

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

**FACULTAD DE FILOSOFIA**

**Departamento de Filosofía del Derecho, Moral y Política II  
(Ética y Sociología)**



**EL DISCURSO: FUNCIONES, GÉNEROS Y ESTRATEGIAS  
DE PRODUCCIÓN**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR  
PRESENTADA POR**

**Bartolo de Jesús García Molina**

Bajo la dirección del doctor

Manuel Maceiras Fafián

**Madrid, 2013**

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

**FACULTAD DE FILOSOFIA**

**Departamento de Filosofía del Derecho, Moral y Política II  
(Ética y Sociología)**



**EL DISCURSO: FUNCIONES, GÉNEROS Y ESTRATEGIAS  
DE PRODUCCIÓN**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR  
PRESENTADA POR**

**Bartolo de Jesús García Molina**

Bajo la dirección del doctor

Manuel Maceiras Fafián

**Madrid, 2013**



**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA**  
**DEPARTAMENTO DE HISTORIA DE LA FILOSOFÍA**

---

PROGRAMA DE DOCTORADO

FILOSOFÍA Y LENGUAJE: FORMACIÓN HUMANÍSTICA EN EL  
DESARROLLO PERSONAL Y LA IDENTIDAD SOCIOCULTURAL

---

**EL DISCURSO: FUNCIONES, GÉNEROS Y ESTRATEGIAS DE PRODUCCIÓN**

**Tesis presentada para la obtención del grado de doctor por la  
Universidad Complutense de Madrid**

---

Doctorando

**Bartolo García Molina**

Director

**Manuel Maceiras Fafián**

---

Madrid, 2012



# EL DISCURSO: FUNCIONES, GÉNEROS Y ESTRATEGIAS DE CONSTRUCCIÓN

---

*Raramente somos conscientes de la estrecha  
interrelación que existe entre escritura, pensar, saber y ser*

*D. Cassany*

# DEDICATORIA

---

A mi esposa Míriam,  
quien pujó conmigo este parto

# AGRADECIMIENTOS

---

## **A la Universidad Complutense de Madrid (UCM):**

Por mirar más allá de la península, cruzar los mares, llegar al Caribe y extender sus aulas y prestigio hasta República Dominicana para que los hispanos de ultramar tuviéramos las mismas oportunidades que los peninsulares de acceder a un programa doctoral de altísima calidad.

## **Al excelente cuerpo docente del doctorado:**

A la Dra. Sarah Fernández Guinea y a los Dres. Luis Méndez, Emilio García y García, Juan Miguel Marinas Herrera, Javier González Marqués, y Alfonso Maestre Sánchez y Manuel Maceiras Fafián:

Por su entrega y sacrificio en favor de nuestro programa doctoral. Ella y ellos constituyeron la mayor muestra de la excelencia académica de la Universidad Complutense de Madrid (UCM).

## **Muy especialmente, a mi director de tesis, Dr. Manuel Maceiras Fafián:**

Sus clases me llenaron de inquietudes, sus orientaciones me abrieron horizontes, sus vastos conocimientos me llenaron de confianza, sus sabias orientaciones (que fueron savias) me guiaron hacia la meta, su vocación profesional me llenó de paz. Gracias porque un minuto suyo de orientación me abrió perspectivas suficientes para trabajar por meses.

**Bartolo García Molina**

# ÍNDICE

---

## **INTRODUCCIÓN..... 1**

Todo esta cimentado en el discurso

Tipo de tesis

Como surge el tema y el problema

Formulación del problema: alcances y limitaciones

Importancia del problema: justificación

Objetivos de la investigación

Visión panorámica

## **PRIMERA PARTE: MARCO HISTÓRICO Y TEÓRICO: ORÍGENES Y DESARROLLO DE LOS ESTUDIOS DEL DISCURSO**

### **CAPÍTULO I: ORIGINES DE LOS ESTUDIOS DEL DISCURSO..... 11**

Orígenes de los estudios del discurso

Qué es el discurso

Textualidad y polifonía

Sujetos del discurso

**CAPÍTULO II: SIGNOS Y COMUNICACIÓN: REPLANTEAMIENTO DE SDE LA  
TEORÍA DEL DISCURSO..... 40**

Introducción: signo y sociedad

Concepto de signo

La vida y los signos

Signos naturales y artificiales

Replanteamiento del signo

El signo lingüístico

Replanteamiento del signo lingüístico

**CAPITULO III: PRAGMÁTICA DEL DISCURSO..... 61**

Pragmática: Contexto y marco

Contexto y señales paradiscursivas

Implicaturas y suposiciones

Teoría de los actos de habla

Cooperación comunicativa

**CAPÍTULO IV: COMPETENCIAS DISCURSIVAS.....80**

Justificación

Competencia en general

Competencias discursivas

Competencias discursivas y enseñanza de la lengua

## **SEGUNDA PARTE: COMPRESIÓN DEL DISCURSO ORAL Y ESCRITO**

### **CAPITULO V: PROCESAMIENTO DEL HABLA Y LA LECTURA..... 105**

Procesamiento del discurso oral

Procesamiento del discurso escrito

Concepto de lectura

### **CAPITULO VI: NIVELES DE COMPRESIÓN LECTORA..... 127**

Introducción

Propuestas sobre niveles de comprensión

Mi propuesta

Tipos de lectura

Proceso de comprensión lectora

### **CAPITULO VII: ESTRATEGIAS DE LECTURA..... 163**

Introducción

Estrategias de lectura

Comprensión e inferencias

Evaluación de la lectura

## **TERCERA PARTE: FUNCIONES Y GÉNEROS DEL DISCURSO (ENFOQUE COGNITIVO Y CRÍTICO)**

### **CAPÍTULO VII I: EL PODER DEL DISCURSO Y EL DISCURSO DEL PODER..... 198**

El poder del discurso y el discurso del poder

El discurso y la construcción de la identidad

El discurso y la alteridad

El discurso y la asunción (de valores)

El discurso y el poder (cultura de la obliteración)

Estudios Críticos del Discurso (ECD)

El encuadre

Las herejías

La construcción de la feminidad

### **CAPÍTULO IX: GÉNEROS Y ESTRATEGIAS DEL DISCURSO..... 226**

Breve historia de los géneros discursivos

Bajtín y el concepto de géneros discursivos

Relación entre género y tipología textual

Género y producción textual

Género y polifonía

Clasificación de los géneros discursivos

Géneros discursivos y superestructura  
Géneros discursivos y macroestructuras  
Estrategias discursivas  
Un ejemplo: el diario interiorista

**CAPÍTULO X: EL DISCURSO CIENTÍFICO: CARACTERIZACIÓN Y ESTRATEGIAS DE PRODUCCIÓN..... 254**

Presentación  
La ciencia como discurso  
Características o principios de la ciencia  
Momentos del proceso de investigación  
Tipología del discurso científico  
Características del discurso científico

**CAPITULO XI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES..... 318**

Síntesis de los planteamientos más relevantes  
Revalorización del enfoque discursivo  
Recomendaciones

**BIBLIOGRAFÍA..... 328**

# INTRODUCCIÓN

---

Una vida sin acción ni discurso (...) está  
literalmente muerta para el mundo; ha  
dejado de ser una vida humana porque  
ya no la viven los hombres

H. Arendt

Todo está cimentado en el discurso: las leyes, las ciencias, las creencias, los prejuicios, los principios, etc. Desde antes de nacer, lo que somos depende en parte de la “formación discursiva” en que nos toque interactuar. La mente, el espíritu y el intelecto tienen una fuerte influencia de los discursos que permean cada sociedad. La religión, los prejuicios, los principios y valores se van configurando en cada persona a medida que se ve expuesta a los discursos predominantes. Si no fuera por las peculiaridades de cada persona (incluido el cerebro), quienes pertenecen a una misma formación discursiva serían más parecidos culturalmente.

El discurso está presente en todas las actividades intelectivas, con él, no solo nos comunicamos, también construimos nuevos mundos (realidades virtuales) que gravitan sobre lo que somos y queremos ser. En todo discurso objetivo, se construye una realidad virtual que es el reflejo (a veces como en un espejo) de la realidad factual. En ocasiones, esa realidad tiene un efecto tan poderoso que se hace indistinta (en la mente) de la realidad factual. El papel del discurso en la docencia, en la investigación, en la cultura y en la política es de importancia capital para sociolingüistas, maestros, sociólogos, politólogos, antropólogos, filósofos y humanistas en general. En ese contexto, me propuse examinar las funciones, géneros y estrategias de producción del discurso.

El discurso tiene inagotables vertientes aún pendientes de estudio (recuérdese que los estudios del discurso son la disciplina lingüística más reciente). He elegido los aspectos señalados por ser los más ligados a la naturaleza del programa doctoral

cursado (Filosofía y lenguaje: formación humanística en el desarrollo personal y la identidad sociocultural) y a mis áreas de formación (lingüística y didáctica de la lengua). El estudio de esos aspectos del discurso implica todo un programa de investigación documental, a fin de construir un marco teórico que permita abordar con rigor y profundidad las interrelaciones que supone un tema tan vinculado a la vida misma. Eso en vez de desanimarme se constituyó en una motivación más para emprender la ardua, pero fascinante tarea de examinar los componentes del discurso anteriormente señalados.

Como profesor de teoría del discurso, he podido observar cuales son los temas y las categorías del discurso más pertinentes para la labor docente. Temas como el discurso científico, el discurso del poder, el poder del discurso, discurso y docencia, discurso y conciencia, etc.; y categorías como estructura, estrategias discursivas, sujetos del discurso, componentes sógnicos, competencias discursivas, etc. están permanentemente presentes en el ejercicio y la vida profesional de los humanistas. Precisamente, de mi práctica docente, de mis esfuerzos por producir textos educativos que eficienten el aprendizaje auténtico y pertinente y de las nuevas aristas que descubrí en las clases del programa doctoral me surgió la inquietud de ahondar en los estudios del discurso.

Mis indagatorias partieron de mi interés en dar respuestas a estas interrogantes:

¿Cómo opera el discurso en la conformación de la conciencia?

¿Cuáles son los aspectos del discurso relacionados con la calidad del aprendizaje?

¿Cómo intervienen los procesos de lectura y escritura en la construcción del conocimiento?

¿Por qué es tan difícil la producción del discurso científico en Republica Dominicana?

La primera interrogante me llevó a estudiar el problema de la representación simbólica, la función del discurso en la formación y difusión de la ideología, la construcción de la

feminidad y la alienación social. Temas como la discriminación racial, la xenofobia, el discurso político, etc. caben perfectamente en este estudio pero como han sido ampliamente estudiados preferí excluirlos de mi investigación.

El segundo y el tercer aspectos de mi problema de investigación me obligaron a indagar sobre los componentes de la textualidad, la naturaleza y estructura del signo, la estrategia de producción discursiva, las estrategias de comprensión oral (discurso oral), estrategias de comprensión lectora (discurso escrito) las presuposiciones en la interrelación discursiva y el papel de los géneros discursivos en la producción y comprensión de los discursos. No se incluye en estos estudios el discurso pedagógico porque ese aspecto por sí solo demanda una investigación con un fuerte componente pedagógico.

En el cuarto aspecto de mi problema de investigación, abordo los subtemas: los demarcadores del discurso científico, la diferenciación entre investigación y discurso científico, las características del discurso científico, relación entre ciencia y discurso, tipos de discurso científico y el papel del discurso científico. Me desentiendo de los aspectos normativos y didácticos del discurso científico porque considero que los mismos deben formar parte de un manual de redacción científica más que de un ejercicio teórico metacientífico.

Los resultados de mi investigación podrían ser útiles para comprender las categorías, géneros, funciones, tipos y estrategias del discurso, y signo; para producir un nuevo enfoque sobre la enseñanza de la lengua y de la investigación científica; para derivar un reenfoque de la didáctica de las asignaturas de todo el currículum universitario, principalmente en las áreas humanísticas; y para provocar una revaloración del papel del discurso en la lucha contra la alienación de los grupos en condiciones desfavorables o de opresión. En República Dominicana no hay precedentes del ejercicio mitaddiscursivo que implica la investigación que realicé y cuyos resultados expongo en este informe. Siendo esta la primera tesis teórica sobre el discurso, está llamada a inaugurar una amplia y profunda reflexión y discusión sobre la necesidad de

darle un enfoque discursivo (giro discursivo) al quehacer docente de las universidades dominicanas. Además, los resultados que presento en este informe pueden servir como punto de partida para producir uno o dos libros que den respuesta a la necesidad que tienen las universidades dominicanas de contar con libros de texto para asignaturas como “Teorías del discurso”, “Redacción científica” y “Lecturas académicas”.

Los objetivos de mi investigación fueron:

1. Determinar: las principales tendencias de los estudios discursivos; la evolución de los estudios discursivos; los principales teóricos que han participado en la elaboración de una teoría del discurso; categorías del discurso; estrategias implícitas en los discursos; los géneros y funciones del discurso; características del discurso científico; el poder del discurso en la configuración de las representaciones simbólicas, entre otros aspectos relevantes de los estudios del discurso.
2. Proponer estrategias para convertir la lectura y la escritura en instrumentos de construcción de conocimientos.
3. Demostrar que todas las asignaturas del currículum universitario son fundamentalmente discursivas, por lo que se debe tomar en cuenta las teorías del discurso en su enseñanza.

Estos objetivos sirvieron de guía para mis lecturas y procesamiento de los datos obtenidos. Además han servido de pautas para la elaboración del esquema de tesis que desarrollé en este informe.

La investigación realizada fue de tipo cualitativo, específicamente de análisis e interpretación de informaciones textuales. Acorde con los objetivos y el tipo de investigación, la metodología consistió en la lectura de la producción textual en los aspectos que cubre la investigación: teorías del discurso, estrategias de lectura y de

escritura y metaciencia. Más de cien libros leídos durante tres años de lectura continua me permitieron formar un marco teórico amplio para darle algún sentido a mis reflexiones sobre el discurso.

La lectura de textos sobre el discurso (oral y escrito) constituyó la primera etapa del proceso de investigación. La reevaluación de mi propia práctica docente como profesor de lectura académica, teorías del discurso y redacción científica a la luz del marco teórico construido constituyó la segunda etapa. La tercera etapa fue la conversión en discurso de los datos producto de mis reflexiones, o sea, la preparación de este informe.

Este informe está estructurado en tres partes: la primera consta de cuatro capítulos; la segunda, de tres; y la tercera, de cuatro. O sea, este documento consta de once capítulos, sin contar la introducción. En el primer capítulo (antecedentes) presento los orígenes y evolución de los estudios del discurso como enfoque teórico de la lengua en uso. Se plantean aquí los argumentos de los primeros teóricos para propugnar por una lingüística que trascendiera la palabra y la oración. Hurgo en la antigüedad griega los primeros atisbos de los estudios discursivos para arribar a los estudios modernos del discurso, a partir de la década de 1960 del siglo pasado. Examino los aportes de los fundadores del enfoque discursivo y la noción de discurso hoy. A partir de la noción de discurso, texto y textualidad discuto cuáles son los rasgos que tipifican el concepto de discurso, y cuál es la relación entre texto y discurso. También discuto la semejanza y diferencia entre intertextualidad y polifonía.

El capítulo dos está dedicado a reexaminar la teoría del signo desde la perspectiva de la semiótica discursiva. Examino algunos aspectos polémicos del signo lingüístico, tales como su estructura, la naturaleza del significante y del significado y el carácter discursivo del signo. También examino la definición canónica del signo natural para determinar cuál es el criterio demarcador entre signo artificial y signo natural. Asimismo, hago un replanteamiento del mecanismo de comunicación lingüística, a partir de mi observación de que se ha anulado el signo lingüístico. A la obliteración del

signo, opongo y propongo un mecanismo de comunicación lingüística basado en el signo lingüístico.

El capítulo tres está dedicado a la pragmática del discurso. Examino conceptos fundamentales de la pragmática del discurso, tales como, contexto, marco, señales paradiscursivas, presuposiciones, etc. Dedico especial atención a la teoría de los actos de habla, ya que en República Dominicana se evidencian aún muchas distorsiones, confusiones y hasta ignorancia en torno a las formulaciones de Austin. La teoría de los actos de habla se enlaza con el principio de cooperación comunicativa de Paul Grice, por lo que cierro el capítulo con un estudio de las implicaciones de ese principio en los estudios pragmáticos.

En el capítulo cuatro, reivindico para los estudios discursivos una serie de competencias (epistémica, lingüística, pragmática, mnemotécnica, etc.) a las cuales denomino como competencias discursivas, ya que todas tienen como función, en última instancia, favorecer la construcción y comprensión del discurso. El estudio de las competencias discursivas me permite proponer que la enseñanza de lengua no puede obviar este concepto. Con este capítulo cierro el ciclo del estudio de los conceptos más generales de los estudios del discurso, para dar paso a la segunda parte dedicada a aspectos más específicos y funcionales como son el discurso oral y el discurso escrito.

El capítulo cinco recoge una visión psicolingüística del procesamiento del discurso oral, a partir fundamentalmente de la propuesta de Fernando Cuetos. Lo propio sucede con el procesamiento del discurso escrito. También discuto el concepto de lectura para plantearlo como un proceso de reconstrucción de conocimiento, y no como una simple recepción de datos. Este capítulo sirve de marco teórico para el siguiente: Niveles de comprensión lectora.

En el capítulo VI, hago una amplia revisión de los principales planteamientos sobre los niveles de comprensión lectora, para fundamentar mi propuesta. Esta toma en consideración la diferenciación de estrategias de lectura y niveles de comprensión. En

este capítulo también abordo una taxonomía de la lectura para establecer una relación entre objetivos de la lectura, tipos de lectura y estrategias de comprensión. Finalmente, examino las etapas del proceso de comprensión lectora tratando de diferenciar los momentos de la lectura y los momentos de la comprensión, ya que es frecuente hablar, por ejemplo, de la prelectura como parte de la lectura. Este capítulo crea la base para discutir a profundidad las estrategias de comprensión lectora más rentables y para plantear la pertinencia o no de la evaluación de la lectura.

El capítulo VII está dedicado a discutir con amplitud las estrategias de lectura, el proceso de construcción inferencial y los fundamentos de la evaluación de la lectura. Discuto los conceptos de lectura estética o por placer y de lectura eferente o por obligación, heredados de Louise Resenblatt. Muy afines a este concepto, están los de lectura autotélica y lectura compulsiva. Hago una defensa de los derechos de los lectores (especialmente los lectores académicos) a participar en los criterios de evaluación de la lectura. En la línea de Daniel Pennac, propongo que se sustituyan las “guías” de lectura a priori (preconcebidas) por “programas” de lectura elaborados por los estudiantes a partir de las explicaciones teóricas y las orientaciones metodológicas de los profesores. Mi propuesta específica es que los guiones de evaluación de la lectura sean a posteriori y a partir de las iniciativas de quienes tienen que reflexionar sobre su propia lectura a través de la evaluación del texto (literario o no). Este es uno de los capítulos más extensos debido a la cantidad de aspectos polémicos que presenta y la necesidad de elaborar propuestas alternativas para mejorar el uso y la enseñanza de la lectura en las escuelas y en las universidades.

Con el capítulo VII, cierro la segunda parte de la tesis, y doy paso a la tercera parte dedicada a dimensiones prácticas del discurso, tales como funciones y géneros. Esta tercera parte además de vincularse más a la praxis, exige un enfoque cognitivo y crítico. Temas como el poder del discurso, el discurso del poder, el discurso del encuadre, la construcción de la feminidad a través del discurso, géneros discursivos y

producción textual, la ciencia como discurso, para solo mencionar algunos, muestran y demuestran el carácter cognitivo, crítico y práctico de esta tercera parte.

El capítulo VIII está dedicado a examinar cómo el discurso crea realidades virtuales y cómo esas realidades virtuales pueden configurar la mente de los miembros de una comunidad discursiva y condicionar su visión del mundo y sus actividades. Una de esas construcciones es la feminidad, la cual examino a título de ejemplo. Por supuesto, también ventilo el discurso del poder y su correlato, los estudios críticos del discurso. Toma como aspectos nodales del discurso del poder, la obliteración, la discriminación, el encuadre y las herejías.

El capítulo IX: **Géneros y estrategias del discurso** contiene una breve ojeada al origen y evolución del concepto de género discursivo. Hago especial énfasis en el concepto bajtiniano de géneros del discurso. Establezco relación entre género y tipología textual; género y polifonía; género y producción discursiva; género y superestructura; género y macroestructura; etc. Discuto el polémico y escurridizo tema de la clasificación de los géneros del discurso. Propongo unos criterios que permiten una taxonomía rentable desde el punto de vista didáctico. Relacionado con el problema de los géneros discursivos está el de las estrategias para producir textos. Hago acopio de experimentos en el aula de estrategias que han sido muy útiles para ayudar a los jóvenes universitarios a desarrollar competencias discursivas. Escojo, a títulos de muestra, una estrategia diseñada por mí y aplicada por algunos docentes. Se trata de lo que he llamado Diario interiorista. Esta es una estrategia que ayuda a personas con apatía e inhibiciones a escribir un “libro” de alrededor de cien páginas en diez semanas de clase.

El último capítulo propiamente dicho es el X, dedicado al discurso científico. Es el más amplio de todo. Eso obedece a la carencia de estudios de este tipo, del que adolece el medio académico dominicano. No se trata de un tema de metodología de investigación, aunque es de sentido común la relación entre discurso científico e investigación. Aquí lo que se discute es cuál es la esencia del discurso de la ciencia. Para ello, trato de

demostrar que la ciencia es discursiva y que entre sus características demarcadoras están las claves para determinar qué es el discurso científico. En este capítulo diferencio el discurso científico del conocimiento científico y del llamado lenguaje científico. Propongo que construir el discurso científico es hacer ciencia, que la ciencia cobra cuerpo en el discurso y vive para él y en él. Sin conocimiento y sin estrategias para convertir los datos en discurso es poco probable que se tenga éxito en la empresa investigativa. Mis construcciones en este capítulo darán respuesta a la urgente necesidad de las universidades dominicanas de un estudio sobre las características y estrategias de producción del discurso de la ciencia.

Examinados los tres grandes aspectos de mi tesis: orígenes y desarrollo de los estudios del discurso; comprensión del discurso oral y escrito; y funciones y géneros del discurso, anclo en unas formulaciones que relacionan y le dan sentido de unidad a toda la tesis. Aquí intento inferir algunas conclusiones que podrían ser útiles para la enseñanza de la lengua española, de la redacción de tesis de maestría y de la llamada alfabetización académica en todas las universidades dominicanas. De esas inferencias, se desprenden sugerencias para las autoridades académicas y para la comunidad de investigadores dominicanos.

# PRIMERA PARTE

---

MARCO HISTÓRICO Y TEÓRICO: ORÍGENES Y DESARROLLO DE  
LOS ESTUDIOS DEL DISCURSO

# CAPÍTULO I

---

## MARCO HISTÓRICO: ORÍGENES DE LOS ESTUDIOS DEL DISCURSO

Toda palabra libera la plenitud de su significado solo cuando se entrelaza en frases o relatos

Manuel Maceiras

### 1. Contexto histórico

Los estudios o enfoques discursivos surgen como una reacción a las limitaciones que presentaba la lingüística clásica de carácter frástico (estructuralismo y generativismo). Para la lingüística clásica después de la oración solo había oraciones, por lo que no era necesario trascender los límites de esa unidad de la lengua. Mientras se mantuviera en el ámbito de la fonética, la fonología, la lexicología y la morfología no habría mayores dificultades. Sin embargo, en los campos de la sintaxis y la semántica, las cosas cambian. Fenómenos como la anáfora, el sentido, la isotopía, la cohesión, los implícitos, los sobreentendidos, la coherencia, la sinergia sintáctica, etc., solo pueden abordarse eficazmente desde una perspectiva transfrástica o discursiva.

Teun Van Dijk señala ocho razones que justifican el enfoque textual:

- i. Las teorías lingüísticas, y las gramáticas en particular, deben dar cuenta de la estructura lingüística de emisiones completas, es decir, también de las emisiones de secuencias de oraciones.
- ii. Hay propiedades gramaticales más allá de la frontera de la oración, por ejemplo, relaciones semánticas entre oraciones.
- iii. Un estudio del discurso permite generalizaciones sobre propiedades de oraciones compuestas y propiedades de secuencias de oraciones.
- iv. Ciertas propiedades lingüísticas, tales como la noción de macroestructura, pertenecen a unidades supraoracionales como, por ejemplo, fragmentos, párrafos, etc., de un discurso.

- v. La relación entre la gramática y la pragmática presupone una descripción gramatical de secuencias de oraciones y propiedades del discurso como un todo para, por ejemplo, dar cuenta de las relaciones entre actos de habla y macroactos de habla.
- vi. Una gramática del texto es una base más adecuada para una relación sistemática con otras teorías del estudio del discurso, como la estilística, la retórica, la poética, el estudio de la narrativa, etc.
- vii. Una gramática del texto nos da una mejor base lingüística para elaborar modelos cognoscitivos del desarrollo, la producción y la comprensión de la lengua (y por lo tanto del discurso).
- viii. Una gramática del texto proporciona una mejor base para el estudio del discurso y la conversación en el contexto social interaccional e institucional, y para el estudio de tipos de discurso y del uso de la lengua en distintas culturas. (Van Dijk, 2005:18-19).

Es en el texto o discurso donde la lengua se despliega con todo su esplendor. De ahí que concomitantemente con el surgimiento y desarrollo del enfoque generativo-transformacional se manifiestan atisbos por crear una teoría que trascienda el enfoque meramente oracional. Ya en 1952 Zellig Harris (citado por Garrido Rodríguez, 2002: 123) utiliza la expresión “análisis del discurso” en un artículo publicado con ese mismo nombre, en el cual utilizó un procedimiento que trascendía la oración.

Lozano considera a Eugenio Coseriu el primero en utilizar (en 1956) la noción de lingüística del texto (Lozano et al. 1997: 34). También Emile Benveniste, uno de los seguidores del estructuralismo, en los albores de la década de 1960 sugería sutilmente la posibilidad del enfoque discursivo para los estudios de la lengua. Para él “no es la suma de signos lo que produce sentido, signo el funcionamiento textual (Benveniste, 1978<sup>a</sup>). Asimismo, Benveniste definía el concepto de discurso como “la lengua en tanto

que asumida por el hombre que habla en la condición de intersubjetividad, que hace posible la comunicación lingüística”.

Van Dijk, en cambio, sitúa el inicio de los estudios modernos del discurso en 1964, cuando aparecieron los primeros artículos importantes sobre el discurso en etnografía, escritos por Dell Hymes. El mismo Van Dijk, con su libro **Ciencias del texto** puede ser considerado junto a Janus S. Petófi y Robert de Beaugrande como uno de los propulsores de una teoría del análisis del discurso.

## **2. Orígenes históricos**

### **2.1. La Retórica**

Aunque los estudios modernos del discurso (como dice Van Dijk) se pueden situar a partir de la década de 1960, desde la antigüedad griega se manifiestan inquietudes por el estudio del discurso. La Retórica, la Estilística, y en cierto modo, la Filosofía abordaron el estudio del discurso. Para algunos (Marchese y Forradelas; 1998; 348) la retórica nació en Siracusa a mediados del siglo V antes de nuestra era, con la vuelta a la “democracia” en ese Estado, después de la muerte del tirano Trasíbulo. El tirano había conculcado la tierra a los campesinos, por lo que después de su tiranía se inició un proceso de recuperación de la tierra por parte de sus antiguos dueños. Ese proceso demandó de estrategias discursivas para ganar las demandas por la tierra ante los “tribunales populares”. Pero es en el Ática donde alcanza mayor desarrollo con Gorgias y los demás sofistas. En uno de los diálogos socráticos (La Retórica), Sócrates induce a Gorgias a que especifique el nombre de lo que el segundo había llamado “...La más bella de todas las artes”, y este la bautiza como Retórica. También se define a sí mismo como retórico. Además, Gorgias define la retórica como el arte de la palabra. Sócrates a su vez precisa que ese arte es creador de persuasión.

Es sorprendente observar que ya en los Diálogos Socráticos hay un intento de definir el uso de la lengua para un acto de habla específico: la persuasión. Pero más sorprendente todavía resulta cuando Sócrates presiona a Gorgias para que explique

cuál es el objeto de estudio de la Retórica, y este declara que “discursos”. A través de todo el diálogo queda establecido que a la Retórica solo le interesa los discursos con fines persuasivos. Los discursos meramente enumerativos (como la gimnasia y las demás “disciplinas” de entonces) no eran objeto de la Retórica. De soslayo cabe señalar, que aquí se sugiere que las disciplinas son discursos. Sócrates dice: “¿No tiene igualmente por objeto la gimnasia los discursos referentes a la buena y mala disposición del cuerpo?”. Luego agrega: “Lo mismo puede decirse de las demás artes: cada una de ellas tiene por objeto los discursos relativos al asunto que se ejerce”. Este diálogo es una apología al don de la palabra para producir persuasión. “Es en efecto, dice Gorgia, el mayor de todos los bienes aquel a quien los hombres deben su libertad y hasta en cada ciudad, la autoridad sobre los otros ciudadanos”. Y para remachar, Gorgia vincula la Retórica a lo justo: “Hablo, Sócrates de la persuasión que tiene lugar en los tribunales y las asambleas públicas, como decía ha muy poco, y en lo referente a las cosas justas e injustas”. También Aristóteles en el libro 1, cap. 1. pág. 12 de su Retórica vincula este “arte” a lo verdadero y a lo justo: “La retórica es útil porque lo verdadero y lo justo prevalecen por naturaleza sobre sus contrarios, de suerte que si las resoluciones no se ajustan a lo conveniente, es forzoso que sean vencidas por sus propias deficiencias”. Pero Aristóteles propondrá que la Retórica no se limite a la persuasión, (Retórica, Lib.1, cap.1, pág.13). Para él “son tres las cuestiones que pueden estudiarse en relación con el discurso”: una, sobre qué bases se asentarán los argumentos; la segunda sobre la expresión; y la tercera, cómo deben disponerse las partes del discurso” (Retórica, Lib. III, cap. 1, página 185).

La tradición retórica proporcionó un corpus teórico considerable para el abordaje del discurso, comenzando con la división de la producción discursiva en cinco momentos: **inventio o heuresis, dispositio o taxis, elocutio o lexis, memoria o mneme y actio o pronuntio (hipócrisis)**. A las dos últimas, se les puede relacionar con enunciación. “La inventio era la búsqueda de los argumentos, los tópicos, los temas que podían atraerse; la dispositio era la parte intermedia que participaba de la inventio y de la locutio, trataba sobre la organización estructural del discurso en partes como exordio,

narrativo, (diégesis), argumentatio (confirmación) y ratio (epílogo). La elocutio, en cambio trataba sobre la forma del discurso, la expresión verbal”. Pero luego, la Retórica perdió su esencia primigenia, de una “ciencia” del discurso persuasivo pasó a ser una especie de “técnica” de ornamentación del discurso, y en ocasiones, se reduce al estudio del llamado lenguaje figurado.

Algunos críticos literarios (Estébanez, 1996; Marcheses y Forradellas, 1998, Pozuelo, 1994, Wellek y Warren, 1985) sostienen que en el siglo XIX la Retórica fue objeto de una marcada desvalorización de parte de los románticos, quienes consideraban que la Retórica era una camisa de fuerza constituida de normas constrictivas en detrimento de la libertad creativa. “De este modo, la simplificación histórica de la Retórica vino asimilarla a tratado de la elocución ornamental o del ornato verbal y a introducir una equiparación de “literario” a “figurado” toda vez que los tratados de la lengua literaria habían advenido en taxonomías de figuras” (Pozuelo 1994:14).

Las causas de la degradación de la Retórica son atribuibles en primer término a la crisis de la democracia y del senado griego, y con ella, la pérdida de valor del discurso; y en segundo orden, al prestigio del discurso literario, hasta el punto que se le ha considerado como un ideal de perfección. (La Real Academia Española consideró por mucho tiempo como criterio para la adopción de las formas lingüísticas que estas fueran usadas por escritores de prestigio). Toda vía hoy, los profanos en materia lingüística creen que los literatos (escritores y críticos) son los más indicados para opinar sobre cuestiones lingüísticas. Esto se explica por lo relativamente joven que son las ciencias del lenguaje (Lingüística, Filosofía, Psicolingüística, Pragmática etc.).

Finalmente, se puede afirmar que la Retórica clásica hizo significativos aportes a los estudios del discurso enfocada en los actos de habla persuasivos; dicho en otras palabras, al discurso como macroacto de habla cuya fuerza ilocucionaria predominante era la persuasión. Hasta cierto punto, se puede asumir “los estudios del discurso como una variante madura de la retórica” (Van Dijk, 2005:122).

## 2.2. Estilística

La Estilística es un concepto un tanto ambiguo, deambula desde la Retórica clásica, hasta la preceptiva literaria; pero en todos los casos, rebasa el marco frástico y se interna en los confines del texto. La Estilística contemporánea se relaciona más con el discurso literario que con los demás géneros discursivos, pero tuvo una época en que su campo de estudio era más amplio. Eugenio Coseriu afirma que lingüística del texto ha habido siempre, “ya que la estilística literaria no es sino la forma actual de la antigua Retórica” (Coseriu, 2007: 90). Entendida en el sentido “coseriano”, la estilística investiga todos los recursos que tratan de lograr algún fin estético.

Sin embargo, para Wellek y Warren el campo que abarca la Estilística es mucho mayor que el de la literatura, incluso, que el de la Retórica “Bajo el epígrafe de estilística pueden clasificarse todos los artificios enderezados a conseguir fuerza y claridad de expresión: las metáforas (...) todas las figuras retóricas y las construcciones sintácticas” (Wellek y Warren, 1985: 212). Definición análoga a la anterior asumen Estébanez (1996: 375) y Coseriu (2007).

En la perspectiva anterior, la preceptiva literaria deviene en un área de la Estilística y no la Estilística misma, por lo que es obvio el carácter discursivo de los estudios estilísticos. Aún en los casos en que se ocupe de los estilos individuales, epocales, grupales, etc., la Estilística sigue siendo una disciplina cuyo interés es el discurso (los textos, como prefiere Coseriu).

Para Lozano et al. (1997:17) la diferencia principal que se puede establecer hoy entre Estilística y Retórica es que la primera atiende al autor expresándose en la obra; y que la segunda, puede ser vista como un mecanismo de generación de texto. Es decir, para Lozano la Estilística enfatiza la relación enunciador discurso; y la Retórica, la relación enunciador – producción discursiva. Los mismos autores admiten que estas disciplinas deben ser consideradas como los orígenes de una preocupación textual. En esa misma línea, Eugenio Coseriu establece: “No es casualidad que en la historiografía sobre

lingüística del texto se hallen también obras de Estilística y Retórica: existe, sin duda, una continuidad que reconoce en la Estilística literaria y en la antigua Retórica, los orígenes de la Lingüística del texto". (Coseriu, 2007: 93).

### **2.3. Preceptiva literaria**

Los estudiosos del discurso no incluyen la preceptiva literaria entre los orígenes de los enfoques holísticos de la comunicación lingüística. A mí entender, esto obedece a dos causas: 1) que se le asimila a la Estilística, 2) que se le considera que no trasciende la frase. Sin embargo, una revaloración de la llamada preceptiva literaria podría arrojar resultados diferentes. Lo primero que habría que destacar es que las categorías que maneja la llamada preceptiva literaria no siempre son preceptos ni son exclusivos de la literatura. Las llamadas figuras literarias, por ejemplo, son monedas corrientes en el discurso ordinario. En rigor, se trata de estrategias macro y microestructurales. Al considerarse estrategias a las categorías pertenecientes a la preceptiva, esta queda a medio camino entre la Estilística y la Retórica, por lo que en ocasiones se incluye en uno y otro dominios; pero en todo caso, su interés hay que ubicarlo en el ámbito del texto como globalidad, pues la estrategias discursivas (macro y microestructurales) no se deberían estudiar aisladamente (como tampoco se debería estudiar las unidades lingüísticas al margen del texto). Las estrategias discursivas solo tienen sentido en función de producir (en el capítulo X ampliaré mi propuesta de estrategias discursivas).

Ubicados históricamente el surgimiento del enfoque discursivo, paso a discutir qué es el discurso hoy y su relación con el concepto de texto. También discutiré el concepto de sujetos del discurso y su diferencia con el sujeto gramatical.

### **3. El discurso hoy**

El concepto de discurso suele ser ambiguo: desde un conjunto sígnico coherente, hasta cualquier forma de comunicación o de expresión de información. Así hasta el silencio podría constituir discurso. Esta parece ser la línea de Lotman y la llamada Escuela de

Tartu (Lozano et al.,1977:18) Pero hoy día el concepto de discurso se limita a construcciones verbales, coherentes, isotópicas y comunicativamente acabadas o cerradas, independientemente que sean orales o escritas.

Hasta etimológicamente, el concepto de texto implica la isotopía, la cohesión y la coherencia. En el diccionario de la Real Academia Española (DRAE. 22º ed., 2001) se define textura como disposición y orden de los hilos de una tela.// 2. Operación de tejer.// 3. Estructura, disposición de las partes de un cuerpo, de una obra, etc. Corominas (2003:560) establece de manera más explícita el parentesco lexemático de la palabra **texto** con **tejer**. Ese filólogo registra que para el año 1220 ya el término tejer existía en algún documento del español medieval. Corominas establece los derivados tejedor, tejedura, **tesitura** (aunque del it. tessitura), tejidos, **textos** (cultismo del lat. téxtum), textual, contexto, textura, textil, y hasta contextura y pretexto (de praetexere> praetextus = poner como bordado o tejido delante de algo).

Es sintomática la relación metafórica de texto y textil. Así cobran mucho esplendor metáforas no muy técnicas como “perder el hilo”, “hilvanar las palabras o las ideas”, “darle ilación al discurso”, “en esa tesitura” y “el tejido del discurso”, Todas se relacionan con la cohesión que debe tener todo discurso. Las primeras aproximaciones al concepto de texto no distaban mucho de este sentido metafórico. Por ejemplo Lotman, la llamada Escuela de Tartu y la semiótica soviética en general, herederos de Bajtin lo considera como “conjunto sígnico coherente”

Una diferencia actual del concepto **texto** en la que coinciden la mayoría de los estudiosos del discurso, la proporciona Enrique Bernárdez (Citado por Loureda Lamas, 2003; 22):

...es la unidad lingüística comunicativa fundamental producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizada por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su vez estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua.

Esta última definición se podría aplicar sin dificultad al concepto de discurso, pero será más adelante cuando discutiré las posiciones al respecto. Por ahora, dejo las definiciones del término **texto**, para examinar los componentes del mismo o los mecanismos generadores de textura.

El discurso o texto se construye con palabras, sintagmas y oraciones, pero trasciende la suma de esas unidades, porque con él y en él se construyen mundos virtuales. De ahí, que el discurso más que significado, tiene sentido; y aún más, tiene universos semióticos propios. En el discurso se producen múltiples sinergias comunicativas pues siempre este es más que la suma de las unidades lingüísticas que lo constituyen. La sinergia comunicativa deviene en una de las características del discurso, a la par con la coherencia, la cohesión, la isotopía, el sentido, la realidad virtual y la clausura.

Como señala Helena Calsamiglia y Amparo Tusón, el hablar del discurso es, ante todo, hablar de una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, (Calsamiglia y Tuson, 2007:01). El discurso es un espacio creado con piezas lingüísticas condicionadas por la práctica social, pero que a su vez condiciona la interacción social. Debido a que el discurso, como categoría o abstracción se construye en el marco de la práctica social, cada sociedad, época, grupo humano, etc. elabora y maneja de manera particular sus discursos o construcciones discursivas. De ahí que “leer y escribir no son tareas lingüísticas o procesos psicológicos, sino también socioculturales (Cassany, 2006b: 41)

#### **4. Componentes de la discursividad o textualidad**

No todo conglomerado de unidades lingüísticas constituye un discurso. Ciertamente el componente primario de todo discurso son las unidades lingüísticas, pero para que esto suceda debe producirse la textura. La textura es un concepto que implica, al menos siete componentes: isotopía cohesión, coherencia, sentido, sinergia comunicativa, construcción de mundos semióticos y clausura. Se puede afirmar que la relación de

unidades lingüísticas con la presencia de esos componentes forma o constituye discurso porque tiene textura o discursividad.

#### **4.1 Isotopía, cohesión, y coherencia**

La isotopía y la cohesión son partes de la coherencia. El concepto de isotopía fue propuesto por A.J. Greimas en 1966 en su libro "Semántica estructural", para referirse a la recurrencia de características semióticas (semas) en el texto. Más tarde amplió el concepto a una isotopía racional. "Dicho de otra manera -apunta- es necesario que una isotopía semántica sea postulada al mismo tiempo que la isotopía racional" (Greimas, 1980: 21). La reiteración, recurrencia o redundancia es característico de la isotopía, pero no solo de semas, si no de cualquier unidad lingüística. De ahí que la anáfora es uno de los indicadores de isotopía.

La isotopía la construye de manera consciente o no, el enunciador, pero es una de las inferencias que realiza el enunciatario, para poder atribuirle unidad de sentido al discurso. "Por isotopía textual hay que entender un conjunto de categorías sémicas redundantes que hace posible la lectura uniforme de una historia" (Viñas Pequier, 2008: 452). El destinatario (lector u objeto) activa las propiedades sémicas, fonológicas morfológicas y sintácticas de las palabras, a fin de que estas formen discursos coherentes. Así al leer o escuchar actualiza o activa semas, fonemas, morfemas, conectores, etc., e inhibe otros. Con este proceso, el enunciatario, siguiendo las pautas discursivas del enunciador, percibe el discurso con el grado de coherencia adecuado por lo que la isotopía, en última instancia es un mecanismo de lograr coherencia (relación y sentido).

La cohesión constituye a su vez uno de los mecanismos de la coherencia. Se produce como un conjunto de enlaces y referencias intratextuales que posibilitan establecer relaciones semánticas a partir de las cuales un texto produce sentido. La cohesión "...es un concepto que se refiere a uno de los fenómenos propios de la coherencia: el de las relaciones particulares y locales que se dan entre elementos lingüísticos, tanto

los que remiten unos a otros, como los que tienen la función de conectar y organizar” (Calsamiglia y Tusón, 2007:212). Al igual que en la isotopía, en la coherencia las reiteraciones de unidades lingüísticas es frecuente. Javier González Marqués (en Puente,1991:111) define la cohesión como “...la repetición de expresiones que pueden tener referencias idénticas, diferentes o solapadas con lo que la amplitud de los contenidos conceptuales que pueden verse activados a través de la utilización de este procedimiento resulta variable”.

El mecanismo más frecuente y variable de cohesión es el morfosintáctico. Tanto, que los demás se pueden subsumir en este mecanismo. “Cuando la relación entre enunciados se expresa a través de un conector, este manifiesta lazos preexistentes en la mente de los interlocutores, en su conocimiento compartido que se expresa a través de un elemento sintáctico –semántico para identificar de forma más precisa y clara la relación que se intenta comunicar” (Calsamiglia y Tusón, 2007: 235).

María Cristina Martínez habla de tres mecanismos para darles cohesión a los enunciados de un texto, o para producir textura: la referencia, la sustitución y la elisión (Martínez, 2004). Si se observa bien, estos son mecanismos morfosintácticos. La referencia tiene tres marcas morfosintácticas, pronominal, morfemática y deíctica que ayudan a relacionar informaciones conocidas (viejas) con informaciones desconocidas (nuevas). Establecer estas relaciones es fundamental para el procesamiento del discurso, especialmente para el discurso escrito. Por ejemplo, en el enunciado: “Estos se retrasaron pero todos llegaron a la meta”, el segmento **todos** conecta con un sintagma nominal plural presente en la memoria del interlocutor (pronominalización); el morfema **ron** reitera el sujeto gramatical y conecta con un punto en el tiempo; en cambio el segmento **estos** ubica o señala un referente textual para darle sentido contextual al enunciado. Estos son ejemplos simples de cohesión morfosintáctica. De hecho, en la interacción verbal se dan mucho más variadas y complejas.

Las referencias anteriores pueden ser de tres tipos: de identidad, de inclusión y de exclusión. La identidad se produce cuando entre las estructuras o segmentos se da

una relación de homosemia (sinonimia en la terminología clásica); la inclusión es una relación entre hiperónimos e hipónimos; y la exclusión es relación de simetría semántica (coordinación).

En cuanto a la forma o el procedimiento de los mecanismos de coherencia, hay que señalar que se producen tanto por relación endofórica (entre los elementos del texto) exofórica (entre elementos del texto y el contexto físico-espacial).

La sustitución puede ser nominal, verbal y oracional. La primera se produce cuando una estructura nominal es sustituida por un sintagma nominal. Ejemplo: “Quien esté libre de culpa que lance la primera piedra”. Hay sintagmas nominales que pueden sustituir cualquier otro: **la cosa, la cuestión, eso** etc. La sustitución verbal se produce cuando un verbo genérico (como hacer) sustituye otro más específico. Finalmente, la sustitución oracional consiste en sustituir una oración (a veces varias) por un sintagma. Vg, **eso, lo anterior, todo**, etc.

Por otra parte, es frecuente que en el texto o discurso se elidan elementos, porque las informaciones que contienen resultan redundantes o conocidas, por lo que se pueden reponer fácilmente. Las estructuras que se omiten con más frecuencia son las nominales, las verbales y las oracionales.

La cohesión, como la he presentado, va más allá de los conectores sintácticos. Ella representa un conjunto amplio de mecanismos de generación de textura. Ella es la parte más importante de la coherencia de un discurso. Por esa relación tan estrecha, Van Dijk (2005) la considera como un tipo de coherencia (coherencia local o lineal). La cohesión forma parte en última instancia de la coherencia, por lo que prefiero tratarla como un mecanismo de generación de textura o coherencia, como la isotopía y la anáfora son elementos cohesión.

La coherencia es un concepto relacionado con el sentido global del texto o discurso. Está más relacionada con la cohesión, pero como ya he dicho, la segunda es parte de la primera. La coherencia es una noción más extensa, incluye las relaciones

pragmáticas, además de las relaciones semánticas intracontextuales (Calzamiglia y Tusón 2007:212). De hecho, Van Dijk (2005) habla de una coherencia pragmática (diferente a la coherencia local o lineal y a la coherencia global).

La coherencia es una propiedad de los textos pero sin la cooperación del enunciatario, no existiría. Los hablantes de una lengua desarrollan una competencia (discursiva) que le permite dotar de coherencia, según el contexto, frases sueltas o inconexas "... textos que no sabemos interpretar hasta que no se dotan de un marco que permita relacionar su sentido. Se parte del principio de presunción de coherencia a partir del cual toda clase de mensaje emitido por un emisor para un receptor se considera bajo la hipótesis de un comportamiento racional que no admite idealmente un comportamiento ilógico, absurdo" (idem,213). En el conjunto de enunciados:

El profesor llegó

Miró a los estudiantes

E impartió el examen.

Los enunciatarios asumen que el profesor llegó al aula, que los estudiantes estaban en el aula, que esa era su aula y que esos eran sus estudiantes; que ya se había convenido que se impartiría un examen; y que los estudiantes lo estaban esperando. Solo con esas asunciones los enunciados anteriores adquieren textura y se convierten en un pequeño texto. De hecho, además de coherencia, el enunciatario asume cierta fuerza ilocucionaria.

Para Costa – Mozejko (2001) la coherencia de los discursos guarda relación y depende del lugar desde donde son producidos y recibidos: Ese lugar son los contextos: social, económico, histórico, cultural, físico y espacial. Ciertamente, no es lo mismo hablar o escribir desde la oposición a un gobierno que estando al frente del Estado. Algunos chistes tienen su base de sustentación en esa presunción de coherencia que el enunciatario le asigna a los enunciados que en un contexto dado se espera tengan

inscrito un acto de comunicación. La frase: “Mi esposa y yo tenemos la clave de un matrimonio feliz: **dos veces por semana**, vamos a un restaurante, y disfrutamos de una rica cena y un buen vino”. pronunciada por un consejero matrimonial activaría mecanismos de coherencia distintos a que si la emitiera alguien en un programa de humor. En el primer caso, los destinatarios, probablemente en principio, relacionarían, **matrimonio, esposa, y dos veces por semana** (presentes en la frase) con **intimidad**, activada por las anteriores. Sin embargo, cuando escucha o lee a seguidas, “...**vamos a un restaurante**”, cambia la clave de la felicidad.

En cambio, en un contexto de humor, el enunciatario trata de encontrarle la picardía a la frase para darle la fuerza ilocutiva de un chiste. Incluso, podría recurrir al morbo para intentar darle coherencia pragmática, sin que alcance a descubrir la “gracia” del pretendido chiste. Pero tras la pausa, escucha: “**Ella va los martes y yo, los viernes**”, y entonces, se produce el chiste por el choque de sentidos.

Lo mismo sucede con los géneros discursivos (anuncios, exámenes, recetas, menús, facturas, etc.) hay que activar los conocimientos que se tienen al respecto (marcos) para que tenga coherencia plena. Sin esos marcos, un reportaje periodístico no podría diferenciarse de un cuento; o de una novela naturalista. Son de las primeras inferencias que un buen lector haría, aplicando estrategias “acomodativas” como dicen Mc Ginite y Kimmel (1982:48).

Otro factor que ayuda a la asignación de coherencia a un texto es la coordinación léxica. Hay términos que están asociados en la mente de los hablante formando paradigmas por oposición o complementación, por función o por pertenecer al mismo campo semántico (lunes, martes, miércoles, etc.). Estos términos concurren o coocurren si forman parte del mismo marco o esquema del enunciatario. La coocurrencia léxica es una marca de la isotopía, de la cohesión textual, y por vía de consecuencia, de la coherencia. Ya hemos visto que la sinergia, la isotopía, la cohesión y la coherencia son generadoras de textura. Ahora veamos las demás cualidades del texto o discurso.

## **4.2. Texto, sentido y fuerza ilocutiva**

Mientras las palabras y las oraciones tienen significados, el discurso tiene sentido y fuerza ilocutiva. El significado es un componente del signo lingüístico, el sentido es un componente de la textura del discurso. El sentido del texto se basa en los significados de los signos lingüísticos y de las estructuras sintácticas que lo conforman pero que lo trascienden. Los contenidos textuales activan los conocimientos implícitos, supuestos y sobreentendidos necesarios para que se produzca la coherencia. “El texto se muestra como un juego de relaciones en el cual las unidades léxico- gramaticales seleccionadas por el hablante determinan la construcción de los significados transmisibles, convirtiendo los elementos lingüísticos en instrucciones, marcadores del sentido textual. El ‘cosmos’ del texto está constituido por esta ‘textura’ o juego de enlaces semánticos-pragmáticos dispuestos en diversas etapas que se integran una en otra” (Calsamiglia y Tusón, 2007: 209).

El sentido es una construcción del enunciatario del discurso al igual que la fuerza ilocutiva. Un mismo discurso concita sentidos y actos de habla diferentes, pues el arsenal cognitivo y el “estado cognoscitivo” (como dice Van Dijk) son diferentes. Sin embargo, el significado textual es semejante o muy próximo. El descubrimiento del sentido fue uno de los acicates para el surgimiento de la llamada Lingüística del texto (antecedente y base de los estudios del discurso). Eugenio Coseriu, uno de los precursores de las teorías del discurso, sostiene que la verdadera fundamentación de la autonomía del nivel del texto, con ello de la lingüística del texto, o, más exactamente lo que se ha denominado aquí “verdadera” y “propia” Lingüística del texto, es una lingüística del sentido (Coseriu, 2007:156). El sentido es consustancial al texto, aunque su existencia es revelada por el lector o por el oyente a través de un proceso inferencial.

### **4.3. Creación de universos**

Tanto el significado como el sentido y la fuerza ilocutiva son virtuales; pero la virtualidad del sentido es mucho más amplia y profunda; tan amplia y profunda que lleva a la creación de un universo o cosmos virtual. El discurso, oral o escrito, activa mecanismos cognitivos, creativos, vivenciales, culturales y, hasta, epistémicos mediante los cuales el enunciatario construye universos semióticos subyacentes en cada texto. Como cada enunciatario tiene un “estado cognoscitivo” diferente, incluso en momentos diferentes, el texto o discurso se presenta como una fuente inagotable de sentidos y de mundos semióticos. Esto implica concebir el discurso más allá de un conjunto de proposiciones y sus significados. Implica concebir el discurso como universo o espacio donde interactúan los sujetos discursivos.

En el espacio discursivo (universo semiótico) es donde ocurre la interacción intersubjetiva, las acciones, la lucha y los pactos. La comunicación discursiva no tiene nada de inocente, inocuo o inofensiva como el común de las personas cree. El discurso es una práctica y con él se hace o deshace cosas (como diría Austin). “En el discurso hay acciones, luchas, sometimientos y pactos; como ha señalado Foucault, los discursos no solo traducen los conflictos o los sistemas de dominación, sino que son también, por lo que, y por medio de lo cual, se lucha” (Lozano et al.,1977:247 ). Quien domina los medios de elaboración y difusión de discursos tiene la preeminencia en la sociedad. El universo virtual del discurso se traslada al universo social. Solo así se explica que grupos minoritarios parasitarios e ideas descabelladas hayan prevalecido en determinadas épocas y sociedades. Solo así se explica que los pobres y las masas en general acepten ideas que lesionan sus propios intereses. Los discursos también crean universos ilusorios.

#### 4.4. Finitud o clausura

Finalmente quiero referirme a la cualidad de finitud, clausura o conclusión que tienen los textos o discursos. Un conjunto de enunciados por extenso que sea no forma un texto si no es posible o adecuado percibirlo como concluido; o sea, si no se puede inferir que se consuma (y tal vez, se consume) la intención comunicativa o fuerza ilocucionaria en actos globales o macroactos discursivos. La informatividad es condición necesaria para que se pueda inferir la clausura de un texto, pero no es suficiente. La clausura demanda de la realización de inferencias de parte del enunciatario. Esta es una cualidad demarcativa del texto del no texto. Así un poema es un discurso porque es posible asignarle clausura, pero una guía telefónica no.

Para que un texto tenga finitud, y por tanto coherencia global, es necesario un proceso inferencial que permita derivar conclusiones. Por ejemplo, el enunciatario tomará el género discursivo, la macroestructura semántica y el contexto para asignarle un posible cierre al texto.

#### 5. ¿Discurso o texto?

Hasta aquí he utilizado indistintamente los términos **texto** y **discurso**, aunque con mayor frecuencia el primero. Como ya he explicado ampliamente el concepto de texto, dedicaré algún espacio para examinar qué se entiende por discurso, para luego establecer si son conceptos distintos o equivalentes.

Para algunos estudiosos del discurso (van Dijk, 2000 y 2001; Lozano et al 1997; Calzamiglia y Tusón 2007) el discurso es una práctica social, una forma de acción entre las personas “que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado” (Calzamiglia y Tusón, 2007: 01). Esa concepción de discurso toma en cuenta que en su interacción, las personas no se despojan (ni se despejan) de sus prejuicios, ideología, cultura, aspiraciones, situación; en otras palabras, de su cosmovisión. Las relaciones sociales de las personas y sus prácticas ocupacionales permean sus discursos, y sus discursos influyen en esas relaciones y prácticas.

El discurso se carga de materialidad a partir de la relación de los sujetos discursivos con la realidad (sus realidades), pero el discurso representa y construye los hechos sociales y por tanto, la realidad social. En una sociedad de complicidad (como la mayoría de las democracias de Latinoamérica), se producen constantemente una avalancha de discursos dirigidos a olvidar las malas administraciones patricidas: corrupción, “entreguismo”, expoliación, crímenes, engaños, nepotismo, prevaricación, clientelismo, patrimonialismo etc. Se crea por medio de los discursos una cultura de obliteración donde el “cambalache” surge con toda su impudicia, sin duda, con matices inéditos. Quien domina el acceso a la difusión de los discursos tiene grandes posibilidades de éxito. De ahí la profusión de periodistas pagos (o comprados), la publicidad saturante y la difusión oficial de informes gubernamentales. Ahora los marxistas dirían que “las ideas dominantes son las de los discursos dominantes”.

Para Nino Rojas (2002: 55), el discurso puede ser visto como “unidad global portadora de significado. Comprende diversos procesos semióticos y lingüísticos. Es decir, en la acción del discurso se teje el texto, sustentado en una red compleja e íntegra de relaciones de orden cognitivo y semántico (macroestructura) y también de tipo sintáctico, fonológico, fonético...”

