



# Desarrollo metodológico de la Comprensión de Textos o Comprensión Lectora como Competencia



## Índice

1. ¿Qué es una Competencia?
  - 1.1. Antecedentes del término
  - 1.2. Conceptualización
  - 1.3. Clasificación de las competencias
2. ¿Qué es la lectura?
3. ¿Qué es la Comprensión Lectora?
4. La Comprensión Lectora en tanto Competencia
5. Comprensión Lectora: un modelo discursivo-cognitivo
  - 5.1. Desarrollo: fases e indicadores de la Comprensión Lectora
    - 5.1.1. ¿Qué son los indicadores de logro?
      - 5.1.1.1. Formulación de los indicadores de logro
    - 5.1.2. Fases de la Comprensión Lectora
6. Características de cuatro modalidades discursivas: explicación, descripción, narración y argumentación
  - 6.1. Modalidad Explicativa
    - 6.1.1. Ejemplificación
  - 6.2. Modalidad Descriptiva
    - 6.2.1. Ejemplificación
  - 6.3. Modalidad Narrativa
    - 6.3.1. Ejemplificación
  - 6.4. Modalidad Argumentativa
    - 6.4.1. Ejemplificación
7. Bibliografía



## Desarrollo metodológico de la Comprensión de Textos o Comprensión lectora como Competencia

Estela María Zalba

La comprensión lectora, entendida como competencia, se enmarca en una competencia mayor y englobante: la *competencia comunicativa*, es decir, el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que hacen posible a todo sujeto el significar y el comunicar. La competencia comunicativa se desarrolla a lo largo de toda la vida, sobre la base de diversas formas de interacción de los sujetos con diferentes comunidades lingüísticas y culturales.

Para ahondar en la temática, explicitaremos conceptualmente qué entendemos por competencia y por lectura, para luego abocarnos a la comprensión lectora en tanto competencia y su formulación mediante el desagregado de sus fases y sus correlativos indicadores de logro, lo que permite visualizar la propuesta metodológica para su enseñanza y aprendizaje.

### 1. ¿Qué es una Competencia?

#### 1.1. Antecedentes del término

El término *competencia*, tal como lo utilizamos en nuestra propuesta, reenvía a un constructo conceptual enraizado en las ciencias del lenguaje. La noción de *competencia* -introducida en lingüística por Noam Chomsky, en su clásico constructo de "*competencia lingüística*"- se remonta, desde una perspectiva epistemológica, a la psicología de las "facultades" del siglo XVII. En este marco, la *competencia* se opone (y es lógicamente anterior) a la *actuación* ("performance") del sujeto. La *competencia lingüística* hace referencia a la capacidad -innata y abstracta- del hablante de producir y comprender un número infinito de enunciados (actuación, es decir, 'hacer lingüístico'). Posteriormente, la noción de competencia lingüística, que hacía referencia estrictamente al conocimiento internalizado de la "gramática" (conjunto de reglas) de una lengua ('saber lingüístico'), fue ampliada e incluida dentro de una competencia más abarcadora, la *competencia de comunicación* (Dell Hymes) o *comunicativa*, por cuanto la utilización de la lengua por parte de los hablantes requiere de un conjunto más vasto de saberes (reglas culturales, sociales, psicológicas), además de los estrictamente gramaticales.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Para un desarrollo pormenorizado de los componentes o competencias que subsume la competencia comunicativa, ver: Gómez De Erice, M. V., en Gómez De Erice, María Victoria y Zalba, Estela M, *Comprensión de Textos. Un modelo conceptual y procedimental*, Mendoza, EDIUNC, 2003; cap. III



En ambos casos, tanto en la competencia lingüística como en la competencia comunicativa, estamos frente a un saber-hacer (competencia) que posibilita un hacer (actuación, "performance"), por lo tanto la relación entre ambos es de presuposición lógica: la competencia es presupuesta y requerida, en tanto que "conjunto de condiciones que posibilitan la acción", por el sujeto para la realización de un determinado hacer. Este hacer puede ser de diversa naturaleza (práctico, intelectual, cognitivo, etc.).

## 1.2. Conceptualización

En virtud de lo explicado en el apartado anterior, definimos la competencia como *"un saber y un saber hacer que, de modo espiralado, se va construyendo a lo largo de la vida y comprende diversos aspectos de la acción humana."* (Gómez de Erice en Gómez de Erice, y Zalba: 2003: 23) Este saber y saber hacer complejos comprenden un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores, habilidades y destrezas relacionadas entre sí, que permiten desempeños satisfactorios en un campo de prácticas sociales dado.

Desde un punto de vista pedagógico:

*"(...) las competencias se definen como las complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la escuela debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas, y haciéndose cargo de las decisiones tomadas."* (Cullen: 96: 21)

En concordancia con las definiciones anteriores agregamos esta otra, trabajada en los Seminarios de los CPRES<sup>2</sup>, en que se conceptualizan las competencias como:

*"capacidades integradas vinculadas con los ámbitos en los que desarrollan la experiencia vital de los estudiantes para posibilitar desarrollos autónomos, obrar con fundamentos, interpretar situaciones, resolver problemas, anticipar escenarios y realizar acciones innovadoras"* (Franco et al, 2005).

Así definido, contrastaremos estos sentidos del término competencia, con las dos acepciones corrientes que nos ofrece el diccionario<sup>3</sup>. El Diccionario ofrece dos "entradas", por cuanto se trataría de dos vocablos diferentes, con significados y etimologías distintas. En su primera entrada, la palabra "competencia" es un derivado del verbo 'competir' y significa disputa, contienda, competición; es el significado con que se utiliza en dominios tales como el deportivo o el comercial. Esta acepción -evidentemente- no tiene ninguna vinculación con el constructo que estamos desarrollando. En la segunda entrada, por su parte, la palabra competencia se relaciona con el adjetivo 'competente' y significa

<sup>2</sup> CPRES: Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior (Argentina). Actualmente funcionan 7 CPRES (Centro Oeste, NOA, Metropolitano, Bonaerense, Patagónico, Nordeste, Centro Este).

<sup>3</sup> Trabajamos con las acepciones ofrecidas por el *Diccionario de la Lengua Española* de la R.A.E. (Real Academia Española), en su última versión (22ª edición, Madrid, Espasa, 2001).



incumbencia, pericia, aptitud, incluso la atribución de un juez u otra autoridad para tratar un asunto. Esta segunda acepción tendría alguna relación con el sentido de competencia que estamos trabajando, pero -obviamente- no lo comprende en su total amplitud ni profundidad.

### 1.3. Clasificación de las competencias

Las competencias pueden clasificarse con diferentes criterios. En nuestro caso, tomaremos, como criterio clasificador, el *tipo de conocimiento* que las diversas competencias pueden involucrar, ya que -como hemos señalado previamente al definir esta categoría- toda competencia involucra siempre un conocimiento. En nuestro artículo *Una Aproximación a la Educación Basada en Competencias en la Formación Universitaria* (2006) hemos desarrollado ampliamente la clasificación de las competencias. Seleccionaremos las categorías que nos resultan pertinentes para enmarcar la **comprensión lectora** en tanto competencia. Tal como explicaremos más adelante, la comprensión lectora es una competencia general y básica, que constituye un prerrequisito para el desarrollo de otras competencias tanto generales (v.g., la producción escrita, la resolución de problemas) como específicas.

## 2. ¿Qué es la lectura?<sup>4</sup>

Si hablamos de comprensión "lectora" resulta necesario explicitar qué entendemos por lectura. La *lectura* es una actividad vinculada a la *interpretación* de textos de cualquier tipo y naturaleza. Interpretar un texto implica una búsqueda básica: entender qué 'dice', de qué 'habla'. A medida que el lector va entendiendo el texto, elabora una representación mental de su contenido. Esta representación mental puede "traducirse" en una segunda representación verbal oral o escrita (resumen, síntesis) o gráfico-verbal (gráficos, diagramas, etc.), incluso puramente icónica (dibujo), en la que queda 'documentada' la interpretación. Sin embargo, la mayoría de las lecturas no quedan registradas, lo que le confiere al acto de leer un carácter de efímero y fugaz. Además la comprensión, en tanto "*Facultad, capacidad o perspicacia para entender y penetrar las cosas*" (RAE: 2004)<sup>5</sup>, es un proceso que no se agota ni concluye de una sola vez, sino que es de índole recurrente, como demuestran los estudios realizados con lectores expertos.

La lectura es una de las prácticas vinculadas con los textos; la otra es su producción. A diferencia de la lectura, toda producción deja sus huellas en el discurso producido: algunas

<sup>4</sup> Recuperamos en este apartado algunas de las conceptualizaciones desarrolladas en GÓMEZ DE ERICE, María Victoria y ZALBA, Estela M, *Comprensión de Textos. Un modelo conceptual y procedimental*, Mendoza, EDIUNC, 2003; Capítulo 1.

<sup>5</sup> Diccionario RAE, versión digital *Biblioteca de Consulta Microsoft® Encarta® 2004*



explícitas, diáfanos y evidentes; otras, implicadas, soterradas y ocultas, pero inferibles, es decir, que siempre es posible su búsqueda, su indagación, por parte de un lector laborioso y perspicaz. La tarea del lector, desde esta perspectiva, es una especie de re-armado de un conjunto de piezas significativas cuyo sentido -siempre en fuga- exige de una atenta tarea constructiva.

Desde esta perspectiva reconstructiva, la lectura es un *proceso estratégico* que requiere de la cooperación activa del lector, por cuanto -como señala Eco- el texto “*es realmente una máquina perezosa que descarga gran parte de su trabajo en el lector*” (Eco: 93: 271). Por lo tanto, la lectura es un proceso “transaccional” entre el texto y lector. Todo texto exige, para ser actualizado, de la cooperación del lector; cooperación que está ‘inscrita’ en el propio texto a partir de las operaciones que requiere para su interpretación (por ejemplo, cada texto exige el manejo de cierto léxico, establecer determinadas inferencias, entender las relaciones lógico-semánticas que lo articulan). Consideraremos, siguiendo a Eco, como “*estrategia de cooperación interpretativa*” (Eco: 93) a la activación de cada una de estas particulares operaciones.

