana, forma parte de  
 nuestra dotación biológica, si bien para su  
 desarrollo es necesario interactuar con el  
 medio que nos rodea.



En el comienzo de la prueba se indicaba a los cursantes la finalidad de su aplicación y se les aseguraba que no se trataba de una evaluación. La parte inicial de la encuesta contenía un mínimo de preguntas referidas a factores socioculturales de dos tipos: a) datos personales: sexo, edad y situación ocupacional; y b) datos de desempeño universitario: carrera actual, estudios previos, y si tenían una cursada anterior de la materia. Estos datos, no serán objeto de análisis de la presente ponencia, centrada en la parte principal de la encuesta, que solicitaba a los estudiantes responder a un cuestionario de diez ítems conceptuales.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES	FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS	DEPARTAMENTO DE LETRAS
Nombre(s) y apellido(s) (datos opcionales):	EJERCICIO DE ORIENTACIÓN 24 de agosto de 2013	Comisión (mañana, miércoles, jueves) (mañana, tarde, noche) ( ) MA ( ) MI ( ) JU    ( ) MA ( ) TA ( ) NO

Este ejercicio forma parte de un proyecto de investigación radicado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. El ejercicio no constituye una evaluación sino un diagnóstico. Agradecemos tu buena disposición para proporcionar las respuestas.

SEXO ( ) Mujer ( ) Varón	EDAD (a la fecha)      ___ años	TRABAJO ( ) Sí ( ) No
UNIVERSIDAD ( ) UBA ( ) Otra	CARRERA ( ) Letras ( ) Otra	ESTUDIOS PREVIOS ( ) Sí ( ) No
RECURSANTE DE GRAMÁTICA ( ) Sí ( ) No		

**CONSIGNA**

Después de leer el siguiente párrafo, completá lo que se pide a continuación:

*El lenguaje es una facultad universal y privativa de nuestra especie. Constituye el medio principal por el que los seres humanos nos comunicamos. En su forma oral, su empleo nos resulta natural y es la base sobre la que se asienta toda nuestra vida social. Como capacidad humana, forma parte de nuestra dotación biológica, si bien para su desarrollo es necesario interactuar con el medio que nos rodea.*

- El lenguaje es una facultad porque...  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Se trata de una facultad universal porque...  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Es privativa de nuestra especie porque...  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- El lenguaje sirve para la comunicación, pero también cumple otros fines, como ser...  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Decimos que la forma oral del lenguaje es natural para el hombre porque...  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Desde esta perspectiva, la escritura puede considerarse...  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Sin el lenguaje la vida social no sería posible porque...  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- El lenguaje es parte de la dotación biológica de nuestra especie porque...  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Para el desarrollo del lenguaje es necesario interactuar con el medio porque...  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- André Martinet, un lingüista estructuralista francés, afirma que el lenguaje humano es "doblemente articulado". ¿Qué puede significar esta afirmación?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Fin del ejercicio. Muchas gracias por tu participación.

Las respuestas al cuestionario diseñado involucraban tres tipos de conocimientos: a) los que se podían extraer de lo presentado en la diapositiva (reproducida al comienzo de la encuesta); b) aquellos para los que la diapositiva funcionaba como disparador para recordar lo introducido en las clases; c) lo solicitado en la última pregunta, para lo que la diapositiva no ofrecía pistas, por lo que la respuesta debía derivarse exclusivamente de conocimientos adquiridos en las clases.

### Análisis de las respuestas

*Ítem 1.* En relación con los diez ítems de la encuesta, cabe aclarar que no apelaban todos a la elicitación de las mismas competencias. Las respuestas a los ítems 1, 2 y 3 dependían de la explicitación de palabras clave contenidas en el enunciado, a saber *facultad*, *universal* y *nuestra especie*. En estos casos, mayoritariamente, la estrategia seleccionada por los estudiantes para el completamiento del ítem es el recurso a la sinonimia. Así, por ejemplo, en el ítem 1 (*El lenguaje es una facultad porque...*) *facultad* se sustituye por *capacidad* (1), *calidad* (2), *potencialidad* (3), *habilidad* (4):

#### Recurso a la sinonimia

- (1) es una **capacidad** a desarrollar que tenemos los humanos [37];<sup>5</sup> es una **capacidad innata** en todos los seres humanos [34]; es una **capacidad humana, inherente** [43].
- (2) es una **calidad específica** que poseen los seres humanos [35].
- (3) porque es una **potencialidad**, es la **capacidad** de adquirir una lengua (o muchas) [39].
- (4) es una **habilidad** que se desarrolla a través del tiempo [36].

Según muestran los ejemplos, los estudiantes no se limitan a la utilización de sinónimos, sino que amplían la información con conceptos relacionados.

Resulta asimismo interesante destacar casos en los que, junto con la sinonimia, los estudiantes utilizan paráfrasis explicativas (5) y (6) y, a veces, también incluyen una justificación de lo planteado (6) y (7):

#### Paráfrasis explicativa y justificación

- (5) es privativo de la especie humana. **Es entendido como** una potencialidad universal, un conjunto de principios universales [44].
- (6) Es una **capacidad** a desarrollar que tenemos los humanos. **Entiendo por facultad** una capacidad y **es así por** nuestra composición biológica [38].
- (7) representa parte de nuestra herencia biológica y **puede ser comprendido** en términos de **capacidad, en cuanto que** [sic] la especie humana es capaz de desarrollarlo siempre y cuando reciba información externa. [47].

*Ítem 2.* Respecto de las respuestas al ítem 2 (*Se trata de una facultad universal porque...*), mayoritariamente las respuestas ofrecen paráfrasis de la palabra clave *universal* como “todos los seres humanos”:

#### Paráfrasis de la palabra clave

- (8) **todos los seres humanos** la tenemos [31].
- (9) **todos los seres humanos**, sin distinción, la poseen [39].

Algunas respuestas añaden una paráfrasis explicativa en la que la estrategia empleada se basa en la que Leech (1977: 137) denominó *oposición inversa*, “un tipo muy interesante de contraposición semántica binaria” cuyos términos cumplen una regla especial de sinonimia que supone: a) sustituir un término inverso por otro, y b) cambiar la posición de un elemento negativo en relación al término inverso. Así, *Todos poseen...* se convierte en *Ninguna comunidad no posee/ no desarrolla...*

#### Oposición inversa

- (10) **la poseen todos** los seres humanos. **No se ha encontrado comunidad/individuo que no** haya desarrollado lenguaje [33].

En otros, en cambio, lo que se hace es añadir información de tipo ejemplificativo, con el *todo* resumidor pospuesto:

<sup>5</sup>Los números entre corchetes ([ ]) al final de los ejemplos remiten a la numeración que recibió cada una de las encuestas en la muestra.

### **Todo resumidor pospuesto**

(11) desde una comunidad bárbara, hasta una civilizada, la dominan. **Todos los seres humanos contenemos (sic) la capacidad de aprenderlo** [38].

En (11), el hecho de utilizar el término *aprenderlo* muestra que el alumno no ha incorporado el concepto de lenguaje como facultad innata, que no se aprende, sino que se adquiere “naturalmente”, a partir de la exposición a los datos del medio ambiente.

En relación con este ítem, algunos estudiantes emplean una estrategia de particularización convirtiendo la universalidad en un concepto más local, como *habitantes* y a partir de ahí introducen nociones relativas a la variación de las lenguas y el carácter comunicativo de su funcionamiento.

### **Particularización**

(12) **todos los habitantes** poseemos **la facultad para hablar** y desarrollar lenguaje [sic], **las lenguas varían, pero su finalidad es la misma: comunicar** [36].

Ítem 3. Respecto del ítem 3 (*Es privativa de nuestra especie porque...*) la palabra clave es *privativa*, cuyo valor contrastivo lleva a proporcionar respuestas que oponen a los seres humanos, como poseedores del lenguaje y otras especies<sup>6</sup> (ejemplos 13 a 17). La oposición conduce al carácter comunicativo del lenguaje y a que otras especies también se comunican, pero con sistemas de menor complejidad. Esta segunda afirmación, puede llevar a plantear una restricción de la aseveración con *hasta*, relativa a los conocimientos parciales que aún poseemos respecto de las capacidades comunicativas de otras especies.

### **Estrategia contrastiva**

(13) **solo los humanos** la adquieren, **otras especies no** la poseen y se desarrollan, expresan, etc, de otro modo [38].

(14) **solo nosotros (los humanos)** tenemos lenguaje. **En otras especies** existen sistemas de comunicación, pero estos no alcanzan la complejidad ni comparten características específicas de nuestro lenguaje [39].

### **Limitación de la aseveración**

(15) **hasta donde sabemos, otros** organismos/especies no poseen un medio simbólico tan complejo/organizado/jerarquizado para la comunicación [32].

(16) **hasta donde sabemos, no se ha encontrado un animal u otra forma de vida** capaz de desarrollar lenguaje (lo cual no quiere decir que no establezcan comunicación) [33].

(17) **hasta el momento** no conocemos **otra especie** que lo domine [47].

Ítem 4. A diferencia de los anteriores, el enunciado del ítem 4 (*El lenguaje sirve para la comunicación, pero también cumple otros fines, como ser...*) plantea una contraposición y sugiere como continuación una ejemplificación abierta. Sin embargo, en el conjunto de las respuestas, como alternativa a la función comunicativa del lenguaje, lo que prevalece es un concepto clave que puede parafrasearse como “el lenguaje es el medio para el desarrollo del pensamiento”, como parecen mostrarlo respuestas como:

### **Concepto clave**

(18) **organizador de los pensamientos** que queremos comunicar o no [35].

(19) principalmente **organizar pensamientos** [37].

(20) **organizar el pensamiento** [39].

(21) como **un organizador del pensamiento** [48].

En segundo lugar, también se reconoce el lenguaje como instrumento para el desarrollo de actividades relacionadas con la creación mental, la expresión de las emociones y la persuasión, entre otras:

### **Conceptos afines**

(22) también cumple **fines estéticos**, o simplemente no comunicativos de descripción [34].

(23) la **expresión de la personalidad, la poesía, la ficción** [39].

(24) permite el pensamiento, **la expresión de emociones, la creación estética** [51].

(25) sirve **para expresar deseos**. Transmitir ideas de pensamiento. Para **armar y construir textos**

<sup>6</sup>En consonancia con las respuestas ofrecidas por los estudiantes, el DRAE define *privativo*, en su segunda acepción como: Propio y peculiar singularmente de alguien o algo, y no de otros, o sea que el valor contrastivo reconocido por los estudiantes, es parte del significado de la palabra.

**estéticamente bellos y poéticos. Para persuadir** a “el otro” con el que interactuamos [42].

Más que en otros casos, la índole abierta de la pregunta, dispara respuestas inconsistentes y excesivamente generales:

#### **Respuesta general**

(26) como ser el medio de desarrollo para grandes temas acerca de los distintos ámbitos humanos [36].

*Ítem 5.* Los dos ítems siguientes (5 y 6) nuevamente contienen una palabra clave que da la pista para la respuesta: (*forma*) *oral* y *escritura*, respectivamente, las que a su vez plantean una oposición entre sí. Sin embargo hay entre ambas claves una gran diferencia, ya que la del ítem 5 se encuentra en la diapositiva, mientras que la del siguiente debe inferirse por contraste con aquella y en relación con lo dicho en las clases previas de la materia.

Las respuestas ofrecidas respecto del ítem 5 (*Decimos que la forma oral del lenguaje es natural para el hombre porque...*) recurren a dos tipos de estrategias, según la palabra seleccionada como clave sea la esperada, *oral*, o se elija como alternativa *natural*. Las respuestas que se basan en *oral* como palabra clave establecen una comparación contrastiva entre oralidad y escritura, que a su vez lleva a la oposición entre lo adquirido naturalmente (en términos de Chomsky (1993)) y sin esfuerzo, y lo aprendido, que se vincula con la obligación:

#### **Comparación contrastiva oralidad/escritura**

(27) **a comparación de la escritura, que se debe aprender** específicamente, todas las culturas se comunican oralmente [61].

(28) **no necesita esfuerzo para aprenderse como la escritura** [71].

(29) **la aprendemos fácilmente [...]** no como la forma escrita que nos 'obligamos' a aprender [80].

En cambio, aquellas respuestas que toman como más relevante *natural* retoman la relación con la idea de *capacidad*, en relación con lo innato y lo que no exige esfuerzo:

#### **Vinculación entre natural y capacidad**

(30) la **capacidad** que nosotros tenemos **de forma innata** es la de aprender a partir del habla, principalmente hasta los seis años [62].

(31) **no tenemos que aprenderla con esfuerzo, sino** que al escuchar a otro hablar lo reproducimos y lo incorporamos **como algo natural**” [66].

*Ítem 6.* Las respuestas ofrecidas respecto del ítem 6 (*Desde esta perspectiva, la escritura puede considerarse...*) en su mayoría giran en torno a su carácter secundario (respecto de la oralidad) o aprendido, lo que se vincula con conceptos afines como artificial, accesorio, aditivo, e incluso tecnológico:

#### **Caracterización de la escritura**

(32) una **capacidad secundaria** que se aprende [92].

(33) como **artificial y secundaria (accesoria)** [84].

(34) como un **elemento secundario** que sí es **aprehendido** y funciona como un **aditivo** de la forma oral del lenguaje [64].

(35) una **tecnología adquirida**; se adquiere inmerso en la comunidad a la que pertenecemos [69].

*Ítem 7.* En cuanto al ítem 7 (*Sin el lenguaje la vida social no sería posible porque...*) las respuestas parecen apoyarse en el reconocimiento de *vida social* como palabra clave, de la cual se derivan distintos tópicos vinculados: la *organización social*, la *interacción social*, la base de la vida social y, de manera destacada, la *comunicación*:

#### **El campo semántico de “lo social”**

(36) no podríamos **organizarnos** [92].

(37) dificultaría **lo organizacional** a todo nivel [86].

(38) sin el lenguaje **no podríamos interactuar**, expresarnos socialmente [71].

(39) posibilita **todas las interacciones entre los individuos** que componen una sociedad [35].

(40) la misma definición del lenguaje lo constituye como una operación que resulta **vital para el desarrollo**

#### de la comunicación social [74].

- (41) el lenguaje es el **código compartido** que **posibilita la comunicación** entre los individuos de una comunidad [32].
- (42) **toda la vida social se apoya en la comunicación y la comunicación humana** tiene al lenguaje como principal opción [85].
- (43) **la base de la vida social es justamente el lenguaje** [33].
- (44) **el lenguaje es la base** de casi todo intercambio entre personas [43].

Resulta interesante destacar que las respuestas proporcionan nuevas definiciones respecto del lenguaje: *una operación* que resulta vital para el desarrollo de la comunicación social (40), *el código compartido* que posibilita la comunicación (41); *la base de la vida social* es justamente el lenguaje (44).

*Ítem 8.* Las respuestas ofrecidas respecto del ítem 8 (*El lenguaje es parte de la dotación biológica de nuestra especie porque...*) dependen también de una clave orientadora: *dotación biológica* y retoman tópicos ya empleados en las respuestas al ítem 1, el lenguaje como facultad o capacidad no aprendida, de carácter innato:

#### Vinculación con la palabra clave

- (45) se cree que estamos **genéticamente codificados** para desarrollar un lenguaje, aunque depende del medio en que nos desarrollemos qué lengua vamos a adquirir [80].
- (46) es **innato**, es una **característica propia y fundamental de nuestra especie** que nos garantiza nuestra existencia y supervivencia como seres humanos [64].
- (47) está **genéticamente instalada** desde el nacimiento, es **innata** [71].

En esta respuesta surgen conceptos vinculados con la bibliografía utilizada en la materia para el tema, explícitamente señalada en (48), donde también aparece otro sinónimo de *facultad del lenguaje* empleado justamente por la fuente: *conocimiento innato*. Estas respuestas también recogen otra oposición presente en la bibliografía entre cuerpo-cerebro o lo físico y lo psíquico.

#### Vinculación con los textos de la bibliografía

- (48) **según la teoría chomskyana**, el mismo forma parte del **conocimiento innato** que tienen los seres humanos dentro de su estructura mental [74].
- (49) estamos preparados **física y psicológicamente** para desarrollar la **facultad natural** del lenguaje [65].
- (50) venimos **dotados físicamente** para realizarla [89].

*Ítem 9.* El ítem 9 (*Para el desarrollo del lenguaje es necesario interactuar con el medio porque...*) se relaciona por contraste con el ítem anterior que hacía hincapié en el aspecto innato y genético del lenguaje. Las respuestas se centran en el eje de la *interacción social* y, como información añadida hay referencias al *estímulo del medio*:

#### El eje de la interacción social

- (51) para lograr una serie de condiciones y características unificadoras de entendimiento dentro de un grupo social es necesario **interactuar con el medio** [69].
- (52) depende del entorno de quienes nos rodean; no es lo mismo vivir rodeado de gente que nunca haber **interactuado** con nadie [82].
- (53) es la manera en la que la facultad del lenguaje puede ser desarrollada con los **estímulos psico-sociales** necesarios [65].

*Ítem 10.* Por último, el ítem 10 se destaca porque no se vincula con ningún aspecto explícita o implícitamente desarrollado en la diapositiva. En este ítem (*André Martinet, un lingüista estructuralista francés, afirma que el lenguaje humano es “doblemente articulado”. ¿Qué puede significar esta afirmación?*) en donde se hace referencia a un autor de la bibliografía de la materia, la respuesta exigía recordar lo dicho en las clases previas o apelar a lecturas de la bibliografía. Al no tener un punto de anclaje en el texto, añadido al hecho de ser el último ítem de la encuesta, es el que tuvo más respuestas en blanco, por un lado, y erráticas por el otro. Sin embargo, la pregunta contenía una palabra que actuó como pista para los estudiantes: *doblemente*, que disparó dos tipos de respuestas, las que contenían ordenadores del discurso (del tipo de *por un lado... por el otro...* y semejantes) y las que trataban de vincular la duplicidad mencionada en el ítem con alguna de



las oposiciones desarrolladas en el texto, aunque no tuvieran que ver con el planteo de Martinet (1960: §1.8):

#### Uso de ordenadores

(54) Que el lenguaje depende **tanto** de factores internos (el pensamiento) **y** externo (transmisión de sonido-ondas-etc.). **Ambos** deben combinarse para transmitir el lenguaje. El lenguaje es doblemente articulado ya que **por un lado** se maneja por medio de signos que tienen significado **y a su vez** estos signos pueden dividirse en unidades mínimas de significado, los fonemas [1].

(55) Porque implica **una** articulación en el plano del significante, de la estructura u ordenación **y otra** en el plano del significado [5].

Asimismo, la perplejidad que despertó este enunciado se refleja en respuestas dubitativas y modalizadas:

#### Modalización

(56) **Tal vez** si relaciono este concepto con la afirmación anterior esta afirmación **quiera decir** que el lenguaje está articulado desde el enfoque o punto de vista biológico, **por un lado, y, al mismo tiempo**, desde el enfoque social, es decir, del encuentro de un hombre con otro [4]

(57) **Esta afirmación puede significar** que **así como** el lenguaje se articula en el interior de la mente-cerebro, **también es** articulado en el momento de la comunicación, relación social o cualquier expresión humana. **Puede tener que ver** con esa expresión gráfica que pude ver en Saussure al hablar de la masa sin forma que es articulada por el pensamiento **y a su vez** eso que antes no tenía forma y ahora sí puede dar forma a más masa amorfa [6]

(58) **A mi parecer** la doble articulación a la que hace referencia André Martinet tiene que ver con los signos, con el significado y el significante, pues nuestro cerebro tiene que asociar una idea con una imagen acústica para saber de qué se trata el signo...[18].

(59) **Desconozco la afirmación.** Podría pensar en los conceptos de sintagmático (lineal, secuencial) y paradigmático (por asociación, en vertical). También **se me ocurre** relacionarlo con el concepto de parametrización, y la generalidad de que hay **2 opciones** que el hablante puede elegir, ejemplo, parámetro del sujeto nulo [29].

#### Conclusiones

Las respuestas a todos los ítems estrechamente vinculadas con una palabra clave, muestran que estas pistas han facilitado a los estudiantes el rastillaje para descubrir la adecuada contestación.

En líneas generales se puede decir que las estrategias utilizadas tienen que ver con el uso de sinónimos y paráfrasis, añadido de explicaciones, y en los casos de palabras negativas, el uso de oposiciones y contrastes.

Los estudiantes también han sabido limitar sus aseveraciones mediante construcciones con *basta*; o *según* para indicar fuentes externas; o con *a mi parecer* u otros índices de modalización para señalar sus opiniones o aquello de lo que no están plenamente seguros. Han aplicado también ejemplificaciones y han podido ampliar los conceptos apelando a la información recibida en las clases o incorporada por conocimiento de mundo.

En cuanto al lenguaje, han incorporado dos aspectos básicos: por un lado, es el instrumento esencial de comunicación, por el otro, es la herramienta requerida para la transmisión del pensamiento.

Por último, en relación a la pregunta final de la encuesta, claramente se advierte que, al no tener el apoyo inmediato ni en la diapositiva, ni en un disparador léxico que oriente la respuesta, hay más casos en los que éstas se muestran más dubitativas y erráticas.

#### Bibliografía

- Chomsky, N. (1993). Mental constructions and social reality. En Reuland, E. y Abraham, W. (Eds.) *Knowledge and language*. (vol. I, 29-58). Dordrecht, Kluwer.
- Giammatteo, M. (2004). El dominio léxico en el logro de las habilidades lectoras y de producción exigidas por los textos académicos. En Salto, G. y Plesnicar, L. (Comps.) *Tensiones educativas en América latina*. (CD-rom). Santa Rosa: EDUNL (Ediciones de la Universidad Nacional de La Pampa).

- Giammatteo, M., Albano, H., Trombetta A. M. y Ghio, A. (2009). El aprendizaje léxico: una propuesta de estrategias múltiples. En Giammatteo, M. y Albano H. (Coords.) *Lengua: Léxico, gramática y texto; Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*. (17-43). Buenos Aires: Biblos.
- Jackendoff, R. (1990). *Semantics structures*. Cambridge: The MIT Press.
- Jorba, J. (2000). La comunicación y las habilidades cognitivo-lingüísticas. En Jorba, J., Gómez, I. y Prat, A. (Eds.) *Hablar y escribir para aprender: Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. (29-49). Madrid: Síntesis.
- Leech, G. (1977). *Semántica*. (Juan Luis Tato G. Espada, trad.). Alianza Universidad 197. Madrid: Alianza.
- Martinet, A. (1960). *Eléments de linguistique générale*. París: C.A.C.
- Varela, S. (1993). Líneas de investigación en la teoría morfológica. En Varela, S. (Ed.) *La formación de palabras*. (13-29) Madrid: Taurus.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- 

Mabel Giammatteo es doctora en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. En dicha facultad es profesora titular de *Gramática B* y dicta seminarios de grado y posgrado, así como también en otras universidades del país y del extranjero. Actualmente coordina la Diplomatura en Ciencias del Lenguaje del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”, donde también dicta el seminario *Lexicología, lexicografía y terminología*. Dirigió seis proyectos sobre léxico, gramática y aprendizaje subsidiados por SECyT y ANPCyT.

---

Hilda Albano es doctora en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, institución que la designó Profesora Honoraria. En dicha Facultad dicta clases en la Maestría de Análisis del Discurso y cursos de doctorado. También es docente de Lingüística General en la Universidad Del Salvador, donde fue designada Profesora Emérita. Es evaluadora externa del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), del Ministerio de Educación de la Nación.

---

Augusto M. Trombetta es licenciado en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), magíster en Ciencias Sociales por la Facultad de Ciencias Sociales (UBA) y DEA en Lingüística Teórica y sus Aplicaciones por la Universidad Complutense de Madrid. Se desempeña como docente de *Gramática* en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y de Lingüística en el Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” (GCBA).

---

# LA DOXA Y LA TÓPICA COMO OPERADORES DEL SENTIDO COMÚN EN LOS DISCURSOS DE OPINIÓN: PROBLEMATIZACIÓN TEÓRICA Y TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA PARA ALUMNOS UNIVERSITARIOS

---

Bertha Sara Zamudio

[berthaz@fibertel.com.ar](mailto:berthaz@fibertel.com.ar)

Jacqueline Viviana Giudice

[giudicej@gmail.com](mailto:giudicej@gmail.com)

Ciclo Básico Común

Universidad de Buenos Aires

Buenos Aires – ARGENTINA

---

## Resumen

Desde la Antigüedad, la noción de doxa (opinión, conjetura) se opone a la de episteme (ciencia, conocimiento científico), como actualmente la opinión pública se distingue del saber científico. Este trabajo intenta, en primer lugar, un análisis crítico de los términos “doxa” y “tópica” a partir de la manera como son conceptualizados en la antigüedad y en la época actual. Nos centramos en los diferentes puntos de vista con respecto a la doxa y al tópico que autores clásicos como Parménides, Platón y Aristóteles sostienen, hasta llegar a los enfoques contemporáneos como los realizados por Marc Angenot (2008, 2010) y Sarfati (2008). En segundo lugar, nos detenemos en la conceptualización del denominado “sentido común” tomando como eje el modelo propuesto por George-Elía Sarfati (2008) quien lo considera un producto de la interacción entre la doxa y el tópico, y define a este último como el conjunto de normas constitutivas de prácticas humanas que adquieren fuerza de ley en diferentes ámbitos. Resulta particularmente interesante este marco teórico porque destaca la construcción discursiva del saber con el establecimiento de tres variaciones del sentido común: el *canon*, la *vulgata* y la *doxa*. Esta tripartición nos ha posibilitado establecer estrategias operativas para inducir al análisis crítico del sentido común. Es así como el trabajo finaliza con una breve presentación de una secuencia de actividades didácticas diseñada especialmente para el trabajo con corpus argumentativos en el contexto de un taller destinado a alumnos ingresantes a la universidad.

**Palabras clave:** doxa - tópica - sentido común

---

## *Doxa* y *tópico*: dos términos de conceptualización compleja

En este capítulo se intentará realizar un análisis crítico de los términos *doxa* y *tópico* tales como son empleados por algunos autores antiguos y de la modernidad para así poder establecer sus vínculos con la pragmática en la construcción del *sentido común*. Nuestro interés se justifica por el hecho de ser el *sentido común*, tal como lo considera Georges-Elia Sarfati (2008), una construcción que conviene aprender en el

marco de una antropología lingüística e histórica que postule el carácter constitutivo de las formas semióticas.

El interés que despiertan la doxa y el tópico deriva sobre todo de la variedad de sentidos con que se los aborda en distintas épocas, en campos diferentes y desde distintos marcos teóricos. Conceptualizaciones variadas aparecen tanto en autores de la antigüedad como en autores contemporáneos en relación con factores de diverso orden que pueden ser axiológicos, epistémicos, retóricos, lógicos, cognitivos, semióticos, ideológicos, sociales, políticos entre otros.

Pero ¿de qué hablamos cuando hablamos de la doxa, de los tópicos y del sentido común y cuál es su estatuto epistémico? Este trabajo intentará dar respuesta a ese interrogante, para lo cual iniciaremos nuestra reflexión considerando el primer problema: la conceptualización de la doxa.

### **La doxa en el pensamiento de la antigüedad y en el pensamiento actual**

Los razonamientos fundamentados en la opinión (doxa) han sido objeto de evaluaciones diferentes por parte de filósofos en la antigüedad. Por ejemplo, Parménides oponía el camino de la verdad al camino de la opinión, este último era representado por la doxa mientras que el primero estaba reservado únicamente a la episteme.

Por su parte, Platón también contrapone doxa y episteme: la primera, ligada al mundo de las apariencias, expresa la realidad sensible, mientras que la segunda es el conocimiento verdadero.

Como se puede inferir, estos dos autores consideran la propiedad ‘no verdadero’ como un componente descalificador de la doxa. Aristóteles, en cambio, en el Libro I de *Tópicos* (1982) aclara:

...el propósito de su estudio es encontrar un método a partir del cual podamos razonar sobre todo problema que se nos proponga a partir de cosas plausibles que parecen bien a todos, o a la mayoría, o a los sabios o a los más conocidos y reputados (1-2).

¿Cuál es entonces el estatuto epistémico de la doxa? Para Aristóteles la doxa es una opinión calificada, aunque no necesariamente verdadera a la que denomina *endoxon* con el fin de distinguirla de opiniones que él considera opuestas y vergonzosas o problemáticas como, por ejemplo, la paradoxa. Es decir: si la doxa es la mera opinión, el *endoxon* está fundado no tanto en la opinión de la mayoría sino en la de los seres competentes y autorizados que pueden hablar en representación de todos. Serán entonces ese consenso y esa autoridad los que fundan y legitiman el *endoxon* (Amossy, 2000).

Los *endoxa* tienen la función primordial de constituir el punto de partida de los entimemas dialécticos cuya función es explicada en los libros *Tópicos* y *Sobre las refutaciones sofísticas* incluidos ambos en el *Organon* (*Tratado de lógica*) de Aristóteles (1982).

Desde entonces, se instala una larga tradición filosófica según la cual en aquellas cuestiones que no admiten prueba científica o que no parten de primeras verdades filosóficas constituidas, la argumentación debe partir de los diversos enunciados generales que gozan del reconocimiento de una comunidad. Pero el hecho de estar limitada únicamente a la expresión de lo plausible le resta a la doxa precisión al momento de ser definida. Es así cómo Marie- Anne Paveau (2003: 176) afirma que “la doxa es un buen ejemplo de lo que se puede llamar una noción “floue” tanto en su contenido semántico como en sus usos en discursos”, y pone como ejemplo el artículo que el *Diccionario de análisis del discurso* de Charaudeau-Maingueneau (2002: 190) dedica a la doxa, en el cual la define como “la opinión, la reputación, lo que se dice de las cosas o de las personas” y agrega que “la doxa corresponde al sentido común, es decir, a un conjunto de representaciones socialmente predominantes cuya verdad es incierta”. Como bien señala Paveau, se observa que en el resto de la entrada enciclopédica los autores de dicho diccionario se desvían hacia los *endoxa* aristotélicos sin mediar ningún enlace con el término doxa, que constituye el lema del artículo mencionado.

El estudio de la *doxa* perdió interés cuando sobrevino el ocaso de la retórica como consecuencia de la desaparición de la República Romana y la instauración del Imperio. Al limitarse la libertad de expresión, que se manifestaba en los lugares públicos, el estudio de estas categorías retóricas se fosilizó ya que como consecuencia de la censura, la retórica debió refugiarse en las escuelas de oratoria como material de ejercitación cosificado e inmune al transcurrir temporal. Este ocaso se mantuvo por siglos por diversas razones: prejuicios religiosos, la instalación del pensamiento cartesiano ultrarracionalista y más tarde por el advenimiento del positivismo, corriente que sentía un profundo menosprecio por todo lo que consideraba un estudio no riguroso. En términos de Marc Angenot (2010: 81): “La historia de la retórica y su

enseñanza, desde la época clásica, hasta mediados del siglo XX, es la de una decadencia sin fin, de una larga supervivencia esclerosada en medio de la indiferencia general al punto de que la palabra ‘retórica’ terminó siendo usada con el sentido de chabacanería.” Pero ya en nuestros tiempos había aparecido una obra, que puso mayor énfasis en los aspectos retóricos, sin desprenderse de sus componentes formales: *El tratado de la argumentación* de Chaim Perelman y Lucie Olbrechts-Tyteca (1958), obra que juntamente con *Los usos de la argumentación* de Stephen Toulmin (1958) marcaron un alejamiento del dominio ultraformalista que se había apoderado de la lógica y que intentaba invadir el estudio de la argumentación. De este modo quedó nuevamente abierto el espacio para la retórica. Y como observa Marc Angenot (óp.cit.): “con el renacimiento de la retórica, ésta deja de ser el arte de aprender a discutir y hablar bien [...] para convertirse en el estudio de los discursos en una sociedad”.

### Un enfoque contemporáneo: la doxa como categoría socio-cognitiva

Marc Angenot (2008: 64-65) se refiere a la doxa como:

El material de la retórica y de la dialéctica, el punto de partida de los razonamientos, la fuente de sus premisas [...] irreductiblemente social, histórica, variable y contradictoria [...] heterogénea [...]. Ella constituye el repertorio de creencias y de lugares, de proposiciones admitidas, propias de lo que nosotros llamamos un estado de sociedad.

A diferencia de Parménides y Platón, el hecho de no expresar pensamientos necesariamente verdaderos no le resta valor a la doxa: por el contrario, en términos de Angenot (óp.cit.) la doxa “no encubre ni la falsedad patente ni la verdad demostrable sino algo de incierto, inferior a lo verdadero y, sin embargo, útil [...] lo probable”. De esta manera, el orador, a partir de la doxa y de un repertorio variable de reglas cognitivas admitidas (los esquemas de la lógica informal), podrá construir sus premisas desde lo que considera que será aceptado por el público sin demostración previa y así formular sus tesis y llegar a conclusiones.

### Los tópicos: otra categoría con diferentes definiciones

He aquí el segundo problema que abordaremos en este trabajo: considerar diversas conceptualizaciones de esta categoría. En efecto, los tópicos, ¿son esquemas argumentales destinados a apuntalar entimemas dialécticos o retóricos, o bien se trata de depósitos de lugares comunes desde donde el orador construye sus premisas con miras a lograr que el auditorio adhiera a sus argumentos?

Si se elige la primera opción, cabe señalar que los tópicos aparecen por primera vez en Aristóteles (1982) como instrumentos formales de carácter argumentativo en el *Organon*, obra donde se agrupan tratados lógicos de diverso tema, entre los cuales los *Tópicos* y *Sobre las refutaciones sofísticas* tienen una finalidad didáctica: enseñar a argumentar a los jóvenes deseosos de participar con éxito en los debates que se llevaban a cabo ante un público. El propósito era derrotar al adversario de la contienda mediante la legitimación de un árbitro que tenía a su cargo decidir cuál de los contendientes del debate sería el vencedor. Estas confrontaciones, que tenían fines instructivos, eran protagonizadas por participantes profesionales, o simplemente aficionados, de los cuales uno se desempeñaba como sostenedor o impugnador de un juicio problemático presentado en forma de interrogación disyuntiva, (como por ejemplo, ¿el placer es digno de ser adoptado o no?); mientras que el otro, apelando a esquemas argumentales disponibles y gracias a su aprendizaje de los tópicos, seleccionaba entre aquellos los que consideraba como los instrumentos más útiles para derrotar a su adversario. Es importante destacar que en este primer abordaje dialéctico de los tópicos, Aristóteles no los definió en ninguna parte del tratado.

Pero en la *Retórica*, disciplina a la que Aristóteles define como la facultad de conocer en cada caso la función de persuadir, los tópicos son pruebas lógicas comunes a los tres géneros retóricos: el deliberativo (orientado hacia el futuro) empleado en discusiones políticas, el judicial, (orientado hacia el pasado) y el demostrativo o epidíctico (orientado hacia el presente). Esta independencia discursiva a su vez tuvo como consecuencia una gran libertad temática; lo cual seguramente constituye la razón por la que Aristóteles designara a los tópicos como ‘lugares comunes’ para distinguirlos de los ‘lugares específicos’ vinculados a un género determinado. Por consiguiente, no debe presuponerse ningún matiz descalificador en esta expresión ni parece estar vinculada con la idea de estereotipos.

Si nos alejamos de la antigüedad y nos instalamos en la época actual, vemos cómo Angenot (2008: 75) descalifica a la lógica entimemática, propia del razonamiento dialéctico y de los tópicos del siguiente modo:

La lógica entimemática es una lógica mal fundada en relación con las lógicas apodícticas ya que peca por la base que reposa en lo verosímil [...] y acumula sobre una tesis todos los elementos no contradictorios discutiendo lo que “es pero hubiera podido no ser”...

Según Angenot, el orador se ve en la obligación de recurrir a los tópicos, considerados como esquemas inferenciales ocasionalmente adecuados que conducen a lo probable. Cuando el orador (y el oyente/lector a través de él) llega a lo probable, derivado por inferencia o abducción, no se queda ahí sino que se vuelve a embarcar en una especie de regresión al infinito, porque las premisas tópicas se validan a su vez apoyándose en otros tópicos. Se hará necesario, entonces, descubrir, precisar y apuntalar unos tópicos con otros, los cuales, de todos modos, no son menos discutibles. De esta manera, se engendran razonamientos no seguros pero sí satisfactorios cuyas predicciones marchan la mayor parte del tiempo.

Para el autor la lógica dialéctica procede por inferencia aplicando un tópico que conviene a la situación, y es por eso que la considera una lógica débil, a diferencia de la apodíctica, que es más rigurosa y que se utiliza en un mundo distinto del social (el de la ciencia). Y ampliando esta reflexión encontramos a modo de síntesis de lo anterior:

...los razonamientos retóricos y dialécticos se distinguen de los razonamientos apodícticos por su menor “rigor” pero este razonamiento ordinario se aplica al menos indistintamente a todo: a la política, a la cocina, a la vida amorosa a los negocios a los deportes... (2008: 88)

Probablemente debido al hecho de que Aristóteles no los definiera, los tópicos han sido objeto de diferentes representaciones y, por consiguiente, diferentes definiciones. Si bien han mantenido en general su componente semántico locativo como lugares *desde* donde, *por* donde o *hacia* donde se argumenta, su función difiere según distintos factores entre los cuales tienen mucha importancia los campos en que se argumenta: no es lo mismo la argumentación jurídica que la argumentación política o la argumentación literaria.

## El sentido común

¿Qué es el *sentido común* y cómo se origina? Responder a esta cuestión es el tercer problema que abordamos en este trabajo, para lo cual nos hemos basado en el modelo de investigación diseñado por Georges-Elia Sarfati. Para comentarlo, hemos elegido la versión correspondiente al año 2008 que aparece en la revista *Langages* n° 17.

Sarfati considera al *sentido común* un producto de la interacción entre doxa y tópico, y define a este último como el conjunto de normas constitutivas de prácticas humanas que adquieren fuerza de ley en diferentes ámbitos.

El autor parte del concepto de pragmática tónica, al que define como un sistema de creencias estructurado en haces de lugares comunes. Tal organización de tópicos constituye un sistema abierto y plurifuncional. Por consiguiente, los tópicos no funcionan como lugares argumentativos ni axiomas normativos socializados sino como principios interpretativos de estatuto pragmático-praxeológico.

## La competencia tónica, una vía de acceso al sentido común

Sarfati introduce en su modelo el concepto de competencia tónica para designar la aptitud de los sujetos para producir enunciaciones oportunas y adecuadas en un contexto y un cotexto determinados. Esta aptitud, que requiere de una reelaboración dialógica, demanda una competencia más compleja puesto que los sujetos, puestos en la interacción, se ven obligados a hacer ajustes de reevaluación y negociación constantemente. La operatividad de la competencia tónica se manifiesta en el conjunto de saberes propios de los actores sociales y enunciadorees en una institución de sentido y comprende el conjunto de mecanismos cognitivos y socio-discursivos que permiten determinar, tanto en la producción como en la recepción, el perfil normativo de un discurso.

El sentido común, para Sarfati, puede definirse de dos maneras: como un fenómeno general, en cuyo caso designa a un conjunto de normas investidas por los sujetos en prácticas discursivas, o como una

formación regional, esto es, como un conjunto de maneras de significar y de saberes propios de una institución de sentido particular, lo cual implica las maneras de significar y el conjunto de saberes propios de los protagonistas (actores sociales y enunciadores) de una formación de sentido. Más precisamente, Sarfati apunta a cómo, de manera tendenciosa los protagonistas tienen por válidas las normas y adhieren en principio a “verdades” sostenidas por la institución de sentido en la cual se inscriben sus prácticas.

En síntesis, la teoría de Sarfati resulta de gran utilidad para comprender la coherencia interna de la retórica en componentes que como la doxa, el tópico y el sentido común al asumir un estatuto pragmático y, por consiguiente, praxeológico. A su vez, delimita un campo de estudio que puede ser abordado no solo desde la filosofía y la lingüística sino también desde la antropología, la sociología, la historia, la psicología y las ciencias del hombre en general.

### **Estratificación del sentido común**

Sarfati (2008) señala que hay tantos sentidos comunes como instituciones de sentido y comunidades de discurso existan, en cada una de ellas se reconoce un saber compartido o preestablecido que se considera como “propio” por cada sujeto, pero que se delimita o modifica en un proceso de reevaluación y negociación constante.

El saber común de un grupo, aunque relativamente estable en su tópica, es objeto de una serie indefinida de reformulaciones, que corresponderían a tres saberes posibles en el seno de una misma práctica de discurso, y a su vez, a tres variaciones del sentido común: el *canon*, la *vulgata* y la *doxa*.

El *canon* corresponde a las funciones que tienen los discursos fundadores en la organización de una práctica (Hipócrates para la medicina, los Evangelios para el cristianismo, Freud para el psicoanálisis, son algunos de sus ejemplos). Estos discursos asumen un rol fundador y dogmático al mismo tiempo, ya que prescriben el sentido común y lo codifican en un dominio de práctica, cualquiera que sea -científico o doctrinal-, instituyéndose como el sentido legitimado. Sin embargo, Sarfati advierte que esta dimensión del canon puede ser aprehendida en una perspectiva histórica, que observe la legitimación de las prácticas a largo plazo.

La *vulgata*, en cambio, se trata de procesos de reformulación del sentido común codificado previamente por el canon, que tienen por función preservarlo y exponerlo. Esta tipificación del sentido común lingüístico se da particularmente en los discursos de transmisión cuya función predominante es la didáctica.

La *doxa* es una tercera reformulación de contenidos canónicos puestos en circulación a partir de la vulgata. Se retienen únicamente fragmentos simplificados pero significativos de la vulgata o el canon y se reformula en un saber común que atraviesa todo tipo de discursos, no solamente los didácticos o de divulgación, difundiendo por ‘contaminación’. Tanto sus contenidos como sus formas tienden a caer en el dominio público, por lo cual es el lugar por excelencia de la naturalización del sentido común, de manera tal que sus elementos estructuran el a priori doxal de todo acto de enunciación.

Uno de los aportes más interesantes de este modelo es que, al considerar el sentido común escandido en canon/vulgata/doxa, se subraya el carácter intrínsecamente discursivo del saber. Y más aun: la misma región del sentido común se aprehende como un continuum cuyos términos se disponen de un modo graduado (más o menos tipificados y estereotipados), dando lugar así a otros tantos modos de apropiación. De esta manera, el canon en tanto formulación primera define la captura discursiva precoz de una región del sentido común, a diferencia de la vulgata, que como formulación segunda, distingue la apropiación mediana; en cambio la doxa, considerada la elaboración última de un sentido común, constituye la captación tardía.