Desde la perspectiva anterior, es innecesario establecer diferencia entre texto y discurso, aunque la mayoría de los estudiosos (Díaz, 2000; van Dijk, 2005; Brown y Yule, 2000) hace esfuerzos para establecer diferencias, como expondré más adelante. Mientras más se avanza en los estudios del discurso, mas se borran las diferencias entre texto y discurso. Como dice Garrido Rojas (ídem,129), texto y discurso son sinónimos “... puesto que el enfoque pragmático actual ha acabado por vincular la lingüística del texto con el análisis del discurso, perspectiva del análisis antes diferenciadas según la unidad **texto** se considerara como producto, estático, o como proceso interactivo, es decir, según se entendiera el texto sin contexto (igual a texto), o con contexto ( = discurso)”. Lozano, Peña Marín y Avril (1977) son del mismo parecer que Garrido Rojas.

No obstante, estudiosos prestigiosos como Helena Calzamiglia, Amparo Tusón y Teun van Dijk, son partidarios de que se mantenga la distinción entre texto y discurso. Las primeras sostienen que: “Actualmente hay unanimidad en considerar que el texto es una unidad comunicativa de un orden distinto al oracional, una unidad semántico-pragmática de sentido, y no solo de significado, una unidad intencional y de interacción, y no un objeto autónomo. La definición de texto como término técnico para referirnos al registro verbal de un acto comunicativo (...) implica que el texto es propiamente el componente verbal de todo discurso ”(Calsamiglia y Tusón, 2007:209). Van Dijk, en cambio, aclara que empleamos el término estudio discursivo para referirnos al campo entero de la investigación sobre el discurso, que incluye la Lingüística del texto, la Estilística, la Retórica, etc. (Van Dijk, 2005:19-20).

Nino Rojas (2005: 55) se pregunta: ¿Pero en qué difieren los conceptos de texto y discurso?” Y responde: “en realidad difieren en muy poco. Aparentemente, los dos términos se refieren a lo mismo. Sin embargo, el discurso tiene que ver con la acción pragmática en sí (es un macroacto de habla), o sea, la acción en que el sujeto organiza y expresa sus pensamientos con el uso de la lengua. Texto es el mensaje que se teje o construye con el discurso sustentado en un esquema abstracto, la macroestructura, y con una secuencia, la superestructura, que le da forma y orden”.

Es loable el brillante esfuerzo teórico que realizan los analistas del discurso tratando de diferenciarlo de la noción de texto, pero cuando nos enfrentamos a un texto, verificamos que estamos frente a un discurso específico, porque no hay texto sin contexto. Es hora de que quienes nos ocupamos de estudiar la lengua y sus productos (discursos) asumamos el uso indistinto de texto y discurso; y que propugnemos y proponamos que como el discurso es la expresión de la lengua misma, la Lingüística amplíe su campo de estudio, y dé el necesario giro discursivo y se encargue de estudiar el discurso, y no solo la lengua como abstracción. La Lingüística discursiva estudiaría los textos o discursos, independientemente que se mantenga o no la distinción entre ambos términos. Ya Benveniste, a mediados de siglo pasado, sugería

el enfoque discusivo de la Lingüística. Decía: “mas, se observará, sobre todo, que el trabajo del lingüista apunta de hecho al discurso, asimilado implícitamente a la lengua” (Benveniste,1978:12). También Coseriu (2007:117) sugería esa posibilidad, refiriéndose a una de las tres lingüísticas del texto que él proponía: “esa tercera modalidad de la lingüística del texto se origina en su particular planteamiento: toda la ciencia del lenguaje debería desarrollarse desde el texto (...). En cierto modo, esta modalidad de la Lingüística textual termina por identificar la Lingüística textual con la Lingüística como tal”.

Más modernamente, van Dijk ha vaticinado esa fusión entre Lingüística y estudios discusivos. “Cabe esperar, si no es que vaticinar, que en el futuro la lingüística se basará espontáneamente solo en formas naturales de uso del lenguaje, Es decir, en el texto y el habla, y por ende se fusionará en los estudios del discurso en general” (Van Disk, 2005: 187). “También debe subrayarse que en cuanto los lingüistas y la lingüística reconozcan que entre sus tareas está la de estudiar las estructuras del discurso, ya no tendrá sentido hablar de gramática del texto y lingüística del texto: solo existirán la gramática y la lingüística a secas” (ídem, 18).

## **6. Intertextualidad y polifonía**

Los términos de intertextualidad y polifonía están muy relacionados en la teoría del análisis del discurso. Ambos parecen recoger las ideas de Mijail Bajtin sobre la relación que establecen las formas y los contenidos de los discursos. Bajtin desde principios de la década de 1920 había insistido en sus planteamientos de que en cada discurso dialogan las voces de otros discursos (voces ajenas) en la voz del enunciador, pues la práctica discursiva se ejerce en contacto con los discursos de las demás; o sea, que todo discurso se construye a partir de la experiencia discusiva de su enunciador. “El hablante no es un Adán, por lo tanto, el objetivo mismo de su discurso se convierte inevitablemente en foro donde se encuentran las opiniones de los interlocutores directos (...), o puntos de vista, visiones del mundo, tendencias, teorías, etc.” (Bajtin, 2002:284).

Bajtin planteó, no solo que el discurso es un espacio de diálogo entre multitudes de voces que antecedieron a la del enunciador, sino también con voces potenciales que siguieren como reacciones del discurso que nace. No solo eso: Bajtin intuyó la propuesta contemporánea proveniente especialmente de Van Dijek (2000, 2001, 2003, 2009) que conciben al discurso como un espacio de interacción social. “Un enunciado no solo está relacionado con los eslabones anteriores, sino también con los eslabones posteriores de la comunicación discursiva. Cuando el enunciado está en la etapa de creación por el hablante, estos últimos, por supuesto, no existen, pero el enunciado se construye desde un principio tomando en cuenta las posibles reacciones de respuestas para las cuales se construye el enunciado. El papel de los otros, para los cuales mis pensamientos se vuelve tal por primera vez (y por lo mismo) no son oyentes pasivos, sino activos participantes de la comunicación discursiva” (Bajtin, 2002:285).

Para Bajtin, quien escribe o habla no puede evitar que sus enunciados estén llenos de las voces presentes en otros enunciados, en una relación compleja de confirmación y refutación con esos enunciados.(discurso) “... está lleno de reflejos de otros enunciados con los cuales se relaciona por comunidad de esfera de enunciación discursiva. Todo enunciado debe ser analizado, desde un principio, como respuesta a enunciados anteriores de una esfera dada (...) los registra, los confirma, los completa, se basa en ellos, los supone conocidos, los toma en cuenta de alguna manera”. (op cit, 281). Las ideas anteriores de Bajtin han sido traducidas con diversos términos: heteroglosia, voces dialógicas, pluralidad discursiva, polifónica e intertextualidad. En el análisis del discurso, hoy se manejan los dos últimos casi indistintamente, mientras que los demás se han olvidado. Sin embargo, es posible y necesario establecer alguna diferencia entre intertextualidad y polifonía.

La primera en proponer el término de intertextualidad fue Julia Kristeva. En 1967, escribió en la revista “Critique” el artículo: “Bahthine, le mot, le dialogue et le roman” en el que derivó el término “intertextualité” del concepto de dialogismo, o entramado de relaciones dialógicas del texto con ideas ajenas, que había propuesto Bajtin (Kristeva,

1967:440). Aunque hay matices diferenciadores o diferentes, se puede afirmar que en lo esencial hay consenso en torno al concepto de intertextualidad o polifonía, como proceso constante e indefinido de repercusiones de las voces, puntos de vista y estructuras de otros discursos, en el interior de los enunciados o discursos de un enunciador.

El concepto de intertextualidad implica que la unidad o unicidad del enunciador es relativa, pues él en sí se hace eco de una multiplicidad de voces, de las cuales no siempre es consciente. Unas veces el enunciador coincide con esas voces; otras, colide, pero nunca las puede evitar. Esto hace que se replantee el concepto de originalidad de los textos, pues con los parámetros tradicionales no habría textos originales. Como señala Luis A. Ramírez Peña: “No hay textos completamente originales; todo discurso o texto es actualización y contextualización de diversas voces anteriores o creadas en el mismo acto de comunicación. Así, hablar es unir voces en una sola, la del locutor” (Ramírez Peña, 2004:24). Jorge Lozano expresa casi poéticamente la imposibilidad de ser completamente original en la elaboración de los discursos cuando señala: “En la manifestación de las propias opiniones o sentimientos, se tropieza a veces con la lengua misma, se siente que utilizando una determinada expresión caen sobre nuestro discurso las connotaciones que otros usos, otros discursos anteriores han dado la expresión: ahí la lengua se corporiza, y en cierto modo el texto deja de ser exclusivamente manifestación de un sujeto para representar una pluralidad de voces que, de modo indefinido, resuenan en él (Lozano et al., 1997:163). Borges es aun más radical y crudo, para él ya no hay nada que decir, solo citar, como si escribir fuera citar y citar fuera escribir (El libro de arena, página 24).

Gerard Genette en su obra *Palimpsesto: la literatura en segundo grado* (citado por Camarero, 2008: 33) define la intertextualidad como parte de un concepto más amplio: la transtextualidad a la que pertenece también la intradiscursividad o relación de un discurso con otros códigos semióticos. Los demás tipos de transtextualidad para Genette son: la intratextualidad (relación con otros textos del mismo autor),

extratextualidad (relación con los enunciados de otros autores), metatextualidad (el texto se relaciona con otros textos a los cuales evalúa o critica), paratextualidad (relación con los elementos periféricos del texto: título, tipos y colores de las letras, espacios, prólogo, soporte material, ilustraciones, etc.), architextualidad (relación con los textos del mismo género), e hipertextualidad (inclusión de otros textos). Todos los elementos de esa taxonomía de textualidad excepto el de interdiscursividad caben perfectamente en el concepto actual de intertextualidad.

Hay intertextualidad rigurosa o explícita, intertextualidad opaca o fraudulenta e intertextualidad subliminal. La más emblemática y transparente perteneciente a la primera categoría es la cita con sus marcas de identificación. También pertenecen a la primera la parodia, la paraficción o paralelismo, la paráfrasis marcada y la imitación explícita o de género discursivo. En cambio, pertenecen a la intertextualidad opaca o fraudulenta, el plagio, el refrito, el pastiche y el centón. La influencia sería un tipo de intertextualidad subliminal, pues el enunciador no tiene plena conciencia de la repercusión de otros discursos en el suyo propio; o de que su discurso tiene elementos en común con otros textos o autores. En este tipo de intertextualidad no hay intención de engañar, por eso no la incluyo en la fraudulenta.

En cuanto al término **polifonía**, usado de manera particular por Ducrot (1984), ya dije que aunque hoy se usa como equivalente a intertextualidad, yo prefería reservarlo para una relación dialógica más amplia, a la cual me referiré ahora. Resulta que el texto además de establecer contactos con otros textos pertenecientes a su mismo código semiótico (signo lingüístico) puede evocar “expresiones” de otros códigos (la pintura, la escultura, la arquitectura, etc.), o ser evocado por alguna expresión no lingüística. Esa relación intersemiótica o interdiscursiva, como la llama Gerard Genette, la cubre el concepto de polifonía; o sea, que la intertextualidad está comprendida en la polifonía. Y esta vendría a coincidir en el concepto de transtextualidad que propone G. Genette. Así, un texto sobre la Batalla de Breda entra en una relación intersemiótica o intradiscursiva con el cuadro de Velásquez, “Las Lanzas” o la rendición de Breda. La

aparición de Venus, en la Iliada, hace que ese texto establezca relación intersemiótica con esculturas como, la Venus de Milo (siglo II a.C), la Venus de Medici (s.1. a.C.) y con otras esculturas de la misma diosa. También evoca o es evocada por cuadros de pintura como: Venus en el espejo (Velásquez), Venus Dormida (Giorgione), Venus victoriosa (Antonio Canova), Adán y Eva (Tiziano, Alberto Duero), etc. Estas relaciones son trasdiscursivas o transtextuales, porque trascienden el discurso o texto. Sin embargo, evocan voces que se expresan en forma de discurso en la mente discursiva, ya sea del enunciador o del enunciatario. De ahí, su carácter polifónico aunque no intertextual.

La polifonía convoca una multitud de obras discursivas o extradiscursivas que estimulan al enunciatario a activarlas en su mente discursiva. Esto implica que la polifonía (y por tanto, la intertextualidad) depende más del destinatario del discurso o expresión extradiscursiva que del enumerador. El enunciador construye sus enunciados, los cuales están llenos de ecos de otros discursos o expresiones no discursivas, pero no necesariamente está consciente de ello. Y aunque lo estuviera, si el destinatario no tiene las competencias discursivas necesarias, no establecería las relaciones polifónicas subyacentes, salvo las intertextuales explícitas (citas y referencias). Riffaterre (citado por Camarero, 2008:31) establece que la intertextualidad es un efecto de lectura, porque lo más importante es el lector. Al lector “corresponde reconocer e identificar el intertexto, y su memoria y competencia resultan definidoras en el juego intertextual”. O sea, que el intertexto (texto evocado) puede pasar inadvertido. Se puede afirmar, entonces, que existe una polifonía (intertextual o no) eventual no marcada o “aleatoria, como propone Riffaterre (Camarero, 2008) y una marcada u obligatoria, la cual siempre es intertextual. Un ejemplo de polifonía no marcada es el concepto de **travesía temática comparada** propuesto por Camarero, que consiste en la presencia de “temas comunes, personajes parecidos o repetidos, historias similares o versiones, todo ello sin límite, ni espacial ni temporal ni lingüístico” (2008:23).

A la luz del concepto de polifonía, todo texto es un hipertexto. Con la tecnología informática, el hipertexto se puede señalar parcialmente a través de los llamados links o enlaces. “De hecho, el sistema reticular del hipertexto informático se adapta perfectamente a la red que constituyen las relaciones intertextuales, y con ayuda de la capacidad de memoria de la posibilidad de interrelación, puede ser la maquinaria ideal para sostener el trabajo intertextual sin límite alguno: todos los textos posibles (con datos, imágenes, y sonidos asociados a ellos), enlaces entre todos los elementos del sistema intertextual mediante distintas puertas (géneros, épocas, movimientos, etc.), lo cual permitirá recorrer ad infinitum todas las literaturas, de todos los países y de todas las épocas” (Camarero, 2008:66).

Esta breve ojeada a la noción de dialogismo y heteroglosia de Bajtin, y sus derivaciones contemporáneas de intertextualidad y polifonía muestra una “revolución copernicana” respecto a la producción textual y al rol de los enunciatarios en la comunicación discursiva.

## **7. Sujetos del discurso**

Cuando se habla de sujeto, normalmente se piensa en el sujeto oracional o gramatical, herencia del enfoque frástico de la lingüística estructural y de la lingüística generativo-transformacional (aunque esta última prefiere la designación de sintagma nominal, el cual no designa solo al sujeto oracional). El informe textual o discursivo, en cambio se interesa por el rol de todos los participantes en los actos de comunicación, dando origen a sujetos múltiples.

Mientras el enfoque gramatical se limita a quien realiza o padece la acción verbal, desentendiéndose de las voces enunciativas y del enunciatario, el informe discursivo hace énfasis en esa multiplicidad de sujetos que cobra vida y forma en todo el universo textual. Asimismo, el enfoque gramatical atiende más la concordancia y relaciones sintácticas de las estructuras de la oración con el sujeto indicado por la acción verbal, que la relación entre las voces enunciativas y enunciatarias del discurso. Los sujetos de

ambos enfoques son virtuales, pero el enfoque discursivo sugiere de manera más clara la existencia de productores del discurso (autor, locutor, emisor) y consumidores de discursos (oyente, interlocutor, auditor, receptor,) en el mundo físico o tangible.

Hecha esta brevísima distinción me encargaré de los sujetos discursivos. Normalmente se señalan tres sujetos del discurso, enunciador (destinador) enunciatario (destinatario) y voces referidas. Sin embargo, veremos que en realidad cada uno de estos representa, a su vez una multiplicidad de sujetos, por lo que sería mejor hablar de bloques de sujetos. “El enunciado es, entonces el terreno común, el escenario en el que se construyen fuerzas sociales enunciativas en relación con la imagen del locutor, en términos de enunciador; con la imagen del interlocutor en términos del enunciatario; y la imagen del tercero, o voz ajena, en términos de lo enunciado. Tres son entonces los sujetos del discurso responsables de la dinámica enunciativa en el discurso: el enunciador el enunciatario y el tercero” (Martínez, 2005:7).

**Enunciador:** El carácter virtual e inferencial del enunciador queda planteado en estas palabras de los semiólogos Algirda Julien Greimas y Joseph Courtés: “A través del discurso el sujeto construye el mundo como objeto y se construye así mismo” (citado por Lozano et al., 1997:89). Así, no se puede confundir el enunciador ni con el locutor ni con el emisor ni con el interlocutor, pues estas nociones tienen existencia empírica o física, y el enunciador es una construcción textual o discursiva. Todo en el texto es atribuible a determinado enunciador, a través de un proceso de inferencias. Para Danuta Teresa Mozejko y Ricardo Lionel Costa, “El enunciador ocupa el lugar vacío del yo” (Costa-Mozejko, 2001:3).

En ese mismo tenor, Mieke Ball, sostiene que el agente hablante no se menciona a sí mismo en el proceso, pero que daría lo mismo, pues leeríamos “(yo narro)”.

Pero el yo que se enmascara en el enunciador de cada discurso es múltiple. En el mismo texto, se pueden encontrar varios enunciadorees, como en las novelas y en los textos dialógicos (Solo cenizas hallarás: Bolero, es un buen ejemplo).

**El enunciatario:** Al igual que el enunciador, el enunciatario es virtual e inferencial, su identificación es posible gracias a las marcas que todo texto tiene inscritas. O sea, el texto no solo sugiere a quien va dirigido (destinatario) sino también para quien fue construido. A este le llaman Ricardo L. Costa y Danuta Mozejko, simulacro del enunciatario. “Llamamos simulacro del enunciatario, al conjunto de marcas textuales que permite reconstruir el receptor propuesto en el acto de la enunciación.” (Costa-Monzejko, 2001:85). Si se lee un texto de receta, religioso, académico etc., se descubrirá, que marcas como el vocativo o tono del discurso, el nivel léxico, los ejemplos, etc., sugieren a quien desea el enunciador como destinatario y enunciatario. “No la representación que el texto da de sus destinatario, representación llamada por amor a la simetría, enunciatario. No se trata, como ocurre igualmente con el enunciador, de una presencia explícita en el texto como puede ser el /tú/ de la conversación, o la segunda persona de la interpelación al lector, sino del destinatario presupuesto también a todos los niveles, como los temas tratados que seleccionan un tipo de receptores supuestamente interesados (Lozano et al., 199:113).

Aunque en la teoría de la comunicación se usan indistintamente los términos receptor (auditor-oyente), interlocutor y destinatario, en los estudios del discurso, se establece distinción entre algunos de esos términos; sobre todo, entre ellos como bloque y el concepto de enunciatario. Para empezar, auditor, oyente e interlocutor se refieren a la comunicación oral, presencial, por lo que son entes empíricos. El destinatario está más referido al discurso, es a quien el texto tiene inscrito como su “blanco de público”, aunque no necesariamente llegue a él. “...habría que diferenciar el destinatario previsto por el texto, la audiencia con cuya presencia se cuenta, del destinatario directo a quien precisamente se dirige la comunicación: el interlocutor elegido a través de la mirada...” (Lozano et al. 1997:116).

En una entrevista de televisión, el interlocutor es el entrevistador, la audiencia puede ser los presentes en el estudio y televidentes, pero el destinatario podría ser el presidente de la República o algunos de sus funcionarios. Oswald Ducrot insiste en la

distinción entre destinatario y auditor. “El destinatario es aquel para quien se habla. el auditor es aquel ante quien se habla, el espectador del discurso. Si bien el destinatario es siempre un auditor (en algunas ocasiones indirecto, en el caso en que se le hace transmitir un mensaje), un auditor puede muy bien no ser destinatario...” (Docrot, 1982: 252). Las explicaciones de Ducrot son aplicables solamente al discurso oral, en el cual el auditor, oyente e interlocutor coinciden con receptor.

Ser enunciatario supone ser receptor. Pero no es lo mismo. El receptor tiene una existencia física, empírica, el enunciatario es un ente textual y, por lo tanto virtual. El enunciatario complementa imaginariamente el papel del enunciador. En el siguiente cuento, brevísimo, se pueden identificar dos voces diferentes tanto para el enunciador: (la del **alcalde** y la del **párroco**), como para el enunciatario (partidarios del ajusticiamiento de los violadores y los lectores u oyentes del texto).

El violador cayó de bruces sobre el empedrado. El alcalde y su asistente lo rodearon. Tras forcejear, lo amarraron del árbol más cercano a fin de ejecutarlo. El párroco arribó jadeante, crucifijo en mano, y empezó a refír con el alcalde. “¿Quién eres tú para ultimarlo? Dios es el único que puede juzgar esta oveja descarriada”. El alcalde, a su vez preparó el fusil y repuso: “En eso estamos de acuerdo, padre, pero como se trata de mi hija es mi deber hacer que Dios juzgue a su sobrino cuanto antes”. (Rubén Sánchez Félix).

El enunciatario infiere o establece los actos de comunicación (fuerza ilocucionaría) la coherencia y la polifonía del discurso. En el discurso escrito, el enunciatario es un lector ideal; de ahí que se le considera como un coenunciador. Paso ahora a explicar el tercer sujeto o bloque de sujetos discursivos: la voz ajena. Este subtema lo abordaré más sucintamente, porque con las explicaciones sobre intertextualidad y polifonía aboné bastante el terreno para la comprensión de este concepto.

**La voz ajena:** El concepto de intertextualidad tiene implícito un tercer sujeto discursivo, la voz ajena. Esta voz es coenunciadora de todo discurso, en algunas ocasiones de modo explícito (citas directas y referencias); en otras, de modo vedado (polifonía no marcada). Este es el más multipresente de todos los sujetos, pero el menos reconocido como tal en los estudios discursivos. Muy pocos autores le confieren la categoría de

sujeto. Entre esos escasos autores, hay que destacar a María Cristina Martínez (2001, 2004, 2004.) Sin embargo, hay que convenir con Martínez que la voz ajena es un sujeto múltiple, o con presencia múltiple en el discurso, pues el concepto mismo de polifonía (intertextualidad) lo supone.

En conclusión, los sujetos del discurso no han sido estudiados a profundidad desde la teoría del análisis del discurso. Hasta ahora, la mayoría de los especialistas aluden a dos sujetos (enunciador-enunciatario) sin descartar un tercero (Bal, 1995; Costa-Mozejko, 2001; Ducrot, 1982; Lozano et al., 1997; Haidar, 2004; van Dijk ,2005). Tampoco hay consenso en cuanto a la demarcación de este sujeto. Lógicamente, se evidencia mayor proliferación de nombres en el campo de la enunciación (enunciador-enunciatario, destinador-destinatario, emisor-receptor, hablante-oyente, escritor-lector). La polinimia se reduciría, si se especializan los términos según hagan referencia a la realidad empírica (orador-oyente o auditor, emisor-receptor, autor o escritor- lector locutor-interlocutor; o al universo textual (destinador destinatario, enunciador enunciatario). En todo caso, hay que admitir que la profundización en el estudio de los sujetos del discurso es una asignatura pendiente de los estudios discursivos.

Un tema que ha sido ampliamente estudiado por la lingüística estructural y la semiótica ha sido el signo lingüístico, pero sin enfatizar, y muchas veces obviando categorías como contexto, enunciador, enunciatario y activadores sígnicos. En el capítulo siguiente (II), quiero replantear el estudio del signo desde una perspectiva discursiva, con lo que pretendo reivindicar este concepto para los estudios discursivos.

# CAPITULO II

---

## SIGNO Y DISCURSO

Somos como sujetos, lo que la forma del mundo  
producida por los signos nos hace ser.

Umberto Eco.

### 1. Contextualización

Sin lugar a dudas, el signo lingüístico es uno de los temas más recurrentes de la lingüística clásica y de la semiótica, y uno de los que más puntos de vista han concitado. Sin la noción de signo lingüístico no se puede concebir la lingüística estructural. La semántica, por ejemplo, se fundamenta en el significado del signo lingüístico; la fonética y la fonología, en el significante; la morfología y la sintaxis, en el signo como totalidad.

Otras ciencias abordan el estudio de los signos en general, como es el caso de la semiótica lo que evidencia la importancia de ese concepto, y explica por qué su estudio es tan recurrente no solo en lingüística, sino en otras ciencias también. Sin embargo, todavía hay aspectos del signo lingüístico que suscitan polémicas entre los estudiosos, y otros que no han sido tratados con la consistencia deseada. Entre los aspectos polémicos del signo lingüístico está si este se reduce a la imagen acústica (significante) o si es la asociación entre esa imagen y un concepto. Entre los aspectos que no han sido abordados con la consistencia debida están: diferencia entre significante-signo, diferencia entre significante-sonido (o letra), diferencia entre significado-realidad (referente), el mecanismo de construcción del significado, diferencia entre signo natural, signo artificial y signo textual y relación entre signo lingüístico y signo textual.

El último aspecto es el que menos atención se le ha prestado Eugenio Coseriu a mediados del siglo pasado ya advertía del desinterés por el signo textual: “Las relaciones entre signos y “cosas” designadas pueden llegar a ser fundamentos

importantes para la constitución del sentido de un texto; pero lamentablemente, la lingüística actual le ha prestado muy poca atención” (Coseriu, 2007:105).

## **2. Una ojeada al signo lingüístico**

El concepto de signo lingüístico tal como lo conocemos hoy, se lo debemos a Ferdinand de Saussure. Fue este quien planteó por primera vez una caracterización del signo lingüístico, precisamente para evitar confusiones. “Lo que el signo lingüístico no es una cosa y un nombre, sino un concepto y una imagen acústica. La imagen acústica no es el sonido, cosa puramente física, sino la huella psíquica, la representación que de él nos da el testimonio de nuestros sentidos (Saussure, 1995:88). Entonces, Saussure está planteando una cuádruple relación del signo. Una relación que enfatiza el significante y el significado pero que no soslaya las relaciones que a su vez estos establecen con los sonidos y el referente, y mucho menos los confunde.

Sin embargo, muchos lingüistas y maestros creyendo estar interpretando a Saussure han desvirtuado el concepto de signo lingüístico. Otros, sencillamente no están de acuerdo con el ilustre maestro. A continuación presento algunos ejemplos de definiciones del signo lingüístico que sin quererlo ni creerlo sus autores se alejan de la concepción saussureana. Luego trataré de aclarar algunas confusiones y de demostrar la increíble vigencia de la definición de signo lingüístico legada por Saussure, hace ya un siglo y la analogía entre signo lingüístico y signo textual.

En lingüista y profesor universitario, Carlisle González define el signo lingüístico en los siguientes términos:

Como todo los signos, el signo lingüístico es un objeto real, con el cual representamos otro objeto o experiencia, con finalidad de significar o comunicar (González y Benavides, 2004:78).

Consecuente con la definición, González precisa: “por su naturaleza. El signo lingüístico es un objeto material, perceptible sensible. Se manifiesta en una sucesión de sonidos o grafías”.

George Mounin (citado por González y Benavides, 2004:84) define el signo en términos semejantes a los anteriores “El Signo es un objeto que nos hace pensar en otro objeto, debido a una relación que se establece entre ambos, con el fin de lograr un acto de comunicación.

Fernando Lázaro Carreter (también citado por González, 2004:84) se inscribe en la misma línea de los dos lingüistas anteriores al definir el signo lingüístico en los términos siguientes:

El signo es un estímulo – una sustancia sensible – cuya imagen está asociada en nuestro espíritu a la imagen de otro estímulo que ese signo tiene por función evocar con el objeto de establecer una comunicación.

Francisco Rodríguez Adrados ofrece una definición que podría ser aplicada a los signos general “el Signo es algo que sustituye a otro algo y lo representa: *Aliquid stat pro aliquo*” (Rodríguez, Adrados, 1980:27)

Humberto Eco (1995:22) afirma: “Signos es cualquier cosa que pueda considerarse como sustituto significativo de cualquier otra cosa”.

Vistas estas definiciones sin ánimo crítico, parecen consistentes y en consonancia con la teoría del signo lingüístico de Ferdinand de Saussure, pero una mirada un poco más profunda revela inconsistencia y contradicciones, que no notamos porque estamos demasiado acostumbrados a verdades establecidas y por respeto a las autoridades del área.

### **3. Diferencia ignificante-signo**

Obsérvese que en todas las definiciones anteriores, excepto en la de Saussure, se confunde el significante con el signo por lo que este deja de ser una unidad de dos

caras, el objeto o más bien la imagen que hace pensar en otro objeto o construcción significativa es el significante, no el signo.

Inadvertidamente esos lingüistas han hecho un desplazamiento metonímico del significante (la parte por el todo) atribuyéndole el mismo significado que al signo. Ese uso metonímico del significante por el signo no es solo en las definiciones. En realidad es recurrente en los textos de los lingüistas citados y en muchos otros.

Hay lingüistas o autores de libros de lingüista que reducen conscientemente el signo lingüístico al significante. Jesús Collado (1986) discute ampliamente el concepto de signo lingüístico reiterando que Saussure falló en su teoría: “El fallo fundamental de su teoría del signo lingüístico está en haber incluido en su concepto de signo la noción de significado como unidad de dos caras” (Collado 1986:81). Más adelante insiste “....signo lingüístico y concepto son dos cosas objetivamente distintas.... Las ideas de Saussure sobre el signo lingüístico se fundan en una concepción psicológica que debemos considerar anticuada” (Collado 1986:88). Jose Roca-Pons (1948) también considera deliberadamente que el signo lingüístico es solo el significante. Lo dice con estas palabras: “el signo o significante tiene -no es preciso decirlo- una realidad que nos pone en contacto con otra realidad que es lo significado (Roca-Pons, 1978:18).

La confusión significante-signo lingüístico se extiende a las aulas y a los libros de texto. Con alta frecuencia se escucha o se leen explicaciones como esta: “las palabras sinónimas son las que tienen el mismo significado”; “las palabras polisémicas son las que tienen varios significados” etcétera. La confusión es obvia, pues las palabras son signos. En esas construcciones se las está sustituyendo por el significante. Dicho sea de paso, la confusión significado-signo también es frecuente en las aulas, en expresiones como estas: “Las palabras homónimas son las que tienen el mismo significado o nombre.” Ahora quien tiene la categoría de palabra es el significado, y por lo tanto, de signo.

A Saussure le preocupaba la inconsistencia y la ambigüedad en el uso de los componentes del signo. Esa preocupación lo llevó a buscar términos unidos morfológicamente. Dice el maestro:

La ambigüedad desaparecería si designamos las tres nociones por medio de nombres que se relacionen recíprocamente al mismo tiempo que se opongan. Y proponemos conservar la palabra signo para designar el conjunto, y reemplazar concepto e imagen acústica, respectivamente con significado y significante (Saussure, 1995:89-90).

La confusión significante-signo viene desde la época de Saussure, como se desprende de la cita anterior. “La noción de signo tal como la desarrolla Saussure, corrige un error metonímico tradicional: por mucho tiempo el signo era solamente el significante, y el significado respondía a la realidad externa, a las cosas” (Alba y Fernández, 1981:24). Muchos otros lingüistas al igual que Alba y Fernández (Benveniste, 1978; Malmberg, 1974; Pottier, 1977) apoyan la noción de signo propuesta por Saussure.

Reconozco que se puede esgrimir argumentos atendibles para contradecir la teoría del signo lingüístico de Saussure, tal es el caso de los presentados por Collado (1986). Sin embargo, mientras se asuma como válida la propuesta saussureana hay que ser coherente con la misma, sobre todo en ámbito educativo.

Podemos cerrar esta sección con las palabras de Bertil Malmberg: “el signo no era para Saussure la designación de un objeto o de un concepto, como podría dejar suponer el uso corriente de la palabra signo: a esto Saussure lo llamaba significante. Destaquemos una vez más que el signo es la combinación del concepto y de la imagen acústica en una unidad de dos mitades, como las dos caras de una medalla” (Malmberg, 1984:29).

#### **4. Diferencia significante-sonido**

Los sonidos no son el significante, así como los objetos sensibles del mundo real no son el concepto. Tanto el significado como el significante son abstracciones (por tanto, no son concretos ni específicos). También se podría hacer el símil entre los sonidos y los fonemas: los fonemas no son los sonidos, sino una abstracción a partir de una variedad

de sonidos que se producen y se perciben en la interacción comunicativa. El fonema /s/ por ejemplo, representa sin duda, miles de pronunciaciones distintas, cada una de las cuales es un sonido específico o concreto.

Saussure fue bien claro al respecto, cuando dijo: “La imagen acústica no es el sonido, cosa puramente física, sino su huella psíquica, la representación que de él nos da el testimonio de nuestros sentidos”.

Sorprende la gran visión de Saussure al plantear el significante en términos de imagen acústica o representación de la realidad sonora. Es como decir que percibimos los sonidos de acuerdo a las imágenes sonoras previas que se hayan elaborado y registrado en el cerebro. Sin estas imágenes acústicas o plano mental o significante es difícil diferenciar y retener los sonidos. Esto se evidencia cuando entramos en contacto con una cadena de sonidos en una lengua que no hablamos, escuchamos pero los sonidos se nos “evaporan”. No somos capaces de repetir lo que “oímos”. Hasta en la lengua materna ocurre igual. Si se escucha una palabra cuya imagen acústica no tenemos registrada, se hace difícil retenerla: la dejamos escapar o la asimilamos a la imagen acústica más próxima que se adecue al contexto. Con alta frecuencia observamos como personas de competencia léxica pobre, cambian las palabras que “escuchan”.

La cara mental o psíquica del significante desde la perspectiva semasiológica (enunciatario) es un modelo fonológico, patrón o imagen acústica que sirve de marco para aprehender y darles sentido a las percepciones sonoras (cara material) y retenerlas. Desde la perspectiva onomasiológica (del enunciador), el significante es la reproducción aproximada de la imagen acústica que tiene en su cerebro el hablante. Noam Chomsky en una visita a la República Dominicana declaró que si un extraterrestre nos oyera hablar a los humanos, creería que todos hablamos igual, sin importar la lengua, así como los humanos pensamos que todos los sapos croan de la misma manera. La falta de patrones fonológicos nos hace percibir la realidad sonora como indistinta: todos los chinos hablan igual, todos los japoneses hablan igual,

etcétera. “Significante, dice Malmberg (1974:27) “no es la misma onda sonora –hecho físico- sino la idea de secuencia de sonidos, una imagen o una representación de aquel hecho”. El significante es una abstracción, como lo son los fonemas de una lengua.

No obstante la visión aguda de quienes veían en el significante un componente mental o psíquico, encabezado por Saussure, estos perdieron de vista, casi por reacción extrema, que el significante mantiene una cara material. Louis Hjelmslev quiso reivindicar la doble cara de ambos planos del signo lingüístico, cuando propuso que tanto el significado como el significante tienen forma y sustancia. La forma del significante para Hjelmslev son las reglas fonológicas mediante las cuales los significantes forman signos; mientras que la sustancia constituye la cara material. Esto es un gran aporte del enfoque psicolingüístico del signo, y reivindica y corrige a Saussure. Este sería el esquema de Hjelmslev.

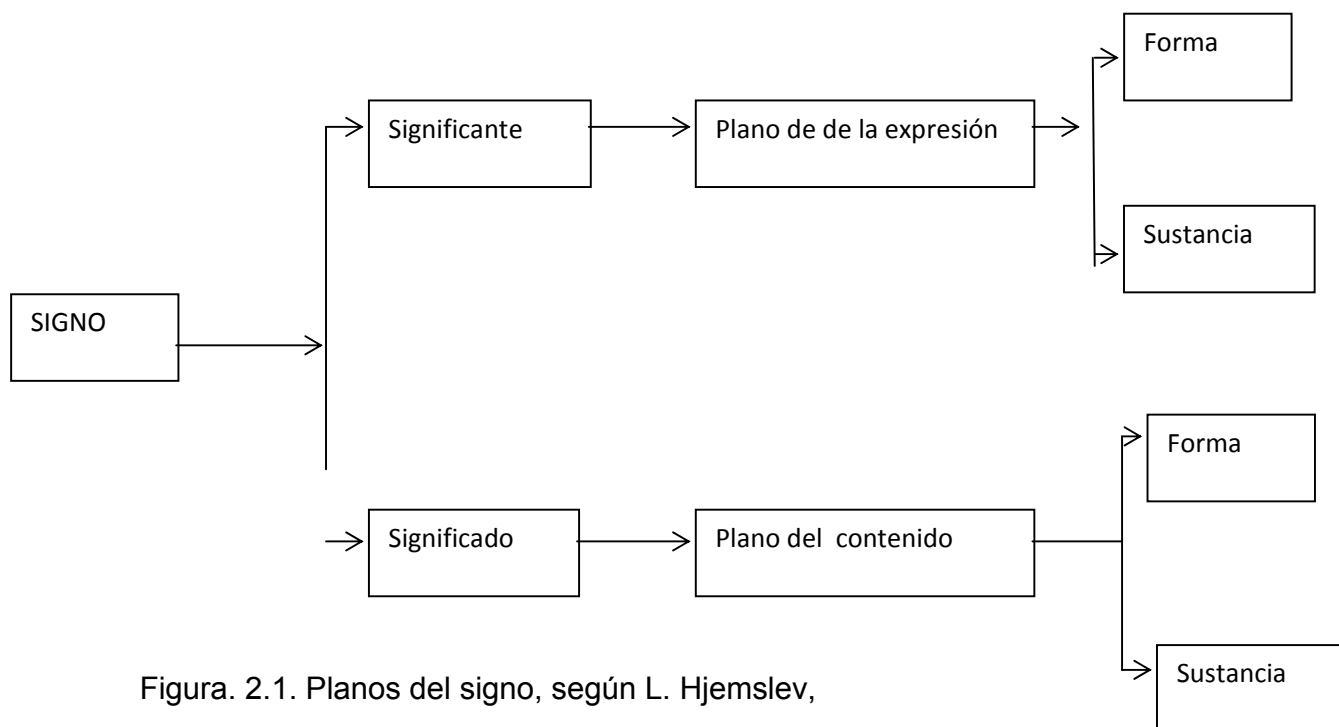


Figura. 2.1. Planos del signo, según L. Hjelmslev,

Todavía esa propuesta necesita ser actualizada a la luz de nuevas reflexiones, pero lo dejaré para cuando examine la relación significado-referente, pues aquí también se presentan confusiones.

### 5. Diferencia significado-referente

Si el significado es un concepto, aspecto en el cual hay consenso entre los lingüistas. Entonces este no puede ser el referente (realidad objetiva) a partir del cual se construye. El significado es una construcción colectiva e intelectual, una abstracción.

Como todo concepto, el significado es abstracto, distinto del referente que es concreto, específico y sensible. El concepto “mujer”, está construido por todos los rasgos en común (semas) que tienen las mujeres existentes. Lo mismo sucede con “casa”, “amor”, “perfume” y todos los significados de los signos. Orlando Alba propone una representación triangular de los componentes del signo lingüístico, de acuerdo con Ullmann. Dice Alba: “La relación de evocación recíproca que une el significante y al significado, se denomina significación, y constituye el hecho fundamental de la semántica (Alba y Fernández, 1981:295). Está es la propuesta de Alba-Fernández-Ullmann:

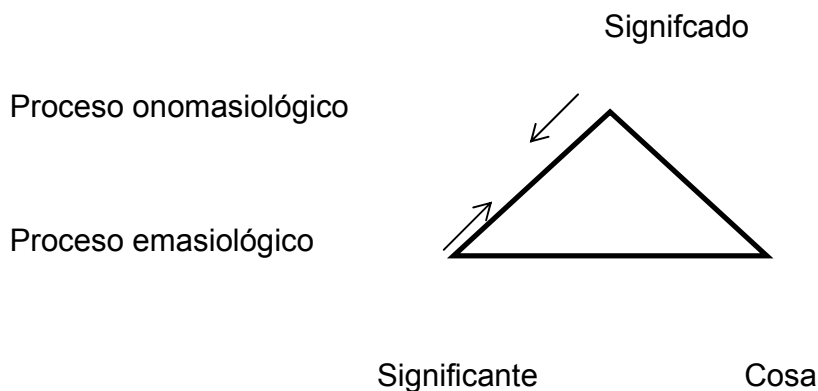
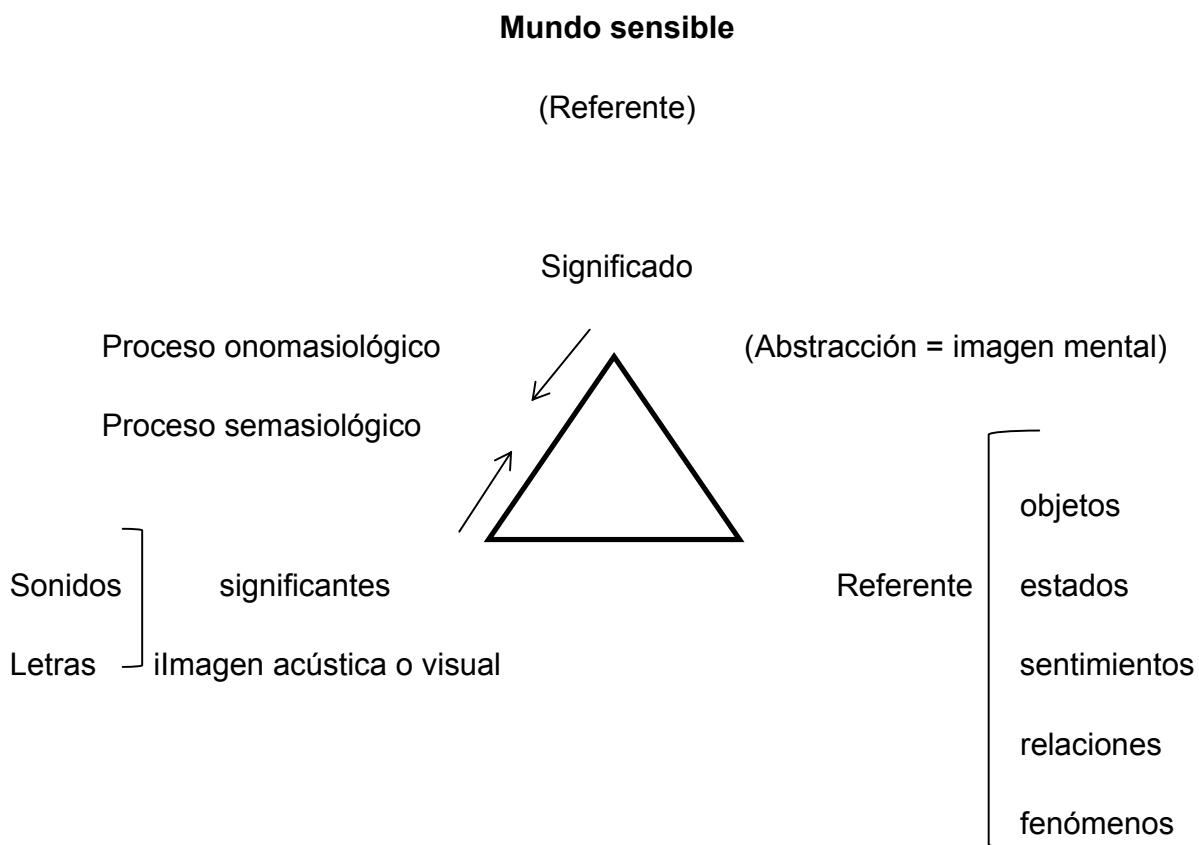


Figura 2.2 relación de los componentes del signo

En la figura 2.2 se ilustra la relación de reciprocidad entre significante y significado, la vinculación directa entre el significado y realidad (cosa), y la vinculación indirecta (línea discontinua) entre significante y realidad.

Una ligera modificación del triangulo de Alba-Fernández-Ullmann podría ilustrarnos lo que hasta aquí he expuesto sobre la relación de los componentes del signo lingüístico, destacando el proceso, o por lo menos la forma de construcción de los mismos.



**Figura 2.3. Construcción de los componentes del signo lingüístico**

Esta propuesta complementa la de Hjelmslev. La diferencia fundamental es que aquí se concibe el plano material de significante como un activador de las representaciones fonológicas de los sonidos. Eso explica el concepto de punto de unicidad de la percepción; o sea, que no se necesita leer o escuchar completamente una palabra para activarla en la mente del enunciatario. Asimismo, el significante completa o activa los significados de las unidades lingüísticas para formar enunciados y darle sentido global al discurso. En términos lingüísticos, se diría que la cara material (la sustancia) del significante son los sonidos, y es por tanto de naturaleza fonética; mientras que la cara mental o psíquica (la forma) son los fonemas; en consecuencia, es de naturaleza fonética. En el capítulo V insistiré en el aspecto psíquico del significante apoyado en las formulaciones de Fernando Cuetos. Por ahora continuaré con las características del signo lingüístico para seguir acercándome al enfoque discursivo que me propongo realizar.

## **6. Características del signo lingüístico**

Saussure no habló de características del signo, si no de principios. Estableció los principios de arbitrariedad y el de linealidad del signo, Si embargo, le atribuyó rasgos que se pueden asumir como características; entre esos rasgos están inmutabilidad, mutabilidad, discrecionalidad, bipolaridad, etc. Otros lingüistas, como Carlisle González han propuesto otras características del signo, tales como la convencionalidad y la materialidad (González y Benavides, 2004). Algunas de esas características han suscitado polémicas y objeciones, examinémosla para fijar posición.

## **6.1 Arbitrariedad del signo**

Decir que el signo es arbitrario es reiterar la confusión significante-signo. Lo que es arbitrario es la relación significante-significado. Saussure en este aspecto fue un tanto ambiguo, o por lo menos laxos. “Lo que une el significante y el significado es arbitrario, o bien, puesto que lo entendemos por signo el total resultante de la asociación de un

Significante con un significado, podemos decir más simplemente: el signo lingüístico es arbitrario (Saussure, 1995:90).

Emile Benveniste hace algunas correcciones sutiles pero efectivas a Saussure: “Entre el significante y el significado el nexo no es arbitrario, al contrario es necesario. El concepto (“significado”) boeuf es por fuerza idéntico en mi conciencia al conjunto fónico (“significante”) bof. ¿Cómo iba a ser de otra manera? Los dos han sido impresos en mi espíritu juntos; juntos se evocan en toda circunstancia”.

Precisamente, por esa inseparabilidad de significante-significado es que muchos, especialmente los profanos, ven una relación natural entre los elementos del signo, y se podría decir que es así, pero a posteriori. Es decir, después que el signo se forma, el significante y el significado establecen una relación recíproca e indisoluble en la conciencia de los hablantes. Pero antes de su formación, nada obliga a designar un concepto con determinados sonidos: muy bien el concepto “flor” pudo designarse con el significante /cabayo/, excepto en los casos de onomatopeyas.

Si la relación significante-significado fuera motivada, natural u obligatoria probablemente existiría una sola lengua, pues los significantes variarían muy poco.

## **6.2 El carácter lineal**

El carácter lineal del signo lingüístico según Saussure consiste en el orden sucesivo, y no global, en que producimos o percibimos los sonidos en la comunicación oral; o las letras, en la comunicación escrita. Me parece que esa característica es aplicable más bien a la sustancia del significante, pero no a la forma. La sustancia del significante es

material, es real, es específica, pero la forma es abstracta. Podemos producir o percibir los sonidos en orden sucesivo, pero en nuestro cerebro, lo que opera es una imagen, una globalidad que permite identificar los sonidos como componentes de un significante. El signo lingüístico es lineal, pero solo en cuanto a la sustancia del significante, pero no en cuanto a la forma. Si tuviéramos que esperar a percibir las cadenas sonoras completas que forman las unidades lingüísticas para activar el significante, la comunicación sería muy lenta.

### **6.3 Carácter inmutable y mutable**

Planteado así, parece contradictorio que el signo sea inmutable y mutable al mismo tiempo. Que la lengua cambia y por tanto, el signo, nadie lo discute; ahora, que es inmutable, parece sorprendente. Hay que considerar como inmutable el hecho de que nadie pueda cambiar a voluntad los signos y que los componentes de estos no cambien de manera súbita. Yo preferiría hablar de la continuidad y gradualidad del cambio en lugar de inmutabilidad.

En cuanto a la mutabilidad del signo, hay que establecer que tanto el significante como el significado cambian. De los componentes del signo, el que más cambia es el significado, aunque los cambios que más se perciban sean los del significante. Los cambios fonéticos dan cuenta de las mutaciones en la parte material del significante y los cambios fonológicos recogen las mutaciones en la imagen acústica, o en la parte formal o abstracta del significante.

El significado varía o cambia por su relación directa con la realidad. El contenido de un signo cambia, ya sea porque amplíe o desplace su campo semántico (palabras polisémicas, usos connotativos, etc) o porque la realidad cambie. Por ejemplo, el contenido asociado al significante /libro/ ha variado porque la realidad ha variado. En principio los libros eran en tablas de barro cocido, luego en pergamino de papiro, hasta llegar a hojas de papel en carpeta dura; o como establece el DRAE: “Conjunto de muchas hojas de papel u otro material semejante que, encuadernadas, forman un

volumen”. Hoy el concepto libro es mucho más amplio; tenemos “libros” digitales en CD, y hasta libros virtuales (e-book). Probablemente estemos asistiendo a un cambio del concepto libro. El signo lingüístico que designa la realidad de los libros ha variado tanto en su significante (latín /liber-libri/) como en su significado. Sin duda, el significado seguirá cambiando más ampliamente que el significante. Un estudio de los cambios semánticos, ayudaría a comprender las causas y las direcciones de las variaciones del contenido del signo.

No creo necesario detenerme a discutir la discrecionalidad y convencionalidad del signo lingüístico, pues me parece que están fuera de discusión. En cambio, me referiré a la materialidad del signo.

#### **6.4. Materialidad del signo**

En los símbolos, las alegorías y en los signos naturales, se podría hablar de la existencia de un componente material en sustitución del significante y en representación del significado. Pero en el signo lingüístico no. En el signo lingüístico lo que es material o real es la sustancia del significante (los sonidos) pero no la imagen acústica, que es de carácter psíquico, según el mismo Saussure. Del mismo modo, en el significado lo que es real, concreto o material, es el referente a partir del cual se construye el significado. Por tanto, es erróneo hablar de que el signo lingüístico es material, aunque como construcción intelectual tiene una base material.

#### **6.5 Diferencia entre signos naturales y signos artificiales**

Los signos naturales son aquellos cuyo plano o polo material es indicio de los resultados de un proceso del cual forma parte. El humo es indicio del fuego, las nubes son indicios de la lluvia. La relación de los dos polos de los signos naturales es obligatoria y motivada. De ahí se desprende el carácter universal de los signos naturales: en todas partes del mundo, el humo y las nubes son entendidas como indicios del fuego y de las lluvias, respectivamente. Estos objetos evocan ideas que les son intrínsecas. Estos son signos sin emitentes intencionales, tal vez procedentes de

una fuente natural, y que nosotros interpretamos como síntomas o indicios... (Eco, 1976:84).

En cambio, la relación significante-significado del signo lingüístico solo funciona en una comunidad en particular, en la comunidad que hable la misma lengua. O sea, el signo lingüístico es convencional, y por tanto, particular de la comunidad lingüística que lo ha creado o asumido. El contenido de un signo se construye colectivamente por el uso, lo que produce las convenciones necesarias para la comprensión. Estos signos, o al menos el plano material, siempre tiene un “emitenente” intencional.

En resumen, el carácter convencional y particular del signo lingüístico versus el carácter motivado y general o universal de los signos naturales es el rasgo diferenciador de esos dos conceptos. Incluso, un objeto natural puede convertirse en parte de un signo artificial, si media una convención.

#### **6.6. Signo textual o discursivo**

Jorge Lozano, Cristina Peña-Marin y Gonzalo Abril inician su libro “Análisis del discurso: hacia una semiótica de la interacción textual”, con esta frase lacónica: “Este es un libro de semiótica”. Dos párrafos más adelante especifican con la misma concisión: “Para más claridad, este es un libro de semiótica textual”. Estos autores inscriben el análisis del discurso en los estudios especializados de la semiótica. Así las cosas, es pertinente discutir cuál sería entonces el signo textual o discursivo.

Eugenio Coseriu desde la gestación de la gramática del texto ofrecía algunas notas que podrían ayudar a precisar la noción de **signo textual** en analogía con el concepto de signo lingüístico que he propuesto. “Analógicamente con Saussure, la distinción entre significant y signifié hecha para el signo lingüístico, puede distinguirse en el signo textual entre el significante el y significado: el significado y la designación constituyen junto el significante, en tanto que el sentido es el significado del signo textual (Coseriu, 200:153). De esta observación recuperaré más adelante la idea del sentido como plano del contenido textual.

También Helena Calzamiglia y Amparo Tusón (Calzamiglia y Tusón, 2007) más recientemente, han aportado en la línea de elaborar una definición del signo textual. Apuntan estas autoras que: “El sentido (o significado pragmático-discursivo) resulta de la interdependencia de los factores contextuales y las formas lingüísticas; exige tomar en consideración el mundo de quien emite el enunciado y el mundo de quien lo interpreta, sus conocimientos previos y compartidos, sus intenciones, todo aquello que se activa en el intercambio comunicativo, así como el resto de dimensiones del contexto empírico en que se produce el intercambio...” Las autoras (op. cit.) citan a José Saramago, quien en su libro “Todos los nombres” establece casi poéticamente la diferencia entre esas dos nociones correspondientes al signo lingüístico y al signo textual. Dice Saramago: “Al contrario de lo que se cree, sentido y significado nunca han sido lo mismo; el significado se queda aquí, es directo, literal, explícito, encerrado en sí mismo, unívoco; mientras que el sentido no es capaz de mantenerse quieto, hierve en segundos sentidos, terceros, de direcciones radiales que se van dividiendo y subdividiendo en ramas y ramajes hasta que se pierden de vista”.

Está claro que el plano del contenido del signo textual va más allá del significado. El significado, el contexto y la comprensión del enunciatario forman el sentido del texto o discurso, lo que hace mucho menos estandarizado el sentido que el significado. Una parte del sentido del texto, lo construye el enunciatario a partir de sus marcos y del contexto general. El significante textual funciona como activador de esquemas mentales que facilitan la construcción del sentido.

El significante del signo textual, a igual que del signo lingüístico tiene dos caras, una material y otra psíquica. Solo que en el signo textual la cara material es mucho más amplia compuesta por una red de activadores sémicos formales (orales o gráficos) que traen a la memoria la constitución fonológica de enunciados preestablecidos en la mente discursiva, o de otros análogos a éstos. Las formas fonológicas activadas, activan, a su vez esquemas mentales que sirven de base para construir el sentido del signo textual.

Hay una estrecha analogía entre el signo lingüístico y el signo textual. Las diferencias básicas son de extensión y profundidad. Mientras el signo lingüístico es paradigmático, puntual y denotativo, el signo textual es connotativo, sintagmático, reticular.

### 6.7. Ocultamiento del signo lingüístico

Ramón Jakobson, tratando de adaptar el esquema de la comunicación en general, a la comunicación lingüística o discursiva en especial, propuso un esquema que ha sido asumido por las generalidades de quienes abordan el tema de la comunicación verbal. En ese esquema, propone tres elementos centrales y tres periféricos: destinador, destinatario y mensaje; y en torno al mensaje está el contexto, el código y el contacto “todos estos factores indisolublemente implicados en toda comunicación verbal podrían esquematizar así”: (Jakobson, 1976:352).

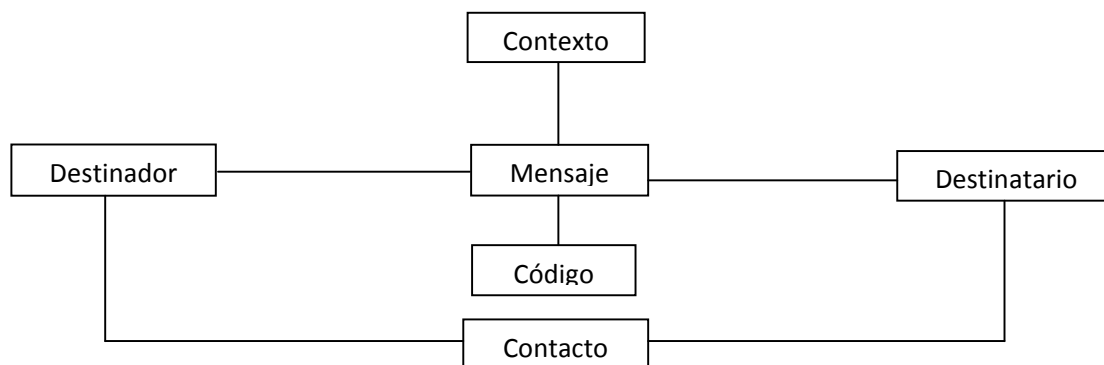


Fig.2.3: Mecanismo de la comunicación según R. Jakobson

El hecho de llamar destinador y destinatario a los interlocutores constituye una diferencia con la teoría de la comunicación humana en general que llama emisor y receptor a los dos polos de la comunicación, es además un acercamiento a la visión discursiva.