Eco denomina “*lector modelo*” al conjunto de estrategias de cooperación interpretativa que se deben activar y poner en funcionamiento con cada texto. Es decir, que todo texto ‘propondría’ su *lector modelo*, es decir, *un conjunto de estrategias de cooperación interpretativa*. En nuestro modelo didáctico de comprensión lectora hemos procurado sistematizar un conjunto articulado de estrategias-tipo.

Ahora bien, otro aspecto a tener en cuenta al hablar de la lectura, son las intenciones particulares de búsqueda que un proceso lector puede conllevar. Por lo tanto no toda actividad vinculada con los textos implica una práctica de comprensión. Muchas veces, esa actividad puede relacionarse con ciertos “*usos*” del texto. Tal es el caso de la búsqueda de información en esos conjuntos de textos que se consignan bajo el rótulo de ‘bibliografía’, en tanto que práctica propia del uso académico de los textos, que requiere -en la mayoría de las ocasiones- de un *proceso previo de comprensión*. Aunque, es necesario señalarlo, este tipo especial de interacción con los textos también exige un aprendizaje, ya que está vinculada a las prácticas propias de la “comunidad de discurso” que cada campo disciplinar representa y en las cuales un estudiante debe ser iniciado<sup>6</sup>. Otro caso de “uso” de los textos es el que se suele denominar como ‘lectura recreativa’, que tiene como finalidad el entretener, el disfrutar sin mayores pretensiones de los textos, actividades que no requieren de un exhaustivo trabajo de interpretación; aunque -obviamente- a mayor comprensión del texto mejor será la calidad de la interacción.

<sup>6</sup> Ver al respecto la propuesta de Paula Carlino en: Carlino, Paula, *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, FCE, 2005.



### 3. ¿Qué es la Comprensión Lectora?

Se denomina *Comprensión Lectora* la competencia que desarrollan los sujetos en relación con las buenas prácticas de lectura, entendida esta como interpretación. La Comprensión Lectora, por lo tanto **no es una técnica** sino, como ya señalamos, un *proceso transaccional* entre texto y el lector, que involucra operaciones **cognitivas** (vinculadas con la producción de inferencias) y un complejo conjunto de **conocimientos** (incluidos los relativos al *discurso* al que pertenece un texto dado).

En tal sentido, podemos afirmar que *aprendemos a interpretar textos pertenecientes a un determinado discurso social, organizados según una modalidad discursiva y un género y formateados en un tipo de soporte*. Ejemplos de *discursos sociales*: literario, periodístico, jurídico, histórico. Ejemplos de *modalidades discursivas*: narración, descripción, explicación, argumentación. Ejemplos de *géneros discursivos*<sup>7</sup>: cuento, novela (discurso literario); editorial, reportaje (discurso periodístico); ley, decreto, sentencia (discurso jurídico). Ejemplos de *soporte o formato*: libro, fascículo, página web, tabloide, película, vídeo.

La pertenencia de un texto a un determinado *discurso* condicionará el sentido de sus palabras, los supuestos o implícitos desde los que trabaja, el conocimiento del mundo o "enciclopedia" que requiere activar y los eventuales "diálogos" que, en forma explícita (citas, por ejemplo) o implícita (alusiones, ecos), mantiene con otros textos de dicho discurso. Recordemos, al respecto, que los discursos son productos de diferentes prácticas sociales, las que van configurando diferentes "matrices" de pensamiento, incluso de cosmovisiones del mundo. Este proceso es circular, por cuanto esas matrices y cosmovisiones - a su vez- son configurantes de las representaciones de los sujetos, quienes reproducen y/o modifican dicha matriz mediante su praxis discursiva.

Por su parte, los *géneros discursivos* y las *modalidades discursivas* a ellos asociadas, mediante los cuales está organizado el texto, condicionarán la manera en que se desarrolla el contenido y las relaciones lógico semánticas que lo articulan. Así, es diferente la organización lógico semántica, y por ende discursivo-textual, en una argumentación, en una descripción o en una narración; y, a su vez, si tomamos por caso la narración, hay diferencias ulteriores si se trata de un cuento, de una novela o de un relato no ficcional.

El formato (libro, folleto, CD, página web, vídeo), por su parte, determinará reglas suplementarias de configuración de los textos y opciones de "entrada" al contenido.

La *cooperación interpretativa* ("*lector modelo*") que el texto demanda del *lector empírico* requiere el 'trabajo' con todos estos aspectos.

---

<sup>7</sup> Los *géneros discursivos* constituyen esquemas de organización textual desarrollados históricamente por las prácticas discursivas productoras de los diversos discursos sociales.



#### 4. La Comprensión Lectora en tanto Competencia

La Comprensión Lectora -en tanto que competencia- supone un conjunto de *saberes* (discursivos, enciclopédicos, lingüísticos, semióticos) y *saber-haceres*, es decir, procedimientos que implican operaciones cognitivas de diferente nivel de complejidad, fuertemente vinculadas con la elaboración de *inferencias*:

- ▶ Por un lado, *inferencias automáticas, simples o rudimentarias*: como, por ejemplo, relacionar una *proforma* con su antecedente y/o consecuente: "Aunque en *su* primera etapa, el Sistema Nacional de Acreditación colombiano se concentró en la evaluación de programas, *su* evolución ha conducido al planteamiento de la acreditación institucional". En este ejemplo, el lector debe relacionar la *proforma 'su'*, con '*Sistema Nacional de Acreditación colombiano*', construcción sustantiva que funciona como *consecuente* para la primera mención de la *proforma "su"* y como *antecedente*, para la segunda. A estas inferencias también se las denomina "inferencias-puente" (porque tienden una conexión entre dos vocablos: la *proforma* y otra palabra o construcción).
- ▶ Por otro lado, *inferencias elaborativas*. Estas son de un mayor grado de complejidad y requieren de un trabajo cognitivo más atento y arduo. Entre otras:
  - *Establecer diversas relaciones entre enunciados o bloques textuales* (causa-consecuencia; secuenciamiento temporal, etc.). Esta tarea no se reduce a 'buscar' conectores, sino a descubrir y entender estas relaciones, las que puede estar implícitas, es decir, no indicadas explícitamente por un conector. Ej: "La situación empeoraba. Los vientos habían incrementado su fuerza. Las precipitaciones no cesaban." En este caso hay una clara relación de causa consecuencia no marcada explícitamente por ningún conector, incluso el ordenamiento textual indica primero la consecuencia y luego las causas. Esto requiere que el lector reconstruya mentalmente la representación del fenómeno del que los enunciados dan cuenta, a modo de un "guión", esa reconstrucción se realiza mediante un proceso inferencial.
  - *Jerarquizar la información* de acuerdo con la *modalidad discursiva y/o el género discursivo* en que se ha organizado el texto y al aporte semántico que los diferentes componentes discursivo-textuales hacen al componente temático. Por ejemplo, si estamos leyendo un relato, deberemos jerarquizar las acciones nucleares que van organizando la historia; mientras que si interactuamos con un ensayo -que es de naturaleza argumentativa- deberemos jerarquizar el contenido discriminando las diversas argumentaciones que se van organizando en torno de lo que podemos denominar la 'tesis' u opinión central. En este sentido, la distinción -tan fuertemente impuesta y 'naturalizada'- entre ideas principales y secundarias es un criterio de





jerarquización poco adecuado y pertinente, porque no toma en cuenta las variables discursivas señaladas.

Desde la perspectiva de la clasificación de las Competencias, la Comprensión Lectora es una **competencia general**, en la medida en que remite "*a un conjunto de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí, que permiten desempeños satisfactorios en los estudios superiores*", pero también en todo otro ámbito social en el que los sujetos deban interactuar con textos.

Es, asimismo, una **competencia básica** ya que implica "*el desarrollo de saberes complejos y generales que hacen falta para cualquier tipo de actividad intelectual*", es decir que, si visualizamos la secuencia cognitiva que toda actividad intelectual supone, el *input*, la entrada o el comienzo de esa actividad involucra un proceso previo de comprensión lectora (independientemente de la índole, extensión y tipo de texto del que se trate y del hecho de que el objetivo final de dicha actividad exceda el trabajo con el texto). Pensemos, en este sentido, el trabajo intelectual que requieren actividades tales como: el estudiar, la reflexión sobre un documento, el análisis de textos, la resolución de problemas, la consulta bibliográfica, la elaboración de una monografía, la búsqueda en un sitio web, por citar sólo ejemplos vinculados al ámbito académico.

##### 5. Comprensión Lectora: un modelo discursivo-cognitivo

Desde el año 2002, en que se comenzó a implementar el Proyecto de Articulación entre la UNCuyo y la Educación Media/Polimodal, hemos ido ampliando y sistematizando un modelo didáctico de Comprensión Lectora, desarrollado sobre la base de investigaciones de campo sobre la problemática realizadas, así como de diversas experiencias didácticas validadas en diferentes asignaturas y cursos de Ingreso de la UNCuyo, entre 1990 y 2001. Desde 2002, este modelo ha ido sufriendo ajustes y ampliaciones de acuerdo con la dinámica misma de su transferencia y aplicación por parte de diferentes docentes y en diferentes situaciones y modalidades de enseñanza.

La propuesta elaborada se enmarca, desde el punto de vista epistemológico, por un lado, en las diversas teorías que conforman el Análisis del Discurso, y por otro, en las teorías cognitivas transaccionales.