A partir de tomar en cuenta estas tres formas de tipificación es que el autor llega a una nueva definición del sentido común lingüístico: considerado ahora como el intercambio de conocimientos que los protagonistas de una misma práctica discursiva (como los propios del discurso médico, político, jurídico) realizan en sus variaciones típicas (canon, vulgata, doxa).

### **¿Cómo inducir al análisis crítico del *sentido común* a alumnos universitarios?**

Éste es el cuarto y último problema que abordamos, para lo cual se presentará brevemente una secuenciación de actividades didácticas diseñada especialmente para el trabajo con corpus argumentativos en el contexto de un taller destinado a alumnos ingresantes a la universidad. Se trata de una guía para que el alumno trabaje y reflexione acerca de las características de los discursos argumentativos, que incluye una

serie de textos escritos por profesionales de diferentes disciplinas que manifiestan posturas que se oponen o complementan: un reconocido economista, un ingeniero agrónomo, un político (ex estadista), y un experto en economía ecológica. Los textos, publicados en el contexto de la celebración de una Cumbre climática, abordan un mismo tema: el problema del cambio climático y qué medidas adoptar frente al fenómeno.

La secuenciación de actividades didácticas persigue diversos objetivos. Por una parte, introducir a los alumnos en una variedad genérica graduando su nivel de dificultad: una nota de opinión publicada en *Clarín*, un breve ensayo publicado en un portal de ecología, un capítulo de un libro, una conferencia de autor. Por la otra, a través de la lectura reflexiva de textos que polemizan entre sí, se intenta remover una representación del saber como estable, “anónimo” y universal, contraria a la diversidad y el disenso propios del discurso científico-académico. Con respecto al tema argumentación, la guía procede de una manera inductiva: los alumnos en primer lugar se enfrentan a la lectura de textos diversos y a partir de su análisis, por medio de preguntas y actividades se los guía en el descubrimiento de los elementos constitutivos de la secuencia argumentativa y se promueve la transferencia de ese aprendizaje en la lectura de otros textos de ámbito académico. Y por último, se guía al alumno hacia el análisis crítico de los textos, observando cómo los razonamientos se construyen sobre premisas probables, consideradas ciertas porque son aceptadas por una comunidad, pero no por ello necesariamente verdaderas (esto es, que reconozcan el funcionamiento de la doxa). Este ejercicio de la vigilancia crítica se acentúa por medio de la observación, a través del análisis del corpus, del carácter intrínsecamente discursivo del saber, incluso dentro de una misma comunidad de sentido, reconociendo sus variaciones discursivas, esto es, *canon / vulgata / doxa*.

Para ello se hace necesario, en primer lugar, que los alumnos aprendan a reconocer y recuperar entimemas presentes en los textos. Diversas actividades, como la transcripta en el **Ejemplo 1**, se han diseñado para tal fin. En este ejemplo se podrá observar que, luego de la lectura del texto fuente y de una breve explicación teórica, se induce a que el alumno pueda reconstruir entimemas y observe el “a priori doxal” de las premisas de las que parten.

### **Ejemplo Nro. 1: Consigna de trabajo para la reconstrucción de entimemas**

#### **El entimema o razonamiento deductivo retórico**

6) Entre el párrafo 5 y 6 del texto hay un típico mecanismo argumentativo que es el razonamiento de tipo deductivo, en el cual se puede reconstruir un silogismo que va de lo general (premisa mayor) a lo particular (premisa menor) para llegar a una conclusión, del tipo: “Los alumnos del colegio X aprenden muy bien matemática. Juan fue alumno del colegio X. (Por lo tanto,) Juan aprendió muy bien matemática”. En los textos argumentativos puede faltar alguna de estas partes (y muchas veces el conector), dando la ilusión de que es el destinatario el que completa la significación, lo que refuerza la persuasión. A diferencia del procedimiento deductivo demostrativo propio de la ciencia, que parte de premisas probadas rigurosamente, (verdaderas), este procedimiento -llamado por Aristóteles *entimema*- parte de premisas generalmente aceptadas u acordadas por la comunidad, es decir, plausibles o verosímiles, pero no por eso necesariamente verdaderas, para encaminarse hacia cuestiones en las que hay opiniones divergentes, contrapuestas, controvertidas.

-Marque en los párrafos que se citan a continuación extraídos del texto escrito por el ingeniero agrónomo y profesor en agroecología Diego Griffon (2009)<sup>1</sup> las oraciones o frases que se corresponden con la premisa mayor o general, la menor o particular y la conclusión:

La miopía de este sistema nos está dejando sin futuro. Esta ceguera también se encuentra en la forma en la cual estamos abordando las posibles soluciones. Por decir lo menos, es una ingenuidad intentar solucionar un problema utilizando las herramientas del sistema que los ha generado.

Este es el caso de lo que sucede en la agricultura convencional, que, como es ampliamente conocido, tiene una gran responsabilidad en el cambio climático. Recordemos que este tipo de agricultura es responsable de 1/3 de las emisiones globales de gases de invernadero. En el ámbito agrícola se han realizado muchas propuestas para frenar el cambio climático: uso ampliado de cultivos genéticamente modificados, revolución verde para África, intensificación de los sistemas de producción, agricultura de precisión, agrocombustibles, etc. Todas las propuestas anteriores buscan prolongar o incentivar el sistema agrícola responsable del

<sup>1</sup> Nota fechada el 21/12/2009 y publicada en el Boletín / [Ambiente y Sociedad, Año 10, N° 419 - Enero 28 de 2010](#) del sitio [www.ecoport.net](http://www.ecoport.net), consultado el 14/03/2010



problema, y por lo tanto, lo agravan. El cambio climático no es una cuestión simple, no lo podemos solucionar utilizando esquemas convencionales.

6.1. Formule el silogismo completo.

6.2. Relea el párrafo 4 del mismo texto:

Forma parte de este modelo hacer externalidades de todos los costos relevantes. En esta lógica, tiene sentido producir granos en países pobres, para engordar a las vacas de los países ricos. Esto, sin importar el combustible malgastado, las emisiones de metano o la dignidad del campesino hambriento. Este sistema es capaz de propagarse a todos los ámbitos del quehacer humano. Inclusive, mediante créditos de carbono, ha logrado privatizar el aire. El problema de fondo es el modelo, fundamentado en el dinero y el crecimiento. El motor de esta entelequia es la acumulación incrementada de capital. Se espera que esta acumulación no se detenga, como un *perpetuum mobile*. Sin embargo, preguntémosnos: ¿es real un modelo de sociedad que suponga crecimiento infinito, en un mundo con recursos finitos?

6.3. Formule el entimema o razonamiento deductivo que puede reconstruirse en el párrafo 4. Parta de la siguiente premisa general:

Premisa general: “Es inviable un modelo de sociedad que suponga crecimiento infinito en un mundo con recursos finitos”.

Premisa menor: .....

Conclusión: .....

Como ya se señaló, uno de los objetivos de la secuencia de actividades es inducirlos al análisis crítico de los textos, observando cómo los razonamientos se construyen sobre premisas probables, consideradas ciertas porque son aceptadas por una comunidad, pero no por ello necesariamente verdaderas (esto es, que reconozcan el funcionamiento de la doxa). Un paso más es que analicen, a través de una lectura contrastiva de los textos del corpus, la construcción de un determinado *sentido común* que se configura en un momento y lugar en particular. Se les solicita que observen cómo se retoman los mismos tópicos, pero se formulan entimemas que parten de premisas diferentes, que son opiniones aceptadas por la comunidad de sentido a la cual pertenecen, construyendo de este modo razonamientos que son coherentes en sí mismos, pero que se contraponen entre sí. De esta manera, a través del trabajo de confrontación de fuentes, se los guía en la observación de cómo cada comunidad de sentido construye un *sentido común* que se contrapone al sostenido por otra. Sirva como ejemplo el consignado bajo el número dos, que se transcribe a continuación:

### Ejemplo Nro. 2: La construcción de un determinado “sentido común”

6.4. Compare este último argumento con el esgrimido por el economista y ex presidente de la República Checa Vaclav Klaus (2008)<sup>2</sup> en su texto “¿Qué hacer?”, incluido en la guía:

No hay que frenar el crecimiento económico en modo alguno, porque sólo éste puede solucionar los problemas ecológicos que se originan sobre la marcha (y solucionarlos a largo plazo), y ello sucede por el efecto de dos factores principales inseparablemente ligados al crecimiento económico. Por un lado, el desarrollo técnico, que posibilita a su vez un tratamiento más cuidadoso de la naturaleza; por otro, la riqueza de la sociedad, que se traduce en el cambio subsiguiente en la demanda de las personas: desde cosas imprescindibles, "de subsistencia", a bienes más lujosos, entre los que figura en uno de los primeros puestos justamente la protección del medio ambiente.

6.5. Escriba como si usted fuera Vaclav Klaus al menos dos argumentos que refuten la posición de Diego Griffon.

6.6. Escriba como si usted fuera Diego Griffon una crítica al discurso de Vaclav Klaus. Para ello, puede comenzar del siguiente modo:

“Vaclav Klaus asegura que sólo el crecimiento económico puede solucionar los problemas ecológicos porque el desarrollo técnico que conlleva posibilita un tratamiento más cuidadoso de la naturaleza. Sin embargo,.....”

<sup>2</sup> Klaus, Václav (2008). *Planeta azul (no verde). ¿Qué está en peligro: el clima o la libertad?* Madrid: Gota a Gota, (capítulo 7)

Como ya se anticipó, la secuenciación de actividades se orienta a que el alumno observe el carácter intrínsecamente discursivo del saber incluso dentro de una misma comunidad de sentido, reconociendo sus variaciones discursivas, esto es, *canon / vulgata / doxa*. La manera de trabajar estos fenómenos es inductiva, y siempre a través de la confrontación de diversas fuentes, para que el alumno pueda, a partir del reconocimiento de formulaciones dóxicas que naturalizan el sentido común, descubrir cómo en ella hay fragmentos simplificados pero considerados significativos de lo que fuera formulado originalmente como *canon*. Esto puede observarse en el análisis comparativo del texto de Vaclav Klaus con un texto que proporciona la versión canónica de esa porción del sentido común: el tratado del célebre economista Ludwig von Mises (1949).

En el mismo texto se puede observar además cómo se da lo que Sarfati prevee en su modelo: la escansión gradual del sentido común en un continuum. En efecto, en él pueden reconocerse reformulaciones que responden a la tipificación de la *doxa* (fragmento señalado con letra cursiva en el ejemplo 3 para facilitar esta exposición) a una más reconocidamente propia de la *vulgata* (indicada con negrita en el mismo ejemplo).

### Ejemplo 3: Trabajo de complementariedad de fuentes para el reconocimiento de la construcción del sentido común a través de sus variaciones discursivas (canon/vulgata/doxa)

1. Lea el siguiente fragmento de la obra de Ludwig von Mises (1949:1) *La acción humana*<sup>3</sup> en relación con el texto de Vaclav Klaus colocado más abajo:

Hoy suele hablarse de “ingeniería social”. Este concepto, al igual que el de dirigismo, es sinónimo de dictadura, de tiranía totalitaria. Se pretende operar con los seres humanos como el ingeniero manipula la materia con que tiende puentes, traza carreteras o construye máquinas. La voluntad del ingeniero social habría de suplantar la libre volición de las numerosas personas que piensan utilizar para edificar su utopía. La humanidad se dividiría en dos clases: el dictador omnipotente, de un lado, y, de otro, los tutelados, reducidos a la condición de simples engranajes. El ingeniero social, implantado su programa, no tendría que molestarse intentando comprender la actuación ajena. Gozaría de plena libertad para manejar a las gentes como el técnico cuando manipula el hierro o la madera.

#### ¿Qué hacer?

por Václav Klaus

La primera y, en realidad, la única respuesta sensata al interrogante planteado en el título, acerca de qué hacer frente al supuesto problema del cambio climático es: nada, esto es, nada en especial. Es necesario dejar que fluya espontáneamente el desarrollo humano –libre de cualquier apóstol de las verdades absolutas–, porque de otra manera todo acabará mucho peor.

*El resultado global del proceder de millones de personas que piensan por sí mismas, sin que lo organice un genio o un dictador, es inmensamente mejor que cualquier construcción consciente del desarrollo de la sociedad humana.*<sup>4</sup>

Como nos ha mostrado el comunismo, las ambiciones humanas megalómanas, la falta de modestia y de humildad siempre terminan mal. Es cierto que el sistema de la sociedad humana es adecuadamente robusto, tiene sus mecanismos de defensa naturales y "soporta" cualquier cosa (igual que la naturaleza); pero todo intento de "mandar al viento y a la lluvia" se ha revelado hasta ahora muy costoso e ineficaz a largo plazo, además de liquidar la libertad humana. El intento de los ecologistas no puede terminar de otra manera. En cualquier sistema complejo (como lo son, por ejemplo, la sociedad humana, la economía, el idioma, el orden jurídico, el sistema de la naturaleza, el clima, etcétera), todo intento de ese carácter está condenado al fracaso de antemano. En esta parte nuestra del mundo lo sabemos muy bien, o por lo menos deberíamos saberlo.

Los socialistas, por un lado, y los ecologistas, por otro, piensan tradicionalmente que cuanto más complejo es un sistema, tanto menos puede y debe ser dejado libre y autónomo, tanto más tiene que ser dirigido, regulado, planificado, construido. No es cierto. **Mises y Hayek (y alrededor de ellos toda la escuela austriaca de las ciencias económicas) nos enseñaron (para algunos quizá de forma un tanto contraintuitiva) que sucede**

<sup>3</sup> Mises, Ludwig von (1949). *Human Action: A Treatise on Economics [La Acción Humana: Tratado de Economía]* (en inglés). New Haven: Yale University Press

<sup>4</sup> Sin cursiva en la guía original.

**exactamente al revés. Sólo se pueden dirigir y construir sistemas sencillos, y no complejos. Un sistema complejo no debe ni puede ser organizado de manera eficaz por un plan humano, por un proyecto humano, por una construcción humana; tan sólo puede ser creado –debidamente y sin errores trágicos– por la realmente libre acción humana ("human action", expresión que además da título al libro más importante de Mises), que es la agregación de millones o de miles de millones de vidas humanas<sup>5</sup>.** Estas son las instrucciones conceptuales básicas, válidas también para los temas ecologistas, incluido el del calentamiento global.

2. Observe en qué momentos del texto de V. Klaus se cita al texto de von Mises, y postule qué funciones tiene en cada caso la inclusión de esa voz. ¿Se utilizan comillas o se hace referencia a la fuente de información en todos los casos? Subraye el párrafo en el cual, aun sin citarlo expresamente, se reformula lo sostenido por el discurso del famoso economista.

## Conclusiones

El análisis de las conceptualizaciones de la *doxa* y del *tópico* pudo dar cuenta de cómo la ambigüedad a la hora de definirlos facilitó que fueran valorados de diferente forma, lo cual se refleja en las distintas maneras de conceptualizar el *sentido común*. Este último concepto muchas veces suele escaparse de las consideraciones teóricas y resulta de vital importancia tenerlo en cuenta a la hora de fortalecer un análisis del discurso que permita deconstruir el efecto de evidencia que naturaliza en los textos. En este contexto, subrayamos el valor del modelo de Sarfati, que acentúa el carácter intrínsecamente discursivo del saber, incluso dentro de una misma comunidad de sentido.

La enseñanza de la argumentación en alumnos universitarios debería prever la problematización de estas nociones a través de una secuenciación de actividades didácticas como la presentada en este trabajo. Para ello, consideramos eficaz que los alumnos operen inductivamente a través de la lectura contrastiva y/o complementaria de textos argumentativos que aborden los mismos tópicos. La reconstrucción de los entimemas que apoyan las diferentes posturas de los autores permite no sólo que el alumno reconozca los elementos constitutivos de una secuencia argumentativa, sino además que observe operativamente el a priori doxal de todo razonamiento discursivo, y pueda reconocer la construcción del *sentido común* con sus variaciones discursivas en *canon / vulgata / doxa*.

Este conjunto de conocimientos y la práctica guiada por un profesor especializado en estos temas constituye para el alumno un aporte valioso que le permitirá examinar con espíritu crítico la enorme heterogeneidad de textos que integrarán su formación, algunos de los cuales circulan por canales más bien marginales y pueden ser de dudoso valor epistémico.

## Bibliografía

- Amossy, R. (2000). *L'argumentation dans le discours. Discours politique, littérature d'idées, fiction* (Ana Soledad Montero trad.). París: Nathan. Recuperado en: <http://es.scribd.com/doc/89805831/Amossy-Cap-3-de-L%C2%B4Argumentation-dans-le-Discours..>
- Angenot, M. (2008). *Dialogues de sourds. Traité de rhétorique antilogique*. París: Mille et un nuits. Francia.
- (2010). El retorno triunfal de la retórica. *Revista Noticias*. Sección Clases Magistrales. 7 de agosto de 2010, 81-88.
- Aristóteles. (1982). Tópicos - Sobre las refutaciones sofísticas. En *Tratados de lógica (Organon) I*. (89-306 y 309-382). Madrid: Gredos.
- Aristóteles (2005): *El arte de la Retórica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Paveau, M.-A. (2003). L'entrée *Doxa*: pour un traitement rigoureux d'une notion "flou". *Mots. Les langages du politique* 71 | 2003 [en línea]. Recuperado de <http://mots.revues.org/8683>
- Sarfati, G.-E. (2008). Pragmatique linguistique et normativité: remarques sur les modalités discursives du sens commun, *Langages*, 170, 92-108.

---

<sup>5</sup> Sin negrita en la guía original.

---

Bertha Zamudio es profesora en Letras egresada de la UBA. Ha sido profesora asociada regular de Semiología del CBC (UBA) entre 1996 y 2002. Durante su función docente ha dirigido cuatro proyectos UBACyT. Es autora de capítulos de libros, artículos de revistas y ponencias de congresos sobre temas de argumentación retórica y análisis del discurso en general. Ha dictado cursos de especialización en universidades estatales y privadas. Se ha desempeñado como miembro de jurado en numerosos concursos.

---

Jacqueline Giudice es profesora y licenciada en Letras y ejerce como docente e investigadora en el CBC de la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad de Flores. Participa en proyectos de investigación referidos a la alfabetización académica y el estudio de la argumentación. Ha publicado capítulos de libros sobre la adquisición del lenguaje disciplinar y artículos sobre problemáticas de la argumentación y su didáctica en forma individual y en colaboración con las profesoras Bertha Zamudio y Leticia Rolando.

---

# COMPETENCIA Y ALFABETIZACIÓN: RESIGNIFICACIONES EN EL MARCO DE LOS ESTUDIOS DEL DISCURSO

---

Julio C. Sal Paz

[jsalpaz@gmail.com](mailto:jsalpaz@gmail.com)

Facultad de Filosofía y Letras

INVELEC

CONICET

Silvia D. Maldonado

[sidma01@yahoo.com.ar](mailto:sidma01@yahoo.com.ar)

Facultad de Filosofía y Letras

INSIL

Universidad Nacional de Tucumán

Tucumán – ARGENTINA

---

## Resumen

El dictado de la asignatura “Análisis del discurso” en las carreras de Letras y Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán nos lleva a sostener que el tratamiento sistemático del concepto de “competencia” resulta insoslayable para garantizar en los estudiantes el desarrollo de procesos críticos de lectura y escritura, fundamentales para emprender investigaciones en el marco de los estudios del discurso. Al respecto, acordamos con Pilleux (2001) en que el abordaje de la noción de competencia ha sido un factor relevante, si bien no el único, en estimular el avance del conocimiento en el área del análisis del discurso, donde se reconoce que el hablante sólo puede actuar exitosamente en su lengua si es comunicativamente competente. La aprehensión de este concepto, con su respectiva problematización terminológica, se ha constituido en una herramienta didáctica de gran utilidad para guiar a los alumnos en la elaboración del trabajo monográfico final, de carácter individual, requisito esencial para alcanzar la promoción directa en la materia.

No obstante, un rastreo pormenorizado de programas vinculados con la mencionada asignatura en los planes de estudio de carreras de grado en Letras y /o en Ciencias de la Comunicación, impartidas en diferentes universidades de nuestro país, nos ha permitido constatar la ausencia de esta noción como contenido curricular. El diagnóstico efectuado es el generador de este trabajo que pretende constituirse en una reflexión teórica sobre la relevancia que asume el concepto de competencia (lingüística, comunicativa, cultural, lectora, escrituraria, digital, textual, genérica, estratégica, multimodal, intertextual) y su relación con las alfabetizaciones en el siglo XXI, en el contexto de los procesos de enseñanza aprendizaje de la disciplina “Análisis del discurso”, con el objeto de ofrecer un instrumento alternativo que posibilite optimizar el ejercicio de las prácticas pedagógicas en este campo de aplicación.

**Palabras clave:** competencia - análisis del discurso - nivel superior

---

## Introducción

*Comunidad, competencia, género y estrategia* son términos que se interrelacionan dinámicamente (gráfico 1) y que se convierten en pilares medulares de una didáctica de los estudios del discurso (Sal Paz y Maldonado, 2014).

Esta aseveración encuentra respaldo argumental en la experiencia que ensayamos durante los últimos años como equipo de cátedra de *Análisis del discurso*, asignatura electiva del ciclo superior de las carreras Licenciatura y Profesorado en Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán.

En este sentido, sostenemos que el tratamiento sistemático del concepto de *competencia* resulta insoslayable para garantizar en los estudiantes el desarrollo de procesos críticos de *lectura y escritura* - entendidas como prácticas socioculturales impregnadas de valores e ideologías, supeditadas a contextos específicos y modeladas por instituciones particulares (Cassany, 2009)-, fundamentales para emprender investigaciones en el marco de los estudios del discurso.

Al respecto, acordamos con Pilleux (2001) en que el abordaje de esta noción ha sido un factor relevante, si bien no el único, para estimular el avance del conocimiento en el área del análisis del discurso, donde se reconoce que el hablante solo puede actuar sobre su lengua de forma exitosa si es comunicativamente competente.

En el presente artículo procuramos, entonces, reflexionar sobre el concepto de *competencia* (lingüística, comunicativa, cultural, lectora, escrituraria, textual, genérica, estratégica, multimodal, intertextual, digital) y sobre sus vinculaciones con los cambios experimentados por la idea de *alfabetización*, a partir del advenimiento de las TICs<sup>1</sup> (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en el panorama de la llamada *Sociedad Red* (Castells, 2000, 2009), donde el gigantesco flujo de datos circulante logra ocasionar infoxicación (Cornella, 2003). De ahí que, en la actualidad, el verdadero poder se centralice, más que en el manejo de información, en la capacidad de los sujetos para gestionar el conocimiento y actuar colaborativamente, potenciando la creación de comunidades de práctica.

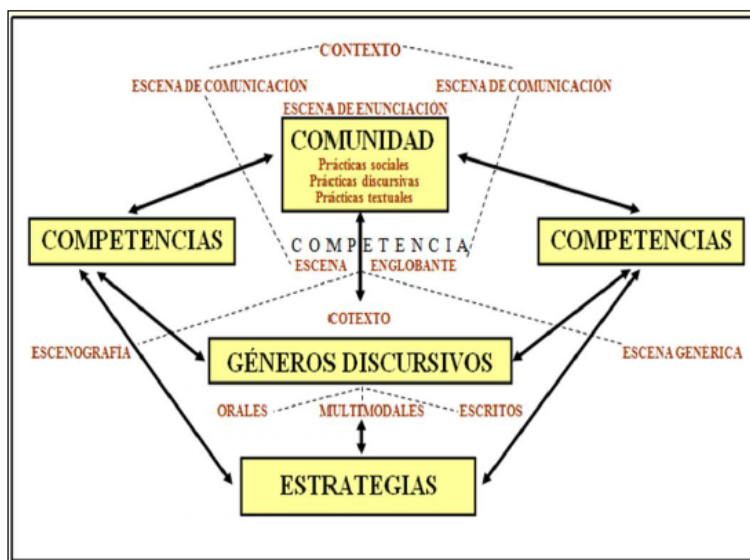


Gráfico 1

<sup>1</sup> De entre las innumerables definiciones sobre las TICs que circulan en el ámbito académico y que se sistematizan, parcialmente, en Sal Paz (2010a), proponemos caracterizarlas con Marquès Graells (2000: 2.) como “conjunto de avances tecnológicos que nos proporcionan la informática, las telecomunicaciones y las tecnologías audiovisuales, que comprenden los desarrollos relacionados con los ordenadores, internet, la telefonía, los medios de comunicación de masas, las aplicaciones multimedia y la realidad virtual. Estas tecnologías, básicamente, proveen información, herramientas para su procesamiento y canales de comunicación”.

## Competencia: eje transversal de los estudios del discurso

Si recurrimos a las fuentes etimológicas de la mano de Corominas (2000), descubrimos que la palabra *competencia* proviene de la voz latina *competere*, que actúa como raíz de dos verbos en español: *competere* y *competir*. El primero de ellos significa “ir una cosa al encuentro de otra, encontrarse, coincidir, pertenecer”, y, por consiguiente, se aleja de nuestros objetivos. El segundo, en cambio, se vincula con “ser adecuado o apto para una determinada actividad”; dicho de otro modo, ser competitivo en una tarea, lo que supone resolverla de manera eficaz (Monereo Font, 2005).

Ahora bien, debemos aclarar que este concepto es empleado en contextos diversos y con diferentes grados de significación. En este sentido, en el campo de las ciencias del lenguaje fue Noam Chomsky (1970) el primero que lo utilizó en la unidad terminológica *competencia lingüística* con la intención de dar cuenta de la capacidad innata que posee todo hablante de una lengua para comprender y producir una cantidad potencialmente infinita de oraciones, gramaticalmente correctas y semánticamente adecuadas, a partir de un repertorio finito de elementos.

Años más tarde, y como reacción a la propuesta chomskyana, Dell Hymes (1972) acuña la noción de *competencia comunicativa* a la que define como “conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse” (270). En otras palabras, es la capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas en situaciones específicas de comunicación.

Al respecto, Joshua Fishman (1979) agrega que todo acto comunicativo -entre dos o más personas y en cualquier situación de intercambio- está regido por reglas de interacción social, a las que el autor delimita en términos de “quién habla a quién (interlocutores), qué lengua (variedad lingüística), dónde (escenario), cuándo (tiempo), acerca de qué (tópico), con qué intenciones (propósito) y consecuencias (resultados)” (2). Como puede apreciarse, esta tesis reconoce elementos pragmalingüísticos y psicológicos involucrados en la comunicación interpersonal que nos permiten aproximarnos de manera más ajustada a lo que entendemos por competencia comunicativa.

Posteriormente, Michael Canale y Merrill Swain (1980), interesados en adaptar el modelo *S-P-E-A-K-I-N-G* de Hymes al campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, especifican diversos componentes en el interior de la competencia comunicativa: la *lingüística* -dominio fonológico, morfológico, sintáctico, léxico y semántico-, la *sociolingüística* -dominio de reglas socioculturales-, la *discursiva* -dominio de recursos de coherencia y cohesión- y la *estratégica* -dominio de habilidades y normas que permiten mantener la comunicación y evitar algunos malentendidos. A estas cuatro subcategorías, Jan Van Ek (1986) añade la *sociocultural* y *social*.

Desde entonces, las reacciones, interpretaciones y usos que se le han otorgado a la expresión *competencia comunicativa*, provenientes de los distintos campos disciplinares vinculados a la lingüística, han sido múltiples (gráfico 2).



Gráfico 2

En efecto, debido justamente a este carácter multidisciplinario que ostenta hoy el concepto, puede concebirse bajo una visión holística, integradora, multifactorial y necesariamente subjetiva y flexible, alejada de posturas mecanicistas y fosilizadas.

Por lo tanto, como variable de estudio, la competencia comunicativa debe ser analizada en un contexto determinado para que pueda suministrársele el tratamiento teórico, empírico y metodológico requerido.

Lo expresado, nos habilita a exponer en el gráfico 3 una propuesta personal de competencia comunicativa, elaborada a partir de la lectura crítica de artículos especializados, que juzgamos funcional a la didáctica del análisis del discurso.



Gráfico 3

Es decir, podemos entender la competencia comunicativa como un saber estratégico que apela a la actualización constante de conocimientos, procedimientos y valores significativos para una comunidad determinada y para un contexto situacional específico.

Cabe agregar que esas habilidades comunicativas forman parte de patrimonios históricos, de memoria, de experiencias, de prácticas discursivas, de sentidos diversos que se adquieren por la convivencia y las acciones éticas y pragmáticas cotidianas (Piccini y Nethol, 1990: 68).

Implica, en consecuencia, lo que un hablante, miembro de una comunidad y dotado de ciertos roles sociales, debe alcanzar para establecer una verdadera comunicación en situaciones culturalmente significativas.

Asimismo, supone el despliegue de distintas capacidades relacionadas con el uso adecuado del lenguaje (verbal y multimodal) en contextos particulares.

Finalmente, en ese marco, las competencias lingüísticas tradicionales (escuchar, hablar, leer y escribir), que se concretizan a través de una gran variedad de géneros discursivos (orales, escritos y digitales) y que se manifiestan por medio de variadas secuencias textuales y en múltiples modos y soportes, experimentan profundas modificaciones en el seno del paradigma de la cibercultura.<sup>2</sup>

### El concepto de alfabetización en el ámbito de la cultura digital

Proporcionar una definición única del término *alfabetización* resulta improbable tal como lo sugiere Berta Braslavsky (2003).

No obstante, en sus orígenes, el vocablo reconoce un vínculo indisoluble con el código verbal escrito, como lo demuestran las dos acepciones que para la entrada *alfabetizar*, nos proporciona la edición en línea

<sup>2</sup> Entendemos la *cibercultura* como el campo de estudio a partir del cual es posible comprender las transformaciones culturales ligadas a la introducción de las TICs en las sociedades contemporáneas (Rueda Ortiz, 2008).



del *Diccionario de la Lengua Española* (2001) de la Real Academia: “1. tr. Ordenar alfabéticamente./2. tr. Enseñar a leer y a escribir”.

Ahora bien, coincidimos con Emilia Ferreiro (2001) cuando señala que “leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos” (13).

En este sentido, Braslavsky (2003) nos advierte que la alfabetización

... definida como práctica elemental de la lectura y la escritura de las grandes mayorías, que en un principio participó de los proyectos emancipadores de la modernidad y de las utopías igualitarias, en realidad, y especialmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, se adaptó formalmente a las características heterogéneas de la sociedad que la construyó. [...] Su evolución, impulsada por las nuevas tecnologías, implicaba la necesidad de tener nuevas habilidades para leer los materiales más complejos que se generaban (7).

En efecto, los modos predominantes de comunicación han ido transformándose a través del tiempo en paralelo al surgimiento de nacientes tecnologías para el tratamiento de la información. Los conocimientos mínimos para interactuar con el otro, para expresarse, para tener acceso al saber y a la vida pública, en general, fueron también modificándose.

Por tanto, la noción de alfabetización asume diferentes significaciones a partir de circunstancias particulares que le imprime el devenir temporal, razón por la cual, en la actualidad, esta expresión suele aplicarse metafóricamente para hacer referencia a las destrezas básicas que se poseen dentro de diversos ámbitos no necesariamente relacionados con el texto escrito: alfabetización orientada al uso de tecnologías, a los medios masivos de comunicación, etc. (Levis, 2006).

En consecuencia, alfabetización es una locución viva y en continua mutación. Sus características dependen de las competencias básicas indispensables para afrontar con dignidad la vida en cada momento histórico (Gutiérrez Martín y Tyner, 2012). En este punto, acordamos con José Manuel Pérez Tornero (2000), para quien la idea de competencia comunicativa referida únicamente a lo verbal resulta insuficiente a la hora de explicar el lenguaje de una sociedad de la información y el conocimiento (SIC) dominada por los *nuevos medios de comunicación*.<sup>3</sup> Es decir, las competencias ligadas a las TICS resultan fundamentales para comprender cómo se genera, almacena, transforma, transmite y recibe información en el contexto de la cibercultura.

La *alfabetización del siglo XXI* ha recibido distintas denominaciones: *digital, electrónica, múltiple, informacional, mediática, crítica, multimodal*, etc., tal como puede apreciarse en el gráfico 4.

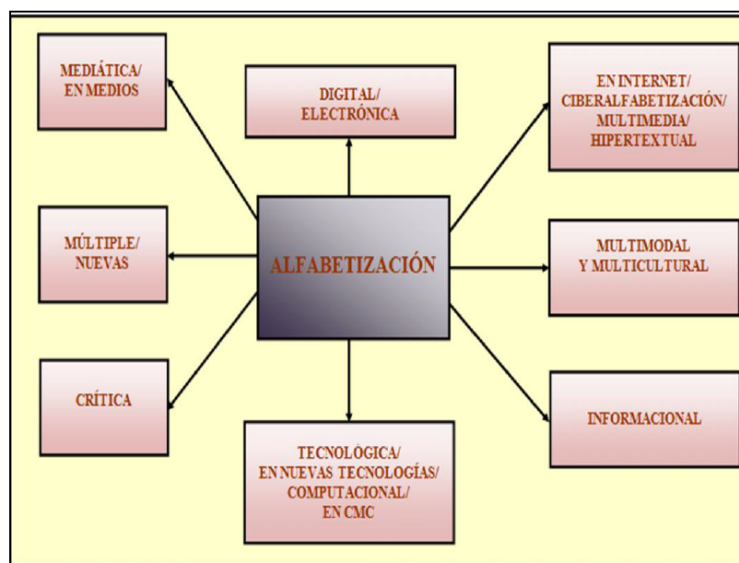


Gráfico 4

<sup>3</sup> Para una exhaustiva caracterización de esta unidad terminológica confróntese Sal Paz (2010b).

Con todo y al margen de la variación, los diferentes investigadores interesados en su caracterización, de manera general y con algunos matices de enfoque, intentan dar cuenta del conjunto de *habilidades, conocimientos y actitudes* de diversa índole (técnica, lingüística, cognitiva, social) necesario para poder comunicarse de manera eficaz a través de las TICs.

Su significación, entonces, va mucho más allá de lo meramente instrumental –saber manejar los distintos recursos tecnológicos– para implicar la adquisición de competencias relacionadas con la búsqueda, el análisis, la selección y la comunicación de datos con el fin de transformar la información en conocimiento (Area Moriera, 2008: 10).

Así, para interactuar en la red se necesitan no solo habilidades y conocimientos informáticos, por lo que es un error reducir esta capacidad a la destreza en el manejo de *software* para el tratamiento de la información. Conocer el nuevo espacio digital, como afirman los expertos, tiene una dimensión más psicológica y social que estrictamente tecnológica. De ahí que, para aproximarnos al ciberespacio,<sup>4</sup> debamos hablar de *multialfabetización*<sup>5</sup> (Budd, 1997) y concebirla como “el dominio de las características especiales de la producción e interpretación de textos en un medio electrónico” (Warschauer, 1999: 21).

En efecto, en la actualidad, la generación y el acceso a la información han dejado de depender de manera exclusiva de la imprenta y del papel para relacionarse inexorablemente con procesos de digitalización, bases de datos electrónicas y redes de intercambio y distribución de documentos multimodales a nivel local y global.

Estos cambios exigen la promoción de nuevas destrezas técnicas y de capacidades de interpretación para la creación y la recepción del saber, así como el conocimiento de los sistemas simbólicos empleados en su génesis. En este sentido, Mark Warschauer (2002: 109-152) subdivide esta alfabetización en cuatro subcomponentes:

- a. *Alfabetización computacional*: destreza y fluidez en el uso del *hardware* y el *software*.
- b. *Alfabetización informacional*: habilidad para encontrar, analizar y criticar la información disponible en línea.
- c. *Alfabetización multimedia*: capacidad para interpretar y producir documentos en los que se combinan textos lingüísticos, gráficos, sonidos y videos.
- d. *Alfabetización en comunicación mediada por computadoras*: dominio de las herramientas sincrónicas y asincrónicas de comunicación.

Por su parte, Carles Monereo Font (2005) postula cinco *competencias sociocognitivas* básicas, que actúan como dimensiones del proceso de alfabetización indefectible para que un individuo pueda desenvolverse adecuadamente en el mundo contemporáneo: *competencias para aprender a buscar, seleccionar e interpretar información, competencia para aprender a aprender, competencias para aprender a comunicarse, competencias para aprender a colaborar y competencias para aprender a participar en la vida pública*.

En sintonía con esta postura, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008) enfatiza que la adquisición de lo que en su documento se designa como *alfabetización informacional y mediática* está sujeta al desarrollo de cinco competencias: *comprensión, pensamiento crítico, creatividad, consciencia intercultural y ciudadanía*.

Por último, Gutiérrez Martín y Tyner (2012: 35) señalan que la alfabetización del siglo XXI es una *alfabetización múltiple y global* con las siguientes dimensiones: *mediática, digital, multimodal, crítica y funcional*.

En síntesis, de la misma manera que la alfabetización clásica implica aprender a leer y escribir, la alfabetización de la *Sociedad de la Información y el Conocimiento* ha de involucrar la producción creativa en los nuevos medios y, a la vez, su consumo crítico (Buckingham, 2005: 275-276).

Finalmente, nos resta aclarar que la reflexión sobre estas competencias y destrezas nos atañe en tanto creemos sirven para consolidar en el contexto de las prácticas pedagógicas de la disciplina *Análisis del discurso* el desarrollo de estrategias de lectura y escritura críticas, motivo por el cual adherimos a los postulados teóricos de Paula Carlino (2013) sobre la *alfabetización académica* a la que delimita en términos de:

<sup>4</sup> La expresión ciberespacio es definida por el DRAE (2001) como “ámbito artificial creado por medios informáticos”. No obstante, preferimos conceptualizarla como un entorno o escenario sin cuerpo y sin geografía, delimitado por las prácticas discursivas y las presencias construidas. Por eso, ante todo, es social. Concebirlo desde esta perspectiva implica enfatizar su aspecto relacional o interaccional más que el meramente tecnológico. Es decir, lo ciberespacial no son las TICs en sí mismas, sino lo que ocurre y puede hacerse a través de su mediación (Mayans i Planells, 2002).

<sup>5</sup> Budd (1997) sostiene que existen variadas alfabetizaciones -*visual, tecnológica, organizativa, mediática, cultural*- que se vinculan a las habilidades para recibir y procesar diferentes clases de informaciones a través de distintos canales.

... proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etc., según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo caso, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos. De acuerdo con las teorías sobre aprendizaje situado y sobre géneros como acciones sociales, alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades desgajadas que fragmentan y desvirtúan esas prácticas. Porque depende de cada disciplina y porque implica una formación prolongada, no puede lograrse desde una única asignatura ni en un sólo ciclo educativo. Así, las “alfabetizaciones académicas” incumben a todos los docentes a lo ancho y largo de la universidad (270-271).

### Acerca de la reconfiguración de los procesos de lectura y escritura en el ciberespacio

Beatriz Fainholc (2005) propone una definición de *lectura en internet* que a nuestro juicio resulta sumamente ilustrativa y totalizadora:

...habilidad para interpretar y producir sentidos válidos y valiosos en un registro nuevo en términos histórico-culturales que es la red, por lo cual, necesita ser parte del aprendizaje total del lenguaje actual. La necesidad de desarrollar las habilidades comunicativas del buen hablar, escuchar, leer y escribir en este código simbólico que es de convergencia simbólica y tecnológica (es decir articula y subsume lenguajes de todos los medios de comunicación social ya conocidos) es central a fin de poder no solo transmitir/expresar contenidos sino resignificarlos, si se trata de integrarse al medio histórico cultural contemporáneo y recrearlo (38).

Es decir, las posibilidades técnicas de las TICS han producido un cambio radical en las relaciones entre enunciador y enunciatario. Esto es, el receptor abandona su rol pasivo y se convierte en un sujeto interactivo, con capacidad de elección y participación en el nuevo entorno. Para dar cuenta de ello, se utilizan actualmente expresiones como *emirec* (emisor-receptor) propuesta por Jean Cloutier (1975), *prosumidor* (productor-consumidor), acuñada por Alvin Toffler (1981), *lectoautor* (lector-autor), empleada por George Landow (1997) e Isidro Moreno (2002) o *perceptor-participante* (perceptor-partícipe-actante), esbozada por Carmen Marta-Lazo (2005).

Ahora bien, todas estas unidades terminológicas se vinculan con prácticas sociales mediadas por la tecnología, habituales para una generación que muchos designan con los calificativos de *nativos digitales* -en relación dicotómica con la de inmigrantes digitales-, Y -en oposición a la generación X-, *M -multitasking generation* o generación multitarea-, *internet*, *mis medios*, *@rroba*, *google*, entre muchos otros (Terceiro, 1996; Tapscott, 1998; Echeverría, 1999; Prensky, 2001a y 2001b; Igarza, 2008; Rowlands, Nicholas, Williams, Huntington, Fieldhouse, Gunter, Withey, Jamali, Dobrowolski y Tenopir, 2008).<sup>6</sup> En efecto, en los albores del siglo XXI, el correo electrónico, las salas de conversación, los mensajes de textos, los intercambios en *WhatsApp*, las interacciones en redes sociales, las variadas aplicaciones de los llamados *smartphones* (teléfonos inteligentes), los *weblogs*, los periódicos en línea, los juegos en red, las películas digitales, la música en formato mp3 se han tornado en experiencias cotidianas para un número creciente de jóvenes.

En este sentido, creemos que, contrariamente a lo que suele profetizarse desde el discurso de los medios de comunicación, esta generación no está necesariamente colaborando con el ocaso de la lectura -entendida como “actividad cultural o de deleite para el hombre alfabetizado” (Petrucci, en Cavallo y Chartier, 2001: 592). Prueba de ello son las innumerables acciones lectoras que realiza asiduamente:

<sup>6</sup> Sospechamos que, en muchos casos, estas caracterizaciones esconden simplificaciones acientíficas que, sin matizar, resultan peligrosamente simplista y maniqueas, lo que lleva a referirse a estos colectivos a través de conceptualizaciones tan dispares como la de *Generación Einstein* (Boschman y Groen, 2008) o la de *Generación nini* -ni estudian, ni trabajan-, popularizada por el discurso mediático. En este sentido, acordamos con Piscitelli (2009) en que la oposición entre competencias *analógicas* y *digitales* debe ser matizada a la luz de diferencias de clase, de la acumulación asimétrica de capital cultural y simbólico, entre otras. Estos motivos llevaron a que, por ejemplo, David White y Alison Le Cornu (2001) acuñaran las categorías de *visitantes* y *residentes* las que no funcionan como pares antitéticos, sino como extremos de un continuum, en respuesta a las nociones de *nativo* e *inmigrante*, postuladas diez años antes por Marc Prensky.

chequear e-mails, navegar en alguna página web en busca de información o entretenimiento, intervenir en foros de discusión, conocer gente en canales abiertos de chat, comentar un artículo o post de un blog, espiar el muro de los amigos virtuales de *Facebook*, compartir con los contactos un *tweet* interesante, consultar un resultado deportivo en un diario digital, etc. En la enumeración efectuada, podemos advertir una diversidad de textos cuya lectura requiere el empleo eficiente de múltiples estrategias con disímiles niveles de complejidad. Por eso, quizás lo que detecta el sentido común sean las mutaciones producidas en las modalidades de lectura de esta generación más que el fin o desaparición de la práctica lectora.