Para la época en que Jakobson formuló su propuesta, esta resultaba plausible, pero no así el hecho de que todavía se mantenga a pesar de los avances que ha tenido la semiótica en general y el análisis del discurso en particular. Lo primero que se observa es la ausencia del signo, a pesar de que se asume que la comunicación lingüística se

fundamenta en ese elemento. Se podría pensar que en el mensaje está implícito el signo, pero cuando el autor de la propuesta, y quienes la han asumido se refieren al mensaje lo hacen de una manera ambigua: a veces se refieren al plano de la expresión (“En la función poética se pone el acento en el mensaje”; “Hay mensajes que sirven sobre todo para establecer, prolongar o interrumpir la comunicación”). Otras veces se refiere al plano del contenido (“La función referencial se usa para informar”). Por supuesto, con frecuencia, el término mensaje parece aludir al discurso mismo: “El destinatario es quien codifica el mensaje”).

El esquema quedaría más coherente, si en lugar de **mensaje**, se colocara **discurso o signo textual**, pues el mensaje sería parte del plano de la expresión del signo textual.

Lo segundo que llama la atención es la relación del contexto con el “mensaje” y no con los productores del “mensaje”, o sea, en los sujetos del discurso. El contexto está en la mente de los interlocutores. Solo como producto, el contexto forma parte del discurso, especialmente para su comprensión. Pero visto el discurso como proceso, el contexto es una abstracción realizadas por los interlocutores, y no una realidad física. Son los sujetos del discurso los que toman en cuenta las condiciones de producción textual, no el “mensaje; a lo asumo, el “mensaje” contiene un tipo de contexto producido por las unidades lingüísticas que componen el texto, y que formaría parte del sentido global del mismo.

En cuanto al código, si se refiere a la comunicación lingüística, está demás, pues la lengua de que se trate será siempre el código o conglomerado de códigos. La lengua no se puede reducir a un código, pero la codificación y descodificación es parte de la producción y comprensión de los discursos que con ella se construyen.

## **6.8. El contacto, canal o medios materiales**

Hoy los medios materiales o de **contacto** en la comunicación lingüística, que es como decir discursiva, son muy distintos a los que existían en tiempo de Roman Jakobson. Sin embargo, este desarrollo de los medios materiales para la comunicación, especialmente los tecnológicos lo que ha hecho es confirmar los postulados de Jakobson y sus antecesores en sentido de la necesidad de un medio material para que se produzca la comunicación. Hasta en la comunicación oral se necesita de un medio material para que se propaguen los sonidos que se convertirán en activadores de la imagen acústica acuñada previamente en la memoria lingüística de los hablantes. El medio natural por excelencia para que se propaguen las ondas sonoras es el aire, pero puede ser cualquier otro medio, líquido o sólido.

Donde no siempre aciertan los que abordan el tema, especialmente en los libros dominicanos de texto es en identificar el medio o contacto de la comunicación lingüística. Algunos hablan de letras, palabras, tinta, carta, computadora, etc., cuando la comunicación es escrita; y de teléfono, radio, televisión, móvil, etc., cuando la comunicación es oral. Se produce así una confusión, por un lado entre el aspecto material del significante (la palabra oral o escrita) y el medio material (tinta, letras, palabras, etc.); y entre el aspecto tangible del medio o contacto (aparatos en general) y el medio real (ondas electromagnéticas, ondas hertzianas, ondas luminosas, etc.).

En resumen, también el concepto de contacto o medios materiales en la comunicación lingüística hay que revisarlo, a la luz de la teoría del signo y de las teorías del discurso.

## **6.9. Conclusión**

Los estudios discursivos han obviado abordar el signo lingüístico, y se han encargado parcialmente del signo textual. Sin embargo, hay muchos aspectos del signo lingüísticos que atañen a la teoría del discurso. La delimitación del signo textual es una asignatura todavía pendiente. No se le regatea a la semiótica el estudio de los signos, de la vida de los signos, de la comunicación por medio de signos, como ha sugerido la tradición lingüística, desde Saussure. No obstante, cada vez cobra más fuerza la visión

de que la semiótica se encarga de los signos integrados en unidades superiores. Como señala Umberto Eco: “No hay duda de que la semiótica trata de los signos como materia principal, pero los examina en relación con códigos integrados en unidades más vastas, tales como el enunciado, las figuras retóricas ,la función narrativa etc. La semiótica es la disciplina que estudia las relaciones entre el código y el mensaje, entre el signo y el discurso” (Eco 1976:19). (Nótese que también Umberto Eco usa de manera ambigua y vaga el término mensaje).

La semiótica es la disciplina o la ciencia más general, por lo que hay que especializar los estudios de los sistemas de comunicación e interacción signícas. Por ejemplo, hoy se habla de semiótica o semiología médica, cultural, de la moda, del texto, etc. En esa tesitura es que habría que hablar del signo textual. El examen que he hecho del signo lingüístico y del signo textual dese la semiótica del discurso procura rescatar esos terrenos para los estudios discursivos.

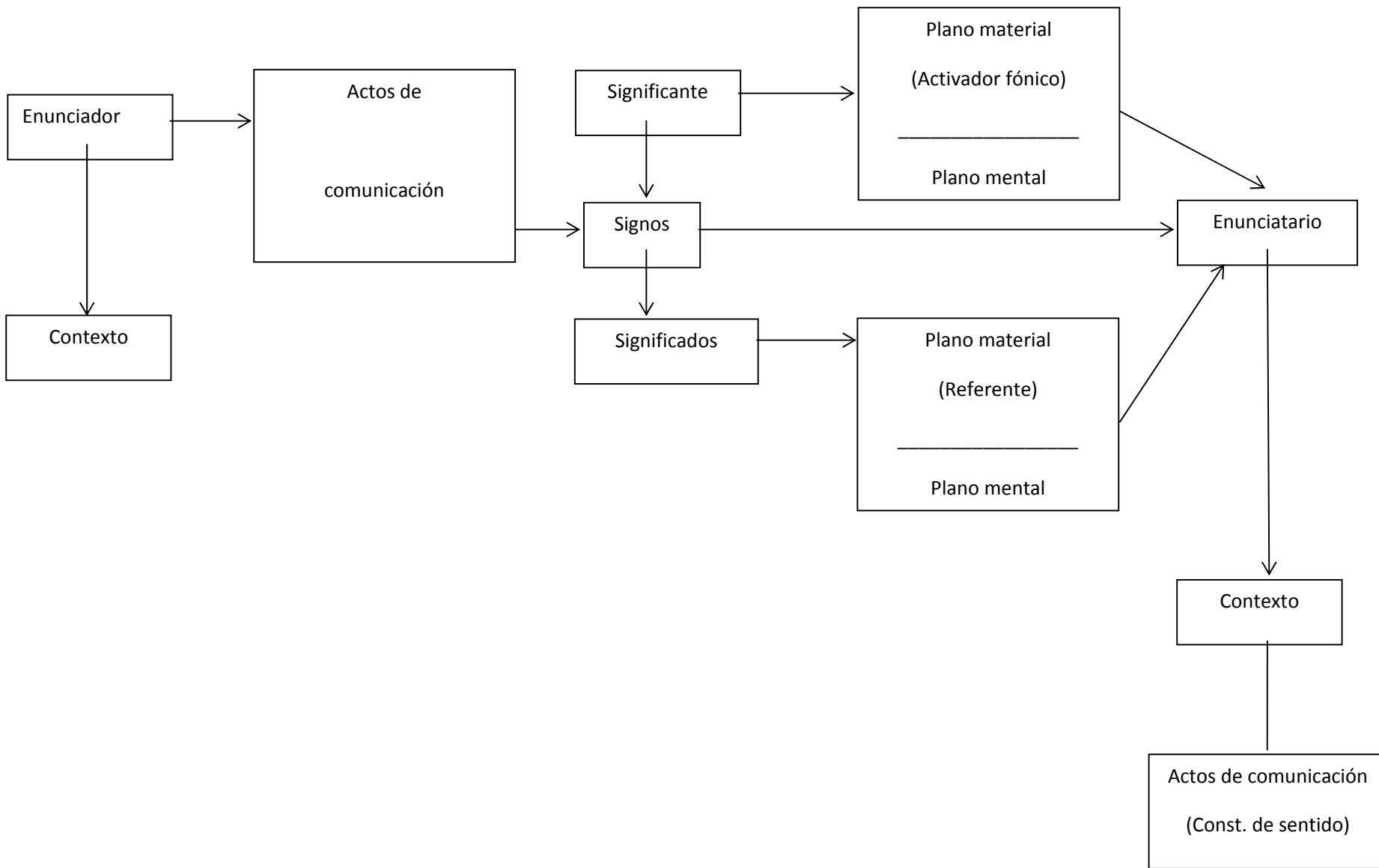
La teoría del análisis del discurso ha aportado mucho a la enseñanza de la lengua, pero no se ha ocupado del mecanismo de comunicación lingüística. He examinado algunos aspectos de la comunicación textual o lingüística desde el enfoque discursivo, con la intención de poner sobre el tapete el problema y propiciar nuevas aristas de enfoque en los estudios del discurso.

Paul Ricoeur (citado por Lozano et al.) vincula el sentido a la coherencia global del texto. Así el sentido deviene en una propiedad del texto: “El sentido del texto no es nada que lo refiera a una realidad exterior al lenguaje; consiste en articulaciones internas del texto y en la subordinación jerárquica de las partes al todo, el sentido es ligamen interno del texto”.

También dese la filosofía se ha aportado luces para ver más allá del significado y llegar al sentido, que solo se puede construir en el discurso. Manuel Maceiras señala: “Solo en el lenguaje –o en contextos de signos- se hace factible disociar significante de significado sobrepasando la función identificadora y denotativa de la palabra, abriendo

un horizonte de sentido segundo no motivado ni circunscrito por el objeto. De este modo, rueda es símbolo en la medida que se desvincula del significado que tiene como referencia a un objeto circular/giratorio y se retenga como significante de lo cíclico” (Maceiras, 2002:295; 2008:348).

Como una manera de resumir y subsumir en una propuesta los componentes de la comunicación desde una perspectiva discursiva, he elaborado un esquema de la intención de todo enunciador de producir determinados enunciados con determinada intención ilucucionaria para que el enunciatario infiera o acepte determinados actos de comunicación, y a partir de ahí construya el sentido global del texto o discurso. Se observará el lugar central que tienen el **signo**, el **enunciador** y el **enunciatario**. Todos los demás elementos de la comunicación lingüística están subordinados a estos tres. Veamos mi propuesta.



# CAPÍTULO III

---

## PRAGMÁTICA Y DISCURSO

Aprender a escribir un texto es aprender a  
desarrollar la práctica social correspondiente

Daniel Cassany

### 1. Origen de la pragmática

Han pasado ya 74 años desde Charles Moris usó el término pragmática para designar una de las tres dimensiones que él atribuye a la semiótica. “La semiótica como ciencia utiliza signos especiales para establecer determinados hechos acerca de los signos; es un lenguaje para hablar de los signos. La semiótica cuenta con tres ramas subordinadas: sintácticas, semánticas y pragmática, que se ocupan, respectivamente de las dimensiones sintáctica, semántica y pragmática de la semiosis (Moris, 1994:34). Luego, estableció que la pragmática se encarga del estudio de “...la relación de los signos con sus intérpretes” (op. cit. pag. 67). Los intérpretes del proceso de semiosis serían los que hoy se les denomina “sujetos del discurso”.

Para Moris, el proceso de semiosis es triádico, igual que como se concibe hoy el signo lingüístico. En él intervienen los intérpretes (equivalentes a anunciador y enunciatario) e interpretante (el signo mismo). La semiosis la define de modo sucinto como “...el proceso en el que algo funciona como signo” (ídem 27).

Las ideas de Moris constituyen el punto de partida de la pragmática, pero todavía hoy no hay consenso sobre los alcances y los límites de la misma. Lo que sí hay es puntos de coincidencia. Stephen C. Levinson (citado por Bertucelli Papi, 1996:16) propone y discute catorce definiciones en busca de un núcleo común. Transcribo algunas:

- 1) La pragmática puede definirse inicialmente como el estudio de los principios que explican por qué ciertas frases son anormales o no son enunciados posibles.

### **Definición centrada en el uso de la lengua como sistema.**

- 2) La pragmática es el estudio de la lengua desde una perspectiva funcional.

### **Definición centrada en la lengua en uso.**

- 3) La pragmática únicamente debe ocuparse de los principios de actuación que regulan el uso lingüístico.

### **Definición centrada en el uso.**

- 4) La pragmática es el estudio de las relaciones entre lengua y contexto que se hallan gramaticalizados o codificados en la estructura de la lengua misma.

### **Definición centrada en el contexto.**

- 5) La pragmática es el estudio de las relaciones entre la lengua y el contexto que son fundamentales para explicar la comprensión de la misma.

### **Definición centrada en el contexto.**

- 6) La pragmática es el estudio de las capacidades que poseen los usuarios de una lengua que les permiten asociar las frases a los contextos adecuados.

### **Definición centrada en los interlocutores de la comunicación.**

En Levinson, como se podrá observar, hay tres aspectos fundamentales en los dominios de la pragmática: la lengua, el contexto y la función de los interlocutores. Todas las definiciones posteriores enfatizan o contemplan esos tres aspectos. Este último caso es el de M. Victoria Escandell para quien: "Se entiende por pragmática el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto, por parte de un hablante concreto en situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinatario (Escandell Vidal, 1996: 13-14). Esta es una definición completa y global, y que por demás, ubica la pragmática en el discurso (el uso de la lengua en la comunicación) o como parte de la semiótica discursiva. Este es el enfoque de más amplia aceptación hoy. Es la misma concepción que subyace en la definición lacónica

de Julio Calvo Pérez: “La pragmática es la ciencia destinada a servir de conexión entre el lenguaje el mundo” (Calvo Pérez, 1994:329).

Hay quienes tratan de diferenciar una pragmática lingüística de una pragmática discursiva. Así hablan de una pragmática fonética que se atiene al límite externo del significante; una pragmática comunicativo-energético-léxica que “se atiene al límite externo del significado”; y una pragmática comunicativo-energética que se atiene al signo como un todo, indiviso” (Calvo Pérez, 1994:36). Las dos primeras definiciones apuntan a dos de los tres niveles del estudio de la lengua: el fónico y sémico. Se obvia el formal o morfosintáctico porque se incluye en el comunicativo o energético, el cual es el ámbito de la pragmática discursiva.

Ciertamente la dicción esmerada o relajada, la retención de /s/, la pronunciación de la oclusiva sonora dental en posición intervocálica, la pausa, el ritmo, etc. (nivel fónico de la lengua) están determinadas por el contexto pragmático. Lo mismo se puede decir de la selección de determinadas palabras, el uso de metáforas, eufemismos, etc, (nivel sémico de la lengua). Sin embargo, no se comprende por qué excluir la sintaxis de una posible pragmática lingüística. Con el mismo criterio que se le atribuye el uso sintáctico de la lengua a una pragmática discursiva, se le puede atribuir el desempeño de los interlocutores en los niveles (aspectos para algunos) fónico y sémico, pues todos los niveles de la lengua se revelan en el discurso. Ningún nivel funciona solo, ningún fenómeno lingüístico se da aislado: ocurre y se revela en el discurso. Desde el punto de vista de la pragmática no hay otra posibilidad. De ahí, que todo enfoque pragmático debería ser discursivo.

Por supuesto, se pueden hacer enfoques no pragmáticos de cualquier nivel lingüístico (psicolingüístico, gramatical, normativo, metalingüístico, etc) pero en cada caso se debe tener claro el marco teórico por el que se ha decantado.

Ubicada la pragmática en una perspectiva discursiva, su estudio correspondería a la semiótica discursiva. Sus grandes temas serían: referencias, presuposición,

implicaturas, inferencias (Brown y Yule, 1993:58). Otros temas importantes serían, los actos de habla, la modalidad, los turnos, la expresión corporal, la selección léxica, las estructuras sintagmáticas, etc. Más adelante retomaré algunos de estos temas. Ahora examinaré la función del contexto pragmático en la comunicación discursiva.

## **2. El contexto pragmático**

El contexto pragmático es extratextual, a diferencia del lingüístico, que opera sintagmáticamente. En ocasiones también se le denomina entorno del discurso. El contexto del discurso está constituido por todas las circunstancias (físicas, cognitivas, mnemotécnicas, sociolingüísticas, etc.) que rodean la comunicación discursiva. Desde las primeras formulaciones de la gramática del texto, se le prestó atención al papel del contexto en la comunicación por medio de signos lingüísticos. Eugenio Coseriu (2007) y Teun van Dijk (1980) se preocupan por incluir el contexto en los estudios de la gramática del texto. A medida que avanzan los estudios discursivos cobra relevancia el papel de contexto en la comunicación discursiva. Para muchos teóricos del discurso (Brown y Yule, 1993; Calsamiglia y Tusón, 2007; Coseriu, 2007; Costa- Mozejko, 2001; Lozano, et al. 1997; van Dijk, 1980; 2005), el contexto se constituye en un concepto crucial y definitivo en el ámbito de la pragmática y del análisis del discurso, ya que su consideración en la descripción y el análisis de los usos lingüísticos marcará la división de los estudios discursivos y los estudios puramente gramaticales. (Calsamiglia y Tusón, 2007: 91).

El concepto de contexto pragmático ha sido dividido en varios niveles. Los niveles con mayor aceptación son el situacional o interactivo, el sociocultural y el cognitivo. El contexto situacional también se conoce como escenario del discurso. “El término escenario se suele utilizar en los estudios discursivos para referirse, a través de esa metáfora teatral o cinematográfica, a los elementos físicos en los que se produce un determinado evento comunicativo, es decir, básicamente, el espacio y el tiempo y su organización (Calsamiglia y Tusón, 2007:91). En este contexto, habría que incluir al

menos en la conversación, a los interlocutores. El sentido de un discurso es distinto según el lugar donde se produzca y quien lo produzca. Tan determinante es el papel de los interlocutores que Marshal McLuhan (1984), asignándole el papel de medio al enunciador, postuló que “El medio es el mensaje”. Obviamente, eso es una exageración, pero revela la importancia del contexto en la interpretación de un discurso.

Al incorporar a los interlocutores al contexto situacional o interactivo, se incluye en este un conjunto de códigos semióticos que rodea la comunicación oral: la expresión corporal (elementos cinésicos), la posición de los interlocutores (elementos proxémicos), la vestimenta, el tratamiento (simetría o asimetría, actitud), el tono, el timbre, el ritmo (elementos fonéticos), etc. Van Dijk (2005) les llama a estos elementos, señales paradiscursivas.

En la escritura o discurso escrito, las señales paradiscursivas son sustituidas por marcas: las reiteraciones y las referencias (relaciones fóricas), los espacios en blanco, el subrayado, el uso de negritas, la diagramación, imágenes, cuadros, diagramas, etc.). Esos recursos para G. Genette (citado por Calsamiglia y Tusón, 2007) conforman el paratexto. Catherine Kerbrat-Orecchioni llamó a los rasgos paradiscursivos (tono de voz, movimientos, mirada, vestimenta, apariencia física, cuidado de la imagen del interlocutor, etc.) taxemas (Kerbrat-Orecchioni 2000).

El contexto sociocultural está compuesto por todas las circunstancias propias del entorno social, económico, político y cultural de los sujetos del discurso. Incluso en una misma lengua, signos lingüísticos y códigos semióticos paradiscursivos (proxémicos especialmente) cambian de significado según el contexto sociocultural en que se produzcan. Gesticular y subir la voz es percibido como señal de energía y seguridad entre los dominicanos; mientras que en otras culturas se percibe como muestra de vulgaridad.

El contexto cognitivo es el menos estudiado y el último en ser incluido como dimensión, nivel o aspecto del contexto pragmático en la comunicación discursiva. El contexto cognitivo es fundamental para lograr los actos de comunicación que se desean producir. Una buena parte del contexto cognitivo cae en ámbito de las suposiciones, pues los interlocutores parten del estado cognitivo que presuponen tienen sus destinatarios. Tal componente epistémico es necesario, "...para describir y explicar cómo los hablantes o escritores son capaces de manejar la tarea muy compleja de adaptar su conversación y el texto al (supuesto) conocimiento de los destinatarios (Van Dijk, 2009:391).

El contexto cognitivo abarca la selección de las palabras, de las estrategias discursivas (micro y macroestructurales); la construcción de las estructuras textuales (los sintagmas, las oraciones, los párrafos, etc.), de la macroestructura semántica, de la superestructura y del tono del discurso; etc. Eso en el ámbito lingüístico y el intratextual. Pero también incluye presuponer el conocimiento que ya tienen los destinatarios sobre los temas, tópicos o eventos sobre los cuales gira el discurso (oral o escrito). Asimismo, forma parte del contexto cognitivo, el conocimiento que tienen los enunciatarios sobre las expectativas, preferencias y rechazos de los destinatarios. Los destinatarios, a su vez, toman en consideración el conocimiento que tienen de sus interlocutores. El contexto cognitivo implica una especie de juego psicolingüístico, en el cual cada interlocutor se formula una especie de teoría de la mente del otro.

Para Ricardo Costa y Danuta Mozejko, la perspectiva teórica (lugar, dicen ellos) desde la que se elabora el discurso determina lo que se ve y lo que no se ve (se interpreta) en el discurso. Nuestro enfoque nos lleva a preguntar por qué los agentes sociales tienden a pensar más de cierta manera que de otra, a preferir la tradición oral o el recurso de la oralidad a los documentos escritos, a adoptar como propias las ideas de algunas escuelas historiográficas, rechazando otras" Costa-Mozejko, 2001:89). Por supuesto, en el concepto "lugar desde el que se produce el discurso" de los autores citados, la ideología juega un papel trascendente. Lo que percibimos y destacamos y lo que

obviamos o minimizamos está condicionado, entre otros factores como el estado cognoscitivo, por ideología. La ideología es un factor que hay que incorporar a los estudios discursivos, como ha hecho Teu van Dijk (van Dijk, 1990; 1997; 2000; 2001; 2003; y 2009). Desde una perspectiva amplia, el marco teórico desde el cual se produce o se interpreta el discurso forma parte del contexto cognitivo. Contexto, cognición e ideología forman una trilogía inseparable.

El contexto en general es un factor fundamental de la comunicación discursiva. Para algunos analistas del discurso, como Jorge Lozano, Cristina Peña- Marin y Gonzalo Abril, el contexto está tan vinculado a la cognición y a la comprensión del discurso que lo sitúan como parte del discurso mismo: “Para conocer el significado de un enunciado, y saber además, si ha de ser tomado como una orden, como una felicitación o como una sugerencia, se ha de insertar ese enunciado en su contexto, sin el cual no pasa de ser una entidad abstracta. Por ello, esa circunstancia no puede considerarse extralingüística o extradiscursiva, sino elemento integrante de la significación del enunciado” (Lozano et al, 1997:90).

Yo reitero que el contexto pragmático es extralingüístico y extradiscursivo, en sentido de que no forma parte de la estructura interna del discurso. Ahora bien, indiscutiblemente que el discurso se llena de sentido de acuerdo a los contextos en que se produce. No es posible un estudio riguroso del discurso al margen del contexto pragmático. Pero una cosa es el discurso, y otra su estudio. El discurso construye parte de su mismo contexto activando los conocimientos necesarios para su adecuada interpretación.

En alguna medida, la activación de los contextos socioculturales y cognitivos, fundamentalmente, esta regida por la teoría de la pertinencia de P. Crice, o de la relevancia, de D. Sperber y D. Wilson, pues el discurso no puede activar todos los rasgos del contexto pragmático, si no los necesarios para su adecuada comprensión. El contexto, en la teoría de la relevancia, tiene más implicaciones psicolingüísticas que

socioculturales, porque tiene que ver ante todo con la percepción inmediata de la situación. “Lo importante es que los interlocutores comparten o creen compartir una versión parecida del contexto. La comunicación exitosa depende de cierto conocimiento mutuo: de lo que cada interlocutor sabe que el otro sabe.” (Graciela Reyes, citada por Calsamiglia y Tusón, 2007).

De manera que de acuerdo a la teoría de la relevancia, los interlocutores activarán aquellos rasgos del contexto pragmático que faciliten la comprensión del discurso y la inferencia de los actos de comunicación que se inscriben en el discurso (fuerza ilocucionaria). “Aquellos rasgos del contexto que se reflejan directamente en el texto, y a los que necesitamos recurrir para interpretarlos, los llamaremos rasgos activados del contexto. Y supondremos que constituyen el marco contextual dentro del cual se constituye el tema, esto es, el marco del tema” (Brawn y Yule, 1993:103).

En conclusión, el contexto pragmático es un tema central de la pragmática, al margen de este, no se podrá tener plena conciencia del verdadero poder del discurso. Como dicen Ricardo Costa y Danuta Mozejko: “Las ideas, como los textos, no circulan por sí solas; su producción, circulación y adopción tienen que ver con agentes sociales y las condiciones objetivas dentro de las cuales operan (Op- cit. 89). Tampoco se podrán realizar las inferencias, implicaturas e interpretación adecuadas, y por vía de consecuencia, el sentido mismo del texto estaría comprometido.

### **3. Implicaturas, interpretación y construcción de sentido**

Las implicaturas son imprescindibles para darle sentido al texto o discurso. Movidos por el texto y el contexto, los interlocutores reponen informaciones necesarias para comprender el texto e inferir los actos de habla. Las implicaturas exigen la cooperación de los interlocutores, pues son posibles gracias a las presuposiciones, hipótesis e inferencias que estos realizan. Dada la relevancia de este concepto en la pragmática, dedicaré algún espacio a su discusión.

Paul Grice denominó implicaturas conversacionales a las inferencias que hacen los participantes en la comunicación por medio del principio de cooperación. Si alguien me dice: “La capital de España es Madrid”, debo suponer que hay un país en el mundo que se llama España. De igual modo, si alguien me pregunta: “¿Cómo es Madrid?” debo suponer que él supone que yo conozco Madrid. Si alguien me informa, “El pasaje a Madrid y el hospedaje están baratos”, debo inferir que no es un acto de comunicación meramente informativo, si no una invitación indirecta a viajar. En todos los casos, las informaciones del contexto son determinantes. Informaciones que repone el enunciatario. De ahí que como afirma José Portolés: “Las implicaturas conversacionales (discursivas, paréntesis mío) son suposiciones comunicadas ostensivamente. Se obtienen de la relación ente lo dicho y el contexto gracias a la aplicación, bien del principio de cooperación de Grice, bien del principio de pertinencia de Sperber y Wilson. Para Grice, tienen como propiedades ser: cancelables, no convencionales, inseparables, no deducibles lógicamente e indefinidas” (Portolés, 2007:133).

Una implicatura es cancelable, sin ser contradictoria, porque hay más de una inferencia posible en el enunciado que contiene los indicios. Por ejemplo. Si le digo a alguien que **Bocachica** es una playa extensa, apacible y poca profunda; y esa persona sabe que me gustan las playas así, podría inferir que a mí me gusta la playa de Bocachica. Esa inferencia se podría cancelar sin contradicción lógica, si luego yo agrego: “Pero esa playa no me gusta porque es demasiado concurrida”

Esa posibilidad de cancelación de la inferencia o implicatura, no la tienen las inferencias lógicas. Si alguien dice o escribe: “Mi sobrino es un cibernauta”, yo puedo deducir lógicamente que:

- 01). tiene un hermano o hermana;
- 02) ese hermano o hermana tiene al menos un hijo;
- 03) esa persona aún vive

Esas son deducciones que se hacen a partir del contenido proposicional, sin necesidad de recurrir al contexto. Esas no son implicaturas pragmáticas, si no más bien, lógicas. O sea, que mientras en las implicaturas conversacionales o pragmáticas media la realización de inferencias, específicamente las deducciones de ciertas proposiciones contextuales o compartidas (tropo o gararte), en las implicaturas lógicas las inferencias están "entrañadas" en el texto. Como se vio en el ejemplo, un entrañamiento es una relación semántica entre dos o más proposiciones. En esta relación, la verdad de las proposiciones inferidas depende de la unidad de contenido de la proposición o enunciado explícito.

Comprender las diferencias entre las implicaturas lógicas y las implicaturas pragmáticas es importante para diferenciar enunciados contradictorios y no contradictorios: desde el punto de vista de las implicaturas o inferencias lógicas, enunciados como los siguientes serian contradictorios:

04). Mentiras verdaderas (títulos de una novela de Sergio Ramírez y de una película dirigida por James Cameron).

05). Españoles judíos.

06). Tres libros per capita (por cabeza).

En el primer ejemplo, la contradicción desaparece, como en todas las paradojas ("tan alta vida espero, que muero, porque no muero"), cuando se profundiza en la comprensión e interpretación del enunciado, si se pasa del contenido semántico al sentido. En el ejemplo 04, las mentiras son verdaderas por una especie de profecía autocumplida. En el ejemplo, del paréntesis, la contradicción desaparece cuando a la primera aparición del verbo morir, se le asigna el sentido de "ansiedad" o "desesperación." En otras palabras, las paradojas se pueden interpretar sin contradicciones porque los enunciatarios realizan las implicaturas pragmáticas necesarias.

En el segundo ejemplo (05), las contradicciones afloran al relacionar dos ideas excluyentes (distribución complementaria): se es español o se es judío. Pero por el principio de cooperación, el enunciatario trata de buscarle y de asignarle otras connotaciones a “judío”. Así determina que “judío” además de gentilicio es o alude a una raza, a un idioma, y hasta a una religión (en el caso de **español** y de todos los gentilicios también la polisemia es común). Luego le asigna los contenidos no contradictorios a cada palabra, más o menos así: “ciudadanos españoles (gentilicio) de ascendencia judía (raza)”

En el caso 06 (metonimia de la parte por el todo) y en todos los tropos también se producirían significados ilógicos y, a veces, contradictorios, si no se realizaran procesos de inferencias pragmáticas y de implicaturas discursivas. De hecho, los tropos, especialmente las metáforas tienen sentidos diferentes en lenguas diferentes; incluso, en sociolectos y geolectos de una misma lengua, porque la comparación entre dos objetos no es total (en ese caso sería un símbolo), sino con algunas de las características del objeto que sirve de referencia. La selección y aplicación de las características relevantes la realizan los hablantes de una comunidad lingüística guiados por el contexto pragmático. El Dr. Manuel Maceiras le dedica bastante espacio al estudio de los signos, los símbolos y las metáforas (Maceiras 2002; 2008) fascinado por las posibilidades filosóficas que ofrecen. En esa tesitura, sostiene: “...lo que es símbolo para uno, en virtud de factores subjetivos, puede ser simple signo para otro. De este modo, experiencias de orden prelingüístico y preliterario aparecen como condición de significación. No tienen la misma potencia semántica los símbolos marítimos para quien conoce el mar y para quien nunca lo ha visto” (Maceiras, 2008:343).

Este no es el espacio para seguir ampliando las perspectivas de estudio que ofrecen los símbolos y los tropos. Pero algo es seguro, no se pueden seguir estudiando como la simple relación de dos objetos. Sin el enfoque pragmático-filosófico, estos recursos del discurso no tendrían sentido. En ese enfoque se encuentra parte del “principio ideal

simbolizador” y de las razones que señalan Cassirére y Maceiras (2002: 290-291), que “...nos hacen apreciar el mundo, no como una jungla de cosas, sino como cosmos de símbolos al que concurren los lenguajes y las creaciones culturales”. El estudio de los símbolos y de los tropos tiene una infinidad de aristas, entre ellas la pragmática, especialmente en lo concerniente a las implicaturas. Los demás enfoques escapan a mis objetivos de este tema, por lo que retomo el camino de las implicaturas.

José Portolés (2007) citando a Paul Grice, refiere otro tipo de implicaturas que se desprenden, no del contexto ni del contenido semántico global del enunciado, sino de las relaciones de las proposiciones que constituyen el enunciado, por ejemplo:

07) Soy rico pero infeliz

08) Soy pobre pero honrado

09) Soy profesor, por tanto culto

En el ejemplo 07 subyace un supuesto: que los ricos son felices. Ese supuesto es que justifica la conjunción adversativa **pero**, y el contenido de adversidad que se le asignan al enunciado completo. En el ejemplo 08 el supuesto es “los pobres no pueden ser honrados” o al menos, se les hace difícil. Como la segunda proposición tiene un contenido inesperado, o poco probable que ocurra en la relación con la primera proposición, la oración entera se considera concesiva, y no adversativa, como el primer caso. Por eso se dice, convencionalmente, que la primera es una oración coordinada adversativa, y la segunda concesiva, a pesar de tener el mismo nexo. No es el nexo el que le da el valor convencional a la relación, es el contenido proposional el que determina el tipo de relación y el nexo.

En la relación entre las proposiciones de la oración 09, media el supuesto: “los profesores son personas cultas,” de ahí que la relación convencional esperada sea

causa-efecto. Si no se da esa relación, entonces se convierte en adversativa, y cambia el nexos: “yo soy profesor, **pero** soy culto”.

Esa implicatura basada en el valor convencional de las proposiciones y la relación que se establece entre ellas son intermedias a las implicaturas lógicas y a las implicaturas pragmáticas. Grice y Portolés las llaman implicaturas convencionales.

En síntesis, el concepto de implicatura propuesta por Paul Grice debe ser tomado en cuenta en el estudio del aspecto pragmático del discurso, y en el diseño de estrategias didácticas para la enseñanza de la lengua. La capacidad para realizar las implicaturas necesarias para interpretar el discurso, e inferir los actos de comunicación es un componente importante de la competencia pragmática que deben estimular la escuela y la universidad. Muy vinculado con las implicaturas y la competencia pragmática está el tema de los actos de habla, o de comunicación como prefieren llamarles los analistas del discurso. Antes de cerrar el capítulo, quiero examinar ese concepto.

#### **4. Teoría de los actos de habla**

Tradicionalmente a la lengua se le ha asignado diversas funciones, unas basadas en la comunicación: expresiva o emotiva, conativa o apelativa, cognitiva o referencial, fática, multilingüística y poética o estética (Karl Bühler, Roman Jakobson, Carlisle González, etc); otras, basadas en la mente: epistémica, instrumental, perceptiva, taxonómica, etc. (André Martinet y Emile Benveniste). En ninguna de esas funciones, se contempla que con la lengua también se hacen cosas, se realizan acciones, que el decir también es hacer. Ese mérito hay que concedérselo a John C. Austin.

Desde la tercera década del siglo pasado, Austin comenzó a elaborar y a difundir una teoría que trasciende las funciones tradicionales de la lengua: la teoría de los actos de habla. Él inició con los llamados actos performativos (realizativos o ejecutivos). Austin observó que hay verbos y enunciados en los cuales la lengua cumple una función ejecutiva. O sea, que la acción se cumple por el hecho de producir el enunciado. Uno

de los verbos que pone de ejemplo Austin (1980) **es jurar**. Si alguien dijera: “Juro que cumpliré y haré cumplir la constitución”. El juramento existe por que pronunció ese enunciado. Ese mismo sería el caso de un abogado que dijera: “Protesto” en una corte; o que alguien dijera de forma oral o escrita): “Yo quiero criticar la conducta irresponsable de X”, simplemente, “critico la conducta....”

Nótese que existen verbos típicamente performativos como jurar, prometer, alabar, bendecir, bautizar, etc, cuando se usan en la primera persona singular, voz activa de modo indicativo, como lo señaló Austin (1980); y otros que son usados ocasionalmente en ese rol (como protestar y criticar). Lo primero son para Austin, performativos explícitos: los segundos, no explícitos (en estos últimos, Austin no insistió) La diferencia de un enunciado performativo (con verbo con uso performativo), y un enunciado declarativo o enumerativo (constatativo, en términos de Austin) o de cualquier otra índole, es que el primero “crea” la realidad, y el segundo, se refiere a la realidad. Si el presidente de la República dice: “Prometo tolerancia cero para la corrupción”, se habrá creado la realidad **promesa presidencial**, por el hecho del presidente haber dicho “prometo”. Pero si un periodista repite: “El presidente prometió tolerancia cero para la corrupción”, estará refiriéndose a la realidad creada por el acto de jurar. Habrá inscrito en su enunciado un acto de habla no performativo que se inferirá según el contexto.

Al crear su propia “realidad”, los actos performativos son autoreferenciales (sui-referenciales). Esta es su principal característica. Benveniste (1987), y no Austin, es el primero que observa el fenómeno de la sui-referencialidad de algunos enunciados. Luego Oswald Ducrot hace un amplio estudio de los enunciados performativos y de su carácter sui-referencial. “En el caso de los performativos, la enunciación no está dada, estrictamente hablando, por una prueba -que sería distinta de la cosa probada – la enunciación constituye más bien la realidad misma de lo que se dice: en la medida en que es la cosa enunciada. Pero en sentido contrario, no me atrevería a decir, como se

hace a veces, que el enunciado performativo es realmente auto-confirmante (Ducrot, 1982:26).

Ahora bien, no es suficiente que una oración tenga un verbo performativo, o usado de forma performativa conjugado en primera persona del singular, tiempo presente, modo indicativo, voz activa, para que sus enunciados sean performativos. Sino se dan las condiciones jurídicas adecuadas, o contexto adecuado (autoridad del enunciador, lugar y momento apropiados etc), al acto puede ser nulo.

El mismo Austin explica: “Una expresión performativa será hueca o vacía de un modo peculiar si es formulada por un actor en un escenario, incluida en un poema, o dicho en un soliloquio (...). En tales circunstancias, el lenguaje (sic) no es usado en serio, sino de modos y maneras que son dependientes de su uso normal. Estos modos y maneras caen dentro de la doctrina de la decoloración del lenguaje. Excluiremos todo esto de nuestra consideración (Austin, 1998:63).

Si un sacerdote le dice a alguien en el confesionario: “Te perdono tus pecados”, por la pronunciación de esa oración, el pecado se asume **perdonado**, y el pecador, **absuelto** de su culpa. Asimismo, si ese sacerdote declara marido y mujer a una pareja, la sociedad asume que pueden hacer legítimamente, lo que de otro modo podría ser cuestionado. También es el caso de un árbitro de un juego de beisbol que declara **¡¡out!!** a un jugador; **strike** a un lanzamiento, **error** a una jugada, etc., todos asumirían, aunque sea en contra de sus deseos, intereses, y convicción, la realidad creada por el árbitro. Pero todo eso quedaría nulo, si se descubre que el sacerdote no era sacerdote, ni el árbitro era árbitro. Esto evidencia que los enunciados no son intrínsecamente performativos, que es su contexto lo que en última instancia determina que lo sean o no.

La performatividad no es exclusiva de la comunicación lingüística (discursiva). Un árbitro de beisbol, por ejemplo, puede expulsar un jugador incluso al manager de un equipo, con solo agitar los brazos. De igual modo, puede “ponchar” a un bateador, o

declarar save a un corredor con expresiones corporales. Sin embargo, la expresión en enunciados es la forma más común de hacer cosas (actos de habla) cuando nos comunicamos.

Fue el hecho de la performatividad lo que llamó la atención de Austin en principios. Desde 1939, Austin Comenzó a exponer (en sus clases en Oxford University y en conferencias) sus observaciones sobre los enunciados performativos; incluso, en 1946 publicó un artículo (Other Minds) en que sistematizó sus ideas. Pero fue en la serie de conferencias dictadas en el marco del programa William James Lectures, de Harvard University (recogido en el libro "Cómo hacer cosas con palabras" donde se configura con más amplitud su teoría de los actos de habla. Fue un ciclo de doce conferencias, las primeras cuatro, están dedicadas a los enunciados performativos; las tres subsiguientes, a diferenciar los actos performativos de otros actos. O sea, la primera siete conferencias están dedicadas a los actos de habla performativos, aunque se los contraponen a los que el mismo autor llama actos constatativos.

Pero a partir de la conferencia número ocho, Austin comienza a enfatizar en el concepto de actos de habla. Es a partir de esa conferencia que comienza a vislumbrar que más allá del contenido de los enunciados, hay una fuerza ilocucionaria: los actos de habla: "Realizar un acto en este nuevo sentido es un acto ilocucionario. Esto es llevar a cabo algo al decir algo, como cosas diferentes de realizar el acto de decirlo. Me referiré a la doctrina de los distintos tipos de función del lenguaje (sic) que aquí nos ocupa, llamándola doctrina de las fuerzas ilucionarias" (Austin 1998:144). La fuerza ilocucionaria de los actos de habla va más allá del contenido semántico y del sentido contextual del enunciado aunque los subsume para insinuar el acto de habla que se pretende que construya o infiera el enunciatario. Esos actos de habla: informar, halagar, insultar, regañar, reconocer, aconsejar, abochornar, solicitar, persuadir, etc. etc., son de las cosas que se hacen al producir y recibir discursos; por tanto, no solo el enunciador hace cosas con palabras, sino también el enunciatario: los actos de habla los construyen entre los dos.

Esa fuerza ilocucionaria sería otra función de la lengua, específicamente de la actuación. Según esta doctrina, cuando hablamos o escribimos producimos unos actos de habla determinados: solicitud, respuesta, orden, exhortación, incitación, promesa, consejo, reproche, burla, información, persuasión, recriminación, reconocimiento, etc. Estos actos no son ni contenido ni el sentido del enunciado, son más bien, la finalidad. Por ejemplo:

10) Quienes trabajen con dedicación retendrán su empleo

**Acto de habla:** promesa (pero podría ser una amenaza)

11) Mañana es el cumpleaños de mi hija. ¿Quieres venir?

12) **Acto de habla:** invitación

En los ejemplos anteriores (muy simples) se evidencia que el contenido o significado del enunciado no es lo mismo. Ni siquiera el sentido del enunciado y el acto de habla. El mismo Austin advierte que se podría confundir el significado y el sentido del enunciado con el acto de habla, pues el acto de habla se infiere a partir del significado, el sentido del enunciado. “Es cierto que también podemos hablar de significados para referirnos a la fuerza ilocucionaria: sus palabras tuvieron el “significado de una orden”, etc. Pero deseo distinguir fuerza y significado, entendiendo por este último sentido y referencia, tal como ha sido esencial distinguir sentido y referencia dentro del significado”. (Austin, 1998,144).

Para Austin, un **acto** de habla tiene tres **actos**: locucionario, ilocucionario y perlocucionario. A su vez el **acto** locucionario tiene tres **actos** fonético, fático, y rético. El locucionario (haciendo abstracción de las ingenuidades de Austin al explicar lo fonético, lo léxico y lo rético) sería la producción del signo; el acto ilocucionario, sería la fuerza, intención o finalidad del signo-enunciado; y el acto perlocucionario consistiría en lograr ciertos efectos por “el hecho decir algo”.

Esta es la parte más embrollada de la doctrina de Austin. Él abusa del término **acto**. Tanto, que un acto es parte de un acto, el cual a su vez pertenece a otro acto. Ejemplo: el **acto fonético** es un acto del **acto locucionario** el cual es un acto de un **acto de habla**. Además, si un acto tiene varios actos, deja de ser tal y se aproxima a un proceso.

La doctrina de Austin se actualiza mejor si se asume que un acto de habla tiene componentes y este tiene dimensiones. Por ejemplo, un **acto de habla** tiene tres **componentes**: el **signo** (el cual tiene tres planos o dimensiones), **la fuerza ilocucionaria** y el **efecto perlocucionario**. Los actos de habla (o de comunicación) se podrían clasificar, primariamente, en performativos e ilocutivos o ilocucionarios, según sean autorreferenciales o tengan una intención que rebase el propio enunciado.

Los actos de habla ilocutivos caen dentro del campo de las presuposiciones e inferencias. Si alguien me informa que las clases en la universidad se inician el día 15 y que habrá control de asistencia, yo presupongo, que él presupone que a mí me interesa saber esa información, y que yo sobré presuponer que no se trata de una amenaza ni de una advertencia ni de una invitación. También yo deberé inferir que ese día el parqueo de la facultad estará congestionado, porque los demás docentes asistirán a clases.

En los actos de habla indirectos, las presuposiciones e inferencias son más complejas. Este tipo de acto lo propone John Searle para aquellos casos en que el significado del enunciado parezca sugerir un acto de habla pero el enunciador quiere que se infiera otro. “En muchos casos, el hablante pronuncia una frase, quiere decir aquello que dice, pero quiere decir también alguna otra cosa” (John Searle, citado por Lozano et al 1977:221). Un ejemplo de las acotaciones de Searle sería el siguiente:

Mi hijo está enfermo. Necesito comprarle la medicina con urgencia, No tengo dinero hasta final de mes.

El destinatario de esos enunciados, tendría que presuponer que su interlocutor presupone que él tiene dinero y que se lo podría prestar. A partir de esas presuposiciones, podría inferir que los actos de habla anteriores son en realidad uno: **solicitud de préstamo.**

En realidad en el discurso, las oraciones, y por tanto los enunciados, no se dan de forma aislada, lo cual sería un contrasentido. Se dan en secuencia, en cadena formando estructuras superiores a la oración, al párrafo, a las secciones, dando origen a actos de habla globales o macroactos de habla, como propone Teun Van Dijk: (“un macroacto de habla es un acto de habla que resulta de la realización de una secuencia de actos de habla íntimamente conectados, 2005:72).

No hay una relación directa entre estrategias y formas del discurso utilizadas en los actos de habla. Por ejemplo, por medio de la enumeración, de la descripción, de la narración, de la argumentación, de las preguntas, de las aserciones, etc. se pueden conseguir los mismos macroactos de habla: persuadir, convencer, disuadir, intimidar etc. También se podrían provocar los mismos efectos perlocucionarios: alegría, tristeza, excitación, tranquilidad, ilusión, placer, desagrado, etc.). Esto es posible por que al ser estrategias del discurso (no actos de habla) pueden ser usadas para diversos actos de habla o intención comunicativa. No es imposible reducir los actos de habla a las estrategias discursivas macroestructurales (enumeración, descripción, narración, argumentación, etc.), ni si quiera a los llamados verbos ilocutivos. Existen tantos actos de habla como necesidades discursivas se les presentan a los usuarios de la lengua. “Ciertamente es una equivocación tratar de enumerar los posibles actos de habla a partir de los verbos existentes en una lengua, los llamados verbos “ilocutivos”. Existen muchos actos de habla que no se corresponden con ningún verbo; y según Searle, es muy posible que distintos verbos nombren un mismo acto de habla” (Portolés, 2007:180).

Lo que he planteado en este capítulo me lleva a reivindicar el concepto de competencias discursivas, porque el éxito de realizar las presuposiciones e inferencias necesarias y adecuadas para construcción de los enunciados y de los actos de habla depende del nivel de desarrollo de las competencias discursivas de los interlocutores. Entre las competencias discursiva se destaca la competencia pragmática, que es el enlace entre este y el próximo capítulo.

# CAPÍTULO IV

---

## COMPETENCIAS DISCURSIVAS

La competencia discursiva de un hablante no se agota en el hecho de saber cuándo un texto es correcto genuino, o cuándo es adecuado a una situación comunicativa correcta.

Bassols y Torrent

El concepto de **competencias discursivas** (así en plural) ha sido soslayado en los estudios discursivos. A lo sumo se ha hablado de una competencia discursiva correspondiente a las competencias comunicativas. Sin embargo, si se profundiza en el estudio de muchas de las competencias comunicativas, se descubriría que en realidad son específicamente discursivas. Incluso, la definición misma que ofrece Dell Hymes de competencia comunicativa, remite más al discurso que a la comunicación general. En este capítulo, reviso el concepto de competencia en sus tres dimensiones: competencia en general, competencia comunicativa y competencia discursiva, con miras a demostrar que es pertinente, viable y conveniente un enfoque discursivo de un conjunto de competencias del ámbito comunicativo. Procederé de lo general a lo particular: primero trataré el concepto de competencias en general, luego el de competencias comunicativas y finalmente el de competencias discursivas.

### 1. Competencias Generales

En sentido general, el término competencia se refiere a “un sistema de conocimientos: declarativos (el que), condicionales (el cuando y el porqué) y procedimentales (el cómo) organizados en esquemas operatorios que permiten, en una situación dada, identificar no solo los problemas sino su solución “eficaz” (Mejía, 2000:8)

Otra definición adecuada es la que asume Niño Rojas (2002:23): "...una competencia es un saber y el saber aplicarlo, o dicho de otra manera, el dominio de un conocimiento integrado al uso que se da a dicho conocimiento." Daniel Bogoya Maldonado, citado por un Niño Rojas (2002) establece que la idea de competencia está siempre asociada con algún campo del saber, pues se es competente o idóneo en circunstancias en las que el saber se pone en juego, "se expresa al llevar a la práctica, de manera pertinente, un determinado saber teórico". En toda definición moderna de competencia, se destaca el valor del conocimiento o saberes y la adecuada aplicación o manejo de dicho conocimiento.

Miguel Angel Zabala, además del conocimiento y su aplicación destaca otros componentes de aprendizaje basado en competencias. Afirma ese investigador, que la enseñanza por competencia es un tipo de educación que cubre todo los ámbitos del desarrollo humano: el personal, el social, los conocimientos y las actividades y destrezas (Zabala, 2010).

También forma parte del aprendizaje y del enfoque docente basados en competencias, el concepto de creatividad. Se podría afirmar que la creatividad es consustancial a la competencia. Se necesita ser creativo para aplicar adecuadamente el conocimiento. Competencia y creatividad, afirma Niño Rojas (2002:25) andan parejas, mejor, la primera implica la segunda. "No hay competencia sin creatividad, pues de por sí, esta es aplicación de la inteligencia, establece una clara relación que se desplaza de un saber hacia su aplicación en distintas tareas de la vida"..

Es tan estrecha la relación entre inteligencia, conocimiento creatividad y competencia, que no es ocioso establecer puntos de contactos entre los conceptos de **inteligencia múltiple** de Howard Gardner y el de competencias, lo que revela la trascendencia del aprendizaje y la enseñanza basados en el desarrollo de competencias. Por ejemplo, la competencia pragmática implica la inteligencia interpersonal e intrapersonal. Una relación podría ser la que presento a continuación:

<b>INTELIGENCIAS CO</b>	<b>MPETENCIAS</b>
<b>1. Lingüístico - verbal</b>	Lingüística
	Discursiva
	Lectora
	Léxica
	Comprensiva
	Expresiva
	Epistémica
<b>2. Lógico – matemática</b>	Matemática
	Deductiva
	Inductiva
	Mnemotécnica
<b>3. Musical</b>	Musical
	Lingüística
<b>4. Intrapersona I</b>	Pragmática
<b>5. Interpersona I</b>	Pragmático
<b>6. Cinético - corporal</b>	Artística
	Deportiva
<b>7. Vi so – espacial</b>	Deportiva
	Proxémica
	Atencional
	Lectora
<b>8. Natural ista</b>	Observacional
	Investigativa
	Ecológica
<b>9. E xistencial</b>	Social
	Cultural
<b>10. Espiritual</b>	Metafísica
	Contemplativa

Cuadro I: **Relaciones entre inteligencias múltiples y competencias discursivas**

También se podría establecer puntos de contacto, como lo sugiere Niño Rojas, entre el concepto de competencias y los cuatro pilares de la educación que formuló la UNESCO: saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir.

Como queda expuesto, el concepto moderno de educación basada en competencias rebasa por mucho el ámbito estrecho de lo laboral al que muchos la quieren confinar. Así mismo, hay que destacar que no tiene relación con la enseñanza basada en competencias la idea de competir, en sentido de luchar unos contra otros. El concepto de educación basada en competencias encaja muy bien en los paradigmas educativos más avanzados tales como el constructivo, la enseñanza en valores, el desarrollo humano, la enseñanza para la vida y, sobre todo, las teorías del discurso. El desarrollo de competencias no obvia el aprendizaje teórico, ni siquiera la “adquisición” de conocimientos, más bien lo supone. Desarrollar competencias desde el punto de vista de las teorías del discurso es aprender a manejar eficazmente el conocimiento. Lejos está, por tanto, de este enfoque el instrumentalismo que se le quiere indigar.

## **2. El concepto de competencias discursivas**

Todas las competencias que aquí llamo discursivas forman parte de las competencias comunicativas. Este concepto fue propuesto, como ya dije, por Hymes, desde la etnología para designar la capacidad de utilizar la lengua de una manera apropiada en una variedad de situaciones. Esta competencia está en gran parte implícita y se adquiere en la interacción discursiva. “Incluye reglas sobre aspectos muy variados: sobre dominar los turnos de habla; saber de qué hablar, en cada situación; saber sincronizar los gestos con las palabras que se dicen y con las palabras del comunicador; saber manejar las imágenes de otro; en resumen los comportamientos requeridos por los diversos géneros discursivos (Hymes citado por Maingueneau, 1999). A partir de Hymes se han formulado otras competencias, entre ellas la discursiva. Esta última todavía está en fase de discusión, por lo que la abordaré con la intención de contribuir a su formulación y aplicación en la enseñanza de la lengua.

Les llamo competencias discursivas a una serie de destrezas que favorecen o son indispensables para la producción y comprensión adecuada de enunciados. Cuando el término se usa en singular, esas destrezas se consideran subcompetencias, pues forman parte de la capacidad general de ser eficiente en el intercambio discursivo. Aquí voy a considerar competencias discursivas a todas las destrezas que favorezcan la comunicación o que se requieran para que esta se produzca. Explicaré brevemente, como una manera de llamar la atención sobre ellas, las siguientes competencias: **lingüística, léxica, comprensiva, expresiva, lectora, enciclopédica-cultural, pragmática, lógica, intertextual, ortográfica, atencional, mnemotécnica, epistémica o estratégica, semiótica y global.** Se podría decir que la producción y comprensión de discursos, y la interacción discursiva en general, requiere del desarrollo de destrezas en esos aspectos o capacidades.

**La competencia lingüística:** Se refiere al dominio de las estructuras de la lengua y de sus patrones fonológicos y, sobre todo, a la capacidad de usar de manera natural y espontánea esas estructuras y patrones fonológicos para producir oraciones nunca antes escuchadas ni leídas. (Chomsky, 1981). Como señala Niño Rojas (2008:22) el conocimiento que sirve de soporte a la competencia lingüística se caracteriza porque:

- Es intuitivo, abstracto y espontáneo; en otras palabras, reside como algo interiorizado en la mente. Así cualquier persona, por el solo hecho de ser hablante normal del castellano, sabe que se dice “me gusta la lectura del libro” y no otra cosa, como podría ser “me gustamos los lecturas de la libro” sin que nadie le haya hablado de la conjugaciones de verbos, del género y número, de los artículos o de la concordancia gramatical. Por tanto, no se trata de un conocimiento teórico, como lo haría una gramática escrita, sino de un conocimiento sobre como actuar con el lenguaje.
- Es universal, pues lo poseen todos los hablantes normales nativos de una lengua.

- Es creativo, pues permite la producción o comprensión sin límite de oraciones siempre nuevas.

Esta competencia se adquiere y se desarrolla en gran medida con el uso cotidiano de la lengua. Otro modo de desarrollar la competencia lingüística es el estudio de la lengua, o estudios metalingüísticos. Cuando en la escuela se enfatiza en la escritura y en la pronunciación adecuada de las palabras, en el significado de las palabras, en las categorías lingüísticas (sustantivos, adjetivos, verbos, etc.) en el conocimiento y uso de las estructuras morfológicas y sintácticas, etc., se está abordando el desarrollo de la competencia lingüística, pero con poca eficiencia y eficacia. De hecho, este fue el enfoque que predominó hasta años recientes, en la enseñanza de la lengua.

La competencia lingüística hace posible la interacción interdiscursiva, pues el discurso es la lengua en movimiento, en uso. Lo que no se puede admitir hoy es reducción del estudio, la adquisición y desarrollo de la lengua al desarrollo de la competencia lingüística. Hoy el desarrollo de la competencia lingüística al que enmarcarlo en un objetivo más amplio: alcanzar un grado adecuado de competencia discursiva global.

**La competencia léxica:** Esta competencia no se reduce a buscar el significado de las palabras en el diccionario. La competencia léxica implica, ante todo, el uso apropiado de las palabras, su comprensión en el texto y la capacidad de componer y descomponer etimológica y morfológicamente palabras nuevas o desconocidas. La competencia léxica también incluye, la capacidad de organizar en paradigmas los términos que se adquieren. La organización paradigmática de las palabras le da sistematicidad al léxico y favorece su fluidez y funcionalidad. El aspecto lexical de una lengua no se reduce a un inventario o repertorio de palabras, o diccionario en la mente de los usuarios. Con palabras sin contexto de uso (componente paradigmático del léxico) no se elaboran enunciados apropiados. La competencia léxico-semática, como también se llama, permite a los sujetos del discurso reconocer y asignar el significado y las connotaciones adecuadas a los signos, según el contexto lingüístico.