Respecto del *Análisis del Discurso*, este, a diferencia de las propuestas de la lingüística textual, entiende al discurso como producto de una práctica social y a los textos como la manifestación material de dichos discursos. Tanto en la teoría de los discursos sociales (Verón: 96) como el Análisis Crítico del Discurso sugieren una "*relación dialéctica entre un suceso discursivo particular y las situaciones, instituciones y estructuras sociales*



que lo enmarcan. Ahora bien, la relación dialéctica es siempre bidireccional: (...) lo social moldea el discurso, pero este a su vez constituye lo social." (Fairclough y Wodak (2000), en Narvaja de Arnoux: 2006). Postura coincidente con la doble hipótesis sostenida por Eliseo Verón: *toda producción de sentido es necesariamente social y, a su vez, todo fenómeno social es, en una de sus dimensiones constitutivas, un proceso de producción de sentido* (Verón: 96). Además, es pertinente señalar que el Análisis del Discurso se conforma como un *campo interdisciplinario*, que integra el aporte de las ciencias sociales así como de las diversas ciencias del lenguaje (diversas disciplinas lingüísticas, semiótica, sociolingüística).

Con relación a las *ciencias cognitivas*, trabajamos en el marco de las *'Teorías psicológicas socioculturales de la acción mediada'* (Vigotsky; Wertsch) relativas al desarrollo cognitivo de los sujetos. En particular, destacamos los siguientes *supuestos* que asumimos como punto de partida:

(1) Los procesos psicológicos superiores tienen origen en procesos sociales, es decir, que las formaciones complejas funcionales de la mente humana son resultado de formas concretas de la *interacción* entre el organismo y su medio ambiente (Vigotsky). (2) Esa *interacción* se transforma por la inclusión y mediación de diversas *herramientas semióticas*: lenguajes, géneros discursivos, textos y cualquier otro instrumento o tecnología que se utilice para el desarrollo de las tareas (ordenadores, sistemas numéricos, soportes, etc.), es decir, que las funciones mentales están conformadas, incluso definidas por los instrumentos mediadores que utilizan para desempeñar una tarea (Wertsch: 1991).

En virtud del marco teórico-epistemológico desde el cual desarrollamos nuestra metodología, consideramos necesario señalar que *nuestro modelo de comprensión lectora se distancia y diferencia* de dos abordajes de los textos que suelen asociarse -equivocamente- con la comprensión lectora: a) por un lado, dado nuestro anclaje discursivo-cognitivo, se distancia de los enfoques que suponen un "procesamiento lingüístico" de la información textual; b) por otro lado, al tratarse de una metodología que apunta a la lectura interpretativa de los textos, se diferencia de la mera búsqueda de información (o relevamiento de contenidos) propia de los cuestionarios habituales que aparecen en las guías con las que se suele encarar la bibliografía.

### 5.1. Desarrollo: fases e indicadores de la Comprensión Lectora

Desde lo metodológico, y acorde con la experiencia de la Unión Europea, que ha sido pionera en este enfoque, la "planificación didáctica" de las asignaturas o -incluso- de otro tipo de actividades curriculares, en el marco de la EBC, "no puede limitarse (a distribuir los contenidos a lo largo de un cronograma", sino que "el elemento central de dicha planificación debe ser *exponer secuencialmente todo el conjunto de actividades y tareas a realizar para*



orientar las experiencias que habrán de recorrer los estudiantes a lo largo de su proceso de enseñanza-aprendizaje” (de Miguel Díaz, 2006, p. 17). Por esta razón es pertinente proponer, para el trabajo pedagógico de competencias en el aula, modelos procedimentales consistentes con el enfoque conceptual desde el cual se la haya elaborado. Tal es el caso del modelo de comprensión lectora organizado en tres fases con sus correspondientes indicadores de logro.

Las fases del modelo de comprensión lectora con sus correspondientes indicadores de logro procuran dar cuenta de los diferentes saberes y procedimientos (saber hacer/es) que involucra esta competencia, organizados de acuerdo con una secuencia lógico-cognitiva. Es necesario que los diversos pasos o momentos de la secuencia propuesta se vayan relacionando entre sí. El lector, entonces, operará tanto desde su MLP (memoria a largo plazo), para activar los saberes previos requeridos, como con su MO (memoria operativa), para ir integrando los resultados obtenidos en la secuencia de operaciones que va realizando en el proceso lector.

#### 5.1.1. ¿Qué son los indicadores de logro?

Son enunciados que señalan la actualización de la competencia y establecen los alcances de la misma en forma secuenciada y gradual. Desde una perspectiva didáctica, su formulación debe permitir ‘visualizar’ claramente cómo el docente se dará cuenta (evaluará) si el alumno aprendió determinado contenido (conceptual y/o procedimental, incluso actitudinal).

##### 5.1.1.1. Formulación de los indicadores de logro

Los indicadores se formulan mediante un enunciado encabezado por un verbo. El verbo manifiesta la acción, proceso o procedimiento que realizará el alumno-lector, que permite constatar su dominio de determinado nivel o grado de la competencia, los complementos de este verbo sitúan, especifican y/o completan dicha acción, proceso o procedimiento. Hay diferentes posibilidades de consignar la forma verbal (en infinitivo; en gerundio cuando el indicador se “desprende” de la expectativa de logro -ya que en este caso estaría señalando el cómo se actualiza dicha expectativa<sup>8</sup>; en verbo conjugado en 3ª. persona del singular, Presente M.I.). Hemos elegido este último formato, que supone, en cada caso, esta proposición:

*El alumno-lector hace algo (en determinada circunstancia)/ (con determinado instrumento), etc.*



ejs.: [ubica... en...; jerarquiza...; relaciona .....; compara...mediante...]

<sup>8</sup> Ejemplo: en el D.C.P (Diseño Curricular Provincial) de la Educación General Básica, de la Provincia de Mendoza.



El desagregado de las fases o etapas, por medio de los indicadores de logro, permite al docente evaluar en qué procedimiento y, consecuentemente, operación cognitiva tiene dificultades el alumno o cuál/es ya ha aprehendido. También es una ayuda para la elaboración de guías de actividades, ya que todo indicador de logro se materializa en actividades que el estudiante-lector realiza.

### 5.1.2. Fases de la Comprensión Lectora:

Las fases propuestas en la *metodología* desarrollada en nuestro *modelo de Comprensión Lectora* son: lectura exploratoria, lectura analítica y representación de la información. La última de ellas puede ser opcional, ya que representa el paso de la operación de comprensión propiamente dicha a una operación que se articula con la producción.

Explicamos, a continuación, cada fase con la secuencia de operaciones que cada una de ellas involucra y luego, en el *Anexo*, en los cuadros, estas últimas se desarrollan a modo de indicadores de logro, con algunos ejemplos de actividades-tipo y posibles consignas. En el apartado explicativo que sigue focalizamos la explicación en las actividades que debe realizar el lector.

#### 5.1.2.1. Lectura exploratoria

La primera de las fases, denominada “lectura exploratoria”, involucra una primera aproximación del sujeto al texto, luego de su *lectura global*. En una primera instancia, el lector *identifica la información básica del texto* (*quién lo escribió, dónde, cuándo, en qué soporte*), *es decir focaliza su atención en el “modo de circulación” del texto*; luego tiene que enmarcar el texto en el *discurso social* en el que éste se ‘inscribe’. A partir de estas primeras indagaciones, debe activar (o, si no los tiene, buscar) los conocimientos/informaciones requeridos por el texto para iniciar el proceso de comprensión<sup>9</sup>: en primer término, tiene que *actualizar la “enciclopedia” o “conocimiento del mundo”* requeridos por el texto, es decir el conjunto de informaciones sobre las que el texto trabaja a modo de implícitos o supuestos - especie de telón de fondo cognoscitivo- previstos como saberes del *lector modelo* apuntado y que el lector empírico puede ‘descubrir’ a partir de las pistas dadas por el propio texto, por ejemplo: referencias a nombres propios de personas, lugares o épocas históricas, términos teórico-conceptuales, etc.; posteriormente es

---

<sup>9</sup> El ordenamiento que se presenta a continuación no implica un secuenciamiento estricto, incluso, muchas veces se solapan o superponen las actualizaciones de los diferentes conocimientos requeridos, que aquí se enumeran.



necesario ampliar la *contextualización* del texto, es decir, poder inferir sus condiciones sociohistóricas de producción (circunstancias históricas, biográficas, institucionales, etc.), a partir- siempre- de las 'huellas' textuales inscriptas en el texto<sup>10</sup>. Finalmente, ya se está en condiciones de hacer una aproximación conjetural a la *temática* textual (de qué trata o 'habla' el texto), pudiendo asimismo relacionar el título con dicha temática, descubriendo - así- la función discursiva del título (v.g.: sintetizar la temática, abrir un interrogante o despertar la curiosidad del lector).

El conjunto de estrategias y de saberes requerido para interactuar -cooperar- con el texto permiten inferir y postular el "*lector modelo*" previsto por el texto.

#### 5.1.2.2. *Lectura analítica*

La "*lectura analítica*", por su parte, constituye una compleja fase en la cual el lector profundiza el análisis del contenido textual, a fin de lograr -por aproximaciones sucesivas- interpretar su sentido. En esta etapa va procediendo, mediante un conjunto de operaciones fuertemente inferenciales, a la conformación de la *representación mental del sentido textual*, que va armando a medida que avanza en el proceso comprensivo-interpretativo. En esta fase se valida, o rectifica, mediante un trabajo de profundización analítica, la conjetura sobre la primera aproximación acerca de la temática textual realizada durante la lectura exploratoria.

La primera operación que debe ocupar la atención del lector es la de *dilucidar el sentido de las palabras y expresiones* que componen el texto. En esta tarea debe recuperar y relacionar el trabajo realizado en la lectura exploratoria, concretamente en la contextualización y la activación de la 'enciclopedia', ya que **el sentido que las palabras actualizan en un texto obedecen a:**

- a) el *entorno semántico-textual* (el *cotexto* o contexto verbal, en que se insertan los términos);
- b) el *discurso social* en que se inserta el texto, que condicionará fuertemente tanto la enciclopedia pertinente que se requiere actualizar como el 'dominio' semántico desde el cual seleccionar los significados léxicos, sobre los cuales se apoya el sentido de las palabras y demás expresiones verbales;
- c) las *condiciones de producción*.