Como explica Fraca de Barrera (2009), profesora de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) de Caracas:

Todo lo anterior precisa de un lector estratega y multidimensional. Ello significa que realiza diversas lecturas y construye significados de distinto tipo a partir de diferentes modos de leer. Emplea la *lectura multimodal*; la *lectura vinculante* (a través de los hipervínculos); la *lectura interactiva* en los foros; en los weblogs y en las redes sociales (Facebook, Twitter, Youtube); la *lectura crítica* al participar como comentarista, al acotar alguna opinión en un foro; la *lectura multisensorial*, realizada mediante la interacción de diferentes sentidos y modos de leer en diversos formatos; una *lectura colectiva* en la medida en que desde la conexión realiza interpretaciones, con otros lectores de la red. De tal manera que la condición de lector de la red o de “ciberlector” requiere del desarrollo de competencias para actuar de manera efectiva en la sociedad del conocimiento. Es un lector estratega que sabe manejar sus propósitos de lectura, sabe cómo encontrar la información que requiere, conoce y emplea los recursos informáticos y discursivos que le ofrece la red. Se podría decir que es un “letrado digital” (443).

En consecuencia, las TICS han creado nuevos espacios y necesidades, al punto que han alterado los hábitos de lectura del que podemos denominar *usuario digital*, expresión que denota que la lectura de información es solo una de las tantas prácticas o actividades que el cibernauta desarrolla en los soportes electrónicos, hecho que supone advertir que:

- a) los medios están digitalizados (*digitalidad*); b) el ordenador y su pantalla, como un nuevo soporte de escritura, es capaz de integrarlos (*metamedialidad*); c) el autor, y en algunos casos el lector por su propia condición activa, es capaz de elegir el modo principal de significación, así como los que son secundarios pero integrados en la significación global (*multimodalidad*) (Rodríguez Illera, 2004: 435).

### **Navegar en la red: distintas posibilidades de lectura**

Navegar en busca de información implica identificar ciertos signos propios de la nueva escritura digital -íconos, cambios del cursor, mecanismos de vuelta atrás, estilos tipográficos, significado de las barras de herramientas, etc.-, dominar algunos dispositivos informáticos -como el mouse, los menús de desplazamiento en pantalla, entre otros-, así como conocer qué, dónde, cuándo y cómo buscar y realizar consultas. Esto es, además de habilidades técnicas, la lectura hipertextual exige un cambio de mentalidad.

Como apunta Carr (2011):

La experiencia de leer palabras en un aparato conectado a Internet, ya sea un ordenador, un iPhone o una tableta, es muy diferente de la experiencia de leer esas mismas palabras en un libro. Como tecnología, el libro concentra nuestra atención, nos aísla del marasmo de distracciones que pueblan nuestras vidas cotidianas. Un aparato conectado a Internet hace exactamente lo contrario. Está diseñado para dispersar nuestra atención. No nos aísla de las distracciones ambientales, sino que nos las pone a nuestro alcance (27).

Si bien, navegar y buscar información son actividades similares, la primera supone un ejercicio cognitivo más aleatorio que la segunda, que suele obedecer a objetivos concretos. Al respecto, Carmel, Crawford y Chen (1992: 867) distinguen tres categorías de navegación o lectura hipertextual:

- a. *De sondeo (scan browsing)*: el usuario bucea en la web sin un objetivo predeterminado.
- b. *De revisión (review browsing)*: el lector busca información con la intención de repasar e integrar un tema particular.
- c. *De búsqueda (search-oriented browsing)*: el cibernauta indaga en la red, guiado por un plan para hallar datos relevantes a sus propósitos.

En la misma línea de pensamiento, Javier Díaz Noci y Ramón Salaverría Aliaga (2003: 133-136), siguiendo a Ray McAleese (1999), identifican cuatro tipos de estrategias de lectura en internet:

a. *De rastreo*: equivale al concepto de *scanning*. Intercala una revisión rápida de los nodos con esporádicos altos en el camino. El lector busca un referente específico y se mueve conforme a este objetivo, efectuando una lectura superficial de la mayor cantidad de información posible.

b. *De exploración*: corresponde al *browsing* o *exploring*. El usuario pretende reconocer un territorio hipertextual amplio pero sin un objetivo claro. No anhela encontrar un dato preciso, sino que indaga más bien con la intención de escudriñar áreas extensas y profundas de información para contar con una idea general de los contenidos y estructuras de conjunto.

c. *De búsqueda*: puede equipararse a la expresión anglosajona *searching*. El navegante cuenta con un propósito informativo específico y definido, por lo que procura no naufragar en el océano de información del ciberespacio. Su búsqueda se caracteriza por una adecuada orientación y una gran seguridad.

d. *De divagación*: coincide con el término inglés *wandering*. Consiste en un tipo de desplazamiento sin rumbo, en el que el placer de la lectura proviene más del movimiento en sí que de la información efectivamente obtenida. Sin embargo, en ocasiones los saltos de un nodo a otro se realizan no por la carencia de un objetivo puntual, sino más bien por la incapacidad de encontrar aquello que se requiere al desconocerse dónde, cómo y con qué herramientas puede hallarse.

Finalmente, Cristina Marino (1999, citado en Castañeda, 2001: 7) señala que “la lectura de un artículo en la pantalla de una computadora plantea límites y exigencias que difieren, radicalmente, de los impuestos por la lectura tradicional”.

Con la intención de fundamentar su enfoque, traza un plano de niveles de lectura en los nuevos medios. Así, el primero de ellos actúa como índice introductorio, pues integra los diferentes artículos de un sitio en particular. Limitado a la extensión de una sola pantalla para que pueda ser leído más rápidamente, de un solo golpe de vista, comprende una serie de paratextos multimodales: títulos, subtítulos, sumarios, ilustraciones, videos, recursos de audio, etc. El acceso a la categoría siguiente se concreta a través de un clic sobre el título de algún texto específico.

El segundo, atañe ya no a un fragmento, sino a la totalidad textual, aunque si este es extenso, suele ser dividido en partes temáticas que constituyen unidades lógicas, ligadas a través de hipervínculos.

Por último, el tercer estadio, denominado por la autora como “más información”, suministra datos complementarios contextualizadores, vinculados al asunto abordado en el discurso -enunciados que abordan el mismo tópico, documentos que sirvieron al autor para elaborar su investigación, versión integral de entrevistas, diversas fuentes de información, vínculos con otras páginas que pueden aportar referencias suplementarias como biografías, etc. Este nivel de lectura es el que representa, desde nuestra mirada, la mayor innovación proporcionada por el soporte virtual: la interacción.

### **Mutaciones escriturarias en el contexto digital. Hacia una retórica de lo ciber**

En el apartado anterior nos detuvimos a reflexionar sobre los cambios vinculados al proceso de lectura, en este nos referiremos brevemente a las modificaciones experimentadas por el texto escrito.

Las tecnologías digitales han hecho evolucionar la escritura y han afectado a las cinco fases del discurso estipuladas por la Retórica –*inventio, dispositio, elocutio, memoria y actio* o *pronuntiatio*.

Al respecto, Garrido Gallardo (2009) señala:

...estamos en una era que se caracteriza por una preponderancia de la retórica, absolutamente nueva en la historia [...] Ciertamente el ser humano es retórico por naturaleza y para convencer al interlocutor de su punto de vista echa mano de todos los recursos naturales de los que está dotada su capacidad comunicativa. Eso es permanente. Lo que es nuevo es el dominio de las relaciones mediadas (395).

En primer lugar, transforman a la *inventio*, o dicho en otros términos, al acto intelectual de idear el texto, porque el canal digital ofrece nuevas fuentes de información con las que planificar los escritos, así como modelos para imitar.

Influyen, además, en la *dispositio*, o sea, en la manera de disponer las partes del discurso, pues la estructura hipertextual facilita su presentación multiforme -lineal y no lineal.

Asimismo, condicionan la *elocutio* -en otras palabras, los modos específicos de comunicarse-, por cuanto internet posibilita formas de interacción dialógicas entre escritor y lector de mayor proximidad que las que permite la comunicación en soporte impreso.

Por su parte, las instancias retóricas finales de la *memoria* y la *pronuntiatio* se ven modificadas. En el caso de la primera, los cambios proceden de las nuevas opciones documentales que brinda el hipertexto y que consienten, mediante los enlaces, que cualquier palabra del discurso pueda ser punto de partida para una amplificación enunciativa del lector. En cuanto a la segunda, las variantes se relacionan con el hecho de que la expresión deja de ser exclusivamente textual o textual-icónica -o, según la terminología de Verón (1971), *visual lingüística* (lenguaje escrito), *visual paralingüística* (recursos tipográficos) y *visual no-lingüística* (elementos iconográficos). En su lugar, el lenguaje digital pasa a ser una amalgama de textos, imágenes y sonidos; en consecuencia, es un discurso multimedia (Salaverría Aliaga, 2005: 22).

En este punto coincidimos con Karin Littau (2008) cuyas palabras traemos a estas páginas para cerrar las reflexiones esbozadas a lo largo del epígrafe cuatro:

La manera en que la gente lee, incluso la experiencia misma de lectura, dependen de las tecnologías utilizadas para registrar la palabra escrita. Para llevar las cosas un paso más adelante, las tecnologías de los medios no sólo han cambiado nuestra relación con la escritura y la lectura sino nuestra percepción del mundo y, tal vez, han modificado, incluso, la percepción misma, como insinuarían los teóricos de los nuevos medios (20-21).

Por todo lo expuesto, afirmamos que, como docentes del espacio curricular *Análisis del discurso* tenemos el desafío de explotar las potencialidades y herramientas del soporte electrónico para proporcionar a los nativos/residentes digitales nuevos espacios de reflexión a partir del abordaje metódico y sistemático de textos que despierten su interés como ha ocurrido con generaciones precedentes que recibieron una formación lectora adecuada.

## Conclusión

Las transformaciones propiciadas por las TICs en el ámbito de la cibercultura han dejado su huella en los discursos sociales que circulan en una comunidad originando diferentes géneros que involucran la adquisición de competencias, el desarrollo de nuevas alfabetizaciones y la aplicación de estrategias de producción, intercambio de información e interpretación.

En efecto, los géneros digitales demandan un lector que no solo sea capaz de decidir patrones y direcciones de lectura, sino que, a menudo, incluso pueda alterar el propio texto que está interpretando.

Como apuntan Cabero y Llorente (2008), esto nos lleva a la ineludible necesidad de alfabetizarnos en diferentes códigos, sistemas simbólicos y formas de interactuar con la información. Dicho en otras palabras, a cavilar sobre las competencias comunicativas que se requieren para desenvolverse de forma eficaz en los procesos comunicativos, sean o no mediados, propios de la cultura digital.

En este sentido, en la asignatura *Análisis del discurso* juzgamos imperativo el estudio de las incipientes modalidades de *lectura* y *escritura críticas* motivadas por el uso de las tecnologías electrónicas, así como la compleja terminología técnica que designa y describe las herramientas y funciones indispensables para *navegar* en un ambiente donde el conocimiento aparece fragmentado, disperso y desjerarquizado.

Por eso, para finalizar este trabajo, traemos a colación palabras de Fernández Serrato (2011), quien apunta que

en la red somos una dirección de correo electrónico, un *nick*, un *password*, imágenes de un álbum de fotos editables en Facebook, escrituras provisionales que pueden ser modificadas, borradas, reescritas y no solo por el individuo que les dio origen, sino también por cualesquiera otros que interactúan con él. La evolución de los diferentes géneros electrónicos trae consigo novedosas diferencias que debemos considerar para comprender las consecuencias lingüísticas, educativas y sociales que está promoviendo la revolución digital (184).

La red es, entonces, un medio de información y comunicación que configura un nuevo espacio social. Su emergencia ha alterado la estructura y naturaleza del texto, le ha otorgado mayor interacción y multimedialidad y lo ha fijado en un nuevo soporte de lectura, transformando los circuitos de producción y recepción de diferentes prácticas discursivas.

## Bibliografía

- Area Moreira, M. (2008). Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la escuela*, 64, 5-18.
- Boschman, J. y Groen, I. (2008). *Generación Einstein: más listos, más rápidos y más sociales*. Barcelona: Gestión 2000.
- Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y vida - Revista latinoamericana de lectura*, 24 (2), 1-17.
- Budd, R. (1997). Información, interacción, intercomunicación: tejiendo la red global. El impacto de Internet en el futuro de la educación. *Zer, Revista de estudios de comunicación*, 2, 19-32.
- Buckingham, D. (2005) *Educación en medios*. Barcelona: Paidós.
- Cabero, J. y Llorente, M. C. (2008). La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales para el siglo XXI. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 42(2), 7-28.
- Carmel, E., Crawford, S. y Chen, H. (1992). Browsing in Hypertext: a Cognitive Study. *IEEE Transactions on Systems, Man and Cybernetics*, 22 (5), 865-884.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Bases teóricas de los enfoques comunicativos para la enseñanza de idiomas. *Linguística Aplicada*, 1, 1-47.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381, [revista virtual]. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Carr, N. (2011). *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus.
- Cassany, D. (Comp.) (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Paidós: Barcelona. Castañeda H., E. (2001)- La importancia del contenido en la prensa en línea. *Sala de Prensa*, 38 (2) [revista virtual]. Recuperado de <http://www.saladeprensa.org/art297.htm>
- Castells, M. (2000). *La Era de la Información. La Sociedad Red*. Madrid: Alianza.
- (2009). *Communication Power*. Oxford: Oxford University Press.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Cloutier, J. (1975). *L'Ere d'emerec ou la communication audio-scripto-visuelle a l'heure des à l'heure des self-media*. Montreal: Les Presses de L'Université de Montreal.
- Cornella, A. (2003). *Infoxicación: buscando un orden en la información*. Barcelona: Infonomía.
- Corominas, J. y Pascual, J. A. (2000). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid: Gredos.
- Díaz Noci, J. y Salaverri Aliaga, R. (Coords.) (2003). *Manual de redacción ciberperiodística*. Barcelona: Ariel.
- Echeverría, J. (1999). *Los Señores del Aire: Telépolis y el Tercer Entorno*. Barcelona: Destino.
- Fainholc, B. (2005). La lectura crítica en internet. *Lectura y vida Revista latinoamericana de lectura*, 2, 34-41.
- Fernández Serrato, J. C. (2011). Imagen hipertextual, identidades problemáticas. *Signa*, 20, 183-199.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fishman, J. (1979). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Fraga de Barrera, L. (2009). La lectura y el lector estratégicos: hacia una tipologización discursiva. *Revista Signos*, 42 (71), 431-446.
- Garrido Gallardo, M. A. (2009). Literatura. Investigaciones sobre el campo entre poesía y “ciber”. *Revista de Literatura* 71 (142), 379-406.
- Gutiérrez Martín, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar Revista Científica de Educomunicación*, 38, 31-39.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En Pride, J. B. y Holmes, J. (Eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Igarza, R. (2008). *Nuevos medios. Estrategias de convergencia*. Buenos Aires: La Crujía.
- Landow, G. (Comp.) (1997). *Teoría del hipertexto*. Barcelona: Paidós.
- Levis, D. (2006). Alfabetos y saberes: la alfabetización digital. *Comunicar Revista Científica de Educomunicación*, 26, 78-82.
- Littau, K. (2000). *Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía*. Buenos Aires: Manantial.
- McAleese, R. (1999). *Hypertext: Theory Into Practice*. Exeter: Intellect.
- Marquès Graells, P. (2000). *Las Tic y sus aportaciones a la sociedad*. Barcelona: Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. Marta-Lazo, C. (2005). *La televisión en la mirada de los niños*. Madrid: Fragua.
- Mayans i Planells, J. (2002). *Género Chat. O cómo la etnografía puso un pie en el ciberespacio*. Barcelona: Gedisa.

- Monereo Font, C. (Coord.) (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó.
- Moreno, I. (2002). *Musas y nuevas tecnologías: el relato hipermedia*. Barcelona: Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *Teacher Training Curricula for Media and information Literacy. Report of the International Expert Group Meeting*. Paris: International UNESCO.
- Pérez Tornero, J. M. (2000). La nueva competencia comunicativa en un contexto mediático. En Pérez Tornero, J. M. (Comp.) *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevo lenguaje y conciencia crítica*. Barcelona: Paidós.
- Petrucci, A. (2001). Leer por Leer: un porvenir para la lectura. En Cavallo, G. y Chartier, R. (Dirs.) *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Piccini, M. y Nethol, A. M. (1990). *Introducción a la pedagogía de la comunicación*. México: Trillas.
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios filológicos*, 36, 143-152.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva, y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires: Santillana.
- Prensky, M. (2001a). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6.
- . (2001b). Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, 9 (6), 1-6.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*, [en línea]. Recuperado de <http://buscon.rae.es/drae/>
- Rodríguez Illera, J. L. (2004). Las alfabetizaciones digitales. *Bordón, Revista de pedagogía* 56 (3-4), 431-441.
- Rowlands, I.; Nicholas, D.; Williams, P.; Huntington, P.; Fieldhouse, M.; Gunter, B.; Withey, R.; Jamali, H.; Dobrowolski, T. y Tenopir, C. (2008). The Google generation: the information behaviour of the researcher of the future, *Aslib Proceedings*. 60 (4), 290 – 310.
- Rueda Ortiz, R. (2008). Cibercultura: metáforas, prácticas sociales y colectivos en red. *Nómadas*, 28, 8-20, [revista virtual]. Recuperado de [http://ucentral.edu.co/sites/tienda/images/stories/iesco/revista\\_nomadas/28/nomadas\\_1\\_cibercultura.pdf](http://ucentral.edu.co/sites/tienda/images/stories/iesco/revista_nomadas/28/nomadas_1_cibercultura.pdf)
- Salaverría Aliaga, R. (2005). *Redacción periodística en internet*. Navarra: EUNSA.
- Sal Paz, J. C. (2010a). Notas sobre las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. *Sociedad y Discurso*, 17, 44-72, [revista virtual]. Recuperado de [http://vbn.aau.dk/files/62701961/syd17\\_sal.pdf](http://vbn.aau.dk/files/62701961/syd17_sal.pdf)
- . (2010b). Delimitación conceptual de la unidad terminológica “nuevos medios” en el ámbito de la cibercultura. *Texto livre*, 3 (2), 1-18, [revista virtual]. Recuperado de <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/64/787>
- Sal Paz, J. C. y Maldonado, S. D. (2014). Comunidad, género, competencia y estrategia: ejes de una didáctica del análisis del discurso. *Lenguas modernas*, 43, 79-96, [revista virtual]. Recuperado de <http://www.lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/viewFile/36113/37811>
- Tapscott, D. (1998). *Creciendo en un entorno digital. La generación Net*. Bogotá: Mac Graw Hill.
- Terceiro, J. (1996). *Sociedad digital. Del homo sapiens al homo digitalis*. Madrid: Alianza.
- Toffler, A. (1981). *La tercera ola*. México: Edivisión.
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*. Estrasburgo: Council of Europe.
- Warschauer, M. (1999). *Electronic Literacies: Language, Culture, and Power in Online Education*. Mahwah: Erlbaum.
- . (2002). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. Cambridge: MIT Press.
- White, D. y Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *First Monday*, 16 (9), [revista virtual]. Recuperado de <http://firstmonday.org/article/view/3171/3049>



---

Julio César Sal Paz es doctor en Letras (UNT), profesor adjunto de las cátedras “Metodología de la Investigación Lingüística” y “Análisis del Discurso” en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán e investigador asistente del CONICET.

---

Silvia Dolores Maldonado es doctora en Letras (UNT), profesora adjunta a cargo de las cátedras “Historia de la Lengua” y “Análisis del Discurso” en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán y docente investigadora del CIUNT.

---

# LA NOCIÓN PERSPECTIVA COMO CATEGORÍA METODOLÓGICA EN LA INTERFAZ GRAMÁTICA-DISCURSO

---

Patricia Supisiche

[psupisiche@gmail.com](mailto:psupisiche@gmail.com)

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba-ARGENTINA

---

## Resumen

En el trabajo examinamos la configuración de la *perspectiva* como fenómeno discursivo que atraviesa a diferentes unidades pertenecientes a distintos estratos gramaticales como morfológico, sintáctico, semántico, discursivo-temático, todos interrelacionados, de modo tal que la articulación entre ellos contribuye a la delimitación de la postura discursivo-ideológica, examen que puede contribuir a plantear lineamientos de trabajo en tareas de comprensión y producción textual en el ámbito de la enseñanza de Lengua. Una de las tareas consiste en la delimitación de una categoría compleja como la de perspectiva, que se halla en la intersección de diferentes fenómenos gramático-discursivos. Esto es, el estudio contempla también la identificación, clasificación y caracterización de los fenómenos lingüístico-discursivos implícitos en la categoría de perspectiva. Por tanto, se trata de un trabajo que apunta a la elaboración de unidades y categorías teórico-metodológicas, con una ilustración consistente en transferencia empírica. El marco teórico general del trabajo corresponde al del Análisis Crítico del Discurso, tanto en la selección del corpus de trabajo como en categorizaciones en términos de posturas discursivas, congruente con el papel asignado a la gramática entendida en sentido amplio, como recurso -sistema de opciones- (Matthiessen, 1997).

**Palabras clave:** discurso - gramática - perspectiva

---

## Introducción

En este capítulo analizamos la *perspectiva* en términos de fenómeno discursivo que atraviesa a diferentes unidades pertenecientes a distintos estratos gramaticales como morfológico, sintáctico, semántico, discursivo-temático, todos interrelacionados, de modo tal que la articulación entre ellos contribuye a la delimitación de la postura discursivo-ideológica, examen que puede contribuir a plantear lineamientos de trabajo en tareas de comprensión y producción textual en el ámbito de la enseñanza de Lengua. Una de las tareas consiste en la delimitación de una categoría compleja como la de perspectiva, que se halla en la intersección de diferentes conceptos gramaticales, cuya vinculación da lugar a los fenómenos que circulan y organizan los discursos. En tal sentido, el estudio contempla también la identificación, clasificación y caracterización de los conceptos gramaticales implícitos en la categoría de perspectiva. Por tanto, se trata de un trabajo que apunta a la elaboración de unidades y categorías teórico-metodológicas, con una ilustración consistente en transferencia empírica sobre un corpus periodístico. El marco teórico general del trabajo corresponde al del Análisis Crítico del Discurso que nos orienta en la selección del corpus de trabajo como en categorizaciones en términos de posturas discursivas, congruente con el papel asignado a la gramática entendida en sentido amplio, como recurso -sistema de opciones-

... para construir y mantener nuestras relaciones interpersonales y del orden social que hay detrás de ellos, y al hacerlo hemos de interpretar y representar el mundo para sí y para nosotros mismos [...] y

una herramienta para representar el conocimiento o [...] para construir el significado. (Matthiessen, 1997: 1).

En cuanto al marco teórico metodológico, en él confluyen los aportes de diferentes perspectivas: consideraciones básicas de la Gramática estructural (Kovacci, 1977, 1990, 1992), de la Gramática Sistemico-Funcional (Halliday-Matthiessen, 2004), de la Gramática Generativa (Fernández Lagunilla y Anula Rebollo, 1995) y de vertientes discursivas (Bremond, 1973 y Kerbrat-Orecchioni, 1986).

Nos detenemos en la enseñanza de la lengua en, desde, por el Dominio Gramatical, que es el objeto de estudio de esta presentación. Es decir, tenemos en cuenta los contenidos gramaticales -v. gr. Morfología, Sintaxis, Léxico y Semántica- en su funcionamiento en el discurso periodístico, apuntando a la reflexión del sistema gramatical en su empleo concreto.

El estudio se basa en variadas cuestiones. En primer lugar, la relevancia de la información gramatical para potenciar las capacidades, especialmente las comprensivas de los estudiantes, fundamentada en una enseñanza lingüística actual desarticulada o ilustrada con casos ‘ejemplares’, que procuran dar cuenta del concepto gramatical como ha sido abordado en la teoría respectiva, pero escasamente significativa respecto del funcionamiento de contenidos morfosintácticos y léxico-semánticos en un discurso. Más precisamente, se trata de tomar fragmentos discursivos periodísticos por considerarlos relevantes y operativos. Primero, porque reflexionar sobre fenómenos gramaticales y acceder al sistema como red de opciones, puede resultar más pertinente en textos breves y de menor complejidad. Segundo, porque los discursos de los medios de comunicación son sedes en donde están en pugna intereses e ideologías, por lo que el lenguaje se toma como fuente y significativo para el campo de la interpretación. Además, siguiendo a Fairclough (1989), nos concentramos en el análisis de cómo en los medios, como sedes de poder y de pugnas políticas, es donde el lenguaje se hace más transparente: los medios pretenden objetividad (neutralidad) y dicen que reflejan desinteresadamente los estados de cosas, que no ocultan percepciones ni argumentos de quienes son noticias. Develar tales aspectos exige un análisis minucioso que requiere reflexiones lingüísticas previas, paulatinas y continuas. En tal sentido, nos remitimos al valor asignado al estudio gramatical en Wodak y Meyer (2003, 19), quienes destinan un lugar relevante al estudio del aspecto lingüístico, considerando especialmente los aportes de la Gramática Sistemico-Funcional de Halliday.

Como institución, lenguaje y sociedad se hallan en interacción, en una estrecha relación en la cual el lenguaje simboliza el sistema social (Zimmerman, 2008). La noción de gramática que subyace a esta propuesta corresponde a la Funcional, que sostiene que es un recurso -sistema de opciones-, que está contenido en el lenguaje, el que, a su vez, también es tomado como ‘recurso’ para interpretar y representar el mundo y expresar relaciones interpersonales y sociales (Matthiessen- Halliday, 2004). Vale recordar que este enfoque concilia sistema y discurso. Así, nos basamos en el postulado de la pertinencia del manejo y dominio de las estructuras gramaticales, como punto de partida para abordajes que permitan reflexionar sobre el lenguaje en uso.

En cuanto al discurso periodístico, en general seguimos al Análisis Crítico del Discurso (ACD), desde donde se lo define como una práctica condicionada socialmente. Van Dijk (2000) define discurso como “...un suceso de comunicación [...]o interacción verbal (2000: 23), delimitación que supone “... sus tres dimensiones principales: a) el uso del lenguaje; b) la comunicación de creencias (cognición) y c) la interacción en situación de índole social.” (2000: 23). Más adelante sostiene que la tarea del Análisis del Discurso “... consiste en proporcionar descripciones integradas en sus tres dimensiones...” (2000: 23). De nuestra parte, nos centramos en examinar la relación entre el uso del lenguaje y la comunicación de creencias en la prensa, a fin de develar la postura discursiva, expresada a través de las formas lingüísticas seleccionadas.

Siguiendo a Fowler y Kress (1986), sostenemos la existencia de fuertes lazos entre la estructura lingüística y la social: los agrupamientos y las relaciones sociales influyen en los comportamientos lingüísticos de los hablantes y escritores. Del mismo modo, la ideología está lingüísticamente mediatizada. Las estructuras lingüísticas se usan de modo sistemático y mantienen estrechas relaciones con el sistema socio-económico. Un punto que puede destacarse es que las elecciones léxicas, sintácticas y morfológicas del hablante y del receptor son inconscientes; de allí que tengan significación social y que puedan ejercer algún tipo de influencia. Los autores sugieren que la indagación lingüística se centra en el análisis de los discursos o textos, tomados como la parte lingüística de complejas interacciones comunicativas, insertas en procesos sociales que se ven reflejados en los propósitos de los discursos, en la delimitación de los roles de los participantes, etc. Pero el lenguaje es algo más que un espejo: es el instrumento privilegiado



### **Delimitación sintáctica (sujeto gramatical)**

El estrato (Lamb, citado por Kovacci 1977) o nivel sintáctico se ocupa de las reglas de combinación de palabras como unidades significativas (lexemas), formadas por uno o más morfemas. En el examen de las combinaciones ingresa la noción de funciones sintácticas (Hjelmslev 1971, 1976) -sujeto, o.d.- que se definen por determinadas relaciones que las palabras o lexemas contraen en el sintagma. En sintaxis, las palabras interesan como clases funcionales; es decir, para cumplir ciertas funciones y, entre estas clases de palabras están sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio. Tales relaciones se ratifican por los vínculos entre ciertos morfemas gramaticales como género y número, a los que se aplican reglas de concordancia.

La Gramática Tradicional considera sujeto a la persona o cosa de la que se dice algo, delimitando oración como la expresión verbal de un juicio. En lógica se entiende por juicio el acto del entendimiento mediante el cual afirmamos o negamos, es decir, predicamos una cosa de otra. El ser del que se afirma algo es el sujeto y lo afirmado, el predicado.

La Gramática Estructural, al operar por el principio de inmanencia (Hjelmslev, 1971) expresa que la naturaleza de un elemento debe ser establecida en el propio funcionamiento de la lengua. Sujeto es la categoría funcional deducida de su relación con el predicado. Es un término relacional-funcional (Kovacci, 1977), en donde, a través de reglas de concordancia, un sustantivo concuerda con el verbo (Hjelmslev, 1971, 1976); la relación que se establece entre Sujeto y Predicado es de interdependencia; es decir, aquella relación que afecta a dos elementos de un texto que tienen el carácter de constante y no se da si no aparecen los dos elementos.

La Gramática Generativa, en la versión de Principios y Parámetros (Chomsky, 1988) incorpora la noción de Especificador de Inflexión para el sintagma Nominal que está en concordancia con el verbo, dentro la subteoría de X” que es armazón sintáctico del modelo de Gramática Universal. Por otra parte, incluye la información semántica de ese sintagma nominal o sustantivo en la subteoría temática.

### **Delimitación léxico-semántica- funciones y papeles temáticos (sujeto lógico)**

Para esta temática, tenemos en cuenta tanto los aportes de la Gramática Generativa como los de la Gramática Sistemática funcional en aquellos puntos en los que se complementan.

En la Gramática Generativa, la temática se inscribe en las funciones y papeles temáticos, que supone las relaciones que los sintagmas establecen entre sí en una oración: funciones de sujeto (S) y objeto directo (OD), objeto indirecto (OI), objeto de interés (OInt), objeto de preposición (OP), predicado (Pred), predicado nominal, predicado adjetival, complemento circunstancial o preposicional, etc.

Las funciones gramaticales de los elementos de una oración son relevantes para su significado porque determinan en parte el significado temático (Fernández Lagunilla y Anula Rebollo, 1995). Desde la Gramática Generativa, el significado temático de una oración es el conjunto de interpretaciones “actanciales” (las de los elementos que participan en la realización del evento, acción o situación expresada por el verbo) que se asignan a los sintagmas sustantivos de la oración. Cada sintagma sustantivo recibe, además de una función gramatical, un papel temático. Los papeles temáticos que se asignan a los sintagmas sustantivos se constituyen en una parte importante del significado de las oraciones. Los papeles temáticos más importantes son los siguientes:

a. Agente. El agente es el papel temático que se asigna al sintagma sustantivo -activa- o al sintagma preposicional -pasiva- que realiza la acción expresada por un verbo de acción.

b. Experienciador o Experimentante. Es el papel temático que se asigna a un sintagma sustantivo sujeto que se refiere a alguien (o algo) que sufre algo, a quien le pasa algo.

c. Paciente o tema (o Paciente-tema). El papel temático de Paciente-tema se asigna al sintagma sustantivo afectado por la acción expresada por el verbo. La función de Paciente-tema se asigna a todo objeto directo de activa o sujeto de pasiva y no solamente a los que son animados.

d. Receptor: Es el sintagma preposicional (objeto indirecto) o el sintagma sustantivo (sujeto) que “recibe” algo.

e. Beneficiario: Este papel temático se asigna al sintagma preposicional objeto de interés con el que se expresa en beneficio de quien se hace la acción expresada por el verbo.

f. Perjudicado. Este es el papel temático que se asigna al sintagma preposicional objeto de interés con el que se expresa en detrimento de quién o contra la voluntad de quien se hace la acción expresada por el verbo.

g. Papeles temáticos de los complementos circunstanciales. Los siguientes son algunos de los papeles temáticos de los circunstanciales: medio, modo, causa, fin, compañía, ausencia, tiempo, lugar. Estos papeles temáticos se asignan a los sintagmas preposicionales tomando en cuenta el tipo de preposición, de verbo y del sintagma nominal regido por la preposición.

El sujeto de una oración puede tener distintos papeles temáticos dependiendo de la estructura de la oración y del tipo de verbo. También podrán distinguirse varios tipos de agentes dependiendo de ciertos rasgos como animado o inanimado, etc. Los papeles temáticos más importantes asociados con el sujeto sintáctico son Agente - papel temático asignado al SN -activa- o al SP -pasiva- que realiza la acción expresada por un verbo de acción. También se delimita el papel de Experienciador que se asigna a un SN sujeto que se refiere a alguien (o algo) que sufre algo, a quien le pasa algo. Por último, el Tema se asigna al SN afectado por la acción expresada por el verbo (Fernández Lagunilla, Anula Rebollo, 1995).

Halliday-Matthiessen (2004) ofrecen una visión completa y precisa. Ubican procesos y participantes en el estrato léxico gramatical de la Gramática Sistémico-Funcional de Halliday. Recordemos en este modelo las metafunciones (MF) ideacional, interpersonal y temática que se manifiestan en la estructura de la cláusula, unidad básica y central porque las demás se entienden desde ella; es la unidad del rango más alto, punto de origen del sistema de transitividad, modo y temático. Podemos describir la cláusula como representación (la cláusula construye algún proceso de la experiencia del mundo); como intercambio (la cláusula implica una transacción hablante/oyente); y como mensaje (la cláusula comunica la información de determinado modo). Esto determina que en la cláusula estas informaciones se manifiesten en tres sistemas diferentes:

- a) Sistema de transitividad: construye la MF ideacional que expresa la experiencia como un proceso donde hay actores y circunstanciales.
- b) Sistema de modo: construye la MF interpersonal, actitud hacia lo que dice, cómo se presenta ante la audiencia.
- c) Sistema temático: sistema de la información y su distribución.

En este trabajo nos concentramos en el sistema de transitividad, que incluye procesos, participantes y circunstanciales. Se relaciona con la MF ideacional ya que la cláusula impone un orden en el flujo incesante de eventos.

Los procesos están representados por el grupo verbal; los participantes por los nominales y los circunstanciales por los adverbiales, nominales y preposicionales. Participante es el elemento que especifica el campo o rango de acción del proceso o que elabora o realiza el proceso.

Desde la Sistémico-Funcional podemos distinguir diferentes tipos de participantes:

- 1) Actor: participante inherente en procesos materiales. Puede ser animado e inanimado. El participante puede extender a otro y afectarlo (transitivos) o no se extiende (intransitivo).
- 1) Meta: participante que implica orientado a... es el afectado. Recibió el nombre de paciente, que padece el proceso, hacia lo que se extiende el proceso.
- 2) Beneficiario: participante que se beneficia. No inherente.
- 3) Alcance: participante que especifica el alcance o rango de un proceso pero no es afectado: *Mira la montaña.*
- 4) Perceptor: participante dotado de conciencia.
- 5) Fenómeno; entidad percibida. Contenido de la sensación percibida en el proceso mental.
- 6) Portador: adscrito a un atributo.
- 7) Atributo: propiedad del portador.
- 8) Identificador/identificado
- 9) Poseedor/poseído.
- 10) Emisor: el que emite. Puede ser humano o no humano.
- 11) Destinatario: perceptor de la instancia discursiva.
- 12) Locución: lo dicho.
- 13) Actuante: comportamiento activo, consciente.
- 14) Alcance: rango de lo percibido.
- 15) Circunstancial; no inherente (menos obligatorio).

Localización	Extensión	Manera	Causa
tiempo y espacio	tiempo espacio	Medios/calidad/comparación	Por qué
	durante hasta dónde		

Propósito para qué	Patrocinio por quién	Contingencia concesión con quién	Compañía cómo qué	Aspecto
Producto en qué se transformó	Asunto sobre qué	Ángulo desde qué punto de vista		

### Delimitación temática (sujeto psicológico)

Esta temática fue desarrollada dentro de los modelos oracionales y la Lingüística Textual también ha adoptado esta distinción como valiosa. Los conceptos de tema y rema se aplicaron inicialmente a la descripción de enunciados formados por oraciones simples.

Tema es aquello que contiene la información ya conocida o presupuesta, es decir, la base del enunciado cuya representación semántica ya ha sido propuesta, implicada o presupuesta; lo que ha sido presentado en el mismo texto o lo que se supone como conocido por el oyente. Rema hace alusión a información novedosa, es decir, a lo que aporta de nuevo el texto. La Gramática del Texto denomina al sujeto psicológico tema o tópico de la frase o enunciado. El predicado psicológico es el rema o comentario. Tematización es la operación lingüística que consiste en convertir un elemento del enunciado en tema. Los recursos tematizadores son múltiples.

Se trata de analizar desde otra perspectiva la estructura de las oraciones simples cuando se convierten en enunciados de habla, partiendo del presupuesto de que la articulación sintáctica de la oración como sujeto y predicado, entendidos ambos desde el punto de vista gramatical, no da cuenta de la articulación actual realizada en el acto del habla (Halliday-Matthiessen, 2004).

### Delimitación desde los roles discursivos

Otro aspecto constitutivo de la propuesta metodológica tiene que ver con los roles en la medida en que el corpus abarca el relato de suceso; así, la configuración y relaciones que mantienen los actores del relato pueden ser orientativos de la posición asumida por el medio; es decir, lo que hemos llamado incidencia discursiva.

En los textos (narrativos) se hacen presentes variadas funciones narrativas llamadas personajes, diversidad que ha sido sintetizada por medio del concepto de actante o agente, llamado así por ser la entidad, personal o impersonal que realiza acciones. Cada participante o actante sería el agente de acciones que le son propias dentro de una secuencia. Tal delimitación proviene de la Gramática de Casos de Fillmore, en confluencia con la Semiótica elaborada por Greimas (1982).

Un actante es una clase de actores, que coinciden en el objeto buscado o la intencionalidad. Los actantes pueden organizarse en tres grupos:

- Sujeto / Objeto - Dador / Receptor - Ayudante/ Oponente

El actante sujeto se caracteriza por buscar algo, un objeto. El actante objeto puede ser un estado, una situación social, material o una persona. El dador es una instancia que apoya al sujeto, que puede representar la sociedad, el destino. El receptor es el destinatario del apoyo y generalmente coincide con el sujeto principal del relato. Sujeto y Dador suelen ser más activos que Objeto y Receptor o Destinador. Las categorías Sujeto/objeto, dador/receptor se relacionan por la búsqueda de objeto, fuerza que desencadena el relato. En esta relación se agregan Ayudantes y Oponentes: el Sujeto encuentra resistencia, oposición y recibe ayuda de algo o alguien. El Oponente es el antagonista que busca conseguir el mismo objeto. La victoria de uno implica siempre la derrota de otro. Ayudantes y Oponentes pueden ser hechos, circunstancias y personas.

Por su parte, Bremond (1973) precisa categorías como Agente / Paciente que pueden ser estructurados en una lista de roles narrativos.

En cuanto a la categoría Agente, pueden distinguirse:

Agente influyente, mejorador, degradador, protector, frustrador.

A su vez, en la categoría agente influyente pueden diferenciarse:

Informador                  Disimulador          Seductor                  Intimidador          Obligador.

Respecto del paciente, se reconocen otras delimitaciones como:

Paciente influido          Paciente beneficiario          Víctima.

El análisis de procesos narrativos permite distinguir muchos procesos correlativos ya que el “rol” existe en el relato. Ahora bien, estas son categorías abstractas, cuya develación supone un análisis de la superficie textual, especialmente en lo atinente a *tipos de acciones, sus agentes y objetos; la naturaleza reflexiva y no reflexiva de la acción; el iniciador de la acción, sus beneficiarios y la naturaleza de las entidades que la concretan -humano, animal, abstracto, institucional, etc.-*. Acceder a estas informaciones supone haber examinado anteriormente las distintas nociones implicadas en la denominación de sujeto.

### Subjetivemas

Siguiendo a Kerbrat-Orecchioni (1986), podemos distinguir palabras objetivas o subjetivas en el marco de la teoría de la Subjetividad. La autora postula que los hechos enunciativos están constituidos por las huellas lingüísticas de la presencia del locutor en su enunciado, denominadas **subjetivemas**. Su existencia se fundamenta en que toda unidad léxica es subjetiva e implica una interpretación del mundo, esto es, una ideología en el sentido que asumimos aquí. En este trabajo, tendremos en cuenta unidades léxicas referidas a las clases de palabras.

### Nociones discursivas

Siguiendo al ACD, hemos incorporado las nociones de hilo, campo y plano, como categorías que orientan el análisis:

Si los *hilos discursivos* son definidos como “... *procesos discursivos temáticamente uniformes.*” (Jäger, 2003: 80), el *fragmento discursivo* puede ser un texto o una parte de un texto que aborda un determinado tema. Es decir, los fragmentos discursivos se combinan para constituir hilos discursivos. Los fragmentos pueden estar *enmarañados* -hacer referencia a varios hilos discursivos- o un texto puede ser temáticamente uniforme y hacer referencia a otros hilos; en ese caso, no hay enmarañamiento sino nudos discursivos o un enmarañamiento menor.

En cuanto a los *Acontecimientos discursivos*, se consideran las raíces discursivas de los acontecimientos; en ellos, pueden hallarse las huellas de su origen en constelaciones discursivas cuyas materializaciones son los acontecimientos.

Los *Planos discursivos* son las “...*ubicaciones societales, desde las que se produce el «habla»*” (Jäger, 2003:83). Además, esos planos discursivos repercuten unos en otros, guardan relaciones, se utilizan unos a otros. En consecuencia, por ejemplo, es posible incluir los fragmentos discursivos del discurso especial de la ciencia o del discurso político en los planos mediáticos.

Con referencia a la *Postura discursiva*, se refiere a la específica ubicación ideológica de una persona o de un medio que

... produce y reproduce los enmarañamientos discursivos especiales, que se nutren de las situaciones y de la vida diaria que, hasta ese momento, hayan experimentado los sujetos implicados en el discurso, De este modo, la postura discursiva es el resultado de la implicación que tiene el individuo con los diversos discursos a los que ha quedado sujeto, el resultado de hallarse «entretejido con» ellos... (Jäger, 2003: 47).