La competencia léxica incluye tanto el léxico pasivo como el activo, pero se debe propiciar el desarrollo de un vocabulario fundamentalmente activo, pues este es el que más favorece la interacción comunicativa del hablante. Mientras más activa está o es una persona en la comunicación lingüística, mejor será su léxico activo. Y a la inversa, mientras más aislada o incommunicativa es o está una persona, menor será su léxico activo. Aquí se ve claramente que no solo la escuela, o la escuela sola, tiene que ver con el desarrollo de destreza léxica y con la competencia discursiva. El hogar, los medios de comunicación y el entorno pueden estimular o cohibir la capacidad léxica en particular, y discursiva en general, de los y de las hablantes de una lengua.

**La competencia comprensiva:** La comprensión desborda los límites de la discursividad, pero es imprescindible en el intercambio discursivo. Con frecuencia se le asocia a la lectura (ver niveles de comprensión), olvidándose de que corresponde a toda la comunicación, incluso a la no discursiva. Ciertamente, para saber leer hay que saber comprender el discurso escrito, pero también para saber escuchar hay que saber comprender el discurso oral. Asimismo, para comprender hay que saber interpretar. La interpretación es la base de la comprensión. La competencia comprensiva supone la interpretación, pero la sobrepasa. Para comprender, además de interpretar, se requiere de disposición, imaginación, cooperación comunicativa (Grice) y alteridad (capacidad de ponerse en lugar del otro). "...es conocimiento sobre modos de significar en el discurso; es capacidad para acceder a los sentidos; es concebir para dudar de lo aparente y para reconocer que la verdad que nos presentan, no es nuestra propia verdad. Es capacidad para convertir la afirmación en hipótesis..." (Ramírez Peña 2004:82).

**La competencia expresiva:** Esta competencia es fundamental para la modalización del discurso. De hecho, hay quienes prefieren hablar de una competencia modal. Al igual que la competencia comprensiva, a esta hay que asumirla como parte de la competencia lectora, aunque no se limita a ella. A su vez, forman parte de la competencia expresiva, destrezas fonéticas tales como: la articulación adecuada de los

sonidos, de las palabras y de los grupos fónicos; el ritmo de las estructura oracionales y de las oraciones como un todo; la entonación según el contenido y los sentidos subyacentes del texto; la expresión corporal adecuada; el metal de voz (timbre) etc. Villarini (1996) le llama a esta competencia, expresión oral efectiva. La práctica de la lectura expresiva bien orientada favorece notablemente el desarrollo de la capacidad expresiva, y las destrezas expresivas favorecen la oralización del texto escrito.

También forman parte de la competencia expresiva, las destrezas cinésicas y proxémicas. Las primeras se refieren a la habilidad para producir los movimientos corporales adecuados: señas, mímicas, expresiones faciales, gestos, posturas, pasos, etc., como reforzamiento de la comunicación lingüística. Las segundas tienen que ver con la capacidad de percibir, estructurar y usar los espacios personales y sociales adecuadamente en el a interacción comunicativa. “La distancias entre los interlocutores, la posibilidad de tocarse, el estar separados, o en contacto, tienen significados que varían de una cultura a otra”.

“A pesar de que la parcelación de la competencia expresiva u oral en componentes es meramente teórica, su adaptación de cara a la enseñanza ha resultado ser muy fructífera, porque permite desgajar los elementos que forman cada componente; trabajarlo progresivamente con los estudiantes y organizar las intervenciones orales de los alumnos” (Barragán)

**Las competencias lectora:** Leer es mucho más que unir grafemas para formar sílabas, palabras, sintagmas.... Es mucho más que darle voz al texto escrito. Es más, incluso que la informativa y expresiva. Un buen lector o una buena lectora, además de interpretar el texto y de saber leerlo en voz alta, sabe cuestionarlo, relacionar el contenido con otros saberes, hacer inferencias y determinar la posible aplicación de lo leído. Leer un texto es mucho más que descifrar y memorizar su contenido. Leer un texto es, en cierto modo, rescribirlo, o por lo menos reinventarlo. Como muy bien afirma Gabriel Moreno Plaza (1998) “interpretar en el fondo es crear, aunque usemos palabras

diferentes para designar dos modos de entender y vivir las relaciones y las estructuras dadas entre dos elementos primarios, ambos apuntan hacia la misma experiencia : confirmar datos a partir de una experiencia fundamental”. Como este tema lo abordo con más profundidad en el capítulo siguiente, no voy a desglosar los aspectos que ahí discuto, por lo que paso enseguida a la competencia enciclopédica y cultural, estrechamente relacionada con esta.

**La competencia enciclopédica y cultural:** Esta competencia se desarrolla en base al acervo de conocimientos que adquiere o construye el individuo a lo largo de toda su vida. El conocimiento sirve de marco y de base tanto a la comprensión como a la enunciación. Esto así, porque toda referencia está enmarcada por una serie de conocimientos previos que tienen los interlocutores. Esos conocimientos (científicos, socioculturales, lingüísticos, ideológicos, literarios, etc.) se constituyen en patrón o marco que permite interpretar y comprender el contenido del discurso; construir el sentido; e inferir el acto de comunicación o fuerza ilocucionaria del discurso, incluso cuando faltan algunos elementos de este. Si alguien nos habla de educación, enseguida se activa una serie de conocimientos (marco) que les dan sentido, cierta especificidad y relación a las unidades lingüísticas. A todos nos ha pasado, que cuando nos falta el marco de una referencia, se nos dificulta comprender el mensaje. Es así que el conocimiento previo favorece la adquisición y producción de nuevos conocimientos. Con razón afirma David Ausebel (citado por Boggino, 2003) que de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Precisamente, una de las funciones de la llamada prelectura es la activación de los esquemas cognitivos y de los conocimientos previos.

De hecho, uno de los problemas graves en la comunicación en personas marginadas socialmente, es el escaso acervo cultural- referencial y la indigencia léxica. Nadie puede entender con facilidad lo que ignora totalmente. Pero más aún, nadie podrá hablar con claridad y coherencia de lo que ignora. La competencia enciclopédico-cultural permite darle cierta concreción a lo percibido para que no se diluya o se convierta en etéreo. La

indigencia extrema de conocimiento puede llevar reducirlo todo a unos cuantos marcos con lo que se llegaría a una especie de alucinación u obsesión comprensiva (síndrome de Sancho) de igual manera, los conocimientos circunscritos a una sola esfera de la realidad, pueden llevar a una alienación de perspectiva (Síndrome Quijote).

Desde el polo de la elaboración de la enunciación, la competencia enciclopédico-cultural favorece la elección de los términos adecuados, de los recursos argumentativos, de la ejemplificación oportuna, del desglose de los datos y de la contraposición conceptual. No es de extrañar, la parquedad y aridez de las personas con limitaciones conceptuales y culturales, que es como decir con limitaciones léxicas.

Si las limitaciones de referencias culturales y la pobreza léxica y conceptual dificultan tanto la comprensión como la elaboración del discurso, la riqueza léxico-cultural puede llevar a la digresión, los rипios y el exceso de información. Para evitar ese riesgo, hay que enseñar a elegir los datos y las estrategias adecuadas a cada situación de comunicación (competencia pragmática). Esto último constituye el rasgo distintivo entre la erudición y la competencia enciclopédico-cultural.

**La competencia pragmática:** En el capítulo anterior, expuse y discutí la importancia de la pragmática en los estudios discursivos. Ese capítulo me permitirá ahorrar algunas explicaciones. Lo primero que hay que decir es que la competencia pragmática está referida a la capacidad de producir los actos de habla acorde con cada contexto. Pero el contexto no es tan obvio como se podría pensar; en parte es una construcción intelectual basada en conocimientos socioculturales. Por tanto, no es suficiente para comunicarse con éxito tener buen nivel lingüístico, expresivo, ortográfico, léxico, etc...., se requiere una especie de inteligencia emocional que ayude a intuir cómo preparar el discurso en cada contexto comunicativo, y cómo reponer el contexto necesario y adecuado en cada intercambio discursivo. Las palabras, las construcciones sintácticas, el tono, el timbre, la expresión corporal, etc., deben corresponderse con el momento, el lugar y la intención comunicativa. Norma Desinano y Fernando Avendaño (2006)

vinculan a la cultura la posibilidad de manejar el contexto. Para ellos, es parte de la competencia pragmática “la capacidad para asociar los enunciados con los contextos en los que resultan apropiados, en función de las intencionalidades y de los componentes ideológicos que están detrás de ellos”. El manejo adecuado del contexto del discurso exige una variada gama de subcomponentes: tímica (expresión y manejo de las emociones), proxémica (conocimiento y control de los espacios) y cinética (expresión y movimiento corporal). Muchas personas con buen dominio de la lengua, en ocasiones tienen dificultad para producir empatía o para convencer porque no toman en cuenta el contexto de la comunicación.

La ausencia grave de competencia pragmática puede deberse a una patología llamada disemia. Pero lo más frecuente es que un bajo o escaso desarrollo de la competencia pragmática se deba a deficiencia en la formación, porque no se les ha enseñado a las personas a ser oportunas, a producir enunciados acorde al contexto y con la intención ilucucionaria. No se trata de manipular a los demás, sino de tomarlos en cuenta, de escucharlos y de elaborar una teoría de su mente para con honestidad producir los enunciados pertinentes (que propicien la consecución de los objetivos que se persiguen en la comunicación).

**La competencia lógica:** Ya vimos que no basta con tener buen nivel lexical y cultural, que se necesita saber manejar las informaciones de acuerdo al contexto y a la intención ilocucionaria. Pero las informaciones aisladas. No forman enunciados. Se necesita dominar la cohesión, la coherencia, la isotopía, la gradualidad y la progresión del discurso. Ese dominio corresponde a la competencia lógica de los hablantes. Es una competencia bastante ligada a la textura y la competencia epistémica. La lectura de textos bien redactados, la observación, el escuchar con atención y la práctica escritural favorecen el desarrollo de dicha competencia. No se trata de dar recetas para desarrollar destrezas lógicas, de lo que se trata es de que los usuarios de una lengua lean buenos textos, presten atención a las relaciones lógicas de la estructura de un texto y de que hagan ejercicios que ayuden a desarrollar un pensamiento lógico.

**La competencia intertextual:** Esta competencia puede definirse como la capacidad de relacionar el conocimiento enciclopédico y de detectar la polifonía del discurso. Cuando hablamos o cuando escribimos, cuando escuchamos o cuando leemos, podemos relacionar en nuestro discurso o en el ajeno, las informaciones, datos e ideas y que se manejan. Esta es una capacidad que requiere de mucha lectura y de contacto cultural e intelectual, pues es condición necesaria, pero insuficiente, tener un buen acervo de conocimientos enciclopédicos. La competencia intertextual para Jorge Lozano, significa que todo lector al leer u oír un texto tiene siempre en cuenta la experiencia que en cuanto a lector tiene de otros (Lozano et al, 1977:21).

La competencia intertextual es indispensable para los textos académicos (ensayos, informes científicos o de investigación, potencias, reportes de lectura, informes técnicos, etc.). En ese género discursivo (textos académicos) es indispensable transparentar la intertextualidad por medio de un sistema de citas y referencias. El no hacerlo puede denotar ignorancia (escasa competencia enciclopédico - cultural) o mala fe. En el caso de los informes de investigación, la revisión de la literatura permite fortalecer la intertextualidad en el ámbito del tema de la investigación. Esta intertextualidad se manifestará fundamentalmente en los capítulos de los antecedentes (marco histórico, estado del arte, estado de la cuestión, revisión de la literatura, etc.), en el marco teórico y en la discusión de los datos.

**La competencia ortográfica:** Tradicionalmente los lingüistas han obviado el estudio de la ortografía, al considerarla prescriptiva, y por tanto, a-científica. También los estudiosos del discurso han hecho caso omiso de la ortografía. Sin embargo, la ortografía debe ser estudiada, no solo por la Lingüística y las teorías del discurso, sino por la Psicolingüística y la Sociolingüística. Hay que reivindicar un aspecto de la ortografía, la competencia ortográfica, para los estudios discursivos. Por supuesto, esta estaría ligada a la comunicación escrita, porque un texto mal escrito, además de que puede producir confusión, causa desinterés en quien lo lea. Hay quienes creen que aprender reglas ortográficas es suficiente para dominar la normativa. Pero no es así.

Conocer las reglas ortográficas no es suficiente para desarrollar esa competencia por dos razones fundamentales: 1) solo a un porcentaje reducido de las palabras se le puede aplicar reglas; 2) conocer las reglas no es garantía de que se usen. La competencia ortográfica, por tanto, trasciende el conocimiento y la memorización de las reglas.

Un componente importante de la competencia ortográfica es la observación. A partir de la observación, se puede descubrir o inferir usos o reglas tanto lexicales (palabras) como sintagmáticas (concordancia, signos de puntuación), así como la forma de escritura de la mayoría de las palabras que usamos. Otro componente importante de la competencia ortográfica es la aplicación. El conocimiento ortográfico no puede ser simplemente para engrosar el acervo de conocimientos académicos o enciclopédicos debe ser para aplicarlo en cada acto de comunicación escrita. Sin aplicación no hay competencia ortográfica. Ser competente ortográficamente es sobre todo, aplicar deductivamente el conocimiento producido inductivamente o las informaciones adquiridas por vía del aprendizaje metalingüístico.

**La competencia atencional:** Como la capacidad de prestar atención al interlocutor y a su discurso es fundamental para comprender y para producir empatía en el intercambio discursivo, es necesario postular la existencia de una competencia atencional. Es gratificante comprobar que nuestros interlocutores están atentos a nuestros discursos. Por el contrario, es desagradable comprobar que no se nos ha entendido porque no se nos ha prestado la debida atención. La capacidad de escuchar, no solo lo que nos agrada o lo que coincide con nuestras valoraciones, es imprescindible en la comunicación oral. Asimismo, el examen cuidadoso del texto es fundamentalmente en la comunicación escrita. Villarini (1996) le llama a esta competencia, **escuchar efectivamente**.

La competencia atencional demanda pensar en el otro, en el enunciatario. Se necesita cierta dosis de alteridad. Es común en nuestro medio que la gente no se entienda,

porque no se escuchan bien, por que no se prestan atención recíprocamente. Incluso en muchas oficinas e instituciones publicas dan “informaciones” equivocadas porque no se presta atención a las personas que demandan servicios. Es como si en esas esferas hubiera un déficit de atención generalizado producto de un menosprecio a la alteridad. La competencia atencional se puede desarrollar con ejercicios permanentes de escuchar, observar y comprender.

**Competencia mnemotécnica:** Con el apogeo del constructivismo, el ejercicio de la memoria perdió interés. Ciertamente el conocimiento declarativo basado en una memoria pasiva, mecánica y acrítica es de poca transcendencia en una sociedad que demanda el uso eficaz del conocimiento. Parecería, entonces, que una competencia basada en la memoria, como lo es la mnemotécnica, es un regresionismo o retroceso didáctico. Pero no es así. El memorismo tradicional es distinto de la competencia mnemotécnica. Esta implica un ejercicio activo y crítico de procedimientos epistémicos.

El desarrollo de destrezas mnemotécnicas conlleva el fortalecimiento de la observación, la capacidad taxonómica y la organización de la información en la memoria a largo plazo. El fortalecimiento de esas capacidades ayuda al uso ágil y eficiente de la memoria, deviniendo esta en factor epistémico.

Se podría definir la competencia mnemotécnica como la capacidad de organizar y convertir las percepciones que normalmente se pierden en la memoria de trabajo o de corto plazo, en datos y conocimientos, lógicos y coherentemente estructurados en la memoria a largo plazo, a fin de usar con eficacia y eficiencia ese conocimiento en el intercambio discursivo.

La memoria de trabajo o de corto plazo se produce en el hipocampo del cerebro donde se seleccionan las percepciones que pasaran a la neocorteza cerebral. Esta selección depende de la calidad y de la frecuencia de las percepciones. Ese dato es importante para la didáctica, porque ayuda a los maestros y maestras a estructurar los datos que

se quiere que manejen los y las discentes de manera que resulten atractivos y recurrentes.

Está comprobado que los ejercicios mnemotécnicos pueden modificar el “cableado” del cerebro, desarrollando aquellas zonas de este que se encargan de la organización, retención y uso de los datos (Cristal, 1993; Doidge, 2008= Ese fue el caso de Zsuzsa Polgar, una ajedrecista, a quien desde niña su padre la entrenó en la observación y en la estructuración y retención de los datos o rasgos percibidos, especialmente en el juego de ajedrez. Fue el desarrollo de esas destrezas mnemotécnicas lo que le permitió convertirse en campeona mundial de ajedrez, destruyendo de paso el mito de que ese deporte es exclusivo de hombres.

**La competencia argumentativa:** Esta competencia está constituida por herramientas cognitivas que permiten exponer y justificar adecuada y convincentemente las ideas o puntos de vista que se sostienen. Quien es competitivo para argumentar su discurso tiene capacidad para explicar por qué, cómo, para qué, en qué contexto, etc. sucedan los hechos; es decir, sabe dar razones que validen sus enunciados de acuerdo al contexto. Por eso, sabe demostrar sus enunciados o hipótesis; presentar las citas, referencias y datos estadísticos relevantes y establecer las inferencias que se dependen lógicamente de los enunciados de su discurso. La competencia argumentativa permite producir, los efectos perlocucionarios deseados, además de lograr los actos de comunicación inscritos en la intención ilocucionaria de los enunciados. Para Tomas Miranda Alonso (1995:16) lo fundamental del juego de la argumentación es la razón. “Todo argumento supone un razonamiento en donde una conclusión se infiere de una premisas”. En otras palabras, la competencia argumentativa involucra saber determinar en qué momento aplicar las estrategias argumentativas faorezcan desarrollar el discurso en la dirección de los objetivos que se persiguen.

Por supuesto, también se podría hablar de otros tipos de competencias muy afines a la argumentativas, como la narrativa, descriptiva, enumerativa. Todas comparten la condición de ser estrategias del discurso. No las voy a desarrollar, en entendido de que al igual que la competencia argumentativa, las demás consisten en la selección y aplicación adecuada de los recursos de que dispone cada estrategia para producir los enunciados necesarios para desarrollar el discurso en la dirección adecuada.

**Competencia epistémica o es tratégica:** Un factor importante en la comunicación, especialmente cuando se trata del discurso en contexto formal, es la capacidad de producir y organizar ideas con rigor metodológico. No basta tener conocimientos enciclopédico–culturales, el profesional de hoy tiene que dominar el factor epistémico para manejar mejor los datos que posee, y crear otros nuevos: “Tenemos conocimientos e informaciones abrumadores y medios eficientísimos para transmitirlos, pero cada vez menos personas capaces de producir conocimientos, lo que produce un reciclaje permanente de informaciones” (FW).

La habilidad epistémica en la comunicación permite que el usuario de una lengua sepa buscar puntos de vista adecuados para abordar un tema; y aplicar métodos eficientes en la búsqueda de los datos que le permitan construir su discurso con el rigor y las estrategias necesarias para lograr los objetivos comunicativos que se persiguen. A esa habilidad de aplicar los recursos investigativos y reflexivos necesarios para encontrar aristas, dimensiones y datos sobre un tema, propongo llamarla competencia epistémica o estratégica.

Algunos de los recursos de la competencia epistémica son, delimitación del tema, las categorías aristotélicas, el brainstorming y las reglas del método.

**Delimitación del tema .** Es necesario restringir el alcance del tema, en el tiempo y el espacio, o sea, desde cuándo existe y dónde. Tomemos como ejemplo el tema de la **feminidad** o de la mujer. Una persona con competencia epistémica sabrá elegir si emprenderá la búsqueda de datos desde la antigüedad hasta hoy, y en todas las

civilizaciones; o por el contrario, si eligirá un punto más cercano en el tiempo y más reducido en el espacio. Podría limitarse a **la percepción de la feminidad hoy en la Republica Dominicana.**

**Aplicaciones de la categoría aristotélica.** Las categorías aristotélicas abrirán nuevas perspectivas para abordar el tema, y orientarán la reflexión sobre el mismo y la eventual indagatoria de nuevos aspectos.

**Brainstorming o Tormenta Cerebral.** Según Buzan & Buzan (1996) el brainstorming estimula la creación de un pensamiento creativo. El resultado de un brainstorming es un mapa mental del tema. Este mapa refleja una especie de psicoanálisis del tema. La persona escribe, dibuja o expresa por cualquier medio lo que tiene en su mente sobre el tema. Por ejemplo, si en su mente la imagen de la mujer está asociada a la paloma, podrá escribir la palabra **paloma**, o dibujar o recortar y pegar una paloma. Luego buscará las ideas asociadas a paloma, y hará lo mismo. Si mientras deja fluir las ideas asociadas a paloma, Si mientras deja fluir las ideas e imágenes asociadas a la feminidad, recuerda los dos últimos versos de la rima de Becquer “Mientras haya una mujer hermosa habrá poesía”, podría escribir la expresión Rima IV o el nombre del poeta, incluso podría incluir cualquier dibujo. Y así sucesivamente con cada idea hasta que crea que ya tiene aristas suficientes para elegir el enfoque que dará a su discurso. La ventaja que proporciona este recurso es que ayuda a romper la inhibición y el pensamiento circular que aprisiona a quien no tiene destreza discursiva.

Es fácil comprender como el pensamiento se expande o irradia como dicen Buzan y Buzan (1996). “Con la expresión pensamiento irradiante (de “irradiar”, en el sentido de dispersarse o moverse en diversas direcciones o a partir de un centro determinado) nos referimos a aquellos procesos de pensamiento asociativos que se proceden de un punto central o se conecta con él. También viene al caso los significados de la palabra “radiante”, raíz de irradiante: lo que “resplandece brillantemente”, así como “la mirada de unos ojos brillantes que resplandecen de júbilo y esperanza” y “el punto focal de

donde parecen irradiar, como de su centro, las estrellas fugaces cuando aparecen en gran cantidad”, una idea similar a la de “irrupción/estallido del pensamiento”. (1996:67)

.La diferencia entre el brainstorming y una lluvia de ideas, es que el primero es un proceso introspectivo e individual; y el segundo es manifiesto y grupal. También hay diferencias entre un mapa mental y un mapa conceptual; el primero es espontáneo y previsional; el segundo es estructurado y definitivo. En el mapa mental, aparecen todas las ideas por descabelladas que sean. Justamente eso permite que surjan ideas y puntos de vista originales. La depuración y selección de las ideas vienen luego.

**Las reglas del método.** El Dr. Manuel Maceiras aconseja la reformulación del método cartesiano para lograr capacidad expositiva, lógico-discursiva. Apunta el Dr. Maceiras que el método cartesiano, ya implícito en Aristóteles y en los escolásticos, es eficaz todavía hoy desde dos puntos de vistas: 1) para organizar la estructura general de cualquier texto o tratado, imponiéndole desarrollo ordenado y fácil de seguir; 2) para ordenar las partes o capítulos del texto” (Apuntes metodológicos para el texto argumentativo. Escuela de verano, 2008. Material de Apoyo). Descartes (2001) resume en cuatro reglas su método epistemológico: reglas de la evidencia racional (intuición), regla del análisis, regla de la síntesis y regla de la revisión (reinterpretada como regla de la comprobación por el Dr. Maceiras).

**Regla de la evidencia.** “No admitir como verdadera cosa alguna como no supiese con evidencia que lo es; es decir, evitar cuidadosamente la precipitación y la prevención, y no comprender en mis juicios nada más que lo que se presentase tan clara y distintamente a mi espíritu, que no hubiese ninguna ocasión de ponerlo en duda” (Descartes: 2011:34). Para el mismo Descartes (2011), claro es lo presente y manifiesto en un espíritu atento, mientras que distinto “lo que es tan preciso que es diferente a todo lo demás.”

**Regla del análisis.** “Dividir cada una de las dificultades que examinare en cuantas partes fuere posible y en cuantas requiriese su mejor solución”. (op. cit.).

**Regla de la síntesis.** “Conducir ordenadamente mis pensamientos, empezando por los objetos más simples y más fáciles de conocer, para ir ascendiendo, poco a poco, gradualmente, hasta el conocimiento de los más compuestos, e incluso suponiendo un orden entre los que no se preceden naturalmente” (op. cit.).

**Reglas de la Com probación.** “Hacer en todo unos recuentos tan integrales y unas revisiones tan generales, que llegase a estar seguro de no omitir nada. (op. cit.)

Estas son reglas útiles para organizar datos y producir el discurso con rigor epistemológico. “Se podrá objetar que la mentalidad cartesiana no es la usual. Sin embargo revela lo que Aristóteles llamaría “La persona sabia”, esto es, la que siendo incluso iletrada, sabe distinguir, diferenciar, tener en cuenta las distintas facetas de una cosa” (Maceiras, op. cita).

Selección de enfoque y estrategias discursivas. Cuando se tiene precisado el objetivo que se persigue, es fácil determinar el enfoque o los enfoques que se dará al tema y las estrategias discursivas que se aplicarán. En el tema de la feminidad, el enfoque podría ser uno o varios de estos: religioso, sociológico, psicológico, histórico, filosófico, económico, etc. Acorde con el objetivo del discurso, también se elegirán las estrategias discursivas mas rentables: enumeración, narración, descripción, argumentación, etc.; y con ellas, los géneros y las estructuras y textuales.

**Competencia semi ótica:** Se puede llamar competencia semiótica a la comprensión de las propiedades generales de los sistemas sígnicos y el manejo eficiente de los mismos en la comunicación. Obviamente, esta es una competencia que rebasa el discurso para situarse en el ámbito de la comunicación en general. Solo un aspecto de esta competencia se limita al discurso: el verbal. Si la trato como competencia discursiva es porque el discurso, y las demás formas de comunicación, parecen

encontrarse en la comunicación tecnológica. Incluso, Desinano y Avendaño incluyen en esta competencia: "...los conocimientos y habilidades para el manejo de los usos y formas ícono-verbales de los nuevos medios de comunicación e información. Se trata de una competencia para manejar los soportes físicos por los que circula la información para relacionar, interrelacionar, poner en red, recuperar, conectar, interpretar, asociar, organizar, tomar el control y construir la propia comprensión" (Desinano y Avendaño, 2006;14).

Esta visión discursiva de la competencia semiótica la vincula directamente con los conceptos de redes textuales (hipertexto) y travesía temática comparada propuestos por Jesús Camarero (2008); y a las estrategias de lectura, pues el lector se concibe con autonomía para establecer sus propias estrategias de búsqueda y consumo de textos, en un proceso no lineal, si no multidireccional.

No es el espacio para discutir la calidad o no de la lectura multidireccional (hipertextual). Este es un aspecto aún en discusión. Por ahora, solo pondré el tema sobre el tape. Ane Calvo Revilla (citado por Desinano y Avendaño, 2006), señala ventajas y desventajas de este tipo de lectura. Entre las ventajas se puede incluir:

- Potencia la capacidad de relacionar conceptos
- Ayuda a un aprendizaje no limitado a la memorización repetitiva
- Propicia un tipo de lectura activa en continuos diálogo con el texto.
- Propicia la independencia del lector al permitirle alcanzar su propia secuencia textual según su foco de interés.
- Permite a cada lector partir de diferentes niveles de conocimiento, o de diferente finalidad.

En cambio como desventajas se pueden parafrasear las siguientes:

- Se pierde la secuencialidad del texto.

- Se fomenta un tipo de lectura nerviosa, apresurada, impaciente, distraída en búsqueda de nuevas enlaces, de nuevos contenidos.
- Se aleja de los hábitos y estrategias requeridas para una lectura reflexiva y crítica. (en el capítulo VI retomo este aspecto de la lectura).

Reitero que estos son puntos que hay que debatir. Mientras tanto. El desarrollo de la competencia semiótica ayudará a darle un uso rentable al hipertexto y a los demás elementos de la comunicación tecnológica. Esta competencia está estrechamente ligada a la interpretación y comprensión de los discursos (orales y escritos) de ahí sus puntos de contacto con el tema de la lectura que desarrollaré a partir del capítulo VI. Por esa misma razón no abundaré más sobre esta competencia, paso a exponer la última de mi propuesta: la competencia global.

**Competencia enunciativa o global.** He dejado para último esta competencia porque en ella se subsumen todas demás. De hecho, algunos analistas (Lozano et al., Maingueneau, Milian y Camp) la consideran la competencia discursiva propiamente dicha. Esta es la más compleja de todas las competencias relacionadas con la comunicación. Se podría definir como la capacidad de transformar los datos, informaciones y opiniones en discurso. O sea, la capacidad de construir discursos bien estructurados a partir de los datos, y de comprender los discursos ajenos siguiendo las claves textuales del enunciador del discurso. Esto supone tener una mente organizada, supone una mente capaz de establecer relaciones y conexiones. En otras palabras, implica la capacidad de manejar todas las demás competencias en los actos de enunciación; de ahí que también se le denomine competencia global, textual o discursiva (Lozano et al. 1977). Para Milian y Camps. (2000:73).” Es todo conocimiento y habilidades sobre el proceso de producción textual”.

En el discurso los sujetos se construyen de acuerdo a algún propósito. Quien elabora el discurso persigue dibujar una imagen del enunciatario, otra del enunciador y otra de las voces ajenas, de acuerdo a los propósitos que se persigan. Incluso, la empatía depende en gran medida de la imagen que en el discurso se construya de estos sujetos, pues si el receptor percibe una imagen desagradable del enunciatario y/o del enunciador, tenderá a rechazar la comunicación. Esa capacidad de tomar en cuenta a los demás sujetos del discurso (alteridad) de parte del enunciador también es parte de la competencia enunciativa o global.

Como la coherencia y la cohesión son características del texto o discurso, la competencia enunciativa revela la capacidad de comprensión discursiva del destinatario del discurso. Quien recibe el discurso debe tener capacidad para darle coherencia global, de ver más allá de los “árboles” y descubrir que forman un sistema (el “bosque”). “La competencia textual se puede concebir como un mecanismo de generación de coherencia, allí donde aparentemente no la hay” (Lozano et al, 1977:20).

### **3. Competencia discursiva y enseñanza de la lengua**

El concepto de competencia discursiva no ha sido asumido de manera generalizada por los estudiosos del discurso. Probablemente porque el concepto de competencia comunicativa lo subsume y lo oculta. No se puede negar que las competencias discursivas forman parte de las competencias comunicativas, pero tienen tal magnitud y relevancia que es justo estudiarlas desde las teorías del discurso.

Lo usual hoy es que las competencias discursivas se disluyan en el vasto campo de las competencias comunicativas, como estas se habían disluido en el aún más amplio campo de las competencias generales. Lo usual también es que las competencias discursivas se aborden desde la didáctica de la lengua, específicamente, desde el enfoque funcional, comunicativo y discursivo. Sin duda, esos enfoques han aportado invaluables estrategias que han ayudado a avanzar no solo en la enseñanza de la

lengua, sino de las asignaturas de todo el currículum. Sin embargo, es hora de reivindicar el estudio de un grupo de competencias comunicativas para el campo de acción de las teorías del discurso.

Por supuesto, esto no iría en detrimento de los enfoques discursivos para la enseñanza de la lengua y del currículum. Al contrario, al profundizarse en el estudio de un bloque de competencias, desde las teorías del discurso, se aportarían nuevas hipótesis, teorías y estrategias para la producción y comprensión de los discursos.

Con este tema de las competencias discursivas, cierro la primera parte de la tesis dedicada al origen y desarrollo de los estudios del discurso. Ahora paso a la segunda parte dedicada a la comprensión del discurso (oral y escrito). El tema de las competencias discursivas está en la frontera de las dos primeras partes de la tesis, por eso ese tema constituye un puente discursivo que une el desarrollo histórico de los estudios del discurso con los mecanismos para su comprensión

## **SEGUNDA PARTE**

---

### **COMPRENSIÓN DEL DISCURSO ORAL Y ESCRITO**

# CAPÍTULO V

---

## LECTURA, CONOCIMIENTO Y CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO

La oralidad es una práctica, una experiencia  
que se realiza y un evento del que se participa

Vicky Zavala

Como la lectura y el habla tienen una base común, explicaré, a modo de preámbulo, el mecanismo de producción del habla. Para desarrollar los dos primeros subtemas de este capítulo, me apoyaré en primer término en las formulaciones teóricas sobre el mecanismo de percepción lingüística realizadas por Fernando Cuetos (2002); y en segundo término en F. de Saussure (1995) y Emilio Alarcos Llorach (1976).

### 1. Procesamiento del habla

El oído constituye un "aparato" de transformación de las ondas sonoras en energía mecánica, primero; y en impulsos nerviosos, luego. Está compuesto por el oído externo, el oído medio y el oído interno. El oído externo capta y conduce las ondas sonoras hasta el exterior; el oído medio, con el tímpano como órgano principal, controla la intensidad de las ondas sonoras; y el oído interno, con la cóclea transforma en energía mecánica las ondas sonoras por medio de los líquidos linfáticos y perilinfáticos que contiene. Finalmente, el nervio de Corti, transforma la energía mecánica en impulsos nerviosos. Esos impulsos nerviosos llegan al cerebro a través del VIII nervio, donde es decodificado en el área de Wernicke

Las características físicas del sonido que llegan a nuestros oídos son la frecuencia, la intensidad, el timbre, y la duración. Dice F. Cuetos que la "percepción del habla, aunque en principio comparte esos mismos procesos de análisis de las características

de cualquier sonido, posee, sin embargo, unas características particulares que la diferencian de la percepción auditiva en general". Luego refuerza esa afirmación: "Estas particularidades se refieren principalmente a la tarea de categorización de los sonidos, ya que en la percepción del habla no sólo tenemos que discriminar la intensidad o la frecuencia con que una persona habla, sino que además tenemos que clasificar los sonidos que emite dentro de un grupo limitado de categorías de sonidos".

La percepción en sentido general es posible porque tenemos arquetipos que nos sirven para comparar la percepción con los modelos preestablecidos en nuestras mentes. Cuando vemos, oímos, olemos, palpamos, saboreamos, comparamos cada imagen con las representaciones generales que se tengan (modelos, esquemas, arquetipos, categorizaciones). Sin esas representaciones, la comprensión sería difícil y difusa. En el caso de los sonidos, cuando lo percibimos, los comparamos con los modelos auditivos, acuñados en nuestras mentes, y los clasificamos según el timbre. "Así, si oímos un teléfono sonar, un perro ladrar, una persona hablar, los clasificaremos según su timbre, porque tenemos una representación previa de cada uno. Sin embargo, cuando escuchamos a alguien hablar, además de ese análisis, tenemos que clasificar cada uno de los sonidos que emite dentro de las 23 categorías abstractas denominadas fonemas que componen el español". (Cuetos, 2002). O sea, que los fonemas son arquetipos auditivos, desde el punto de vista de la percepción. Los hablantes producen una variedad infinita de sonidos (alófonos) pero los oyentes la reducen a la representación más cercana (fonema) de la realización sonora que percibe. Por eso, he planteado en el capítulo II que el sonido es el aspecto material del significante del signo lingüístico oral y que este funciona como activador del fonema. Pronunciamos una variedad enorme de /s/, cada hablante produce un sonido fonéticamente diferente, incluso un mismo hablante dependiendo del contexto y de su estado anímico puede producir alófonos diferentes de un mismo fonema, pero los identificamos o igualamos al arquetipo auditivo que poseemos. En otras palabras, podemos escuchar efectivamente la voz humana, porque poseemos representaciones,

modelos, abstracciones, categorizaciones arquetípicas de cada segmento que la compone. Por tanto, el fonema no es sólo una unidad constitutiva y distintiva como se ha sostenido desde Saussure, el fonema es además un modelo mental para analizar, clasificar y poder entender la infinita variedad de la voz humana.

Dice F. Cuetos (2002) que aún conociendo los fonemas de una lengua hay otras dificultades para llevar a cabo la categorización (análisis y clasificación). Él señala las siguientes:

1. El habla es continua y no está segmentada (a priori) en unidades discretas. En el habla, se da una especie de sinalefa generalizada: los sonidos se enlazan en un continuo, por eso, cuando oímos una lengua, de la cual no tenemos representaciones fonológicas (fonemas) ni léxica (morfemas y palabras) se nos hace muy difícil determinar los segmentos que componen cada unidad lingüística. Esto confirma la importancia de los arquetipos o modelos en la percepción de la realidad.

2. Una segunda dificultad para percibir el habla, según Cuetos, reside en que los segmentos fonéticos no tienen propiedades invariantes, o sea, que los fonemas, (prototipos fonéticos) se realizan de múltiples maneras (alófonos) como ya señalamos.

3. Una tercera dificultad en la percepción de los sonidos de una lengua, surge por las variaciones articulatorias (alofónicas) que se producen por las diferencias sociolectales, geolectales e idiolectales. Las personas de una misma lengua, tienen diferencias en la realización de la misma, según las clases sociales, formación intelectual y cultural, la edad, las profesiones, oficios, etc. (diferencias sociolectales o diastráticas). Además hay diferencias según la región (diferencia geolectales o diatópicas) y hasta según la idiosincrasia y condiciones psicológicas de cada hablante (diferencia idiolectales).

Para Cuetos (1990) hay tres niveles de análisis en la percepción del habla: **Análisis acústico, análisis fonético y análisis fonológico.**

En el nivel acústico, se determinan los componentes de ondas sonoras: intensidad, duración y timbre. Este nivel no es exclusivo de la voz humana, pues ese mismo análisis se realiza para cualquier tipo de sonido. El nivel fonético es el momento en que se determina "intuitivamente" las características específicas, reales o concretas de los sonidos articulados. Esto es, el punto de articulación, el modo articulación, la participación de las cuerdas vocales, etc. Finalmente, en el nivel fonológico, se compara el sonido percibido y transformado en impulso nervioso, con los patrones acústicos (fonemas) de la lengua de que se trate, y se le asimila al más próximo, al que más se asemeje; o dicho de otra manera, con el que comparta más rasgos fonéticos. Por tanto, este último nivel, es distinto en cada lengua, porque cada lengua tiene patrones fonológicos diferentes; o sea, los fonemas difieren de una lengua a otra, tanto en calidad y cantidad, aunque algunos pueden coincidir.

Dice F. Cuetos (2002) que al escuchar una palabra entran en funcionamiento los detectores de rasgos fonéticos correspondientes a los sonidos que esa palabra tiene, y que esos detectores activan los fonemas que poseen esos rasgos; a su vez, los detectores de fonemas transmiten la activación a las representaciones de las palabras que contienen esos fonemas. Es decir, que según F. Cuetos, tenemos representaciones previas, o modelos, para los rasgos fonéticos, los fonemas y las palabras; es decir, cuando escuchamos un sonido tratamos automáticamente de identificar sus rasgos fonéticos con los que ya poseemos, luego lo relacionamos con las representaciones de los rasgos (fonemas) y al conjunto de fonemas, lo relacionamos con las representaciones léxicas. Esto explica, que cuando escuchamos una palabra que no conocemos (no tenemos representación de ella), la confundimos con la que más se le aproxima fonéticamente y que sea adecuada al contexto. Otras veces, nos parece que no la hemos escuchado bien, sin modelo, tardamos más en percibir la realidad y en descodificar las percepciones.

Hay quienes postulan que la segmentación fonológica se opera también en la sílaba. Esto es posible, pero todavía no hay estudios concluyentes al respecto, por lo que no abordaré ese posible nivel de percepción de habla. Hay que admitir que hay fuertes indicios de que en algunos idiomas en los cuales funcionan nítidamente las señales demarcativas propuestas por Alarcos Llorach (1980), la sílaba es un nivel importante para el análisis de la percepción del habla. Si se comprueba que antes de comparar los conjuntos de fonemas en secuencia con los patrones léxicos, se hace con los patrones silábicos, y luego, la secuencia de sílabas con los patrones léxicos, se tendría un nivel intermedio entre los fonemas y las palabras que sería ocupado por las sílabas. Es posible que ese nivel exista en algunas lenguas como el español, y que en otra, como el inglés sea irrelevante.

Ya dije anteriormente que las palabras son escuchadas con precisión debido a que las comparamos con los patrones léxicos o **léxico auditivo**, en términos de F. Cuetos. Ese autor se pregunta: ¿Cómo se lleva a cabo ese proceso? Para contestar a seguidas: "Se podría pensar que primero se identifican los fonemas y/o sílabas e inmediatamente a continuación comienzan a funcionar los procesos de reconocimiento de palabras. Sin embargo, el carácter temporal del habla, esto es, el hecho de que los sonidos de una palabra vayan llegando sucesivamente al oído favorece el que se realice un procesamiento en paralelo de los fonemas y de las palabras". (Cuetos, 2002). Para ese investigador, los procesos de reconocimiento de palabras comienzan a funcionar en el mismo instante en que se comienzan a percibir los primeros sonidos sin tener que esperar a escuchar la palabra completa. Esta es una apreciación que contradice a Saussure (1995) para quien percibimos el signo como una totalidad indivisa. Si concebimos que el polo material del significante actúa como activador del polo mental o representación de los sonidos, habría que admitir las formulaciones de Cuetos tienen buena fundamentación.

Cueto (ídem) también explica cómo es posible que se pueda reconocer una palabra antes de terminar de ser escuchada. "Se podría pensar que gracias a la ayuda del contexto. Ciertamente, el lenguaje es muy previsible, de manera que cuando el hablante va a producir una palabra en un contexto determinado, basta con escuchar los primeros sonidos para saber de qué palabra se trata. Pero no es solamente el contexto el que nos ayuda a reconocer con rapidez las palabras, ya que incluso cuando se presentan aisladas se pueden reconocer antes de que se hayan terminado de pronunciar. En este caso, la rapidez de reconocimiento depende principalmente de dónde tenga situada la palabra el **"punto de unicidad"**. Se llama punto de unicidad al fonema a partir del cuál la palabra es única, es decir, no existe ninguna otra palabra que comience con esos fonemas".

Además del contexto y el punto de unicidad, explica Cueto (1990, 2002) incide en la percepción y descodificación de la cadena hablada, la frecuencia de uso de las palabras. En ese tenor, explica el referido autor que las palabras tienen diferentes umbrales de encendido de acuerdo con la frecuencia de uso. Las palabras más frecuentes tienden a ser activadas más rápidamente. Es decir, que necesitan menos activación para alcanzar el umbral de encendido. Y por vía de consecuencia, más rápido se activa la presentación o modelo acústico de la misma.

Hasta aquí he estado abordando el proceso de percepción lingüística en los aspectos o niveles **acústico, fon ético, fon ológico** y **fonosintagmático** (aspectos del significante). Trataré ahora de explicar qué pasa en el oyente para asociar el significante al significado adecuado. Hay quienes postulan que la forma fonológica del significante (arquetipo sónico) y la forma semántica (significado) están en "almacenes" separados en la mente de los usuarios de una lengua, y que por consiguiente, hay que postular la existencia de un sistema semántico, relacionado con el significado, pero separado de éste. De ahí, que la organización del sistema semántico sea diferente del léxico auditivo, lo mismo que su funcionamiento. Desde Saussure, se ha postulado que las palabras se agrupan por afinidades, formando paradigmas, lo que hace más fácil y

rápido asignarles sentido cuando las escuchamos; y disponer de ellas, cuando hablamos.

Lo que no está claro, dice F. Cuetos (idem) es si los conceptos se representan mediante métodos tal como sostiene la teoría de redes. Según la teoría de redes, los conceptos están representados en la memoria como unidades independientes conectadas entre sí por medio de una red de relaciones y es en las relaciones con otros conceptos donde reside su significado. El significado de "mesa" vendría dado por su relación con el concepto más general de "mueble" al que está unido por la relación "es un" (una mesa es un mueble), con el concepto "patas" mediante la relación "tiene" (la mesa tiene patas), con los conceptos, "madera", "silla", etc. Esta teoría ha sido reforzada por los conceptos de marcos, esquemas y representación de la realidad que se ha propuesto de F. Bartlett y en la tercera década del siglo pasado, pero que tiene sus antecedentes en Kant y Piaget, y que ha sido aplicada al análisis del discurso por teóricos de la trascendencia de Teun van Dijk, Helena Calsamiglia y María Eugenia Dubois.

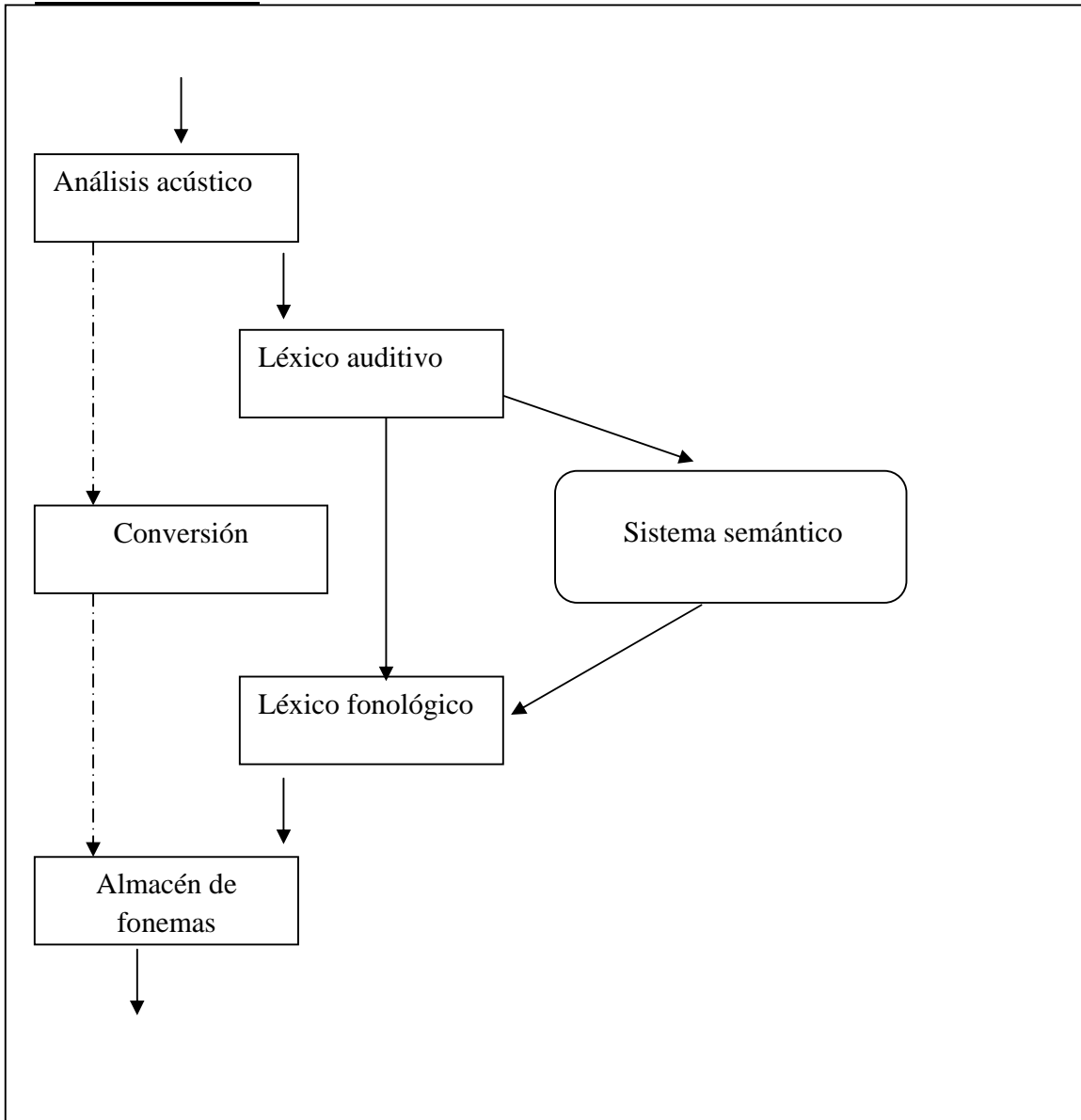
La teoría de rasgos, en cambio, defiende que lo que está representado en la memoria no son los conceptos, sino los rasgos que definen a esos conceptos. El concepto "mesa" estaría representado en el sistema semántico mediante los rasgos o semas "es un mueble", "tiene cuatro patas", "es de madera", etc. Cuetos llega incluso a afirmar que estas dos teorías son isomórficas y sólo difieren en su aspecto externo. Para Hollan (citado por Cuetos) la teoría de rasgos podría ser reformulada como una teoría de redes sin pérdida alguna de su poder explicativo y viceversa. "Pero sí está bien establecido que el sistema semántico es común para todas las modalidades perceptivas, mientras que el léxico auditivo sólo sirve para reconocer las palabras que nos llegan a través de la lengua oral, las representaciones del sistema semántico se activan igual para cualquier modalidad perceptiva. El concepto "manzana" se activa de la misma manera cuando escuchamos la palabra /manzana/, cuando leemos la palabra "manzana", cuando vemos un dibujo de una manzana, cuando no llega el olor de

manzana, etc." Cuetos 2002:00). Estas precisiones son importantes para actualizar el concepto de signo de Saussure, ya que este solo acepta que el significante es de naturaleza acústica. Se podría pensar que la teoría de rasgos también desdice a Saussure, sin embargo, si se acepta la doble cara del significante, se concluirá que lo que siempre es acústica es la representación mental de significante (arquetipo o imagen acústica) y que la cara material (activadora de la mental) puede estar asociada a cualquiera de los sentidos. O sea, que el aspecto material de significante como activador fónico o sígnico puede ser de diversa naturaleza, aunque en la comunicación discursiva se limite a los sonidos orales y a su representación escrita (las letras).

No obstante, Cuetos admite que esta opinión no es compartida por todos los investigadores, por ejemplo, cita a Shallice para quien existen diferentes sistemas semánticos: un sistema semántico verbal para la comprensión de palabras, un sistema semántico pictórico para la comprensión de dibujos, etc. Para Cuetos, los datos de los pacientes que sufren lesión en el sistema semántico apoyan más la existencia de un sistema semántico único.

En el diagrama de Cuetos que se expone a continuación, aparecen todos los procesos que intervienen en el lenguaje oral, tanto en comprensión como en producción. En el mismo se señalan las tres vías que se pueden seguir en la repetición de las unidades de la lengua: en línea discontinua, la que se utiliza para repetir palabras desconocidas; en línea continua, la ruta léxico-semántica, utilizada para repetir palabras conocidas pero sin entrar en el significado; y en línea gruesa, la ruta semántica, que se emplea cuando además de repetir la palabra se comprende su significado.

## Palabra hablada



Modelo de todos los procesos que intervienen en la comprensión y producción del lenguaje oral. (Cuetos, 1998).

## 2. Procesamiento del habla y la lectura

Daniel Pennac describe como un acto casi mágico el momento en que un niño descubre que puede “leer”:

Con una voz aún insegura, enuncia las dos sílabas, separadas: “ma-ma”. Y, de golpe: **¡Mamá!**

“Ese grito de alegría celebra la conclusión del más gigantesco viaje intelectual que se pueda concebir, una especie de primera caminata en la luna, el paso de la total arbitrariedad gráfica al significado más cargado de emoción. Puentecitos, círculos, bucles, y... ¡mamá! Allí está escrito frente a sus ojos, pero es dentro de él donde surge. No es una combinación de sílabas, no es una palabra, no es un concepto, no es una mamá, es su propia mamá, una transmutación mágica, muchísimo más dicente que la más fiel de las fotografías, sin embargo nada más que circulitos, puentecitos... pero que de pronto —y para siempre- dejan de ser ellos mismos, de ser nada, para volverse esta presencia, esta voz, este perfume, esta mano, este regazo, esta infinitud de detalles, este todo, tan íntimamente absoluto, y tan absolutamente extraño a lo que está dibujado allí, sobre los rieles de la página, entre los cuatro muros de la clase”. (Pennae, 2004:43)

Leer es un proceso que exige una serie de inferencias. Para descodificar, comprender y darle sentido al texto, el lector realiza distintos tipos de inferencias, según los objetivos y la complejidad del discurso escrito. Esas inferencias, las realiza el lector tanto en el procesamiento de la lectura como en el discurso ya descodificado. Las inferencias de procesamiento son: grafemáticas, morfológicas, sintácticas, léxicas y semánticas. En cambio, las inferencias discursivas son: superestructurales, macroestructurales, implicacionales, suposicionales, representacionales, especulativas, etc. Por ahora, me interesa explicar las primeras (en el capítulo siguiente, me encargaré de las segundas).

## **2.1 Inferencias de procesamiento: momentos de la lectura**

El procesamiento de la lectura es el conjunto de actividades que realiza el lector desde la percepción visual de los grafemas hasta “extraer el mensaje de oración para integrarlo con sus conocimientos” (Cuetos, 2002:16). Esas actividades o procesos para Cuetos (op. cit) son cuatro: proceso perceptivo (identificación de grafemas y palabras); procesamiento léxico (asociación significante-significado); procesamiento sintáctico (formación de estructuras o agrupamiento de las palabras en estructuras funcionales); y procesamiento semántico (comprensión de oraciones, asignarle significado). Como se puede comprender, en este primer nivel el procesamiento de la lectura es microestructural, por lo que es eminentemente oracional, por eso las inferencias que explico a continuación, no exceden el marco de la oración.

## **2.2. Inferencias grafemáticas**

Hoy se discute, si la lectura se realiza del todo a la parte, o sea, de la palabra a las letras (modelo descendente, global o sintético); o de las partes al todo, o sea, de las letras o grafemas a la palabra (modelo ascendente o analítico). En lo que no hay divergencia es en que desde el nivel grafemático, el lector tiene que realizar inferencias. Esto se comprueba, cuando una palabra está mal escrita o se le omite una o más letras; cuando las letras no son muy legibles. En tales casos, el lector compara las letras con la representación grafemática que posee en “su almacén” de grafemas u ortográfico, y realiza la inferencias de acuerdo al contexto, el sentido y la frecuencia de uso (en esto juega un rol importante el factor idiolectal).

## **2.3. Inferencias morfológicas**

Mediante las inferencias de este tipo, el lector le asigna el género, el número, la persona, el modo y el tiempo a los sintagmas que no lo expresan adecuadamente. Lo común es que las palabras tengan marcados morfemáticamente los accidentes

gramaticales, pertinentes; pero cuando esto no sucede, el lector (u oyente), realiza los ajustes necesarios de acuerdo a su competencia lingüística, para que los sintagmas u oraciones tengan la concordancia que requiere el contexto. Esto es notorio cuando los hablantes de una lengua interactúan en geolectos distintos. Un hispanohablante cuando va a España, o lee un texto en español peninsular, tiene que hacer ajustes en el pretérito perfecto simple del modo indicativo; y en el pretérito perfecto compuesto del mismo modo, pues no es lo mismo en el español de América, expresiones como: 1) He sido profesor de inglés; y 2) Fui profesor de inglés. En la primera, el aspecto es imperfectivo para un hispanohablante latinoamericano, mientras que para un peninsular es perfectivo. Lo mismo sucede con los pronombres vosotros y vos y su morfema **is**.

#### **2.4. Inferencias sintácticas**

Las inferencias sintácticas pueden ser estructurales, funcionales, fóricas y conectivas. Distinto a las inferencias morfológicas, las sintácticas son las normas en el procesamiento textual. Las inferencias estructurales la lleva a cabo el lector para agrupar las palabras en estructuras, pues las palabras sueltas, sin relación, no forman texto. A medida que procesa visualmente las palabras, el lector forma grupos (grupos tónicos, grupos fónicos, grupos nominales, grupos proposicionales, independientemente de que haya signo de puntuación o no. Naturalmente, muchos grupos sintácticos y fonéticos están marcados con signos de puntuación, lo que facilita el proceso inferencial del lector. “Para la ejecución de esta tarea, disponemos de una serie de estrategias o reglas sintácticas que nos permiten segmentar cada oración en sus constituyentes; clasificar esos constituyentes de acuerdo con sus papeles sintácticos; y finalmente, construir una estructura o marco sintáctico que posibilite la extracción del significado”. (Cuetos, 2002:39).

#### **2.5. Inferencias funcionales**

Después de agrupar las palabras, el lector le asigna (también el oyente) una función a cada grupo. Determina, aunque sea intuitivamente, cuál es el sujeto, cuál es el

predicado, cuál es el núcleo del predicado, etc. Aparentemente esta es una labor simple, pero cuando nos encontramos con construcciones cómo:

1. ¡Diles no a las drogas!
2. ¿Cómo te va?
3. ¡Quien te viera, dominicana bandera, más arriba, mucho más!
4. “Me gustas cuando cayas...”
5. “Yo no soy la ola que golpea la roca...”
6. “En el cielo húmedo, me abrieron sus manos las hojas.
7. El jefe de FAD informa en julio llegan tres aviones súper tucano más.

hasta personas con buen conocimiento teórico de la lengua, titubean en la comprensión, lo que demuestra, que en ocasiones no es tan simple el proceso inferencial de asignarles funciones a algunos grupos sintagmáticos.