---

<sup>10</sup> Esto significa que el texto debe "autorizar" esa relación asociativa, a partir de la presencia de expresiones u otras referencias que permitan validar que ese dato contextual es pertinente y necesario. Es un recorrido de adentro hacia fuera, no un abordaje puramente 'externo', desconectado del texto en cuestión.



Los componentes (b) y (c) conforman el *contexto*.

Luego debe abocarse al trabajo con el contenido textual propiamente dicho. Para ello recupera la primera aproximación a la temática, propuesta durante la lectura exploratoria y, a partir de una relectura, la ratificará o rectificará. El resultado de esta tarea es la proposición del *eje temático articulador del contenido textual* o, en su defecto, cuando el planteo temático es complejo, se podrá formular más de un eje temático articulador. La función de este paso metodológico es facilitar el análisis pormenorizado del contenido textual, ya que, alrededor del/los eje/s temático/s articulador/es, el lector irá organizando el desarrollo de la información aportada por el texto. El eje -así- opera a modo de "catalizador" de la información, ya que permite ir ordenando -en forma pertinente y consistente- la progresión temática, es decir ir discriminando lo 'dado' y lo 'nuevo' de manera espiralada (=a modo de espiral) y centrípeta (cumpliendo el eje temático articulador, la función de "centro").

Para profundizar el trabajo relativo a lo temático, es necesario que el lector preste atención a la *modalidad discursiva* predominante en el texto y al *género discursivo* con que éste está conformado. Ya que -como ya señaláramos- *los géneros discursivos y las modalidades discursivas a ellos asociadas condicionarán la manera en que se desarrolla el contenido y las relaciones lógico semánticas que lo articulan*. En el apartado 6 (cfr. ut infra) desarrollaremos las particularidades de las cuatro modalidades discursivas más relevantes: explicación, descripción, narración y argumentación.

Habiendo discriminado el/los *eje/s temático/s articulador/es* y dilucidado el *género* y la/s *modalidad/es discursiva/s* conformadores del texto, comienza la tarea de análisis del desarrollo de su contenido. Esta tarea la hemos sistematizado en cuatro pasos, los que se van dando a veces en forma sucesiva, a veces en forma simultánea. Los testeos realizados respecto de la comprensión lectora muestran que las operaciones involucradas en estos pasos son las que más dificultades ofrecen a los alumnos. Esto es así, ya que involucran el establecimiento de *inferencias* -preponderantemente- *elaborativas* (cfr. ut supra: 4.1.). Procederemos a explicar cada uno de estos pasos.

Para profundizar en el sentido discursivo, el lector deberá ir conformando y segmentando los *bloques informativos*, es decir, las *unidades de contenido* en que se organiza el texto. Estos bloques cumplen una función discursiva (fundamentalmente semántica) que esta determinada por el género y la modalidad discursiva. Al respecto una importante aclaración: **no siempre es factible establecer una correspondencia unívoca entre bloques informativos (unidad de naturaleza semántico-discursiva) y los párrafos (unidad gráfico espacial, de 'superficie')**. A veces un bloque está conformado por un



párrafo; otras veces, varios párrafos contribuyen al desarrollo de un bloque e, incluso, otras tantas veces, un párrafo 'cobija' más de un bloque informativo. Esta correlación dependerá de las reglas de género discursivo, sistematizadas por las correspondientes prácticas discursivas históricamente constituidas. Si bien, como una primera aproximación al abordaje del desarrollo del contenido, se puede proceder a un análisis segmentado por párrafos, el lector no puede quedarse en esta segmentación tan rudimentaria, ya que es necesario que supere esta primera instancia y logre conformar los bloques informativos. Esto implica el paso de un trabajo sobre la superficie lineal del texto al auténtico análisis del desarrollo del contenido semántico-discursivo del mismo. Si el lector no 'pasa de nivel' en su abordaje, no podrá acercarse pertinentemente al sentido (que es la meta de la comprensión).

Simultáneamente con el trabajo en torno del desarrollo del contenido discursivo-semántico y la conformación de los bloques informativos, el lector va *reconociendo (o infiriendo)*, fundamentadamente, las *relaciones lógico-semánticas*<sup>11</sup> que van conectando los componentes discursivos (palabras, enunciados, bloques), indicando -en el caso en que estén explícitas- el *elemento lingüístico* que las representa. Es importante destacar, como ya señaláramos (ver ut supra 4.1.), que no se trata aquí de una búsqueda de conectores o palabras conectivas, sino, por el contrario, se trata de un trabajo de 'descubrimiento' de las *relaciones lógico semánticas* (de causa-consecuencia, de comparación, de oposición, de cambio de fuerza argumentativa, de secuenciación cronológica, de inclusión, etc.) que organizan el discurso y, a partir de este análisis, se realiza el 'barrido' (búsqueda y marcado) de los elementos que las vehiculizan o manifiestan. En relación con este 'barrido' reiteramos que no necesariamente una relación lógico-semántica está manifestada en un término o locución, puede estar -como vimos- implícita o implicada. En estos casos debe inferirse la relación.

El establecimiento de estas relaciones es ya una tarea de *jerarquización*, porque el lector debe ir dilucidando las relaciones 'macro', globales, es decir las que articulan los bloques, las que arman el 'esquema lógico profundo' del texto, de aquellas relaciones que van estableciendo vinculaciones entre componentes de un nivel menor o más superficial (por ejemplo entre dos elementos de un enunciado). La dificultad estriba en que esta jerarquía no siempre está 'marcada' en el texto. Es decir que, incluso cuando las relaciones están vehiculizadas por conectores, estos no aparecen escritos con alguna tipografía diferente según que estén estableciendo relaciones abarcativas del contenido semántico o relaciones puntuales entre dos elementos.

---

<sup>11</sup> Un desarrollo promenorizado de las relaciones lógico-semánticas en: Gómez de Erice, María Victoria y Zalba, Estela M, *Comprensión de Textos. Un modelo conceptual y procedimental*, Mendoza, EDIUNC, 2003; Capítulo VI.

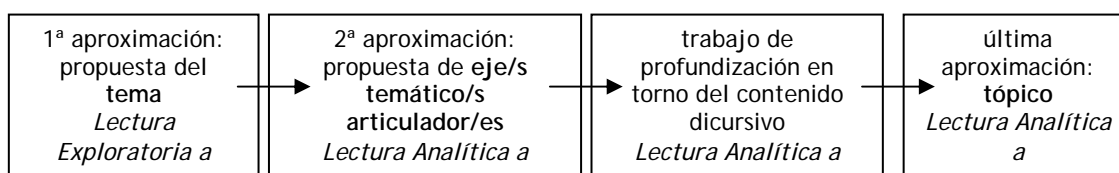
En concomitancia con las tareas anteriores o a posteriori, según los casos, el lector está ya en condiciones de *jerarquizar la información*, pudiendo *discriminar la información nuclear de la periférica*, acorde con el *plan textual* (argumentación, narración, descripción, explicación o sus combinatorias). En este sentido es necesario señalar que la calidad de nuclear o periférica/o de una información o contenido no es una propiedad intrínseca de tal información o contenido, ni tampoco del enunciado que lo contiene, sino que esta jerarquía está determinada por el valor relativo que dicha información, contenido o dato ocupa en relación al sentido discursivo global de un determinado texto. Por lo tanto solo puede jerarquizarse luego de un análisis en profundidad de dicho sentido global.

En relación con esta cuestión, también es pertinente señalar que el 'subrayado' es una técnica que puede servir o no a la tarea de jerarquización. En tanto técnica puede ser suplantada por otras estrategias (marcado al costado, escritura al margen, por nombrar las más habituales). Insistimos: **no se debe confundir una actividad manual (subrayar, escribir al margen, etc.) con una operación cognitiva (jerarquizar).**

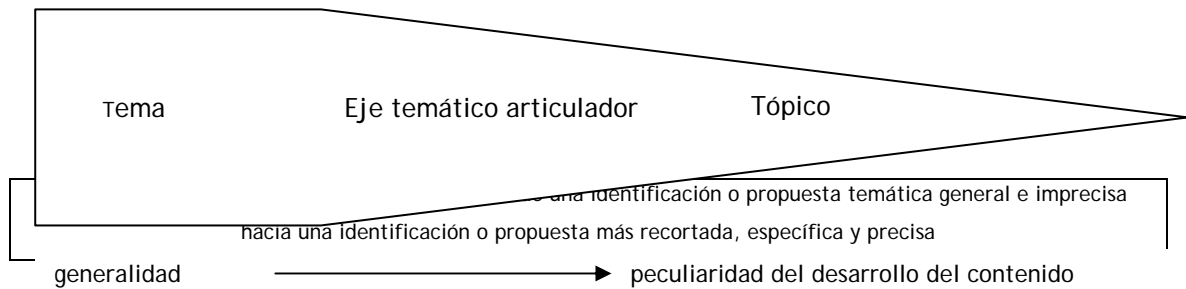
La particular organización discursiva (modalidad discursiva) que configure el plan textual requerirá de adaptaciones en el desarrollo de estos pasos. Sobre esto nos explayaremos en el apartado nº 6, como ya adelantáramos.

Luego de este trabajo de análisis del contenido discursivo del texto, el lector ya está en condiciones de realizar una operación de síntesis a la que hemos denominado *formulación del tópico*. Entendemos por *tópico* al particular tratamiento, recorte o articulación de un tema en un determinado texto. Diferenciamos tema de tópico, a partir de la constatación siguiente: diversos textos pueden abordar una misma temática pero -indefectiblemente- cada uno de ellos la recortará, modelará y desarrollará de una manera diferente: el tópico es justamente esta particularización del tema que presenta cada texto. Desde una perspectiva teórica fundamentamos esta distinción en el hecho de que todo texto, que es la materialización de un discurso efectivamente realizado, es el producto de ese acto único e irrepetible que es el acto de la enunciación.