### Metodología

El análisis es de naturaleza teórica en virtud de que apunta a conformar la categoría analítica perspectiva como fenómeno gramatical que contiene diferentes conceptos; del mismo modo, apuntamos a develar la pertinencia de tal categoría en función de la interpretación de discursos, especialmente el periodístico en términos de determinar la postura discursiva. Con tal fin y en el marco de la ilustración del modo de funcionamiento de la categoría, realizamos un análisis contrastivo de titulares periodísticos (fragmentos discursivos, Jäger, 2003) de dos grupos de temáticas según el siguiente detalle:

Corpus 1: C.1.

Tres titulares a modo de ilustración correspondientes al día posterior a la derrota de la Selección Argentina en octavos de final del campeonato Mundial de Fútbol, sobre la base de que se constituye un evento conocido, que provoca el interés de la mayoría de alumnos y alumnas y de escasa complejidad temática. Los fragmentos trabajados fueron extraídos de ediciones digitales del 04/07/2010, de Clarín, Página 12 y La Nación.



### Corpus 2: C.1.

Incluye titulares periodísticos de ediciones impresas de *Ámbito Financiero*, *Tiempo Argentino*, *La Nación*, *Clarín* y *Página 12*, correspondientes a la edición del 21/08, día posterior al anuncio del gobierno nacional de la caducidad de la licencia de Fibertel, que es propiedad del grupo Clarín. Es decir, se da la particular situación en la que el propio medio debe ‘informar’ acerca de un evento del que no sólo forma parte, sino que se ven afectados sus intereses.

Hemos seleccionado así dos temáticas que pueden confrontarse: una, referida a un evento deportivo del que podemos suponer que habrá escasa oposición ideológica respecto de la posición sustentada por cada medio. El otro material resulta más denso ya que el propio medio está implicado en la información. De este modo, podremos dar cuenta de la relevancia de la categoría analítica de *Perspectiva*.

En cuanto a las etapas de trabajo, contemplamos la identificación del sujeto sintáctico, semántico, temático, y de los roles discursivos; también determinamos la presencia de subjetivemas y la asociación de la información obtenida con los hilos discursivos presentes en cada material.

### Resultados

Por razones de espacio, disponemos en un cuadro la información obtenida:

Medio	Titular
<b>CLARIN</b>	<b>A la Selección se le terminó un sueño</b>
Sintáctico	Sujeto Sn en concordancia. Duplicación del o.i. por razones sintácticas.
Semántico	Estado final (terminar) de un experimentante (a la selección, le) en relación con un tema (sueño)
Temático	Beneficiario y tema.
Roles Discursivos	Paciente víctima colectivo animado sin mención del agente responsable.
Subjetividad/objetividad	Terminar un sueño: estado final negativo. De la totalidad de los afectados posibles por el evento, elige el plantel futbolístico. El encuentro deportivo está denominado metafóricamente como sueño, precisado en su finalización o resultado (terminar). Contraposición de dos lexemas con distintos valores: positivo (sueño), negativo (terminar). El estado final expresado es negativo
Posición	Destacada del o.i –beneficiario-. Final para el Sn sujeto-tema.
Hilos Discursivos	Deportivo
Perspectiva	<b>Estado final de un colectivo deportivo, sin consideración de los simpatizantes.</b>

Medio	Titular
<b>PÁGINA 12</b>	<b>La ilusión se derrumbó con cuatro trompazos</b>
Análisis Sintáctico	Sn en concordancia. El verbo que sintácticamente no subcategoriza complemento. El complemento circunstancial que sintácticamente no es relevante, sí lo es comunicativamente ya que informa, a través del instrumento, los medios –razones- del derrumbe.
Semántico	Tema u objeto (ilusión) y ausencia de un agente. Agrega el instrumento del estado final (con cuatro trompazos) que circunscribe el contexto del evento. El evento también está representado metafóricamente desde su estado anterior (ilusión), como el hecho en sí (derrumbar) y el medio que dio lugar a ese estado: trompazos.
Temático	Posición canónica del sujeto-tema.
Roles Discursivos	Genérico. Estado final negativo que cancela el estado inicial del objeto ilusión. Omisión de agente responsable y beneficiario. Fin del Estado eufónico
Subjetividad/objetividad	Verbo derrumbar por su rasgo negativo, neutraliza el positivo de ilusión. Ratificación del carácter disfórico de la frase con la especificación de trompazos que presenta valor negativo, confirmado por el aumentativo.
Posición	Estructura canónica de sujeto en posición inicial.
Hilos Discursivos	Privado. Sólo el contexto permite inferir que se trata del evento deportivo.
Perspectiva	<b>Cancelación de estado inicial positivo, genérico, sin consideración de agentes o beneficiarios.</b>

Medio	Titular
<b>LA NACION</b>	<b>Amargo final de la fiesta mundialista</b>
Sintáctico	No lexicalizado. En el marco del estructuralismo, se trata de oración unimembre. El núcleo es el sustantivo final que es modificado y especificado por dos complementos. Con el primer modificador, se califica la naturaleza del evento; con el segundo, se lo delimita referencialmente.
Semántico	Construcción compleja al carecer de verbo, categoría encargada de asignar, junto a la preposición, papel temático. Sin embargo, la palabra final alude a un estado conclusivo especificado por la preposición de, que asigna papel temático de tema a fiesta mundialista. Ausencia del agente.
Temático	Destacado el adjetivo amargo referido a un estado final negativo.
Roles Discursivos	Enfasis en el resultado, delimitado por la presencia del lexema final.
Subjetividad/objetividad	Carácter negativo del estado final (amargo final) contrapuesto a un estado anterior positivo o eufónico anterior (fiesta).
Posición	Posición no canónica del adjetivo.
Hilos Discursivos	Deportivo-Social
Perspectiva	<b>Estado final negativo que niega un estado inicial de felicidad, sin considerar agentes ni beneficiarios.</b>

Medio	Titular
<b>ÁMBITO FINANCIERO</b>	<b>El Gobierno negó que beneficie a telefónicas con la caducidad de la licencia de Fibertel</b>
Sintáctico	Sujeto SN en concordancia
Semántico	Gobierno Agente negador, afectado Fibertel.
Temático	El gobierno. El hecho de que ocupe el primer lugar indica la perspectiva acerca de la decisión.
Roles Discursivos	Agente influyente informador que niega acción negativa.
Subjetividad/objetividad	[negar] beneficio. El agente rechaza acciones manipuladoras en la decisión; excluye que lleve a cabo procesos negativos.
Posición	Posición canónica del sujeto gramatical, del agente responsable de la acción y agente informador.
Hilos Discursivos	Político
Perspectiva	<b>Rechazo de acciones negativas de Gobierno como refuerzo positivo de la decisión política</b>

Medio	Titular
<b>TL ARGENT.</b>	<b>El traspaso de Fibertel a otra firma tendrá costo cero para los usuarios</b>
Sintáctico	Sujeto Sn en concordancia
Semántico	Afectado Fibertel. Beneficiario usuarios.
Temático	SN, producto de una nominalización de verbal con valor de efecto, con omisión de agente y como resultado.
Roles Discursivos	El agente está implícito (el que traspasa) que es agente mejorador en correlación con el beneficiario.
Subjetividad/objetividad	Costo cero: decisión favorable a los usuarios-lectores en términos económicos
Posición	Se destaca el resultado de la decisión.
Hilos Discursivos	Económico
Perspectiva	<b>Decisión positiva para el usuario en términos económicos</b>

Medio	Titular
<b>LA NACIÓN</b>	<b>La huella indeleble de los Kirchner</b>
Sintáctico	Sujeto no lexicalizado. En el marco del estructuralismo, se trata de oración unimembre.
Semántico	No informa sobre el evento sino sobre un estado, que es el resultado del evento. Una interpretación eventiva podría ser de "los Kirchner dejan una huella indeleble..." en donde se destaca el agente y el tema. Agentes del estado final: Kirchner.
Temático	Huella indeleble con valor disfórico.
Roles Discursivos	El estado final (huella) es resultado de una agente influyente que ingresa en la categoría de 'obligador'. Se identifica a los responsables del estado final a través del nombre propio.
Subjetividad/objetividad	Huella, en asociación con el adjetivo indeleble, con valor negativo. El sustantivo huella supone reiteración de otras acciones negativas anteriores. Valor despectivo del artículo antepuesto al nombre propio del apellido.
Posición	Se destaca el aspecto negativo.
Hilos Discursivos	Político, a través de la identificación del nombre propio correspondiente a Kirchner.
Perspectiva	<b>Decisión política desfavorable de dirigentes políticos</b>

Medio	Titular
<b>CLARÍN</b>	<b>Cablevisión rechaza los argumentos del Gobierno en contra de Fibertel</b>
Sintáctico	Sujeto Sn en concordancia.
Semántico	Locutor Cablevisión; agente Gobierno, afectado Fibertel.
Temático	Punto de vista de la institución afectada.
Roles Discursivos	Agente influyente informador que refuta. Agentes institucionales, empresarial y político, respectivamente
Subjetividad/objetividad	Rechazar
Posición	Se destaca el agente institucional afectado por la medida.
Hilos Discursivos	Institucional-Empresarial
Perspectiva	<b>Argumentos institucionales frente a la decisión gubernamental</b>

Medio	Titular
<b>PÁGINA 12</b>	<b>La oposición promete una ley por Fibertel</b>
Sintáctico	Sujeto Sn en concordancia.
Semántico	Locutor colectivo, institucional y animado. Tema Fibertel
Temático	El punto de vista es el del campo político, acotado a la oposición.
Roles Discursivos	El agente, en concordancia con el verbo, se transforma en agente mejorador o protector de (los intereses) de Fibertel. El agente es indeterminado.
Subjetividad/objetividad	Prometer: Acción virtual de defensa de un sector político a una empresa.
Posición	Destaca el responsable de la acción.
Hilos Discursivos	Político- empresarial
Perspectiva	<b>Acciones políticas virtuales de un sector político en defensa de un grupo empresarial: el aspecto político en función de intereses materiales.</b>

Corpus 2

En el corpus 1, los tres textos presentan coincidencias en la información sintáctica, semántica y discursiva relevante: ausencia de un agente responsable, algún experimentante en el primer texto. En los tres se formula un estado final que se contrapone a un estado anterior de felicidad a través de marcas léxicas que orientan la perspectiva adoptada. Los materiales coinciden especialmente en la perspectiva: oposición entre un estado de felicidad anterior (*sueño, fiesta, ilusión*), a una situación negativa final (*terminar, amargo, final, derrumbar*).

En cuanto al corpus 2, tres titulares, 1, 4 y 5 presentan rasgos similares en términos de estructuras bimembres, frente a 2 y 3 con son unimembres. En el caso de los tres primeros mencionados, el sujeto es institucional, colectivo e inanimado, vinculados con procesos. Por su parte, 2 y 3 carecen de verbo flexionado y presentan nombres propios referidos a la institución empresarial (T3) y a los dirigentes más importantes del partido político del Gobierno: *Kirchner* (T2).

Además, todos los titulares contienen designación para los participantes del evento; T1 agente *Gobierno*, afectado *Fibertel*; T2 Afectado *Fibertel*, beneficiario *usuario*; T3 agente *Kirchner*; T4 Locutor *Cablevisión*, agente *Gobierno*, afectado *Fibertel*; T5 Locutor *oposición*, tema *Fibertel*.

Respecto de las denominaciones, la de *Fibertel* refiere al evento; la mención al Gobierno es previsible porque es la fuente u origen del evento, no así la inclusión del nombre *Kirchner* que alude a los agentes, al matrimonio político como responsables del evento, individualizados a través del nombre propio. También se destaca la designación de *Cablevisión* como la empresa responsable de *Fibertel* y no del grupo *Clarín*, a quien pertenecen las dos instituciones mencionadas en primer lugar.

El reconocimiento sintáctico es el más básico y mecánico ya que es el punto de partida para las otras descripciones por un carácter 'relacional' que tiene incidencia discursiva. Es decir, independientemente de que cada unidad, por reglas propias del sistema, tenga una función, ella es significativa discursivamente en la medida en que la lengua es un sistema de opciones y no un sistema absolutamente cerrado y previsible. Es decir, hay elecciones de parte de los usuarios para articular y activar determinadas relaciones que tendrán, además, una función representativa. Esto es, considerar el análisis de las funciones sintáctico-semánticas deriva en cuestiones significativas.

En los dos corpus, la mayoría de los agentes son colectivos e institucionales, animados e inanimados. Los agentes realizan acciones de habla derivados del evento que desencadena las posiciones: las consecuencias de la decisión gubernamental, que da lugar a negativas, rechazos y promesas. También es relevante la presencia de un sujeto con rol temático de tema, 'traspaso', como una nominalización de verbal.

La determinación del tema oracional resulta pertinente ya que indica el punto de vista desde el que se relata el evento: así, en *Clarín*, el punto de vista es el de *Cablevisión*; en *Página 12*, la crítica a la oposición, etc.

Asimismo, el examen de los roles discursivos es adecuado y significativo a nivel de la comprensión textual ya que permite examinar la caracterización de agentes y pacientes, como así también recuperar la información semántica y temática.

Los subjetivemas aportan información relevante ya que ellos dan cuenta de las elecciones léxicas realizadas por el enunciador para representar el evento, es decir, para manifestar cómo es construido, calificado y atribuido el evento. Los subjetivemas, ya desde el nivel superficial, guían la interpretación que deberá realizar el lector.

Sintetizando, del análisis realizado podemos inferir las perspectivas presentes en el corpus 2, asociadas especialmente a los hilos discursivos en el que operan:

***Perspectiva favorable a la decisión gubernamental***

T1	T2	T5
Gobierno no beneficia Político Ámbito Financiero	Traspaso sin costo Económico Tiempo Argentino	Oposición aliada a empresas Político Página 12

***Perspectiva desfavorable a la decisión***

T3	T4
Irracionalidad de la decisión Económico-legal Clarín	Control del estado Político La Nación

Del esquema podemos destacar que a medida que los acontecimientos discursivos analizados son más complejos, el análisis se torna más complejo y requiere de mayor exhaustividad lo que, a su vez, exige formación gramatical que proviene de distintas teorías gramaticales.

### **Conclusiones**

Hemos propuesto una categoría analítica, la perspectiva, que funcionó sobre corpus específicos, el de prensa, partiendo del supuesto de que el lenguaje es significado, conocimiento y posicionamiento, propiedades que podrán activarse desde las unidades rudimentarias y básicas que permiten la circulación de información. En tal dirección, consideramos que difícilmente podamos acceder al aspecto comunicativo, a la intencionalidad, al sentido -del texto y del contexto-, evitando el componente gramatical. A la inversa, tampoco podremos abordar el sentido si las unidades rudimentarias no son conducidas en, por y para el sentido. Si sostenemos que desde la asignatura Lengua el para qué de la enseñanza es mejorar las competencias de los estudiantes sobre la comprensión y producción de textos, la meta primordial de la educación en general será promover el pensamiento crítico en los estudiantes. En Lengua, la tarea docente será orientar y conducir, desde el Lenguaje, instancias de reflexión. Consideramos que uno de los caminos para inducirlos a esa reflexión que nos permita fundamentar y sostener posiciones puede realizarse desde un análisis exhaustivo del lenguaje.

Con la formulación de esta categoría como fenómeno integral que contiene diferentes conceptos, hemos procurado integrar información gramatical en prácticas discursivas de comprensión. Se trata así de una Gramática orientada o al servicio del discurso, simultánea con una interpretación discursiva basada en puras formas gramaticales. Así buscamos superar la vieja dicotomía entre sistema (gramática) y uso (discurso) que atraviesa a gran parte de la enseñanza de la lengua.

### **Bibliografía**

- Bremond, C. (1973). *La Logique du récit*. Paris: Éditions du Seuil, collection Poétique.
- Chomsky, N. (1988). *La Nueva Sintaxis. Teoría de la Rección y el Ligamento*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- Fernández Lagunilla, M. y Anula Rebollo, A. (1995). *Sintaxis y Cognición*. Madrid: Síntesis.
- Fowler, R. – Kress, G. (1983). *Lenguaje y control*. México: FCE.
- Greimas, A.- Courtés, J. (1982). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Ghío, E. - Fernández, D. (2008). *Lingüística Sistemico-Funcional*. Santa Fe: UNL.
- Halliday, M. A. - Matthiessen, Ch. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Hjelmslev, L. (1976). *Principios de gramática general*. Madrid: Gredos.
- (1971). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Jäger, S. (2003). Discurso y conocimiento, en Wodak, R. – Meyer, M. (comp.) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa. 61-100.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Hachette: Buenos Aires.

- Kovacci, O. (1990- 1992). *El Comentario Gramatical*. Tomos I y II. Madrid: Arco Libros.
- .(1977). *Tendencias actuales de la gramática*. Buenos Aires: Marymar.
- Real Academia Española (2009). *Nueva Gramática de la Real Academia Española*. Madrid: Espasa.
- Wodak, R. - Meyer, M. (comp.) (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

### Artículos de páginas electrónicas

#### Corpus 1:

- Matthiessen, C. 1997. Glosario de términos sistémica funcional. ELM, Macquarie University ELM, Macquarie University. <http://folk.uio.no/hasselg/systemic/index.html>, obtenido en la Red Mundial el 04/02/2006.
- Danishewsky, S. A la Selección se le terminó un sueño [en línea] *Clarín.com*, 04/07/ 2010 [http://www.clarin.com/deportes/futbol/Argentina-Alemania\\_0\\_290971141.html](http://www.clarin.com/deportes/futbol/Argentina-Alemania_0_290971141.html), obtenido en la Red Mundial el 06/07/2010.
- La ilusión se derrumbó con cuatro trompazos [en línea] *Página/12*, 04/07/2010 <http://www.pagina12.com.ar/diario/deportes/8-148831-2010-07-04.html>, obtenido en la Red Mundial el 06/07/2010.
- Pérez, M.D. y J.M. Costa Amargo final de la fiesta mundialista [en línea] *La Nación*, 04/07/2010 [http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota\\_id=1281462](http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1281462), obtenido en la Red Mundial el 06/07/2010.

#### Corpus 2:

- El Gobierno negó que beneficie a telefónicas con la caducidad de la licencia de Fibertel. <http://www.ambito.com/noticia.asp?id=538615>. Obtenido en la red Mundial el 20/09/2010.
- El traspaso de Fibertel a otra firma tendrá costo cero para los usuarios. <http://tiempo.infonews.com/notas/traspaso-de-fibertel-otra-firma-tendra-costo-cero-para-los-usuarios>. Obtenido en la red Mundial el 20/09/2010.
- La huella indeleble de los Kirchner. <http://www.lanacion.com.ar/1296752-la-huella-indeleble-de-los-kirchner>. Obtenido en la red Mundial el 20/09/2010.
- Cablevisión rechaza los argumentos del Gobierno en contra de Fibertel. [http://www.clarin.com/gobierno/Cablevision-rechaza-argumentos-Gobierno-Fibertel\\_0\\_320968108.html](http://www.clarin.com/gobierno/Cablevision-rechaza-argumentos-Gobierno-Fibertel_0_320968108.html). Obtenido en la red Mundial el 20/09/2010.

---

Patricia Supisiche es doctora en Letras y especialista en Lingüística, ambos títulos otorgados por la UNC. Como docente, es profesora titular de Gramática I y II de la Escuela de Letras de la UNC. También se desempeña como profesora titular en las cátedras de Gramática I del profesorado y la licenciatura en Lengua y Literatura de la UNVM.

---

# LECTORES CRÍTICOS: PARTICIPANTES, PROCESOS E IDEOLOGÍA EN ESTRUCTURAS CAUSATIVAS-CAUSALES

---

Desirée Natalia Cáffaro  
[desicaffaro@gmail.com](mailto:desicaffaro@gmail.com)

Estefanía Colusso-Walker  
[fefi\\_colusso@hotmail.com](mailto:fefi_colusso@hotmail.com)

Ana Laura Mazuecos  
[analaoramazuecos@gmail.com](mailto:analaoramazuecos@gmail.com)

Facultad de Ciencias Humanas  
Universidad Nacional de Villa María  
Villa María – ARGENTINA

---

## Resumen

En este trabajo examinaremos las relaciones existentes entre procesos en términos de una tipología de participantes en estructuras causales y causativas, para así poder dar cuenta, a través de estos procedimientos lingüísticos, de las posiciones ideológicas y de las formas de dominaciones, fenómenos que tienen como propósito ejercer control y manipulación sobre los oyentes-lectores. Para ello, llevaremos a cabo la selección de un corpus periodístico, ya que consideramos que las estructuras causativas-causales en ellos funcionan como un recurso gramatical complejo a la hora de plasmar eventos y creencias debido a que en tales construcciones se presentan relaciones entre los procesos y las categorías involucradas bajo las dicotomías causante-afectado o causante-efecto, lo que nos permitiría inferir una versión de la realidad, con el fin de informar y manipular al oyente-lector. Metodológicamente, contemplamos distintas etapas como a. la selección del corpus que estará constituido por fragmentos periodísticos; b. descripción y análisis del material; c. identificación de regularidades en los procedimientos lingüísticos; y d. interpretación discursiva. Los lineamientos teóricos están constituidos, por un lado, por autores representativos del Análisis Crítico del Discurso como Wodak y Meyer (2002) y, por otro lado, con respecto al área de la Gramática seguimos desde la perspectiva sistémico-funcional a Halliday (1994); asimismo, incorporamos algunas precisiones clasificatorias desde la perspectiva generativa según Talmy (1995) que resultan complementarias desde el punto de vista descriptivo.

Con el trabajo apuntamos a contribuir con aportes al estudio de la lectura crítica y reflexionar sobre el papel de las formas lingüísticas en las estructuras causales-causativas, al identificar tales mecanismos como posibles formas de control y manipulación sobre el oyente-lector. Todo lo anterior se funda en la meta de fortalecer los abordajes que relacionan gramática y discurso para llevar a cabo una educación lingüística integral.

**Palabras clave:** causalidad - ideología - lectura

---

## Introducción

Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación denominado “*Intersecciones gramática y discurso en la educación lingüística*”, avalado y subsidiado por el Instituto de Investigación de la Universidad Nacional de Villa María, año 2012-2013. En esta oportunidad, examinaremos las relaciones existentes entre procesos en términos de una tipología de participantes en estructuras causales-causativas, para así poder dar cuenta, a través de estos procedimientos lingüísticos, de las posiciones ideológicas y de las formas de dominaciones, fenómenos que tienen como propósito ejercer control y manipulación por parte de los medios de comunicación o periodistas sobre los oyentes-lectores, cuando en realidad estos medios expresan que pretenden objetividad al momento de informar. Para lo antes señalado, llevaremos a cabo la selección de un corpus periodístico, ya que consideramos que las estructuras causativas-causales en ellos funcionan como un recurso gramatical complejo a la hora de plasmar eventos y creencias, además, de que sostenemos que en tales construcciones o formas lingüísticas se presentan relaciones entre los procesos y las categorías involucradas bajo las dicotomías causante-afectado o causante-efecto, lo que nos permitiría inferir una versión de la realidad, con el fin de informar y manipular al oyente-lector.

Metodológicamente, en este trabajo contemplamos distintas etapas como a. la selección del corpus que estará constituido por fragmentos periodísticos; b. descripción y análisis del material; c. identificación de regularidades en los procedimientos lingüísticos; y d. interpretación discursiva.

Los lineamientos teóricos abordados están constituidos, por un lado, por autores representativos del Análisis Crítico del Discurso como Fairclough (1989), y, por otro lado, con respecto al área de la Gramática seguimos desde la perspectiva Sistémico Funcional a Halliday (1994), Ghio-Fernández (2008), Eggins (2002); asimismo, incorporamos algunas precisiones clasificatorias desde la perspectiva Generativa según Talmy (1995) que resultan complementarias desde el punto de vista descriptivo.

En relación con la selección del tipo de corpus de trabajo, como ya hemos mencionado, se trata de un corpus periodístico que funciona, tal como lo plantea Supisiche (2012. b), como un ‘pretexto’ para el abordaje del fenómeno de la causalidad. Tal elección se justifica, en la finalidad de ilustrar cómo se puede acceder a instancias de reflexión discursiva, apelando al conocimiento gramatical. La autora considera que especialmente es recomendable emplear discursos periodísticos breves a fin de poder examinar en profundidad las estructuras gramaticales. Esta modalidad, a través del análisis de copetes, por ejemplo, por una parte, pone en contacto a los estudiantes con información de actualidad, lo que permitiría un proceso de ‘contextualización’ de los estudiantes. Por otra parte, analizar el discurso de la prensa escrita es ya una intervención política que busca develar lo que el discurso periodístico ha naturalizado. En tal sentido, además, Supisiche cita a Fairclough (1989), quien sostiene que “...resulta fundamental estudiar los dispositivos de la gramática sistemática que tienen la función de establecer, manipular y naturalizar las jerarquías sociales” (Supisiche, 2012: 4). Fairclough se concentra en el análisis de cómo en los medios, como sedes de poder y de pugnas políticas, el lenguaje se hace más transparente. Los medios pretenden objetividad (neutralidad) y expresan que no ocultan percepciones ni argumentos de quienes son noticias. Develar tales aspectos exige un análisis minucioso que implica reflexionar sobre el lenguaje y, en nuestro caso, a través del abordaje gramatical. Más precisamente, el corpus trabajado corresponde a las ediciones digitales de *Clarín*, *La Nación*, *Tiempo Argentino* y *Página12* y cuya temática refiere a la elección del Papa.

Finalmente, con este trabajo apuntamos a contribuir con aportes al estudio de la lectura crítica y reflexionar sobre el papel de las formas lingüísticas en las estructuras causales-causativas, al identificar tales mecanismos como posibles formas de control y manipulación sobre el oyente-lector. Todo lo anterior se funda en la meta de fortalecer los abordajes que relacionan gramática y discurso para llevar a cabo una educación lingüística integral.

## Metodología

El corpus está constituido por 14 estructuras causales extraídas de los copetes periodísticos de ediciones digitales de *Clarín*, *Nación*, *Página12* (P12) y *Tiempo Argentino* (TA), correspondientes a las ediciones digitales durante el día 14-03-13, día subsiguiente de la elección del Papa argentino, Jorge Bergoglio. La elección se llevó, por tratarse, por una parte, de fragmentos que contienen diferentes modos de manifestar las relaciones entre procesos y participantes de la causalidad y, por otra parte, por ser un evento que podría dar lugar a rechazos o adhesiones por parte de los distintos periodistas y medios de comunicación.



Para llevar a cabo la selección de titulares, establecimos los siguientes criterios:

- 1) Adecuación a la temática seleccionada.
- 2) Estructuras en las que se manifestara el fenómeno de la causalidad.

El análisis fue organizado en las siguientes etapas:

- 1- Etapa previa: conformación del corpus.
- 2- Etapa central: análisis de las estructuras causales a partir de las nociones de procesos y participantes y del tipo de relación entre causalidad-causatividad.
  - a- Clasificación de los distintos tipos de procesos y participantes y de los tipos de relaciones causales-causativos.
  - b- Descripción de los diferentes modos de manifestación de la causalidad a través de las dicotomías causante-afectado o causante-efecto.
- 3- Etapa de cierre: interpretación discursiva.

### Precisiones teóricas

#### Tipos de manifestaciones, procesos y participantes de la causalidad-causatividad

A continuación desarrollaremos los distintos tipos de manifestaciones de la causalidad-causatividad, propuestos por Talmy (1985) compatibilizándolo con los diferentes tipos de procesos y participantes planteados por Halliday (1994) y abordados por Ghío- Fernández (2008), para de esta manera poder describir las posibles relaciones que pueden presentarse en las estructuras causales-causativas, bajo las dicotomías: causante-afectado o causante-efecto. Vale destacarse que sostenemos que estas relaciones pueden ser analizadas solo si examinan las funciones y los comportamientos de los procesos y participantes en conjunto con el tipo de manifestación de la causalidad/causatividad.

Ahora bien, desde la Gramática Generativa, Talmy (1985) señala que los distintos tipos de relación de causalidad, que son lexicados en los verbos, son en número mayor que la reconocida distinción entre *causativo* y *no causativo*. Algunos verbos incorporan solo un tipo de relación de causalidad, mientras que otros denotan una serie de distintas incorporaciones. De allí que, a partir de las nociones de eventos y co-eventos, enumera en una lista diferentes tipos de relación causativa en un orden de complejidad creciente y que se lo puede resumir de la siguiente manera: a. *evento autónomo (no causante)*: se omite la causatividad en la EA. Este evento complejo se caracteriza por solo expresar el segundo evento, es decir, no expresar la causa sino el evento final y poseer un clítico reflexivo-incoativo como incremento morfológico que legitima la estructura y hace referencia al subevento que contiene la entidad que recibe el cambio, su único argumento; b. *como resultado de un evento que está en relación de la causalidad*: la causa del evento principal es el resultado de la relación que existe con la causalidad de otro evento, es decir, un coevento de causa no-agentivo se fusiona con los verbos principales; c. *causar la causalidad del evento*: dos cláusulas se funcionan, un coevento no-agentivo que es el “causador de la causalidad” de un evento principal; d. *causalidad a través de un instrumento*: implica un argumento externo que posee el papel temático de instrumento y que es el causante del cambio del argumento interno directo; e. *agente de la causalidad con resultado pretendido*: los co-eventos causales agentivos se fusionan con el verbo del evento principal, y se pretende lograr un resultado; h. *autor de la causalidad con resultado no intencionado*: a diferencia de la manifestación anterior, el resultado no es pretendido; i. *situación no causante*: los coeventos de causa que se fusionan con los verbos son agentivos, sin embargo el “hacedor” no tiene la intención realizar el evento principal, es decir, que este último ocurre de manera independiente del agente y afecta su propio estado negativamente; ej. *la relación de causalidad autoagentivo*: es similar al agentivo, pero la diferencia radica en que la acción de ser animado corporalmente de sí mismo es el evento final y relevante y no solo un evento anterior en una secuencia causal como en los ejemplos b y c y k. *la relación de causalidad inductora*: algo -otro agente, un evento, una cosa- induce a un agente para llevar a cabo un acto intencionadamente. Talmy manifiesta que para la mayoría de estos tipos de verbos inductores, el acto realizado agentivamente que se induce es en realidad un tipo de acto auto-agentivo.

A partir de los ejemplos presentados, podemos observar que la causa o el causante de la causalidad pueden estar representados por un argumento externo que a su vez es la entidad afectada como en el ejemplo a, por un instrumento, otras veces por un agente o por una cláusula que funciona como co-evento causal y que incide en la causalidad de los eventos principales. Por ello podemos clasificar a las distintas relaciones de causalidad en agentivo, no-agentivo y auto-agentivo.

Mientras tanto desde una perspectiva sistémico-funcional, Ghío-Fernández (2008), quienes siguen el planteo de Halliday (1994), distinguen dos tipos de experiencias: las interiores, que consisten en una

percepción diferenciada de nuestros estados internos, y las exteriores, que se relacionan con las acciones y los eventos; estas categorías, a su vez, nos permiten clasificar a los procesos en:

a. Procesos materiales: constituyen sucesos y acciones concretas y que pueden ser percibidas a través del movimiento en el espacio o cambios de estados físicos. Además, incluyen los siguientes participantes: 1. Actor: es el participante siempre inherente en una cláusula material y puede ser animado e inanimado. 2. Meta: puede ser un producto de la acción o que exista antes de la acción y ésta lo afecte de alguna manera. 3. Beneficiario: es el que se beneficia de una acción. 4. Alcance: es el participante que especifica el alcance o rango de acción, pero no está afectado por el proceso. 5. Circunstancia: es uno de los participantes menos obligatorios y puede clasificarse en: localización, extensión, manera, causa, propósito, patrocinado, compañía, aspecto, producto, asunto, ángulo.

b. Procesos mentales: implican procesos de cognición, conciencia, percepción, etc. En este tipo de procesos se hacen presente los siguientes participantes: 1. Perceptor: es aquél dotado de conciencia. 2. Fenómeno: es lo percibido o creado por la conciencia del perceptor. Puede ser un objeto, una sustancia, una institución o una abstracción y también actos.

c. Procesos relacionales: este proceso implica una relación entre dos partes o entidades diferentes. Y Halliday diferencia tres tipos, que a su vez asumen modos distintos: 1. Intensivo: X es Y. 2. Circunstancial: X está con Y y 3. Posesivo: X tiene Y. Los participantes asociados a este tipo de proceso son los siguientes: 1. Portador: es el descripto por un atributo. /Atributo. 2. Identificado/Identificador. 3. Poseedor/Poseído. 4. Símbolo/valor. 5. Circunstancia.

d. Procesos de comportamiento: son comportamientos fisiológicos y psicológicos, que realizan los humanos. Como participante, destacan: 1. Actuante: es aquél que se comporta de alguna manera. 2. Circunstancia.

e. Procesos verbales: representan procesos del decir. Los participantes que contemplan son: 1. Emisor: es aquél que dice, ordena, cuenta y puede ser humano o no humano. 2. Destinatario: el receptor de lo dicho. 3. Locución: el contenido del decir. 4. Informe: referencia del contenido. 5. Circunstancia.

f. Procesos existenciales: es aquél que involucra a un participante en un proceso de ser. Como participante, distinguen al siguiente: 1. Existente: algo que existe u ocurre. 2. Circunstancia.

De esta manera Halliday entiende a la *lengua* como "...una red de opciones interconectadas" (Halliday-Mathiessen, 1994: XIV). Ante estas opciones el hablante/escritor podrá optar entre una u otra, por lo que el lenguaje se nos presenta, entonces, como un "*recurso*" o "*herramienta*" para poder construir e interpretar significados.

### **Sistematización de conceptos gramaticales implicados en la causalidad-causatividad**

Los procesos y participantes implicados en las estructuras causales pueden ser entonces:

- Procesos materiales:
  1. Actor
  2. Meta
  3. Alcance
  4. Beneficiario
  5. Circunstancia
- Procesos mentales:
  1. Perceptor
  2. Fenómeno
- Procesos relacionales:
  1. Portador /Atributo
  2. Identificado/Identificador
  3. Poseedor/Poseído
  4. Símbolo/valor
  5. Circunstancia.
- Procesos de comportamiento:
  1. Actuante
  2. Circunstancia.
- Procesos verbales:
  1. Emisor
  2. Destinatario

3. Locución
  4. Informe
  5. Circunstancia
- Procesos existenciales:
    1. Existente
    2. Circunstancia

Según el tipo de relación de causalidad, a partir del significado causativo incorporado en el evento, las estructuras pueden ser:

- Agentivas: pueden manifestarse de diferentes maneras, a través de:
  - Un agente con resultado pretendido.
  - Autor de la causalidad con resultado no intencionado.
  - Agente de una causalidad inductora.
- No-agentivas:
  - Evento autónomo (no causante).
  - Un instrumento como causante.
  - Un evento en relación de causalidad: un co-evento que es causante de la causalidad, es decir, del evento principal.
  - Causar la causalidad de un evento: un co-evento que está en relación con otro principal.
  - Eventos coordinados en relación de causalidad.
  - Pseudo-agentivas: la nominalización omite al agente.
  - Auto-agentivo:
    - Situación no causante o no intencionada.
    - Situación causante o intencionada.

De esta manera, la causalidad posee diferentes formas para su manifestación a partir de las relaciones entre sus participantes:

- Causante-afectado
- Causante-efecto

### Ilustración en el corpus e interpretación discursiva

Por razones de espacio, solo nos ocuparemos de considerar las regularidades observadas en el corpus en términos de tipos de relaciones de la manifestación de la causalidad-causalidad, tipos de procesos y de participantes que pueden observarse en el tipo de estructuras abordadas. En el anexo puede encontrarse la descripción completa del material relevado.

Ahora bien, analizamos 14 estructuras causales-causativas, referidas a la temática de la asunción del Papa, del día 14/03/2013, de las cuales 4 pertenecen a *Clarín*, 2 a *La Nación*, 3 a *Página 12* y 5 a *Tiempo Argentino*. A continuación describiremos las regularidades observadas.

En cuanto a las relaciones en la manifestación de la causalidad-causalidad, podemos visualizar que prevalecen el tipo no-agentivo sobre los demás en todos los diarios relevados, con el tipo de relación de coevento en relación de causalidad con un evento principal o con la coordinación de dos eventos. Algunos ejemplos ilustrativos son:

- “Para el cardenal estadounidense Timothy Dolan la elección del nombre fue un mensaje de que el Papa va a ocuparse de los pobres”. No agentivo. Co-evento y evento principal en relación de causalidad. *Tiempo argentino*.
- “Cuando la Iglesia no camina, se desmorona como un castillo de arena”, expresó en la Capilla Sixtina, frente a los cardenales que lo eligieron. Y los instó a “caminar, edificar y confesar en Jesús”. Eventos coordinados en relación de causalidad. *Clarín*.

Desde el punto de vista de los procesos involucrados en cada uno de los copetes, resulta la siguiente descripción:

DIARIO	PROCESOS MATERIALES	PROCESOS VERBALES	PROCESOS COMPORTAMENTALES	PROCESOS RELACIONALES	PROCESOS MENTALES
Clarín	2	1	1	3	2
La Nación	1	1	0	1	0
Página 12	0	1	1	2	2
Tiempo Argentino	0	1	1	3	4
Totales	3	4	3	9	8

Como podemos observar, los tipos de procesos que predominan en la totalidad de las estructuras causales-causativas son los mentales y relacionales. No obstante, es relevante señalar que los únicos tres procesos materiales que se hacen presentes corresponden a copetes de *Clarín* y *La Nación*, respectivamente. Mientras tanto en TA y P12, los procesos materiales no se hacen presente en ninguno de los copetes y sí, en su mayoría, los relacionales o mentales. En relación a los procesos verbales y comportamentales, se utilizan en *Clarín* y *La Nación* con valor positivo y para marcar las diferencias con el gobierno, mientras que en *Tiempo Argentino* y *Página 12*, en la mayoría de los casos, con valor negativo. Como ejemplos ilustrativos, señalamos:

- “El juez de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, Eugenio Zaffaroni, **sostuvo** hoy que tiene una “gran confianza en Jorge Bergoglio”, elegido ayer como nuevo Papa, y señaló que “**puede dar** un giro significativo a la Iglesia”. Proceso mental/Proceso material. Clarín.
- “A nivel local, la consagración de Bergoglio como Papa **es** una mala noticia para los ultraconservadores, que siempre lo **consideraron** un adversario e influirá en la relación entre la Iglesia y el Gobierno”. Proceso relacional/Proceso mental. Página 12
- “En la Argentina se lo **cuestiona** por su **actuación** durante la dictadura”. Proceso verbal/Proceso comportamental. Página 12.
- “El sucesor de Benedicto XVI **intercambió** mensajes muy duros con el Gobierno durante sus años en el Episcopado argentino; el **choque** con Cristina por el matrimonio gay”. Proceso material/Proceso verbal. La Nación.

En relación con los participantes, pudimos observar, según los tipos de procesos analizados que con procesos materiales, el actor es animado. En los procesos relacionales el predominio es la relación portador/atributo sobre identificado/identificador. Mientras que en los procesos mentales, como únicos tipos de participantes, los que se hacen evidentes son los perceptores-fenómenos, circunstancias. Por último, los procesos verbales y comportamentales, también como únicas posibilidades de participantes intervinientes, se hacen presentes los emisores, circunstancia y actuantes, respectivamente. Algunos ejemplos ilustrativos son los siguientes:

- “Si no nos casamos, me hago cura”. Portador-Atributo/Identificado-identificador. Clarín.
- “La fumata blanca que anunció la elección del porteño Jorge Bergoglio como nuevo Papa de la Iglesia Católica sorprendió al gobierno nacional”. Emisor- perceptor. Tiempo Argentino.
- “En la Argentina se lo cuestiona por su actuación durante la dictadura”. Emisor, actuante, circunstancia. Página 12.
- “El juez de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, Eugenio Zaffaroni, sostuvo hoy que tiene una “gran confianza en Jorge Bergoglio”, elegido ayer como nuevo Papa, y señaló que “puede dar un giro significativo a la Iglesia”. Perceptor, fenómeno, circunstancia/ Actor animado, meta. Clarín.

Respecto al tipo de dicotomía que se hace presente en los cuatro periódicos, son mayores en número los de causante-efecto. Hallamos en *Clarín*, dos estructuras que son causantes-efecto, una causante-afectado y una con ambas causaciones. En *Página12* las tres seleccionadas son causantes-afectado. En *La Nación*, las dos son de causante efecto. Y, por último, en *Tiempo Argentino* encontramos tres causante-efecto y dos causante - afectado. En consecuencia, haciendo una división entre el corpus de los periódicos oficialistas y no oficialistas, tenemos como resultado que, en cuanto al primero, el tipo de dicotomía prevaleciente es causante-efecto; mientras que en cuanto al segundo, el tipo de dicotomía es causante-afectado. Algunos ejemplos ilustrativos son:

- “El FpV y sus aliados políticos decidieron no participar del debate, cuando iba a tratarse un repudio a Irán y un homenaje al nuevo Papa.” - Proceso mental/ Proceso relacional; Causante-efecto. (Clarín)
- “La iglesia necesitaba un sacerdote pastoral, cercano a la gente, ajeno a la lógica de la curia romana, amigo de Benedicto XVI; alguien que significara continuidad y cambio, en la línea de Joseph Ratzinger.” - Proceso relacional; Causante-efecto. (La Nación)
- “Sufrió una tremenda frustración cuando fue aprobada la ley del matrimonio igualitario.” - Proceso mental/ Proceso relacional; Causante-afectado (P12)
- “Seguramente su perfil fue clave para que fuera elegido.” - Proceso relacional/Proceso relacional; Causante-afectado. (TA)

En síntesis, en función del análisis y la descripción de las regularidades obtenidas, podemos destacar que en los periódicos no oficialistas las estructuras causales-causativas tienden a manifestar las causas a través de procesos mentales, relacionales y materiales, bajo la dicotomía causante-efecto, lo que demuestra que en las estructuras de estos copetes periodísticos, prevalece una causa que afecta a nivel general o a ninguna persona u objeto en particular y que los hechos son concretos, es decir, se materializan, dándole mayor firmeza, entidad a lo sucedido. En cambio, en los diarios que adhieren al oficialismo, el tipo de estructura que tiende a predominar son aquellas que se distinguen por el uso de verbos mentales y relacionales, que generalizan en la sociedad lo que se piensa o siente. Esto podría deberse a que se trata un acontecimiento referido a una persona que en su momento mantuvo diferencias con el gobierno, por lo que con estas formas lingüísticas lo que se busca es no materializar o concretar dicho suceso, sino realizar referencia a lo que piensan, sienten cognitivamente las personas y cómo se caracteriza/n, qué atributos los lo identifica/n. Por último, el tipo de dicotomía que se hace presente, en estos últimos diarios descriptos, es la de causante-afectado, en donde sí se afecta a alguien o algo en particular, que puede ser la sociedad o a Bergoglio, a este último siempre de manera negativa.