## 2.6. Inferencias fóricas

Las referencias entre estructuras intratextuales, (relaciones fóricas) por lo regular es un proceso inferencial rutinario, como sucede con los pronombres personales los adverbios y los pronombres demostrativos. Si no se determina a quién alude o reemplaza una estructura sintáctica, es imposible comprender adecuadamente el texto. Es lo que pasa con frecuencia con el pronombre cuyo, en oraciones como: “Conozco personas de dinero **cuyo** origen es incierto”. El mismo motivo tiene la falta de concordancia en oraciones como ésta: “Yo soy de los (**hombres**) que cree...”

Obsérvese que en el siguiente texto, las expresiones en negritas hacen referencia a elementos anteriores que hay que inferir para poder comprender y el texto y construir el sentido.

¿Dar y sobre todo mantener un interés vital en la investigación desinteresada, no es el primer deber del educador, cualquiera sea la etapa formativa en la que se encuentra? Pero **tal interés** tiene también su historia y, aun a riesgo de ser acusado de entusiasmo fácil, **deberemos** ensayar señalar bien **su** fuerza a lo largo de la paciencia científica.

Sin **aquel interés, esta paciencia** sería sufrimiento. Con **aquel interés**, esta paciencia es vida espiritual. Hacer la psicología de la paciencia científica consistirá en adjuntar a la ley de los tres estados del espíritu científico, **señalados an terioremente**, una especie de ley de los tres estados de alma, caracterizados por intereses: (Bachelard, 2007:12)

Mará Cristina Martínez (2004<sup>a</sup>:57) afirma: “Es muy importante identificar la relación referencial en un texto ya que el no hacerlo incide profundamente en un procesamiento pobre de la información por parte del lector. La mayoría de las ambigüedades en la comprensión surge precisamente por el desconocimiento de la relación referencial que se establece en un texto entre una marca lingüística y un término que le permite llenarse de significado. Es necesario acostumar al lector a realizar una serie de movimientos cognitivos relacionales con un antes o un después para encontrar el significado a través de la propuesta textual ofrecida por el autor del texto”.

## **2.7. Inferencias proposicionales**

En ocasiones, el lector tiene que reponer por deducción una proposición para que el texto tenga sentido. Esto sucede cuando se asume un conocimiento o contexto compartido entre el enunciador y el enunciatario del discurso. Por ejemplo, en cada una de las microestructuras siguientes, falta una proposición que es la que garantiza la coherencia del texto:

- 01) Hace mucho frío; abrígate.
- 02) Llegó el verano; todos se fueron de vacaciones.
- 03) Yo puedo hablar; estamos en democracia.
- 04) Los narcotraficantes tienen un promedio de vida corto, de manera que  
Expedito Morirá joven.
- 05) Los presidentes latinoamericanos tienen una vocación irrefrenable a la  
reelección, nuestro presidente intentará reelegirse.
- 06) Te graduaste con notas sobresalientes, así que te compraré el auto mañana.

En las oraciones **01**, **02** y **03**, hay sendas proposiciones subyacentes que funcionan como premisas mayores (**01a**) cuando hace frío, hay que abrigarse; (**02a**) en verano, las personas se van de vacaciones; y (**03a**) en las democracias, hay libertad de expresión). En las oraciones **04** y **05** las proposiciones que hay que deducir equivalen a la premisa menor del silogismo. Estas son: (**4a**) Expedito es narcotraficante, (**5a**) nuestro presidente es un gobernante latinoamericano). En cambio, en la oración **06**, la coherencia se logra por la reposición del contexto mnemotécnico, o sea, un acuerdo previo que se expresa en la proposición: “si te gradúa con notas sobresalientes, te regalo un auto”. Si el lector (o el oyente) no es capaz de inferir esas proposiciones, la comprensión será deficiente”, pues ellas son las que ayudan a asignarles coherencia a las construcciones donde subyacen. Como dice María Cristina Martínez: “Todos estos razonamientos tienen un sobreentendido que corresponde al término medio o garante. (Martínez, 2004<sup>a</sup>:169).

## **2.8. Inferencias léxicas**

En el procesamiento de la lectura, lo común es que el lector se adelante a determinar la palabra con solo percibir parte de los grafemas o sílabas que la componen. Esto se debe, como ya expuse en la sección 1.0 de este mismo capítulo, a que las palabras tienen un punto de activación en la memoria del oyente o del lector. Cuando se lee, se van activando las palabras que se han registrado previamente en la memoria, sin necesidad de leerlas por completo; si la palabra no forma parte del léxico ortográfico del lector, la lectura se detiene para pronunciarla internamente y registrarla. En este caso, se sigue lo que Cuetos (2002) denomina ruta fonológica. La explicación es esta: “Esta ruta sólo puede funcionar con las palabras que el sujeto conoce visualmente, es decir, con las palabras que forman parte de su vocabulario visual. Pero no sirve para las palabras desconocidas ni tampoco para las pseudopalabras por no tener representación léxica. Y puesto que somos capaces de leer tanto unas como otras, es necesario postular otro procedimiento de lectura, además de la ruta léxica, consistente en identificar las letras de las palabras y transformar esas letras en sonidos para reconocer las palabras a través de los sonidos, tal como sucede en el lenguaje oral. En

definitiva, la lectura por este segundo sistema consiste en: a) identificar las letras que componen la palabra en el sistema de análisis visual; b) a continuación recuperar los sonidos que corresponden a esas letras mediante un mecanismo denominado “mecanismo de conversión grafema a fonema”, c) una vez recuperada la pronunciación de la palabra se consulta en el “léxico auditivo” la representación que corresponde a esos sonidos, tal como sucede en el lenguaje oral, y d) esa representación, a su vez, activa el significado correspondiente en el sistema semántico. A esta segunda vía de lectura se la denomina “ruta fonológica”. (Cuetos, 2002: 32-33).

Las palabras escritas tienen un umbral de activación, el cual responde, según el modelo Logogen de Morton (citado por Cuetos 2002) al factor frecuencia: las palabras de uso frecuente se activarán más fácilmente que las poco conocidas o desconocidas (las primeras tienen un umbral bajo de activación; y las segundas, un umbral alto). El umbral de activación es la parte de la palabra que es necesario leer para inferirla completa. Naturalmente, otro factor importante que incide en el umbral de activación es el contexto. Por ejemplo, si nos desenvolvemos en un ambiente universitario, y estamos leyendo un segmento textual como este: “Ayer las autoridades universitarias acordaron...”. Probablemente no hará falta leer más de las dos primeras sílabas de la palabra **uni-versitarias** para representar o pronunciar la palabra completa. Por el contexto, el umbral de activación sería bajo.

## **2.9. Inferencias semánticas**

El procesamiento semántico de la lectura no siempre se realiza sin dificultades. En ocasiones, el lector tiene que hacer inferencias sobre qué significado asignarles a algunas palabras, sintagmas u oraciones, especialmente, cuando se encuentra con palabras, polisémicas y algunos recursos retóricos como los tropos, la ironía, la paradoja, la lítote, etc. Esto es frecuente en los titulares de los periódicos, como sucedió con esta noticia: “*productores protestan por cierre **canal** en Gurabo*” (periódico

Hoy, 09/04/2010). Para comprender acertadamente o “extraer el significado” de ese pequeño texto es necesario inferir a qué tipo de canal se refiere.

El texto, normalmente, ofrece claves que ayudan a la comprensión, como son el contexto, el contexto, los conocimientos del lector, las señales paratextuales, etc. En el caso señalado, la clave fundamental es una foto de cuatro personas con la boca amordazada (señal paratextual) lo que sugería que se trataba de un canal de televisión. Con esta clave, el lector podría activar una serie de conocimientos, por ejemplo, que hacía dos semanas habían cerrado un canal de televisión en Santiago; y que Gurabo es un sector de Santiago, e integrar el contenido de la lectura con sus conocimientos previos. Si en lugar de personas con mordaza, se hubiera incluido la foto de un canal de riego, los lectores habrían activado su conocimiento de que el país había sido azotado por una fuerte sequía, la cual había provocado fuertes pérdidas entre agricultores y ganaderos. Estos conocimientos fueron inhibidos porque no se correspondían con las claves textuales. Las claves textuales no solo activan un tipo de conocimiento, sino que inhibe otros.

### **3. Concepto de lectura**

Tradicionalmente, la lectura ha sido objeto de mucha atención. Ella ha estado indisolublemente ligada a la construcción del discurso escrito desde los primeros intentos en tablas de arcillas, piedras y papiros hasta el ordenador y los textos electrónicos. La lectura ha sido estudiada fundamentalmente por la didáctica de la lengua. Sin embargo, en las últimas décadas ha sido objeto de interés de otras ciencias, tales como la psicología cognitiva, la epistemología, la filosofía, la ingeniería informática y los estudios discursivos. Esa diversidad de enfoques sobre la lectura ha producido interesantísimas propuestas teóricas. Precisamente las líneas que siguen tendrán un enfoque multidisciplinario sobre la lectura. Ellas constituyen una transición hacia los niveles de lectura abordado el capítulo VI.

La lectura es considerada por García Madruga (2006:17) como un invento tecnológico que ha transformado de forma radical nuestra manera de entender el mundo y las sociedades humanas. Para ese autor, la lectura es "...el invento tecnológico más relevante de la historia de la humanidad" (ídem). Sólo tenemos que imaginarnos un mundo sin lectura, como en Fahrenheit 451, o una sociedad como la que presenta Ray Bradbury en "Un mundo feliz" para comprender la gran trascendencia que ha tenido para la humanidad la conquista del discurso escrito y su anverso, la lectura.

Pero leer es un término polisémico, demasiado, diría yo. Según avanzan los estudios sobre el proceso de lectura, es mayor el alejamiento entre el concepto que se tenía de lectura y el que se asume hoy. Y lo más relevante es que también varían los métodos y estrategias propuestos, pues la conceptualización de lectura deriva ipso facto propuestas metodológicas para su enseñanza.

Por mucho tiempo se creyó que leer era algo así como darles sonidos a los grafemas, o unir fonemas en sílabas para formar palabras, luego oraciones, etc. Hasta hace poco se ha creído (todavía se cree) que leer es saber el significado del texto, comprender las unidades textuales (palabras, oraciones, párrafos, secciones o subtemas, etc.). Los enfoques discursivos, psicolingüísticos y cognitivos de la lectura (Cuetos Vega, 2002: Dubois, 2006: García Madruga, 2006; Moreno Plaza, 1998: Puente, 1991; Solé, 2005) han enfatizado que leer es mucho más que descodificar un texto. Implica un proceso complejo de transacciones entre enunciador (escritor), enunciatario (lector) y texto, que no debe concluir hasta que el lector construya el sentido del texto. Esa visión asigna un rol activo al lector, hasta tal punto, que el éxito del discurso escrito depende en gran medida de las competencias discursivas (especialmente la lectora) del destinatario. "Nuestra opinión, dice Cuetos Vega, es que efectivamente se deben incluir procesos superiores; pues, como veremos a lo largo del libro, el que un sujeto sea capaz de reconocer palabras no es garantía, ni mucho menos, de que sea un buen lector, ya que tiene además que saber hacer uso de las claves sintácticas, muchas de las cuales son diferentes a las que utilizan en el lenguaje oral (signos de puntuación, entonación, etc.)

y de seguir el hilo del texto, también bastante diferente a los que suele escuchar en el lenguaje oral (los textos del lenguaje oral hacen muchas referencias contextuales que no son posibles en los textos escritos). De ahí que, como Spiro, Bruce y Brewer, creemos que “hay razones para dudar sobre la lógica que iguala comprensión lectora con reconocimiento de palabra más comprensión del lenguaje oral” (Cuetos Vegas, 2002:18)

Cómo afirma Moreno Plaza (1998:36): “...el significado global de un texto resulta superior a la suma de las significaciones de las frases que lo componen”. Teresa Colomer y Ana Camps son del mismo parecer de Moreno Plaza. Ellas afirman “...el significado de un texto no reside en la suma de significados de las palabras que lo componen. Ni tan sólo coincide con lo que acostumbra a llamarse significado literal del texto”. (Colomer y Camps, 2005:35). También García García (2004:93) sostiene esa idea cuando expone: “un texto no es un mero agregado de oraciones, sino que presenta una cohesión y una coherencia temática que el lector tiene que descubrir. Por eso, la comprensión de un texto no es un mero resultado del significado de las proposiciones que lo componen; requiere, además de comprender la información presente en el mismo, integrar tal información con los conocimientos que el lector posee”.

De manera que en el proceso de lectura, la búsqueda de significado y construcción de sentido es de fundamental importancia como afirma Kenneth Goodman: “La búsqueda de significado es la característica más importante del proceso de lectura, y es en el ciclo semántico que todo toma su valor. El significado es construido mientras leemos, pero también es reconstruido ya que debemos acomodar continuamente nueva información y adaptar nuestro sentido de significado en formación”. A lo largo de la lectura de un texto, e incluso luego, el lector está continuamente reevaluando el significado y reconstruyéndolo en la medida en que obtiene nuevas percepciones. La lectura es, pues, un proceso dinámico muy activo. Los lectores utilizan todos sus esquemas conceptuales cuando tratan de comprender.

Limitarse a descodificar un texto es leer mal, o peor aún es no saber leer. En ese contexto, cobra relevancia el concepto de **analfabetismo** funcional. "...una persona analfabeto funcional es aquella que ha recibido instrucción en la escuela, y sabe leer y escribir, pero su dominio de las habilidades de lecto-escritura no le permite comprender y producir conocimientos considerados básicos en nuestras sociedades". (García Madruga, 2006:18-19). Otros autores (Font Esteve 2007:33; Tolchinsky, 1990), van más allá en el concepto de alfabetización. Sostienen que saber leer incluye la capacidad de poder manejar el conocimiento que se extrae del texto para: 1) resolver cuestiones de la vida cotidiana (uso práctico), acceder a la información y a formas superiores de pensamiento (uso científico y metacognitivo) y apreciar el valor estético (uso literario).

En la tesis anterior, Isabel Solé considera que aprender a leer implica:

- Aprender a encontrar sentido e interés a la lectura.
- Aprender a ser activo en la lectura; tener objetivos para ella, autointerrogarse acerca del contenido y acerca de la propia comprensión.
- Aprender a ser capaz de aprender a partir de los textos: aprender a aprender.
- Reflexionar, planificar y evaluar la propia práctica entorno a la lectura. (Solé, 2005:151).

En cambio, la enseñanza de la lectura desde una perspectiva discursiva y cognitiva, implica para la misma autora (Solé, 2005:152) promover la observación de los alumnos y de la propia intervención como requisito para establecer situaciones didácticas diferenciadas, susceptibles de adaptarse a la diversidad inevitable del aula. Las dos actividades más importantes que propone Solé, son:

- Compartir: objetivos, tareas, los significados que se construyen en torno a la lectura.

- Promover actividades significativas de lectura, para que tenga sentido el hecho de leer: actividades en las que el alumno tenga que preguntar, predecir, recapitular para sus compañeros, opinar, etc.

María Eugenia Dubois, siguiendo a Rosenblatt proponente del modelo transaccional de lectura, es partidaria de la promoción en el salón de clase de un ambiente que propicie una lectura significativa. Si aceptamos dice Dubois, (2006) de acuerdo con el modelo transaccional, que el significado no está en el texto, ni tampoco en el lector o el escritor, sino que surge de la transacción entre ambos, tanto en la lectura como en la escritura, nuestras estrategias pedagógicas tienen que dirigirse, ante todo, a crear en el salón de clase un ambiente que haga propicia la realización de ese proceso; un ambiente en el que los alumnos se sientan motivados y estimulados a hacer uso de sus propios recursos para construir y dar vida a los significados. Rosenblatt (2006:72) afirma, además, que en un ambiente educacional favorable, el intercambio oral entre los estudiantes y con el docente es un ingrediente vital de la pedagogía transaccional, como también lo es el que los alumnos aprendan a controlar la discusión.

Este ambiente de libertad para leer es decisivo para que las y los jóvenes hallen sentido a la actividad lectora. El modelo transaccional de Rosenblatt supone libertad y diálogo, no solo entre lector- autor- texto, sino también entre lectores (alumnos) y promotores de lecturas (profesores). Obviamente, esto implica extender un poco más el sentido original del concepto de lectura transaccional. (Más adelante retomaré ese concepto).

Hasta aquí he querido destacar que la lectura hay que reconceptualizarla a la luz de los estudios psicolingüísticos, neurolingüísticos, epistemológicos, didácticos, pedagógicos y discursivos, para poder asumir estrategias adecuadas en el proceso de comprensión lectora. Lo mismo se puede decir de los niveles de comprensión y los tipos de lectura. Como este último es un tema complejo, le dedicaré el próximo capítulo.

# CAPÍTULO VI

---

## NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita.

Delia Lerner.

### 1. Revisión de propuestas de niveles de comprensión lectora

No todas las personas tienen el mismo nivel de desempeño en el proceso de lectura, ni todos los textos demandan las mismas estrategias de lectura. De ahí que se puede hablar de niveles de lectura, o todavía con más precisión, de niveles de comprensión lectora. Muchos autores coinciden en que hay que establecer rangos o niveles en la capacidad de comprensión lectora (Cassany, Luna y Sanz, 2008; Catalá et al, 2007; Díaz Barriga et al, 1998; García García, 2004; Zubiría Samper, 1998). En lo que no hay consenso es en la cantidad y la calidad de los niveles de la competencia lectora.

Cassany, Luna y Sanz (2008:42) siguiendo a Gordon Wells, asumen cuatro niveles en la adquisición y dominio del discurso escrito: ejecutivo, funcional, instrumental y epistémico. Estos niveles aplican tanto para la lectura como para la producción escrita. El nivel más **elemental** según esta propuesta es el ejecutivo. Este nivel consiste en la capacidad de descodificar un discurso escrito. Prácticas escolares tales como la lectura

en voz alta, dictados, ejercicios ortográficos, ejercicios de completar segmentos del texto leído (prueba de Crize), memorización de lo leído, pruebas de selección múltiple, etc., lo que buscan es desarrollar este nivel o tipo de lectura. Estas prácticas no estarían mal, si se asumen como una fase preparatoria para ascender a una etapa superior de lectura: el nivel **funcional**. Pero en muchas ocasiones ocurre que se asume que la descodificación o la capacidad de trasladar el contenido de un texto escrito al código oral es leer. Según este modelo, el nivel ejecutivo no alcanzaría ni siquiera la apropiación consciente del contenido textual, por lo que habría que asumir que el nivel de comprensión sería nulo.

Este nivel coincide en gran medida con lo que Díaz Barriga y Hernández Rojas (1998:148) llaman actividades de microprocesamiento: identificación de grafías e integración en sílabas, reconocimiento de palabras, análisis de reglas gramaticales y sintácticas y establecimiento de proposiciones. Otros autores, como Catalá et al, (2007) lo llaman nivel literal, yo lo llamaré **nivel informativo**. Como se vio en el capítulo anterior, dominar solo este nivel de comprensión lectora equivale a ser “analfabeto funcional. El analfabetismo funcional es más común de lo que se podría pensar. Incluso en la universidad es cada vez mayor el número de analfabetos funcionales. Al parecer, este es un problema que afecta a muchos países. Algunos autores han planteado como contrapartida al analfabetismo funcional, la alfabetización académica o “literacy” (Carlino, 2009; Tebereosky y Simó, 2001; Tolchinsky, 1990). Haría falta en República Dominicana un estudio que dé cuenta de la situación real del problema.

Cassany, Luna y Sanz (2008:42) no separan la lectura y la escritura cuando se trata del nivel funcional o sencillamente, lectura funcional. En este nivel o tipo de lectura, el lector debe: “...ser capaz de rellenar, sin la ayuda de nadie, el impreso para renovar el pasaporte, ser capaz de leer e interpretar un aviso de la compañía de la luz o del agua, escribir una carta personal o familiar, interpretar las instrucciones de un cajero automático, hacer una lista de las cosas que hay que comprar, mirar la fecha de caducidad de un producto y sus normas de conservación, orientarse en unos

almacenes leyendo los rótulos e interpretando los indicadores. Es decir, ser capaz de desenvolverse con autonomía en una sociedad cada vez más urbanizada y en la que impera la letra escrita”.

El nivel **funcional**, implica conocimientos y habilidades más allá del metalingüístico. Requiere capacidad para producir y comprender distintos géneros del discurso (carta, currículum, reportaje, ensayo, excusa, etc.). O sea, este nivel exige informarse para actuar. Los mismos autores lo relacionan con los llamados textos funcionales. Sin embargo, la extracción de la información es condición sine qua nom, para comprender cualquier texto, por lo que rebasa el marco de los llamados textos funcionales.

El nivel **instrumental** se adquiere cuando se es capaz de extraer, registrar y aplicar informaciones de un texto escrito. Con este nivel instrumental los lectores deben ser capaces de construir los conocimientos de las demás áreas, y de obtener cierto nivel de independencia en los estudios. Es evidente que en este nivel el lector debe ser capaz de producir inferencias. De hecho, ese sería el rasgo diferenciador con el nivel anterior.

El nivel **epistémico** subsume los tres anteriores. Suponen la capacidad de pensar a partir de un texto y de usar la lengua para producir nuevos conocimientos. Este nivel está estrechamente ligado con la estrategia de metalectura, con la capacidad de realizar inferencias a partir del contenido textual y con la valoración crítica de todos los aspectos del texto.

M. R. Elosúa y E. García distinguen también cuatro niveles de lectura, los cuales son asumidos por Frida Díaz Barriga Aceo y Gerardo Hernández Rojas. Estos niveles son:

1. **Nivel de descodificación.** Este tiene que ver con los dos primeros tipos de microprocesos: los referidos al reconocimiento de palabras y a la asignación del significado léxico.

2. **Nivel de comprensión literal.** Corresponde con lo que se ha llamado “comprensión de lo explícito” del texto. Este nivel de comprensión refleja simplemente aspectos reproductivos de la información expresada en el texto sin “ir más allá” del mismo.
3. **Nivel de comprensión inferencial.** Tiene que ver directamente con la aplicación de los macroprocesos, y se relaciona con una elaboración semántica profunda (implicados, esquemas y estrategias). De este modo, se consigue una representación global y abstracta que va “más allá” de lo dicho en la información escrita (inferencias, construcciones, etcétera).
4. **Nivel de metacomprensión.** Se refiere al nivel de conocimiento y control necesario para reflexionar y regular la actividad de comprensión. (M. R. Elosúa y García citados por Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1998:145). Este nivel estaría llamado a producir una visión crítica del texto, si se ubicara fundamentalmente en el momento de poslectura, pero los autores dejan establecido que es a través de todo el proceso, sin enfatizar en un momento específico. Esto se ve claro cuando se examinan los macroprocesos que proponen, para producir este nivel de comprensión lectora, evidentemente siguiendo las macrorreglas de Teun van Dijk para la extracción de la macroestructura semántica de un texto.

Los macroprocesos a los que se refieren los autores citados son:

- Integración de proposiciones (establecimiento de la coherencia local)
- Integración y construcción coherente del significado global del texto (macroproposiciones: macroestructuras).
- Construcción de un modelo mental de la situación.

En sentido general, Díaz Barriga y Hernández Rojas (1998:144) asumen las actividades de macroprocesamiento o simplemente, macroprocesos, como aquellas “actividades que tienen que ver directamente con la construcción de la macroestructura (representación proposicional y semántica de naturaleza abstracta y

global del texto) y del modelo de la situación derivado del texto”. También Emilio García García asume esos cuatro niveles de la comprensión lectora. Pero al explicar en qué consiste cada uno, se evidencian ligeras diferencias especialmente en los dos últimos niveles. Esta es la conceptualización de García García (2004:96).

**Descodificación.** Implica dotar de significado a las letras impresas. Esto puede lograrse de dos maneras: una de ellas consiste en asociar la palabra escrita con el significado disponible en la memoria del sujeto, por medio de un rápido reconocimiento visual de aquélla; la otra (llamada recodificación) implica transformar las letras impresas en sílabas y sonidos para activar así el significado.

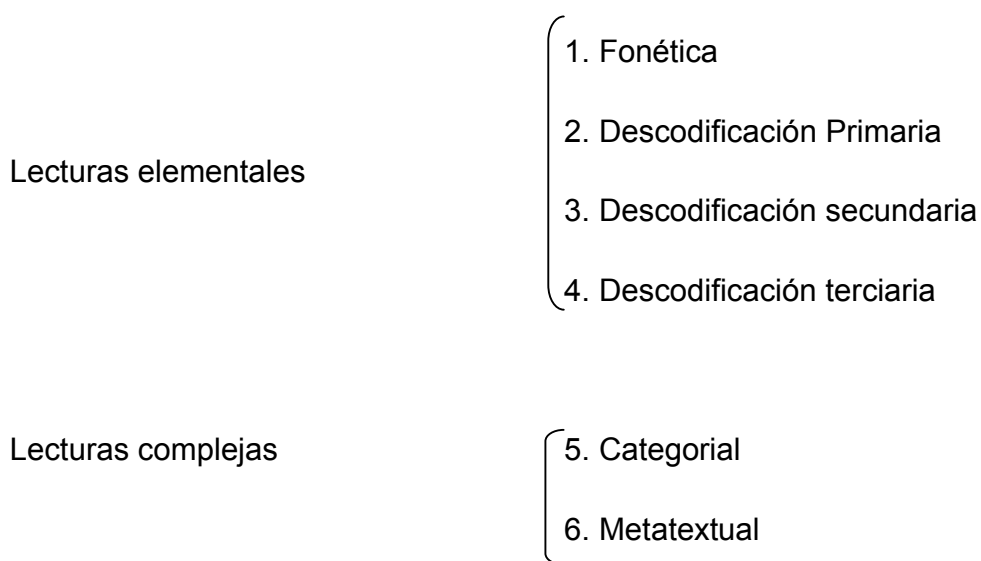
**Comprensión literal.** Consiste en combinar el significado de varias palabras de forma apropiada para formar proposiciones, ateniéndose a la información explícita del texto.

**Comprensión inferencial.** Proporciona una comprensión más profunda del texto y va más allá de lo explícito en este, ya que el lector elabora una representación mental más integrada y esquemática a partir de la información expresada en el texto y de sus conocimientos previos.

**Metacomprensión.** Es la conciencia y control que el lector tiene de su proceso de comprensión. El lector se enfrenta con un texto desde unas expectativas y objetivos, selecciona unos procedimientos o estrategias para alcanzarlos y comprueba si los logra. El buen lector realiza estos procesos más rápida y eficazmente consumiendo menos recursos atencionales, que quedan así disponibles para otras actividades.

Al comparar el modelo de procesamiento de la lectura de M. R. Elosúa con el modelo propuesto por Gordon Wells, se comprueba un buen grado de coincidencia. El nivel ejecutivo de Wells abarca los niveles de descodificación y literal, propuestos por Elosúa, mientras que el nivel epistémico de Wells cubre los niveles inferencial y de metacomprensión de Elosúa. La diferencia está en que los niveles funcional e instrumental de Wells hacen su modelo más exhaustivo.

Otro modelo de procesamiento de la lectura, según niveles de complejidad y comprensión es el de Miguel de Zubirías Samper. Este autor propone seis tipos o niveles de lectura, que conformarían dos bloques: lecturas **elementales** y lecturas complejas. El esquema propuesto es el siguiente:



(Zubiría Samper, 1998:09)

El primer grupo, para su proponente, comprende las destrezas o competencias básicas requeridas en la comprensión de textos sencillos. El segundo bloque o grupo conlleva las habilidades primordiales para la interpretación de las “complejas estructuras ideativas, tipo ensayos”. (Zubiría Samper, 1998:12).

“El leer fonético convierte secuencias de signos gráficos en palabras. Reúne las habilidades de reconocer los grafemas y las sílabas a que da lugar su reunión. La interpretación o decodificación elemental se desarrolla en tres niveles decodificadores. La decodificación primaria asume por tarea el convertir cada término leído o escuchado a su respectivo concepto. La decodificación secundaria convierte las oraciones en

proposiciones o pensamientos. La decodificación terciaria extrae la estructura semántica del texto. Es decir, explicita la organización y los enlaces entre las (macro) proposiciones. Aprender a dominar las operaciones anteriores sería suficiente a propósito de abordar lecturas sencillas tipo párrafos, relatos cortos, cuentos breves, textos escolares elementales”. (Zubiría Samper, 1998:12).

El nivel categorial parece referirse al dominio de las macroestructuras semántica de los géneros discursivos. “Las categorías corresponden a imbricados entramados macroproposicionales, a cuerpos de macroproposiciones que argumentan una determinada idea denominada tesis. Comprender un ensayo, leerlo, exige descubrir su (s) tesis y los nexos generalmente ocultos o implícitos que ella (s) mantiene (n) con sus macroproposiciones asociadas”. (Zubiría Samper, 1998:12).

El nivel metatextual se refiere a la capacidad de buscar el significado textual más allá de lo evidente o denotativo. Dice el mismo Zubiría Samper (1998:13) que consiste en otra forma radicalmente distinta de leer que busca: a) desentrañar las motivaciones que llevaron al autor a escribir lo que escribe; b) rastrear las relaciones del escrito con las ideologías oficiales, con el contexto sociocultural en que se desarrolla la obra, reafirmando las ideologías dominantes u oponiéndose a ellas; c) indagar por la forma y el estilo de la obra y/o criticarla. El leer metatextual representa el punto final del lento ascenso iniciado con el difícil delecto del pequeño preescolar.

Esta propuesta de Zubiría Samper, a pesar de tener seis niveles (seis lecturas, según él) es menos exhaustivas que las anteriores. Se basa en la competencia para leer textos, cortos, medianos o largos y en el aspecto sociológico de los discursos, y no en la competencia enunciativa (capacidad de descubrir las macroestructuras textuales, de asignar coherencia al texto, de reponer informaciones supuestas, de realizar inferencias, de construir nuevos conocimientos, etc.). También se obvian las actividades cognitivas en el proceso de lectura (representación de la situación a la que

remite el contenido del texto, elaboración de esquemas y marcos, construcción de sentido, etc.), de la confusión entre lo fonético y lo fonológico.

El aspecto sociológico del modelo de las seis lecturas es el más trascendente a lo largo del texto "Teoría de las seis lecturas". Se destaca la importancia de la metatextualidad, por eso el autor llega con entusiasmo a esta conclusión:

"A la luz de este nuevo faro, al lector no le compete descubrir qué afirma el texto, sino qué pretende el escritor cuando afirma lo afirmado. ¿Cuáles son sus propósitos, intereses, objetivos, valores, ideología; cuáles sus creencias, conocimientos, mitos, etc.? Algo así como pretender conocer a la madre a través de su hijo. Cambia de raíz la postura con respecto a la lectura tradicional, o semántica". Como se puede observar, este nivel metatextual incluye el nivel inferencial y epistémico del modelo de Wells, y se inscribe en lo que se podría llamar el nivel superior o crítico de la comprensión lectora.

En realidad, los niveles anteriores preparan para la lectura metatextual; o dicho de otro modo, la lectura metatextual subsume los otros tipos de lectura. En ese aspecto coincide con los modelos de Wells y de Elosúa.

Un enfoque sobre los niveles de comprensión de la lectura, diferente al de Zubiría Samper es el de Jorge Ruffinelli, quien establece tres niveles, el **informativo**, el **estilístico** y el **ideológico**. En el primero, el lector extraería la esencia del texto, respondería a la pregunta, qué (dimensión sustantiva). En cambio, en el segundo nivel, el lector determina el modo como se organizan y exponen los hechos, responden a la pregunta cómo (dimensión lógica del pensamiento). En el tercer nivel, el lector establece la naturaleza causal y teleológica de los contenidos textuales. (Ruffinelli, 1993). La propuesta de Ruffinelli se podría reducir a dos niveles de comprensión, porque en realidad los niveles 2 y 3 se basan en inferencias de formas y contenidos, respectivamente, aunque el tercero podría aportar elementos para una valoración crítica del texto.

Lo más interesante de esta propuesta es la designación del primer nivel como **informativo**, con lo que se diferencia de todas las anteriores y aporta una designación más precisa. En cuanto al nivel estilístico, es evidente la confusión entre un aspecto del estudio de un texto y un nivel de comprensión. El autor confunde el enfoque retórico con la comprensión. En cambio, el nivel ideológico es una aproximación a lo que se podría llamar el nivel crítico del proceso de la lectura. La reflexión del componente ideológico del contenido textual puede ser un aspecto interesante del nivel más profundo de la lectura, el crítico.

Otra propuesta plausible de los niveles de la comprensión lectora es la de Gloria Catalá, Mireia Catalá, Encarna Molina y Rosa Monclús. Estas autoras proponen cuatro niveles en la comprensión lectora: **literal, reorganizativo, inferencial y crítico**. Ellas mismas aclaran que estos niveles son utilizados simultáneamente en el proceso lector y que muchas veces son inseparables. (Catalá et al., 2007:16). En lo adelante llamaré a esta propuesta el modelo Catalá et al.

El nivel literal en el modelo Catalá et al. implica el reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto. Específicamente en este nivel el lector o lectora (especialmente en los primeros años de la educación inicial) deben ser capaces de:

- Distinguir entre información relevante e información secundaria.
- Saber encontrar la idea principal.
- Identificar relaciones causa-efecto.
- Seguir unas instrucciones.
- Reconocer las secuencias de una acción.
- Identificar los elementos de una comparación.
- Identificar analogías.
- Encontrar el sentido a palabras de múltiple significado.
- Reconocer y dar significado a los prefijos y sufijos de uso habitual.
- Identificar sinónimos, antónimos y homófonos.

- Dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad.
- Etc. (Catalá et al, 2007)

Es palmaria la coincidencia del nivel literal con el ejecutivo de la propuesta de Gordon Wells, con los niveles de descodificación y de comprensión literal de Elosúa y García, por lo que no es necesario abundar en explicaciones y con el nivel informativo de Jorge Fufunelli.

El nivel **reorganizativo** es concebido en el modelo Catalá et al. como la competencia para aplicar estrategias de reorganización de la información contenida en el texto por medio de la síntesis, guiones o esquemas y la reorganización de las informaciones. Para esto, el lector deberá ser capaz de:

- Suprimir información trivial o redundante.
- Incluir conjuntos de ideas en conceptos inclusivos.
- Reorganizar la información según determinados objetivos
- Hacer un resumen de forma jerarquizada. (Catalá et al., 2007: 16)

La dificultad de este radica en que “en realidad no se trata de un nivel de la comprensión lectora, si no más bien de lo que otros autores llaman estrategias de control de la lectura o estrategias discursivas (Cubo, 2005; González Marqués, 2005; Goodman, 1982). Efectivamente, lo que las autores proponen como nivel reorganizativo son estrategias que se pueden aplicar en el nivel inferencial. De hecho, aquí también es notoria la coincidencia con las cuatro macrorreglas para la reducción de un discurso a su macroestructura semántica, propuestas por Teun Van Dijk (2005).

El nivel inferencial de la propuesta Catalá et al. coincide en esencia con lo que postulan las demás propuestas para este nivel. “La comprensión inferencial o interpretativa se ejerce cuando se activa el conocimiento previo del lector y se formulan anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto a partir de los indicios que proporciona la lectura. Estas expectativas se van verificando o reformulando mientras se va leyendo.

Es la verdadera esencia de la comprensión lectora, ya que es una interacción constante entre el lector y el texto, llenando vacíos, detectando lapsus, iniciando estrategias para salvar dificultades, haciendo conjeturas que a lo largo de la lectura se van comprobando si se confirman o no. De esta manera se manipula la información del texto y se combina con lo que se sabe para sacar conclusiones". (Catalá et al 2007:17).

El nivel más profundo de la propuesta que vengo exponiendo es el **crítico**. Llegar a este nivel implica la formación de juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes literarias. Así pues, un buen lector ha de poder deducir, expresar opiniones y emitir juicios". (Catalá et al 2007:17). Naturalmente, el nivel crítico se aplica a todos los textos, y no solamente a los literarios que se sugiere aquí.

El contenido conceptual de este nivel tiene mucha coincidencia con el llamado nivel de metacompreensión de Elosúa-García y con el epistémico de Gordon Wells, con la ventaja de que su denominación tiene mayor correspondencia con lo que se explica.

Finalmente, revisaré la propuesta de Donna Marie Kabalen y Margarita Sánchez (Propuesta Kabalen-Sánchez). Estas autoras distinguen tres niveles en el proceso lector: nivel **literal**, nivel **inferencial-crítico** y nivel **analógico crítico**. Los dos primeros niveles coinciden tanto en la nominación como en la conceptualización con los de la propuesta de Elosúa-García y con la Catalá et al., por lo que no es necesario ampliarlos, solo los presentaré más adelante. El nivel analógico se aproxima al nivel crítico de la propuesta Catalá et al. Los autores definen los niveles propuestos como sigue:

*Lectura de nivel literal:* Consiste en obtener la información dada explícitamente en el texto.

*Lectura de nivel inferencial-crítico:* Consiste en establecer relaciones entre lo que se está leyendo para suponer o inferir datos que no se dan directamente en el texto. Las inferencias pueden provenir de las suposiciones del lector o de relaciones entre los datos que se dan directamente en el texto. Se considera que la lectura inferencial es una lectura entre líneas.

*Lectura de nivel analógico-crítico:* Consiste en relacionar lo que se descodifica directamente en el texto o lo que se infiere, con otra información extraída de otro texto o tomada de la realidad o de algún otro contexto del pasado, presente o futuro. La lectura analógica permite comparar la información y extender el conocimiento más allá de lo dado en el texto. (Kabalen y Sánchez, 2009:58). En otras palabras, este nivel se centra en la competencia intertextual del lector y en su experiencia y valores.

Cuando se reflexiona sobre lo que asumen Kabalen y Sánchez como nivel analógico-crítico, se llega a la conclusión que su propuesta está contenida en la de Catalá et al.

Vistas las propuestas más conocidas sobre los niveles del proceso de comprensión lectora, expondré, a modo de conclusión, la mía, lógicamente, asimilando los aportes recogidos hasta aquí.

## **2. Mi propuesta**

Partiendo de mi experiencia como docente de la lengua española y como lector, y de la bibliografía sobre el tema, he elaborado una propuesta sobre los niveles de comprensión del proceso lector en la que recojo las características, las estrategias que se aplican y los resultados que obtienen en cada nivel. La sistematización de niveles, estrategias de lectura y resultado es mi aporte a este tema. Los niveles de comprensión que propongo para el proceso lector son: el nivel **informativo**, el nivel **inferencial** y el nivel **crítico**.

**En el nivel informativo** se produce la descodificación y comprensión del texto, sin trascenderlo. Una lectura que se limite a este nivel tienen como objetivo informarse del contenido textual sin modificarlo, como cuando se lee un código, un poema, una canción, un precepto religioso, etc. El resultado que se obtiene en este nivel es la elaboración de una paráfrasis transpositiva o trasvase textual (llamaré trasvase textual al paso de un texto, sin variación sintáctica ni semántica, de lo escrito a la memoria de un lector, sería una especie de “transcripción”. Las estrategias de lectura que se aplican con mayor frecuencia en este nivel son, la señalización (resaltado, subrayado, transcripción, scanner, marca de cotejo, etc.); la focalización en los tópicos más relacionados con los objetivos de la lectura; la elaboración de paráfrasis parciales; y por supuesto, la memorización. Con este nivel de lectura no se supera el analfabetismo funcional.

**El nivel inferencial** es el punto coincidente, nominal o conceptualmente en todas las propuestas. En este nivel, el lector aplica sus conocimientos previos y su competencia enunciativa para establecer el sentido del texto; y sobre todo, deriva las inferencias necesarias para trascender el contenido textual. Las inferencias más comunes que debe elaborar el lector son, superestructurales (determinar el género del texto), macroestructurales (inferir el tema, la idea central y la macroestructura semántica del texto); implicacionales (establecer relación entre las informaciones del texto, con la experiencia y/o los conocimientos previos de lector); suposicionales (reponer informaciones necesarias para darle coherencia al texto); representacionales (caracterización de los sujetos del discurso, resolución de problemas, activación de marcos, etc.); discursivas (identificar anáforas, relaciones lógicas, garantes del discurso, etc.). Las estrategias que se aplican en este nivel son, metacompreensión, reorganización de la información y construcción de macroestructuras y de modelos representacionales.

El producto textual del nivel inferencial, es la elaboración de una paráfrasis amplificada. Al agregarle sus inferencias al texto, éste ya no es igual. El lector no lo distorsiona,

pues traicionaría el principio de fidelidad semántica de toda paráfrasis (García Molina, 2006), pero le incorpora las inducciones o deducciones que eventualmente haya elaborado en proceso de comprensión lectora.

**El nivel crítico** tal como se define en Catalá et al 2007, es el más profundo del proceso lector. Cuando se llega a este nivel, el lector es capaz de cuestionar la consistencia epistémica del texto y sus fundamentos axiológicos y teológicos. Además el lector es capaz de establecer un diálogo intertextual y de detectar las voces subyacentes de otros textos (polifonía). Lo epistémico es sólo un aspecto de este nivel, por eso no es del todo certero designarlos con ese término. Las estrategias que se aplican en este nivel son metatextuales (uso del texto para estudiar otros textos y viceversa), reflexivas (reflexión acerca del contenido textual), de metacompreensión (relectura, autocorrección, verificación); y dialógicas (ponerse en lugar de posibles oponentes a las conclusiones a que se haya llegado).

Mi propuesta recupera los valiosos aportes presentes en todas las que me sirvieron de base. Si algún mérito tiene es que con ella se puede operar con mayor facilidad y eficiencia en un programa de alfabetización académica, porque estos tres niveles son imprescindibles en el ámbito de la lectura académica, pero no necesariamente en otros espacios donde se lea con otros objetivos. De ahí que establecidos los niveles de comprensión lectora, paso a examinar los tipos de lectura, según el contexto, el tipo de texto y los objetivos o fines de la lectura.

### **3. Clasificación de la lectura**

No todos los lectores leen igual, ni todos los textos se leen con las mismas estrategias lectoras. Pero tampoco un mismo lector lee el mismo texto de la misma manera en circunstancias distintas o si tiene propósito o finalidad diferente. Por tanto, los factores **lector**, **género** discursivo (tipo de texto), **situación** o circunstancia en que se lee (contexto), y **objetivos** de la lectura determinan la clase de lectura que se realizará.

“Una primera aproximación a la lectura debe notar que, como ocurre también con el resto de habilidades lingüísticas, no se trata de una capacidad homogénea y única, sino de un conjunto de destrezas que utilizamos de una manera o de otra según la situación. Leemos diferente según nos encontremos delante de un periódico, una novela, una redacción de un alumno, una carta que escribimos nosotros mismos, una nota, un anuncio, etc. Sin duda, realizamos la misma operación de captar el sentido de un texto, pero se presentan numerosas variables: los tipos de texto, los objetivos de la comprensión, la situación, la prisa que tengamos, etc.” (Cassany, Luna y Sanz, 2008:197)

Roger Chartier (1999:108) advierte que: “Todos aquellos que pueden leer los textos no los leen de la misma manera”. Luego argumenta: “Existe una gran diferencia entre los letrados virtuales y los lectores menos hábiles, obligados a oralizar lo que leen para poder comprenderlo, cómodos únicamente con ciertas formas textuales o tipográficas”.

Las competencias discursivas, especialmente la lingüística, la enciclopédico-cultural, la epistémica, y el dominio de estrategias de lectura inciden en la clase de lectura que pueda realizar cada lector. La competencia lectora se desarrolla, de ahí la importancia de que se enseñe, desde los primeros cursos, no sólo a amar el texto escrito, sino también a desarrollar las competencias necesarias para llegar a ser un buen lector. Sin la competencia epistémica, o de metacompreensión, por ejemplo, no se puede reconstruir el texto a partir de las inferencias y reposición de informaciones que se puedan hacer mientras se lee.

De todos los factores que inciden en la variedad de lectura, el más importante es el lector mismo y su agenda. Paso a examinar cada factor, comenzando por el más importante

### 3.1 El lector

Partiendo de las competencias del lector, se podría hablar de lectura **empobrecedora** o **enriquecedora** del texto. Una lectura empobrecedora es aquella en la cual el lector o lectora reduce el texto, lo “resume” sin que medie un proceso de análisis y reflexión que sirva de instrumento para crear la macroestructura del texto pasando primero por el aporte, contribución o cooperación para entender el discurso ajeno, aún no se comparte. La lectura sin el aporte del lector es como fusilar, trasquilar o subvalorar el texto. La riqueza infinita del discurso escrito se pierde ante un mal lector porque este hará una lectura empobrecedora. Por lo regular, una lectura empobrecedora no trasciende el nivel informativo de la comprensión lectora.

En cambio, una lectura **enriquecedora** lleva al lector a involucrarse en el texto, a interactuar con él; a aportar sus propios conocimientos, o a buscar informaciones cuando haga falta para reponer lo que se da por sabido; a realizar inferencias; a hacer transacciones entre las propuestas del texto y sus propios conocimientos, ideologías, expectativas y preferencias; y a construir sentidos. Por eso, el buen lector reescribe el texto y produce su propio texto, o al menos se convierte en autor virtual del texto leído. Un discurso escrito no puede dejar indiferente a un buen lector, o somos cómplices totales o parciales del autor; o somos sus contradictores. Pero al final, habrá por lo menos otro discurso a partir del texto escrito (y en ocasiones, escuchado).

El buen lector, no sólo construye su propio texto enriquecido y ampliado para guardar en la memoria a largo plazo, sino que extrae la macroestructura semántica para operar con la memoria a corto plazo. Para van Dijk (2005) el enunciatario (oyente o lector) aplica cuatro macrorreglas para construir o extraer la macroestructura del texto: **supresión, generalización, construcción e integración**. Con la aplicación de la primera macrorregla, el lector u oyente elimina las informaciones que considera irrelevantes o redundantes; con la segunda, sustituye varios enunciados por uno que los englobe a todos (hiperónimo); con la tercera, construye inferencias a partir de los

implícitos del texto; y con la cuarta, elabora o extrae la macroestructura semántica con las informaciones relevantes de todo el texto.

### **3.2. Clases de lectura según género y objetivo o fines**

El género discursivo (ensayo, informe científico, noticia, código, novela, cuento, poesía, carta, homilia, e-mail, reportaje, paqueto, chiste, etc.) condiciona el tipo de lectura. El género sugiere, hasta cierto punto, los objetivos de la lectura. Podemos leer una novela por entretenimiento, como objeto de investigación o como objeto de estudio crítico, pero no como un reportaje, un texto legal, un ensayo o una lección de ciencia naturales. Se puede afirmar que las posibilidades de teleológicas se ven reducidas por el género del texto.

“Cuando un lector aborda la lectura de un texto, lo hace siempre con un propósito, con una intención más o menos explícita. Este propósito o fin de la lectura puede tener su origen en los propios deseos del lector –como leer el Quijote, por el placer de leer-lectura autotélica) o venir establecido por necesidades educativas o laborales –como leer el capítulo de un libro de texto, o también el Quijote, pero ahora para preparar un examen (lectura eferente) Los fines o propósitos de la lectura determinan las actividades que el lector tiene que poner en funcionamiento para conseguir esos objetivos. Así, la lectura por puro placer del Quijote implica la activación de conocimientos y estrategias diferentes que cuando hay que leerlo para preparar un examen. El lector, por tanto, necesita activar sus conocimientos y realizar diversas actividades en forma óptima, para conseguir sus propósitos de lectura; en otras palabras, debe actuar de forma estratégica. Precisamente, las estrategias consisten en eso: la realización de una secuencia de conductas físicas o cognitivas, más o menos deliberadas y conscientes, tendentes a lograr un propósito o fin determinado. Las estrategias en sí mismas, implican un control metacognitivo de la actividad lectora, ya que suponen una optimización de los recursos cognitivos del lector.” (García Madruga (2006:65). Naturalmente los objetivos de la lectura son indefinidos, y con ellos la clase

de lectura que realizan los lectores. No obstante, en el cuadro 3.1. detaco las lecturas más frecuentes de acuerdo al género del texto y los objetivos.

**Cuadro 6.1: clases de lectura**

<b>Clase de lectura</b>	<b>Géneros más frecuentes</b>	<b>Objetivos</b>
Evasiva y de entret.	Literarios, de chateo	Entretenimiento
Exploratoria	Literarios académicos	Tener una visión gral. del texto.
Informativa	Académicos Ensayísticos Periodísticos	Comprender y retener el contenido del texto.
Dogmática	Religiosos Académicos Ensayísticos	Recordar y asumir de manera acrítica el contenido del texto.
Selectiva	Periodísticos Ensayísticos	Escoger la parte del texto que convengan, de acuerdo a algún fin.
Crítica o reflexiva	Científicos Académicos Ensayísticos	Dialogar con el autor o el texto y aplicar todas las estrategias de lectura.
Crítica	Forense Legales Periodísticos	

Las lecturas evasivas o de entretenimiento, explorativa, informativa y dogmática desde un enfoque cognitivo y discursivo no son lecturas propiamente dichas, las he incluido porque son frecuentes y porque desde otros enfoques se las considera forma de la lectura. Estas lecturas tienen en común que no superan los niveles de descodificación y elaboración de las mismas estructuras textuales o sea, se corresponde con lo que he llamado el nivel informativo de la comprensión lectora.

No se puede criticar que los lectores adopten en un momento dado cualquier tipo de lectura. La evasión, la exploración, la información y la asunción de ideas, valores y creencias son necesarios. Lo que es preocupante es la frecuencia con que se producen esas lecturas, y la pertinencia o sentido pragmatístico con que se den. De hecho, la escuela y la universidad deben enfatizar en los otros tipos o formas de lectura, porque con ellos se cumple realmente el proceso lector. La lectura selectiva aunque no es exhaustiva implica la aplicación de las estrategias lectoras superiores (elaboración de inferencias, metacompreensión, autocorrección, etc.), aunque sea a los segmentos o aspectos del discurso escrito que interesan a los fines que ha movido la lectura.

La lectura crítica o reflexiva es la lectura deseable en el ámbito académico. Ella exige la aplicación de las estrategias lectoras superiores. Es la clase de lectura que se debe estimular, enseñar y practicar. Las demás surgen espontáneamente, y sin el contrapeso de ésta podrían ser hasta contraproducentes. En realidad, esta forma de lectura se puede aplicar a todos los textos, pero con preferencia a las correspondientes a los géneros científicos, académicos, ensayísticos, forenses, legales y periodísticos.

### **3.3. Clases de lectura según el destinatario**

Louise Rosenblatt (2002) advierte que cualquier texto puede ser leído de manera eferente o estética, y que es posible, pasar de una postura a otra en la lectura de un mismo texto. La lectura eferente es la que tiene su origen fuera del lector, o sea, este

lee para complacer o responder a la solicitud de otro (profesores, padres, amigos, etc.). Su denominación es un símil con el concepto de eferencia usado en la biología, más específicamente, en la anatomía para referirse a las arterias o nervios que llevan la sangre o los impulsos nerviosos desde una parte del organismo (el corazón o el cerebro) hacia otras “que con respecto a ella son consideradas periféricas (DRAE). O sea, que la eferencia es un fenómeno biológico centrífugo. Este tipo de lectura tiene un componente compulsivo, por que en adelante hablaré de lectura eferente o compulsiva.

La lectura estética, según Resnblatt, es aquella que el lector lee para sí mismo por el placer de leer. Tiene una finalidad autotélica. Obedece sólo al imperativo de su gusto, necesidades y motivaciones. Eso no quiere decir que tenga que ser una lectura superficial o light. No, de hecho puede ser tan profunda y cabal como la eferente. O sea, que puede ser una lectura crítica o reflexiva al mismo tiempo que estética o autotélica. La denominación de esta designación es engañosa, pues cualquiera pensaría que es una lectura de textos literarios, pero ya expresé cómo la proponente de esta taxonomía (Louise Rosenblatt) explicaba que cualquier texto puede ser leído con una postura eferente o estética (autotélica). María Eugenia Dubois (2006:73-74) explica que la importancia de aprender adoptar la postura estética en la lectura y en la escritura deriva de su estrecha vinculación con la esfera afectiva y por lo tanto con el aprendizaje. El aprendizaje más maravilloso, quizás, en la vida del niño es el aprendizaje del lenguaje, y este está fuertemente vinculado a la esfera afectiva, a la transacción estética con los seres y el mundo que lo rodea.

Por amor a la simetría le llamaré **aferente** o autotélica a este tipo de lectura. El símil en este caso se establece con las venas y los nervios que llevan la sangre y los impulsos nerviosos desde la periferia hacia el corazón o el cerebro. En este caso los objetivos de la lectura los establece el lector. Una lectura será aferente o autotélica aún no se haga por placer (se podría leer para sufrir, o por evasión, o para informarse, etc.), porque el rasgo fundamental es que sea el lector quien determine los fines de su lectura. La

lectura estética o por placer que propone L. Rosenblatt quedaría incluida en la **aferente** o autotélica. De este modo no se reducen estos dos tipos de lectura a la literatura.

Tanto la lectura eferente o compulsiva como la aferente o autotélica son necesarias, pero cuando la escuela y la universidad se centran exclusivamente en la primera, puede crearse una especie de fobia hacia el texto escrito. Debe promoverse un equilibrio entre ambas posturas. Las personas tienen que aprender a leer para responder del aprovechamiento de la lectura, de lo contrario sería pensar que todo el mundo puede ser autodidacta. Pero quienes promovemos la lectura como medio de estudio debemos procurar que los lectores las asuman como su proyecto. Se puede y se debe buscar formas para que los jóvenes (estudiantes o parientes) asuman como suyos los textos y los métodos de lectura. Una de esas formas podría ser partir de los intereses, expectativas y visión de ellos para llevarlos a que lean lo que deben y con el rigor necesario. Nada de imposición, sino de diálogo, razones y persuasión. Hay que buscar formas efectivas de negociación entre los profesores (promotores de la lectura) y los estudiantes (lectores) para lograr un mayor nivel de lectura autotélica sin renunciar a los objetivos del currículum (cuando aborde el la promoción de la lectura, retomaré este tema).

Hay otras taxonomías de la lectura (rápida y lenta; expresiva y comprensiva; técnica y expresiva; etc.) pero para los fines de esta **tesis**, solo interesan las que ya he expuesto. En conclusión, la lectura debe ser parte importante de los métodos de enseñanza de todas las asignaturas del currículum universitario. El concepto de lectura que he defendido aquí implica necesariamente, en el caso de los textos académicos, la construcción de conocimientos por parte del lector, y no la mera reproducción mecánica de los datos, informaciones, opiniones o ficciones del texto. Las lecturas académicas demandan como mínimo el nivel inferencial de la comprensión lectora, lo que favorece que quien comprenda el discurso escrito, entienda mejor el discurso oral formal, propio del discurso académico.

El nivel de lectura que se debe procurar en la universidad es el crítico. Quien es capaz de realizar una lectura crítica, está en condiciones de aprender por cuenta propia, y por lo tanto, de seguir aprendiendo y actualizándose permanentemente. Quien desarrolla la competencia lectora hasta el nivel crítico, estará en mejores condiciones para producir textos de calidad. La lectura crítica favorece que la universidad recupere su rol de productoras de conocimientos. Hoy leer implica saber producir y manejar el conocimiento. De ahí que el concepto de analfabeto funcional incluye a quienes no supera el nivel informativo del proceso de comprensión lectora, el cual implica la capacidad de construir conocimiento a partir del contenido textual.

#### **4. Comprensión lectora y construcción de sentido**

El concepto de lectura es inseparable del concepto de comprensión. Ya no se discute si se puede leer sin comprender, hoy lo que se plantea es cuáles deben ser las estrategias para una lectura productiva. Más allá de la comprensión lectora, hay que plantearse la construcción lectora. O sea, cómo construir sentidos a partir de la lectura. Comprender un texto, es parte del proceso lector, como ya lo expuse precedentemente. Para María Cristina Martínez (2004a: 80) comprender un texto es un proceso de comprensión activa de tipo dialógica, en el que un buen lector busca identificar la propuesta organizativa que el autor del texto ha hecho a su posible lector. La lectura y la escritura vistas desde esta perspectiva dialógicas serán siempre procesos dinámicos, intencionales e interrelacionados.

Ya que leer implica comprender, y comprender supone interpretar, la lectura es ideal para que las personas desarrollen otras competencias, tales como las de atender, observar, reflexionar, relacionar y construir conocimientos, inferir, etc. Como explica el profesor Manuel Maceiras: «El sentido textual es, pues, un espacio abierto, no colonizado, al tiempo que se ofrece como predio sobre el que puede asentarse incesantemente la apertura de la imaginación teórica y practica». (Maceiras, 2002:350)

#### 4.1. Comprensión y cooperación

En cualquier tipo de discurso, la cooperación es fundamental, imprescindible. Sin cooperación entre los sujetos del discurso (interlocutores) no es posible la comunicación. En el proceso de lectura, el lector activa conocimientos, experiencias previas, esquemas, guiones, expectativas, imaginación, y sobre todo, estrategias lectoras. Además, de todo esto, es válido incluir las máximas conversacionales (comunicativas) de Paul Grice, y la teoría de la relevancia de Sperber y Deirdre (1994). De ahí, que el éxito de un discurso escrito tiene que ver más con la competencia lectora del enunciatario que con la competencia comunicativa del enunciador.