El lector, para responder a la pregunta *¿de qué habla el texto?*, va conformando una conjetura interpretativa y procede por aproximaciones sucesivas: desde el primer acercamiento al texto (en la 'lectura exploratoria') hasta esta instancia de 'cierre' - *formulación del tópico*- (en la 'lectura analítica'). Es el trabajo sostenido y recurrente sobre el contenido discursivo del texto le que le permite poder ir precisando con mayor certeza la respuesta a dicha pregunta. Grafiquemos:







### 5.1.2.3. Representación de la información

Este paso puede hacerse: a) como “out put” (salida) del proceso de comprensión realizado en las fases anteriores o (b) puede ir desarrollándose paralelamente con el desarrollo de los momentos de la lectura analítica. Incluso pueden hacerse ambas cosas: ir esquematizando gráficamente los avances en la profundización del análisis del sentido textual, a modo de ‘visualización’ de las operaciones realizadas (demarkación de los bloques, aporte y función de los diferentes segmentos textuales, establecimiento de las relaciones lógico-semánticas -globales y puntuales- y jerarquización) y, luego, elaborar un resumen, una síntesis u otra representación de carácter gráfico-verbal que englobe el desarrollo jerarquizado del contenido.

La selección de una representación gráfico-verbal, ya sea en los casos (a) como (b), debe realizarse teniendo en cuenta la relación lógica que cada tipo de representación permite “visualizar” (=expresar visualmente). Algunos ejemplos:

- ▶ los cuadros comparativos sirven para representar comparaciones o contrastaciones entre elementos, fenómenos, conceptos;
- ▶ los sinópticos son útiles para hacer visible relaciones de inclusión (incluyente / incluido) entre elementos, fenómenos, conceptos;
- ▶ los ejes cronológicos son apropiados para dar cuenta del secuenciamiento temporal.

## 6. Características de cuatro modalidades discursivas: explicación, descripción, narración y argumentación



Esbozamos brevemente, a continuación, las características de cuatro modalidades discursivas, que deberán tenerse muy presentes a la hora de proponer la secuenciación de los bloques informativos y la asignación de funciones discursivo-semánticas a los diferentes segmentos textuales, el establecimiento de relaciones lógico-semánticas y la consecuente jerarquización de la información.

Procederemos a la explicación conceptual de las particularidades de cada modalidad discursiva acompañada de la correspondiente ilustración de estas características, mediante diferentes textos.

### 6.1. Modalidad explicativa

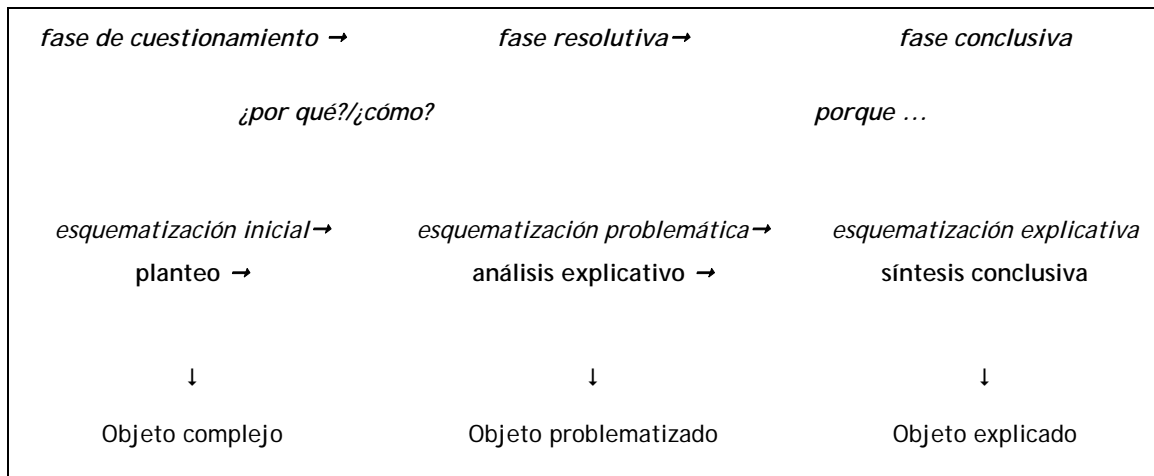
El objetivo de la *explicación* es procurar dar a conocer, desarrollar y 'hacer comprender' una problemática. *"Podríamos decir que la explicación es el texto didáctico por excelencia, porque tiene como objetivo la comprensión de fenómenos sobre los cuales aporta información necesaria."*(Bassols y Torrent: 97: 71) Incluso se habla de una "actitud explicativa" que aparece en textos pertenecientes a diferentes discursos: el discurso científico, el de divulgación científica, el discurso periodístico, el discurso pedagógico, el discurso publicitario, el discurso literario. Incluso en argumentaciones y narraciones es factible encontrar secuencias en las que se desarrolla una explicación, la que se "pone al servicio" de lo que se está argumentando o narrando.

Hemos adoptado la denominación de Modalidad "explicativa" siguiendo la propuesta de Adam, desarrollada -entre otros- por: Bassols, Margarida y Torrent, Anna, *Modelos textuales. Teoría y práctica* (1997). En otras bibliografías se le denomina "texto expositivo" a los textos organizados de acuerdo con esta modalidad. Si bien "exponer" y "explicar" tienen sentidos cercanos, el primero hacer referencia a la acción discursiva de informar, es decir, hacer saber datos con un alto grado de organización y jerarquización; mientras que 'explicar' supone además del hacer conocer (con un alto grado de organización y jerarquización) una finalidad demostrativa (Bassols y Torrent, 1997, p. 71).

En los casos en que predomine la *Modalidad explicativa*, las funciones de los segmentos textuales podrán ser: presentar o plantear el tema, desarrollar antecedentes, describir características, explicar causas, sintetizar conclusiones. Observemos, al respecto, la esquematización del desarrollo del contenido en esta modalidad discursiva, que sirve de 'organizador' para el trabajo con bloques informativos:

#### ► Esquema síntesis de la organización del desarrollo del contenido en la explicación<sup>12</sup>:

<sup>12</sup> Un desarrollo pormenorizado de esta modalidad en Zalba, E., Arenas, N., Farina, M., Párraga, C. Y Gantús, V., *Lengua II EGB 3- Proyecto EDITEP*, Mendoza, EDIUNC, 2006.



Son variadas las relaciones lógico semánticas que se pueden encontrar en este esquema discursivo: la causalidad/consecuencia, en los segmentos en que se desarrollen los antecedentes (en estos casos también pueden articularse relaciones de secuenciamiento temporal), motivaciones o causales del problema; las relaciones de comparación si se contrastan fenómenos, objetos o conceptos; si en la explicación se tipifican o clasifican fenómenos u objetos es factible también encontrar relaciones de inclusión; pueden también encontrarse relaciones de cambio de fuerza argumentativa, si en el texto se incluyen secuencias de este tenor.

### 6.1.1. Ejemplificación

#### Modalidad Explicativa

Texto	ESQUEMATIZACIÓN
<p><b>El conflicto palestino-israelí<sup>13</sup></b></p> <p><i>La creación del Estado de Israel, en 1948, en un territorio que, luego de la caída del Imperio Otomano pasó a ser administrado por Inglaterra, ha provocado un conflicto aún no resuelto de control territorial y de identidad entre Israel y Palestina.</i></p>	<p>Fase 1 <i>planteo del problema</i> ↓ (Objeto complejo)</p>
<p><i>El Estado de Israel fue organizado con el fin de proveer de un territorio a los judíos, a quienes se consideraba en una situación de diáspora (es decir, no tenían un lugar propio y los conflictos políticos vividos por muchos siglos los obligaron a dispersarse por todo el mundo). La creación de dicho Estado adquirió mayor significación luego del exterminio de 6 millones de judíos durante la Segunda Guerra Mundial. La localización que se eligió para el estado estuvo vinculada al simbolismo que esta área</i></p>	<p>¿por qué? ¿cómo?</p>

<sup>13</sup> Este texto ha sido extraído del libro de Jorge Caffarella y otros, 2001, *Geografía Mundial*. Buenos Aires, Puerto de Palos. (N.B.: Manual de uso escolar, nivel polimodal).