## Palabras finales

Para concluir y de acuerdo con lo expresado en el inicio del trabajo, vale destacar que, por medio de diferentes recursos gramaticales, se pueden plasmar eventos y creencias y, en consecuencia, originar una manipulación ideológica, debido a que los distintos procesos elegidos apelan, en un primer caso, a entablar relaciones de causalidad no establecidas científicamente, por lo que se generarán nuevos conceptos según la posición ideológica de quien informa. Un ejemplo de ello es el fenómeno de los procesos materiales en las estructuras causales-causativas.

Por otra parte, los medios dicen que pretenden objetividad ante los hechos informados, pero, como observamos, la situación es distinta debido a que a partir de las diferentes configuraciones lingüísticas se puede generar una manipulación ideológica por parte del lector-oyente. Entonces, revelar estas formas lingüísticas exige un análisis exhaustivo que requiere reflexiones lingüísticas previas y paulatinas, tanto por parte de los docentes como de los alumnos. Para ello, es necesario que los primeros reciban un perfeccionamiento adecuado para poder ofrecer una enseñanza integral y acorde a la complejidad de los fenómenos mencionados.

Por último, a lo largo de este estudio hemos procurado dar cuenta de cómo el dominio gramatical puede ser puesto al servicio del análisis del discurso; en otras palabras, cómo las formas lingüísticas constituyen el instrumento privilegiado para la identificación de las posturas discursivo-ideológicas, una de las tareas primordiales de la educación lingüística en la medida en que allí se hace evidente el ejercicio de la lectura crítica.

## Anexo

Nº	FECHA	MEDIO	COPETES	MANIFESTACIÓN DE LA CAUSALIDAD			
				Participantes intervinientes	Tipo de proceso	Tipo de dicotomía	Relaciones de causalidad
1	14/03/13	CLARÍN	"Cuando la Iglesia no camina, se desmorona como un castillo de arena", expresó en la Capilla Sixtina, frente a los cardenales que lo eligieron. Y los instó a "caminar, edificar y confesar en Jesús".	- Actuante. - Actor inanimado, meta. - Emisor, locución, circunstancia.	-Proceso comportamental. -Proceso material. -Dos procesos Verbales.	-Causante-afectado. -Causante-efecto.	Auto-agentiva. Co-evento en relación de causalidad. No-agentiva. Eventos coordinados en relación de causalidad.
2	14/03/13	CLARÍN	El FpV y sus aliados políticos decidieron no participar del debate, cuando iba a tratarse un repudio a Irán y un homenaje al nuevo Papa.	- Perceptor. - Portador, atributo.	-Proceso mental. -Proceso Relacional	-Causante-efecto.	No agentiva. Co-evento en relación de causalidad.
3	14/03/13	CLARÍN	El juez de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, Eugenio Zaffaroni, sostuvo hoy que tiene una "gran confianza en Jorge Bergoglio", elegido ayer como nuevo Papa, y señaló que "puede dar un giro significativo a la Iglesia".	- Perceptor, fenómeno, circunstancia. - Actor animado, meta, circunstancia.	-Proceso mental. -Proceso material.	-Causante-efecto.	No agentiva. Eventos coordinados en relación de causalidad. Agentiva. Agente con resultado pretendido.
4	14/03/13	CLARÍN	"Si no nos casamos, me hago cura"	- Portador, atributo. - Identificado, identificador.	-Proceso relacional - Proceso relacional	-Causante-efecto.	No agentiva. Co-evento en relación de causalidad.
5	14/03/13	LA NACIÓN	La Iglesia necesitaba un sacerdote pastoral, cercano a la gente, ajeno a la lógica de la curia romana, amigo de Benedicto XVI; alguien que significara continuidad y cambio, en la línea de Joseph Ratzinger.	- Símbolo, valor, circunstancia.	-Proceso relacional.	-Causante-efecto.	Agentiva. Agente con resultado pretendido.
6	14/03/13	LA NACIÓN	El sucesor de Benedicto XVI intercambió mensajes muy duros con el Gobierno durante sus años en el Episcopado argentino; el choque con Cristina por el matrimonio gay.	- Emisor, destinatario, circunstancia. - Actor, circunstancia.	-Proceso verbal -Proceso material	-Causante-efecto.	No agentiva. Eventos coordinados en relación de causalidad.
7	14/03/13	PÁGINA 12	Sufrió una tremenda frustración cuando fue aprobada la ley del matrimonio igualitario.	- Perceptor, fenómeno. - Portador, atributo.	-Proceso mental. -Proceso relacional	-Causante-afectado.	No agentiva. Co-evento y evento principal en relación de causalidad.
8	14/03/13	PÁGINA 12	A nivel local, la consagración de Bergoglio como Papa es una mala noticia para los ultraconservadores, que siempre lo consideraron un adversario e influirá en la relación entre la Iglesia y el Gobierno.	- Identificado, identificador, circunstancia. - Perceptor, fenómeno.	-Proceso relacional -Proceso mental	-Causante-afectado.	No agentiva. Co-evento y evento principal en relación de causalidad.
9	14/03/13	PÁGINA 12	En la Argentina se lo cuestiona por su actuación durante la dictadura.	-Emisor, circunstancia. -Actuante.	-Proceso verbal -Proceso comportamental	-Causante-afectado.	Pseudo-no agentiva.
10	14/03/13	TIEMPO ARGENTINO	Las páginas de Internet de los principales diarios mostraron sorpresa por el origen del nuevo Papa.	- Perceptor, circunstancia.	-Proceso mental	-Causante-efecto.	Pseudo-no agentiva.
11	14/03/13	TIEMPO ARGENTINO	Para el cardenal estadounidense Timothy Dolan la elección del nombre fue un mensaje de que el Papa va a ocuparse de los pobres.	- Identificado, identificador, circunstancia. - Actuante.	-Proceso relacional -Proceso comportamental	-Causante-efecto.	No agentiva. Co-evento y evento principal en relación de causalidad.
12	14/03/13	TIEMPO ARGENTINO	Juan XXIII, elegido como papa de transición se da cuenta de que era necesaria abrir las puertas y las ventanas de una Iglesia encerrada en sí misma, y decide convocar a un Concilio para renovarla y ponerla en consonancia con los grandes problemas del mundo moderno.	- Perceptor, fenómeno. - Perceptor, fenómeno, circunstancia.	-Proceso mental -Proceso mental	-Causante-efecto.	No agentiva. Co-evento y evento principal en relación de causalidad.
13	14/03/13	TIEMPO ARGENTINO	La fumata blanca que anunció la elección del porteño Jorge Bergoglio como nuevo Papa de la Iglesia Católica sorprendió al gobierno nacional.	- Emisor. - Perceptor.	-Proceso Verbal -Proceso mental	-Causante-afectado.	No agentiva. Instrumento.
14	14/03/13	TIEMPO ARGENTINO	Seguramente su perfil fue clave para que fuera elegido.	- Portador, atributo. - Portador, atributo.	-Proceso relacional -Proceso relacional	-Causante-afectado.	No agentiva. Co-evento y evento principal en relación de causalidad.

## Bibliografía

- Eggs (2002) *Introducción a la Lingüística Sistemica*. España. Universidad La Rioja.
- Fairclough, N (1989) *Language and Power*. Londres. Longman.
- Ghio E. y Fernández D. (2008) *Lingüística Sistemica Funcional*. Aplicaciones a la Lengua Española. Argentina, UNL.
- Halliday, M. A. y Matthiessen, Ch., (1994) *An Introduction to Funtional Grammar*. London: Arnold.
- Supisiche, P. (2012.b) *Procesos y roles gramático- discursivos: una propuesta para la enseñanza de la Gramática*. Inédito.
- Talmy, L. (1985) *Lexicalization patterns: Semantic structures in lexical forms*. En T. Shopen (ed.): *Language Typology and Syntactic Description III: Grammatical Categories and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press, 57-149.

- Documentos electrónicos:

- <http://www.clarin.com/ediciones-anteriores/20130314>. Recuperado el 12 de abril de 2013.
- <http://servicios.lanacion.com.ar/archivo-f14/03/2013>. Recuperado el 12 de abril de 2013.
- <http://www.pagina12.com.ar/diario/principal/index-2013-03-14.html>. Recuperado el 12 de abril de 2013.
- <http://tiempo.infonews.com/edicion/983/>. Recuperado el 12 de abril de 2013.

---

Desirée Cáffaro es profesora en Lengua y Literatura por la UNVM. Trabaja como profesora auxiliar de Gramática I y Gramática II del profesorado y la licenciatura en Lengua y Literatura de la UNVM.

---

Estefanía Colusso-Walker es profesora en Lengua y Literatura por la UNVM. Trabaja como profesora adscripta de Gramática I y Gramática II del profesorado y la licenciatura en Lengua y Literatura de la UNVM.

---

Ana Laura Mazuecos, secundario completo. Se desempeña como estudiante del Profesorado en Lengua y Literatura en la UNVM.

---

Estefanía Colusso Walker es Profesora en Lengua y Literatura por la UNVM. Trabaja como profesora adscripta de Gramática I y Gramática II del profesorado y la licenciatura en Lengua y Literatura de la UNVM.

---

# CONCEPTUALIZACIONES DE LOS CAMBIOS DE ORDEN DE LOS CONSTITUYENTES ORACIONALES FUNDAMENTALES EN RELACIÓN CON LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA

---

Antonia Esther Minguell  
[minguelle@yahoo.com.ar](mailto:minguelle@yahoo.com.ar)

Romina Grana  
[rominagrana77@gmail.com](mailto:rominagrana77@gmail.com)

Corina Margarita Buzelin Haro  
[corinamargarita@yahoo.com.ar](mailto:corinamargarita@yahoo.com.ar)

Facultad de Filosofía y Humanidades  
Universidad Nacional de Córdoba  
Córdoba – ARGENTINA

---

## Resumen

Pasada ya la controversia divulgada en los 90 en Argentina sobre si enseñar gramática o no, la cuestión sigue siendo cómo y qué gramática enseñar. Y superadas también las dudas sobre si el conocimiento de la gramática de la lengua materna contribuye -y en qué medida- a la comprensión y producción de textos, un objetivo general es mostrar qué conocimientos gramaticales son útiles en este sentido.

Asumimos una concepción amplia de la lingüística y de la gramática como parte integrante de aquella, al tiempo que advertimos sobre la necesidad de instalar esta preocupación en las aulas y repensar la relación de los sujetos con la cultura: la revisión de los procesos de producción y comprensión a la luz de conceptualizaciones gramaticales es una vía posible para desarrollar estrategias de competencia cultural.

Abordamos aquí, puntualmente, un aspecto central de la sintaxis del español desde la perspectiva generativista: el orden de los constituyentes fundamentales de la oración. Dado que la lengua permite inversiones del orden básico o no marcado, se trata de observar cómo estas alteraciones muestran un aspecto de los mecanismos sintácticos que es necesario internalizar para acceder a una mejor comprensión lectora y a una madurez sintáctica que se reflejará, especialmente, en la producción escrita.

Establecida la hipótesis de que la concientización de las funciones y el orden oracional contribuyen a la lecto-comprensión y aportan estrategias para la producción escrita, trabajamos con un corpus escrito de alumnos preuniversitarios o de 1º año y con determinados procedimientos de indagación acerca de la comprensión de estructuras sintácticas marcadas.

Concluimos afirmando la idea de que la gramática y su conocimiento contribuyen a la comprensión y producción, y que ambas, en definitiva, permiten que el sujeto se sitúe de manera diferente en la cultura y demás esferas de la praxis humana.

**Palabras clave:** movimiento - oración - orden de los constituyentes.

---



## Introducción

Es sabido que el ámbito de las relaciones del léxico con la sintaxis constituye un lugar de privilegio en el marco de los estudios generativistas actuales. El léxico, que siempre fue central en la lingüística chomskiana, adquiere aún mayor relevancia en el *Programa Minimalista* (Chomsky, 1995) con la reducción de los niveles gramaticales. Las entradas léxicas contienen información gramatical y se considera que el léxico determina los procesos semánticos y sintácticos que se llevan a cabo en el componente computacional, donde tienen lugar tanto los procesos de formación de palabras como las derivaciones sintácticas. La interfaz entre el léxico y la sintaxis es interna a la gramática y conecta sus dos componentes básicos, de acuerdo con el supuesto de que estos están en todas las lenguas. En este sentido, derivacional y proyeccionista, las unidades del léxico (*output*) sirven de entrada (*input*) para la sintaxis. De este modo se interpreta que las representaciones léxicas condicionan gran parte de la forma de las representaciones sintácticas. Pero también las reglas que operan en la sintaxis influyen de alguna manera en las reglas y principios que operan en el léxico. De allí que se supone una interacción en las dos direcciones: del léxico a la sintaxis y viceversa (Mendikoetxea, 2004: 1-3).

Nos centramos aquí en los constituyentes fundamentales de la oración y no abordaremos directamente los elementos periféricos o adjuntos, los que -como se sabe- gozan de una amplia libertad posicional en español.

En el caso de los verbos, entendidos como predicados, los ítems léxicos seleccionan semánticamente a sus argumentos inherentes o roles temáticos, los que conforman la red temática de cada predicado. Actualmente, desde la hipótesis propuesta en el modelo de Principios y Parámetros, se entiende que la posición canónica del sujeto es la de especificador del sintagma verbal. Se está suponiendo, entonces, que el sujeto se genera en el interior del sintagma verbal, como un argumento más del verbo.

Por otra parte, Hernanz y Bruca (1987: 70-103) consideran que el español es una lengua que se caracteriza por no exigir un orden fijo para los sintagmas que conforman las oraciones, sino que estos tienen la posibilidad de aparecer con cierta libertad posicional, por lo que se considera que es una lengua configuracional de “orden libre”, a diferencia de lenguas como el inglés, que exigen un ordenamiento más riguroso. Se destaca, sin embargo, que, en su aspecto no marcado, y teniendo en cuenta solo los elementos fundamentales de la configuración oracional, presenta un ordenamiento predominante: S – V – O (sujeto – verbo – objeto). Esto significa que, limitándonos a las oraciones declarativas, es decir, no marcadas por las modalidades interrogativa o imperativa, ni por énfasis en alguno de los sintagmas que la componen, lo normal es que el sujeto se ubique antes del verbo y el objeto sea posverbal.

Entonces, a partir de la noción de sujeto como argumento externo del verbo, que desde su origen tiene un lugar canónico, externo o previo al sintagma verbal, presentamos la proyección de sujetos derivados y pospuestos en diversas construcciones del español, como resultado de la semántica léxica y aspectual del verbo.

## Sujetos vacíos

La noción de sujeto nulo o vacío es previa en este enfoque, dado que -como las demás categorías vacías- no tiene que ser aprendida, ya que se supone que pertenece a la Facultad del Lenguaje o Gramática Universal y no ofrece problemas de reconocimiento a los hablantes normales. Sin embargo, y solo a los fines de resaltar características peculiares del español, destacamos las consecuencias sintáctico-semánticas que el parámetro *pro-drop* implica, ya que no tienen equivalente en las lenguas de sujeto obligatorio.

La posibilidad de omisión del sujeto en lenguas como el español o el italiano, llamadas “*pro-drop*” o de “sujeto nulo”, se relaciona con una morfología verbal que contiene la misma información que aporta el pronombre. De allí que el pronombre sujeto pueda elidirse en oraciones con verbo finito. La presencia de una “categoría vacía”, en este marco, representa al sujeto elidido y tiene un valor pronominal, es decir que vale como un argumento y equivale a un pronombre léxico:

(1) (a). pro Llegamos tarde. (b). Nosotros llegamos tarde.

Dicha categoría vacía está regida por el elemento “Concordancia” de la flexión verbal, e interactúa con las categorías léxicas, pero no tiene realidad fonética. Esta característica de las lenguas que permiten la no expresión del sujeto se extiende también a las oraciones impersonales, que, en las lenguas que no lo permiten, se expresa mediante un pronombre expletivo, sin contenido argumental:

(2) (a). inglés: It rains. (b). francés: Il pleut. (c). español: pro Lluve.

Mencionamos, a continuación, las principales consecuencias del sujeto nulo en español (Minguell, 2000: 221-233):

- El sujeto nulo no alterna libremente con el pronombre léxico realizado fonéticamente, es decir, no tienen la misma interpretación; de allí el contraste de (3.a-b):
  - (3) (a). Cuando  $pro_1$  tienen mucho trabajo, los obreros<sub>1</sub> hacen horas extras.
  - (b). Cuando ellos<sub>2</sub> tiene mucho trabajo, los obreros<sub>1</sub> hacen horas extras.
- Cuando el pronombre léxico aparece en lugar de la categoría vacía, los rasgos morfológicos son redundantes, y esta reiteración produce un énfasis, que es lo único que el sujeto nulo no puede expresar:
  - (4) (a).  $pro$  invito y  $pro$  pago. (b). Yo invito y yo pago.
- Las lenguas *pro-drop* tienen, además, la posibilidad de posponer el sujeto, es decir, de colocarlo en posición pos verbal (dato que desarrollamos en el punto 2):
  - (5) (a). Juan llegó. (b). Llegó Juan.

En contraste con el sujeto vacío de oraciones con verbo conjugado, opción de solo un grupo de lenguas, “el carácter vacío de la posición de sujeto del Infinitivo parece ser un fenómeno de ámbito universal” (Hernanz y Brucart, 1987: 118). Este lugar vacío está representado por la categoría PRO (ej. de 6.a-b). De allí que, como lo advierte Gili y Gaya, “la expresión del sujeto del infinitivo es uno de los rasgos más característicos de la lengua española” (1964: 189) (ejemplos de 6.c-d):

- (6) (a). Le<sub>1</sub> prohibieron PRO<sub>1</sub> fumar.
- (b). Aquí está prohibido PRO<sub>arb</sub> fumar.
- (c). El niño quiere hacer él (mismo / solo) el trabajo.
- (d). Al salir el sol,  $pro$  levantamos las carpas.

La diferencia entre el PRO de (6.a) y (6.b) radica en el carácter “controlado” del primero, frente al “no controlado” o “arbitrario” del segundo. En efecto, el sujeto del Infinitivo en (6.a) es fácilmente deducible por la presencia del elemento controlador, en este caso, el pronombre léxico “le”, de 3º persona singular. En cambio, (6.b) no presenta ningún elemento que identifique al sujeto del Infinitivo, el que adquiere, así, un valor genérico y atemporal. La Teoría de Control, en el Modelo de Principios y Parámetros, estipula que PRO controlado y PRO arbitrario pertenecen a categorías distintas: el primero es anafórico y tiene contenido argumental, mientras que el segundo es pronominal, ya que no tiene antecedente en su ámbito de recepción.

Algo similar ocurre con la expresión del sujeto del Gerundio:

- (7) (a). PRO<sub>1</sub> considerando su edad, el abuelo<sub>1</sub> redactó su testamento.
- (b). PRO<sub>arb</sub> considerando su edad, el abuelo goza de muy buena salud.

Es interesante destacar que, en ciertos casos, es la proyección del ítem léxico del verbo lo que determina la interpretación semántica de PRO:

- (8) (a). Antonio prometió a Gabriel PRO comprar materiales de pirotecnia.
- (b). Antonio permitió / prohibió a Gabriel PRO comprar materiales de pirotecnia.

El contraste que muestra (8.a-b) se basa únicamente en la diferencia léxica de los verbos: en el primer caso, el controlador del PRO es “Antonio” y en el segundo es “Gabriel”.

Ahora bien, siendo lo normal en español, como hemos dicho, la omisión del sujeto en oraciones temporalizadas, los valores no marcados pueden resurgir dando lugar a su expresión. En tal sentido, recordamos la opinión de Gili y Gaya (1964: 23), quien considera que en vez de puntualizar las situaciones en que se omite el sujeto, es más práctico enunciar aquellas en las que se lexicaliza, ya que son solo dos: la necesidad de expresar énfasis (Ej. de 4 y 9.a) o de eliminar ambigüedad (9.b-c):

- (9) (a). Voy yo.
- (b). Cuando yo salía de clase, llegaban Luis y Ana. Ella dijo que...
- (c). Ya decía yo.

## Sujetos pospuestos

La posibilidad de posponer el sujeto al verbo es, como vimos, consecuencia del parámetro *pro-drop*: las lenguas que pueden omitir el sujeto, también pueden, por las mismas razones, colocarlo en posición posverbal. Hernanz y Brucart (1987: 75-103) analizan los casos de inversión del orden sujeto-verbo, que nosotros esquematizamos aquí:

La inversión es obligatoria en las interrogativas parciales (10.a-b) y habitual, aunque no obligatoria, en las interrogativas totales (10.c-d):

- (10) (a). ¿A quién invitó Andrea? (b). \*¿A quién Andrea invitó?  
 (c). ¿Los niños vienen con nosotros? (d). ¿Vienen con nosotros los niños?

En las oraciones imperativas, debido al carácter claramente recuperable de la segunda persona, el sujeto se expresa solo en marcos contrastivos y, normalmente, a la derecha del verbo:

- (11) Ve tú / Andá vos.

En la modalidad enunciativa, la situación más frecuente del orden verbo-sujeto es la presencia de un foco inicial, la anteposición de un sintagma enfatizado, sea cual fuera su función oracional <sup>1</sup>:

- (12) (a). Al auto, lo estacionó Jorge. / El traje azul, quemó Ana. / A Luis invitó Andrea.  
 (b). A Pedro, le dio el premio el jurado.  
 (c). Con María se casará Juan./En verano, se levanta temprano el niño.

Sin embargo, no son imposibles los sujetos pre verbales (“Al auto, Jorge lo estacionó”, “Con María, Juan se casará”, etc.), ni los sujetos nulos (“A Pedro, le dieron el premio”, “En verano, se levanta temprano”), en estos casos.

Los sintagmas nominales desnudos -sin determinante- aparecen pospuestos normalmente (13.a), aunque es frecuente también la anteposición de estos sujetos indeterminados en titulares de noticias, cuando se da la información fundamental mínima (Efecto “telegrama”) (13.b):

- (13) (a). Ladrán perros. / Aquí trabajan especialistas en pediatría.  
 (b). Automovilista atropelló y huyó.<sup>2</sup>

La longitud o complejidad del sintagma nominal sujeto, factor conocido como efecto “pesantez”, favorece su posición posverbal, sobre todo si el predicado es corto. Véase el contraste entre (14.a-b) y (14.b-c):

- (14) (a). Llamó mamá. / Mamá llamó.  
 (b). Llamó la directora del Centro de Investigaciones Sociales de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Pampa.  
 (c). La directora del Centro de Investigaciones Sociales de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Pampa llamó.

Retomando a Alsina y Blecua (1975: 895), Hernanz y Brucart (1987: 78), consideran una clase de “verbos pseudo-impersonales”, cuyo sujeto suele ser un sintagma nominal que se pospone al verbo, y citan, entre otros: *faltar, sobrar, ocurrir, suceder, bastar, urgir*, etc.:

- (15) (a). Le falta sal. / A la comida le falta sal. / \*Sal le falta.  
 (b). Me urge terminar la tesis. / Terminar la tesis me urge.

Es preciso aclarar que, en contextos con énfasis prosódico, cuando hay un sintagma rematizado (información nueva) que se focaliza e implica la negación de otro elemento que pudiera inferirse, el sujeto es preverbal: “SAL, le falta” (y no otra cosa); “TERMINAR LA TESIS (y no otra cosa), me urge”.

También se posponen normalmente los sujetos de verbos psicológicos (16. a) y los sujetos proposicionales (16.b):

- (16) (a). A Juan le gusta la música clásica. / Le molesta el ruido.  
 (b). Cuesta creer que el yaguaré esté hoy tan amenazado por la extinción.

El sujeto sintáctico de (16.b) empieza en “creer” y se extiende hasta el final, abarcando la subordinada objeto directo; expresa una noción más o menos abstracta, lo que, sumado al tipo de verbo, le confiere un claro contenido impersonal.

### Sujetos derivados <sup>3</sup>

Siguiendo a Demonte (1991: 48-63), consideramos algunos procesos de detransitivación -en los que interviene el clítico “se”- que dan lugar a la formación de construcciones con sujetos derivados: pasivas, ergativas y medias.

Las pasivas se consideran un caso particular de las construcciones ergativas. La alternancia activa-pasiva muestra, como es sabido, una focalización del objeto. Al igual que en las ergativas y medias, el objeto semántico se realiza como sujeto sintáctico derivado pues no se ha generado en esa posición, sino que tuvo su origen como argumento interno del verbo, movido a la posición de argumento externo,

<sup>1</sup> No abordaremos aquí las nociones de tema y rema en la oración, como tampoco los efectos causados por las tematizaciones o rematicaciones. Estos conceptos son tratados con detalle en Hernanz y Brucart (1987: 79-103) y en Di Tullio (1997: 357-369).

<sup>2</sup> Observamos que en este caso también se omite el objeto, que es requerido léxicamente por el verbo transitivo.

<sup>3</sup> No abordamos aquí las cuestiones teóricas y específicas acerca de la formación de estas estructuras. Para mayores detalles puede consultarse Minguell y Masih (2009) y Minguell y Lanza (2009).

mientras el Agente queda en segundo plano o desaparece. Con la omisión del Agente se atenúa el significado de causalidad y se acentúa el de impersonalidad (Minguell y Masih: 2012):

- (17) (a). Juan repartió boletines. (Activa transitiva).  
 (b). Los boletines fueron repartidos (por Juan). (Pasiva perifrástica).  
 (c). Se repartieron boletines (para anunciar la inauguración). (Pasiva con “se”).

Desde el punto de vista del significado aspectual, mientras la pasiva perifrástica focaliza la fase final de logro, a la cual le sigue un estado -por lo que solo admite verbos que contengan estas fases en sus estructuras eventivas- la pasiva con “se” sólo requiere un logro, punto final y culminante del evento. En efecto, la pasiva perifrástica es mucho menos usada en español porque tiene más restricciones aspectuales que la pasiva con “se”: requiere que el verbo sea un logro o una realización y que el Objeto Directo sea un objeto externo. De allí la agramaticalidad de las siguientes expresiones:

- (18) (a). \*Dos hermanas son tenidas por Juan. (Estado).  
 (b). \*La carrera fue corrida por los deportistas. (Objeto interno).  
 (c). \*Regalos fueron hechos a todos. (Objeto obligatorio de verbo liviano).  
 (d). \*La pata fue metida varias veces. (Falsos objetos de las expresiones idiomáticas).

Las pasivas con “se”, en cambio, sí aceptan estados y todo tipo de objetos: *Se tienen más cosas de las necesarias, Se corrió la carrera con entusiasmo, Se dieron explicaciones a todos, Se dio una mano. Se tomó el pelo a cuantos se acercaban a la cámara oculta.*

En relación con las ergativas, es necesario recordar la subclasificación de los verbos intransitivos en inergativos (intransitivos puros) y ergativos o inacusativos, dado que el único argumento de estos verbos no tiene el mismo comportamiento en ambos casos. Los inergativos (19.a) generan a su argumento en la posición de sujeto; en cambio, los ergativos (19.b) lo generan en la posición de objeto:

- (19) (a). El bebé sonríe.  
 (b). Se rompió el vidrio.

En consecuencia, el argumento de los verbos inacusativos es semejante al objeto de los verbos transitivos, pero, a diferencia de estos, la posición argumental de sujeto está vacía y será ocupada por el sintagma nominal desplazado desde la posición de objeto. Este es el sujeto derivado por movimiento de sintagma nominal de las oraciones ergativas: un sujeto no agentivo, Paciente o Tema, que es un objeto nocional.

Las ergativas solo son posibles cuando el objeto directo es afectado: el objeto en cuestión resulta cambiado, creado o movido en virtud de la acción expresada por el verbo. A esto se suma la condición de que, para que haya afectación, el sujeto debe ser agente o causante. De la oración transitiva *Juan / el viento rompió el cristal*, podríamos derivar, además de la pasiva correspondiente, *El cristal se rompió / Se rompió el cristal* (ergativa) y *Este cristal se rompe al menor golpe* (media).

Los verbos que participan en la alternancia causativa, como *romper* o *cerrar* (*Juan cerró la puerta / La puerta se cerró*), son básicamente transitivos; la estructura ergativa se deriva mediante un proceso de absorción del Agente o Causa en el léxico, que impide que sea proyectado en la sintaxis. El clítico “se” que aparece en la variante ergativa viene a ser una marca morfológica o una huella sintáctica de dicho proceso (Minguell: 2012).

Los verbos de cambio que dan lugar a las ergativas también permiten la formación con “se” medio. Consideramos, entonces, un tipo definido de construcción medial: la acción se realiza y ocurre en el sujeto, el que se corresponde con el objeto nocional (semántico) del verbo. La oración media canónica es una estructura con “se” que, por lo general, admite adjuntos de manera, los que no implican ningún tipo de referencia particular. Incluye numerosas construcciones no causativas y de objeto afectado:

- (20) (a). La nieve se derrite en primavera.  
 (b). Estos metales se oxidan rápidamente.

Tanto las construcciones ergativas como las medias, al igual que las pasivas, resultan de procesos destransitivadores, pero se diferencian por el *Aktionsart* (Demonte, 1991: 23-68): las ergativas son télicas, mientras que las medias, por su genericidad, son atélicas (no delimitadas). También puede decirse que las ergativas son eventivas pues implican un proceso y un resultado, en tanto que las medias son estados.

Como vemos, el sujeto medial tampoco tiene origen en el lugar del argumento externo, sino que es el argumento interno, afectado, el que se proyecta como sujeto derivado. Así se le atribuye al sujeto una propiedad que le es inherente y que se interpreta como genérica y atemporal, a diferencia de la pasiva, que es eventiva:

- (21) (a). La puerta se cierra fácilmente / sola. (Media)  
 (b). La puerta se cierra a las seis de la tarde / para que no ingrese el público. (Pasiva)

## Sujetos caprichosos

La noción de “sujeto caprichoso” (Masullo: 2001), deviene de considerar el cruce entre una perspectiva semántica con otra sintáctica. El sujeto gramatical, en efecto, no siempre expresa al argumento del cual se predica algo en la oración. Si consideramos que no todas las oraciones son predicacionales, sino que afirman existencia o un estado de cosas, no podemos hablar del sujeto de la predicación:

(22) Parece que va a llover; Es indispensable responder todas las preguntas; Salió el sol; Entra frío, etc.

Lo que se quiere destacar es que el sujeto de la predicación no coincide necesariamente con el sujeto sintáctico, como muestra el contraste de (23):

(23) (a). A los niños les gustan las golosinas. A él le preocupa su falta de interés.

A Juan le dieron el premio.

(b). Los niños gustan de las golosinas. Él se preocupa por su falta de interés;

Juan recibió el premio.

Es evidente que en (23.a) se dice algo de “los niños”, de “él” y de “Juan”, sintagmas que no están en Caso Nominativo como en (23.b), sino que son funcionalmente objetos indirectos. Este tipo de argumento, y otros como los subrayados en (24), se consideran “sujetos caprichosos”, ya que, si bien constituyen la base de la predicación, no presentan concordancia con la flexión verbal y pueden ir introducidos por preposición.

(24). Aquí falta luz. Allá está oscuro.

## Apéndice

### Fallas de concordancia

En estas oraciones encontramos enunciados efectivamente realizados en los que se observan fallas en la concordancia entre complementos predicativos y sujeto, en género (25) y en género y número (26), que presentan dos concordancias diferentes. En el segundo caso, el participio “deprimida” concuerda con “la gente” en lugar de hacerlo con “todos” que es el elemento más cercano, y por tanto más viable, para establecer la concordancia.

(25) lineabilidad: no se pueden emitir varios signos a la vez, es ordenado.

(26) Cuando la gente come este postre, todos empiezan a llorar y sentir muy deprimida

Los casos de (27) y (28) son un tanto más complejos ya que la falta de concordancia se da en una estructura con verbo copulativo en donde uno de los elementos (sujeto) es plural y el otro (complemento predicativo) es singular, es decir, en estos enunciados, aparenta tener más peso en la concordancia el segundo elemento.

(27) Los divorcios es un claro ejemplo de como los hijos quedan muchas veces expuestos a situaciones límites que hasta los propios hijos hacen todo lo posible por tratar de que sus padre estén junto. (sic)

(28) Los problemas económicos es algo sin solución que en este rodaje viene arraigado con separaciones, sufrimientos y una vida de miseria

En el caso de (29 y 30), el verbo debió concordar con “algunos autores” y con “estas velas”, del mismo modo el pronombre enclítico “la”:

(29) Algunos autores como Coseriu se refiere a la gramática...

(30) Estas velas simboliza la sanación. Compártela.

### Fallas por desconocimiento de los mecanismos de la lengua

En la producción de oraciones, notamos que las fallas de concordancia están determinadas, en la mayoría de los casos por la posposición del sujeto (31-34). Hay también otros casos con sujetos derivados, ambas oraciones (35-36) son pasivas con “se”.

(31) En este romance predomina la tristeza y la nostalgia por parte del prisionero del mundo exterior

(32) ...si no le gusta los valores que deseo transmitir desde esta página...

(33) En la tierra hace falta personas que trabajen más y critiquen menos.

(34) Existe tres tipos de estas oraciones...

(35) En ella se encuentra la mutabilidad y la inmutabilidad

(36) Al intentar definir el género “Chat” (un canal de conversación por internet) se describió sus características propias.

### Errores en el metalenguaje

En el análisis de oraciones, podemos notar que las fallas se repiten en el no reconocimiento del sujeto, sea porque está pospuesto como en (37) o derivado como en la oración con “se” pasivo de (38)<sup>4</sup>; y en el caso de las impersonales (39-40), se tiende a no ver la impersonalidad y elegir alguno de los sintagmas nominales como sujeto de la oración o suponer un sujeto tácito.

(37) ¿Qué puede provocarle al planeta el aumento de las temperaturas en este siglo? (No ven el sujeto pospuesto)

(38) ¿Qué se está haciendo para impedirlo?

(39) Se puede luchar contra eso (Eso: sujeto/Sujeto tácito)

(40) Se descansa poco (sujeto tácito)

### Conclusiones

Hemos considerado diversas clases de sujeto, a fin de explicitar las posibilidades de la configuración oracional. Los sujetos nulos fueron abordados en tanto esta noción contribuye a la comprensión de las estructuras y su formación y al contraste “explícito / vacío”, típico de lenguas como el español. Es interesante la explicación de las estructuras dada por la Teoría del Ligamiento en tanto enfoca directamente la relación signo–signo y signo–referente. Los sujetos pospuestos, por su parte, presentan dificultades para su reconocimiento, en tanto ocupan el lugar posverbal y pueden ser percibidos como objetos: “*Le salieron pecas en la cara*” / \**Le salió pecas en la cara*”. Los sujetos derivados, en cambio, pueden presentarse en posición preverbal, la posición canónica, pero son objetos semánticos exteriorizados a la posición de sujeto sintáctico, donde reciben Caso Nominativo. Por último, los sujetos caprichosos, encuadrados en una concepción particular, no son, como quedó dicho, sujetos sintácticos y, sin embargo, a menudo son percibidos intuitivamente como tales por los alumnos, dado que representan el Tema de la oración: “*A Juan le duelen las rodillas*” / \**A Juan le duele las rodillas*”

En el corpus de datos que presentamos en un “Apéndice” de este trabajo, pueden observarse las dos perspectivas, la producción y la comprensión, a través de la escritura y del análisis oracional. Si bien este último revela una competencia metalingüística, informa, al mismo tiempo, acerca de la interpretación de los textos analizados. Los errores de concordancia en la redacción, por ejemplo, evidencian el no reconocimiento del sujeto oracional. Y esto se comprueba en la contracara del fenómeno, donde se muestra la falta de conocimiento de la estructura oracional básica.

En el nivel de la enseñanza de la gramática, proponemos una aproximación a la semántica oracional no centrada exclusivamente en la sintaxis y un abordaje desde el léxico, que interrelacione semántica, morfología y sintaxis. Entendemos que la conveniencia de dicho enfoque radica en que es idóneo para explicar cómo es que las estructuras llegan a ser lo que son, facilitando la reflexión metalingüística. Y este valor explicativo favorece tanto la comprensión de los mecanismos de la lengua, objetivo primordial en toda enseñanza de una lengua materna, implícito en las habilidades propias de la lecto-comprensión y la escritura.

### Bibliografía

- Alsina Franch, J. Y Bleca, J.M. (1975). *Gramática Española*, Barcelona: Ariel.
- Bosque, I. y Gutiérrez-Rexach, J. (2009). *Fundamentos de Sintaxis Formal*, Madrid: Akal.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*, Cambridge, Massachusetts, London, England: The Mit Press.
- De Miguel, E. y Fernández Lagunilla, M. (2003). Sobre la naturaleza léxica del aspecto composicional. *Actas del VI Congreso de Lingüística General*, Universidad de Santiago de Compostela.
- Demonte, V. (2006). Qué es sintáctico y qué es léxico en la interfaz entre sintaxis y léxico-semántica Hipótesis y Conjeturas. *Revista Signo y Señal*. (15), 17-41.

<sup>4</sup> El subrayado en los ejemplos de esta sección señala el sujeto sintáctico de la oración

- (1991). *Detrás de la Palabra*. Estudios de Gramática del Español. Madrid: Alianza.
- Di Tullio, A. (1997). *Manual de Gramática del Español*. Buenos Aires: Edicial.
- Eguren, L. y Fernández Soriano, O. (2004). *Introducción a una Sintaxis Minimista*, Madrid: Gredos.
- Fernández Lagunilla, M. y Anula Rebollo, A. (1995). *Sintaxis y Cognición*, Madrid: Alianza.
- Fernández Ramírez, S. (1986). *Gramática Española. El verbo y la oración (cap.4)*. Madrid: Arco Libros.
- Gili y Gaya, S. (1964). *Curso Superior de Sintaxis Española*, Barcelona: Vox.
- Hernández Alonso, C. (1991). *Gramática Funcional del Español*, Madrid: Gredos.
- Hernanz, M.L. y Brucart, J.M. (1987). *La Sintaxis*, Barcelona: Editorial Crítica.
- López García, A. (1996). *Gramática del Español*, Madrid: Arco Libros.
- Masullo, P. (2001). Deconstruyendo las funciones gramaticales clásicas. *Lingüística en el aula* N° 4. Córdoba: Comunicarte.
- Mendikoetxea, A. (2004). En busca de los primitivos léxicos y su realización sintáctica: del léxico a la sintaxis y viceversa. Publicación de la Universidad Autónoma de Madrid: Red mundial.
- (1999.a). Construcciones inacusativas y pasivas. *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, tomo 2, cap. 25, 1575-1629. Madrid: Espasa Calpe.
- (1999.b). Construcciones con “se”: medias, pasivas e impersonales. *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, tomo 2, cap. 26, 1631-1722. Madrid: Espasa Calpe.
- Minguell, A.E (2013). La alternancia de objetos en la gramática del español. *En torno a la morfosintaxis del español*. Recuperado en <http://ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3654>
- (2012). Acerca de las funciones semánticas y sintácticas del clítico SE y su estatus en la gramática del español. *Revista RECIAL*, Vol. III, 18 páginas. Recuperado en <http://publicaciones.ffyh.unc.edu.ar/index.php/reacial/>
- Minguell, A. E. y Masih, M. (2012). La interacción léxico - sintaxis – significado y la impersonalidad en textos de Córdoba de los siglos XVI y XVII. *Actas del IX Congreso Argentino de Hispanistas*, 10 páginas. Recuperado en <http://ixcah.fahce.unlp.edu.ar>
- (2009). Diátesis y Aktionsart. *Actas del II Congreso Internacional de Educación, Lenguaje y Sociedad*, 10 páginas. Recuperado en CDRom ISBN 978-950-863-120-6.
- Minguell, A. E. (2009). La proyección del léxico verbal y la aspectualidad en la gramática del español. *Actas del VI Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas*, 14 páginas. Recuperado en CDRom ISBN 978-950-33-0769-4.
- Minguell, A.E. y Lanza, S. (2009). Sujetos derivados del español. *Actas del VI Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas*, 9 páginas. Recuperado en CDRom ISBN 978-950-33-0769-4.
- Minguell, A.E. (2007). ¿De qué Gramática estamos hablando?- Una Introducción a la Gramática Generativa. *Revista Escribas*, (4), 43-55.
- (2000). El Parámetro del Sujeto Nulo y el Concepto de Oración. *Revista Escribas*, N° Presentación, 221-233.
- Otañi, I. (2008). *La enseñanza de la gramática en la escuela primaria y en la formación docente*. UBA, Ministerio de Educación.
- Otañi, I. y Gaspar, M. (2002). *Gramática, lectura y escritura: Aportes para redefinir el lugar de la gramática en la escuela*. Buenos Aires: Publicaciones de la UBA.
- Real Academia Española y Asociación De Academias De La Lengua Española (2010). *Nueva Gramática de la Lengua Española* (Manual), cap. 41. Madrid: Espasa Calpe.
- Torrego, E. (2002). *Las dependencias de los Objetos*. Madrid: Machado Libros.

Antonia Esther Minguell es licenciada y profesora en Letras Modernas y especialista en Lingüística de la U.N.C. Se ha desempeñado como profesora titular con dedicación exclusiva, por concurso, en las cátedras de Gramática I y II de la Escuela de Letras, Facultad de Filosofía y Humanidades. Sus publicaciones están relacionadas con los estudios de morfosintaxis, léxico y semántica, en el marco de la gramática generativa chomskyana. Se ha desempeñado como directora de equipos de investigación (categoría de investigación II).

---

Romina Grana es doctora en Letras recibida en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Fue becaria de CONICET y se desempeña como profesora asistente en las cátedras de Lingüística I y II de la carrera de Letras Modernas. Ha colaborado en varios seminarios de la orientación y sus trabajos de investigación se vinculan directamente con la Lingüística Diacrónica y la Gramática Histórica. Algunos de sus resultados se han publicado en revistas nacionales e internacionales indexadas.

---

Corina Margarita Buzelin Haro es licenciada en Letras en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Se desempeña como profesora asistente en la cátedra de Gramática I de la carrera de Letras Modernas de la FFyH, UNC y como profesora adjunta en la carrera de Letras de la UNLaR. Actualmente, está cursando el último año de la maestría en Lenguajes e Interculturalidad de la FL, UNC.