El lector o lectora construye su propio texto con el arsenal lector (conocimientos previos, estrategias lectoras, objetivos, etc.). El buen lector crea nuevos mundos a partir del mundo semiótico propuesto por el autor del texto, pero sin distorsionar el original. El buen lector sabe apropiarse de la macroestructura semántica del texto original, lo enriquece con sus propias experiencias, lo confronta con los conocimientos previos, realiza inferencias, y finalmente lo transforma. Dice Moreno Plaza que:

El autor escribe un texto y lector le entusiasma ese texto porque el lector ya lo había intuido, o incluso lo había pensado, a medias, o por entero. La relación entre autor y lector es una relación no de oposición y dualidad esencial, sino de cooperación y complementariedad que lleva a vivencia de la no dualidad, de la unidad, incluso, quizás a la unicidad. (Moreno Plaza, 1998:114)

La unidad y hasta la unicidad de autor-lector como pregona Moreno-Plaza solo es aceptable en el intercambio de roles enunciadador-enunciatario que se se opera en el diálogo. Más bien predomina una relación contradictoria de cooperación y confrontación. En el proceso de cooperación, se realizan confrontaciones y transacciones. El lector confronta la propuesta del autor con la suya, acepta y asume los aspectos o ideas coincidentes, así como aquellos cuya base argumental o explicativas tienen poder de convencimiento; realiza transacciones cuando las ideas son nuevas o divergentes con sus conocimientos previos, expectativas, intereses,

opiniones; y como dirían Sperber y Wilson (1994), siguiendo su principio de la relevancia: “dirige su atención a la información disponible más relevante”.

Para Louise Resenblatt (2002), no hay un significado absolutamente correcto en el texto; para ella, el mismo texto puede tomar distintos significados en transacciones con distintos lectores, con un mismo lector en diferentes momentos con estados cognoscitivos diferentes y/o con estados emocionales diferentes. En esa tesitura, María Eugenia Dubois, gran admiradora de Rosenblatt, destaca que “La naturaleza de la transacción impide pensar en términos de un significado “absoluto” o “correcto” que sea inherente al texto, lo cual no implica, sin embargo, un total relativismo, si no tan sólo la posibilidad de admitir interpretaciones sobre la base de criterios de validez compartidos. (Dubois, 2006:68).

Resenblatt justifica su propuesta del factor transaccional en el proceso lector, en los siguientes términos:

“Adopté ese término porque subraya lo que ya estaba presente en mi declaración de 1938 de que no hay lectores genéricos o interpretaciones genéricas, sino sólo innumerables relaciones entre lectores y textos. La mayoría de los exponentes del enfoque “respuesta del lector” siguen dando la impresión de concebir al lector y al texto, en última instancia, en las formas tradicionales –como entidades ya definidas que actúan una sobre la otra – y por eso tienden a ubicar el significado de una obra ya sea en el lector o en el texto, en lugar de reconocer la dinámica relación recíproca que da origen a la obra. El término transaccional hace hincapié en cada lectura como un suceso particular que involucra a un lector particular y a un texto particular que se influyen recíproca y recurrentemente en circunstancias particulares”. (Rosenblatt, 2002: 326).

Desde la perspectiva transaccional, la lectura es siempre para Dubois (2006:16): un acontecimiento particular que implica un lector particular, un elemento particular del ambiente, un texto, en un momento particular, bajo circunstancias particulares. Una persona se convierte en lector en virtud de una relación con un texto”.

En la teoría transaccional, el texto o discurso deja de ser lo más importante. “Un texto es meramente tinta sobre un papel hasta que un lector evoca significado a partir de él”. (Rosenblatt, 2002:120).

En ese tenor M. Matos Moquete afirma que el locutor recrea la realidad en forma de concepto e idea. El interlocutor toma de esa recreación una idea o concepto particular, actuando como co-enunciador ya que para percibir esa idea lo hace recreándola a través de su experiencia. En el discurso, ni locutor ni interlocutor son categorías fijas, sino funciones que se asumen. Ninguna de las dos funciones es pasiva, pues el que actúa como interlocutor debe ir recreando lo que le dice el locutor y actuando en ese decir con estrategias diversas de aceptación, rechazo y desempeño. Hablar y escuchar, producir y recibir discursos implican en forma distinta una toma de decisión. (Matos Moquete, 2005:17).

La teoría del factor transaccional del proceso lector a pesar de tener más de ochenta años de formulada todavía tiene vigencia y es de gran valor para una didáctica de la lectura. Lo extraño es que en nuestro entorno educativo, se haya ignorado casi totalmente su existencia. Más aún, el concepto de lectura transaccional puede y debe ser ampliado para que cubra no solo el cómo leer, sino también el qué, el para qué y para quién leer. Aspectos que trataré cuando discuta el tema de la promoción y evaluación de la lectura.

#### **4.2. Proceso de comprensión**

En el proceso de comprensión lectora, desde el enfoque discursivo se establece una serie de supuestos e implicaciones que son los que hacen posible la adecuada interpretación del texto y la asignación de sentido al mismo. En realidad, los supuestos e implicaciones no son exclusivos del discurso escrito, como ya expliqué en el capítulo III, más bien es una condición para comprender cualquier discurso, de acuerdo al contexto pragmático en que se produzca. Helena Calsamiglia y Amparo Tusón (2007:174) ilustran de manera creativa el proceso de inferencias, implicaturas y presuposiciones que se dan en el proceso de comprensión discursiva.

Usted me dice algo,

con una intención.

Entonces, a partir de lo que usted me dice,

yo intento averiguar,

con el mínimo coste de procesamiento,

qué me quiere decir,

al decirme eso de esa manera.

Y sobre esa interpretación,

realizada a través de un proceso de inferencias,

basadas en mi conocimiento previo

sobre usted,

sobre sus valores,

sobre la situación,

sobre el código y la variedad que utiliza,

y en los indicios contextualizadores

que me proporcionan sus palabras,

partiendo de las formas verbales y no verbales

que ha elegido para comunicarse conmigo,

sabiendo – o creyendo saber – lo que usted sabe

sobre mí,

sobre mis valores,

sobre el mundo,

sobre el código y la variedad que utilizo,

sobre lo que, tal vez, yo he dicho antes,

establezco una hipótesis:

**ME HA QUERIDO DECIR X.**

Y, sobre esa hipótesis,

elaboro mi respuesta,

que será sometida por usted a un proceso similar de interpretación, etcétera.

Ahora bien, en el proceso de comprensión, más que consenso o identificación total con las ideas de los destinatarios o el contenido del texto, se producen inevitables confrontaciones. La confrontación es saludable para construir sentidos a partir de las propuestas textuales. Como señala Manuel Maceiras (2002:350) "...la interpretación, como esencial cautela, no buscará tanto la "fusión", como pide Gadamer, cuanto la confrontación de los dos horizontes: el del texto y el de su intérprete. Confrontación porque, en principio, no hay razones para que nadie renuncie a su propio horizonte de mundo, y la actitud lectora se sustenta sobre el reconocimiento de la alteridad de lo leído, cuya objetividad permite, en primer lugar, elevar el sentido textual a mediación de la comprensión del yo, trayendo a la luz la contingencia de sus certezas y encarándolo con nuevas posibilidades de mundo. Y, en segundo lugar, el "horizonte del texto" actúa como estructura de precomprensión que invalida la falaz alternativa entre tradición y actualidad. Entre ellas "hay", "están" los textos que se interponen, no para hacer llegar un mensaje extraño a nuestra actualidad, sino como contrapartida de sentido que contribuye a transformarla a través de significados que, impensados quizá por la urgencia de lo cotidiano actual, son rememorados".

La confrontación entre lector y el texto, se sigue operando en el plano de la organización textual. No siempre los esquemas organizativos de un escritor van a coincidir con la de los lectores. De ahí, que como estrategia de lectura, muchas personas procedan a crear la macroestructura textual dándoles a las informaciones el orden que más les guste. Al respecto Javier González Marqués apunta que: "Es de suponer que la información aparece en el texto escrito en la forma cómo el escritor considera que es la más comprensible para los lectores a quienes va dirigida.

Desafortunadamente, esa forma puede no ser la más comprensible para muchos de ellos ya que, en primer lugar, la manera de suministrar la información responde a las características personales de quien escribe y, en segundo lugar, el modo de extraer el significado del texto es una característica de la personalidad de quien lo lee. El grado de coincidencia entre las características de ambos, el escritor y el lector, determinará, en gran medida, la facilidad de procesar la información y el nivel de comprensión del texto. Pero esta coincidencia no se da frecuentemente y menos a lo largo de todo un texto. (González Marqués en Puente, 1991:261).

Desde el enfoque cognitivo, comprender en última instancia es crear una representación del contenido textual. Esa característica representacional de la comprensión lectora, dice García Madruga (2006:246) es la que la relaciona directamente con el pensamiento, ya que el pensamiento implica siempre una manipulación interna, mental, a través de algún tipo de representación de la información.

#### **4.3. Comprensión, esquema y conocimientos previos**

El enfoque cognitivo y su teoría representacional, se conecta directamente con el concepto de **esquema**. Autores de diversa formación resaltan, aunque con nombres distintos y ligera variación explicativa el papel del esquema en la comprensión de un discurso (oral o escrito). Los autores provenientes del enfoque discursivo prefieren llamarle marco o guión (Brawn y Yule, 1993; Calsamiglia y Tusón, 2007; Lozano et al., 1997; Van Dijk 2000, 2001, 2005). Por su lado, los autores con formación psicológica prefieren hablar de esquema, modelo mental (Puente, 1991; García Madruga, 2006; Rumelhart, citado por Puente, 1991; Solé, 2005; Rosenblat, 2002). En cambio, los autores con formación filosófica como Maceiras (2002) y Chartier, (1999), prefieren hablar de arquetipo perceptivo.

Modernamente se le reconoce a Frederic C. Bartlett el concepto de esquema con el sentido que se le da hoy tanto en psicología, como en los estudios discursivos. Sin

embargo, para Aníbal Puente, ya en Kant y la psicología de la Gestalt, particularmente, con sus leyes de la organización perceptual se halla el concepto de esquema (Puente, 1991).

En sentido general, el concepto de esquema atañe a la **percepción**, la **atención**, la **memoria** y la **comprensión**. El significado que le asignan coincidentemente tanto en psicología cognitiva como en el análisis del discurso es el de un cuerpo estructurado de conocimientos convencionales acerca del mundo y que se activan para la comprensión de experiencias nuevas. Aquí estoy haciendo abstracción de los matices diferenciadores que pueden existir entre las distintas derivaciones del concepto de esquema.

Van Dijk, prefiere la denominación de marco, y lo define como “un manajo estructurado de conocimientos convencionales, como un todo” (Van Dijk, 2005: 41). El mismo autor dice que también se le llama guión, especialmente cuando se trata de secuencias de acciones.

Para Anibal Puente, el esquema es ““Es un punto de vista general (patrón) que excluye los detalles y sirve de base para interpretar e integrar la información nueva”. (Puente, 1991: 75). Luego este autor cita las conceptualizaciones coincidentes de varios autores:

“Los esquemas son estructuras abstractas que representan lo que uno piensa acerca del mundo” (Schallert citado por Puente, 1991).

“Los esquemas son estructuras de datos para representar los conceptos genéricos almacenados en la memoria. Los esquemas existen para conceptos generalizados subyacentes a los objetos, situaciones, sucesos, secuencias de sucesos, acciones y secuencias de acciones” (Rumelhart y Ortony citados por Puente, 199).

“Un esquema es la unidad de significado y procesamiento del sistema cognitivo humano...son estructuras activas e interrelacionadas de conocimiento...comprometidas en la comprensión de la información que llega, y que guía la ejecución de operaciones

de procesamiento. En general, es una red de interrelaciones entre sus partes constituyentes, las cuales son en sí mismas otros esquemas” (Rumelhart y Norman, citados por Puente, 1991).

Antonio García Madruga, asume la identificación esquema- marco, al explicar cómo los esquemas intervienen en la comprensión de una situación de comunicación. En la línea de Rumelhart, el referido autor explica:” La teoría del esquema de Rumelhart es la que ha proporcionado una explicación más completa sobre las características del procesamiento humano durante la lectura, mostrando cómo es posible realizar las inferencias adecuadas para lograr la coherencia global de un texto. Según Rumelhart, los esquemas son estructuras de datos para la representación de conceptos genéricos almacenados en la memoria. Los esquemas poseen variables cuyos valores deben rellenarse mediante la información ambiental, la almacenada en la memoria o mediante inferencia; por ejemplo, el esquema de comprar-vender, incluye las variables comprador, vendedor, mercancía, establecimiento y dinero. Asimismo, los esquemas están organizados jerárquicamente y representan conocimientos de diferentes tipos y a todos los niveles de abstracción; por ejemplo, el esquema de comprar-vender está incluido dentro de otro esquema más abstracto que es el de los negocios, y éste incluye diversos subesquemas como negocio de venta de coches o negocio de antigüedades. (García Madruga, 2006: 77).

El concepto de esquema o marco se entronca con el rol fundamental que juega el conocimiento previo en la comprensión de un discurso (oral o escrito). “El uso del conocimiento previo tiene que ver directamente con el conocimiento esquemático que posee el lector. Sin el conocimiento previo, sencillamente sería imposible encontrar algún significado a los textos; no se tendrían los elementos para poder interpretarlos, o para construir alguna representación por muy vaga que fuese ésta. De igual forma, sin los esquemas de conocimiento sería imposible la construcción de la macroestructura y la creación del modelo mental que pueda desprenderse de él”. (Díaz Barriga; 1998: 148).

Esquema o marco, es un modelo de los conocimientos que se tiene de un referente determinado y como todo modelo, será una abstracción. Los conocimientos previos condicionan nuestra percepción del mundo sensible, percibimos mejor, lo que conocemos, al menos en parte. Al contrario, de lo que no sabemos, entendemos menos. Las imágenes (no importa el orden, auditivas, visuales, olfativas, táctiles o gustativas) se tornan “difusas y confusas”, cuando no se puede asociarlas a conocimientos previos, y si el conocimiento es muy limitado, se puede caer en la obsesión, la unilateralidad y hasta la alucinación (como sucede con los fanáticos y los dogmáticos). Eso es así, porque todas las percepciones se reducirían a las escasas posibilidades representacionales, como sucedía con Don Quijote de la Mancha. Sin duda, este tipo de persona no tiene posibilidad de modificar sus esquemas o marcos.

En el ámbito del discurso y la lectura, Yilian Brown y George Yule sostienen que: “Podríamos decir que el conocimiento que poseemos como hablantes de la función del lenguaje como vehículo de interacción social es sólo una parte de nuestro saber sociocultural general. Este saber general sobre el mundo sostiene nuestra interpretación no sólo del discurso, sino de todos los aspectos de nuestra experiencia, al menos virtualmente”. (Brown y Yule, 1993: 287 – 288). Recuérdese el papel que ya le he asignado en la comprensión y en la comunicación a la competencia enciclopédico-cultural. Beaugrande, citado por los mismos autores, señala: “La cuestión de cómo sabe la gente lo que sucede en un texto es un caso particular de la cuestión de cómo sabe la gente lo que sucede en el mundo”. (Ídem).

Hasta en el plano de la microestructura, es fundamental tener conocimientos previos para comprender una oración. Por ejemplo, si se desconoce el sujeto o el tema de una oración, se hace muy difícil saber de qué se habla. Por eso, el sujeto de una oración a menudo es el tema de la misma, la información, conocida, mientras que los demás será el rema. Aunque no siempre el tema de una oración está expresado por el sujeto, es tan frecuente la relación, que con facilidad se confunde. Así, en oraciones como las

que siguen cuyos temas es el objeto directo, (OD), o el objeto indirecto (OI), muchos tienen dificultad en identificar el sujeto.

OD (tema)	rema
1) <u>A mis amigos, los</u>	<u>quiero como hermanos</u>

OI (tema)	rema
2) <u>A ustedes les</u>	<u>gustan las anécdotas</u>

Los conceptos de **tema** y **rema**, son los correlatos oracionales de conocimientos previos o información conocida y de conocimiento nuevo, que implica la comprensión de un discurso.

Para que un lector o un receptor, o sencillamente, un destinatario comprenda un texto, es necesario, pero no suficiente, que este tenga sentido, coherencia, cohesión, o sea, textura. No es suficiente, porque quien produce un discurso (destinador), omite aquellas informaciones que supone que el lector (en caso del texto escrito) conoce, o que el contexto (lingüístico y situacional) pueda suplir, y si el destinatario, lector u oyente, no tiene esos conocimientos, no podrá comprender el texto, al menos adecuadamente.

En la tesis anterior, se puede incluir el desconocimiento léxico. La pobreza lexical revela, por lo menos, pobreza de conocimiento declarativo. “El conocimiento previo es requisito básico para la comprensión, porque el significado del texto está determinado, en gran medida, por lo que el propio lector aporta”. (Pablo Ríos Cabrera, 1991: 280). Luis Gómez Macker y Marianne Peronard (en Viramonte, 2005: 51) sostienen ideas similares a las de Pablo Ríos, pero refiriéndose más específicamente al léxico. En

ocasiones, dicen: “la dificultad para relacionar las ideas expresadas en un texto se debe a que el lector desconoce una o varias palabras presentes en él. Si se trata de palabras que se refieren a hechos, objetos importantes desde el punto de vista del tema expuesto, el autor deberá nombrarlos repetidamente. Será necesario entonces recurrir a sinónimos, hiperónimos o frases explicativas que servirán al lector para inferir el significado de la palabra desconocida”.

En el mismo tenor se expresa Javier González Marqués: “Los lectores deficientes presentan correlativamente deficiencias del conocimiento. Cuando un lector tiene dificultades para comprender un texto, esta dificultad suele estar asociada con un conocimiento pobre del tópico expuesto”. (en Puente, 1991: 100). Zubiría Samper aconseja desarrollar estrategias eficientes de adquisición lexical, porque según él “a mayor cantidad y calidad de los conceptos almacenados, más fluida, rápida y llana resultará la lectura”. (1998: 17).

Ahora bien, un lector necesita manejar adecuadamente los conocimientos previos, “hacer su contribución” a la comprensión del texto y a la construcción de sentido a partir de los conocimientos previos. Sus conocimientos previos deben ser la base para participar activamente en el proceso de lectura. “En la lectura, el lector es un sujeto activo que procesa el texto y le aporta sus conocimientos, experiencias y esquemas previos. Parto de la idea de que el lector experto atribuye sentido y significado al texto, y rechazo el supuesto de que lo recita (excepto en el caso en que la actividad de la lectura responda a ese objetivo; por ejemplo, en la recitación poética)”. (Isabel Salé, 2005: 14).

María Eugenia Dubois es más pródiga aún, en explicaciones y argumentaciones sobre el papel de los conocimientos previos para que el lector interactúe apropiadamente con el texto: “Dentro de esta perspectiva de la comprensión de la lectura como proceso generador de sentido, se considera que el lector está muy lejos de ser un sujeto pasivo, mero receptor de la información comunicada a través de un mensaje escrito. Por el

contrario, para darle sentido al texto, el lector debe buscar activamente en su memoria el esquema conceptual que le permitirá contrastar la nueva información con los conocimientos ya existentes. Si el esquema es adecuado, el resultado es la comprensión; de lo contrario el lector deberá buscar información adicional y evocar nuevos esquemas hasta encontrar una explicación satisfactoria para el texto en cuestión. En otras palabras, el sentido construido tiende a corresponderse con el mundo propio del lector, si la nueva información no puede corresponderse con algún conocimiento preexistente, la información se perderá porque el lector será incapaz de darle sentido. Es a través de lo viejo que podemos conocer lo nuevo, asimilamos nuevos conceptos cuando nos son explicados a través de conceptos ya familiares". (Dubois, 2006: 26).

Los conocimientos previos favorecen también el recuerdo o retención del contenido textual. Son famosos los estudios de Frederic C. Bartlett sobre el papel que cumplen los conocimientos previos en la comprensión de los textos y el posterior recuerdo de los contenidos. García Madruga (2006), comenta que Bartlett estudió el carácter constructivo de la memoria humana. Realizó un experimento con un método de "reproducción seriada". O sea, un primer participante, tras leer el texto (un cuento), lo reproducía de la manera más fiel posible, "Sin tenerlo ya delante". Esta nueva versión del texto era entregada al segundo participante, quien hacía lo mismo; y así sucesivamente hasta llegar al décimo participante. "Los resultados de sus investigaciones pusieron de manifiesto que conforme aumentaba el número de lecturas seriadas, el recuerdo de los sujetos se iba haciendo cada vez más impreciso, reduciéndose sólo a un bosquejo general de la narración y olvidando la mayor parte de los detalles. Además, los sujetos distorsionaban la historia original y recordaban versiones modificadas de ella, introduciendo elementos nuevos que coincidían con las características culturales y los conocimientos previos que tenían. Se mostraba, por tanto, que los sujetos "reelaboraban" la información recibida". (García Madruga, 2006: 45). Los conocimientos, y las experiencias previas en general, que se poseen sobre el

tópico del discurso no solo inciden en la retención de las informaciones, sino que pueden condicionar la omisión o inclusión de informaciones. El recuerdo, entonces es una construcción cognitiva mediada por la competencia discursiva y la experiencia de los individuos.

En otras palabras, de los estudios de Bartlett, se puede inferir que el léxico que se posea relacionado con un texto (conocimientos previos o competencia enciclopédico-cultural específica del tema) facilita no solo la comprensión, sino también, la retención, o como lo dice el mismo García Madruga: “Los estudios de Bartlett destacan, la importancia de la comprensión en el recuerdo y de los conocimientos previos en la comprensión. Desde la perspectiva de la psicología cognitiva de la comprensión de textos, ambos aspectos constituyen un antecedente directo de la teoría cognitiva del esquema y son totalmente válidos” (ídem).

García Madruga (2006) e Isabel Solé (2005) coinciden en que los lectores utilizan conocimientos previos de varios campos, los más frecuentes serían:

1. Conocimientos lingüísticos de diversos tipos que incluyen los conocimientos fonológicos, gramaticales y semánticos del lenguaje oral, así como los conocimientos de la representación gráfica del lenguaje oral mediante la escritura, adquiridos tras largos años de aprendizaje en la escuela.
2. Conocimientos generales sobre el mundo, entre los que se incluyen los relacionados con las metas e intenciones humanas que son necesarios para entender cualquier tipo de texto.
3. Conocimientos sobre el contenido o tema concreto que se aborda en el texto y que facilitan de forma muy clara el procesamiento del texto.

4. Conocimientos sobre la estructura y organización retórica de los textos. Este tipo de conocimientos está estrechamente relacionado con la construcción de la macroestructura y de la superestructura.
5. Conocimientos estratégicos y metacognitivos que implican la aplicación inteligente de las múltiples estrategias que la comprensión lectora exige.

Otro aspecto importante de los conocimientos previos y de los esquemas en la comprensión de un texto y la reconstrucción del mismo es la capacidad de modificar los conocimientos previos. Quien se aferra rígidamente a lo conocido y no es capaz de aceptar una modificación de sus estructuras cognitivas, normalmente fuerza la comprensión (al texto) a que coincida con lo que ya sabía o espera. Mc Ginitie, María y Kimmel (1982) citaron estudios de Spiro y Smith a ese respecto. Proponen el término de lectura **no acomodativa** para lo que hacen ese tipo de lectura, o sea, una lectura prejuiciada. A la habilidad para, hacer los ajustes necesarios para acomodar sus conocimientos a los del texto los autores la llaman estrategia **acomodativa**.

Por su parte, los autores encontraron que: “Dentro del grupo de niños con problemas en la comprensión del lenguaje escrito, existe evidencia de un subgrupo de niños que poseen buena inteligencia verbal, pero que dependen excesivamente de sus conocimientos previos al procesar el lenguaje escrito, asimilando la información presentada en el texto a sus esquemas, pero sin acomodar sus esquemas a la información, con el resultado de una mala interpretación del texto que no concuerda con sus conocimientos previos y con la resultante dificultad de no poder obtener nueva información de lo escrito”. (Mc. Ginitie, María y Kimmel, 1982: 42).

En cambio, sostienen, que los buenos lectores son capaces de acomodar sus esquemas e hipótesis a los nuevos conocimientos (estrategia acomodativa). Dicen que hay evidencias de que los lectores eficientes procesan superficialmente la información esperada y se centran en lo inesperado. Hasta aquí he tenido que tocar

tangencialmente el tema de las estrategias de lectura, porque este tiene puntos de contacto con la mayoría de los aspectos del del proceso de comprensión lectora. No he profundizado en el tema porque ese es material del próximo capítulo.

# CAPÍTULO VII

---

## ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

Pensar, hablar, escuchar, escribir y leer

son partes diferentes de un mismo acto  
que tiene sentido cuando tiene una  
finalidad: la comunicación

Gloria Catalá

Desde el enfoque de las teorías del discurso, el concepto de estrategia se asocia a la aplicación de recursos para el logro de un objetivo comunicacional de forma rápida, eficiente y eficaz. “Es una representación cognitiva global de los medios para alcanzar la meta”. (Van Dijk y Kintsch, citados por Cubo, 2005: 24). Por su parte, Cubo (ídem) sostiene que las estrategias discursivas son atajos o formas eficientes de procesar un discurso que, por el uso frecuente, han sido esquematizadas y almacenadas en nuestra memoria procedimental como la mejor manera de leer (escuchar, hablar, escribir). “Son parte de nuestro conocimiento, representan el conocimiento procedimental y actitudinal que tenemos acerca de cómo entender el texto o discurso”. (Cubo, 2005: 24). Por ahora me interesar discutir las estrategias discursivas aplicadas en la lectura.

Cada momento del proceso lector exige las estrategias que le son adecuadas. Lo mismo sucede con los niveles de la comprensión lectora. Las estrategias que se aplican en cada momento de la comprensión de lectora son diferentes, casi siempre, exclusivas. No así las estrategias que se aplican en los niveles de comprensión de la lectura, sencillamente porque los niveles de comprensión de la lectura se solapan, entrecruzan y hasta se «simultanizan», y con ellos las estrategias de comprensión. Por eso, agruparé las estrategias según los momentos (aunque prefiero llamarle etapa de aquí en adelante) del proceso de comprensión textual o lectora, conocidos como: etapa

de prelectura, etapa de lectura y etapa de poslectura. En el medio dominicano se concibe la prelectura y postlectura como parte del proceso de lectura (ver documentos del Plan Decenal de Educación), lo cual es ilógico porque es como decir que el **antes** y **después** formen parte del **durante**. Esta perspectiva de ver la lectura como parte del proceso de comprensión soluciona la ilogicidad que ha primado en el medio educativo dominicano.

### **1. Estrategias de prelectura**

Las estrategias de prelectura están vinculadas con la motivación y la a la activación de esquemas, y por tanto, a la comprensión. Cuando falta el interés y/o los conocimientos previos que permitan construir un modelo de la situación o representación, es imprescindible, para el aprovechamiento de la lectura, recurrir a estrategias como la exploración del texto, creación de expectativas, formulación de predicciones o hipótesis, búsquedas de términos claves (títulos y subtítulos) y establecimiento de redes temáticas e intersemióticas. Todas estas estrategias facilitan la comprensión lectora. Las dos primeras, además, estimulan el interés por la lectura.

**Exploración del texto (paratextualidad).** Explorar el texto siempre es recomendable, porque además de despertar la curiosidad y el interés por el texto, proporciona una visión global preliminar del mismo. Se trata de una búsqueda superficial y rápida. Se fija la atención en elementos paratextuales, tales como el título, subtítulo (tipo de letra, posiciones, colores etc.), datos editoriales, índice, autores. La paratextualidad para Camarero (2008:33) justamente abarca los aspectos que acabo de enumerar. Curiosear los aspectos paratextuales de un texto contribuye a despertar el interés por la lectura del mismo, estimula la activación de los conocimientos previos relacionados con el contenido y facilita la construcción de un modelo de representación del posible referente textual.

Sin duda que la exploración también despierta expectativas en el lector con respecto al texto. Como lectores o como enseñantes de la lectura, los interesados en la lectura

pueden aumentar las expectativas, y por tanto, el interés por el texto, planteándose preguntas sobre el autor, el tema del texto y las propuestas del texto. Por ejemplo, ¿Qué modalidad estilística, de enfoque, o de contenido presentará este autor? ¿Qué beneficios obtendré con esta lectura? ¿Qué conocimientos tengo relacionados con el título de texto?

Plantearse algún propósito para leer determinados textos, es otro factor que contribuye a aumentar las expectativas del lector. La existencia de objetivos en el proceso de lectura, además ayuda a focalizar la atención a determinadas propuestas contenidas en el texto.

Muy cercano al planteamiento de objetivos, está la formulación de predicciones e hipótesis. Cuando el lector es capaz de aventurar alguna predicción o de formular hipótesis sobre un texto, tiene más claridad para comprenderlo. Isabel Solé, refiriéndose a las predicciones en el proceso de comprensión lectora, afirma: "...es un proceso que hay que enseñar a aprender. Cuando una maestra (o un maestro) formula a los alumnos sus propias predicciones, es importante que les explique en qué se basa; sería también conveniente que algunas de sus predicciones no se cumplieran, y que revisara con los alumnos cuál es la causa". (Solé, 2005: 23).

Normalmente, los autores plasman en los textos claves que ayudan o inducen a los lectores a comprender en determinada dirección. Algunas palabras, expresiones, títulos y subtítulos son indicios o señales que orientan la comprensión del texto. Si de entrada se les presta atención a expresiones claves como los títulos, la comprensión se hace más crítica. El papel del título en la comprensión lectora fue estudiada por Aníbal Puente, quien encontró que: "Un análisis de los resultados de la investigación demuestra que los sujetos que no recibieron el título ni antes ni después de la lectura no pudieron interpretar el texto; les pareció extremadamente ambiguo y general y prácticamente no recordaron nada de él". (Puente, 1991: 95).

El mismo Aníbal Puente resalta el poder de orientación que tienen los títulos para comprender y recordar el contenido de un texto. “Los sujetos que recibieron el título previamente a la lectura recordaron mucha de la información a pesar de su ambigüedad. El título activó el esquema apropiado, y a partir de allí pudieron dar significado a los elementos ambiguos y ubicarlos dentro de un subesquema como, por ejemplo, una lavandería automática. Es decir, una vez activado el esquema general fue posible un esquema específico dentro del cual se logró integrar gran parte de los constituyentes del texto”. (Puente, 1991: 96).

Antonio García Madruga se expresa en la misma línea de Puente; coinciden plenamente. Dice García Madruga (2006: 186): “Los estudios realizados en los años setenta y ochenta sobre los títulos demostraron que los títulos antes del texto producen un incremento en diferentes medidas de comprensión y memoria, e incluso, en textos particularmente ambiguos, algunos sujetos necesitan los títulos para entender adecuadamente el texto. Estos resultados muestran que la función principal de los títulos sería la que acabamos de presentar en el párrafo anterior, es decir, la activación de los conocimientos necesarios para el procesamiento semántico del texto. Sin embargo, la eficacia de los títulos se ha puesto de manifiesto no sólo antes del texto, sino también al final del mismo. Este hecho resalta una segunda función de los títulos: pueden servir de claves o pistas en el proceso de recuperación”.

Los señalamientos anteriores son plenamente aplicables a los títulos objetivos, como los de los textos académicos y científicos. En esos textos, los títulos son una síntesis apretada de la macroestructura semántica del texto. En los textos literarios, los títulos pueden ser subjetivos, y no necesariamente orientar la lectura. Pero en todo caso, producir títulos requiere de esmero y poder de síntesis. La titulación es un acto de creación para el que escribe y pautas muy sugerentes para el que lee, si tiene la perspicacia de ver más allá del sentido denotativo que presentan en la superficie los títulos objetivos; o de intuir las connotaciones enmascaradas en los títulos subjetivos.

Otra estrategia que se puede aplicar en todas las etapas de la comprensión lectora es el **establecimiento** de redes temáticas intertextuales e **intersemióticas**.

Las redes textuales son una forma de intertextualidad. Se pueden definir como los puntos de contacto que establece una serie de textos. Por ejemplo, al leer el poema, **Te deseo** (Víctor Hugo) se activa el recuerdo de **Desiderata** (anónima) y viceversa. También los textos. **El trabajo y los días** (Hesíodo), **La Iliada** (Homero) y la **Biblia**, establecen una red de relatos (textos) que se evocan mutuamente. Un lector con cultura literaria, al leer la novela **Los de abajo** (M. Azuela), o al contacto con ella, recordará otras, tales como: **El águila y la serpiente**, **Memorias de Pancho Villa** (Martín de Guzmán); **El resplandor** (Mauricio Magdaleno). **Al filo del agua** (Agustín Yáñez); **La muerte de Artemio Cruz** (Carlos Fuentes); etc., porque en la ambientación de todas está presente la Revolución mexicana (1910-1920). En todas se respira un aire de nostalgia revolucionaria; o como dijera Carlos Fuentes: “Las novelas de la revolución evocan una épica vulnerada”.<sup>1</sup>

Lo mismo acontece con la figura o el tema del tirano en la literatura: es un ente evocador de una considerable cantidad de narraciones. Novelas como las que siguen, se evocan mutuamente.

- Yo el supremo (Augusto Roa Basto, paraguayo),
- El recurso del método (Alejos Carpentier, cubano),
- La fiesta del chivo (Mario Vargas Llosa, peruano),
- La sangre (Tulio Manuel Cestero, dominicano),
- El otoño del patriarca (Gabriel García Márquez, colombiano)
- Tirano banderas (Ramón María del Valle Inclán, español),
- El señor presidente (Miguel Ángel Asturias, guatemalteco),
- La novela de Perón (Tomás Eloy Martínez, argentino),

---

<sup>1</sup> Conferencia: La novela de la Revolución de Mariano Azuela a Juan Rulfo: XIII Feria Internacional del libro, Santo Domingo, R. D., 1ro de mayo del 2010.

- Agosto (Rubén Fonseca, brasileño),
- 1984 (George Orwel, británico).

A veces, el contacto intertextual se establece por la coincidencia fonética (homonimia) o cercanía fononética (paronimia) del texto. Es lo que sucede con texto como **Metamorfosis** (Frank Kafka) y **Las metamorfosis** (Publio Ovidio Nasón); con el **Organom** (Aristóteles) y el **Novum Organum** (Francis Bacon); **Taller de lengua** (Beatriz Actis), **Taller de lenguaje** (Mabel Conderín...) y **Taller de textos** (Daniel Casany).

Muy cercana a las redes textuales están las redes temáticas, o lo que Jesús Camarero llama Travesía Temática Comparada, TTC (Camarero, 2008). Se trata de un tema recurrente en distintos discursos, por lo que implica, y según los términos de Julia Kristeva (citada por Haidar, 2004:8) que se produzca la interdiscursividad o intertextualidad. Pero como he explicado, esta se corresponde con una manifestación de la polifonía: “voces” que se manifiestan en un texto sin que necesariamente provengan de otro texto. Lo mismo se puede decir de la figura o el tema del tirano en la literatura. La travesía temática comparada es mucho más fácil de establecer, porque como explica Jesús Camarero, en todas las TTC hay un tema o motivo, un género o un intertexto que sirven de conexión para relacionar obras a veces muy alejadas entre sí.

Además de preparar para la comprensión de la lectura, la travesía temática tiene otras ventajas. Camarero (2008:146) resalta cuatro:

- a) Sirve de impulso para conocer obras muy distintas, y a veces, muy distantes de los programas habituales.
- b) Permite construir temas de trabajos originales y de gran interés e incluso líneas de investigación.

- c) Potencia la posibilidad de establecer líneas teóricas novedosas a todos los niveles.

La travesía temática comparada como estrategia de prelectura activa fácilmente conocimientos y esquemas de otros textos vinculados temáticamente con el que se pretende leer. Incluso, por la vía de la TTC se activan esquemas intersemióticos, pues un tema puede traspasar la frontera de lo discursivo para desarrollar vida propia en otros códigos semióticos, como la pintura, el cine, la danza, etc. Es lo que ha pasado con el tema de **Venus** que del discurso mitológico, pasó a la escultura (La Venus de Milo); a la pintura (Velázquez, Annibale Carracci, Giorgione, Tiziano); al cine (La Venus de Milo); y a la música. Es evidente que los contactos temáticos intersemióticos son estímulos eficaces para activar esquemas y concitar el interés por el tema de un texto.

Formular hipótesis, adelantar resultados (predicciones) y crear expectativas sobre la lectura, contribuye a despertar el interés sobre el texto. Cuando se lee con interés, la lectura deja de ser eferente como la llama Louise Rosenblatt (2002), se lee para otro, y pasa a ser aferente o autotélica (y quizás, por placer) como reclama Daniel Pennac (2004). Los maestros son los responsables de acostumar a los alumnos y a las alumnas a desarrollar estas estrategias de prelectura. Las hipótesis, predicciones y expectativas son distintas para cada lector, lo que es común a todos quienes abordan el texto, es la activación de los conocimientos y esquemas relacionados con el texto, para comprenderlo mejor y aumentar las posibilidades de disfrutarlo.

## **2. Estrategias de interpretación y control de la lectura**

Los buenos lectores normalmente manejan estrategias que les permitan comprender el texto y controlar el proceso de lectura. Varios autores coinciden en destacar la importancia de aplicar estrategias de control del proceso lector (Cubo, 2005; Dubois, 2006; García Madruga, 2006; González Marqués, 1991; Goodman, 1982; Ríos Cabrera, 1991; Solé, 2005). “La verdadera lectura requiere una serie de operaciones deliberadas que el lector lleva a cabo para cerciorarse de la eficacia de su actividad

lectora”. (Dubois, 2006). Las estrategias de comprensión y control de la lectura son numerosas y variadas; cada lector aplica las que más le convengan, según el tipo de texto y su particular forma de leer. Hay que recordar lo que advierte González Marqués (1991: 263): “...No todas las estrategias que usa un lector son eficientes. Algunas pueden no serlo y otras pueden ser eficaces sólo para ciertos lectores y en determinadas circunstancias”. Aquí expondré las más comunes, comenzando por las más simples para llegar a las más complejas.

**Estrategias de señalización.** Estas estrategias surgen de la interacción del lector con el texto y con el autor virtual (sujeto enunciatario). Cuando el lector interactúa con el texto, siente el impulso de señalar o marcar determinadas ideas, y en ocasiones, de escribir expresiones de apoyo o de recriminación al autor. Refiriéndose a la señalización, Umberto Eco (2000: 155–156) expresa que “señalan los rasgos de nuestra personalidad. Os permiten volver al libro mucho tiempo después y encontrar enseguida lo que os interesó”.

Las modalidades más comunes de la señalización son el resaltado, el subrayado, la transcripción, el escáner, la paráfrasis parcial, la marca de cotejo, la glosa la apostilla. El resaltado (con resaltadores de color), está sustituyendo al subrayado y a la marca de cotejo por su estética y facilidad. En los tres casos se busca señalar un segmento textual sin tener que escribir. La transcripción y el scanner, sirven para aislar un fragmento interesante del texto. Antes del scanner, el fragmento se copiaba en fichas de trabajo o libreta de apuntes. Hoy cada vez más se escanea para almacenar los fragmentos textuales en archivos virtuales.

La paráfrasis, la glosa y la apostilla merecen mención aparte, porque aunque sirven para señalar ideas en el texto original, demandan más elaboración por parte del lector. El lector realiza una paráfrasis parcial cuando reduce a sus propios términos las ideas o datos contenidos en un o varios párrafos del texto original. La paráfrasis requiere en primer lugar comprensión y luego elaboración (construcción). En ocasiones no basta la

paráfrasis, pues, el lector siente la necesidad de comentar, comparar (establecer intertextualidad) refrendar o descalificar planteamientos contenidos en el texto. En esos casos, la mejor manera de “desahogo” es escribir en el mismo texto, glosar el texto. Esas glosas “calientes” sirven luego para evaluar la lectura. Aunque parezca una falta de cariño al texto, o una irreverencia al mismo, glosarlo es una buena estrategia de lectura. “No les crean a los que te dicen que hay que respetar los libros. Los libros se respetan usándolos, no dejándolos en paz”. (Eco, 2000: 156).

Hay ocasiones que el texto no es exhaustivo, no está completo, o luce contradictorio. En esos casos, un buen lector o lectora hace esfuerzos extras para lograr la comprensión adecuada: completa y/o comenta el texto. Es decir lo apostilla.

**Estrategias de focalización.** Leer con objetivo permite discriminar lo pertinente de lo no pertinente de un texto. La pertinencia estará dada no por el autor, sino por los intereses del lector. No se trata de trasquilar el texto, más bien de enfatizar en los datos, ideas, opiniones o elementos paratextuales que en esa lectura interesan a ese lector. En ocasiones, la focalización se emplea porque el lector tiene una propuesta de organización macro o superestructural que a él le favorece para la comprensión del texto. Recuérdese que idealmente todo buen lector construye su propio texto a partir de las propuestas del autor de un texto primario.

González Marqués (1991: 2) considera la focalización como “aquella estrategia que emplea el lector para precisar el significado de la información contenida en un texto escrito”. Este autor explica las condiciones o circunstancias en las que el lector recurre a una estrategia de focalización: “Cuando la manera como está escrito un texto dificulta, en alguna medida, su comprensión, ya sea porque se presta a la ambigüedad o porque implica el uso de una cantidad mayor de palabras, oraciones, proposiciones, ejemplos o material redundante del que un lector habría requerido, éste debe aplicar estrategias que le permitan precisar su significado. Por ejemplo, considerando el propósito de la lectura, dará menos importancia a las partes del texto que juzgue

redundantes o secundarias o las que constituyan ejemplos, y concentrará su atención en los aspectos que sean relevantes para el propósito que persigue. De esa manera extraerá la esencia de la información o el aspecto del contenido hacia el cual ha dirigido su atención al leer”. (González Marqués, 1991: 264 – 265).

También Isabel Solé se refiere al papel de los objetivos para focalizar y controlar la lectura. “El tema de los objetivos que el lector se propone lograr con la lectura es crucial, porque determina tanto las estrategias responsables de la comprensión como el control que de forma inconsciente va ejerciendo sobre ella, a medida que lee. Esto es un poco difícil de explicar, pero ocurre. Mientras leemos y comprendemos, todo va bien, y no nos damos cuenta de que estamos no sólo leyendo sino además controlando lo que vamos comprendiendo. Es lo que Brown llama estado de piloto automático”. (Solé, 2005: 35).

En otras ocasiones, el lector prefiere darle un orden que a él le resultó más significativo. Rehuye conscientemente reconstruir el texto siguiendo el mismo orden sintáctico del texto primario (homosintaxis). El lector crea sus propios criterios de distribución del contenido del “nuevo texto”, su texto. Así podría tratar de reorganizar el contenido en la memoria, siguiendo un orden espacial, temporal o cronológico, jerárquico, prioritario, causal, inductivo, deductivo, etc. La selección de componentes textuales, la extracción de la macroestructura semántica y la reorganización textual son las principales estrategias de focalización.

**Estrategias de paráfrasis parcial.** La paráfrasis implica reorganizar el texto o una parte del mismo de acuerdo con el estilo del lector. Cuando la organización del texto primario no es del agrado del lector, este suele recurrir a reorganizarlo, ya sea integrando “en un todo coherente las partes de la información que obtiene a medida que va leyendo, a la vez que trata de incorporarlas a los esquemas de conocimiento que posee y que se relacionan con el tema objeto de la lectura”. (González Marqués,

1991: 265); o asimilando los contenidos a sus esquemas cognitivos y estilo redaccional. En ambos casos, se trata de una paráfrasis parcial del texto.

Algunos autores, como Liliana Cubo, prefieren hablar de estrategias discursivas. En este caso, señalan que los lectores aplican una estrategia microestructural. Las estrategias microestructurales son usadas por el lector para relacionar el significado de cada oración (proposición) con la anterior y posterior. Estas relaciones entre proposiciones permiten establecer la coherencia local, es decir, conectar referentes idénticos, establecer relaciones de tiempo, espacio, causa, condición, etc.” (Cubo, 2005: 28). Para que las estrategias microestructurales funcionen exitosamente, es necesario que los lectores sepan establecer las relaciones fóricas que de algún modo están marcadas en el texto. Además deben ir estableciendo puentes lógicos entre proposiciones y entre párrafos; para ello, tienen que reponer proposiciones presupuestas que funcionan como topo o garante de la coherencia interproposicional.

Tanto la integración como la reorganización del texto favorecen la comprensión y el almacenamiento en la memoria a largo plazo (García Madruga, 2006; Dubois, 2006).

**Estrategias de metacomprensión parcial.** Los lectores hábiles y eficientes desarrollan estrategias que les permitan contrastar el proceso de lectura y verificar los resultados. “El estado de conciencia que manifiesta el lector sobre el proceso de comprensión y la regulación que ejerce sobre este proceso es conocido como metacomprensión” (Morles, 1991: 269).

Las estrategias de **metacomprensión** también reciben los nombres de estrategia metacognitiva (García García, 2004); relectura (García Madruga, 2006); estrategia de verificación (González Marqués, 1991); autocorrección (Goodman, 1982); estrategia acomodativa (Mc. Ginitie, María y Kimmel, 1982); estrategias de metalectura, (Río Cabrera, 1991 etc.). Yo prefiero llamarlas estrategias de metacomprensión, porque sin importar el nombre que utilicen, todos los autores se refieren a la necesidad de comprender y evaluar el proceso de comprensión. Cuando esta estrategia se aplica en

uno o varios segmentos del texto, la llamaré parcial, por oposición a la metacompreensión total.

Según J. Burón (citado por Díaz Barriga), la metacompreensión implica todos aquellos conocimientos que logramos desarrollar sobre nuestras habilidades y procesos de comprensión, es decir, incluye aspectos tales como: 1) saber distinguir la actividad de comprensión de otras operaciones o actividades mentales; 2) saber qué es comprender y cuándo es que se comprende; 3) saber qué es necesario hacer para llegar a comprender un texto o para solucionar fallas en la comprensión cuando estas ocurren, y 4) saber evaluar el grado de comprensión terminal logrado. (Díaz Barriga, 1998: 145). Sin embargo, para Pablo Ríos Cabrera (1991) la metacompreensión comprende tres procesos: planificación, supervisión y evaluación. Las cuatro operaciones o actividades o los tres procesos permiten al lector no sólo saber cuándo ha fracasado en el proceso de comprensión, sino, “emprender algún camino que lo llevará a rectificar su falla”. (Dubois, 2006).

La metacompreensión es el mejor “antídoto” para prevenir la lectura prejuiciada, superficial y distorsionada. Permiten reconocer los aciertos y fallas durante la lectura. “En el área de la lectura se plantea que entender lo leído es cuestión de comprensión, mientras que conocer si se ha comprendido o no es cuestión de metacompreensión”. (Ríos Cabrera, 1991: 278). A veces ocurre que la necesaria representación que debemos hacer del referente de la lectura (o del discurso oral), nos predispone a entender el discurso en una dirección específica, focaliza la comprensión. Aunque por un lado ayuda a evitar la dispersión, por otro, puede alienar algunas aristas importantes, y hasta forzar la comprensión de acuerdo a los esquemas cognitivos activados previamente por la representación. Esto pone de relieve la importancia de la metacompreensión y del concepto muy afín de lectura **acomodativa**, propuesto por Walter H. Mc Maginiti, Katherine María y Susan Kimmel. Es decir, la estrategia acomodativa evitaría una lectura **acomodaticia**.

Algunas estrategias de lectura como el muestreo, las hipótesis, las expectativas, las predicciones y hasta las inferencias tienen riesgo de fallar. Si un lector no aplicara la metacompreensión, la lectura sería una aventura, casi sometida al azar. Por eso Kenneth Goodman afirma: “Creo que los lectores controlan activamente el proceso mientras leen. Hay riesgos involucrados en el muestreo, las predicciones y las inferencias. A veces hacemos predicciones prometedoras que luego resultan ser falsas o descubrimos que hemos hecho inferencias sin fundamento. Por eso el lector tiene estrategias para confirmar o rechazar sus predicciones previas. Este proceso de autocontrol a través del uso de estrategias y de confirmación es la manera en que el lector muestra su preocupación por la comprensión. Pero también es utilizado por el lector para poner a prueba y modificar sus estrategias. Los lectores aprenden a leer a través del autocontrol de su propia lectura”. (Goodman, 1982: 22).

Mc Ginitie, María y Kimmel (1982) encontraron en una investigación con jóvenes en edad escolar que lo más deficientes eran aquellos que crean hipótesis, pero que fallan al evaluarlas y modificarlas adecuadamente en base al texto subsiguiente. “En lugar de comprobar esta interpretación frente a toda la nueva información que se obtiene al leer, estos lectores pueden de hecho percibir mal los detalles del texto puesto que lo adecuan a la interpretación original en lugar de cambiar la interpuntuación”. (Mc Ginitie, María y Kimmel, 1982: 34). Los autores atribuyen esa deficiencia a que los malos lectores no desarrollan estrategias que les permita modificar sus esquemas, hipótesis y expectativas de acuerdo a los contenidos de la lectura. Se aferran a lo sabido e ignoran lo que no encaja en sus esquemas originales. No tienen la capacidad de modificar sus esquemas previos a la lectura, o sea, carecen de estrategias “acomodativas”, para evitar esas posturas **acomodaticias** o de sentido acomodaticio.

El concepto de **estrategia acomodativa**, también está relacionado con los de interpretación local, relevancia y el de analogía. El principio de interpretación local evita que el lector o el oyente interprete más allá de lo que sugiere el contexto pragmático. “Este principio insta al oyente a no construir un contexto más amplio del

necesario para llegar a una interpretación. De este modo, si alguien oye a otro decir “cierra la puerta”, mirará en busca de la puerta más cercana susceptible de ser cerrada (si esa puerta “ya está cerrada”), seguramente responderá, ya está cerrada antes de considerar que otras puertas pueden ser cerradas”. (Brawn and Yule, 1993: 85). Evidentemente este principio es una reelaboración de la máxima de cantidad de Grice, pero desde el campo semasiológico (destinatario).

En otras oportunidades, el lector u oyente recurre a experiencia, no para aferrarse a ella y rehusar modificar sus esquemas o estado cognoscitivo, sino para interpretar adecuadamente un discurso o parte de este. O sea, las similitudes o analogías con experiencias previas suelen ser la clave para comprender. A este procedimiento es lo que en lingüística teórica y en análisis del discurso se conoce como principio de la analogía. Según el principio de analogía “las cosas suelen ser como ya han sido”. En cambio el principio de interpretación local establece: “si se produce un cambio, este será mínimo. Estos dos principios forman la base de la suposición de coherencia en nuestra experiencia de la vida en general, y por tanto, también en nuestra experiencia del discurso”. (Brawn y Yule, 1993: 94).

### **3. Comprensión lectora e inferencias**

En el proceso de lectura se producen dos momentos inferenciales: el de procesamiento y el de comprensión discursiva. El primero ya lo expliqué en el capítulo V. Ahora me ocuparé del momento de las inferencias en la comprensión del discurso como globalidad.

#### **3.1. Necesidad de las inferencias globales**

Las inferencias de comprensión requieren destrezas cognitivas superiores porque implican trascender el contenido del texto y transformarlo. Obviamente, la descodificación del texto que se realiza en la etapa de procesamiento, es condición sine qua nom para realizar las inferencias de comprensión o discursivas. Estas inferencias se realizan en relación con el discurso, y con mucha frecuencia, suponen la

comprensión total del mismo: ese es su principal rasgo diferenciador con respecto a las de procesamiento.

Al igual que en las inferencias de procesamiento, en las de comprensión se puede seguir un procedimiento inductivo y deductivo, sin que uno u otro procedimiento implique dificultades especiales en el proceso de comprensión textual, por lo que no me detendré a estudiar esa tipología inferencial. En cambio, las funciones de las inferencias y el mecanismo mental que se lleva a cabo, sí parece relevante, por lo que en las líneas que siguen me encargaré de ese tipo de inferencias.

### **3.2. Inferencias globales**

Sin inferencias no es posible darle sentido al texto, porque todo texto o discurso, incluso todo acto de habla, tiene implícita gran parte de su significado. Las inferencias constituyen la esencia de la construcción de sentido. “Podemos definir la inferencia como un movimiento central del pensamiento que va de lo conocido a lo desconocido, relacionándolos mediante hipótesis, hasta llegar a la información, lo que permite que lo desconocido pase a ser conocido”. (Sacerdote y Vega, 2005: 42). “En términos generales, se suelen definir las inferencias como aquel tipo de actividades cognitivas a través de las cuales el sujeto obtiene informaciones nuevas a partir de informaciones ya disponibles”. (González Marqués, 1991: 125). En el caso de la lectura, lo desconocido está constituido por los implícitos, suposiciones y omisiones que exige el contexto pragmático, y por el sentido del texto.

Un texto no contiene lexical y sintácticamente todas las informaciones que puede expresar. De ahí que muchos autores (Brawn y Yule, 1993; Cubo, 2005; Díaz Barriga, 1998; García Madruga, 2006; Gómez Macker y Peronard, 2000; González Marqués, 1991; Lozano et al., 1997; Sacerdote y Vega, 2005) coincidan en la necesidad de aplicar estrategias de inferencias para reconstruir el texto, reponiendo el contenido y los “eslabones perdidos”. Cuando esas reconstrucciones se elaboran

concomitantemente en el proceso de lectura se tratan de inferencias parciales; si se realizan después de la lectura, se llaman globales.

En esa tesitura, van Dijk y Kinstch (citados por Sacerdote y Vega) sostienen que entender un discurso, esto es, asignarle una interpretación significativa, en muchos aspectos coinciden con entender el fragmento del mundo posible acerca del cual trata el discurso. Se asume, agregan, que el lector u oyente debe suplir necesariamente los eslabones ausentes.

Las inferencias no sólo ayudan a recuperar informaciones de la memoria a largo plazo (inferencia deductiva) para “llenar huecos”, sino que bien pueden servir de medio para generar nuevos conocimientos (inferencia inductiva). Un lector puede, usando los mismos datos de un texto, llegar a conclusiones distintas a las del autor, porque los datos de la memoria a largo plazo y la capacidad de producir inferencia sean diferentes. “De este modo, se puede afirmar que la construcción realizada por el lector tiene siempre un cierto matiz especial de su persona (aspectos cognitivos, afectivos y volitivos), de manera que es imposible esperar que todos los lectores que leen un mismo texto hagan una representación idéntica”. (Díaz Barriga et al. 1998. 143).

Algunos estudiosos como Luis Gómez Macker y Marianne Peronard le restan importancia a la relación entre conocimientos previos y proceso inferencial. Incluso, descartan que se pueda enseñar a hacer inferencias. Sostienen que los procesos inferenciales no se encuentran guardados en la memoria operativa ni en ningún otro tipo de memoria; de hecho, para ellos, no son conocimientos aprendidos, ni recuerdos, ni habilidades, sino capacidades mentales humanas de relacionar, que algunos estudiosos consideran innatas por el hecho de que se desarrollan en todo ser humano normal, con distintos grados de eficiencia y eficacia. No obstante, admiten que: “Aunque el profesor no pueda enseñar las capacidades básicas a quien no las posea, sí puede darles la oportunidad a sus alumnos para que las desarrollen al máximo y aprendan a usarlas en forma estratégica”. (Gómez Macker y Peronard, 2004: 41).

Sin embargo, en el ámbito de proceso de lectura, los conocimientos previos son fundamentales tanto para las inferencias deductivas como inductivas que permiten asignarle coherencia global a un texto y asignarle sentido aceptable. En cierto modo, la elaboración de inferencias es parte de la colaboración del lector. Según Eco (citado por Lozano et al., 1997) para que el texto funcione al máximo rendimiento es necesaria la cooperación que cubrirá los intersticios y espacios vacíos, de lo contrario el texto sería un mero “flatus vocis”. En esa tesitura Brawn y Yule (1993: 315) se preguntan: “¿Podemos, entonces pensar que una inferencia constituye un proceso que consiste en encontrar el eslabón o eslabones perdidos entre enunciados?”. Su respuesta es afirmativa. Otros autores como (Cubo, 2005; Martínez, 2004a) prefieren hablar del tópico o garante del discurso para ese tipo de inferencia.

Además de las dos funciones anteriores, Díaz Barriga (1998: 151) le asigna al proceso inferencial tres funciones más:

- El esclarecimiento del significado de partes del material (texto) que le parezcan oscuras al lector (palabras, frases, ideas).
- La elaboración de interpretaciones hipotéticas posibles sobre cómo entender el mensaje que nos está proporcionando el autor.
- El desarrollo de una lectura interpretativa entre líneas advirtiendo ciertas pistas implícitas en el texto.