<p>tenía dentro de la historia de este pueblo. En términos bíblicos, la localización de Israel correspondería a la de la "tierra prometida". El problema que se presentaba en aquel momento, y que continúa hasta la actualidad, es que allí no sólo vivían judíos, sino también cristianos y musulmanes.</p> <p>Originalmente, se planteó la formación de dos Estados, uno judío y otro palestino. El establecimiento de Israel significó, por un lado, la llegada de judíos de todas partes del mundo interesados en habitar esa región. También impulsó el desplazamiento de 780.000 palestinos, que no vieron concretado su anhelo de formar un Estado propio. Los palestinos y sus descendientes formaron campos de refugiados y, además, constituyeron organizaciones con el objeto de imponer sus objetivos, como la OLP (Organización de Liberación Palestina), que utiliza la violencia como método de reclamo.</p> <p>El conflicto estuvo también atravesado por la Guerra Fría, período durante el cual Estados Unidos apoyó a Israel y la Unión Soviética, a los palestinos. Desde 1973, se suceden períodos de negociaciones de paz con otros de fuerte tensión. Mientras los gobiernos laboristas de Israel han sido partidarios de la paz y de la entrega de territorios, los representantes del partido Likud se han mostrado más reacios a realizar concesiones territoriales. La formación de colonias judías en áreas autónomas palestinas y los continuos atentados terroristas de la OLP y del grupo Hamas han dificultado el mantenimiento de la paz en la región.</p>	<p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">Fase 2 Análisis explicativo</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">Objeto problematizado</p>
<p>Las negociaciones han devenido en la entrega a Palestina de los territorios del Sinaí y Cisjordania ocupados por Israel. En la actualidad, tanto los hechos internacionales como las relaciones en el mundo árabe y los cambios en la política israelí afectan el estado de las relaciones entre Israel y Palestina.</p>	<p style="text-align: center;">Fase 3 Síntesis conclusiva Objeto explicado</p>

## 6.2. Modalidad descriptiva

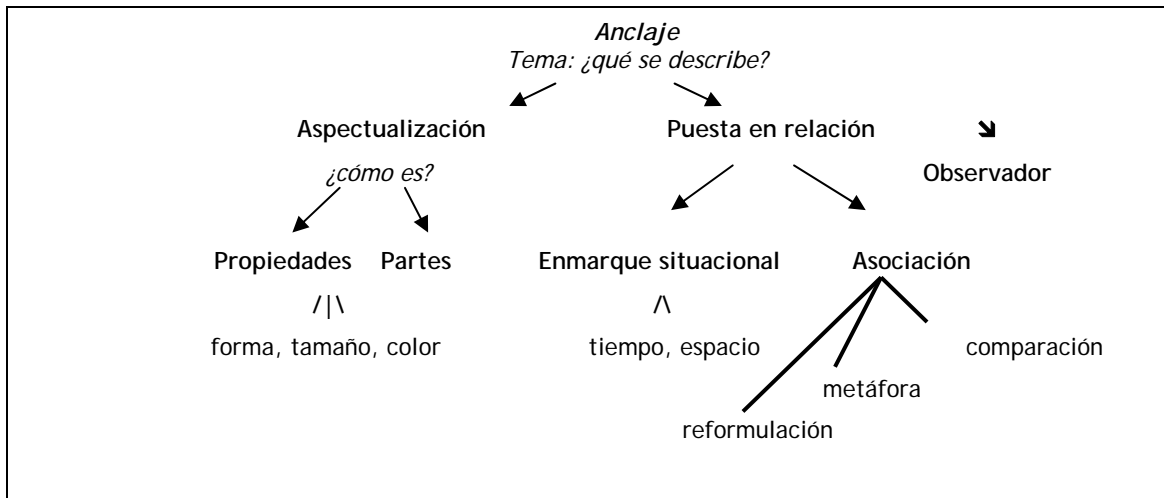
En los casos en que el lector se encuentra ante un texto (o secuencias de un texto) en que predomina la *modalidad descriptiva*, podrá observar que los párrafos y bloques presentan funciones similares a las de la explicación pero con una meta diferente, ya que la descripción apunta a la *caracterización de un objeto o persona*. El lector deberá prestar atención, en relación con el desarrollo del contenido, a dos variables: el *objeto descripto* y el *punto de vista del observador*. El observador es una *función o un rol en la descripción*. Algunas de las variables desde las cuales este puede analizarse son: su posición en la descripción (describirá "ubicándose" fuera del cuadro o dentro de él); su participación o no en la descripción (indicador: uso de la 1ª o 3ª persona); su distanciamiento o involucramiento respecto de lo que describe.

En el esquema organizativo de la descripción, que presentamos continuación, hemos esquematizado el desarrollo de la caracterización del objeto descrito (que conforma el "tema" de la descripción). Al respecto cabe señalar que no siempre estarán presentes todos



los componentes allí incluidos. Esta esquematización supone haber discriminado bloques informativos y funciones discursivas de los elementos verbales, encontrado relaciones lógico semánticas y jerarquizado la información.

►Esquema síntesis de la organización del desarrollo del contenido en la descripción<sup>14</sup>



En una descripción se puede detectar la presencia de diversas relaciones lógico-semánticas. Sin embargo, consideramos importante destacar la relevancia que adquieren, en esta modalidad, las relaciones asociativas: comparaciones y metáforas.

### 6.2.1. Ejemplificación

#### Modalidad descriptiva

Pasé por el rancho en cuestión y no hallé a nadie. De vuelta, y ya al crepúsculo, tampoco vi a nadie. Pero *veinte metros más adelante, parado en el ribazo del arroyo y contra el bananal oscuro, estaba un muchacho desnudo, de siete a ocho años. Tenía las piernas sumamente flacas -los muslos más aún que las pantorrillas- y el vientre enorme. Llevaba una vara de pescar en la mano derecha, y en la izquierda sujetaba una banana a medio comer. Me miraba inmóvil, sin decidirse a comer ni a bajar del todo el brazo.*

*Lo hablé, inútilmente. Insistí aún, preguntándole por los habitantes del rancho. Echó, por fin, a reír, mientras le caía un espeso hilo de baba hasta el vientre. Era el muchacho de la meningitis.*

El yaciyateré<sup>15</sup> (fragmento), por Horacio Quiroga

- Se ha destacado en cursivas la secuencia descriptiva.

### 6.3. Modalidad narrativa

<sup>14</sup> Para un desarrollo y ejemplos de abordaje de la narración ver: Zalba, E., Arenas, N., Farina, M., Párraga, C. Y Gantús, V, *Lengua I EGB 3*, Proyecto EDITEP, Mendoza, EDIUNC, 2005; *Lengua II EGB 3*-Proyecto EDITEP, Mendoza, EDIUNC, 2006.

<sup>15</sup> Quiroga, Horacio, *El yaciyateré*, Buenos Aires, Biblioteca Página 12, s/f. El yaciyateré (palabra de origen guaraní) es un pájaro característico de la selva misionera. Según una superstición del lugar, cuando el yaciyateré canta significa que viene a buscar a un niño. A veces, esa búsqueda termina con la muerte de ese niño; otras veces, la criatura sobrevive pero enloquece. El cuento de Quiroga se construye alrededor de esta superstición.



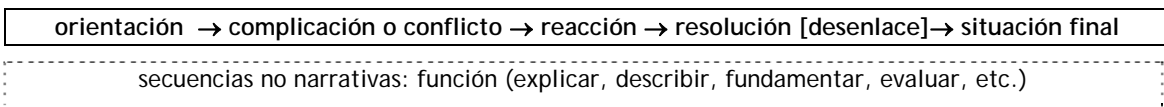
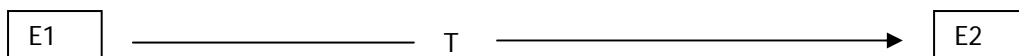
Por su parte, en la *Modalidad narrativa*, la conformación de los bloques informativos obedecerá al desarrollo de la historia o *diégesis*, por lo tanto los bloques tendrán que ver con:

- a) el desenvolvimiento de las acciones básicas que jalonan el relato: ‘núcleos narrativos’ (Barthes: 90);
- b) las secuencias: (a) de *apertura*, que ‘orienta’ el relato, y (b) de *cierre*; estas *secuencias* establecen la situación o estado inicial [E1] y la situación o estado final [E2], que permiten entender la transformación producida<sup>16</sup>, y
- c) otras secuencias -de carácter descriptivo, explicativo o argumentativo- que acompañan y/o enmarcan el desarrollo de la ‘historia’.

Aquí es conveniente recordar que la lógica secuencial cronológica de la historia (el acontecer narrativo, la ‘fábula’) puede o no coincidir con la disposición en que esos sucesos son contados (cómo se cuenta, la ‘trama’). En los casos en que el relato no es narrado en forma lineal, el lector tiene un trabajo adicional en la instancia de organización de los bloques: ‘ordenar’ la secuencia lógico-cronológica de la historia.

En su análisis de la información aportada por los párrafos para la conformación de los bloques informativos propios de la narración, el lector deberá dilucidar si determinado párrafo aporta para la secuencia narrativa de la historia propiamente dicha (ver esquema *ut infra*) o si desarrolla informaciones complementarias (secuencias descriptivas, explicativas o evaluativas).

► Esquema síntesis de la organización del desarrollo del contenido en la narración<sup>17</sup>:



Las relaciones lógico semánticas factibles de encontrar dependerán de las secuencias o segmentos. Así, por ejemplo, en los secuencias estrictamente narrativas, es decir, en las

<sup>16</sup> Recordemos que para que haya narración es imprescindible que las acciones generen una *transformación*.

<sup>17</sup> Para un desarrollo y ejemplos de abordaje de la narración ver: Zalba, E., Arenas, N., Farina, M., Párraga, C. Y Gantús, V, *Lengua I EGB 3*, Proyecto EDITEP, Mendoza, EDIUNC, 2005; *Lengua II EGB 3*-Proyecto EDITEP, Mendoza, EDIUNC, 2006.

que se desarrollan las acciones básicas que jalonan el relato ('núcleos narrativos') predominarán las relaciones de secuenciamiento temporal (que ordenan dichas acciones en el tiempo y entre sí) y las relaciones de causa-consecuencia.

### 6.3.1. Ejemplificación

Modalidad narrativa

#### El Cautivo

En Junín o Tapalquén refieren la historia. Un chico desapareció después de un malón; se dijo que lo habían robado los indios. Sus padres lo buscaron inútilmente; al cabo de los años, un soldado que venía de tierra adentro les habló de un indio de ojos celestes que bien podía ser su hijo. Dieron al fin con él (la crónica ha perdido las circunstancias y no quiero inventar lo que no sé) y creyeron reconocerlo. El hombre, trabajado por el desierto y por la vida bárbara, ya no sabía oír las palabras de la lengua natal, pero se dejó conducir, indiferente y dócil, hasta la casa. Ahí se detuvo, tal vez porque los otros se detuvieron. Miró la puerta, como sin entenderla. De pronto bajó la cabeza, gritó, atravesó corriendo el zaguán y los dos largos patios y se metió en la cocina. Sin vacilar, hundió el brazo en la ennegrecida campana y sacó el cuchillito de mango de asta que había escondido ahí, cuando chico. Los ojos le brillaron de alegría y los padres lloraron porque habían encontrado al hijo.