---



# RASGOS DEL SUBJUNTIVO EN LA ESCRITURA

---

Natalia Gómez Calvillo

[natalia.gomez.calvillo@fl.unc.edu.ar](mailto:natalia.gomez.calvillo@fl.unc.edu.ar)

Facultad de Lenguas, UNC

Córdoba - ARGENTINA

---

## Resumen

El presente trabajo se desprende de una investigación que aspira a contribuir a los estudios sociolingüísticos de la variedad del español de Córdoba, Argentina, desde un enfoque que da prioridad al análisis y valoración de los tiempos verbales a partir de su uso en centros urbanos (Silva-Corvalán 1992, Lastra y Butragueño 2012) e integrando aportes de la gramática cognitiva (Aijón Oliva y Serrano 2010). En virtud del interés por las tendencias en la elección y combinación de tiempos verbales en nuestra comunidad de habla, se parte de supuestos acerca de la estratificación socioeducativa de sus miembros y acerca del acercamiento a la normativa en la escritura. Una de las hipótesis de trabajo planteaba que predominarían los tiempos simples por sobre los compuestos y además, se conjeturaba sobre el factor de la “distancia” entre las formas empleadas en secuencia. En este capítulo se comunican los resultados obtenidos a partir de un experimento realizado en Alta Córdoba, barrio tradicional de la capital cordobesa. Los datos fueron recogidos por medio de un cuestionario estructurado. El objetivo de la etapa exploratoria ha sido observar, en la escritura, el empleo (o evitación) que algunos cordobeses exhiben de los tiempos contrafactuals del subjuntivo, a saber, pretérito imperfecto y pluscuamperfecto. Primero, se describen las conexiones que emergen entre los tiempos utilizados y su contexto lingüístico inmediato y a continuación, se abordan las relaciones que quedan delineadas aplicando la categoría de análisis “ajustes focales” (Langacker 1987). Dicha categoría ha permitido abordar el siguiente interrogante de investigación: ¿Qué aspectos de la situación representada adquieren prominencia a la luz de las opciones tomadas por los sujetos? Los resultados que empiezan a emerger subrayan la importancia de someter los hallazgos a parámetros de análisis que echan luz respecto del modo de conceptualizar la realidad que tales tiempos encarnan.

**Palabras clave:** contrafactuals - cognición - variedad cordobesa del español

---

## Introducción

Con el presente trabajo se realiza una aproximación al empleo, en la escritura, de los tiempos contrafactuals del subjuntivo español, a saber, el imperfecto y el pluscuamperfecto. A partir de un estudio exploratorio con datos que provienen de 34 hablantes de un barrio cordobés, se aborda el uso, o evitación, de estos tiempos y se aprovechan algunas nociones de la gramática cognitiva para comenzar a indagar respecto de la conceptualización encarnada por las formas verbales.

Me interesa aquí asumir el análisis de estos tiempos verbales respecto de la concordancia temporal y las correspondencias que se establecen entre dos formas verbales, una de las cuales aparece en la oración principal y la otra en la subordinada. Parto de la consideración de las concordancias temporales, incluso las no obligatorias, como las formas no marcadas, y por eso busco indagar respecto de los significados adicionales que se transmiten cuando se rompe dicha concordancia (*consecutio temporum*).

En primer lugar, en este trabajo realizo una referencia sucinta a los antecedentes y el marco teórico que brindan andamiaje a este trabajo. En segundo lugar, me remito a los datos obtenidos y a la metodología empleada para su recolección. En tercer lugar, hago una aproximación al análisis de los tiempos verbales

capitalizando nociones de la gramática cognitiva de Langacker (1987, 1991, 2002, 2005). Por último, incluyo unas consideraciones finales.

## Marco teórico

El objeto de estudio se ciñe a la Sociolingüística, y dentro de este amplio enfoque, el presente trabajo se vincula con las investigaciones que examinan el subjuntivo a partir de su empleo en distintas comunidades hispanohablantes para dar prioridad al análisis y valoración de los tiempos verbales a partir de su uso en centros urbanos. Son antecedentes al respecto trabajos como los de Lavandera (1984), Fernández Ulloa y Portillo Mayorga (2000), Serrano Montesinos (1995, 2004) González Salinas (2004), Dunlap (2006), Kowal (2007) y Lastra y Butragueño (2012), entre otros.

Al mismo tiempo, algunos fundamentos de la lingüística cognitiva sirven para empezar a abordar el modo de conceptualizar la realidad que las formas verbales empleadas representan. Estamos de acuerdo con Aijón Oliva y Serrano (2010) y Verhaert (2008) cuando expresan que la lingüística cognitiva puede constituirse en el basamento teórico idóneo de la sociolingüística por centrar su atención en el uso. Señalan Aijón Oliva y Serrano (2010) que es en la cognición donde confluyen lo lingüístico y lo comunicativo como vehículos que sirven para expresar significados; desde este paradigma, sostienen, la lengua se entiende como un instrumento para significar, categorizar y conceptualizar, en el que la gramática está totalmente integrada (4). A la vez, Verhaert (2008) subraya el hecho de que una diferencia sintáctica refleja indefectiblemente diferencias de índole conceptual y por ende semántica. Y agrega: “Las palabras que elegimos para codificar lingüísticamente una situación emanan de la construcción mental de la misma” (25). Entonces, una pregunta crucial que emerge desde la gramática cognitiva, en particular, es la indagación respecto de qué forma adquiere un concepto al materializarse en la expresión lingüística. De acuerdo con los lineamientos de Langacker (1987:128), las estructuras lingüísticas evocan estructuras semánticas, que están vinculadas, a su vez, con estructuras conceptuales. Partiendo de un mismo cuerpo de contenido, se pueden obtener distintas representaciones. Por ello, cabe preguntarse respecto de cómo los hablantes damos forma a una determinada situación, a un determinado contenido conceptual.

Para Langacker (1987: 128), las expresiones lingüísticas están relacionadas con situaciones concebidas o escenas; de esta manera, la expresión impone una imagen particular sobre el contenido que se evoca, o dicho de otro modo, la gramática permite crear una imagen. El autor explica que los hablantes de una determinada lengua contamos con la habilidad de construir una misma situación de maneras diferentes, es decir, de estructurarla por medio de imágenes alternativas. Dice Langacker (1987) “las imágenes contrastantes que se imponen en una escena equivalen a experiencias mentales cualitativamente distintas. En consecuencia, la imagen corporeizada por medio de una expresión lingüística [...] constituye un aspecto clave de su significado” (116-117)<sup>1</sup>. Es decir, quien conceptualiza puede servirse de los recursos que la lengua le ofrece para expresar la conceptualización.

Siguiendo al autor, existen parámetros respecto de los cuales varían las imágenes empleadas para estructurar las situaciones concebidas y los llama “ajustes focales” (*focal adjustments*). Langacker indica que existen ajustes focales de “selección” que determinan qué aspectos de una situación se abordan. A la vez, la “perspectiva” es otro ajuste focal y se relaciona con la posición desde la cual se mira la escena.

En la siguiente sección, se repasará la metodología empleada en el presente estudio y se hará un recuento breve de los datos analizados.

## Datos y metodología

Los datos fueron recogidos por medio de dos cuestionarios estructurados preparados con el fin de que vecinos del barrio Alta Córdoba respondieran preguntas que versaban sobre dos temas. Un grupo de vecinos completó preguntas acerca de una obra de desagües que se llevó a cabo en una de las calles principales del barrio y que duró mucho más tiempo de lo prometido. Otro grupo de vecinos completó preguntas sobre actividades de esparcimiento que eligen realizar en el barrio.

Como se trató de un cuestionario escrito, se les solicitó a los participantes que completaran la segunda parte de respuestas que ya contaban con un contexto lingüístico preestablecido, el cual limitaba las

<sup>1</sup> Todas las traducciones del inglés al español son propias.

posibilidades de respuesta que podían producir quienes rellenaban el cuestionario. Para el análisis en el presente trabajo, se emplearon las siguientes preguntas:

El presente cuestionario está diseñado para conocer qué piensan los vecinos sobre la obra de desagües en la calle Isabel La Católica. Le agradecería mucho si contesta las preguntas rellenando los espacios en blanco.	El presente cuestionario está diseñado para obtener información sobre las actividades de esparcimiento y cuidado de la salud que se encuentran disponibles en el barrio. Le agradecería mucho si contesta las preguntas rellenando los espacios en blanco.
¿Qué opinión tiene acerca del tiempo que está llevando la obra? Cuando la obra empezó en 2012, no esperaba que.....	Al comenzar con esta actividad, ¿qué beneficios le trajo a su vida? Me alegro de que.....
¿Qué cree que pudo haberse hecho de otro modo para mejorar el proceso? Me parece que el proceso hubiera sido mejor si.....	

2

En la sección a continuación, realizamos un acercamiento analítico a los tiempos verbales empleados por los participantes en sus respuestas.

### Tiempos verbales en uso

Una de las preguntas del cuestionario de los desagües dice “¿Qué opinión tiene acerca del tiempo que está llevando la obra?”. Su respuesta está conformada por una subordinada adverbial de tiempo y por el principio de la oración principal (Cuando la obra empezó, no esperaba que...). El verbo conjugado de la subordinada es un predicado de logro, “empezar”, que denota un cambio de estado; además, está conjugado en pretérito perfecto simple, lo que sirve para ubicar el evento en un momento puntual del pasado. La oración principal contiene un predicado que denota una actividad, “esperar”, conjugado en imperfecto del indicativo, tiempo que otorga el valor de simultaneidad del desarrollo de esta actividad respecto del evento de “empezar la obra”. Ambos verbos en pretérito anclan la situación en la esfera del pasado. Al rellenar el cuestionario, la mayoría de los vecinos (14 de 16) completaron la oración principal de forma que mantuvieron la concordancia de los tiempos y emplearon verbos en imperfecto del subjuntivo. Hubo una persona sola que utilizó presente del subjuntivo.

Para comenzar con el análisis, cabe señalar que el imperfecto del subjuntivo aparece en oraciones que emplean sujetos tácitos y es entonces la flexión del verbo principal lo que permite recuperar la entidad referida, a saber, el sintagma nominal que es el sujeto de la oración subordinada, “la obra”. Por ejemplo, “Cuando la obra empezó en 2012, no esperaba que demorara tanto / fuera tan larga”. Sin embargo, el uso del presente del subjuntivo aparece en una única oración que emplea un SN diferente como sujeto de la principal: “Cuando la obra empezó en 2012, no esperaba que *la empresa contratada sea* tan ineficiente”. La presencia explícita de este sintagma nominal (sujeto no correferencial respecto del sujeto de la subordinada) puede entenderse como una entidad vinculada con la categoría de “selección” en cuanto a que adquiere prominencia y que puede ser pensada como perfil (Langacker 1987: 118). Siguiendo al autor, el perfil remite a la entidad que se vincula con una base respecto de la cual se aprehende y funciona como un punto focal que adquiere un grado especial de prominencia (1987: 491). El parámetro de selección determina qué facetas de una escena se abordan (Langacker 1987: 117). Esto, a su vez, se vincula con un aspecto de la selección que es el ámbito (*scope*) de la predicación, definido por el autor como “aquellos aspectos de una escena que se incluyen de modo específico en una predicación” (118). Siguiendo a Langacker (1987), el ámbito de la predicación es el trasfondo que sirve como base para que algunos aspectos de la imagen evocada puedan emerger como figura o perfil (493). Aquí, el dominio cognitivo respecto del cual se pueden caracterizar las oraciones parece ser el dominio cognitivo del tiempo y, el presente del subjuntivo parece evocar una imagen que se ubica próxima al momento en el que el conceptualizador realiza la enunciación.

Al momento de aplicar el cuestionario, ya había transcurrido mucho más tiempo del esperado y aun las calles seguían cortadas. La explicitud del SN “la empresa contratada”, y su diferencia respecto del SN “la obra”, parece otorgarle un grado de saliencia mayor y esta mayor prominencia de la entidad representada por la forma lingüística “la empresa contratada” puede relacionarse con su presentación como ineficiente incluso al momento de la redacción de la respuesta (la empresa *es* ineficiente *hoy* porque *todavía* no

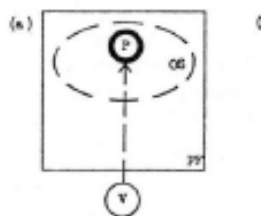
<sup>2</sup> Esta tabla presenta solamente tres de las ocho preguntas que incluían los cuestionarios en conjunto. Es sobre la base de estas preguntas y sus consiguientes respuestas que versa el presente trabajo.

terminó la obra). Dicha ineficiencia parece evidenciarse con el empleo de este SN en combinación con el presente del subjuntivo y no con el imperfecto.

Por su parte, en el cuestionario de actividades de esparcimiento, hay una pregunta que dice: “Al comenzar con esta actividad, ¿qué beneficios le trajo a su vida?” y la respuesta que los participantes debían completar comenzaba del siguiente modo: “Me alegro de que...” donde aparece el predicado factivo “alegrarse”. El tiempo verbal en la pregunta, pretérito perfecto simple, del verbo de actividad “traer” podía dar a pie a que los participantes anclaran la respuesta en el pasado por más que estuviera el verbo “alegrarse” en presente, puesto que la alegría por haber iniciado una actividad puede remitir a lo vivido al comienzo de la misma. Sin embargo, y debido a que los beneficios podrían todavía haber sido experimentados al momento de compleción del cuestionario, el verbo de la respuesta también podía aparecer en algún tiempo presente. En efecto, en esta ocasión particular, la mayoría de los participantes utilizó verbos que ubican la situación en la esfera del presente (5 en presente y 2 en pretérito perfecto compuesto del subjuntivo<sup>3</sup> e, incluso, 2 en presente del indicativo) aunque hubo también respuestas que emplearon tiempos pasados (3 en pretérito imperfecto del subjuntivo y una en pretérito perfecto simple del indicativo). Por ejemplo, en algunas respuestas se lee: “Me alegro de que me *sienta mejor* / *esté* más calma / me *realice* / *tengo* mejor estado / *haya podido* realizar cosas...”

Esta mayoría de tiempos presentes parece representar, como lo anticipamos, el hecho de que aun cuando el comienzo de la actividad en cuestión se hubiera dado en el pasado, sus beneficios eran todavía vivenciados cuando los participantes completaron el cuestionario<sup>4</sup>. Es decir, considerando el parámetro de “perspectiva”, el empleo mayoritario de tiempos presentes apunta a una escena evocada en la que los aspectos, en este caso positivos, de la actividad practicada parecen percibirse como próximos al momento de escribir las respuestas, es decir, con una mayor saliencia, que cuando se emplea un tiempo pretérito. Teniendo en cuenta la “perspectiva”, entonces, el empleo del presente, en lugar del imperfecto, parece apuntar a una escena evocada en la que la situación representada por la forma lingüística adquiere mayor cercanía al momento de la compleción del cuestionario. Este parámetro se vincula, siguiendo a Langacker (1987: 117), con la posición desde la cual se observa una escena. A su vez, el autor señala que los tiempos verbales se relacionan con la ubicación de la imagen evocada de acuerdo con un punto de ventaja temporal (2002: 316). El tiempo verbal, añade, es un tipo de “anclaje” (*grounding*) en el que el proceso perfilado por la cláusula finita se relaciona con la interacción hablante-oyente (317). Si, de acuerdo con el autor, este “anclaje” remite al evento de habla, sus participantes y sus circunstancias inmediatas, tales como el tiempo y el lugar de la enunciación (2002: 318), un enunciado con presente del subjuntivo acerca la situación representada a un plano que, por cercano al momento del habla (en nuestro caso, al momento de redacción de la respuesta), puede también entenderse como con vigencia y pertinencia en el presente de la redacción del cuestionario aun cuando la pregunta remita al pasado.

Tomemos la siguiente figura de Langacker (2002: 317), con la que el autor ejemplifica el parámetro de perspectiva. En ella la V es el observador (*viewer*), y la P, el objeto percibido (*perceived object*). La sigla PF representa el campo de percepción de quien observa (*perceptual field*) y la OS señala la región del escenario (*onstage region*), caracterizada como el lugar donde centra su atención el observador.



5

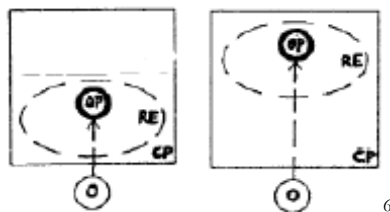
Ahora bien, al traducir las nomenclaturas al español, podemos considerar que OP representa el acontecimiento encarnado por la forma verbal, y si esta última es una forma presente como “sea” o “sienta” (“Cuando la obra empezó en 2012, no esperaba que la empresa contratada sea tan ineficiente”, “Me alegro de que me sienta mejor”), el objeto percibido aparece cerca del observador/conceptualizador; en cambio, una forma pretérita, como “fuera”, aparece representada también por OP pero esta vez se

<sup>3</sup> Este verbo, de acuerdo a lo explicitado por la RAE (2010), “puede funcionar sintácticamente como presente perfecto, a pesar de que se lo clasifica tradicionalmente entre los pretéritos” (24.1.1a).

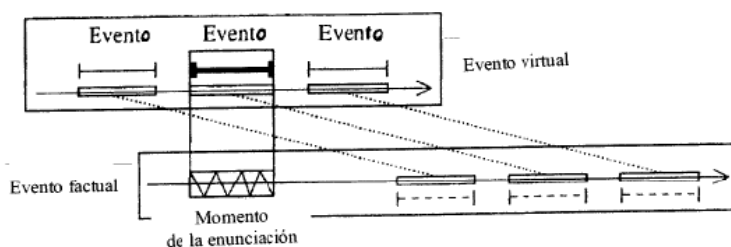
<sup>4</sup> Cabe señalar que los participantes completaron el cuestionario en el mismo centro donde realizan la actividad de esparcimiento.

<sup>5</sup> Langacker (2002).

encuentra más alejado de quien observa; es decir, quien conceptualiza la escena, “ve” el evento más alejado de sí mismo.



A la vez, si tomamos el modo indicativo como aquel que denota factualidad y el subjuntivo como el que se asocia con situaciones hipotéticas, los verbos en subjuntivo tal vez podrían vincularse con una imagen mental que se conecta a la generada por un verbo en indicativo, pero acaso de modo virtual, como señala Langacker (2005). En lugar de describir eventos factuales, el presente subjuntivo permite perfilar un evento hipotético o virtual que, por concebirse como próximo al acto de habla, aparece solapado con él (cf. Langacker explicación respecto de los usos no presentes del tiempo presente en inglés, en particular el uso para denotar eventos futuros).



Entonces, si, como explica Langacker (1987: 128), la expresión impone una imagen particular sobre el contenido que se evoca, la imagen que emerge por medio del presente subjuntivo, aunque virtual, parece ubicar, de acuerdo con el parámetro de “perspectiva”, la ocurrencia de la situación en un plano de tiempo cercano al momento de la enunciaci3n y por ello con un grado de factibilidad mayor, que cuando se usan verbos en imperfecto del subjuntivo.

Vale mencionar también que la mayoría de los tiempos de la esfera del presente (6 de 9) se emplean con sujetos que son correferenciales con el sujeto de la principal (por ejemplo, Me alegro de que me sienta mejor / esté más calma / me realice / tengo mejor estado / haya podido realizar cosas)<sup>8</sup>. A diferencia del caso anterior, ahora la co-referencialidad del sujeto remite a la primera persona del singular (yo), en vez de señalar a una entidad de tercera persona singular, “la obra”. El hecho de que este “yo” aparezca un número mayor de veces en combinación con tiempos presentes<sup>9</sup> puede vincularse con el tema del que versa el cuestionario: dicho sujeto se usa cuando el involucramiento de quien responde el cuestionario con la situación representada es total (se trata de una actividad de esparcimiento que la persona ha elegido y de la cual se mencionan características positivas para quien la practica). A diferencia del caso anterior, en el que la correferencialidad de los sujetos remite a una situación problemática (la obra de los desagües) que causa malestar a los participantes del cuestionario, ahora el “yo” aparece en la escena y emerge como objeto de la conceptualización (Langacker 1987: 131). A la vez, se puede entender el empleo de este “yo” como una expresi3n deíctica (Langacker 2002: 318-319) con la cual se invoca un aspecto del momento de la enunciaci3n (en este caso uno de sus participantes) y que, en combinaci3n con el presente del

<sup>6</sup> Gráfico adaptado de Langacker (2002).

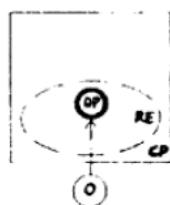
<sup>7</sup> Gráfico adaptado de Langacker (2005).

<sup>8</sup> Cabe apuntar aquí que el inicio de la respuesta que debían completar los participantes (Me alegro de que...) fue pensado de esta manera como para inducir el empleo del subjuntivo. Puesto que los predicados factivos, así como los de lengua y pensamiento, no imponen ningún tipo de restricci3n temporal (RAE, 2010), me interesaba hacer foco en *cúal* de los tiempos de este modo se empleaba. Sin embargo, es importante señalar que aunque desde una perspectiva prescriptiva, algunas oraciones producidas por los participantes son agramaticales en español porque las oraciones de subjuntivo se suelen distinguir de las de indicativo por su referencia disyunta (si el sujeto de la subordinada es co-referente con el de la principal, el infinitivo (denominado tradicionalmente “infinitivo concertado” (Di Tullio, 2010)) aparece como variante estándar y, por ende, obligatoria), llaman la atenci3n aquí los 6 casos (de 9) en los que los participantes eligen sujetos co-referenciales aun cuando emplean subjuntivo en la subordinada. Desde una perspectiva cognitiva, esta preferencia merece analizarse en lugar de recriminarse.

<sup>9</sup> Tanto subjuntivos como indicativos.

subjuntivo (contra el imperfecto), permite perfilar el evento evocado como próximo a dicho conceptualizador.

Langacker (1987: 128) explica que quien emplea una lengua estructura una escena de una manera específica y establece una relación de construcción (*construal relationship*) entre sí mismo y la escena estructurada. Explica el autor que el pronombre “yo”, al designar al hablante, permite a este colocarse en un escenario como punto focal dentro de la escena evocada por la expresión lingüística: “además de ser el conceptualizador, aquí es también el objeto primario de la conceptualización” (131). Aunque en español en la mayoría de los casos, este sujeto sintáctico no se manifieste por medio de un pronombre sino a través de la flexión verbal, su empleo puede remitir a una mayor saliencia respecto de sí misma de la persona que percibe el evento, el cual es, en este caso, la actividad de esparcimiento elegida por quien responde. Esta saliencia en la percepción parece evidenciarse en la expresión a través de un mayor uso de tiempos presentes que ubican la situación en el ahora, que aquí es el momento de redacción de las respuestas del cuestionario. Es decir, la combinación del presente con un sujeto diferente del “yo” parece permitir que emerja como perfil un actor distinto del sujeto conceptualizador, y esta especificidad, a su vez, puede evidenciar una conceptualización de la situación cercana al plano del tiempo real.



 = Entidad diferente del YO del conceptualizador + tiempo presente<sup>10</sup>

Podemos señalar, entonces, que cuando la pregunta remite a una situación negativa, o al menos incómoda, que está acabando y que los vecinos ya dejan de padecer, hay mayor presencia de pretéritos imperfectos del subjuntivo, colocando de este modo el evento en la esfera del pasado. Sin embargo, cuando la pregunta versa sobre una actividad que trae beneficios a la persona y que, aunque se la empezó hace tiempo, todavía tiene vigencia en el momento de la redacción de la respuesta, se emplea un número mayor de presentes del subjuntivo, ubicando la situación en la esfera del presente, cercana al sujeto conceptualizador, a pesar de que el contexto lingüístico rige imperfecto.

Otra de las preguntas del cuestionario sobre desagües dice “¿Qué cree que pudo haberse hecho de otro modo para mejorar el proceso?” y su respuesta empieza: “Me parece que el proceso hubiera sido mejor si...” Nuevamente aquí los participantes debían completar una subordinada adverbial cuya oración principal contiene el verbo “ser” en pluscuamperfecto del subjuntivo y el SN “el proceso” es el sujeto sintáctico que no remite a un agente sino a una acción, o como el mismo sintagma lo indica, a un proceso. Vale señalar que, de los 15 participantes que contestaron esta pregunta, 7 emplearon imperfecto del subjuntivo al completar la respuesta y 1 utilizó pretérito perfecto compuesto del subjuntivo. Estas respuestas fueron: “Me parece que el proceso hubiera sido mejor si... la calle se fuera pavimentando / se comunicaran entre sí aguas, epec, cloacas / la municipalidad cumpliera su palabra / los responsables hicieran las cosas seriamente y terminar en tiempo / X hicieran todos los trabajos juntos / se diagramara un plan / X hicieran acuerdos transparentes sin manoseo político / gente idónea haya llevado a cabo esta obra, es inaudito que hayan hecho el trabajo tres veces, una burla para todos los vecinos”. Es importante señalar que las 7 respuestas en las que los vecinos emplearon pluscuamperfecto también muestran el uso de sujetos sintácticos que remiten a entidades distintas de la entidad referida por “el proceso” de la principal. Por ejemplo: “... 1) desde un primer momento hubieran hecho todo como correspondía / 2) hubieran trabajado más empresas / 3) hubiesen dispuesto de los recursos / 4) no hubiese parado la empresa a cargo por falta de pagos tantas veces / 5) hubieran hecho las cosas bien de entrada / 6) hubiesen trabajado más días, hubiesen contratado más personal idóneo / 7) hubieran ejecutado de a 300 mts e ir habilitando no cortar 1500 metros”. Es decir, ambos grupos, tanto quienes emplearon pluscuamperfecto como quienes no lo hicieron, colocan en escena, vía un sintagma nominal específico (más empresas, los responsables) o vía flexión verbal, una entidad diferente de la entidad objeto “el

<sup>10</sup> Gráfico adaptado de Langacker (2002).

proceso” de la oración principal, y en la mayoría de los casos existe agencia y volición asociada a esta entidad (excepto las dos pasivas – con agente implícito).

Cabe notar que la presencia de un agente en la respuesta de los participantes puede vincularse con la pregunta formulada “¿Qué cree que pudo haberse hecho de otro modo para mejorar el proceso?”, donde el verbo “hacer” remite, sin dudas, a una entidad con capacidad de acción. Sin embargo, llama la atención el empleo del imperfecto, e incluso del pretérito perfecto compuesto, del subjuntivo. Estos tiempos, a diferencia del pluscuamperfecto, parecen demostrar, una vez más, que quien escribe conceptualiza la situación de un modo próximo a sí mismo y al momento de la redacción de la respuesta. Aunque al aplicar el cuestionario la obra estaba en su etapa final, las respuestas que estos participantes produjeron parecen señalar una percepción del proceso como todavía vigente, todavía en curso. El anclaje temporal pasado del pluscuamperfecto de la principal “Me parece que el proceso hubiera sido mejor” se rompe con el empleo del imperfecto y del pretérito perfecto compuesto, los cuales acercan la situación referida al momento de la compleción del cuestionario y parecen indicar que la proposición expresada por la condicional tiene pertinencia aun cuando la principal remita al pasado.

Como emerge más arriba con el contraste presente – imperfecto, aquí el imperfecto y el pretérito perfecto compuesto subjuntivos parecen indicar, de este modo, “un punto de ventaja” (*vantage point*) distinto del que se manifiesta a través del pluscuamperfecto. “Punto de ventaja” es, siguiendo a Langacker, “la posición desde la cual se ve una escena” (1927: 123): el imperfecto y pretérito perfecto compuesto subjuntivos parecen señalar que quien responde el cuestionario percibe el accionar, o la falta de acción, por parte de quienes tuvieron la obra a cargo como todavía vigente: por ejemplo, si quien escribe dice “Me parece que el proceso hubiera sido mejor si se *comunicaran* entre si aguas, epec, cloacas” (en lugar de “...si se hubieran comunicado entre si aguas, epec, cloacas”), parece estar percibiendo esta falta de comunicación como todavía actualizada al momento de compleción del cuestionario y no como pertinente solo cuando “el proceso” estaba en desarrollo.

Es decir, tanto el presente, cuando la concordancia temporal rige imperfecto, como el imperfecto, cuando la norma espera pluscuamperfecto, parece señalar que quien responde ubica la situación representada de modo más próximo a sí mismo que cuando emplea el contrafactual que no rompe la concordancia. Las elecciones tomadas por quienes respondieron los cuestionarios parecen demostrar que se quiebra con la irrealidad y el anclaje pasado de la situación expresada en la pregunta para evocar imágenes de una situación que se acerca al momento de la enunciación.

### Consideraciones finales

Mucho queda por trabajar en nuestro tema. Y muchos datos quedan aún por recoger para dar mejor sustento a las conclusiones a las que empezamos a arribar a partir de las tendencias que emergen en este estudio. Sin embargo, y aunque ésta sea una aproximación sucinta, vale considerar que el análisis de los tiempos verbales desde una perspectiva cognitiva nos ha permitido acceder, aunque de manera incipiente, a la posible conceptualización que la forma verbal empleada puede encarnar.

Como es sabido, el tiempo verbal es básicamente una categoría déictica. Mientras que con algunos tiempos verbales la relación con el momento de la enunciación es directa, con otros tiempos verbales la relación es indirecta, por lo que el evento se relaciona con el momento del habla a partir de un punto de referencia. Por ello, el tiempo verbal permite ubicar, directa o indirectamente, los acontecimientos en relación con el momento de la enunciación. De este modo, los resultados obtenidos aquí parecen indicar que la preferencia por el empleo del presente o el pretérito imperfecto del subjuntivo, cuando los tiempos que sirven de anclaje temporal ubican los acontecimientos en el pasado, indica que los hablantes perciben las situaciones (algunas más que otras) en un plano más cercano al momento del acto de redacción de la respuesta del cuestionario. Es decir, los tiempos presente e imperfecto del subjuntivo aparecen en usos no esperables –cuando el anclaje temporal se fija en la oración principal por medio de un pretérito– y, de este modo, se da un corrimiento del punto de referencia hacia el presente. Entonces, el subjuntivo, básicamente anafórico –dada la correlación temporal fuerte que impone este modo– parece convertirse en déictico.

De este modo, se comenzó a relacionar tanto el presente como el imperfecto y el pretérito perfecto compuesto del subjuntivo con una concepción de las situaciones como más cercanas al plano del tiempo presente que cuando se emplea el imperfecto o el pluscuamperfecto del subjuntivo, respectivamente. A la vez, se empezó a establecer relaciones entre el empleo del presente del subjuntivo con sujetos sintácticos que adquieren un grado mayor de prominencia por remitir a entidades diferentes de las entidades referidas

por el sujeto de la oración principal, y esta combinación (presente + agente específico) parece también dar lugar a un mayor nivel de especificidad a la imagen evocada por la forma lingüística. Es decir, empieza a emerger la tendencia de empleo de tiempos que rompen la concordancia temporal y evidencian que, aunque las situaciones remitan al pasado, el empleo de la lengua por parte de quienes participaron de este experimento señala que las situaciones se perciben, y por ende, se conceptualizan como cercanas tanto a sí mismos como al momento de la redacción de la respuesta. Cuando se rompe la concordancia, empieza a emerger la tendencia de que el tiempo verbal en uso (que trae todo al momento de la redacción de la respuesta) está relacionado con una percepción de la situación con un grado de saliencia mayor.

Dichas tendencias parecen indicar que los tiempos subjuntivos empleados por este grupo de participantes se vinculan a cambios de perspectivas en el enunciado: los tiempos subjuntivos observados en este trabajo (presente y pretérito imperfecto) permiten expresar su contenido semántico de modo que la realidad recreada se presenta como próxima al momento en que se redacta la respuesta y pertinente todavía a pesar del paso del tiempo. Y vale recalcar el hecho de que son *diferentes* y *varios* sujetos quienes emplean los tiempos analizados de la manera señalada.

En lo arriba expuesto se ha pretendido informar los hallazgos preliminares de un estudio incipiente orientado a comprender los usos específicos del modo verbal subjuntivo en un recorte del corpus de la lengua empleada en Córdoba y por lo tanto, orientado a cubrir un vacío en los estudios sociolingüísticos de las variedades locales del español.

## Bibliografía

- Aijón Oliva, M. A. y Serrano, M. J. (2010). Las bases cognitivas del estilo lingüístico. *Sociolinguistic Studies*, 4, 115-144.
- Dunlap, C. (2006). Dialectal variation in mood choice in Spanish journalistic prose. *Language Variation and Change*, 18, 35-53.
- Fernández Ulloa, T. y Portillo Mayorga, R. (2000). Uso del imperfecto y pluscuamperfecto de subjuntivo entre estudiantes universitarios de Bilbao (País Vasco) y Santander (Cantabria). *Onomázein*, 5, 167-187.
- González Salinas, A. (2004). El empleo del presente de subjuntivo y la alternancia modal en tres grupos socioeducativos de Monterrey, Nuevo León. *Ciencia UANL*, 7 (4), 535-541.
- Gramática descriptiva de la lengua española. *Manual*. Madrid: Colección Nebrija y Bello, Espasa, 1999.
- Kowal, J. (2007). La elección del modo subjuntivo en las subordinadas nominales. *Lingüística Española Actual*, 29 (1), 45-74.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- . (1991). *Foundations of Cognitive Grammar, Volume II, Descriptive Application*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- . (2002). *Concept, Image, and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar*. Berlín, Nueva York: Mouton de Gruyter.
- . (2005). The conceptual basis of grammatical structure. Georgetown University Roundtable Conference on Languages and Linguistics [documento PDF]. Recuperado de <http://www.lrc.cornell.edu/events/past/2004-5/Georgetown>
- Lastra, Y. y Butragueño, M. (2012). Aproximación al uso del modo subjuntivo en el Corpus sociolingüístico de la ciudad de México. *Boletín de Filología*, 48 (2), 101-131.
- Lavandera, B. (1984). *Variación y significado*. Buenos Aires: Hachette.
- Nueva Gramática de la Lengua Española. *Manual de la Real Academia Española*. 1<sup>era</sup> ed. Buenos Aires: Espasa, 2010.
- Serrano Montesinos, M. J. (1995). Sobre un cambio sintáctico en el español canario: del indicativo al subjuntivo y condicional. *Hispania*. 78 (1), 178-189.
- . (2004). Entre la gramática y el discurso: las completivas con para + infinitivo / subjuntivo en un contexto socio-comunicativo. *Estudios de Sociolingüística*, 5 (1), 129-150.
- Verhaert, A. (2008). *El gerundio no perifrástico del español. Cómo no ser demasiado explícito ni demasiado implícito*. Amsterdam, Nueva York: Rodopi.



---

Natalia Gómez Calvillo obtuvo el título de magíster en Comunicación, Cultura y Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona. Es, también, magíster en Lingüística por la Universidad de Pittsburgh, Pensilvania. Actualmente se desempeña en la Facultad de Lenguas, UNC, como profesora adjunta de la cátedra Gramática Contrastiva (español-inglés). Ha participado en el dictado de distintos cursos de posgrado. Desde 2008, trabaja como investigadora en diferentes proyectos de investigación de la Facultad de Lenguas.

---

# A NATUREZA DO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO E ELABORAÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA

---

Maria Letícia Cautela de Almeida Machado

[maria\\_leticia2005@hotmail.com](mailto:maria_leticia2005@hotmail.com)

Paula da Silva Vidal Cid Lopes

[paulacidlopes@yahoo.com.br](mailto:paulacidlopes@yahoo.com.br)

Faculdade de Educação

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro – BRASIL

---

## Resumo

Nas últimas décadas temos acompanhado, no Brasil, um número crescente de alunos que, por não corresponderem às expectativas da escola com relação à aprendizagem da escrita, têm sido previamente rotulados por grupos de educadores e agentes da saúde como portadores de uma dificuldade na aprendizagem da língua escrita. Tal dificuldade tem sido atribuída, recorrentemente, a deficiências inerentes ao sujeito. Tal entendimento é decorrente de paradigmas desenvolvimentistas e naturalistas que vêm influenciando os conceitos subjacentes à aprendizagem da escrita alfabética. Esse trabalho tem como objetivo discutir uma teoria sobre a mente que possibilite caracterizar a diversidade no processo de apropriação e elaboração da escrita, com vistas a contribuir para a superação da cultura naturalística e biologizante na abordagem das questões sobre a aprendizagem e o domínio da língua escrita. Para tanto, desenvolve-se uma pesquisa científica de base teórico-conceitual. Os resultados dessa pesquisa apontam que a natureza da escrita alfabética não é biológica, mas eminentemente cultural, de tal maneira que sua apropriação e domínio constituem um processo conceitual singular. O que implica que diferentes sujeitos socioculturais, com modos de organização e operação mentais igualmente distintos, apresentam formas diversas de interação, conceitualização e uso da escrita. A partir de um paradigma contemporâneo, conclui-se, nessa pesquisa, que a diversidade de escritas é legitimada e referendada por sistemas mentais plurais. Dessa forma, tal diversidade não pode ser considerada produto de uma condição de anormalidade intrínseca ao sujeito, mas como fenômeno legitimamente produzido, a partir de atitudes individuais de reflexões e conhecimentos formulados sobre a escrita.

**Palavras-chave:** linguagem - escrita - distúrbio de aprendizagem

---

## Introdução

A demanda por estudos que tomem por base abordagens teóricas mais contextuais de análise dos fenômenos humanos é a motivação deste estudo, que identifica a forte influência dos estudos piagetianos e chomskyanos nas teorias que se pretendem conclusivas no campo da aprendizagem da escrita. Tais influências têm contribuído para a formação de posicionamentos teóricos preconceituosos que elegem um modelo de sujeito ideal, tomando como referência os padrões clássicos de uso do pensamento que servem exclusivamente à ciência e, portanto, à razão.

Ocorre, entretanto, que nas últimas décadas o Brasil vem identificando que as expectativas de formação de leitores e escritores numa perspectiva clássica vêm sendo frustradas pelo crescente número de alunos que têm sido rotulados, tanto na área educacional quanto na área da saúde, como portadores de dificuldades na aprendizagem da língua escrita. Outrossim, tais dificuldades são associadas a patologias e deficiências inerentes ao sujeito.

Diante deste contexto, o presente trabalho tem como objetivo discutir uma teoria sobre a mente que possibilite caracterizar a diversidade no processo de apropriação e elaboração da escrita. A hipótese que se pretende desconstruir no decorrer da argumentação é aquela que, historicamente, tem fundamentado os estudos e as pesquisas sobre o fracasso escolar na aprendizagem da escrita: o pressuposto clássico e equivocado de que a fala e a escrita sejam processos de um mesmo sistema gramatical ou semiótico.

A associação direta entre o fenômeno estrutural da escrita e a fala tem gerado uma série de equívocos na elaboração de teorias sobre alfabetização e os processos de letramento subsequentes, necessários ao uso social da língua escrita.<sup>1</sup> Derivado de uma construção social, o domínio da escrita não se consolida sob bases exclusivas da filogênese humana, nem tampouco sob concepções que determinam biologicamente o seu desenvolvimento.

A partir de processos de ajuizamento de mundo, os seres humanos tendem a construir seus conceitos de maneira que possam compartilhar entre seus pares, através de sistemas naturais de expressão, como a fala. A escrita, como sistema artificial de comunicação, elaborado e ensinado a partir de determinado perfil cultural, não é uma necessidade intrinsecamente humana, mas sim social. Sem esta hipótese não seria possível explicar o fato de, ainda hoje, existir comunidades que se organizam sob sistemas ágrafos de expressão e compartilhamento. Por muito tempo, os desenhos nas cavernas foram eficazes meios de comunicação, revelando tendência imagética e pictórica desde os primeiros humanos.

A partir da consideração de que fala e escrita são fenômenos de naturezas distintas, seus processos de apropriação e de elaboração dão-se também a partir de interações e mediações distintas. Observa-se, assim, que a fala é apreendida a partir de sistemas inatos, mas sua motivação e desenvolvimento se dão a partir das vivências dos seres humanos, ao longo de toda a sua vida. A escrita, entretanto, pertencente a um conjunto de registros formalmente eleitos pelas sociedades grafocêntricas, não se constrói intuitivamente ou naturalmente. Sua apropriação é associada aos modos específicos de pensamento relacionados à cultura escrita e aos padrões científicos, não compartilhando de concepções de caráter determinista e estritamente biológico.

A fala é um fenômeno que se transforma o tempo todo, no movimento que o ser humano cultiva, também, de modificar as suas relações com o mundo. A escrita, por outro lado, é regida por normas fixas, chamadas também de “padrão” (Bagno, 2007: 106), não comparáveis às formas espontâneas e individuais de construção da fala.

Desta maneira, a associação da escrita, e mesmo da fala, aos padrões universais vinculados à biologia humana, analisam de forma preconceituosa as pessoas de base de pensamento preponderantemente narrativo, conforme sinaliza Senna (2003, 2011a: 149).

O sistema educacional do ensino público brasileiro denuncia sérias questões que, comumente, são rotuladas como fracasso escolar dos alunos. Desta forma, o custo no processo de aquisição da escrita é relacionado às dificuldades de aprendizagens destas crianças, jovens e adultos.<sup>2</sup> Sujeitos com tais dificuldades, com frequência, tendem a ser encaminhados à área da Saúde, na busca por suporte especializado de psicólogos, fonoaudiólogos e neurologistas, o que suscita, em muitos casos, um tratamento de abordagem clínica e até mesmo medicamentosa.

Nos anos iniciais de escolaridade do ensino fundamental -período no qual se espera a consolidação de conhecimentos que garantam o domínio tanto estrutural quanto semiótico da língua escrita-, embora um dos objetivos principais seja a apropriação e a elaboração do sistema alfabético da escrita, a explicação para o chamado “fracasso escolar” busca respostas em bases desenvolvimentistas -como pressupõem os

<sup>1</sup> No que diz respeito à construção da língua escrita, o conceito de letramento abordado se dá “em referência ao processo de aprendizagem que leva o sujeito ao domínio de práticas sociais que envolvem o planejamento e o uso de ferramentas de escrita” (Senna, 2011a: 142).

<sup>2</sup> Nesse trabalho, o termo *custo* de construção da escrita é utilizado, conforme empregado na área Educacional, para referir-se aos sujeitos que: - apresentam um *padrão de desenvolvimento* da escrita diferente daquele ditado por escalas normativas; - não seguem a sequência presumível de *desenvolvimento* da escrita ou não alcançam as etapas esperadas; - apresentam um modo de escrita em desacordo com a norma padrão. Enfim, trata-se daqueles sujeitos que a escola considera que apresentam uma *dificuldade* para aprender a escrever.

estudos de Piaget (1971)- ou naturalistas -conforme o postulado de Chomsky (1972a, 1972b, 1972c, 1978a, 1978b, 1994, 2005a, 2005b e 2005c).