Podemos concluir con Javier González Marqués (1991: 132), en que la importancia de las inferencias en la comprensión del texto es fundamental. No es posible la elaboración de la necesaria representación unitaria del mismo si no se pone en relación con el conocimiento del mundo que poseen los lectores. Para ello, cuentan con un manejo de recursos inferenciales; los más comunes son: representacionales, macroestructurales, superestructurales, suposicionales y especulativos, epistémicos, axiológicos y teleológicos.

**Inferencias representacionales.** Ya he explicado que sin una representación del referente o modelo mental (esquema, marco, modelo situacional, etc.). La comprensión no es completa. Esa representación es una inferencia que hace el lector aplicando los conocimientos previos necesarios para enmarcar debidamente el texto. Por ejemplo, en un discurso que se hable de la defensa de una tesis doctoral, para que el segmento:

“La tesis fue aprobada con nota sobresaliente”

sea coherente y tenga sentido, hay que crear, a partir de los conocimientos previos, el marco adecuado: 1) que previamente se llevó un proceso de investigación bajo la asesoría del director de la tesis; 2) que el doctorando tuvo que exponer sus tesis y defenderla; 3) que el tribunal leyó críticamente la tesis; que una nota sobresaliente es un honor, etc. Quien no tenga esos conocimientos no podrá comprender adecuadamente el discurso, porque no podrá hacer las inferencias representacionales adecuadas.

Los modelos representacionales son fundamentales también en la lectura de textos literarios. Cuando se lee un texto narrativo, por ejemplo, es necesario hacer una representación del ambiente, los sujetos del discurso (personajes, enunciador y enunciatario), el referente, etc. En este caso, además de las informaciones y claves textuales, y de los conocimientos previos, hay que poner en juego, más de lo común, la imaginación y la creatividad. «El modelo de situación, también llamado “referente del discurso, mundo posible, hecho, modelo mental”, lo construye el lector al ir imaginando, creando una imagen mental de un mundo posible en el que ocurren las cosas que se dicen en el texto. Es como ir haciéndose la película mentalmente mientras se lee una novela. Este modelo, por lo tanto, organiza y funcionaliza la información a partir de la intención comunicativa e informativa que descubre en el contexto. Este contexto permite hacer las inferencias necesarias y reponer la información que no está explícita en el texto, según ya dijimos». (Cubo, 2005:30). También García Madruga (2006:87) considera que la construcción del modelo situacional es una tarea inferencial

fundamental para la comprensión lectora. Aquí hay que recordar que la elaboración de los modelos representacionales debe ser contralada por la postura acomodativa.

### **3.3. Inferencias macroestructurales**

Un buen lector debe ser capaz de extraer del texto la macroestructura que lo representa globalmente. La extracción de la macroestructura semántica del texto es un proceso eminentemente inferencial, como lo es también la elaboración de la idea central del texto. Esa actividad ayuda, además de focalizar la lectura, a atribuirle coherencia global al texto, pues proporciona la visión de conjunto del universo semántico del texto.

En ocasiones, se aplican estrategias inferenciales microestructurales a medida que se va leyendo. Ese es el caso de cuando se extraen las ideas centrales de los párrafos, de un subtema o de un capítulo (macrorregla de reducción) para retener las informaciones relevantes que ayudan a inferir la macroestructura del texto.

### **3.4. Inferencias superestructurales**

Cuando el lector, además de inferir la macroestructura semántica del texto es capaz de elaborar la superestructura, tendrá un mayor nivel de comprensión lectora. Ahora, además de las informaciones globales, tendría un esquema secuencial del texto, que le ayudaría, incluso, a inferir el género del texto (reportaje, epístola, cuento, novela, ensayo, editorial, examen, informe científico, etc.)

### **3.5. Inferencias suposicionales**

Cuando el enunciatario lee o escucha un discurso, tiene que realizar constantemente suposiciones que le permitan reponer informaciones necesarias para determinar el acto de habla. Por ejemplo, si **E** le pregunta a **D** “qué hora es”, está suponiendo que **D** sabe la hora o la puede averiguar; y **D** supone que **E** ha supuesto eso y quiere saber la hora. Por tanto, deduce que se trata de una solicitud

de información. Del mismo modo, si el profesor dice a los estudiantes que en la próxima clase hay un examen, los estudiantes supondrán qué contenido cubrirá y la hora en qué se impartirá; y el profesor supondrá que los estudiantes suponen eso. Este tipo de inferencia tiene relación con la máxima de pertinencia de Grice y con la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson «un supuesto es relevante en un contexto, si y sólo si tiene algún efecto contextual en dicho contexto» (1994:155)

### **3.6. Inferencias epistemológicas, axiológicas y teleológicas**

Estas inferencias ayudan a establecer la consistencia y logicidad del contenido textual, los valores o antivalores que se promueven y sus beneficios y perjuicios. Estas inferencias se relacionan con el nivel crítico de lectura y con la etapa final del proceso de comprensión lectora: la postlectura.

### **4. Estrategias de construcción global de sentido: poslectura**

Las estrategias de construcción de sentido están estrechamente vinculadas al nivel de lectura que he llamado crítico. Estas estrategias subsumen todas las estrategias de comprensión y conllevan a una reelaboración o reconstrucción del texto primario o base. De hecho, algunas de las estrategias de comprensión implican la elaboración o construcción de conocimiento, como el caso de las inferencias, pero las estrategias de construcción de sentido son más globales, porque implican reconstruir el texto sin perder de vista la macroestructura global. “El buen lector construye y reconstruye un modelo plausible que toma en consideración todos los detalles del texto”. (McGinitie, María y Kimmeel, 1982: 34).

Si se toma en cuenta como sostienen muchos autores (García García; 2005; Colomer y Camps, 2005) que ni el significado global del texto ni mucho menos el sentido están en la sumatoria del significados de las palabras, oraciones, párrafos, etc., sino que es una construcción del lector, se comprenderá la importancia que reviste desarrollar la capacidad de aplicar estrategias de construcción de sentido. Un texto es más que la

suma de sus partes (sinergia discursiva), pero para que esto sea posible, el lector tiene que estar en capacidad de “ponerlo a hablar”. De lo contrario, un texto podría devenir en menos que la suma de sus partes. McGinitie, María y Kimmel (1982: 34) en esa línea de pensamiento afirman: “Porque lo que el lenguaje ofrece es un esqueleto, un bosquejo para la creación del significado”.

Se podría objetar que cuando un lector (u oyente) construye la macroestructura de un discurso; o cuando elabora una síntesis, está reduciendo el texto. Lo que sucede es que para poder “extraer” o construir la macroestructura de un texto o discurso, o para elaborar la síntesis del mismo, se necesita primero construir el sentido global del mismo. Sin esa condición, no es posible reducir “plausiblemente” el texto. Muchos autores (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1998, García Madruga, 2006; Kenneth Goodman, 1982; McGinitie, María y Kimmel, 1982; Solé, 2005) coinciden en que la comprensión de un texto tiene una dimensión receptiva o de descodificación aproximativa a la intención comunicativa del autor (nivel informativo de la comprensión textual), y otra productiva o reconstructiva (nivel inferencial); en la cual suele ir más allá de lo que dice explícitamente el texto. “Así, la forma específica que asuma la interpretación dependerá de las interacciones complejas que ocurran entre las características del lector (sus intereses, actitudes, conocimientos previos, etc.), del texto (las intenciones presentadas explícitas o implícitamente por el autor) y el contexto (las demandas específicas, la situación social, etc.) en que ocurra”. (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1998: 143). Además, cuando se procede a elaborar la macroestructura, las informaciones amplificativas contenidas en el texto base y las que aporta el lector, no se “desechan”, sino que conforman un tercer texto que iría a la memoria a largo plazo (MLP) mientras que el segundo texto (macroestructural) iría a la memoria a corto plazo (MCP). Isabel Solé afirma que leer es comprender y que comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender (Solé, 2005: 36). También Díaz Barriga considera que leer es una actividad constructiva “porque durante este proceso el lector no realiza

simplemente una transposición unidireccional de los mensajes comunicados en el texto a su base de conocimientos (...) el lector trata de construir una representación **fidedigna** a partir de los significados sugeridos por el texto...” (Díaz Barriga et al, 1998: 142).

La reconstrucción de un texto no conduce necesariamente a la expresión (oral o escrito) del o de los textos del lector. Se trata de una elaboración cognitiva que se almacena en la memoria del lector, y que eventualmente se pueden expresar en discurso. Las formas discursivas más comunes en que se expresa el resultado de la labor de interpretación y de comprensión del lector son la síntesis, la paráfrasis y el comentario. En el subtema siguiente, en la evaluación de la lectura, abordaré esos aspectos.

## **6. Promoción y evaluación de la lectura: motivación vs guía**

En el ámbito educativo, la evaluación de la actividad docente tiene relación directa con los métodos docentes (didáctica) que se apliquen, los objetivos que se persigan, los contenidos y los fines de la evaluación misma. En el caso de la evaluación de la lectura, el aspecto teleológico de la es fundamental, pues en la evaluación se debe promover la lectura misma. Una evaluación inadecuada puede “matar” el amor por la lectura, y para evaluar bien, es necesario tener un concepto adecuado de qué es leer (el contenido de la evaluación). En otras palabras, en la lectura, el qué evaluar y el para qué evaluar son determinantes, porque ellos se fusionan con el **qué** el **cómo** enseñar o promover la lectura.

Los tipos de lectura son muy variados. Habrá tantas lecturas como lectores en distintas circunstancias. De ahí, que es difícil proponer unos lineamientos generales para leer y evaluar la lectura. Lo más aconsejable es examinar algunas de las posibilidades de abordar los textos, según los objetivos que se persigan y los tipos de lectura. Revisaré brevemente algunos posibles objetivos de la lectura y algunas propuestas de lectura.

## 6.1. Objetivos y evaluación de la lectura

El **para qué** leer está relacionado con el tipo de texto y el tipo de lectura, como ya he dicho. No se lee con los mismos fines ni con las mismas estrategias un reportaje periodístico, una receta de cocina, una novelita rosa, una novela de suspenso, un poema, un artículo científico, un libro de texto, etc. “Los objetivos que pueden plantearse los lectores frente a un texto pueden ser muy variados, y aunque procediéramos a enumerarlos, nunca podríamos pretender que nuestra lista fuera exhaustiva: habrá tantos objetivos como lectores en diferentes situaciones y momentos”. (Solé, 2005: 80).

A pesar de la diversidad casi infinita de objetivo que pueden guiar la lectura de un texto, Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1998: 146) e Isabel Solé (Solé, 2005: 84–87), coinciden en señalar los cuatro objetivos más recurrentes:

1. Leer para actuar (seguir instrucciones, realizar procedimientos, etc.)
2. Leer para demostrar que se ha comprendido un contenido (v. gr., para actividades de evaluación).
3. Leer para encontrar información (específica o general).
4. Leer comprendiendo para aprender.

A estos se podrían agregar:

- 5 Leer por placer
- 6 Leer para evaluar

Los dos primeros objetivos le vienen pautados desde fuera al lector, por lo que producirán una lectura eferente o compulsiva; mientras que los cuatro restantes los

determina el propio lector, por lo que propiciarán una lectura aferente o autotélica. Los objetivos además del tipo de lectura, determinan las estrategias que se aplicarán y la selección o discriminación de contenido que se hará. Pero el texto también juega su rol. El texto va activando conocimientos previos y esquemas a medida que lo vamos leyendo, en cada circunstancia específica. El texto le activa esquemas diferentes a lectores diferentes, incluso a un mismo lector en circunstancias diferentes (estado cognoscitivo, estado emocional, contexto físico–espacial, contexto social, etc.) Por eso Gabriel Moreno Plaza afirma: “Todo texto es ilusorio. En realidad no existe un texto. Hay tantos textos como lectores, mejor aún, hay tantos textos como lecturas momentáneas. El texto no depende del lector, sino del proceso concreto, del tiempo concreto, de la lectura. Cada acto de lectura es distinto, incluso si es hecho por un mismo lector”. (Moreno Plaza, 1998: 117). Chartier (1999: 51) en esa misma línea establece que: “Todos aquellos que pueden leer los textos, no los leen de la misma manera”.

En la interacción con el texto, el sujeto lector se reconstruye virtualmente. El texto lo atrapa y lo transforma, y él transforma el texto. De un proceso de lectura, nadie sale ileso, nadie queda igual. El lector selecciona el texto, pero este en alguna medida selecciona sus lectores pues tiene inscrito en su propio ser hacia dónde quiere ir. Lotman (citado por Lozano et al., 1997), señala “El texto selecciona su público. Esa interacción texto–lectura debe ser tomada en cuenta tanto para promover como para evaluar la lectura, porque el texto irá proporcionando parte de las claves de su propia interpretación. Cada discurso se presenta a sí mismo de determinada manera, orienta su propia lectura o interpretación, establece por tanto, una cierta relación con sus usuarios”. (Lozano et al, 1997: 92).

Louise Rosenblatt propuso lo que se ha dado en llamar la teoría **transaccional**. Según esta autora, el sentido no está en el texto solo ni solo en la mente del lector, si no en la mezcla continua, recurrente, de las contribuciones de ambos. Esta mezcla crea anticipaciones e influye sobre sus elecciones de los siguientes signos. “Esta acción

recíproca entre el lector y los signos que están en la página explica por qué he llamado a esto una transacción entre el lector y el texto". (Rosenblatt, 2002: 13).

En campo de la evaluación y promoción de la lectura, el concepto de **transacción** debe ser ampliado a la interacción de los estudiantes–lectores y los profesores-promotores-evaluadores. Los profesores-evaluadores tienen sus intereses y perspectivas y los estudiantes–lectores los suyos que si son ignorados, podrían causar aversión a la lectura. Como lo concibo, el concepto transaccional implicaría por un lado un diálogo lector-texto; y por el otro, una negociación profesor-estudiante, o promotor-lector sobre qué, para qué, cómo, y cuándo leer. Se negocian los objetivos de la lectura sin sacrificar los objetivos del currículum.

Rosenblatt (2002) también propuso los conceptos de lectura o postura eferente y lectura o postura estética, como ya relaté en el capítulo anterior, estos conceptos se propusieron especialmente para los textos literarios. En la postura aferente no hay transacción, se le impone no sólo el texto, sino cómo y para qué leerlo. Es compulsiva y antidemocrática. Refuerza el autoritarismo, la acriticidad y el automatismo. Es la postura que ha predominado en el medio educativo dominicano, y es en parte la responsable del poco afecto que sienten los jóvenes dominicanos por la lectura. Según estudios realizados en el 2010 por estudiantes de maestría en Lingüística Aplicada a la enseñanza de la lengua, del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, el 83% y el 85% de los estudiantes de los liceos de secundaria de la ciudad de Santiago y Santo Domingo, respectivamente, mostró poco interés por la lectura (ver tesis de maestría 2012 de los Recintos Félix Evaristo y Napoleón Núñez Molina).

En el capítulo anterior propuse y opuse el concepto de lectura **aferente** a la **eferente** para mantener la analogía. También le llamé compulsiva a la primera y acepté la denominación de **autotélica** que proponen algunos autores, como Díaz Barriga y Hernández Roja para la segunda. La clave del éxito de promover y evaluar la lectura

habrá que buscarla en el necesario equilibrio entre la postura eferente-compulsiva y la aferente-autotélica.

Cuando el docente-promotor no “negocia” la lectura, no realiza una transacción con los estudiantes- lectores, no mercadea el texto, no inspira la curiosidad o las ganas de leer; y por el contrario impone lo que hay que leer (el texto) y la postura eferente, los resultados suelen ser contraproducentes. (María Eugenia Dubois, 2006: 30). Cuando la lectura se hace para los demás – sean padres, maestros o para notas o exámenes – la mayor parte de las veces el texto permanece ajeno al lector; el lector no participa en la lectura, no reflexiona sobre ella, hay como una barrera interpuesta entre él y el autor, entre él y el texto. Solo cuando el lector lee para sí mismo puede interesarse en la lectura y, por lo tanto, reflexionar sobre ella, a participar en ella para construir su sentido. Cuando se hace énfasis solo en la postura eferente, el lector puede llegar al hastío, sentir que la lectura es un sacrificio. Como dice Daniel Pennac: “La lectura es la peste de la infancia y casi la única ocupación que le asignamos (...) Un niño no estará interesado en perfeccionar el instrumento con el cual se le atormenta; pero ponga ese instrumento al servicio de sus placeres y pronto se aplicará a pesar de usted. (Pennac, 2004: 54). Es un imperativo relacionar la lectura con el placer, o con lo útil, por lo menos.

Ahora bien ni a los niños ni a los adultos sin hábitos lector se les puede dejar “a la libre” para elegir qué, para qué, cómo y cuándo leer. Hay que librar la lectura de las ataduras que la hacen pesada e inoportuna, pero eso no se logra yendo al extremo de que cada quien lea como pueda. Lo más sensato es que los docentes apliquemos estrategias que despiertan el interés por la lectura. Estrategias que hagan converger parte de los intereses docentes con los intereses de cada lector. Muy bien se puede lograr que los intereses de la escuela (agendados en los programas y planes de estudio) sean asumidos por los alumnos, por los menos en parte, y que los intereses de los alumnos sean asumidos o tomados en cuenta por la escuela. Propongo una conciliación entre la postura aferente-autotélica y la eferente-compulsiva. Así la carga

de imposiciones disminuye, pues algunas de las sugerencias del docente-promotor se convertirán en elementos autotílicos al ser asumidas por los estudiantes-lectores. Si queremos contribuir, dice María Eugenia Dubois, “a la formación de nuestros estudiantes como lectores, estamos obligados a comprender las implicaciones que tiene para ellos aprender a leer desde una u otra postura, así como la importancia de adoptar libremente cualquiera de ella”. (Dubois, 2006: 19).

La máxima expresión curricular de la postura eferente-compulsiva son las llamadas guías de análisis que tanto abundan y que tanto daño han causado a la lectura. Las guías de “análisis” están cimentadas en un triple imperativo: “¡Lea!” y “¡Lea esto!” y “¡Lea así!”, pero el verbo leer dice Pennac (2004), “No tolera imperativo. Es una aversión que comparte con algunos otros verbos: “amar”, “soñar”.

Las guías de lectura ni siquiera el nombre tienen apropiado, porque en realidad se trata de una guía de evaluación de lectura. Ellas representan el para qué leer. Ciertamente que el para qué incide el cómo leer, pero no lo agota. Las guías devienen en un híbrido confuso entre estrategias de lectura y lineamientos de evaluación de la lectura que conlleva varios contrasentidos. Son generales (para todos los tipos y géneros textuales y para todos los lectores); responden a una visión a priori de cada texto (ya sé lo que voy a “analizar” sin conocer el texto); están basadas exclusivamente en la postura eferente-compulsiva; se pretende agotar las posibilidades de abordar el texto; se inhibe la libertad, la imaginación y la creatividad del estudiante-lector; y refuerzan el autoritarismo y la dependencia docente (el maestro lo decide todo).

El que las guías sean generales implica que dejan de lado que cada texto sugiere claves de análisis a cada lector en cada circunstancia específica. En el caso de la literatura, por ejemplo, en una novela como “Las últimas tardes con Teresa” la caracterización de los personajes puede ser interesante, mientras que el ambiente geográfico puede carecer de interés. En el ámbito de la poesía, si tomamos dos poemas emblemáticos de la literatura dominicana como **Yelidá** y **Hay un país en el**

**mundo**, se verá que en el primero, el ambiente teogónico puede atraer la atención (elemento ausente en todas las guías), mientras que en el segundo, el ambiente social (presente en las guías) salta a la vista.

Como dice Plinio Chahín (2004: 27): “Por supuesto, toda gran crítica supone un método, sólo que este método es una relación personal con la obra. Tras todo método existe un sistema de ideas, pero estas no operan como categorías permanentes: están en función particular de la obra y de la experiencia que ella suscita”. También Odalís Pérez ha resaltado la perspectiva equivocada del análisis del texto literario basado en un método o guía única. Sostiene Odalís: “De hecho, el pretender que sólo la “poética” (término por demás indeterminado, vago, retórico, ambiguo la mayoría de las veces, impreciso en sus usos acostumbrados) es el estudio más ponderado, único y absoluto de entender la literatura o el lenguaje literario, la única metodología propia del análisis literario, resulta una estruendosa y vulgar equivocación de una perspectiva lingüístico – literaria e ideológica. Ninguna tendencia o metodología de análisis logrará explicar de manera definitiva, absoluta, la creación verbal, la productividad o el producto literario. Razones diacrónicas, axiológicas o genético–estructurales, pero además hermenéuticas, echan por tierra toda aseveración autoritaria, dogmática o doctrinaria al respecto. Discurrir sobre un fenómeno literario como el nuestro, bastante complejo y enmarañado, solicita un estudio y a la vez estudios con horizontes amplios, fructíferos y no un sujeto prejuiciado con principios tomados de un “catecismo” insuficiente, extrapolado, imitado y sobre todo “deseppocado”. (Pérez, 2009: 06).

Las guías, al ser esquema, tienen valor para quien la elabora, porque serían una abstracción o modelo de representación del conocimiento que posee quien la elaboró, acorde con su particular forma de abordar un texto particular. Si alguien no trabajó, no acarició ni prefiguró lo que iba a hacer en un texto, su labor será estéril y tediosa. El trabajo intelectual es creación sin importar que sea artístico o profesional, y quién intenta crear sin entusiasmo se cansa y se abruma. Con razón, para la generalidad de los jóvenes leer es un trabajo, pero un trabajo “que hizo Dios como castigo”.

En cuanto al carácter a priori de las guías, se pueden señalar varias implicaciones negativas para el proceso de comprensión y evaluación de la lectura. La primera de esas implicaciones es que se frena y desestimula el poder creativo de la lectura. El lector se centra en lo que de antemano se le ha señalado que busque, se “lanza a la caza” de esos aspectos y no puede mirar más allá de la guía que se le ha proporcionado. Es una focalización alienante y estéril. El estudiante “renuncia a sus propios intereses, expectativas y perspectivas para asumir, cual autómatas las directrices trazadas. Peor aún, el estudiante ni siquiera llega a pensar que él tiene derecho a pensar, incluso a equivocarse. Didácticamente más valen los errores de los estudiantes en el intento de construir conocimientos, que los “ciertos” siguiendo acríticamente la carta de ruta diseñada por otros, desde su peculiar perspectiva.

La focalización producida por las guías es estéril, porque al ser elaboradas por otros, responden a la cosmovisión de otros, por lo que el texto enmudece y los infinitos detalles que contiene sin contener se hacen invisibles a su inteligencia, porque su imaginación se clausura. Ni siquiera las claves textuales que el autor inscribe en sus discursos son percibidas si no están en la agenda preelaborada que se le ha encargado. Se olvida de que, como dice Kenneth Goodman: “Los lectores desarrollan estrategias para tratar con el texto de tal manera de poder construir significado, o comprenderlo. Se usan estrategias en la lectura, pero también, las estrategias se desarrollan y se modifican durante la lectura. De hecho, no hay manera de desarrollar estrategias de lectura, sino a través de la lectura. (Goodman, 1982: 21). Si a los estudiantes no se les da libertad para que descubran las claves textuales, ni se les estimula para que vean más allá del sentido latente del texto, se pierde la oportunidad de estimular su observación, la imaginación y la creatividad; y, por tanto, nunca van a desarrollar la capacidad de elaborar su propia agenda de lectura con métodos concebidos por ellos a partir de sus propias experiencias y de las teorías y propuestas sobre el análisis y la interpretación del texto literario. Se crea un círculo vicioso, no se les deja en libertad de crear porque no saben, y no saben ni sabrán abordar un texto

con creatividad y originalidad porque no se les da la oportunidad ni se les tolera que se equivoquen fuera de las guías oficiales y oficiosas. (Ver en la página siguiente cita de Julia Leerner).

Las mal llamadas guías, como forma única y absoluta de abordar el texto, impiden que el lector construya sentidos alternativos a partir del texto. Por ejemplo, cuando se leen los cuentos de Juan Bosch, sin las anteojeras de una guía elaborada a priori para todos los textos, se descubre enseguida la denuncia firme y persistente de la injusticia; o la ironía fina e ingeniosa como arma justiciera (Los amos, En el bohío, Todo un hombre, Luis Pie, La nochebuena de Encarnación Mendoza). Absorto en extraer por la abrumadora cantidad de aspectos preestablecidos en la guía, el lector eferente-compulsivo se olvida de lo más importante: disfrutar el texto y leerlo desde su propia perspectiva. Su único afán es extraer del texto (lo antes posible, en el menor tiempo posible, con el menor sacrificio posible, y si fuera posible, sin “lectura imposible”), los datos exigidos, para obtener una calificación y dedicarse a otra cosa más placentera y útil.

Otra consecuencia de una guía previa a la lectura, y sin que el lector intervenga en su elaboración, es que la autoevaluación y la administración del proceso de lectura se anulan. Por ejemplo, las autopreguntas, los comentarios y las observaciones que surgen del proceso de lectura se cancelan, y con él, el desarrollo de la metacognición. Se pierde la oportunidad de estimular la formación de lectores autónomos. La autoridad y el criterio del docente sustituyen las iniciativas del alumno-lector. En esa situación, el autoritarismo del profesor sale reforzado pero al precio de perder él su condición de promotor de la lectura; y el discente, su condición de lector autónomo que es, como decir, de lector verdadero.

Delia Leerner exhorta a negociar la evaluación de la lectura, en lugar de imponerla. «Orientar las acciones hacia la formación de lectores autónomos hace necesario redefinir la forma en que están distribuidos en el aula los derechos y deberes relativos a

la evaluación. En efecto, para cumplir este objetivo es necesario que la evaluación deje de ser una función privativa del maestro, porque formar lectores autónomos significa, entre otras cosas, capacitar a los alumnos para decidir cuándo su interpretación es correcta y cuándo no lo es, para estar atentos a la coherencia del sentido que van construyendo y detectar posibles inconsistencias, para interrogar el texto buscando pistas que avalen tal o cual interpretación o que permitan determinar si una contradicción que han detectado se origina en el texto o en un error de interpretación producido por ellos mismos... Se trata entonces de brindar a los niños oportunidades de construir estrategias de autocontrol de la lectura. Hacer posible esta construcción requiere que las situaciones de lectura enfrenten a los alumnos con el desafío de validar por sí mismos sus interpretaciones y, para que esto ocurra, es necesario que el maestro postergue la comunicación de su opinión a los niños, que delegue provisionariamente en ellos la función evaluadora»

Como las guías apriorísticas y eferentes recogen sólo las inquietudes y parecer del docente (o del que la elaboró) resulta propiciadora de una postura exclusivamente eferente. Se anula el sujeto lector, real destinatario del texto. Parecería que eso no tiene grandes implicaciones, pero para el que se inicia en la lectura esto marca su relación con el texto. Louise Rosenblatt advierte: “para el lector adolescente la experiencia de la obra es aún más especial por el hecho de que probablemente no ha arribado todavía a una visión sólida de la vida ni ha alcanzado una personalidad totalmente integradora”. (Rosenblatt, 2002: 57).

Atrincherados en una guía apriorística los docentes impiden que los estudiantes-lectores descubran o construyan los mundos subyacentes del discurso escrito y que se sumerjan en él. Como dice García Madruga (2006: 44): “Quizás el principal fracaso de la educación a la hora de enseñar la lecto-escritura consista en no ser capaz de hacer descubrir a los lectores el placer de leer”. Daniel Pennac ironiza con la tradicional tendencia de la escuela de basar la promoción y evaluación de la lectura en imposiciones (a través de guías apriorísticas), “...como si el papel de la escuela se

limitase en todas partes y para siempre a la enseñanza de técnicas, a la tarea de comentar, y cortase el acceso inmediato a los libros mediante la proscripción del placer de leer. Parece establecido desde la eternidad, en todas las latitudes, que el placer no tiene por qué figurar en el programa escolar y que el conocimiento no puede ser sino el fruto de un sufrimiento". (Pennac, 2004: 83).

Las consecuencias de hacer sufrir a los estudiantes-lectores con imposiciones y guías generales y apriorísticas es que se le muera el amor instintivo por descubrir en el discurso mundos parecidos y distintos, cercanos y lejanos al de sus realidades, y que se refugien en la t. v., en la internet, en los videos juegos, en los audífonos, en el Black Berry (BB), en el Ipod, en el Iphone y en el Ipad. Desde niño, los humanos muestran un instinto natural a devorar discursos, especialmente, narrativos. Los niños nos convierten en sus autores favoritos con su sed insaciable de "leer" nuestra historia, pero luego la escuela y le mata ese hermoso instinto poniéndole preceptos y límites a la lectura. Es hora de revisar la forma de promover y evaluar la lectura.

Hay quienes creen que precisamente los jóvenes no leen por todas las distracciones que le ofrece la modernidad. Pennac (2000: 36) con esa fina ironía que caracteriza su estilo en su libro **Como una novela** se pregunta: "¿Culpable la tele? ¿Demasiado visual el siglo veinte? ¿Muy descriptivo el diecinueve? ¿Por qué no, el dieciocho muy racional? ¿El diecisiete muy clásico? ¿El dieciséis muy renacentista? ¿Pustkin muy ruso y Sófocles muy muerto? Como si las relaciones entre hombre y libro tuvieran necesidad de siglos para distanciarse, unos pocos años son suficientes".

¿Pero tienen alguna utilidad las guías apriorísticas? Sí, aunque parezca contradictorio con todo lo que he expuesto. Las guías apriorísticas y generales contienen la agenda casi completa para un curso de Teorías sobre análisis e interpretación del texto literario; o mejor aún, un curso de Apreciación del texto literario. El maestro puede **discutir** con los estudiantes, discutir, todos los aspectos de las guías a fin de que tengan formación metaliteraria y metalingüística y de que descubran posibilidades o

perspectivas de abordar un texto literario. Las guías apriorísticas y generales suponen el dominio de un arsenal de categorías literarias (voz narrativa, punto de vista, ambiente, personaje central, plano temporal, retrato, etopeya, prosopografía, prosopopeya, recursos estilísticos, etc.), muy bien se puede ayudar al estudiante a identificar en textos específicos esas categorías, sin pretender que estén todas presentes en todos los textos, porque ellas no forman parte de la textualidad, o no siempre son trascendentes. Es como si fueran degustando lentamente en cada texto algunas de las posibilidades presentes en las guías apriorísticas ahora convertidas en programa de apreciación del texto literario, para cuando se enfrente a un texto de manera autónoma, apliquen las que más se acomoden a su proyecto de análisis e interpretación del texto que se quiera estudiar. En síntesis, las guías apriorísticas deben servir para que los maestros tengan pendiente parte de los temas que deben desarrollar y aplicar en clase.

Lo deseable es que los estudiantes-lectores puedan elaborar sus propias agendas o guías de lectura, a posteriori, porque en la escuela han desarrollado la competencia de descubrir múltiples aristas en cada discurso, oral o escrito, algunas de las cuales están enumeradas sin explicaciones en las guías apriorísticas; que adquieran el gusto por la lectura; que desarrollen sus propias perspectivas para abordar el texto.

He hecho énfasis en las guías precombidas y estandarizadas para el estudio de los textos literarios porque son las que más abunda, pero mis planteamientos son aplicables a los instructivos, formularios y esquemas que se pretendan utilizar para todos los géneros discursivos, sin que participen los actores principales en su diseño, los estudiantes.

Mi propuesta es que se intente recuperar el instinto natural de los humanos hacia lo virtual en general y hacia el discurso en particular. Para esto hay que cambiar la forma de los jóvenes relacionarse con el texto. Hay que cambiar la forma impositiva, compulsiva, apresurada y carente de sentido en la que las personas, especialmente los

jóvenes estudiantes, acceden al texto. Una actividad asociada a la premura y a la falta de sentido tiene que causar tedio. Tal vez no logremos que la presente y las futuras generaciones amen tanto los libros y la lectura como aquel personaje de la novela Fahrenheit 451 de Ray Bradbury, designada irónicamente solo como **la mujer**, quien prefirió morir quemada junto a sus libros, para no seguir viviendo sin ellos; pero podemos ayudar a que descubran que la lectura es tan virtual y fascinante como los dispositivos tecnológicos que la han relegado al papel de tediosa obligación.

Para esto hay que propiciar la postura aferente-autotélica ante la lectura. Esto no implica, que el docente-promotor renuncie a su papel de orientador y motivador de la lectura. Cuando una persona descubre y asume que tiene el derecho de leer también “a su manera”, el texto se despoja de una parte del tedio que se le asocia. Hay que dejar que el lector haga, como propone Rusenblatt, las transacciones que quiera con el texto.

También el profesor debe hacer transacciones con los jóvenes lectores. En lugar de imponer guías apriorísticas estandarizadas debe explicar algunas de la infinitas posibilidades de abordaje que ofrece el texto, no para imponerlas, sino para abrir perspectivas, aristas, dimensiones, puntos de vista, de las cuales el estudiante puede escoger, dejar o modificar en “discusión” franca y respetuosa con el docente-promotor.

Es el estudiante quien en definitiva debe elaborar su pregunta de lectura, su proyecto de método, obviamente, para esto debe leer por lo menos el texto, y a partir de la experiencia de un primer encuentro con el discurso escrito, y haciendo acopio de las explicaciones del docente sobre posibles aristas que se pueden examinar en un texto, elaborar su propuesta abordaje y de evaluación de la lectura, que muy bien se puede limitar a un solo aspecto o a ninguno de los de las tradicionales guías apriorísticas. Por ejemplo, un estudiante podría proponer, después de leer el poema **Yelidá**, un estudio **circunscrito** a las oposiciones teogónicas que le pudiera sugerir el poema; o los

contrapuntos en general. Como se puede apreciar, no se trata de que no haya guías de lectura, sino de quién la elabora, cuándo y para qué.

Por supuesto, la propuesta de guías individuales elaboradas por de los estudiantes, deben ser discutidas en clase, socializadas, porque las sugerencias del profesor y las de los demás estudiantes podrían abrir nuevas perspectivas de análisis. Además, los proyectos individuales podrían arrojar luz a otros estudiantes para preparar su propuesta.

Pero no sólo se debe “negociar” con los estudiantes el cómo leer. También el qué y cuándo y el para qué. Es cierto que los docentes tenemos una visión global y más sistemática que los estudiantes sobre el texto, pero ese conocimiento y la relación asimétrica con los estudiantes no deben ser usados para apabullar e imponer posición. Al contrario, el poder del conocimiento nos coloca en condición de motivar e inducir la lectura de determinados textos, que redundarían en beneficio de la formación de las y de los discentes. Nosotros, los docentes-promotores podemos convertir en postura aferente-autotélica la lectura de un texto que consideremos vital en el currículum o que forme parte de las lecturas recomendadas u obligatorias. Lo mismo puede ocurrir con el tiempo y los objetivos. Pero recordando que es preferible que lean poco, incluso, que no lean, a que lean mal y con desgano.

Mi experiencia de docente me dice, que cuando hago transacciones con los estudiantes para la lectura; cuando parto de sus propias expectativas, deseos e intereses y les “vendo” los míos; cuando hago que el texto los enamore (les relato cuentos, anécdotas o pasajes de novelas, o les leo versos) los resultados son notoriamente mejores. Ese currículum abierto, que implica la postura transaccional, deja posibilidades a formas de lectura y a textos que el mismo maestro desconoce. Al menos, a mí me ha ocurrido. La postura transaccional y su correlato, la promoción de la lectura aferente y autotélica beneficia a todos: al alumno-lector, al maestro-promotor-

evaluador, a la escuela-propiciadora de capacidades diversas y la sociedad-  
auspiciadora y receptora del producto escolar.

Tenemos que recuperar el espacio para el discurso y la lectura, porque nada contribuye mejor al desarrollo intelectual, cultural y espiritual que poder disfrutar de la lectura. Poder leer con eficiencia es habilitarse un sentido extra. Tal vez por eso Virginia Wolf sentenció: “A veces he soñado que cuando llegue el Día del Juicio y los grandes conquistadores y abogados y estadistas vayan a recibir sus recompensas –sus coronas, sus laureles, sus nombres grabados indeleblemente en mármol imperecedero- el Todopoderoso se volverá hacia Pedro y le dirá, no sin cierta envidia cuando nos vea llegar con nuestros libros bajo el brazo: “Mira, esos no necesitan recompensa. No tenemos nada que darles aquí. Ellos han amado la lectura”. (Dubois, 2006: 78).

.Con esta defensa la lectura eferente-autotélica cierro las reflexiones sobre el procesamiento del discurso, para dar paso al enfoque cognitivo y crítico del discurso.

## **TERCERA PARTE**

---

### **FUNCIONES Y GÉNEROS DEL DISCURSO: ENFOQUE COGNITIVO Y CRÍTICO**

# CAPÍTULO VIII

---

## ENFOQUE COGNITIVO Y CRÍTICO DEL DISCURSO

Cuando el poder se ejerce prescindiendo de los vínculos con la comunidad, el trasfondo comunicativo se pervierte dando origen a la aparición de la violencia que, además de ocupar el lugar y las funciones de la autoridad, impide su regeneración.

Manuel Maceiras

### 1. El poder del discurso y el discurso del poder

Antiguamente se le concedía un poder mágico al discurso. Al conjuro de discursos se abrían y cerraban puertas, se curaban enfermedades, caían muros, se creaban “realidades”. Incluso, en algunas tradiciones, el mundo se creó por órdenes de los dioses. Todavía hay quienes expulsan demonios y enfermedades por el poder mágico del discurso. Ese poder que se le concedía al discurso no es del todo descabellado, porque ciertamente, el discurso puede crear realidades subjetivas y sociales, puede ayudar a que sucedan los acontecimientos.

El teorema de Thomas (de William Isaac Thomas, sociólogo norteamericano) establece que: “Si los individuos definen las situaciones como reales, son reales sus consecuencias”. Este teorema o principio lo que revela es el poder de las asunciones; y las asunciones son posibles cuando se “declara” algo. Pienso que puedo, y se abren nuevos surcos; declaro que puedo, y crece la esperanza; asumo que puedo, y el éxito se ofrece como corolario de mi asunción. Es el poder del discurso aquilatado en una palabra, **puedo**. Robert K. Merton, a partir del teorema de William Thomas, reflexionó sobre las profecías que se cumplen a sí mismas. Merton, estableció que existen definiciones falsas de la realidad que provocan una conducta que se convierte en

verdaderos conceptos, originalmente falsos. Uno se pregunta ¿hasta qué punto algunos hechos sucedieron por que fueron profetizados y no a la inversa?) Pero el poder del discurso se manifiesta también en la construcción de la realidad social. Los discursos configuran un tipo de realidad como mostraré en este capítulo.

El poder tiene su discurso o por lo menos, mecanismos de producción y difusión de discursos que posibilitan su propia reproducción. El poder necesita del discurso tanto o más que de los mecanismos de coerción: ejércitos, policías, leyes, etc. Cuando el poder pierde legitimidad, abusa de sus mecanismos de coerción y del uso del discurso. El uso ilegítimo o inícuo del poder crea desigualdad, explotación discriminación, vejámenes, etc. que necesita justificar y/o hacer percibir como normal y hasta inevitable. El medio más eficaz para esos fines es el discurso. Por eso es interesante ver la relación el dúo poder-discurso.

Este capítulo está dedicado tanto al poder del discurso como al discurso del poder, vistos desde diversas vertientes: cognitiva psíquica, ideológica y política.

## **2. El poder del discurso y el discurso del poder**

Inmanol Zubero se pregunta: ¿Qué es la realidad social? Su conclusión es que la realidad social y el mundo cultural en general son una producción colectiva en la que juega un papel importantísimo el lenguaje (discurso). Pero no solo para la construcción de la realidad social, la lengua es determinante, si no para que siga siendo real en virtud de un reconocimiento colectivo. "Pertener a una cultura significa compartir con otros un mundo particular de objetividades. La realidad social se construye socialmente, y se mantiene socialmente. Cuando hay acuerdo sobre una definición de la realidad, esta realidad acaba por ser reconocida como la realidad (Zubero, 1996:118).

El mundo, la realidad sensible, lo percibimos a través de los sentidos, pero las percepciones ya están condicionadas por los modelos y las posibilidades que me ofrece la lengua. Luego, la clasificación de las percepciones y la elaboración de conceptos se manifestarán en discursos. La sociedad condiciona la lengua, por que la lengua, igual que el discurso, es una construcción social. De ahí que exista una fuerte imbricación entre lengua-discurso-sociedad. Dice Benveniste: “Es en efecto, en y por la lengua como individuo y sociedad se determinan mutuamente. El hombre ha sentido siempre y los poetas cantando el poder fundador del lenguaje, que instaura una realidad imaginaria, anima las cosas inertes, hace ver lo que aún no es, devuelve aquí lo desaparecido. Por eso, tantas mitologías, al tener que explicar que en la aurora de los tiempos haya podido nacer alguna cosa de la nada, plantean como principio creador del mundo esta esencia inmaterial y soberana, la palabra” (Benveniste, 1978:27).

El discurso es la materialización de la lengua, es la lengua en acción, es la lengua creando o cimentando “realidades virtuales”. El mismo Benveniste llega a plantear que no hay mejor poder que ese. Sin discurso no es concebible la sociedad. Habría conglomeración de individuos, pero no sociedad: es que las leyes, los principios éticos y morales, los conceptos, las utopías, la ideología y hasta los principios, todo el fundamento de la sociedad, se plasma en discursos, se transmite en discursos y se conserva en discursos.

El ser humano es homo discursivo, su capacidad para producir y entender discursos, le ha permitido ascender en la “cultura sapiens”, al descubrir primero, y construir luego el signo; y aprender a establecer redes de signos para plasmar un pensamiento cada vez más abstracto. Ni qué decir de las redes del texto que “...van a construir una dimensión fundamental de todas las actividades creativas del hombre futuro en relación con las maniobras semióticas, por la razón elemental de que el signo es el elemento básico que asegura la significación (sin significación no hay relación) en ese trasvase que implica la relación entre textos en la redes” (Camarero, 2008:76).

Como dice Inmanol Zubero (1996:122): “Quien controla el lenguaje, quien controla la capacidad de poder nombre a las cosas, controla en gran medida la realidad”. Esa dimensión cognitiva de la lengua y el discurso, le ha proporcionado al “homo discursivo” (homo semiótico, dice Jesús Camarero) un enorme poder para reducir la realidad natural a conceptos, los cuales son realidades virtuales que se despliegan a sus anchas en el discurso. En el discurso se reproduce la realidad, pero una realidad conceptual, y por tanto, virtual.

Al ponderar el desarrollo de los estudios del discurso, o el estudio de la lengua por medio del discurso, Benveniste (1978) había señalaba que el que habla hace renacer por su discurso el acontecimiento y su experiencia del mismo, del mismo modo, que el que recibe el discurso, capta el acontecimiento reproducido. Este es un proceso de doble recreación: el que habla o escribe recrea la realidad conforme a sus posibilidades e intereses; la plasma en discurso interior y la transmite; el que escucha o lee, recrea la realidad recreada por el primer interlocutor, en una cadena infinita de creación y recreación de la realidad social a partir de la realidad total o global. Las competencias lingüísticas y discursivas serán las garantes de que este proceso no zozobre, en un mundo semiótico de fronteras imprecisas.

Siegfried Jager (en Wodad y Meyer, 2003:76) cita a Michel Foucault para quienes los discursos deben ser tratados como “prácticas que sistemáticamente constituyen los objetos de los que dichos discursos hablan”. Afirma Jager que si el discurso cambia, el objeto no solo cambia su significado, sino que se convierte en un objeto diferente, pierde su identidad previa. El discurso crea signos y recupera su referente.

La construcción de la realidad social muestra el poder espectacular del discurso. Pero no es el único. El control de la mente también forma parte del poder del discurso.

### 3. Discurso y control social

Quien tiene el control de los discursos, tiene el control social; por eso quien tiene el control social trata de tener el control del discurso. Tener el control del discurso es poder incidir en su producción: es poder decidir cuáles discursos circulan libremente, y cuáles deben ser estigmatizados; es poder controlar la formación de la opinión pública; en fin, es poder decidir la dirección del capital “semiótico” que tiene cada sociedad. Para lograr ese objetivo, quienes controlan el poder cuentan con lo que van Dijk (2009) llama “élite simbólica” (periodistas, académicos, religiosos, comentaristas, artistas, etc.). Estas élites tienen un acceso privilegiado al discurso. Ellas crean no solo opinión pública y conciencia (muchas veces falsas) sino realidades ilusorias, en unas ocasiones; y teóricas, en otras, pero siempre virtuales.

Las elites simbólicas, a través de los medios que controlan hacen que cada vez sea menos necesarios emplear, incluso tener, la fuerza física (ejércitos, policías, vigilantes, etc.) para controlar el poder. Las élites simbólicas producen y reproducen los discursos que legitiman el poder político, el poder económico y el poder militar. De no ser así, en los países con alto nivel de opresión y corrupción habría revueltas constantes porque “las masas oprimidas” se indignarían y se revelarían. Una elite social gobierna y des gobierna a grandes masas oprimidas, o desamparadas, y sin necesidad de usar la fuerza, porque las élites simbólicas producen con sus discursos una conciencia colectiva de legitimidad y naturalización de la pobreza, el abuso y la corrupción; por lo tanto, aceptación del orden social, no importa lo absurdo y descabellado que parezca, desde fuera. “En lugar de controlar directamente las actividades de los otros, mediante la fuerza física, controlan la base mental de las acciones, esto, es (...) las intenciones o propósitos de las personas (Van Dijk, 2001:41).

El racismo, la discriminación de género, la represión religiosa, la estigmatización por la preferencia sexual, se desarrollan por medio de la circulación de los textos, los textos dirigidos a controlar la mente y la conducta de las víctimas de la injusticia.

Los opresores descalifican a las víctimas y justifican sus privilegios mediante la generación de discursos que crean una realidad donde ellos son “naturalmente” superiores. El racismo surge históricamente cuando una raza quiere justificar la explotación de grupos diferentes o la espoliación de sus bienes, no necesariamente por el color de la piel. Ese discurso recogerá rasgos diferenciadores de ambas razas, exaltará los del grupo del poder, y estigmatizará los de los grupos maltratados. En todos los casos, el mecanismo es el mismo. Sin embargo, el caso de la represión religiosa merece un párrafo aparte.

El discurso religioso dominante será el de los grupos victoriosos en las contiendas. Este es el campo discursivo de mayor intolerancia históricamente; quien triunfa, tiende un vallador discursivo, muchas veces acompañado de acciones coercitivas. No necesariamente prevalecen las ideas más “santas”, o más cercanas a la ortodoxia. No. La ortodoxia se crea. Como se crea la herejía. La ortodoxia será el discurso de los grupos dominantes, victoriosos, no por el poder de sus argumentos, sino por el poder de la fuerza. No importa cuán perignino, ingenuo o absurdo parezca si se examinara críticamente. Precisamente, lo primero que el discurso de la ortodoxia procura es la renuncia a la criticidad y la asunción sin reservas del dogma. Es la alienación conseguida por el dúo poder-discurso que les da legitimidad y “racionalidad” a ambos y que hace que los “otros” y sus discursos sean ilegítimos, apócrifos, herejes, e inferiores. Las herejías se convierten en el discurso de los derrotados, y el discurso de los derrotados se convierte en herejía.

Las herejías de ayer pudieron muy bien ser la ortodoxia de hoy; y a la inversa, las ortodoxias de hoy pudieran ser las herejías de ayer. Todo depende de la correlación de fuerzas. El débil en poder económico, político, social y militar en una confrontación ideológica terminará siendo el hereje, y su discurso y su práctica, serán herejías, hasta que cambie la correlación de fuerzas. No importa la coherencia y consistencia del discurso de los victoriosos, porque de ellos es la ortodoxia. Si el discurso de la Reforma hubiese sido aplastado militarmente, los protestantes no habrían podido superar su

condición de herejes. Después que una ortodoxia se impone, pasa a formar parte de lo que Foucault (2008) llama “formación discursiva”. Quienes nacen y crecen en una formación discursiva perciben las prácticas derivadas de la misma, como lo más natural.

La ortodoxia se constituye en la doctrina oficial de la sociedad, en un elemento de cohesión social que tiende a rechazar todo lo que ponga en peligro esa cohesión, “todo elemento disociador”. Dice Foucault que: “La doctrina vincula los individuos a ciertos tipos de enunciación y como consecuencia les prohíbe cualquier otro; pero se sirve, en reciprocidad, de ciertos tipos de enunciación para vincular a los individuos entre ellos, y diferenciarlos por ello mismo de los otros restantes. La doctrina efectúa una doble sumisión: la de los sujetos que hablan, a los discursos; y la de los discursos, al grupo, cuando menos virtual, de los individuos que hablan (Foucault, 2008:44).

#### **4. Discurso y cognición**

El poder del discurso también se encuentra en la cognición. Entendemos, porque tenemos informaciones almacenadas en forma de discurso, y no solo en palabras sueltas; producimos y aclaramos ideas en la medida que hablamos y escribimos; y le damos sentido a nuestras percepciones por medio de la lengua y del discurso. De este último aspecto ya hablé. Ahora abordaré los dos primeros.

En todo discurso hay informaciones nuevas e informaciones viejas que sirven de contexto cognitivo. Si leemos o escuchamos un discurso compuesto solo de informaciones nuevas, probablemente entenderíamos muy poco. Se aprehenden mejor las informaciones nuevas que nos llegan acompañadas de informaciones conocidas. Incluso, en las oraciones, siempre habrá conocimientos viejos (el sujeto y el tema) y conocimiento nuevo (el predicado y el rema). Es una ironía cognitiva: mientras más se sabe de un tema, con más facilidad se obtienen o construyen conocimientos en ese campo. Es el efecto San Mateo en el discurso.

Cuando nos comunicamos, activamos esquemas o modelos que favorecen la comprensión. Esos esquemas o modelos son posibles gracias a los conocimientos previos (informaciones conocidas en la comunicación). “Probablemente los modelos mentales consisten en una representación esquemática de las dimensiones social y personalmente relevantes de los acontecimientos, como el escenario, los participantes (en diversos roles), las acciones, etc. (van Dijk, en Wodad y Meyer, 2003:166). No abundaré más sobre el papel de los conocimientos para producir nuevos conocimientos, porque ese tema lo he tratado en distintas partes de esta tesis, especialmente en capítulo VI (subtema: proceso de comprensión lectora).

Visto desde perspectiva del enunciador, también se descubre el poder cognitivo del discurso, porque como dije, con el discurso producimos y aclaramos el conocimiento. Cuando preparamos los enunciados que producirán determinados actos de comunicación, o más bien macroactos, tenemos que repasar los archivos mentales en busca del conocimiento necesario para los enunciados que se desea construir. De ese modo, la producción del discurso se convierte en un instrumento de reflexión y de transformación de los propios conocimientos. Esa relación tan estrecha entre pensar y escribir, y entre escribir y pensar determina que los pensadores se conviertan en escritores; y los escritores en pensadores.

Hasta aquí he reflexionado sobre el poder del discurso. He presentado el papel del discurso en la construcción de la realidad, en la formación y control de la conciencia colectiva y en la producción y mejora del conocimiento. En los apartados que siguen, trataré de reflexionar sobre el discurso del poder, lo que me obliga indefectiblemente a incursionar en el estudio crítico del discurso. (ECD) conocido mejor hasta hoy como análisis crítico del discurso (ACD).

## **5. Estudios críticos del discurso**

El poder tiene su discurso y medios casi ilimitados para reproducirlo. El poder sin discurso no sería duradero, al menos en el mundo actual. Por eso, el control del

discurso y del “capital simbólico” es fundamental para los grupos del poder. Cuando ese discurso se establece, se logra aquello de que “las ideas dominantes son las de la clase dominantes”. Si el poder se usa para procurar el bien común, el discurso estaría al servicio del bien común; pero si el poder se usa para beneficio de una élite en desmedro de la mayoría de los sectores populares, el discurso se convierte en instrumento al servicio de la injusticia. El discurso es un arma poderosa que sirve, como todas las armas, para someter o para liberar.

Movidos por ideas de justicia, estudiosos del discurso comenzaron en la década de 1980 a estudiar la relación del discurso y el poder, sobre todo, de qué manera el poder usa el discurso como mecanismo de control de la mente de los oprimidos y de legitimación de la injusticia. Estos estudiosos estuvieron acicateados por Teun van Dijk. En sus inicios, estos estudios recibieron el nombre de “Lingüística crítica”, luego análisis del discurso (hoy ese es el nombre que predomina); y en la actualidad van Dijk (2009) está proponiendo que la designación sea Estudios Críticos del Discurso (ECD), porque es un término más amplio que Análisis Crítico del discurso (ACD). A principios de la década de 1990, se celebró un congreso en Amsterdam para cimentar el enfoque crítico de discurso. Un significativo número de estudiosos han seguido reuniéndose, para compartir y difundir resultados de investigaciones y reflexiones sobre el discurso del poder (ver Wodad y Meyer, 2003).

A pesar de que todavía predomina la designación de análisis crítico del discurso (ACD) para referirse a la reproducción discursiva del abuso del poder, se está abriendo paso la propuesta de van Dijk de que se le llame estudios críticos del discurso (ECD). Este explica: “Aunque actualmente se ha adoptado de manera generalizada la fórmula Análisis Crítico del Discurso (ACD), me gustaría proponer que se cambie por Estudios Críticos del Discurso (ECD) por una cantidad de razones obvias. La razón principal es que los Estudios Críticos del Discurso no son –como con mucha frecuencia se supone, especialmente en el campo de las ciencias sociales –un método de análisis del discurso. No existe un método semejante. Los estudios Críticos del Discurso utilizan

cualquier método que sea pertinente para los objetivos de sus proyectos de investigación, y esos métodos son, en gran medida, los que se utilizan generalmente en los estudios del discurso (...) por eso mismo, prefiero utilizar la denominación estudios del discurso(ED) para referirme a esta disciplina (Van Dijk, 2009:21).

Independientemente de la designación, los estudios críticos del discurso, y en esto se diferenciaron de los estudios del discurso en general, enfocan tres conceptos fundamentales: el abuso del poder, el papel de la ideología en la interacción discursiva y el contexto histórico de todo intercambio discursivo. De ahí que los ECD no se interesen por cualquier clase de poder, sino en aquel que produce desigualdad, opresión y abuso; en otras palabras, se interesan por el discurso del poder abusador. “Si definimos los Estudios Críticos del Discurso (ECD) como un movimiento intelectual específicamente interesado en la elaboración de la teoría y el análisis crítico de la reproducción discursiva del abuso de poder y de la desigualdad social, debemos convenir en que una tarea central de este movimiento es el examen detallado del concepto poder (van Dijk, 2009:19). Esta tarea ya la emprendió el propio van Dijk en sus libros: “Ideología y discurso”, “Discurso y poder”, “Discurso y contexto”, “Sociedad y discurso” y en “El discurso como interacción social”. En esos libros también se intenta definir otros temas fundamentales de los Estudios Críticos del Discurso (ECD), tales como: la ideología, el encuadre, la conciencia (falsa conciencia), el contexto histórico, las creencias, etc. Estos conceptos revelan la vinculación de los ECD y las ciencias sociales.

La opción de los ECD por los oprimidos y por los que sufren el discriminamiento a través del discurso del poder, convierten este enfoque en una excelente arma para quienes son sensibles ante el dolor de los demás. Los excluidos del poder, las masas depauperadas, los inmigrantes, los diferentes (de preferencias distintas a la ortodoxia, de cultura diferente, de religión diferente, etc.) los disidentes y los portadores de discursos contestatarios reciben todo el peso de los prejuicios contenidos en el discurso del poder. Los ECD buscan desentrañar los mecanismos de seducción,

engaño y represión del discurso del poder para producir las herramientas necesarias de autodefensa discursiva y cognitiva de quienes padecen el peso de la discriminación, la estigmatización, la alineación; en fin, del abuso del poder. Como establece Ruth Wodad, este enfoque “se propone hacer transparente los aspectos discursivos de las disparidades y las desigualdades sociales. En la mayoría de los casos, el ACD toma partido por los desfavorecidos, y trata de mostrar los instrumentos lingüísticos que utilizan los privilegiados para estabilizar o incluso aumentar las inequidades presentes en la sociedad (Wodad y Meyer, 20003:58)

Naturalmente, desde el punto de vista científico, a los EDC se les puede objetar su falta de imparcialidad, su búsqueda interesada, su falta de objetividad, incluso, su saber sesgado. Eso no escapa a la atención de los estudiosos críticos del discurso del poder. Su mayor teórico y defensor, Teun van Dijk y sus seguidores, no solo lo asumen, sino que proclaman el orgullo de ser un crítico del poder abusivo: “A diferencia de otros saberes, el ACD no niega sino que explícitamente define y defiende su propia posición sociopolítica es decir, el ACD expresa un sesgo, y está orgulloso de ello” (Ruth Wodad, 2005:144).