Acaso a este recuerdo siguieron otros, pero el indio no podía vivir entre paredes y un día fue a buscar su desierto. Yo querría saber qué sintió en aquel instante de vértigo en que el pasado y el presente se confundieron; yo querría saber si el hijo perdido renació y murió en aquel éxtasis o si alcanzó a reconocer, si quiera como una criatura o un perro, los padres y la casa.

Jorge Luis Borges, "El hacedor", en: *Obras Completas*, Buenos Aires, EMECÉ, 1996.

#### Esquematización:

##### ► Núcleos narrativos:

(NN1) Desaparición de un niño de ojos celestes después de un malón → (NN2) Búsqueda → (NN3) Hallazgo de un indio de ojos celestes → (NN4) Reencuentro y reconocimiento parcial de la casa paterna → (NN5) Imposibilidad de reinserción a su forma de vida anterior → (NN6) Regreso al desierto

##### ► Secuencia canónica:

###### - Orientación:

Orientación temporal (s.19: época de malones) - O. Espacial: Junín- Tapalqué (provincia de BA)

*Situación inicial:* un niño de ojos celestes vivía con sus padres en el campo.[Estado 1]

###### - Complicación o Conflicto:

Desaparición del niño después de un malón (NN1)

###### - Reacción:

Búsqueda (NN2)

###### - Resolución:

Hallazgo de un indio de ojos celestes (NN3)

Reencuentro y reconocimiento parcial de la casa paterna (NN4)

Imposibilidad de reinserción del indio de ojos celestes a su forma de vida anterior (NN5)

Regreso al desierto (NN6) → *Desenlace*

*Situación final:* el indio de ojos celestes volvió al desierto (= su libertad). .[Estado 2]

##### ► Secuencia no narrativa:





*Yo querría saber qué sintió en aquel instante de vértigo en que el pasado y el presente se confundieron; yo querría saber si el hijo perdido renació y murió en aquel éxtasis o si alcanzó a reconocer, siquiera como una criatura o un perro, los padres y la casa. Función: reflexión final*

#### 6.4. Modalidad argumentativa

Finalmente, cuando el lector se encuentre frente a textos conformados mediante la *modalidad argumentativa*, podrá trabajar sobre la base del *esquema canónico* de la argumentación que se evidencia claramente cuando el plan textual global es argumentativo o con un *esquema simplificado* de la misma, que es más factible de encontrar cuando lo argumentativo se hace presente en secuencias discursivo-textuales insertas en un texto cuyo plan textual puede ser explicativo, narrativo o, incluso, descriptivo.

En el caso de la argumentación, el trabajo del lector debe ser muy minucioso, por cuanto el desarrollo de argumentos y contra-argumentos puede realizarse en un mismo enunciado, a partir de la utilización de los conectores de fuerza argumentativa (ejs: *El problema consiste en..... pero.....; Algunos sostienen que ..... sin embargo creemos .....*) y no necesariamente en enunciados y párrafos separados. Por lo tanto los momentos que constituyen la secuencia argumentativa no representan necesariamente párrafos -ni siquiera enunciados- diferentes, pero sí bloques distintos (entendiendo, como lo hacemos aquí, el bloque informativo como una unidad semántico-discursiva). Por otra parte, el orden de la exposición (nivel de superficie) no siempre 'respeta' la organización de la secuencia lógica del esquema canónico; en estos casos el lector debe reordenarla.

Consignamos a continuación los dos esquemas.

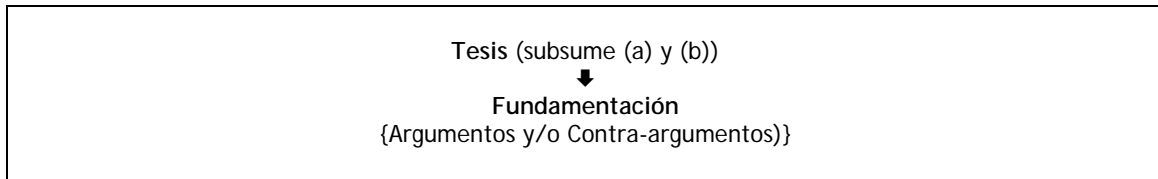
#### ► Esquema canónico de la argumentación:

El esquema que se presenta constituye una adaptación didáctica del esquema canónico de la Retórica clásica.

- a) Explicitación del **tema** o **caso**, es decir, de qué se va a hablar.
- b) Establecimiento del punto de vista personal sobre el tema (**tesis**).
- c) **Fundamentación** de la tesis, mediante la cual se debe procurar convencer al auditorio, para ello se trabaja en dos sentidos:
  - c.1. Desarrollo de argumentos que *confirman* la tesis. Apelación a distintas estrategias para encadenar estas *pruebas* o **argumentos**;
  - c.2. *Refutación* de las posibles objeciones a las pruebas presentadas (**contra-argumentos**);
- d) **Conclusión** o secuencia final, en que se redondea la tesis presentada, a la luz de lo trabajado a lo largo del texto.



► Esquema simplificado de la argumentación:



*Nota:* como ya señaláramos, estos momentos o ‘partes’ de la argumentación (tanto los del modelo canónico, como los del simplificado) hacen referencia a una **dinámica intradiscursiva**, pero **no a una rígida estructura de formulación textual**. Por esta razón, si bien es factible plantear la existencia de una *superestructura argumentativa* (i.e., van Dijk, 1983) como una “forma” o “esquema global”, que organiza un discurso en torno de una tesis y un conjunto de argumentos que la sostienen, no es posible señalar -en todo texto ocurrencia concreto- un orden estricto y fijo en la **disposición** de estos componentes. En este sentido, el sujeto argumentante podrá optar: o bien por exponer los argumentos encadenados seguidos de una conclusión en la que condensa su tesis, orden que refleja un razonamiento de tipo “regresivo” y la opción por generar una fuerza argumentativa creciente; o bien partir de la proposición de su tesis y a continuación desplegar el arsenal de argumentos, a modo de fundamentación, orden que refleja un razonamiento de tipo “progresivo” y la opción por imponer una fuerza argumentativa decreciente, sólo por mencionar los esquemas más extendidos. Por ello, insistimos, en que no debe entenderse el término ‘superestructura’ como haciendo referencia a una estructura ‘fija’, de naturaleza lingüística, del texto en el nivel de superficie; incluso, actualmente, hay autores que no utilizan esta categoría, porque se presta a confusión.<sup>18</sup>

Las relaciones lógico semánticas que se encontrarán en la argumentación están vinculadas a una propiedad distintiva de esta modalidad discursiva: la *orientación argumentativa*. Toda argumentación persigue direccionar el discurso hacia una determinada conclusión, perspectiva o punto de vista (que es, justamente, la sostenida por el sujeto discursivo en su tesis -esté esta explícita o no-), esa direccionalidad ‘inscrita’ en el propio discurso es lo que se denomina *orientación argumentativa*. El sujeto que argumenta, tal como señalamos al desarrollar el esquema canónico, debe fundamentar su punto de vista, es decir, debe sostener la *orientación argumentativa* que le da a su discurso, trayendo argumentos a favor (= que se ‘orientan’ hacia la misma conclusión) y refutando contra-argumentos (= posibles objeciones que invaliden la orientación elegida y se dirijan hacia una orientación diferente u opuesta). De allí que las relaciones lógico semánticas son en realidad,

<sup>18</sup> Dicho en términos semióticos: este esquema correspondería al Plano del Contenido, no al Plano de la Expresión. (Cfr. Hjelmslev, Greimas, Eco)



en esta modalidad discursiva, *relaciones argumentativas* de: co-orientación argumentativa, de contradicción o restricción argumentativa, de oposición o negación. Incluso muchas veces sucede que se producen transformaciones de sentido en ciertas relaciones lógico-semánticas como, por ejemplo, la causalidad: cuando se introduce una proposición causal en el contexto de una argumentación esa relación causal adquiere el valor de una “justificación” desde la perspectiva argumentativa (ej.: lo hizo porque estaba asustado).

#### 6.4.1. Ejemplificación

El texto con el que se ejemplifica presenta un razonamiento de tipo “regresivo”, ya que se ha optado por exponer primero los argumentos encadenados seguidos de una conclusión en la que se condensa la tesis. En este tipo de argumentación se genera una fuerza argumentativa creciente.

En este caso, además, se parte de un supuesto del sentido común de cierto grupo social, que es refutado a lo largo de la argumentación. Se establecen 2 espacios argumentativos antagónicos respecto del estudio: uno que lo valora positivamente (+) y otro que lo desvaloriza (-). Estas dos posiciones representan dos orientaciones argumentativas opuestas: el “juego argumental” consiste en co-argumentar hacia una de ellas (la que sostiene el sujeto discursivo, que es la (+)) y argumentar contra la otra (la correspondiente al sentido común, que implica una posición (-)). Esta orientación argumentativa queda explicitada en la tesis-conclusión: la refutación se condensa en la aseveración “es falso que..”.

Esta confrontación entre las dos orientaciones se trabaja mediante la oposición: *verdadero / falso*. (Ver subrayados ondeados en el texto)

Ejemplo: *Es verdad que a veces se estudian cosas inútiles, pero aun entonces (y suponiendo que uno sepa, antes de estudiarlas, que son realmente inútiles) suele ser mejor la opción de estudiarlas que la de no estudiarlas.)*

El “pero” restringe la ‘verdad’ afirmada en la primera proposición (que representa el espacio argumentativo antagónico al del sujeto discursivo) e invierte la conclusión a la que esta aseveración orientaría (→ no estudiar = estudio (-)), con lo cual se cambia la direccionalidad del argumento hacia la conclusión opuesta ((→ estudio (+)), que es la sostenida por el sujeto discursivo. Este cambio, en este caso, se explicita cuando se dice que: *suele ser mejor la opción de estudiarlas que la de no estudiarlas*.