A importação dos estudos de Piaget para o campo da aprendizagem da escrita encontra princípios regidos por ideias fixas de etapas de desenvolvimento cognitivo a serem superadas a partir de evolução maturacional e de experiências de aprendizagem, como reação do organismo ao meio. Desta maneira, as categorias de pensamento são presentes na mente como propriedades potenciais, em movimentos de assimilação e reequilíbrio (Piaget citado em Senna 2011b: 214). A aprendizagem, nos princípios piagetianos, resulta de evolução cognitiva e se trata de um resultado mental que é superado a cada novo desafio cognitivo. Há, portanto, uma forte relação entre aprendizagem e maturação neurofisiológica, pois a assimilação se dá em coerência com o nível de desenvolvimento maturacional. A reequilíbrio, como um processo de acomodação e de formulação de esquemas é um processo comum e previsível a todos. Os conceitos mentais, nesta teoria, são como esquemas, sejam conscientes ou não.

Em Lewis (1999: 72, 75 e 111) e Senna (2011b: 215) pode-se encontrar críticas a este modelo de construção dos conceitos. Segundo Senna (2011a: 142), tem-se que boa parte das experiências humanas envolve tomada de decisões e formulação de esquemas conscientes. Lewis (1999) critica o modelo organicista de mudança que compreende os aspectos acumulativo, transformacional e aditivo, assim como as forças do desenvolvimento, que tratam o fator biológico como imperativo:

Segundo esse modelo, não podemos escapar de nosso passado nem alterar nosso futuro. [...] As descontinuidades radicais e as estruturas emergentes são descartadas e seu lugar é ocupado pelo determinismo, pelo progresso e pela mudança gradual. É um modelo que descreve seres humanos passivos trancados em seu passado e restringidos em termos de futuro. Eu, ao contrário, acredito que podemos alterar nosso destino. Fazemos isso todos os dias (Lewis, 1999:79).

O modelo contextual de desenvolvimento, pesquisado por Lewis (1999), em oposição ao determinismo nas pesquisas educacionais critica o modelo organicista de desenvolvimento humano. O autor apresenta o contextualismo, partindo da premissa de que para a compreensão dos significados de agora, devem ser analisados os eventos do agora. Nesta concepção, não há situação passada que determine nem o presente nem o futuro e não há determinismo biológico que possa frear a capacidade humana de construir a sua história.

Para Senna (2011b) a concepção de aprendizagem de Piaget nada tem a ver com a relação entre ensino e aprendizagem que se estabelece na escola, “na qual prepondera o aprendizado de conteúdos programáticos, em sua maioria definidos na ordem da cultura” (215). Posto que a escrita é um destes fenômenos definidos culturalmente, sua construção não pode ser explicada tendo como base evoluções maturacionais.

A teoria gerativa de Chomsky (1994), de base inatista, se faz presente na educação através de estudos divulgados principalmente por Ferreiro e Teberosky (1999). Esses estudos ainda inspiram pesquisas brasileiras sobre a construção da base alfabética da escrita, não apenas no campo da educação, mas também em alguns estudos da saúde.

No intuito de sustentar a hipótese de que a estruturação e o uso da fala e da escrita não são regidos por fatores universais vinculados à biologia humana, são analisados criticamente, a seguir, alguns princípios teóricos de Chomsky. Um destes princípios é o de que a aprendizagem é uma questão de extração daquilo que é inato na mente, ou seja, a forma geral de um sistema de conhecimento está antecipadamente fixada como uma disposição da mente, e que a função da experiência consiste simplesmente em provocar a realização e uma diferenciação mais completa dessa estrutura esquemática geral (Chomsky, 1978a: 134 e 135.), chamada por Chomsky de Gramática Universal.

Para Chomsky (1994) a Gramática Universal deve ser vista como uma caracterização da faculdade de linguagem geneticamente determinada -um mecanismo de aquisição da linguagem-, um componente inato da mente humana que origina uma língua particular pela interação com a experiência vivida, ou ainda, como um mecanismo que converte a experiência num sistema de conhecimento atingido: conhecimento de uma ou de outra língua (23).

Segundo Chomsky (1978a), o conhecimento de uma língua não pode ser caracterizado como uma capacidade prática para falar e compreender essa língua. Para o autor, conhecimento e capacidade para usar esse conhecimento são coisas claramente distintas, as quais denominou, respectivamente, de competência e performance. A competência linguística diz respeito ao saber linguístico dos indivíduos que falam uma língua e a utilização particular que cada sujeito faz da língua em uma situação particular de comunicação diz respeito à sua performance (84).

Tal performance, segundo Chomsky (1978a), não reflete diretamente a competência, ela depende de uma variedade de fatores, entre os quais a competência subjacente do falante-ouvinte é apenas um deles.<sup>3</sup> O autor afirma que para o linguista, assim como para a criança que aprende a língua, o problema consiste em determinar, a partir dos dados da performance, o sistema subjacente de regras que foi dominado pelo falante-ouvinte e que ele põe a uso na performance efetiva. Logo, no sentido técnico, a teoria linguística é mentalista, na medida em que tem como objetivo descobrir a realidade mental subjacente ao comportamento efetivo (84).

Foi na tentativa de caracterizar essa realidade mental, ou seja, a competência linguística dos falantes-ouvintes que Chomsky -juntamente com os linguistas do Massachusetts Institute of Technology- desenvolveu entre os anos de 1960 e 1965 a teoria da Gramática Gerativa. Criticando o modelo distribucional e o modelo dos constituintes imediatos da linguística estrutural, que, segundo eles, descrevem somente as frases realizadas e não podem explicar um grande número de dados linguísticos (como a ambiguidade, os constituintes descontínuos, etc.), Chomsky afirma que definiu uma teoria capaz de dar conta da criatividade do falante, de sua capacidade de emitir e de compreender frases inéditas.

Por uma Gramática Gerativa, Chomsky (1978a) entende um sistema de regras que, de um modo explícito e definido, atribui descrições estruturais a frases. Nessa perspectiva, a gramática é um mecanismo finito que permite engendrar o conjunto infinito das frases gramaticais bem formadas e corretas de uma língua (89).

Segundo o autor, cada falante de uma língua dominou e interiorizou uma gramática gerativa que exprime o conhecimento que possui sobre sua língua. Isto não quer dizer que ele tenha consciência das regras da gramática ou sequer possa vir a ter consciência delas. Qualquer Gramática Gerativa terá como objeto, na sua maior parte, processos mentais que estão muito além do nível de consciência efetiva ou mesmo potencial. Portanto, uma Gramática Gerativa tenta especificar aquilo que o falante sabe efetivamente, e não aquilo que ele possa informar acerca do seu conhecimento (Chomsky, 1994: 89).

Além disso, para Chomsky (1994), o conhecimento se refere a certo estado da mente/cérebro, a um elemento relativamente estável em estados mentais transitórios. Segundo o autor, o conhecimento da língua deve ser entendido como estado de uma faculdade da mente distinta –a faculdade de linguagem– com as suas propriedades, estrutura e organização específicas –como um módulo da mente (140).

Esses foram os primeiros conceitos desenvolvidos por Chomsky ainda na década de 1960. É possível verificar que mesmo nessas teorizações iniciais -tanto na teoria da gramática universal quanto na teoria da gramática gerativa- já figuram uma concepção regional e modular de mente/cérebro. Tal conceito foi desenvolvido posteriormente, na década de 1980, na teoria da modularidade da mente.

A teoria da modularidade da mente consiste, grosso modo, da hipótese -desenvolvida por Fodor em cooperação com Chomsky- de que a mente humana seja compreendida como um aparelho altamente especializado, um sistema de princípios computacional, constituído por vários módulos operacionais, sumamente específicos e complexos, independentes entre si, responsáveis pelo desenvolvimento e uso de certo tipo de conhecimento (Carston, 1988). Segundo Chomsky, um desses módulos é o dispositivo de aquisição da linguagem (DAL), cuja operação é sustentada pelos universais linguísticos, um material de natureza inata, empregado de forma intuitiva pela criança ao longo do processo de aquisição da língua (Senna, 2011a: 184).

O DAL pertence ao corpo teórico da teoria Gerativa de Chomsky e foi postulado com a finalidade de apresentar uma explicação possível da aquisição da língua pela criança com base em procedimentos de base lógico-matemática. De acordo com Senna (2011a), embora não fique claro na teoria da modularidade da mente, presume-se que o DAL evolua e se torne a gramática da língua tal como representada pelo falante-ouvinte, constituindo-se, assim, no módulo mental responsável pelo emprego do sistema gramatical (184).

Enfim, a questão a ser debatida diz respeito ao fato de os estudos de Chomsky constituírem uma teoria mentalista e seguirem um modelo de ciência Kepleriana - tratando de conceitos a partir de hipóteses abstratas, diferentemente do que ocorria na linguística pré-chomskyana. De tal modo que esses estudos são apenas hipóteses e, portanto, não podem ser generalizadas e, nem tampouco, se pode afirmar que aquela ciência seja a razão e a expressão do mundo.

<sup>3</sup> Segundo Chomsky, a performance do falante-ouvinte pode variar, por exemplo, se ele não conhecer a sua língua perfeitamente ou, se, ao aplicar o seu conhecimento da língua numa performance efetiva, ele seja afetado por condições gramaticalmente irrelevantes tais como limitações de memória, distrações, desvios de atenção e de interesse, e erros (casuais ou característicos) (Chomsky, 1978a: 84).

O grande problema é que a partir de 1957, alguns estudiosos se basearam na teoria de Chomsky para derivar uma hipótese que é afeita à biologia humana. Na contemporaneidade, os próprios estudos de Chomsky assumiram uma abordagem que ele chamou de “naturalística”. Segundo Chomsky (2005c), “uma abordagem naturalística é uma tentativa de estudar os seres humanos, como fazemos com qualquer outra coisa no mundo natural” (235).

Conforme Machado (2013), a partir de tal abordagem, Chomsky define a linguagem como um objeto biológico e defende que tanto a mente/cérebro e a própria linguagem devem ser analisadas segundo a metodologia das ciências naturais (87). E assim, Chomsky encaminhou os estudos do campo das investigações linguísticas para o domínio das ciências biomédicas e passa a caracterizar o ser humano na sua normalidade. O que viria a constituir a sustentação teórica da concepção de um determinismo biológico para as dificuldades na aprendizagem ou domínio da escrita – e até mesmo, do próprio conceito de distúrbio de aprendizagem da escrita (Machado, 2013: 88).

A escrita, como sistema simbólico, passa a ser associada às faculdades inatas, assim como a fala, e o impacto deste conhecimento divulgado por Chomsky gera o equívoco de que o desenvolvimento da língua oral ocorra como processo homogêneo. Através da Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro e Teberosky, 1999: 23) tais ideais são abordados de modo que o processo de construção da escrita também possa ser estudado com uma questão de desenvolvimento de propriedades inatas.

O presente estudo, no entanto, observa a natureza do processo de construção da base alfabética da escrita como uma questão de aprendizagem e não como uma questão de desenvolvimento. A definição de desenvolvimento que aqui se configura refere-se ao “processo que se dá a partir de uma predisposição biológica, no caso dos seres humanos, filogenética, ou seja, a própria natureza genética da espécie humana” (Senna, 2011a: 142). Contudo, a construção da escrita padrão não se dá sem que mecanismos conscientes de modo de pensamento científico sejam empregados.

A busca por modos de pensamento que priorizam o emprego da razão está vinculada e é ao mesmo tempo consequência da necessidade de padronizar comportamentos eleitos socialmente, ou seja, comportamentos da cultura escrita que possam caracterizar o sujeito civilizado, digno de direitos e de aceitabilidade social.

À medida que a escola vem identificando sua frustração na formação de leitores e de escritores, ao invés de buscar aproximação aos alunos e seus modos cotidianos de pensamento, vem encontrando refúgio em teorias que reforçam a predisposição inata e biológica do ser humano para a escrita e que creditam aos próprios alunos os motivos de seu fracasso.

Na contramão de tais teorias e no enfrentamento da realidade de que os seres humanos não reagem de forma homogênea à escrita, busca-se a consolidação desta temática em uma teoria que destaque os diferentes modos como os seres humanos estruturam a fala e a escrita e o impacto disso nas teorias de alfabetização. A seguir, sistematizam-se algumas contribuições dos referenciais teóricos que fundamentam os princípios deste trabalho e o entendimento formulado a partir desses referenciais. Trata-se de Vygotsky (2008), Bruner (1986, 1997) e Senna (2010, 2011a e 2011b).

Se as propriedades materiais e representacionais das produções escritas não se dão por evoluções naturais, torna-se necessário uma teoria de mente que possa explicar a superação de estados de escrita (Lopes, 2012) não alfabéticos. A teoria social da mente, de Vygotsky (2008), destaca as implicações do meio cultural no funcionamento da mente e se contrapõe às teorias universalizantes que preveem neutralidade sociocultural. Desta forma, Vygotsky enfatiza em seus pressupostos a influência das trocas sociais para a formulação de conceitos, sendo este o caminho para a construção do conhecimento.

Ao contrário da teoria piagetiana, Vygotsky (2008) contribui para os estudos da mente conferindo aos conceitos a aferição de sentido aos objetos. Portanto, a um mesmo objeto podem ser destinados conceitos dos mais diferenciados. Tais conceitos se dão a partir de processos mentais plurais porque representam sujeitos sociais diversos. Para este autor há diferenças entre os conceitos que se constroem de forma espontânea e os conceitos científicos. A escrita alfabética é um conceito científico porque é adquirido “através do ensino, como parte de um sistema organizado de conhecimentos, particularmente relevantes nas sociedades letradas” (Oliveira, 1992: 31).

Segundo Vygotsky (2008), as formas como os seres humanos utilizam o pensamento conceitual ao lidar com a compreensão do mundo real e a comunicação, são diferentes “em sua composição, estrutura e modo de operação” (43). Tal percurso não se dá de forma linear e a questão da mediação é primordial desta irregularidade.

Desta maneira, a construção da escrita alfabética requer mediação para a adoção de procedimentos científicos de pensamento, instaurando, em si, uma outra forma de compreender o mundo. A forma

científica não exclui a forma espontânea e natural de interação com o mundo, mas abre a possibilidade de escolha e de adaptações diante da necessidade cotidiana de optar entre um modo científico de pensar e um espontâneo.

Assim explica Oliveira (1992):

...por sua inclusão num sistema e por envolver uma atitude mediada desde o início de sua construção, os conceitos científicos implicam uma atitude metacognitiva, isto é, de consciência e controle deliberado por parte do indivíduo, que domina seu conteúdo no nível de sua definição e de sua relação com outros conceitos (32).

Os aspectos culturais são também destacados por Bruner (1997), para quem a mente e a vida humana não são adaptadas pela biologia. Para este autor, o que dá significado à ação humana é a cultura: “Ela faz isso impondo os padrões inerentes aos sistemas simbólicos da cultura, sua linguagem, e modos de discurso, as formas de explicação lógica e narrativa e os padrões de dependência mútua da ávida comum” (40).

O que aqui se discute não trata apenas de teorias do desenvolvimento humano, mas de pressupostos que contribuem para a formação de profissionais em consonância com os paradigmas contemporâneos que legitimam a diversidade dos modos de pensamento. Dedicar atenção a isto é entrever aos estudantes brasileiros direitos mais justos de presença no mundo grafocêntrico.

Influências como as de Vygotsky e Bruner contribuem para uma revisão dos conceitos de mente, partindo de premissas que “proporcionam ao homem uma mente capaz de se desenvolver individualmente, sob as bases mais singulares e diversas” (Senna, 2011a: 139) Logo, a identificação de que o sujeito cartesiano não é a figura sociocultural preponderante nas escolas públicas brasileiras, aproxima a discussão de uma maneira mais realista de análise do custo no processo de construção da escrita alfabética.<sup>4</sup>

Bruner é um dos poucos estudiosos da cognição humana que apontam para a existência de diferentes modos de operação mental, que se podem definir como estilos cognitivos ou modos de pensamento. Os modos de pensamento podem ser definidos como a forma através da qual a inteligência humana se organiza para interagir com o mundo. Os modos de pensamento, segundo Bruner (1986), podem ser divididos em três tipos:

- Modo de pensamento baseado na interação com o mundo, em que a formação dos conceitos é dependente de um contexto de mundo concreto e real;
- Modo de pensamento icônico, baseado em representações sustentadas em imagens que evocam o fato a ser representado;
- Modo simbólico de pensamento, baseado em representações simbólicas, independentes de contexto presencial e concreto.

De acordo com Bruner (1986), esses diferentes modos de pensamento não indicam variações na qualidade das representações mentais, mas diferentes níveis de autonomia. Assim, em sujeitos cujas mentes operam preponderantemente com base no modo de pensamento fundamentado em experiências concretas de mundo, a formulação de conceitos será mais dependente de contextos presenciais e concretos do que em outros que operam com modos de pensamento mais livres de contextos de mundo - como no caso do modo simbólico.

Para o entendimento sobre os modos de pensamento, bem como para definir sua influência na estruturação e no uso da fala e da escrita, recorreremos a Senna (2003 e 2011b).

Senna (2011b) identifica dois modos de pensamento com impacto relevante sobre a construção e o emprego tanto da fala quanto da escrita:

- Modo narrativo de pensamento, caracterizado pela dependência contextual;
- Modo científico de pensamento, influenciado pela cultura cartesiana e caracterizado pela ausência de dependência contextual e pela sustentação em representações simbólicas (Senna, 2011b: 247-248).

Esses modos de pensamento refletem a forma como os sujeitos interagem com o mundo, seja na prática de ações, seja na sua interpretação. Tais modos de pensamento apresentam características distintas. Conforme descritas por Senna (2003), são propriedades do modo narrativo de pensamento: Centralidade de atenção na realidade presente e imediata de mundo; desprezo do futuro e pouca atenção à análise do

<sup>4</sup> O sujeito cartesiano diz respeito ao sujeito da cultura moderna, um sujeito concebido em termos ideais, segundo os padrões de comportamento social e intelectual determinados por Descartes, no século XVII.

passado; esquema de atenção multidirecional, projetando-se, ao mesmo tempo, sobre diversos focos de atenção; esquema motor em constante ação diante do mundo, resultando no privilégio ao movimento e à agitação; privilégio de esquemas de ação que se organizam a medida que agem sobre o mundo; privilégio de acordos orais, negociando caso a caso, conforme as relações que se estabelecem a cada contrato; experiência intelectual centralizada no sujeito, caracterizando-se como fenômeno profundamente sócio-afetivo (Senna, 2003: 16). Tal modo de pensar valoriza os contextos reais de mundo e se dá em níveis de pouca ou nenhuma formalidade e planejamento.

Diversamente, o modo de pensamento científico opera sob as bases da cultura escrita, com altos níveis de planejamento, ordenação e formalidade. São propriedades deste modo de pensamento: centralidade na percepção de uma fração da realidade de mundo, de caráter abstrato e simbólico; privilégio à análise do passado como forma de preparo de um mundo melhor; esquema de atenção concentrada em apenas um foco, desprezando o contexto; esquema psicomotor em repouso diante do foco de atenção, resultando no privilégio ao estático, a calma, ao silêncio; privilégio de esquemas de ação que somente se põem em ação sobre o mundo após planejamento prévio; privilégio de acordos escritos, normatizados e formalizados, não necessariamente controlados por acordos interpessoais; experiência intelectual centralizada no objeto/foco de atenção, caracterizando-a como fenômeno isolado de questões afetivas pessoais (Senna, 2003: 16).

Essas propriedades distintas entre os modos de pensamento narrativo e científico indicam, portanto, uma variedade de modos de interação no mundo e definem diferentes maneiras de interpretação e representação do mundo. O que quer dizer que, sujeitos sociais diversos, a partir de diferentes modos de operação mental, interagem com o mundo de forma distinta, acarretando diferentes maneiras de representação dos objetos de conhecimento – nesse caso a escrita (Machado, 2013:108).

Ao analisar as propriedades dos modos de pensamento, é possível estabelecer uma relação com as propriedades da fala e da escrita, descritas por Senna (2011a) como relações coesivas, conforme apontadas a seguir. São exigências da escrita alfabética: observação e controle na escolha de termos coesivos; uso de formas expressivas em cadeia comunicativa através de texto escrito; orientação pela cultura científica moderna; rígida sequência de natureza lógico-causal; parâmetros de normalidade; níveis elevados de planejamento (188).

A fala, por sua vez, se aproxima das propriedades do modo de pensamento narrativo, pois: recebe influência das relações pessoais; apresenta nível de controle e planejamento variáveis de acordo com a influência que recebe da cultura escrita; suas relações lógico-causais transcendem a lógica cartesiana; faz uso de operações inferenciais (Senna, 2011a: 188).

A seleção por um ou outro modo de pensamento é decorrente de inúmeros fatores, desde a familiaridade com aquilo a ser representado até o estilo pessoal de cada um. Entretanto, de acordo com Senna (2011b), existe um fator de ordem cultural que interfere sobremaneira nos modos de pensamento. Em culturas orais, ou em culturas em que a oralidade prevalece sobre a cultura escrita, o modo narrativo do pensamento tende a ser mais privilegiado do que o científico. Diferentemente, em sociedades fortemente influenciadas pela cultura escrita -ou seja, pela cultura civilizada pela ciência- e pelo modelo de conduta social determinado por parâmetros cartesianos, o modo científico do pensamento tende a prevalecer (248).

Enfim, defende-se neste trabalho que a linguagem e a mente são fenômenos simbólicos. De acordo com Senna (2010), o termo simbólico se refere a todo fenômeno ou manifestação que parte de uma predisposição humana, porém não se materializa da mesma forma em todos os seres humanos. O que significa que todos os seres humanos possuem um artefato cognitivo que lhes permite pensar e construir sistemas de expressão e comunicação. No entanto, com a atuação e influência das experiências individuais -e essas não são desprovidas de valores simbólicos, porque são culturalmente determinadas- o pensamento humano se especializa para interagir com determinado tipo de fenômeno cultural. Enfim, as mentes se especializam e se organizam culturalmente. Isso implica que sujeitos advindos de culturas diversas operam mentalmente de formas diferentes e, ao mesmo tempo, as línguas são fenômenos igualmente diversos que variam tanto na verticalidade (ou seja, quando os indivíduos constroem línguas diferentes), quanto na horizontalidade (quando os indivíduos operam de formas diferentes o sistema gramatical numa mesma língua). Tal diversidade ocorre porque as línguas servem a sistemas culturais diversos (Senna, 2010).

Um dos maiores desafios aos estudos sobre a construção da escrita alfabética é propor uma forma de considerar a diversidade de falas e escritas de tal modo que não seja vista como erro ou decorrências patológicas, mas como estados provisórios de uso destas duas línguas.



## Considerações Finais

A construção da escrita alfabética não é um fenômeno que possa ser analisado separadamente às concepções de mente e de ser humano, mas sim um processo instituído, aceito e exigido socialmente que se explica a partir de estudos interdisciplinares.

A representação mental e o uso da fala e da escrita não se constituem a partir de padrões biológicos universais conforme pressupõem os estudos de tradição racionalista, bem como também advogam os estudos de abordagem naturalística que vem sendo realizados na contemporaneidade. Portanto, reconhecer a importância da mediação entre o ser humano e a escrita alfabética passa a ser uma atitude semioticista de responsabilidade e inclusão. Assim, as bases teóricas que sustentam a concepção de padrões universais de desenvolvimento são refutadas a partir das seguintes observações:

a) Trata-se de estudos conceptualistas e mentalistas e, portanto, hipotéticos que partem de situações específicas para a generalização dos seres humanos. Giordan e Vecchi (1996) enunciam que Piaget interessa-se por um sujeito abstrato, o chamado “sujeito epistemológico”. Com isso, os estudos piagetianos não se propõem a compreender o desenvolvimento cognitivo de um sujeito real, mas sim um sujeito eleito como o ideal, isto é, uma espécie de modelo. Seus estudos consistem em pôr a prova, as leis mais gerais referentes ao desenvolvimento intelectual.

b) O sujeito sociocultural dessas pesquisas é o sujeito cartesiano. A partir de um paradigma contemporâneo, a diversidade de escritas é legitimada e referenciada por sistemas mentais plurais, logo, não há categorias que possam comparar os modos de pensar e de interagir com a escrita de um ser humano a outro. As diferenças individuais, portanto, representam o movimento esperado e impõem o caráter de imprevisibilidade à produção de ciência no campo educacional. Cidadãos não-cartesianos não se percebem representados na gramática teórica, artificial, que reflete apenas o que não são.

c) O valor atribuído à competência linguística tem caráter cultural, pois toma como base a estrutura da gramática clássica tradicional. Por representar o pensamento humano de origem científica, a gramática teórica não se reporta à linguagem “como faculdade mental que capacita o homem a produzir quaisquer sistemas semióticos” (Senna, 2011a: 132), mas sim a uma língua artificial. Numa outra perspectiva, é possível concordar com Senna (2006) ao afirmar que há uma gramática no pensamento de quem escreve e que o faz escrever de uma ou de outra maneira, pois se há uma escrita, há uma gramática fundamentando esta escrita. Assim, a apropriação e a elaboração da escrita alfabética parte da gramática natural de cada um.

d) Linguagem e mente são fenômenos simbólicos e, portanto, individuais. As explicações para seus elementos variacionais estão nos modos diversos de estruturação e uso da fala e da escrita, assim como nas suas diferentes formas de interação com o mundo, o que inclui modos também distintos de operar o pensamento.

## Referências

- Bagno, M. (2007). Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Words*. Cambridge: Harvard University Press.
- . (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artmed.
- Carston, R. (1988). Language and cognition. In Newmeyer, F. *Linguistics: The Cambridge Survey*. (38-68). Cambridge: Cambridge Univ Press.
- Chomsky, N. (1972a). O aspecto Criador do Uso da Linguagem. In -----. *Linguística Cartesiana: Um capítulo da história do pensamento racionalista*. (13- 41). (Francisco M. Guimarães, trad.). Petrópolis: Editora Vozes Limitada; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- . (1972b). Aquisição e Uso da Linguagem. In -----. *Linguística Cartesiana: Um capítulo da história do pensamento racionalista*. (75- 88). (Francisco M. Guimarães, trad.). Petrópolis: Editora Vozes Limitada; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

- (1972c). Estrutura Profunda e Estrutura de Superfície. In -----. *Linguística Cartesiana: Um capítulo da história do pensamento racionalista*. (43-64). (Francisco M. Guimarães, trad.). Petrópolis: Editora Vozes Limitada; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- (1978a). Preliminares Metodológicos. In -----. *Aspectos da Teoria da Sintaxe*. (83- 146). (José Antônio Meireles e Eduardo Paiva Raposo, trads.). 2ª Edição. Coimbra: Armênio Amado Editor.
- (1978b). Estruturas Profundas e Transformações Gramaticais. In -----. *Aspectos da Teoria da Sintaxe*. (217-237). (José Antônio Meireles e Eduardo Paiva Raposo, trads.). 2ª Edição. Coimbra: Armênio Amado Editor.
- (1994). O conhecimento da língua como objeto de investigação. In -----. *O conhecimento da Língua, Sua Natureza, Origem e Uso*. (21-33). (Anabela Gonçalves e Ana Teresa Alves, trads.). Cidade: Editorial Caminho.
- (2005a). Naturalismo e dualismo no estudo da linguagem e da mente. In -----. *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente*. (145-191). (Marco Antônio Sant'Anna, trad.). São Paulo: Editora UNESP.
- (2005b). A linguagem como objeto natural. In -----. *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente*. (193-234). (Marco Antônio Sant'Anna, trad.). São Paulo: Editora UNESP.
- (2005c). A linguagem de uma perspectiva internalista. In -----. *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente*. (235-281). (Marco Antônio Sant'Anna, trad.). São Paulo: Editora UNESP.
- Ferreiro, E. e Teberosky, A. (1999). *A psicogênese da língua escrita*. (Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso, trads.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Giordan, A. e Vecchi, G. de. (1996). *As origens do saber – das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos*. Porto alegre: Artes Médicas.
- Lewis, M. (1999). *Alterando o destino: por que o passado não prediz o futuro*. São Paulo: Moderna.
- Lopes, P. S. V. C. (2012). *Estados de escrita: um estudo interdisciplinar. Projeto de Pesquisa*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação.
- Machado, M. L. C. A. (2013). *A escrita alfabética, sua natureza e representação: Contribuições à Fonoaudiologia aplicada à Educação*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. (157f). Rio de Janeiro: Faculdade de Educação.
- Oliveira, M. K. de. (1992). Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In La Taille, Y.; Oliveira, M. K. de e Dantas, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus.
- Piaget, J. (1971). *A Epistemologia Genética*. Petrópolis: Vozes.
- Senna, L. A. G. (2003). O planejamento no ensino básico e o compromisso social da educação com o letramento. *Educação e Linguagem*, 7, 200-216. Disponível em: <http://www.senna.pro.br/>. Acesso em 23.07.2010.
- (2006) Seminário de consolidação temática: a escola e os modos de pensamento. Aulas proferidas no Mestrado em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: PROPED.
- (2010). Aula ministrada no Grupo de Pesquisa Linguagem, coordenado pelo Professor Doutor Luiz Antonio Gomes Senna e afiliado ao curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: PROPED.
- (2011a). Psicolinguística e sistemas gramaticais no campo da psicopedagogia. In Godoy, E.; Senna, L. A. G. *Psicolinguística e Letramento*. (129- 194). Curitiba: Editora IBPEX.
- (2011b). Psicolinguística, letramento e desenvolvimento. In: Godoy, E.; Senna, L. A. *Psicolinguística e Letramento*. (195-261). Curitiba: Editora IBPEX.
- Vygotsky, L. S. (2008). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

---

Maria Letícia Cautela de Almeida Machado é Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Br., fonoaudióloga da Secretaria Municipal de Saúde do Rio de Janeiro. Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino – Área: Linguística Aplicada à alfabetização e ao letramento e membro do Grupo de Pesquisa: Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais.

---

Paula da Silva Vidal Cid Lopes é Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Br., professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino – Área: Linguística Aplicada à alfabetização e ao letramento e Membro do Grupo de Pesquisa: Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais.

---

# ALTERACIÓN SELECTIVA DE LA CONVERSIÓN GRAFEMA FONEMA CON CONSERVACIÓN DE LA LECTURA LÉXICA (ALEXIA FONOLÓGICA)

---

Aldo Ferreres

[aldoferreres@gmail.com](mailto:aldoferreres@gmail.com)

Hospital Interzonal General de Agudos “Eva Perón”

Micaela Difalcis

[micaeladifalcis@gmail.com](mailto:micaeladifalcis@gmail.com)

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Facultad de Filosofía y Letras

Facultad de Psicología

Universidad de Buenos Aires

Buenos Aires – ARGENTINA

---

## Resumen

Objetivos: presentar un estudio de caso que aporta evidencia a favor de la existencia de dos rutas de lectura. Marco teórico: los modelos de doble ruta de lectura asumen que existen dos rutas/mecanismos de lectura, uno léxico (que procesa palabras completas) y otro no-léxico (que procede por conversión grafema-fonema). Método: se aplicó una batería de pruebas diseñadas para evaluar ambas rutas de lectura. Las pruebas principales fueron: 1) lectura de no-palabras vs. lectura de palabras (por ejemplo: TOLANI vs. CAPARAZÓN), 2) decisión léxica con pseudohomófonos (decir si estímulos como BARRIO, TARRIO, VARRIO son palabras o no) y 3) la comprensión de homófonos (emparejar cada homófono, por ejemplo SAVIA/SABIA, VOTE/BOTE con su definición).

Resultados: la paciente presentó bajísimo rendimiento en la lectura de no-palabras y buen rendimiento en lectura de palabras. Además presentó alto rendimiento en decisión léxica con pseudohomófonos y en comprensión de homófonos.

Discusión y conclusiones: los resultados sugieren que la paciente conserva la ruta léxica de lectura a pesar de una severa alteración de la ruta no-léxica. Constituye evidencia a favor de la existencia de dos rutas de lectura y de la posibilidad que la lesión cerebral afecte sólo o predominantemente a una de ellas; en este caso la ruta fonológica se encuentra selectivamente alterada (alexia fonológica).

**Palabras clave:** alexia fonológica - dislexia adquirida - lectura

---

## Introducción

Una de las fuentes de estudio de la relación cerebro/lectura es el estudio de las alexias. Se denomina *alexia* a la alteración adquirida de la lectura debido a una lesión cerebral y que no se explica por déficits sensoriales, motores o trastornos intelectuales generales (Friedman, 1988). En el medio hispanohablante, se utiliza el término *alexia* para designar la pérdida de la lectura en un individuo previamente alfabetizado y se reserva el término *dislexia* para los trastornos del aprendizaje de la lectura. El estudio de las alexias se ha centrado en el aspecto que llamamos decodificación lectora, la capacidad de reconocer los símbolos escritos (letras y palabras) y convertirlos al lenguaje (pronunciación y significado de las palabras) y, en este contexto, las expresiones “modelos de lectura” y “alteraciones de lectura” refieren habitualmente a los procesos de *reconocimiento*, *pronunciación* y *comprensión* a nivel de palabras escritas *aisladas*. En esta perspectiva, se considera como lectura normal aquella que asegura una adecuada pronunciación y significado a la palabra escrita (Hillis y Caramazza, 1992; Coltheart, 2005). Lógicamente, cuando un paciente tiene una alteración de la decodificación, también se ve afectada su capacidad para comprender textos pero, como la comprensión de textos depende no solo de la decodificación sino también de otras habilidades lingüísticas y no lingüísticas (procesamiento sintáctico, atención, memoria de trabajo, inferencias, etc.) que dependen del buen funcionamiento de diversas áreas del cerebro, pueden existir alteraciones de la comprensión de textos sin alexia, por ejemplo en casos de lesiones del hemisferio derecho, traumatismo de cráneo o demencia<sup>1</sup>.

## Marco teórico: la Neuropsicología cognitiva

El enfoque que más ha contribuido al estudio de las alexias en las últimas décadas es el de la Neuropsicología (NPS) Cognitiva. Este enfoque surgió en la década del 70 del siglo XX a partir de la convergencia de la Neuropsicología, disciplina que estudia cómo interviene el cerebro en el procesamiento de las funciones psicológicas complejas (lenguaje, lectura, memoria, atención, etc.) y la Psicología Cognitiva, disciplina que se interesa por los procesos mentales que subyacen a dichas funciones. Como resultado de la convergencia, las alteraciones de las funciones cognitivas por lesión cerebral comenzaron a ser estudiadas con el apoyo de los modelos teóricos, métodos y técnicas desarrollados por la Psicología Cognitiva. La NPS Cognitiva utiliza los datos de pacientes lesionados cerebrales para testear, modificar, desarrollar y eventualmente extender los modelos de procesamiento cognitivo normal (Caramazza, 1984). También introdujo una renovación importante en la metodología de investigación de los pacientes, dos aspectos salientes de esta renovación son el papel de las disociaciones y los estudios de caso único. La metodología tradicional se basaba en el estudio de grupos de pacientes seleccionados a partir de su pertenencia a un síndrome. El estudio de grupos para la validación de modelos de procesamiento fue criticado con el argumento de que es casi imposible armar grupos de pacientes homogéneos en los que el déficit subyacente sea homogéneo. La alternativa fue el estudio cognitivo extenso de casos únicos (Shallice, 1979) en el que se estudia el rendimiento del paciente en todas las tareas en las que, según el modelo, intervienen el componente cognitivo investigado. De esta manera, se obtienen datos que permiten validar hipótesis sobre las relaciones funcionales explicitadas en el modelo.

## El modelo de doble (o triple) ruta de la lectura

El modelo cognitivo de lectura que recibe mayor consenso es el modelo simbólico de doble ruta. Aunque hay distintas versiones, lo común a todas es la asunción principal de que los procesos y representaciones para leer palabras son distintos de los usados para leer no-palabras (Coltheart, 1980; Patterson y Morton, 1985; Ellis y Young, 1988; Coltheart, Curtis, Atkins y Haller, 1993; Hillis,

---

<sup>1</sup> Para la relación decodificación y comprensión de textos ver Abusamra y cols. 2010, 2014; para alteraciones de la comprensión de textos por lesión cerebral ver Sampedro y cols., 2011; para evaluación de las alteraciones de la lectura ver Ferreres, 2007 y Ferreres y cols. 2007.

y Caramazza, 1992; Miceli, Capasso y Caramazza, 1994, 1999; Berndt, Haendiges, Mitchum and Wayland, 1996). Las palabras se leen por una ruta denominada “léxica” que procede como un sistema de direccionamiento que conecta representaciones ortográficas con representaciones semánticas y fonológicas. Las no-palabras (secuencias de letras pronunciables pero que no forman parte del léxico, por ejemplo SENOLI) se leen en cambio por la ruta no-léxica que opera como una cadena de ensamblaje aplicando reglas de conversión grafema-fonema. Leer por ruta léxica involucra consultar un léxico mental que contiene el conocimiento del sujeto sobre la ortografía y pronunciación de palabras reales (que por eso están en el léxico). Leer por ruta no-léxica no involucra ese léxico mental, sino que hace uso de reglas que convierten segmentos de ortografía a segmentos de fonología (Coltheart, 2005). Para la descripción del modelo de doble ruta se seguirá el esquema que se ilustra en la figura 1. Los dos componentes más periféricos del modelo, el sistema de análisis visual y el retén fonológico de salida, son comunes para las dos rutas. Hay tres componentes, el sistema semántico, el léxico fonológico de salida y el retén fonológico de salida, que pertenecen al lenguaje oral, ontogenéticamente previo a la adquisición de la lectura.

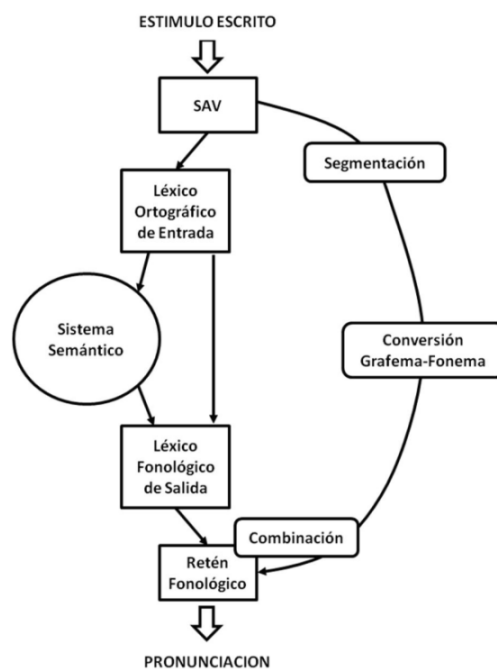


Figura 1. El modelo de doble/triple ruta

La ruta léxica de lectura procede a través de los siguientes componentes: el sistema de análisis visual, el léxico ortográfico de entrada, el sistema semántico, el léxico fonológico de salida y el retén fonológico. El *sistema de análisis visual* es el primer nivel de procesamiento propio de la lectura (Ellis y Young, 1988, 2004) y es el componente que distingue las letras de otros caracteres no literales (por ejemplo números) y recupera letras abstractas a partir de cualquiera de los alógrafos que ingrese (ej.: t, t, T, T, T, t, = T). La salida que entrega al nivel siguiente es una cadena de letras abstractas en la que está codificada la identidad de la letra y su posición (ej.: casa, casa, casa, = CASA). El *léxico ortográfico de entrada*, por su parte, almacena las representaciones ortográficas que constituyen el repertorio léxico (ortográfico) del sujeto. El reconocimiento de una palabra escrita consiste en la activación de su representación en el léxico ortográfico. Las representaciones son formas ortográficas abstractas, que consisten en una cadena de letras abstractas ordenadas. Estas representaciones pueden corresponder a palabras completas o a morfemas (Hillis y Caramazza, 1992). En cuanto al procesamiento, se supone que la activación de las representaciones ortográficas depende de la frecuencia de uso y del tiempo que media desde su última realización. La entrada desde el sistema de análisis visual, que entrega una cadena de letras abstractas, activa todas las unidades del léxico de composición similar. Por ejemplo PUERTA activaría a sus "vecinos" HUERTA, TUERTA, MUERTA, OFERTA. La unidad que posee el emparejamiento más ajustado

en cuanto a identidad y posición de las letras es la que recibe mayor activación, la que acumula más "evidencia" en términos de Morton, y resulta finalmente procesada hacia el nivel siguiente. El *sistema semántico* es el componente que almacena los significados de los morfemas; corresponde a lo que en otros contextos se denomina memoria semántica. Las representaciones semánticas pueden ser concebidas como grupos de rasgos abstractos (sensoriales, funcionales, asociativos, de clase) algunos de los cuales son compartidos por ítems relacionados. El acceso al sistema semántico permite la comprensión de la palabra y, cuando el estímulo debe ser leído en voz alta, el sistema semántico proporciona la dirección para acceder a la representación fonológica correspondiente en el léxico fonológico de salida. En el *léxico fonológico de salida* se almacenan las representaciones fonológicas que componen el inventario oral del sujeto. Son formas fonológicas abstractas que contienen información sobre la composición segmental (fonemas) y suprasegmental (organización silábica, métrica, etc.) de las palabras. Estas unidades son sensibles a la frecuencia y la morfología, así como a la activación proveniente del sistema semántico. Por último, el *retén fonológico de salida* (o buffer fonológico) se concibe como una memoria de trabajo específica en la que se llevan a cabo procesos fonológicos. En este nivel los códigos fonológicos son convertidos en códigos articulatorios que controlan el sistema de programación motora del habla.

La ruta no-léxica de lectura tiene tres componentes propios que se intercalan entre los dos que comparte con la ruta léxica: segmentación, conversión grafema-fonema, combinación (*blending*) y buffer fonológico. La *segmentación grafémica* opera sobre la cadena de letras proveniente del sistema de análisis visual. Su función es segmentar la secuencia de letras abstractas para obtener unidades adecuadas para la aplicación de las reglas de conversión. En otras palabras, es el proceso por el cual se determina qué letras adyacentes pertenecen a un grafema. Por ejemplo, la cadena de 6 letras abstractas (Q-U-E-C-H-U) tiene que ser segmentada en 4 grafemas (QU-E-CH-U) que son las unidades adecuadas para aplicar las reglas de conversión grafema-fonema. El componente *conversión grafema-fonema* computa grafemas a fonemas según reglas internalizadas por el sujeto que dependen de la lengua. Para el caso del español alrededor de 50 reglas permiten leer correctamente en voz alta todas las no-palabras pronunciables (QUECHU es pronunciable, CHTQUE no) y también todas las palabras regulares. La salida de este componente es una secuencia de fonemas (QU-E-CH-U > /k, e, ç, u/). En el componente denominado *combinación* ("*blending*"), los fonemas obtenidos en el proceso anterior se combinan en patrones silábicos integrados en un programa articulatorio único ('keçu). La actividad de este componente tiene importantes relaciones con el buffer fonológico ya que estas operaciones requieren de un espacio de memoria de trabajo para realizarse. Dos de los componentes de la ruta no-léxica, la segmentación y la conversión grafema-fonema, están dentro del dominio de la ortografía. En cambio el tercer componente (la combinación) se apoya en habilidades de manipulación fonológica general que pueden ser utilizadas en otras tareas del lenguaje diferentes de la lectura (Berndt et al., 1996). Los modelos duales asumen que ambas rutas actúan en paralelo e interactúan en el lector normal. Una manera de formular la interacción recurre a la metáfora de la "carrera de caballos": ambas rutas procesan el estímulo escrito en paralelo pero la que finaliza primero es la responsable de la respuesta. Así, si el estímulo es una palabra conocida, la ruta no-léxica corre con desventaja porque su procedimiento de ensamblar segmento a segmento es más lento, la ruta léxica gana la carrera y es responsable de la respuesta. Si el estímulo escrito es una no-palabra, la ruta léxica no pueda dar una solución correcta y la no-léxica, aunque lenta, es la responsable de la respuesta.

Como puede seguirse en la figura 1, la lectura en voz alta por vía no-léxica no depende ni del reconocimiento ni de la comprensión de las palabras. Las palabras regulares pueden también leerse por esta ruta porque nada impide que una palabra sea tratada como una cadena de letras, pero si la palabra es de ortografía irregular la lectura a través de las correspondencias grafema-fonema producirá una pronunciación incorrecta sistemática denominada error de regularización.

## El sistema ortográfico del español

En español, como en otras lenguas "transparentes" (italiano, serbocroata), prácticamente la totalidad de las palabras del español son regulares para la lectura, es decir, pueden ser leídas mediante la aplicación de reglas grafema-fonema; el dominio de estas reglas permite obtener la

pronunciación de prácticamente todas sus palabras, incluso sin conocer su significado. La excepción son los llamados “préstamos” de otros idiomas como *jean*, *nylon* y *boutique* (se pronuncian correctamente /yin/, /nailon/ y /butik/) que, de leerse por conversión grafema fonema, originarían “errores de regularización” (se pronunciarían erróneamente /jean/, /nilon/ y /buotike/). En las lenguas “opacas”, como el inglés y francés, la relación grafema-fonema no es consistente y poseen muchas palabras (llamadas irregulares o inconsistentes) cuya pronunciación no puede ser obtenida mediante la aplicación de reglas de conversión. Se asume que las palabras irregulares de las lenguas opacas (y los préstamos extranjeros en nuestro caso) se leen mediante la asociación entre la representación ortográfica y la fonológica, es decir, a través de la ruta léxica de lectura.

### La alexia fonológica

La Neuropsicología Cognitiva analizó las características de las alexias utilizando como referencia modelos de procesamiento como el de la figura 1 y propuso una nueva clasificación. Las llamadas alexias periféricas surgen por la alteración de los procesos perceptivos visuales previos y necesarios para acceder a una representación de la forma ortográfica de la palabra (el sistema de análisis visual en el modelo de la figura 1). Las llamadas alexias centrales surgen por alteración de las representaciones ortográficas que median el acceso al significado y a los mecanismos de producción del habla (Coslett, 2003). Dentro de las alexias centrales los cuadros más estudiados y consensuados son la alexia fonológica, la alexia de superficie y la alexia profunda<sup>2</sup>.

La alexia fonológica se caracteriza por una disociación a primera vista sorprendente: los pacientes muestran una capacidad conservada o relativamente conservada para leer palabras pero tienen severas dificultades para leer no-palabras (Beauvois y Derouesné, 1979; Sartori, Barry y Job, 1983; Berndt, Haendiges, Mitchum y Wayland, 1996; Coltheart, 1996, 2006). Por ejemplo, pueden leer correctamente en voz alta palabras como TORO, SANIDAD o CAMELO pero fallan con no-palabras como TORI, SANETO o CAREMILO. El tipo de error más sugestivo en la lectura de no-palabras es la lexicalización (ejemplo: MURATA > mulata; MERRO > perro) que parece reflejar el intento de leer las no-palabras como si fueran palabras. En la lectura de palabras algunos pacientes presentan errores denominados paralexias que consisten en la sustitución de la palabra diana por otra semejante. En las paralexias visuales (DARÍA > diaria; PONÍAN > podían) la palabra sustituyente es semejante en la forma y en las paralexias morfológicas (SUFRE > sufren; NACEN > nace; CAFETERÍA > cafetal) la palabra sustituyente conserva un morfema de la palabra diana y cambia otro (frecuentemente el sufijo). En el marco del modelo de la figura 1, la alexia fonológica se interpreta como una alteración de la ruta no léxica con preservación relativa de la ruta léxica. Más allá de esta caracterización general, los pacientes con alexia fonológica pueden presentar variaciones debidas a la severidad y número de componentes de la ruta no léxica afectados y al grado de preservación de la ruta léxica. Hasta la fecha, son sólo tres los casos de alexia fonológica en hispanohablantes publicados (Cuetos, Valle-Arroyo y Suárez, 1996; Ferreres, López, Petracchi y China, 2003; Plasencia et al., 2008). El escaso número de publicaciones fue interpretado como indicador de una menor incidencia de la alexia fonológica en español. Sin embargo, es posible que la alexia fonológica sea más frecuente y que el escaso número de publicaciones refleje más el estado de la investigación en Neuropsicología en medios hispanohablantes que la incidencia real de la alteración en la población patológica. El estudio de la alexia fonológica en español reviste interés porque debido a la transparencia del sistema ortográfico los procesos de la lectura no-léxica podrían ser más sencillos y por ello, tal vez, más resistentes a los efectos de la lesión (Miceli, Capasso, Caramazza, 1994). La segmentación grafémica, por ejemplo, es una tarea trivial en español (Valle Arroyo, 1996) pero no en inglés y las correspondencias grafema-fonema abarcan unas 50 reglas de conversión (Seguí, 2004) cantidad muy inferior a las del inglés. El estudio de la alexia fonológica en español también reviste importancia para dilucidar el impacto de un aspecto cultural, las particularidades del sistema de escritura, sobre la arquitectura

<sup>2</sup> Para estudios de alexia en español ver: Ferreres, 2009; 2011; Ferreres et al., 1995; 2003; 2005; 2009; 2012; 2014.



funcional del sistema de procesamiento. Al respecto, Ardila (1991; 1998) y Ardila, Rosselli y Pinzón (1989) plantearon que la existencia de una doble ruta de lectura tal como fue propuesta para el inglés no es aceptable para el español. Consideran que gracias a la transparencia del español todas las palabras pueden leerse por un mecanismo de conversión grafema-fonema y que no es necesario postular la existencia de una ruta léxica. Efectivamente, como se señaló más arriba, todas las pronunciaciones de todas las palabras del español pueden obtenerse mediante procedimientos de conversión grafema-fonema. Pero que todas las palabras del español *puedan* ser leídas por mecanismos no-léxicos no implica necesariamente que *deban* ser leídas de esa manera y que esta particularidad impida el desarrollo de un procedimiento léxico de lectura, rápido y eficiente, con acceso directo desde la ortografía a la semántica. Las palabras regulares del español, al igual que las palabras regulares e irregulares del inglés y del francés, son secuencias únicas de letras que suenan de cierta manera y tiene un significado particular. En teoría, nada impide que un lector, inglés o español, que se enfrente frecuentemente con las palabras, asocie las secuencias de letras con su significado y su forma fonológica y desarrolle de esta manera una rutina léxica de lectura (Valle-Arroyo, 1996).

En este contexto, el objetivo del presente trabajo fue realizar un estudio de caso único en una paciente hispanohablante con afasia con el objetivo de verificar si las características de su alteración de la lectura correspondía con el patrón de alexia fonológica y describir el estado funcional de los procesos que intervienen en la lectura léxica y no léxica detallados en el modelo de doble ruta de lectura.

### **Método**

El estudio consistió en la aplicación de una batería de pruebas experimentales de lectura especialmente seleccionadas y/o diseñadas para evaluar el funcionamiento de los componentes del modelo de doble ruta.

### **Participantes**

Paciente: la paciente YS, hispanohablante nativa monolingüe, diestra, con una escolaridad de 12 años (educación secundaria completa), sufrió a los 65 años de edad un accidente cerebro vascular isquémico que le produjo hemiparesia derecha y afasia. La tomografía computada cerebral mostró una lesión que abarcaba parte de los lóbulos frontal, temporal y parietal izquierdos. La alteración del lenguaje fue muy severa al inicio del cuadro pero luego de la evolución espontánea y el tratamiento rehabilitador, consistía en una afasia moderada con buena comprensión de palabra aislada, dificultades leves para la comprensión de oraciones, anomia moderada y agramatismo severo en la producción oral. Presentaba además una agrafia severa y una alexia que fue el foco de la investigación.

Participantes sin lesión: como las pruebas de esta batería son experimentales y no cuentan con datos normativos se aplicaron a 10 sujetos sin lesión cerebral y con la misma escolaridad de la paciente (escuela secundaria completa) con el único objetivo de obtener puntajes de orientación.

### **Material**

Se aplicó a la paciente una batería de pruebas seleccionadas y/o diseñadas para evaluar el estado funcional de los procesos subyacentes que forman parte de las rutas léxicas y no léxicas explicitados en el modelo de doble ruta de referencia. La batería consta de cuatro partes: 1) lectura de palabras y no-palabras, 2) evaluación del reconocimiento de letras, 3) pruebas que evalúan componentes de la ruta léxica, 4) pruebas que evalúan componentes de la ruta no-léxica. Para facilitar la exposición, se presentarán las características de las pruebas, los resultados y la discusión parcial de los mismos agrupándolos en las cuatro partes mencionadas.

### **Procedimiento**

Las pruebas se administraron a la paciente de manera individual en sesiones de entre 30 a 60 minutos según la fatiga que presentaba. En las pruebas de lectura se presentó cada estímulo en una tarjeta utilizando con letras tipo Arial con un tamaño de fuente entre 50 y 72. Se utilizó siempre letras minúsculas salvo en la prueba de reconocimiento de alógrafos que incluye algunas letras

mayúsculas. En las pruebas que incluyen estímulos oídos éstos se presentaron uno a uno y se repitieron una vez si el examinado lo solicitaba. Las pruebas que requerían una respuesta verbal fueron grabadas y luego transcritas para su análisis posterior. El mismo procedimiento se utilizó con los 10 participantes sin lesión

Puntuación: el puntaje en cada una de las pruebas se obtuvo sumando un punto por respuesta correcta y cero por error u omisión. Debido a que las pruebas no tienen el mismo número de estímulos, en los resultados se vuelca también el porcentaje de respuestas correctas.

### **Análisis de datos**

Se obtuvo la media y el desvío estándar de los puntajes de los participantes controles en cada una de las pruebas y con ellos se fijó el puntaje de corte calculado como la media menos 1,5 desvíos estándar. Se comparó el puntaje de la paciente con el de puntaje de corte para determinar si el rendimiento de la paciente en cada tarea era promedio o inferior al promedio.

A partir de los puntajes se realizaron comparaciones interpruebas para determinar la presencia o ausencia de disociaciones entre las distintas pruebas y comparaciones intraprueba para determinar la presencia o ausencia de disociaciones dentro de cada prueba según las variables controladas. En ambos casos se utilizaron tablas de contingencia con pruebas de significación estadística de  $\chi^2$ .

## **Resultados**

### **Parte 1. Lectura de Palabras y no-palabras**

#### **Prueba:**

Para comparar el rendimiento en lectura de palabras y no-palabras se aplicó la prueba de lectura de palabras y no-palabras del Transpruebas (China y Ferreres 1998, Ferreres et al., 2003). La prueba incluye 45 palabras y 45 no-palabras. Las palabras son sustantivos controlados por longitud (15 de dos, 15 de tres y 15 de cuatro sílabas). Las no-palabras fueron construidas mediante la recombinación de las sílabas de las palabras y estaban emparejadas con las palabras en cuanto a longitud y estructura silábica.

#### **Resultados:**

La paciente YS leyó correctamente 44/45 (97,80%) palabras y sólo 10/45 (22,20%) no-palabras; esta diferencia fue significativa ( $\chi^2 = 53.519$  gl 1  $p = .000$ ). La media de los sujetos control en lectura de palabras estuvo en el máximo posible y la de no palabras muy ligeramente por debajo del máximo; ningún sujeto control mostró diferencia estadística entre palabras y no-palabras.

YS presentó efecto de longitud en la lectura de no-palabras con 7/15 (46,70%) respuestas correctas en no-palabras de 2 sílabas, 2/15 (13,30%) en las de 3 sílabas y 1/15 (6,70%) en las de 4 sílabas ( $\chi^2(1, 45) = 7.971$   $p = .019$ ).

En cuanto al tipo de error, el único error que tuvo en la lectura de palabras fue una omisión y los errores en la lectura de no-palabras consistieron principalmente en lexicalizaciones y no-palabras relacionadas. (Para una síntesis de los resultados, ver tabla 1.).

Ejemplos de errores en la lectura de no-palabras de YS

Lexicalizaciones:

PULCHA > pucha  
 MUGUETA > muleta  
 MARENTILA > manteca  
 ESTURA > estatua  
 TRÍJUDE > ajuste  
 PABRA > pala  
 ESCODENA > condena  
 ESPACINO > pergamino  
 BRATO > beato  
 TEZA > taza

No-palabras relacionadas:

BERÁFOLO > garéfolo  
 PANGARELLO > panguelo  
 POGAMIZÓN > leguezamón  
 COLIMIRA > cedmira  
 BOLJERA > lajeba  
 PILÉRANO > pirafa  
 RELÍCADE > sileades  
 JIPELLO > jilepo  
 MANCOLLA > maloncalla  
 FURIZ > furi  
 CIDEPORA > sintepa  
 PIRALLO > paralsi  
 RACHO > raucho

### Discusión

YS muestra una clara disociación entre una lectura de palabras muy conservada y una severa dificultad para la lectura de no-palabras, esta dificultad no puede ser atribuida a diferencias en la composición de los estímulos en cuanto a sus letras y sílabas ya que las no-palabras fueron construidas mediante la recombinación de las sílabas de las palabras. El resultado sugiere que YS puede leer cadenas de letras siempre que estén almacenadas en su léxico mental como palabras y que le resulta muy difícil leer en voz alta cadenas de letras que no forman parte de su léxico mental, aunque dichas cadenas estén construidas con las mismas sílabas de las palabras que leyó correctamente. Esto puede explicarse asumiendo que conserva los procesos de la ruta léxica de lectura y tiene afectados los de la ruta no léxica de lectura detallados en el modelo de doble ruta. El hecho de que la paciente pueda leer algunas no-palabras sugiere que la capacidad de lectura no léxica no está completamente anulada. La presencia de un efecto de longitud en la lectura de no-palabras refleja una característica del mecanismo no léxico que es la de procesar el estímulo escrito de manera analítica, paso a paso, ya que a mayor longitud mayor cantidad de pasos y mayor probabilidad de error. El patrón de errores es coherente con lo señalado, los errores que son no-palabras relacionadas reflejan el funcionamiento deficiente de la ruta no léxica de lectura y la presencia de errores de lexicalización sugiere que varias no-palabras logran activar algún componente de la ruta léxica de lectura.

Parte	Pruebas	Puntaje/total de estímulos	% <u>correc.</u>	<u>PdeC</u>	<u>Pro</u>	<u>Inf</u>
I	Lectura de palabras	44/45	97,80	45		X
	Lectura de no-palabras	10/45	22,20	44		X
II	Emparejamiento de alógrafos	24/25	96,00	24	X	
III	Decisión léxica con PSH	107/120	89,20	105	X	
	Juicios semánticos	24/24	100,00	23	X	
	Palabras de distinta categoría gramatical	81/90	90,00	87		X
	Palabras de distinta frecuencia e <u>imaginabilidad</u>	109/120	90,80	113		X
IV	Segmentación grafémica (contar fonemas)	17/18	94,40	15	X	
	Conversión ortografía fonología	61/98	62,20	95		X
	Combinación de fonemas en sílabas ( <u>blending</u> )	0/60	0,00	54		X

Tabla 1: Rendimiento de la paciente en la batería de lectura administrada

Nota: Pje.: PdeC: puntaje de corte; Prom.: rendimiento promedio; Inf.: rendimiento inferior al promedio

## Parte 2. Evaluación del reconocimiento de letras

El reconocimiento de letras es una habilidad necesaria tanto para leer palabras como no-palabras y, en el modelo de doble ruta, es una función que corresponde al sistema de análisis visual.

### Prueba:

Se evaluó el reconocimiento de letras mediante la prueba de “emparejamiento de alógrafos” destinada a valorar la capacidad para obtener la identidad abstracta de las letras a pesar de las variaciones perceptivas entre mayúsculas y minúsculas. Está compuesta por 25 tarjetas con tres letras cada una (ejemplo: n, N, r) dos de las cuales son alógrafos de la misma letra (n, N en el ejemplo) y la tercera es un distractor que posee cierta semejanza visual con uno de los alógrafos (r). El evaluado tiene que señalar la letra que no corresponde.

### Resultados:

La paciente mostró un rendimiento normal en la prueba de emparejamiento de alógrafos con 24/25 (96,00%) respuestas correctas. Los sujetos controles tuvieron una media de 24,30 y el punto de corte fue de 23.

### Discusión:

El reconocimiento de letras está conservado en YS lo que era esperable dada su buena lectura de palabras.

## Parte 3. Pruebas que evalúan componentes y efectos de la ruta léxica

Se evaluaron dos componentes de la ruta léxica de lectura, el léxico ortográfico de entrada, mediante una prueba de *decisión léxica con pseudohomófonos* y el sistema semántico, mediante una prueba de *juicios semánticos*. También se evaluó la presencia de efectos típicos de la lectura léxica como los de frecuencia, categoría gramatical e imaginabilidad.

### Pruebas:

- Decisión léxica con pseudohomófonos (PSH): Las pruebas de reconocimiento ortográfico evalúan el conocimiento que tiene almacenado el sujeto sobre las palabras escritas, es decir, evalúa el funcionamiento del léxico visual de entrada del modelo de doble ruta. Para ello, en distintas lenguas, se utilizan pruebas de decisión léxica visual en las que se presentan palabras (ejemplo: CAMISA) y no-palabras (ejemplo: CAMIRA) y la tarea del sujeto es decidir si el estímulo es una palabra o no. En el español, la tarea puede resolverse de dos maneras; por un lado, en forma directa, mediante comparación del estímulo escrito con la información ortográfica almacenada en el léxico ortográfico del sujeto; por otro lado, el estímulo escrito puede ser recodificado fonológicamente por vía de la conversión grafema-fonema y su estatus lexical puede establecerse consultando el léxico fonológico, de manera similar a como se reconoce una palabra oída. Como en el español todas las palabras son regulares para la lectura, no es posible saber si ante un estímulo escrito el sujeto realiza la decisión léxica consultando información ortográfica o fonológica. Para dilucidar si la decisión léxica se realiza a partir de información ortográfica o por mediación fonológica es necesario incluir no-palabras pseudohomófonas entre los distractores. Se utilizó la prueba diseñada por Ferreres et al. (2005) que incluye 120 estímulos, 60 palabras, 30 no-palabras “corrientes” y 30 no-palabras pseudohomófonas (PSH). Las no-palabras “corrientes” fueron obtenidas por sustitución de una letra de una palabra que cambiaba tanto su forma ortográfica como su pronunciación, por ejemplo la no-palabra “corriente” MERTUZA, derivada de la palabra MERLUZA. Las no-palabras pseudohomófonas como PRESIO, CAMIZA y RELIJIÓN (derivadas de RELIGIÓN, PRECIO y CAMISA, respectivamente) son no-palabras ortográficas pero si se leen en voz alta suenan como palabras reales. Cuando la decisión léxica se apoya en el conocimiento ortográfico el sujeto puede rechazar tanto las no-palabras corrientes como las no-palabras PSH. En cambio, si utiliza la mediación fonológica, no tiene forma de distinguir entre una palabra real y un PSH. Administración: los estímulos se presentaron uno a uno, en un orden al azar.

- Juicios semánticos: con el objetivo de evaluar la capacidad de identificar las relaciones semánticas entre palabras se utilizó la prueba "Juicios semánticos" del Protocolo MEC (Ferrerres et al., 2007) que incluye 24 pares de palabras, 12 tienen relación semántica y 12 no. Cada par de palabras está escrito en una tarjeta y todas las palabras se utilizan en dos pares diferentes, en un par con relación semántica (ejemplo: CIRUELA - MANZANA) y en el otro sin relación semántica (ejemplo: CIRUELA - BARCO). Con el objetivo de evaluar el acceso al significado desde palabras escritas los pares se presentan en tarjetas separadas, una a una y se pide al paciente que diga si había o no una relación de significado entre las palabras escritas.

- Lectura de palabras de distinta categoría gramatical: la categoría gramatical es una propiedad que poseen las palabras y se asume que los léxicos, tanto el ortográfico de entrada como el fonológico de salida, están organizados por categoría gramatical. La presencia de un efecto de categoría gramatical en la lectura, que consiste habitualmente en mejor rendimiento con sustantivos que con verbos, sugiere que el procesamiento se está llevando a cabo a través de un sistema que opera con representaciones de palabras, es decir un mecanismo léxico. Para evaluar el efecto de categoría gramatical en la lectura de palabras se aplicó la prueba de - Lectura de palabras de distinta categoría gramatical (López, 2003): que consta de 30 sustantivos concretos, 30 verbos emparejados en frecuencia y 30 palabras funcionales no emparejadas por frecuencia.

- Lectura de palabras de distinta frecuencia e imaginabilidad: también la frecuencia es un principio de organización de los léxicos y se considera que las palabras frecuentes están más activadas, su procesamiento es más sencillo y resultan más resistentes a la lesión. Un efecto de frecuencia, entendido como mejor rendimiento con palabras frecuentes que con palabras infrecuentes, sugiere que el procesamiento se está realizando a través del léxico. De manera similar, un efecto de imaginabilidad, entendido como mejor rendimiento con palabras concretas (más imaginables, por ejemplo SILLA) que abstractas (menos imaginables, por ejemplo PLACIDEZ), sugiere que en el procesamiento de las palabras está interviniendo el sistema semántico.

### Resultados:

Reconocimiento ortográfico: en la prueba de decisión léxica con PSH la paciente mostró un rendimiento alto con 107/120 (89,20%) respuestas correctas que la ubica por encima del puntaje de corte del grupo control (media 108,90 PdeC 86). De manera desagregada, tuvo 58/60 (96,70%) respuestas correctas en palabras, 24/30 (80%) en no-palabras y 25/30 (83,30%) en pseudohomófonos. Hay una ventaja significativa para las palabras si se las contrasta con las no palabras corrientes y pseudohomófonas ( $\chi^2 = 6.988$  gl 1  $p = .008$ ) y no se observó diferencia significativa entre los dos tipos de no-palabras entre sí. Estos resultados, en particular el buen rendimiento con las no-palabras PSH, sugiere que la paciente realiza la decisión léxica utilizando información ortográfica y que su léxico ortográfico de entrada conserva gran parte de su funcionalidad.

Juicios semánticos: en esta tarea la paciente tuvo un rendimiento máximo con 24/24 (100%) de respuestas correctas lo que sugiere que la funcionalidad de su sistema semántico está conservada.

Lectura de palabras de distinta categoría gramatical: YS leyó correctamente 81/90 (90%) palabras distribuidas en 27/30 (90%) sustantivos correctos, 25/30 (83,33%) verbos y 29/30 (96,67%) palabras funcionales. La ligera diferencia a favor de los sustantivos no alcanzó significación estadística.

Lectura de palabras de distinta imaginabilidad y frecuencia: la paciente mostró un rendimiento alto pero no perfecto en esta prueba con 109/120 (90,80%) respuestas correctas. Las respuestas correctas por grupo de imaginabilidad y frecuencia fueron los siguientes: AI/AF 29/30 (96,67%), AI/BF 28/30 (93,33%), BI/AF 28/30 (93,33%) y BI/BF 26/30 (86,67%). A pesar de cierta ventaja para las palabras alta imaginabilidad y frecuencia no se observó efecto estadísticamente significativo de la imaginabilidad, de la frecuencia ni de la interacción de estas dos variables.

### Discusión:

El resultado de las pruebas confirma que la funcionalidad de la ruta léxica de lectura en YS está sustancialmente conservada. En efecto, el léxico ortográfico de entrada parece preservado ya que realiza la decisión léxica consultando información ortográfica que es la única manera de rechazar

correctamente las no-palabras PSH. Por su parte el sistema semántico también parece conservado ya que el puntaje máximo obtenido por YS en la prueba de juicios de sinonimia sugiere que tanto las representaciones semánticas de las palabras, como el acceso a las mismas desde palabras escritas y el procesamiento de los rasgos semánticos (que permiten establecer semejanzas y diferencias) están conservados. La ausencia de efectos de categoría gramatical, frecuencia e imaginabilidad, que típicamente reflejan la participación de la ruta léxica en el procesamiento del estímulo, se explica simplemente porque el rendimiento de YS fue lo suficientemente alto como para que no se los pueda registrar (efecto techo), aunque de todos modos se puede señalar que los escasos errores afectaron un poco más a los verbos y a las palabras de baja imaginabilidad y baja frecuencia (BI/BF).

#### Parte 4. Pruebas para evaluar componentes de la ruta no léxica de lectura

Se tomaron tres pruebas que evalúan componentes de procesamiento de la ruta no léxica de lectura: el proceso de segmentación grafémica, la aplicación de reglas de conversión ortografía-fonología y la combinación de fonemas en patrones silábicos pronunciables.

##### Pruebas:

- Segmentación grafémica: para evaluar la capacidad de dividir la cadena de letras en unidades adecuadas para la aplicación de las reglas de conversión grafema-fonema, se diseñó una prueba de contar fonemas similar a la utilizada por Bernd, Haendige y Mitchum (1996). Consiste en 18 no-palabras monosilábicas escritas de tres letras. La mitad de los estímulos implica dos fonemas (ejemplo: CHA > /ça/; QUE > /ke/) y la otra mitad tres fonemas (ejemplo: PRA > /pra/; PER > /per/). Se presentan los estímulos impresos en tarjetas separadas y el paciente debe decir si las tres letras corresponden a dos o a tres fonemas.

- Conversión ortografía-fonología: con el fin de evaluar el dominio de las reglas de conversión ortografía-fonología se diseñó una prueba con 98 estímulos divididos en cuatro grupos: 10 grafemas vocálicos aislados (2 veces cada vocal), 44 grafemas consonánticos aislados (2 veces 22 consonánticos) y 44 sílabas simples (consonante vocal). Se muestran al paciente los estímulos impresos en tarjetas separadas, uno a uno y se le pide al paciente que los pronuncie. En el caso de los grafemas aislados se le pide el sonido del fonema aislado (ejemplo: A > /a/; S > /s/; CH > /ç/) y en el caso de las sílabas que pronuncie la sílaba (ejemplo: SO > /so/; LLE > /ye/; BU > /bu/).

- Combinación de fonemas en sílabas (*blending*): estrictamente hablando esta no es una prueba de lectura sino de manipulación fonológica que evalúa la capacidad de combinar fonemas oídos por separado en un patrón silábico articulatorio integrado. El examinador pronuncia 2 o 3 fonemas separados y el paciente debe pronunciar la sílaba resultante, ejemplo: /g/ /a/ /n/ > /gan/. La prueba contiene 60 estímulos para formar 20 sílabas CV (consonante vocal), 20 VC y 20 CVC, todas no-palabras. Se supone que este proceso de combinación de fonemas también ocurre durante la lectura no léxica ya que el proceso anterior, la conversión grafema-fonema, genera una secuencia de fonemas que deben ser integrados en patrones silábicos para su pronunciación.

##### Resultados:

Segmentación grafémica: la paciente mostró un rendimiento casi óptimo en esta tarea de con 17/18 (94,44%) respuestas correctas.

Pruebas de conversión ortografía fonología: la paciente no tuvo problemas para dar el sonido de las vocales escritas con 10/10 (100%) respuestas correctas pero tuvo una enorme dificultad para convertir las consonantes aisladas escritas en sus respectivos fonemas, con sólo 23/44 (52,27%) respuestas correctas. También tuvo dificultades para pronunciar sílabas escritas con 28/44 (63,33%) respuestas correctas con errores que afectaban la consonante (JO > yo; CHA > ya; KI > gui), la vocal (DU > da; LLA > yu) o la posición (XE > ex).

Combinación de fonemas en sílabas: la combinación de fonemas oídos uno a uno en sílabas fue una tarea imposible para la paciente con 0% de respuestas correctas y tuvo que suspenderse por errores repetidos que consistieron en omisión de respuesta, producción de un fonema aislado en lugar de una sílaba (/g/ /a/ /n/ > /gg/) o producción de una sílaba incorrecta (/l/ /i/ /m/ >

/la/). Es importante señalar que mientras no podía combinar en sílabas los fonemas oídos aisladamente si podía repetir sílabas si escuchaba su pronunciación completa (/lim/ > /lim/) lo que sugiere que la dificultad afectaba específicamente la habilidad para combinar los fonemas dentro de una estructura silábica.

### Discusión:

De los tres procesos que integran la ruta no léxica de lectura la paciente YS mostró uno conservado y dos afectados. La segmentación resultó una tarea sencilla para la paciente mientras que los procesos de conversión ortografía- fonología, tanto a nivel grafema-fonema como a nivel silábico estaban severamente afectados. Por su parte, la habilidad de combinar fonemas aislados en sílabas estaba completamente anulada en YS. Estos hallazgos son coherentes con la disociación entre una lectura de palabras relativamente conservada y una lectura de no-palabras severamente afectada.

### Discusión general

La paciente YS mostró una alteración adquirida de la lectura con las siguientes características:

- \* Sin dificultades para el reconocimiento de letras.
- \* Disociación entre lectura de palabras preservada y severa dificultad para leer no-palabras.
- \* Lectura de palabras: alto rendimiento y por ende ausencia de efectos léxicos. Los escasos errores fueron de tipo léxico (paralexias visuales y morfológicas).
- \* Lectura de no-palabras: presencia de efecto (no-léxico) de longitud. Patrón de errores caracterizado por la presencia de errores no-léxicos (no palabras relacionadas) y de lexicalización de no-palabras.
- \* Rendimiento alto en el reconocimiento ortográfico, con correcto rechazo de las no-palabras pseudohomófonas (PSH).
- \* Rendimiento alto en tareas de acceso y juicio semántico.
- \* Rendimiento muy bajo en tareas de conversión ortografía fonología, presencia de ventaja de las vocales sobre las consonantes en la conversión de grafemas aislados, rendimiento muy bajo en la conversión de sílabas.
- \*Rendimiento nulo en la tarea de combinación de fonemas en sílabas (*blending*).

Estos resultados obtenidos en el estudio de la paciente YS muestran una alteración de la lectura compatible con el patrón de alexia fonológica. Esta inferencia se apoya en la presencia de la disociación entre un buen rendimiento en lectura de palabras y el bajo rendimiento en lectura de no-palabras así como en el patrón de errores con predominio de errores léxicos y no léxicos en la lectura de no-palabras.

En cuanto a la funcionalidad de los procesos de lectura los resultados sugieren que el sistema de análisis visual parece conservado en cuanto a su rol de codificar la identidad y orden de los grafemas que ingresan por vía visual. Por su parte, la ruta léxica muestra una funcionalidad claramente superior aunque no está completamente indemne; algunos errores en la lectura de palabras, aunque escasos, reflejan dicho déficit y el patrón de errores con predominio de errores léxicos sugiere que, aún en los casos en que falla, la paciente dispone y recurre a la ruta léxica para leer palabras. Dentro de la ruta léxica, el léxico ortográfico de entrada parece esencialmente conservado tal como surge del alto rendimiento en las tareas de decisión léxica y en particular del correcto rechazo de las no-palabras pseudohomófonas que pone en evidencia que la paciente lleva a cabo el reconocimiento léxico por vía ortográfica y no por mediación fonológica. También dentro de la ruta léxica el sistema semántico y su funcionalidad se muestran conservados.

La ruta no-léxica está severamente afectada. El problema no puede ser atribuido al proceso de segmentación grafémica ya que la paciente mostró un buen rendimiento en la tarea pertinente. En cambio, otros dos componentes de la ruta no-léxica aparecen comprometidos: la conversión grafema fonema y la combinación. El bajo rendimiento en las tareas de conversión sugieren fuertemente que uno de los *locus* de la alteración funcional en YS es el proceso de conversión ortografía fonología. La paciente mostró severas dificultades para combinar fonemas separados en

un patrón silábico único de producción oral tarea en la que tuvo rendimiento nulo y el patrón de error consistió en no poder combinar los fonemas que oía dentro de una estructura silábica.

En síntesis, la paciente YS presentó un cuadro de alexia fonológica, con una alteración de la ruta no-léxica de lectura producida por el mal funcionamiento de dos de sus componentes de procesamiento: la conversión ortografía fonología a nivel fonema-grafema y sílaba escrita-sílaba oral y el proceso de combinación fonémica (*blending*). La ruta léxica mostró una funcionalidad más conservada con un leve déficit.

Finalmente, el caso de la paciente YS muestra que a pesar de la transparencia del sistema de escritura del español es posible encontrar pacientes con alexia fonológica en sujetos hispanohablantes y que la arquitectura del sistema de lectura del español, al igual que la del inglés, incluye no sólo una ruta no léxica de lectura sino también una ruta léxica que permite el acceso directo desde la ortografía a la semántica.

## Bibliografía

- Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. y Cornoldi, C. (2010). *Test Leer para Comprender*. Buenos Aires: Paidós.
- Abusamra, V., Cartoceti, R., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. y Cornoldi, C. (2014). *Test Leer para Comprender II*. Buenos Aires: Paidós.
- Ardila, A., Rosselli, M. y Pinzón, O. (1989). Alexia and agraphia in Spanishspeakers. En: A. Ardila y F. Ostrosky-Solis (Eds.), *Brain organization of language and cognitive processes* (147-175). New York: Springer.
- Ardila, A. (1991). Errors resembling semantic paralexias in Spanish-speaking aphasics. *Brain and Language*, 4, 437-445.
- (1998). Semantic paralexias in the Spanish language. *Aphasiology*, 12 (10), 885-900.
- Ardila, A. y Mark, V. (2012). Alexia. En: <http://www.medlink.com/medlinkcontent.asp>.
- Beauvois, M. F. y Derouesne, J. (1979). Phonological alexia: three dissociations. *Journal of Neurology, Neurosurgery y Psychiatry*, 42(12), 1115-1124.
- Berndt, R., Haendiges, A., Mitchum, C., Wayland, S. (1996). An investigation of nonlexical reading impairments. *Cognitive Neuropsychology*, 13, 763-801.
- Caramazza, A. (1984). The logic of neuropsychological research and the problem of patient classification in aphasia. *Brain and Language*, 21 (1), 9-20.
- Coltheart, M., Patterson, K. y Marshall, J.C. (Eds.) (1980). *Deep dyslexia*. London: Routledge y Kegan Paul.
- Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P. y Haller, M. (1993). Models of reading aloud: dual route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review*, 10, 589-608.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R. y Ziegler, J. (2001). DRC: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological review*, 108 (1), 204-256.
- Coltheart, M. (1996). Phonological Dyslexia: Past and Future issues. *Cognitive Neuropsychology*, 13, 749-762.
- (2005). Modeling reading: the dual route approach. En M. Snowling y C. Hulme (Eds.) *The science of reading*. Oxford: Blackwel.
- (2006). Acquired dyslexia and the computational modeling of reading. *Cognitive Neuropsychology*, 23, 96-109.
- Coslett, H. B. (2003). Acquired dyslexia. En K. Heilman y E. Valenstein, *Clinical neuropsychology* (108-125). New York: Oxford University Press.
- Cuetos, F., Valle-Arroyo, F. y Suárez, M. (1996). A Case of Phonological Dyslexia in Spanish. *Cognitive Neuropsychology*, 13(1), 1-24.
- Cuetos, F. (2002). Reading systems in shallow orthographies: Evolution of deep dyslexia in Spanish. *Cognitiva*, 14(2), 133-149.
- Dalmás, F., Benavidez, C. y Dalmás, L. (1992). Alexia profunda. Los caminos de la lectura. *Lugar en Fonoaudiología*, 1, 6-13.



- Dalmás, J. F. y Dansilio, S. (2000). Visuographemic alexia: A new form of a peripheral acquired dyslexia. *Brain and language*, 75(1), 1-16.
- Davies, R. y Cuetos, F. (2005). Acquired dyslexia in Spanish: A review and some observations on a new case of deep dyslexia. *Behavioural Neurology*, 16(2), 85-101.
- Ellis, A. W. y Young, A. W. (1988). *Human cognitive neuropsychology*. London: Psychological Press.
- (2004). *Human Cognitive Neuropsychology*. Reprint y augmented edition. Hove: Psychology Press.
- Ferrerres, A. y Miravalles, G. (1995). The production of semantic paralexias in a Spanish-speaking aphasic. *Brain and Language*, 49(2), 153-172.
- Ferrerres, A., López, C. y China, N. (2003). Phonological alexia with vowel-consonant dissociation in non-word reading. *Brain and language*, 84(3), 399-413.
- Ferrerres, A., Cuitiño, M. y Olmedo, A. (2005). Acquired surface alexia in Spanish: A case report. *Behavioural Neurology*, 16(2), 71-84.
- Ferrerres A. (2007). Evaluación de las alteraciones de la lectura. En D. Burin, M. Drake y P. Harris (compiladoras) *Evaluación Neuropsicológica en Adultos*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferrerres A., Abusamra V., M. Cuitiño M., Côté H., Ska B., Joannette Y. (2007). *Protocolo MEC. Protocolo para la Evaluación de la Comunicación de Montreal*. Buenos Aires: Neuropsi.
- Ferrerres, A. (2009). Alexia fonológica e alexia de superficie em hispano-falantes. *Psico*, 39(4), 465-476.
- Ferrerres, A. y López, C. (2009). Las alexias fonológica, de superficie y profunda en hispanohablantes y los modelos de doble ruta. *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 161-176.
- Ferrerres, A. (2011). Alteración de la ruta no léxica de lectura en aléxicos hispanohablantes. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología; Tomo I; 30-42.
- Ferrerres, A., López, C. y Fabrizio, S. (2012) Alexia de superficie en español sin déficit semántico. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1), 86-103.
- Ferrerres, A. y López, C. (en prensa). La transparencia ortográfica y las alexias en hispanohablantes, una revisión. *Revista Estudios de Psicología*.
- Friedman, R. (1988). Acquired alexia. En: F. Boller y J. Grafman (Eds), *Handbook of Neuropsychology* Vol 1. Elsevier: North Holland.
- Hillis A. y Caramazza A. (1992). The reading process and its disorders. En D. Margolín (Ed.) *Cognitive Neuropsychology in clinical practice*. New York: Oxford University Press.
- Iribarren, I. C., Jarema, G. y Lecours, A. R. (1996). The assessment of surface dyslexia in a regular orthography, Spanish: A case study. *Brain and Cognition*, 32(2), 196-198.
- Marshall, J. C. y Newcombe, F. (1973). Patterns of paralexia: A psycholinguistic approach. *Journal of psycholinguistic research*, 2(3), 175-199.
- Marshall, J. C., y Coltheart, M. (1985). *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- Miceli G., Capasso R. y Caramazza A. (1994). The interaction of lexical and sublexical processes in reading, writing and repetition. *Neuropsychologia*, 32, 317-333.
- (1999). A sublexical conversion procedures and the interaction of phonological and orthographic lexical forms. *Cognitive Neuropsychology*, 16, 557-572.
- Patterson, K., Marshall, J. y Coltheart, M. (1985). *Surface Dyslexia. Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Patterson, K. E., y Morton, J. (1985). From orthography to phonology: An attempt at an old interpretation. In K. Patterson, J.C. Marshall y M. Coltheart (Eds.) *Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- Plasencia, P. M., Dorado, J.I. y Serrano, J.M. (2008). Evidence for linguistic deficit in nonlexical processing in reading. A study of a spanish-speaking patient. *The Spanish journal of psychology*, 11(1), 48-54.
- Ruiz, A., Ansaldo, A. I. y Lecours, A. R. (1994). Two cases of deep dyslexia in unilingual hispanophone aphasics. *Brain and language*, 46(2), 245-256.
- Sampedro, B.; Ferrerres, A.; Abusamra, V.; Otero, J.; Casajús, A. y Cartoceti, R. (2011). Evaluación de las alteraciones de la comprensión de textos en diferentes tipos de lesión cerebral. *Revista Neurología Argentina*, 3(4), 214-221.

- Sartori, G., Barry, C. y Job, R. (1983). Phonological dyslexia: A review. En R. N. Malatesha y H. A. Whitaker (Eds.), *Dyslexia: A global issue*. La Haya: Springer.
- Seguí, J. (2004). Comunicación personal.
- Shallice, T. (1979). Case study approach in neuropsychological research. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 1(3), 183-211.
- Valle-Arroyo, F. (1996). Dual-route models in Spanish: Developmental and neuropsychological data. En M. Carreiras, J. García-Albea y N. Sebastián-Gallés (Eds.), *Language processing in Spanish*. New Jersey: Erlbaum.

---

Aldo Ferreres es médico por la Universidad de Buenos Aires y doctor por la Facultad de Psicología de la misma casa de estudios. Se desempeña como profesor titular de la materia Neurofisiología en la carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, dirige la carrera de especialización en Neuropsicología Clínica de la misma casa de estudios y es director de la Unidad de Neuropsicología del Hospital Interzonal General de Agudos “Eva Perón”, de la localidad bonaerense de San Martín.

---

Micaela Difalcis es licenciada y profesora en Letras de la Universidad de Buenos Aires y actualmente realiza un doctorado en lingüística con una beca doctoral del CONICET bajo la dirección del Dr. Ferreres. Su proyecto de investigación se centra en las alteraciones de la lectura en adultos debido a lesiones cerebrales.

---

# Serie de Volúmenes digitales Cátedra UNESCO

---

## Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones

1/ Lectura y escritura en los niveles preescolar y primario.

2/ Lectura y escritura en el nivel medio.

3/ Lectura y escritura en el nivel superior.

4/ Lectura y escritura como prácticas sociales.

5/ Teorías del lenguaje y enseñanzas de la lectura y de la escritura: implicaciones.

6/ Tecnologías actuales, lectura y escritura.

7/ Lectura y escritura: segundas lenguas y lenguas extranjeras.

8/ Lectura y escritura del discurso literario.

9/ Políticas estatales, regionales y/o institucionales para la lectura y la escritura.

10/ Currículo, evaluación y formación en lectura y escritura.

11/ Lectura y escritura: algunas miradas desde América Latina