La expresión *aun entonces* aparentemente indicaría una aceptación de lo afirmado en la primera proposición (que *a veces se estudian cosas inútiles*), sin embargo la aclaración entre paréntesis (*suponiendo que uno sepa, ...*) relativiza ese juicio de valor al poner en duda el saber de quien sostiene esa valoración y dejarlo en el campo de la ‘suposición’. Obsérvese que esta estrategia de refutación argumentativa, de descalificación de los argumentos del espacio argumentativo antagónico, reduciéndolos a ‘suposiciones’ no fundadas se mantiene a lo largo del texto. (Ver subrayados ondeados en el texto (verdad/falsedad) y correlativamente los elementos que restringen o descalifican esas supuestas ‘verdades’= subrayadas con punteado)



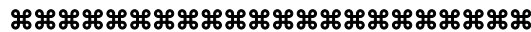
Texto	Esquematización
<p style="text-align: center;"><b>“Estudiar es inútil”</b></p> <p style="text-align: right;">por Alejandro Rozitchner<sup>19</sup></p> <p><i>Más allá de que esta idea expresa una emoción del estudiante secundario, o de todo estudiante que más que estudiar arrastra su ser por los caminos de cualquier programa de estudios, lo cierto es que desde todo punto de vista estudiar hace una, o muchas, diferencias. Es verdad que a veces se estudian cosas inútiles, pero aun entonces (y suponiendo que uno sepa, antes de estudiarlas, que son realmente inútiles) suele ser mejor la opción de estudiarlas que la de no estudiarlas. ¿Por qué tiene semejante descrédito el estudio? ¿Es acaso por el hecho de que no habilita para el mercado del trabajo? ¿O tiene que ver con que estudiar implica hacer un esfuerzo y siempre parece mejor hacer otra cosa, o no hacer nada? Vamos por partes.</i></p>	<p>Explicitación del tema o caso, es decir, de qué se va a hablar</p> <p>El título, que es recuperado en el primer enunciado, cumple la función del “exordio”<sup>20</sup></p>
<p>[ Datos reales no opinables, estadísticos, respecto de la influencia del estudio en el salario: la gente que estudió tiende a ganar más que la que no estudió]. [La crisis puede haber transformado las cifras, pero no la dinámica.] [Para una persona que estudió, es decir, que completó la escuela secundaria o mejor aun que completó un ciclo terciario o universitario, es mucho más posible el acceso a trabajos mejor pagos que para una que no lo hizo]. Es falso que no haya diferencia de ingreso entre personas que tengan distintos niveles educativos.</p> <p>Una objeción frecuente al estudio es la que se formula como: ¿y a mí para qué me sirve estudiar esto? [Sabemos que muchas de las cosas que se enseñan en los programas de estudio parecen desconectadas de la realidad]. Puede ser que verdaderamente lo estén., pero también puede ser que la propia realidad personal sea tan estrecha que sea uno el incapaz de captar el modo en que un saber puede resultar útil o incidir en lo concreto. Supongamos que es cierto que el contenido que un programa propone no tiene nada que ver con uno, y que probablemente nunca se vaya a usar ese conocimiento, lo que sí es seguro es que vamos a usar nuestra cabecita (y la sensibilidad) que estamos ejercitando y disciplinando. Estudiar no es algo que tiene que ver con contenidos, sino con formación de capacidades personales.</p> <p>El saber es un recurso cuyo uso no puede preverse antes de tenerlo, como pasa con todos los recursos. [Uno no sabe para qué le va a servir algo antes de contar con ello. Se pueden hacer algunas previsiones, pero su disponibilidad puede abrir mundos desconocidos.] [El conocimiento trae nuevas perspectivas y nuevos usos y sentidos para ese conocimiento.] [Además: una cosa es concebir la utilidad estrecha del conocimiento (para qué sirve, cuánto más puedo ganar con un título que me habilite a ciertas cosas) y otra es percibir cómo se amplía en términos generales la propia experiencia del mundo.] [ Una sensibilidad educada es una sensibilidad más rica, más amplia, más capaz.] [ Siempre se puede objetar que hay muchos necios que estudiaron mucho, pero ese argumento no sirve, porque también está lleno de necios que no estudiaron nada: el necio es una variable constante en todo tipo de argumentación, hay que descartarlo.] La posibilidad de encontrar sentido en la vida tiene un gran aliado en el conocimiento.</p>	<p>Fundamentación de la tesis</p> <p>(a) argumentos que confirman la tesis que se explicitará en la conclusión = argumentos que direccionan el texto hacia la orientación argumentativa elegida: sombreado en gris oscuro continuo</p> <p>‘pruebas’ : encerradas entre [ ] fundamentan o expanden el argumento</p> <p>(b) refutación de las posibles objeciones a las pruebas presentadas: contra-argumentos: sombreado en gris claro por palabras</p>

<sup>19</sup> Extraído de Rozitchner, Alejandro, *Ideas Falsas*, Buenos Aires, Del Nuevo Extremo, 2004.

<sup>20</sup> En la tradición clásica el *exordio* era la secuencia inicial que tenía como objetivo captar la atención del público.



<p><i>Estudiar es crecer.</i> [ seguir un camino de crecimiento pautado y, ganar poder, fuerza, posibilidades.] <i>Saber más es poder más,</i> [ver más lejos, desarrollar planes y estrategias de vida más logrados, tener recursos para llevarse mejor con la gente, ser más capaz de desplegar iniciativas y concretar todo tipo de realizaciones.]</p> <p><i>El conocimiento es un capital personal, propio, utilizable en toda circunstancia.</i> [Es instalar un activo en sí mismo que uno lleva adonde vaya.] [Saber cosas: idiomas, complejidades mecánicas, conceptuales, psicológicas, poder ver algo allí donde en principio parece no haber nada.] [Cuando no sabemos no vemos, cuando sabemos empezamos a captar la forma insospechada, a entender lo que llena ese espacio que parecía vacío. La vida confusa y depresiva tiene que ver con la falta de comprensión, con sentirse siempre un chico incapaz de entender las cosas de los adultos.] [Por más que uno tenga muchos años.] <i>Aprender es madurar, decidirse a poder.</i></p> <p><i>Estudiar es una oportunidad.</i> [Muchos querrían tenerla, otros la dilapidan.] <i>Una de las confusiones que se presentan en torno al estudio es la de creer que si uno estudia hace lo que otro quiere que uno haga.</i> [Como si uno estudiara para el profesor y no para sí mismo. O para los padres. Tiene que ver con una visión inmadura y caprichosa, con no querer hacerse cargo de uno mismo.] [Cuando uno crece puede entender que estudiar sirve para hacer lo que uno quiere. Cualquiera sea la cosa que uno quiera hacer.]</p>	<p>Fundamentación de la tesis</p> <p>(a) argumentos que <i>confirman</i> la tesis que se explicitará en la conclusión = argumentos que direccionan el texto hacia la orientación argumentativa elegida: <b>destacados en gris</b></p> <p>‘pruebas’ : encerradas entre [ ] fundamentan o expanden el argumento</p>
<p><u><i>En conclusión, aprender puede ser muchas veces difícil, pero crecer es difícil. El que desprecia el estudio se desprecia a sí mismo. Es falso que la sociedad no valore a quien estudia, lo hace de manera económica y de manera existencial todo el tiempo. Invertir tiempo y esfuerzo en uno mismo a través de estudio es siempre una buena inversión.</i></u></p>	<p>Tesis</p> <p>Establecimiento del punto de vista personal sobre el tema</p>





## 7. Bibliografía

- BARTHES, R., "Introducción al análisis estructural de los relatos"; en: *La aventura semiológica*, Barcelona, Paidós Comunicación, 1990.
- BASSOLS, M. y TORRENT, A., *Modelos textuales. Teoría y práctica*, Barcelona, Eumo-Octaedro, 1997.
- CARLINO, P., *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, FCE, 2005.
- CULLEN, C., "El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal. Parte II". En *Novedades Educativas*, Buenos Aires, MECyT, N° 62, 1996.
- DE MIGUEL DÍAZ, M., *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Alianza, 2006.
- ECO, U., *Lector in fábula*, 3ra. edición, Barcelona, Lumen, 1993.
- GÓMEZ DE ERICE, M. V. Y ZALBA, E. M., *Comprensión de Textos. Un modelo conceptual y procedimental*, Mendoza, EDIUNC, 2003.
- NARVAJA DE ARNOUX, E., *Análisis del Discurso. Modos de abordar materiales de archivo*, Buenos Aires, Arcos, 2006.
- R.A.E. (Real Academia Española), *Diccionario de la Lengua Española*, 22ª edición, Madrid, Espasa, 2001. Versión digital: *Biblioteca de Consulta Microsoft® Encarta® 2004*.
- VAN DIJK, T. A., *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*, Barcelona, Gedisa, 1999.
- VAN DIJK, T. A., *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*, Barcelona, Paidós, 1983.
- VERÓN, E., *Construir el acontecimiento. Los medios de comunicación masiva y el accidente en la central nuclear de Three Mile Island*, 2ª ed. revisada, Buenos Aires, Gedisa, 1987.
- VERÓN, E., *La Semiosis Social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*, (1º reimpresión), Barcelona, Gedisa, 1996.
- VERÓN, E., *Esto no es un libro*, Barcelona, Gedisa, 1999.
- VIGOTSKY, L.S., *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, Fausto, Buenos Aires, 1992
- WERTSCH, J., *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*, Madrid, Visor, 1991.
- ZALBA, E., Arenas, N., Farina, M., Párraga, C. y Gantús, V, *Lengua I EGB 3*, Proyecto EDITEP, Mendoza, EDIUNC, 2005.
- ZALBA, E., Arenas, N., Farina, M., Párraga, C. y Gantús, V, *Lengua II EGB 3*, Proyecto EDITEP, Mendoza, EDIUNC, 2005.