El hecho de que los ECD asumen una posición abiertamente a favor de los excluidos y maltratados por el poder, no les resta valor ni pertinencia ni validez. Falta de imparcialidad no querer decir, falta de rigor. No podemos asumir que los ECD sean científicos, pero si honestos, rigurosos y pertinentes, y sobre todo, justos, por que “...la creación de un discurso de resistencia es en muchas ocasiones un instrumento indispensable para la defensa de los intereses de esos grupos (Calsamiglia y Tusón, 2007:33).

¿En qué difieren los estudios científicos y los estudios críticos del discurso? La primera diferencia es teleológica. Los estudios científicos no tienen un interés preestablecido a favor de un grupo social, como ya se dijo, los ECD, sí. Michael Meyer lo explica así: “Se proponen lograr que los primidos se defiendan de la coerción oculta, y por ello

tratan de liberarlos de dicha coerción y colocarlos en una situación que les permita determinar dónde residen sus verdaderos intereses (Modad y Meyer 2003:48).

En segundo término, hay que establecer el problema del método. Como es obvio, los estudios científicos se guían por los estándares y principios del método científico; los ECD no tienen un método particular ni siquiera principios metodológicos fuera del rigor. Los ECD utilizan una gran variedad de métodos, observaciones, análisis y otras estrategias para realizar sus estudios (en esta apreciación coinciden Michael Meyer (Wodad y Meyer, 2003) y Teun Van Dijk (2009). Por último, ambas perspectivas de investigación y reflexión difieren en que como señala Michael Meyer, las teorías científicas son “objetivas” por el hecho de que es posible distinguir entre la teoría y los objetos a los que la teoría hace referencia. La teoría no forma parte del dominio del objeto que describe. En cambio, como los ECD forman parte del dominio del objeto que describen su teorías tratan en parte de sí mismas” (Wodad y Meyer, 2003:48).

Un enfoque cognitivo y crítico del discurso presenta más aristas que las que hasta aquí he abordado. Por ejemplo: los mecanismos de encuadre, el racismo, la violencia de género, la discriminación racial, la discriminación por preferencia sexual, etc. Pero el tema se haría inagotable. Realmente cada uno de esos aspectos amerita un estudio particular. De todos ellos, examinaré el **encuadre** por que es común a todos los temas relativos al abuso del uso del poder.

## **6. El encuadre**

Para que las víctimas del poder no se revelen o para que asuman como propios los intereses de los opresores, el discurso del poder se encarga de conformar y controlar sus mentes, un proceso generalizado de alienación. En ese proceso de alienación es fundamental el papel de las élites simbólicas (periodistas, comentaristas, líderes religiosos, intelectuales orgánicos, académicos, etc). En las teorías del discurso, este mecanismo de justificación del abuso y la injusticia en general recibe el nombre de **encuadre**.

El encuadre es una manifestación de la alineación generalizada. Dennis K. Mumby y Robin P. Clair refieren que el concepto de encuadre de la comunicación fue desarrollado originalmente por Gregory Bateson, y ampliado luego por Erving Goffman. Esos autores, citando a Stahl definen el encuadre como un tipo de metanarración que influye en la interpretación pero que no es parte del contenido. El encuadre se sitúa en el nivel de las prácticas discursivas para de algún modo justificar las acciones de los victimarios. Llevado a sus límites, el encuadre tiene puntos de contacto en el síndrome de estacolmo, pues comparte la justificación del abuso, aunque por razones distintas.

En los países subdesarrollados, la población padece carencia de servicios públicos de calidad (salud, educación, transporte, limpieza, seguridad etc.), de fuentes de empleo, de alimentación, etc. porque los gobiernos corruptos depredan el Estado, administran irresponsablemente las riquezas (entregan a discreción el patrimonio del país a sus incondicionales o sustentadores) y fomentan el envilecimiento colectivo. Sin embargo, se reeligen, o alternan el control del Estado con sus pares de la oposición. Las propuestas decentes, las contestatarias, no tienen cabida porque son portadoras de un discurso disidente. Esto se explica porque las masas activan mecanismos de encuadre, tales como: "Todos roban", "La política es así", "En todos los tiempos ha habido corrupción", "Más vale malo conocido que bueno por conocer", etc.

Si la población que sufre las consecuencias de las gavillas organizadas en partidos, asumiera conciencia de quienes representan sus intereses, algunos partidos minoritarios serían opción de poder. Pero el discurso disidente no circula, no llega, no se conoce adecuadamente por falta de recursos, que es como decir, por falta de poder. Sin necesidad de recurrir a mecanismos coercitivos, los grupos corruptos y prevaricadores logran que los discursos alternativos sean excluidos por vía de lo que Foucault llamó "lo prohibido". El discurso del poder circula profunda y profusamente, produciendo mecanismos de encuadre y callando las voces disidentes. El discurso del poder se convierte en doctrina oficial; y la doctrina oficial, en la ortodoxia política

Todavía no se ha estudiado a fondo los efectos perversos del encuadre. No obstante, hay interesantes estudios y reflexiones al respecto en el marco de las ECD. Uno de esos estudios es de Robin P. Clair (en van Dijk, 2001) quien sostiene que las relaciones de poder a menudo se preservan encuadrando el discurso de un modo que tiende a consolidar ciertos significados acerca de nuestra realidad social (op. cit. 284) Esto revela la importancia que debe tener el encuadre en las ciencias sociales y en ECD.

En un estudio de los relatos de las experiencias de varias mujeres sobre el acoso sexual, Dennis K. Mumby y Robin P. Clair identificaron seis tipos de encuadre: 1) la aceptación de los intereses dominantes; 2) el simple malentendido; 3) la reificación, 4) la trivialización, 5) la vacilación denotativa y 6) la personalización de lo público. Estos autores definen sucintamente cada tipo de encuadre siguiendo los planteamientos teóricos de D.K. Mumby y A Giddens (en van Dijk, 2001:284 y siguientes):

**La aceptación de los intereses dominantes:** Según este encuadre, las víctimas podrían asumir que los intereses de la empresa donde trabajan son más importantes que sus propios sentimientos e intereses. Su relato de los hechos, tenderían a restarle importancia al acoso sexual (el estudio de Mumby y Giddens se circunscribió al acoso sexual en las organizaciones), y presentar que los intereses de la empresa atañen a muchas personas mientras ella es una sola. Una víctima podría llegar a la conclusión de que es más importante proteger a la empresa de una publicidad negativa que proteger a las víctimas del acoso sexual” (Mumby y Clair, en van Dijk, 2001:285).

**El simple malentendido:** Es tipo encuadre se base en “la noción de que las contradicciones del sistema deben encubrirse a efecto de mantener el status quo”(ídem). En esa tesitura, las víctimas asumirán y relatarán sus experiencias como coqueteo, insinuaciones, chistes de mal gusto, bromas; o “una forma chocante de invitarme a salir”, como explican Mumby y Clair.

**La reificación:** Cuando las víctimas asumen y cuenta el acoso como algo natural, como una cosa inevitable, están encuadrando sus experiencias como algo que no tiene que ver con ellas, como una “cosa” general e inexorable, la están reificando. Los autores antes citados refieren que las víctimas de este encuadre podrían decir: “Los hombres son lo que son y una no puede cambiar algo biológico” (Mumby y Clair op. cit: 285). Este enunciado podría ser llamado el de la generalización.

**La trivialización:** La trivialización ocurre cuando la víctima toma la situación a la ligera, aunque tenga efectos perjudiciales (ídem). Hay muchas formas de trivializar una agresión, interpretándola y contándola como un chiste, una broma, una ocurrencia sin mala intención, etc. Este mecanismo dista mucho del espíritu de resiliencia, pues las víctimas lejos de sacar lecciones, de hacer ajustes para no volver a fracasar, de aprovechar algún aspecto positivo de la experiencia, lo que hacen es enajenar sus derechos fundamentales como seres humanos.

**La vacilación denotativa:** Este tipo de encuadre se produce cuando los oprimidos agredidos, o las víctimas en general, evitan nombrar adecuadamente la agresión; evitan categorizar por medio de la designación nominal los eventos, episodios o situaciones que padecen. Los mecanismos que suelen usar son las perífrasis atenuantes (una actitud un tanto agresiva), la proximidad semántica (estado de excitación), y hasta el eufemismo (impulsado por su naturaleza). Los episodios de agresión se convierten en una especie de tabú, por lo que es “lógico” que las víctimas no quieran referirse a él directamente. Los agresores saben o intuyen esa percepción y la estimulan, o simplemente se aprovechan de eso.

**La personalización de lo público:** Cuando se sufre opresión por la condición en que un ser humano se halla (mujer, negro, pobre, extranjero, religioso, ateo, comunista, homosexual, heterosexual, etc.) no se debería considerar algo personal, sino público, (general). Si se trata como algo personal, se le da la categoría de circunstancial, particular, conyuntural, y por tanto, se le puede buscar una solución privada, en lugar

de luchar por una solución general que conllevaría la denuncia de la agresión. En esa tesitura, dicen Dennis Mumby y Robin Clair: “Encuadrar un incidente como algo personal, y no público o político equivale a relegarlo a la posición de aquello de lo que no se habla. Si una cuestión es personal, habrá que tratarla en un nivel interpersonal y no en términos de como se relaciona con la comunidad en general (op. cit: 286).

Mumby y Clair presentan solo seis tipos de encuadre, que fueron los que Clair tomó en cuenta en su investigación de los relatos de las mujeres sobre sus experiencias de acoso sexual, pero el concepto se aplica a todas las esferas de la vida social. Y por supuesto, hay otros tipos, no muy estudiados que se manifiestan en expresiones, tales como: “Esa es la voluntad de Dios”, “Esa es obra del Diablo (se le metió el Diablo)”, “Yo me lo busqué”, “Esas son cosas del destino”.

En síntesis, lo que acabo de presentar es una muestra de la importancia de los Estudios Críticos del Discurso como herramienta de lucha de quienes aún se indignan por los abusos y la injusticia. El discurso es el nuevo campo de batalla entre quienes se aprovechan y defienden la opresión, y quienes se indignan ante ella. Hay que comenzar tomando conciencia del poder del discurso, e identificando los mecanismos del discurso del poder para contribuir al bienestar de quienes subren el flagelo de la discriminación, el abuso, la opresión o cualquier otra forma de injusticia. Toda forma de abuso es justificada por sus perpetradores distorsionando la imagen del “otro”, el abusado. Esa imagen se construye con la lengua y se expresa en el discurso. Como una forma de continuar con el estudio de los mecanismos de distorsión de la imagen del abusado, estudiaré en el siguiente acápite la construcción discursiva de la feminidad y sus consecuencias prácticas.

## **7. El discurso y la construcción de la feminidad**

La lengua es una fiel testiga de los vaivenes de la sociedad. Pero no una testiga pasiva. Es una testiga que es presionada por la sociedad a evolucionar, a cambiar a

recoger y viabilizar la historia misma. Una testiga que lleva en su cuerpo, en su alma y en su espíritu la impronta de la sociedad en cada período de su evolución. La lengua revela todo su poder plasmándose en el discurso. La historia en última instancia es una construcción discursiva, y sin lenguaje, no hay discurso. La sociedad humana como la conocemos hoy, no puede prescindir de la lengua ni la lengua de la sociedad. Una y otra, se reclaman y condicionan mutuamente. De ahí que estudiando las expresiones lingüísticas de una sociedad de hablantes, podemos hallar las huellas de su pensamiento. Podemos descubrir cómo los sujetos se construyen a sí mismos en el discurso. Ese poder de la lengua hecha discurso se puede comprobar examinando los discursos que producen las “elites simbólicas” para justificar los privilegios, intereses e ideología de su grupo, y la injusticia que con ello pudieran acarrear. Ya sea el discurso político, el discurso nacionalista, racista, (ampliamente estudiado por van Dijk: 1990, 1997, 2010, 2003, y 2009), el discurso machista, todos los discursos que responden a intereses de grupos defienden sus privilegios, tratan de crear una imagen positiva de “nosotros” y una negativa de “ellos,” los otros. El fin último de este mecanismo es naturalizar el prejuicio, la discriminación y el abuso; o sea, lograr que se perciba como normal las relaciones de dominio y subyugación. A través de la circulación de los discursos de los grupos dominantes, se hace frecuente y recurrente las relaciones de inequidad e iniquidad. Luego lo frecuente se hace equivalente a lo normal, no importa lo aberrante que sea la imagen que se tenga del otro y el trato que se le dé, a fuerza de recurrencia se percibe y asume como la norma, y, en ocasiones, como inevitable.

En la tesitura anterior, está el el caso de la feminidad y su anverso, la masculinidad, a los cuales me voy a referir en lo adelante. Examinaré la expresión gramatical de género en español, para determinar cuál ha sido y la visión de lo femenino de la comunidad hispanohablante. Pretendo demostrar que el discurso recoge la idiosincrasia y las relaciones sociales de sus sujetos, pero que a la vez puede reforzar, legitimar o coadyuvar a transformar la visión que se tenga de una realidad social o virtual, construida con recursos de la lengua y en la lengua, pero plasmada en el discurso.

Históricamente, la mujer y, por tanto, lo femenino, han sido valorados como una dependencia, y hasta como un atributo de lo masculino. Lo femenino, subsumido por lo masculino, muchas veces desaparece del discurso: “cuando se dice hombre, se dice mujer”, pero no viceversa. Tal vez en el ámbito religioso es donde se ha sido más injusto con la feminidad. En muchas teogonías se incluye la diosa madre: egipcia, Isis; griega, Hera, sumeria, Damkina, nórdica, Freya; romana, Minerva, etc., pero en la judeo-cristiana, la cual heredó o asumió la comunidad hispano-hablante, todos los dioses son masculinos.

Lo femenino como atributo de lo masculino se ha subestimado históricamente, no solo en las construcciones religiosas, la cultura también se ha visto permeada por esa concepción. La mujer se asocia a los niños, a los discapacitados, y a otros grupos desfavorecidos que los hombres deben “proteger” o dirigir. No es extraño, entonces, que todavía haya duda sobre la “capacidad” de la mujer para realizar “cosas de hombres”, como dirigir empresas, impartir justicia, asumir cargos legislativos o administrativos, ejercer profesiones de poder, y por supuesto, para gobernar Estados.

La concepción prevaleciente sobre la mujer y lo femenino, ha propiciado la marginación de la mujer de los oficios, profesiones y actividades dirigenciales en la sociedad. La falta de oportunidades, y no condiciones naturales, han relegado a la mujer a un segundo plano en la historia de la humanidad. Lo peor es que se quiere tomar la consecuencia como la causa del problema: la falta de protagonismo de la mujer sería la prueba de su ineptitud para asumir roles dirigenciales en la sociedad. Por tanto, no sería sensato “arriesgarse” concediéndoles oportunidades a las mujeres.

Este no es un ensayo sobre el derecho de la mujer de lo cual se ha escrito bastante. Aquí lo que importa es examinar desde el discurso la visión que se ha construido sobre el papel de la mujer en la sociedad. Más específicamente, me interesa examinar cómo las construcciones discursivas recogen en las marcas de género la subsunción de la

mujer, lo que es una manifestación más tanto del poder del discurso como del discurso del poder.

Empecemos por establecer la diferencia entre sexo y género. El sexo es una realidad extralingüística y afecta solo a los sustantivos. El sexo da origen al género natural (macho-hembra). Este género natural afecta normalmente el plano paradigmático o virtual. El género es una marca gramatical que se relaciona con el sexo solo cuando se refiere a animales o personas. Obviamente, cuando el género se refiere a cosas, no establece relación con el sexo. En el primer caso, se puede hablar de una gramaticalización del sexo. El género se evidencia en el discurso, por lo que pertenece al plano sintagmático. No obstante las diferencias entre sexo y género, en español se asocian íntimamente el masculino al hombre o varón, y el femenino a la idea de mujer o hembra. Por eso, en español los usos lingüísticos recogen, en parte, la visión que históricamente se ha tenido de la mujer como sinónimo de lo femenino.

### **7.1. Discurso y género**

El discurso se construye con la lengua. Dicho de otro modo, el discurso es expresión tangible de la lengua y el lenguaje. Siendo así, la visión del mundo que se conforma con la lengua se expresa en el discurso. Las cosas son objetivamente de una manera, pero discursivamente pueden no coincidir con la realidad, sin que necesariamente el discurso sea falso. Sencillamente, la verdad es discursiva, y se construye a partir de la visión del mundo que nos ofrezca la lengua y los intereses implicados en la interacción discursiva. La realidad está ahí, pero hay que interrogarla, interrelacionarla e interpretarla, para construir discursos a partir de ella. Pero esto se realiza a partir de los esquemas o paradigmas que se posean.

Si la realidad bastara por sí sola para producir discursos, no haría falta la lengua, no haría falta estudiar pedagogía ni periodismo, ni historia, ni filosofía. Cualquier persona solo tendría que “copiar” “escanear” la realidad. Un hecho, una realidad, no es noticia hasta que no se construye un reportaje a partir de ella. Por ejemplo, una comunidad

puede carecer de los servicios básicos de salud, o una reserva natural puede estar siendo diezmada por años, y hasta que no se construye un discurso para denunciar o comunicar cualquiera de esas dos situaciones, ninguna es noticia. En cuanto a la historia, se podrían poner muchos ejemplos, pero tal vez el que mejor ilustra la historia como discurso es el caso de Stalin en la exUnión Soviética. Antes de Nikita Kruschov tomar el poder, la historia soviética presentaba a Stalin como un héroe, junto a Lenin era el padre del Estado Soviético. Luego del ascenso de Nikita, la historia hubo que escribirla de nuevo (construir un nuevo discurso en el que se desmitificara a Stalin). La historia se construye bajo el influjo de los vencedores. De seguro que si Trosky hubiese ganado la lucha por el poder, la historia soviética habría construido otra imagen de él. Lo mismo sucede con las herejías, como expliqué en el capítulo anterior.

Los hechos se olvidan, las realidades cambian, y lo que queda son los discursos. En última instancia, la gente fusiona realidad o hechos y discursos. Incluso a veces los discursos mismos desaparecen, y solo quedan los actos de comunicación y los efectos perlocucionarios que ellos produjeron. De Buda, Confucio, Mahoma y Jesús, sabemos y creemos los discursos que ellos mismos son o que representan. Incluso, esos discursos tienen valor por sí mismos, independientemente de su relación con la realidad. En definitiva, a cada uno como representación discursiva habría que evaluarlo por lo que representan o expresan. Por ejemplo, Jesús como discurso, indiscutiblemente que representa la salvación del mundo (aun no fuera Dios). Jesús-Discurso es el amor, la justicia, la solidaridad y la verdad entre otras cosas. Si se aplicara ese discurso como norma de vida, el mundo estaría salvo de todos sus males, incluso en el ámbito terrenal.

El género no escapa a la acción discursiva. El discurso sobre el género se construye a partir de la realidad, pero la sustituye, por lo que no importa que esta cambie, ahí estaría el discurso fundido y confundido con la realidad. Condiciones históricas y hasta naturales dieron origen a una relación determinada de la mujer con su complemento y aliado natural, el hombre. También condiciones naturales y sociales les asignaron

roles específicos a la mujer en la sociedad. La lengua, como fiel testiga y como medio de construcción discursiva, recogió el papel secundario que las sociedades patriarcales le reservaron a la mujer. En el caso de la lengua española, la situación se manifiesta fundamentalmente en el léxico y en los gramemas de género. En lo adelante me encargaré del género en busca de evidencia de la tesis expuesta precedentemente.

**El género común.** Producto de rol secundario que se le asignó históricamente a la mujer, en términos funcionales se hizo innecesario que algunos sustantivos que expresan oficios o actividades “propias de hombre”, tuvieran la distinción genérica masculino/femenino. Sencillamente, porque no se concibió asociar la feminidad al poder simbólico que representaban esos sustantivos. Lingüísticamente esto es comprensible, la lengua no soporta nada que sea disfuncional. De ahí que no era necesaria la distinción genérica en sustantivos como **ministro, juez, síndico, presidente, decano** y un largo etc. Ni siquiera la palabra testigo necesitaba distinción genérica, porque se asumía que la mujer no tenía condiciones idóneas para testificar.

Enajenados por el discurso anulador de lo femenino, y llevados por el engreimiento, hasta los científicos de las ciencias naturales han marginado lo femenino. Los árboles por ejemplo (que son los que paren) tienen nombres masculinos (naranja, limonero, manzano, etc). Esto muestra cómo el discurso cala en la conciencia y crea una segunda esencia de las cosas. Ahí es que está la injusticia y el peligro de la subsunción discursiva de lo femenino. La misma mujer ha llegado a asumirse subordinada e inferior al hombre, el discurso en torno a ambos, le crea esa falsa conciencia. De manera que en ocasiones ni la misma mujer se puede abstraer del discurso que la ha creado como sujeto discursivo.

Por supuesto, para el hombre, el orden creado por él, reforzado y canonizado por el discurso, es natural; porque es lo “normal” tan natural que a veces hasta por encima de la lógica está; como por ejemplo, cuando se les da entrada en el diccionario a los sustantivos y a los adjetivos con distinción genérica a/o, con su terminación masculina,

cuando el orden alfabético que se asume aconseja que debería ser la terminación femenina: ministra-ministro.

La falsa conciencia de la superioridad de lo masculino lleva en ocasiones a que las palabras cambien de significado, si se cambia el género: secretaria es diferente a secretario (normalmente es un ministro), la modista es distinto del modisto (en este caso hasta la ley de la analogía se rompió, pues en español no existe el morfema **isto** para indicar, profesión, oficio u ocupación). Hasta las metáforas sufren cambios sémicos, dependiendo de que la comparación sea con lo masculino o con lo femenino; así por ejemplo, una mujer **chiva**, es una puta o por lo menos provocadora; pero un hombre que está chivo, es hombre precavido, arisco o en guardia contra algo. **Zorra** como metáfora femenina connota prostitución, pero referida a lo masculino (zorro) connota astucia. Una **culebra** como metáfora femenina es denigrante, pero un hombre culebro, es un halago, pues las cualidades que se transfieren en el primer caso son las que se asumen negativas en las culebras, mientras que en el segundo, se asume y se transfiere la astucia y la precaución.

Si para los oficios prestigiosos se asume la terminación masculina como la única posible, es natural que para los oficios considerados secundarios (y hasta estigmatizados en ocasiones) se asuma la terminación única o común femenina: Niñera, enfermera, sirvienta, cocinera (si es varón, será chef) etc. Esta construcción gramatical o lingüística del género, además de coadyuvar a la marginación discursiva de la mujer y lo femenino, se manifiesta en varios campos de la vida de la sociedad, por ejemplo en el jurídico e ideológico. Hay textos que funcionan como ley sustantiva que establecen tajantemente el género masculino para el desempeño de los cargos y/o funciones. En muchas universidades, los estatutos establecen los cargos de director, decano, rector, etc, incluso una vez se discutía en una universidad dominicana si una decana debía firmar como decano o decana, finalmente parece que se impuso el “buen juicio” con el argumento de que legalmente era decano y no decana por que así lo establecían los estatutos. Lo mismo pasa con las constituciones de muchos Estados

que hablan de ministros o secretarios de Estado, diputado, senador, vicepresidente, presidente, etc, (ojalá no se le ocurra a nadie objetar una candidata a cualquier puesto con el argumento de que ese es “legalmente” para hombres).

La visión o construcción de género que expresa la lengua española refuerza, al menos en el geolecto dominicano la “convicción” de algunos segmentos sociales de que la mujer no está apta para dirigir políticamente; de que el hombre es el más apto para las funciones y decisiones trascendentes. Si se les echa una mirada a los partidos políticos, a las iglesias, a los clubes, a los sindicatos, etc. se llegaría a la conclusión de que dirigir es cosa de hombre. Las mismas mujeres están alienadas con ese discurso. Sin la colaboración de las mujeres, los hombres no podrían tener tanto éxito en excluirlas del ámbito directivo. Muy pocos países han sido gobernados por una mujer, a pesar de las muestras sobradas de capacidad gerencial que han dado las escasas mujeres, que a fuerza de talento, valor y constancia han podido acceder a un puesto de dirección.

Sin duda, la mujer ha mostrado tanta sagacidad, integridad, decisión, prudencia y visión como el hombre. Es injusto mantenerla encasillada en una realidad que tiene siglos que evolucionó. Hoy no se necesita ser musculoso o musculosa ni diestro o diestra en el manejo de la espada para dirigir. Hoy se necesita talento y preparación intelectual, y en eso corremos parejos hombres y mujeres. Ciertamente que hay oficios para los cuales el hombre tiene aptitudes especiales. Lo mismo que hay oficios para los cuales las mujeres podrían tener aptitudes especiales. Pero eso no quiere decir que unos y otros no pueden desempeñar esos otros oficios para los cuales no están “especialmente dotados”; ni que uno es superior a la otra, o la otra al uno. Por el contrario, lo que eso evidencia es la condición de complementarios que somos hombre y mujer, o mujer y hombre. Una mujer es un ser incompleto; un hombre es un ser incompleto; la unión hombre y mujer es una alianza natural poderosa y altamente beneficiosa. Hasta la estructura psíquica y neuronal de ambos parecen confirmar ese aserto.

## 7.2. Género y distinción lingüística

Una de las leyes lingüísticas universales es la distinción. En la lengua funcionan comunicativamente aquellas unidades que sean capaces de oponerse a otras por medio de sus diferencias (Saussure, 1995; Martinet 1984:219-226). Al mismo tiempo, la lengua desecha todo lo que no necesite: ley de menor esfuerzo. Estas dos leyes regulan la creación, restitución o la permanencia de las distinciones; o por el contrario, la anulación de las mismas.

Se podría decir que estas dos leyes funcionan en la lengua como las fuerzas centrípetas y centrifugas en los cuerpos celestes. En virtud de la ley del menor esfuerzo, los hablantes de una lengua tienden a reducirlo todo a su mínima expresión (to pa-na/ lo mimo niño); en cambio, la ley de la distinción o de la necesidad de ser entendido obliga a mantener a aquellas distinciones necesarias para la comprensión.

Con la incorporación de la mujer a la milicia y a la policía, la distinción genérica se ha hecho necesaria. Incluso se ha creado una variante del llamado género epiceno (la culebra hembra / la culebra macho). Si una mujer policía se le llama la policía (género común) se confundiría con la institución (La Policía) lo mismo que si a una mujer guardia, si se le llamara la guardia, se le podría confundir con el Ejército Nacional (conocido como La Guardia). El pueblo, que tiene su gramática natural, resolvió ese problema creando la distinción **el policía/mujer-policía, el guardia/mujer-guardia**. Pero para los rangos, mantienen la distinción morfemática, o sea, o/a; ejemplos: el raso/la rasa, el cabo/la caba, el sargento/la sargenta..., el coronel/la coronela, el general/la generala.

La ley de la distinción también obliga a establecer la diferenciación de género en muchas situaciones de comunicación. Si alguien se refiere a los hombres y a las mujeres, mediante la expresión; “los hombre votarán temprano” o “este colegio es de niños” lo más lógico y natural es que las mujeres y las niñas se sientan excluidas. No

hay razón valedera para decir hombres cuando se quiere decir mujer, para decir niño cuando se quiere decir niña. No es justo ni considerado no hacer la distinción genérica en un conglomerado de damas y caballeros, o de niños y niñas.

Se dirá que la distinción genérica hace machacón, y a veces artificial y hasta ridículo el discurso, y en ocasiones es así. Pero solo en ocasiones, lo cual no es pretexto para mantener la subordinación de lo femenino a lo masculino. La reiteración o alargamiento se evita en muchos casos, con el uso de sustantivos incluyentes: seres humanos (hombre y mujer), colegas (de la misma profesión) docentes (profesores y profesoras), etc.

En cuanto a lo artificial, es un asunto de costumbre. En los humanos, lo artificial es natural cuando nos habituamos o nos acomodamos a ello. Es más, con la inteligencia los humanos hemos hecho natural lo artificial, y lo artificial se ha convertido en un rasgo distintivo e imprescindible en los humanos. Gracias a la capacidad de transformarlo todo en artificial, los humanos podemos vivir en el planeta Tierra. De manera, que la artificialidad es falta de costumbre o de acomodo a los cambios. En principios, se oían raros sustantivos como jueza, arquitecta, sindica, médica, pero ya no. Nos hemos acostumbrado y ahora nos parecen naturales.

Hay que admitir que en ocasiones se exagera la distinción genérica, lo que les parecerá ridículo y hasta sin sentido a algunos. Por ejemplo:

- 01) profesor@s, señor@s, niñ@s
- 02) profesor (a)s, señor (a)s. niño (a)s
- 03) nosotros y nosotras
- 04) estudiantes – estudiantas, joven – jóvena

El caso 01 es un intento por encontrar términos incluyentes de lo femenino y lo masculino, pero tiene el inconveniente de que rompe la analogía (esta ley favorece la

generalización de usos conocidos a situaciones nuevas). Al ser casos aislados quedan como marcas anómalas en el sistema. En el caso 02, no se supera la subordinación de lo femenino a lo masculino, pues la marca gramatical que se usó está entre paréntesis, marginal. La repetición léxica o la sustitución por términos incluyentes serían la salida más rentable lingüísticamente. El tercer caso 03: nosotros y nosotras, es ilógico. Nosotros = Yo y los demás (hembra y varones). Por tanto se pueden presentar cuatro situaciones.

03.1 Que quien hable (yo) sea varón (=y) y los demás (los otros, alterus) también sean varones (=y), de donde, y+y = nosotros.

03.2 Que quien hable (yo) sea varón (=y) y que el o los demás sean hembras (=x); de donde, y + x nosotros.

03.3 Que quien hable (yo) sea hembra (=x) y el o los demás sean varones (y); de donde x + y = nosotros.

3.4 Que quien hable (yo) sea hembra (x) y la o las demás sean también hembras (=x); de donde x + x = nosotras.

Como se observa, quien habla siempre está incluido o incluida en nosotros o nosotras, por lo que si alguien dijera nosotros y nosotras se estaría incluyendo dos veces, si ese alguien fuera hembra estaría diciendo: a) yo y las hembras; b) yo y los varones ¿Cómo evitar entonces, la exclusión o subordinación de lo femenino que ofrecen las situaciones 3.2 (yx) y 3.3 (xy)? Mediante una construcción declarativa, opositiva o enfática. Por ejemplo, si se trata de docentes: Nosotros, profesores y profesoras,... o nosotras y ustedes compañeros profesores...

Los sustantivos del caso 04 son netamente del llamado género común (igual para los dos sexos), pues no se trata de un morfema masculino para los dos géneros, sino de un fonema neutral desde el punto de vista de la marca del género. Ese es el caso de muchos sustantivos que resultaron del participio latino activo, terminado en **ente** sin

importar el género, por lo que el determinante es lo que marca el femenino y el masculino: “El o la estudiante”, “la o el cantante”, “el o la sirviente” y “la o el marchante” (mueve a suspicacia que en los dos últimos casos exista la terminación femenina, incluso con preferencia sobre la masculina, más aún, si se observa que no existe gobernanta). El hecho de que se establezca la oposición e/a para algunos sustantivos derivados del participio activo, no es aberrante. En español, el término no marcado es el masculino, por lo que los sustantivos que por su contenido no sean femeninos o que no tengan marcado explícitamente el género femenino se asumirán como masculinos. La distinción en principios sonará chocante, pero la necesidad, la trascendencia y la frecuencia de aparición de la palabra pueden hacerla natural. Es lo que ha pasado con presidente/presidenta.

El hecho de que género masculina sea el no marcado es un indicador de la preeminencia de la masculinidad en la gramática. Es como si lo masculino se diera por descontado; es como si fuera la regla (bueno, es la regla), por tanto, el femenino es la excepción que hay que marcar. Digamos que se han roto las reglas de cortesía en la marca del género, pues en los sustantivos referentes a hembras y varones( estudiante, presidente, chipancé, gorila, etc.), si no hay marcas femeninas, se asume que son masculinos, a menos que el lexema contenga el rasgo de feminidad. Si decimos juez, espontáneamente se asume que es masculino, aunque no tenga el rasgo o lexema de masculino. O sea, en la práctica hay una oposición □/a en la terminación de las palabras, pues como el masculino es el más frecuente, ese es el que se asume como normal (casi natural). Tal vez eso haya forzado a marcar el femenino sin necesidad como en joven/jovena, estudiate/estudianta, cantante/ cantanta. Que nadie se alarme, si no son necesarios, desaparecerán.

En conclusión. La lengua condiciona la visión del mundo, por medio de la lengua convertimos la realidad en discurso: “Es un hecho comúnmente aceptado que la cultura determina con rigor la forma del aparato lingüístico, o, si se prefiere, a la inversa, que la lengua condiciona la visión del mundo de la sociedad que en ella se expresa” (López

García y Morant, 1995:10). Pero no siempre esos discursos se corresponden con la realidad y la justicia. Cuando un discurso se ha generalizado en una sociedad, la realidad a la que remite, cobra estatus de legitimidad. Eso tiene sus riesgos: comportamientos injustos, absurdos y hasta estúpidos podrían aceptarse como normales, naturales. Eso es lo que ha pasado con la mujer y lo femenino. El menosprecio discursivo o virtual de la feminidad puede actuar de mecanismo mental o representación simbólica, justificadora y “naturalizadora” de acciones crueles y hasta criminales contra la mujer, como sucede en República Dominicana, donde los hombres han asesinado por motivos pasionales o más bien “posesionales” a un promedio de 150 mujeres cada año, sin que cause ya estupor. Además, la golpiza a la pareja femenina es moneda de uso corriente, en R.D. No se trata de sustituir por eufemismos la misma realidad, si no darle el espacio justo a la feminidad en el discurso y en la praxis para mejorar la representación simbólica de la mujer. No es cambiar la designación de la realidad para que todo quede igual. Es mejorar por medio del discurso la valoración de lo femenino para mejorar la forma de relacionarse con las mujeres. No hay que soslayar que la conducta tiene como uno de sus motores las representaciones que se tienen de la realidad.

Para continuar con el enfoque cognitivo y crítico de las funciones y los géneros del discurso, en capítulo siguiente examino la relación que existe entre géneros discursivos y la producción de textos. Muy ligadas a los géneros y la producción de textos están las estrategias discursivas, por lo que estas también son parte del capítulo siguiente.

# CAPÍTULO IX

---

## GÉNEROS Y ESTRATEGIAS DEL DISCURSO

Uno no percibe lo omnipresente

T.Todorov

### 1. Introducción

Tanto el concepto de géneros discursivos como el de estrategias discursivas son usados con vaguedades y cargados de connotaciones. Por ejemplo, en ocasiones se habla de tipología textual como equivalente de género discursivo; y en otras ocasiones como si se tratara de conceptos diferentes. El caso de las estrategias discursivas es aún más complejo. El mismo concepto es designado como acto de habla, macroacto de habla, modalidades del discurso, trama del discurso, etc. De hecho, no conozco ningún texto que las llame estrategias del discurso, el término que pretendo demostrar, es el que se debería usar para referirnos a narración, descripción, enumeración, argumentación.

En este capítulo, pretendo revisar y discutir el uso de los conceptos de géneros discursivos y estrategias discursivas a fin de proponer sendas designaciones más acorde con el desarrollo que han experimentado los estudios del discurso. Me parece que estas son de las categorías que debemos afinar los estudiosos del discurso, para aumentar el nivel de depuración que esta joven ciencia ha alcanzado.

### 2. Qué son los géneros discursivos

El concepto de géneros discursivos que conocemos hoy es una modificación del de géneros literarios que prevaleció hasta que se asumieron en occidente las propuestas del Mijaíl Bajtin, al final del siglo pasado, Bajtin formuló un concepto de género mucho

más amplio que el géneros literarios en el cual los géneros discursivos son concebido como resultado de la práctica social de los núcleos humanos y de la necesidad de producción textual que surgen en la interacción discursiva. Por tanto, para Bajtin los géneros discursivos tienen un carácter dinámico: nacen y desaparecen. Si la práctica social de los humanos es diversa, y no solo de creación literaria, los géneros tendrán que ser también diversos, y no solo literarios. O sea, que hoy se asume que existen y existirán tantos géneros del discurso, como actividades y necesidades comunicativas estandarizadas surjan en la práctica social y discursiva, en una comunidad lingüística determinada. “La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque la posibilidades de la actividad humana son inagotables; y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencian y crecen a la medida que se desarrolla y se complica la praxis social misma. A parte hay que poner de relieve la extrema heterogeneidad de los géneros discursivos (Bajtin.2002:248).

Desde el punto de vista Bajtiniano, los géneros discursivos son tipos de enunciados relativamente estables producidos de acuerdo a las necesidades discursivas de cada grupo o núcleo humano en cada etapa de su desarrollo lingüístico, cultural, social y económico. De ahí que los géneros pueden obsolecer, por ejemplo, los cablegramas y los telegramas. Hay otros géneros que se han modificado al modificare su soporte (epístolas on line, los anuncios etc.). También han surgido géneros nuevos: mini mensajes, (Twitter, e-mail, Facebook), el chat, el reality show, el talk show, el rap, etc...

Dentro de un mismo género discursivo, se producen lo que María Cristina Martínez (2005:58) llama diversas formas de enunciación, es decir, que en realidad se debería hablar de bloques de géneros discursivos o de subgéneros, pues cada núcleo humano produce textos peculiares diversos. Por ejemplo, si hablamos del género periodístico, encontraremos una diversidad de géneros (subgéneros): editorial, artículo de opinión, reportaje, entrevista, etc.; lo mismo sucede si se trata del género académico: examen, cátedra, ensayo, práctica, libro de texto, tesis, informe de investigación, etc., toda una

gama de textos peculiares de la actividad académica. Los textos que se producen en un campo de las actividades humanas colectivamente se diferencian de los demás, por lo que cumplen con el concepto bajtiniano de género discursivo; pero esos textos tienen diferencias entre sí, por lo que se le deben considerar subgéneros.

Los géneros discursivos de un mismo bloque (subgéneros) comparten características formales y referenciales. Esto hace que se puedan identificar, incluso sin leerlo. Es fácil diferenciar un examen de un ensayo o de un informe científico; un anuncio publicitario se puede distinguir de un reportaje, de un sermón, o de una sentencia. Para comprender cualquier texto es necesario activar los modelos mentales que se tienen del género al cual pertenece. No escuchamos o leemos igual un informe comercial que un ensayo académico, por más que se parezcan en su estructura. Es la representación del modelo de cada género lo que permite interpretar el texto en el contexto cognitivo adecuado.

El concepto de géneros discursivos no es una mera forma de designar o unos textos. Es mucho más complejo. Implica la cognición misma como expondré en el apartado 9.3 Susanne Gunthner y Hubert Knoblauch (citados por Calzamiglia y Tusón, 2007:251) sostienen que los géneros discursivos se caracterizan por ser soluciones complejas, históricas y culturalmente establecidas y premodeladas para problemas comunitarios recurrentes. La recurrencia de fórmulas y formatos comunicativos es un factor que hay que destacar en la formación de los géneros y los subgéneros discursivos. Al ser respuestas a problemas comunicativos recurrentes, los géneros discursivos representan una considerable economía de esfuerzo comunicativo. Si hubiera que inventar superestructuras y modelos sintácticos; y escoger estrategias, estilos y palabras sin ninguna pauta, la comunicación entre los núcleos humanos afines sería más difícil y menos precisa. De ahí que los géneros están íntimamente ligados a la ley de la economía lingüística.

El concepto de géneros discursivos propuesto por Bajtin, relaciona la actividad social y comunicativa de los núcleos humanos con los sociolectos (estilos y registros lingüísticos) lo que reafirma lo que aquí he esbozado: cada esfera de la vida social genera sus propias formas de enunciación, es decir, sus formas peculiares de producir discursos:

En cualquier esfera existen y se aprecian sus propios géneros que responden a las condiciones específicas de una esfera dada; a los géneros les corresponden diferentes estilos. Una función determinada (científica, técnica, periodística, oficial, cotidiana) y unas condiciones determinadas específicas para cada esfera de la comunicación discursiva, generan determinados géneros, es decir unos tipos temáticos, composicionales y estilísticos de enunciación determinados y relativamente estables (Bajtin. 2002).

En conclusión, el concepto de géneros discursivos propuesto por Bajtin tiene ostensibles ventajas sobre el concepto clásico o tradicional de géneros literarios. En primer lugar, se confiere a este concepto un carácter histórico y dinámico: nacen, evolucionan y pueden desaparecer; en segundo lugar, la visión bajtiniana recupera el concepto para todos los discursos, rompiendo de paso el monopolio de los géneros que se han arrogado la literatura y los literatos; y en tercer lugar, la concepción de que los géneros del discurso están vinculados a las actividades diversas de los núcleos humanos, permite relacionar mejor textos y cognición. Esta formulación supera el carácter suprahistórico, anodino y de desvinculación de la actividad social de los géneros literarios: “La doctrina clásica resultará particularmente herida por el surgimiento de nuevos géneros literarios desconocidos por los griegos y los latinos, y rebeldes a las normas establecidas en diversas poéticas, así como por las nuevas formas asumidas a veces por géneros literarios tradicionales, como aconteció con el poema épico” (Alguilar e Silva, 1984:164).

### **3. Evolución de los géneros**

La noción de géneros discursivos es tan antigua como la reflexión misma sobre la lengua y el habla. En el libro III de la República ya Platón distingue tres tipos de textos poéticos: la poesía mmética o dramática, la poesía no mmética o lírica y la poesía mixta

o épica. Es evidente que aquí el concepto de poesía coincidía con el de los géneros que la literatura había producido hasta entonces. Lo más relevante es que ya en esa época se observara que los textos aun dentro de un mismo campo obedecían a características diferentes. Esta es según, Aguilar e Silva (1984) la primera referencia teórica al problema de los géneros literarios. Sin embargo, esa clasificación queda parcialmente modificada en el capítulo X del mencionado libro, cuando se considera mimética toda la poesía. Señalan Aguilar e Silva que no se conocen bien las razones de este cambio, aunque se supone que entre la redacción del libro III y la del X medió cierto tiempo, durante el cual Platón modificaría su punto de vista (Aguilar e Silva, 1984; 159:60) para los autores citados, esa unificación de la literatura en un solo bloque implica la abolición de los géneros literarios pues procura captar la universalidad y la unicidad del arte (ídem).

Si bien es cierto que la estética de Platón unifica los géneros literarios, no deja de ser sintomática su observación en torno a la existencia de textos con características definitorias; además, el hecho de que se unificaran en un solo bloque los textos literarios existentes en la época sugiere una división de los textos en dos géneros: literarios y no literarios. Asumamos esta como la primera gran taxonomía de las producciones discursivas.

Más adelante, en la misma Antigüedad surgirían los tres grandes géneros: género forense o jurídico, género deliberativo o político y género epidíctico o de ocasión. Estos ya están sugeridos en la retórica de Aristóteles, y constituyen la primera clasificación del bloque de géneros no literarios. Estos tres géneros surgen de mano con la oratoria. Apuntan Helena Calsamiglia y Amparo Tusón que luego a estos tres géneros o subgéneros se les incorporarán los géneros didáctico ensayístico (Calsamiglia y Tusón, 2007:242).

No es casualidad que el segundo bloque de géneros que surgió en Grecia fuera el de la oratoria, pues esa era una actividad muy apreciada en Grecia. La defensa de la tierra,

de los derechos públicos y de las ideas produjeron discursos vinculados a las actividades de la época, lo que confirma la certeza de Bajtin al relacionar los géneros discursivos con los intereses (ideología), las actividades y el desarrollo social, cultural y económico de cada época o situación.

En la edad media, los géneros discursivos se sistematizaron preferentemente desde el punto de vista teórico, no de la producción económica, en torno a los textos literarios, echando de lado los demás géneros. "...según la forma de representación, podía distinguirse el *narrativum*, cuando el autor hablaba en nombre propio; el *dramaticum*, cuando hablaban los personajes; y *Mixtum*, en cual el autor y los personajes tomaban la palabra alternativamente. Gomis, (citado por Bassols y Torrent, 2003:17). El mismo autor señala que a esos géneros pertenecían, la **res gesta** o historia, **res ficta** o fabula, el **argumentum**, la genera tragedia, la cómica, la satírica y la mímica. Al que suponer que con estos géneros y subgéneros coexistían el género deliberativo, el epidíctico o demostrativo y el forense o judicial, aun no se les designara así.

Por supuesto, las sociedades siguieron evolucionando, y con ellas la producción discursiva, pero se mantuvo la misma taxonomía con algunas modificaciones forzosas, por lo que todos los textos había que adjudicarlo a una de las casillas existentes. Así, cuando surgen el cuento y la novela, hubo que incluirlos en la narración, relato, o **res ficticia**. La evolución y desarrollo de la sociedad en su conjunto constituye una presión al concepto de género: se modifican los textos o se salían de sus casillas; o más bien, se negaría a entrar. Tzvetan Todorov ve como algo normal que las obras desobedezcan a su género. La subversión en literatura suele dar paso a las revoluciones literarias. "El hecho de que la obra desobedezca a su género no quiere decir que este deje de existir; uno incluso podría verse tentado a afirmar lo contrario. Esto por dos razones. Primero, porque la transgresión para que exista, tiene necesidad de una ley que, precisamente, debe ser transgredida. Se podía mas aún ir más lejos: la norma no se hace visible --no vive-- sino gracias a las transgresiones..." (Todorov 1991:49).

La transgresión de los géneros clásicos dio origen a la profusión de posibilidades taxonómicas existentes hoy. Se podría afirmar que hay tantos géneros como necesidades recurrentes de producción textual se les presentan a los grupos humanos en cada etapa o situación en que se encuentren.

En conclusión, las formulaciones de Bajtin, con algunas modificaciones han sido confirmadas por el desarrollo científico, tecnológico y social, pues con este han surgido una variedad de géneros que ni siquiera se habría podido sospechar que podrían surgir. El soporte material y la urgencia del tiempo están presionando para que cada día evolucionen y se transformen algunos subgéneros discursivos (las epístolas, los informes, la cátedra, etc.) y surjan otros (el twit, el minimensaje en toda su variedad, las conferencias virtuales, las conversaciones on line, etc).

#### **4. Géneros discursivos y producción textual**

Daniel Cassany (2006:26-27) siguiendo los planteamientos de Britt-Loyuse Gunnarsson le asigna tres funciones a los géneros discursivos: **función cognitiva** (el género contribuye a construir y formalizar el conocimiento de una disciplina); **función interpersonal** (el género discursivo construye la identidad del autor como miembro de la comunidad discursiva, una persona es lo que lee y escribe dentro de su ámbito personal); y **función sociopolítica** (el género contribuye a establecer el estatus de cada persona en su comunidad). A estas tres funciones habría que agregar la **función productiva** sugerida por el propio Bajtin (nos expresamos únicamente mediante determinados géneros discursivos). De esas cuatro funciones, me interesa abordar la primera y la última, ya que están directamente vinculadas con la producción textual.

**Función cognitiva:** En la elaboración del discurso, los conocimientos viejos se relacionan con los nuevos para construir un tercer conocimiento, que es el contenido del discurso. Este nuevo conocimiento se configura de acuerdo al género discursivo al que responde el texto. Por ejemplo, si es un artículo científico, responderá a una serie

de rasgos que tipifican los textos correspondientes a los géneros o subgéneros de la actividad científica. Lo mismo sucedería si se tratase de un anuncio publicitario o de una acta policial, etc. El género condiciona la organización del pensamiento pues los textos, responden al “molde” o superestructura que ofrece este.

Pero el conocer el género también ayuda al proceso de comprensión y construcción de sentido por parte del oyente o lector. Una novela histórica o un poema épico se leerá como ficción si se tiene conocimiento del género. Las novelas “La fiesta del chivo” (Mario Vargas Llosa) y “En tiempo de las mariposas” (Julia Álvarez) se interpretarían como episodios de la historia dominicana, si no se conocen los géneros historia y novela. Asimismo, “La guerra de los mundos” (Hubert Welles) se interpretaría como un cataclismo inminente. El género forma parte de los modelos de representación tanto del enunciador (escritor, locutor) y del enunciatario (lector u oyente). Gracias a que los géneros existen como una institución es que ellos funcionan como horizontes de expectativas para los lectores, y como modelos de escritura para los autores. Estos son efectos las dos vertientes de los géneros (o, si se prefiere, de este discurso metadiscursivo que toma a los géneros por objeto” (Todorov, 1991:53).

En síntesis, el género discursivo en el que se produce un texto condiciona la producción y la interpretación del mismo. Sin el dominio del género, estaría comprometida la coherencia del texto y, por tanto, su interpretación adecuada.

## **5. Género y producción textual**

Nadie escribiría una novela; un cuento, un informe científico, una acta de asamblea, un editorial si no tiene conocimiento del género específico en que quiere producir su texto. El dominio del género, entonces, es condición sine qua nom para la producción textual. A la función cognitiva, habría que agregar esta **función pragmática**. Tener conciencia del género en el que se va producir el discurso debe ser parte de la competencia pragmática. Bajtin le dio importancia a este aspecto de los géneros discursivos: “A

menudo una persona que maneja perfectamente el discurso de diferentes esferas de la comunicación cultural, que sabe de la comunicación cultural, sabe dar una conferencia, lleva a cabo una discusión científica, que se expresa excelentemente en relación con cuestión pública, se queda, no obstante, callada o participa de una manera muy torpe en una plática de salón” (Bajtin, 2002:269).

El género contextualiza el discurso, sugiere las estrategias discursivas y los patrones estilísticos que se deben usar y da pautas para el esquema global o superestructura del discurso. Si un investigador va a redactar el informe de una investigación, sabe que debe usar determinadas categorías léxicas, determinadas formas sintácticas, determinado tono; que la postura debe ser objetiva y demostrativa; y que debe ceñirse a determinada superestructura. Estas restricciones, contrario a lo que se podría pensar, favorece la producción de textos específicos del género de que se trate. Contriñen discurso en los confines de los principios de la ciencia, es cierto, pero lo orientan y favorecen su construcción. En todos los casos el género enmarca el discurso, pero deja espacio a la creatividad, la imaginación y a las inciativas individuales, a diferencias de las llamadas guías apriorísticas que se suministran para los informes de lectura.

Cada disciplina tiene géneros específicos o subgéneros a los cuales deben responder los discursos o textos que se generan en su ámbito de conocimiento. Escribimos y leemos de acuerdo a los patrones discursivos de cada disciplina. La Lingüística, la Psicología, e Filosofía, el Derecho, la Historia, la Sociología, la Antropología, etc. les sugieren a quienes se desempeñan en el ámbito de cada una, la condiciones de producción textual. Sugieren la “base real y autónoma” del intercambio verbal. Sería demasiado costoso, como apunté anteriormente, que los discursos fueron “absolutamente singulares y no tuviéramos usos en los que apoyarnos” (Castro, 2005; 32). Bajtin (2002: 268), señala que si no existieran y no los dominásemos, si tuviéramos que crearlos durante el proceso del habla y construir cada realización lingüística a voluntad por primera vez, la comunicación sería casi imposible. Afortunadamente, los géneros discursivos lo heredamos junto con la lengua que se habla en nuestro entorno.

La concepción de géneros discursivos tiene consecuencia importante desde el punto de vista didáctico. Primero, entraña que se enseñe y aprenda la lengua en la interacción discursiva; segundo, sugiere un enfoque en el que se tome en consideración la diversidad textual, y las características prototípicas de cada texto; y tercero, el género discursivo sirve de apoyo y guía pragmática para la producción y comprensión textual. Cassany (2006:18) afirma que cada disciplina y cada situación generan formas particulares de escritura, desarrollados socio-históricamente a lo largo de siglos. Tal vez esta sea la consecuencia más relevante para la didáctica de las asignaturas de cualquier disciplina, porque implica que la lengua y el discurso hay que cultivarlos desde todas las disciplinas, con énfasis en las particularidades de cada una.

## **6. Criterios para una taxonomía de los géneros discursivos**

La ventaja de una taxonomía de los géneros discursivos, o tipología textual, como prefieren algunos, es que permite elaborar estrategias para enseñar a los alumnos a apropiarse de la forma peculiar en que se organiza el discurso en cada disciplina científica o actividad productora de conocimientos y experiencia. El género discursivo es revelador de las prácticas de los grupos humanos que lo produce. Sin embargo, todavía no se ha podido lograr establecer criterios certeros para la clasificación de los géneros.

Lo más común es que se clasifiquen los textos (no los géneros) según la estrategia discursiva que prevalezca (aunque los nombres que se usan sean otros: secuencias del discurso, tramas del discurso, modos del discurso). Según este criterio, los textos serían: narrativos, descriptivos, informativos, argumentativos, etc. (clasificación de Jean Michel Adam, Catalina Fuentes y Oscar Lourreda Lomas). Otros criterios posibles son el soporte (informativos, televisivos, cartas, audiovisuales); la función de la lengua predominante (literario, informativo, expresivo, etc); el efecto prelocucionario, humorístico, publicitario, interaccionales, etc); el núcleo humano que lo produce

(científico, académicos, periodísticos, publicitarios, literarios, etc.); y así se podría hacer una lista interminable de criterios taxonómicos.

Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez decidieron hacer un cruce de dos criterios para darle mayor rigor y sistematicidad a la clasificación de los géneros discursivos, o tipológica textual como ellas prefieren llamarles. Eligieron los criterios de trama del discurso (estrategias discursivas macroestructurales) y función de la lengua. Con esos criterios, proponen el siguiente cuadro.

Clasificación de los textos por función y trama.

Función Trama	Informativa	Expresiva	Literaria	Apelativa
Descriptiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definición</li> <li>• Nota de enciclopedia</li> <li>• Informe de experimentos</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poema</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aviso</li> <li>• Folleto</li> <li>• Afiche</li> <li>• Receta</li> <li>• Instructivo</li> </ul>
Argumentativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artículo de opinión</li> <li>• Monografía</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aviso</li> <li>• Folleto</li> <li>• Carta</li> <li>• Solicitud</li> </ul>
Narrativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Noticia</li> <li>• Biografía</li> <li>• Relato histórico</li> <li>• Carta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuento</li> <li>• Novela</li> <li>• Poema</li> <li>• Historieta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aviso</li> <li>• Historieta</li> </ul>
Conversacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reporte</li> <li>• Entrevista</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obra de teatro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aviso</li> </ul>

Observando los criterios taxonómicos expuestos, se pueden sacar algunas conclusiones preliminares:

1. Independientemente del criterio o criterios de que se parte, es imposible aislar un tipo textual, más bien, se apartela un bloque de géneros o subgéneros. Por ejemplo, si se usa la “trama”, los textos se clasificarían en, descriptivos, narrativos, argumentativos, etc.) pero es obvio que cada una de las categorías contiene una infinidad de tipos textual o géneros discursivos.
2. Los criterios no son excluyentes, obsérvese que la carta, el aviso, y el folleto, aparecen en varias casillas, se podrían encontrar muchos más casos si se amplia el cuadro. Al parecer, ni siquiera el cruce de criterios puede salvar la enorme heregeneidad de los textos.
3. Todos los criterios propuestos soslayan la esencia de los géneros: sirven a núcleos humanos, por lo que están ligados a la esfera de las actividades de quienes producen discursos; soslayan, además, el carácter histórico y dinámico de los géneros: nacen por una necesidad comunicativa de los núcleos y humanos evolucionan constantemente, por lo que su inventario es indefinido y cambiante. Todorov (1991; 50) se pregunta ¿de dónde vienen los géneros? Y se contesta: “pues bien, simplemente de otros géneros un nuevo género siempre es la transformación de uno o varios géneros antiguos: ya sea por inversión desplazamiento o combinación”.
4. Aun con las dificultades taxonómicas señaladas, la noción de géneros discursivos o tipologías textual es útil para la enseñanza de la lengua, por que permite trabajar en la producción y dominio pragmático de textos específicos, amplicándoles principios generales de redacción.

5. Es posible mejorar las propuestas existentes, si se logra encontrar criterios más rigurosos. En las líneas que siguen, intentaré esbozar una propuesta al respecto.

Con los criterios existentes, los géneros discursivos habría que clasificarlos en géneros, subgéneros y subsubgéneros. Por ejemplo, el género académico daría origen al subgénero científico, y este al sub-subgénero de cada disciplina. Con el género periodístico sería igual. En ese género estaría el subgénero artículo, y dentro de este, el de opinión, el de investigación, etc. El caso de la literatura es más patético. El **subgénero, relato** tiene el **sub-subgénero** novela histórica, y este **sub-subsubgénero** épico.

La heterogeneidad se reduce si se asume que los bloques de géneros, en realidad configuran un tipo de discurso. Por tanto, hablaríamos de tipos de discurso, según el grupo social, profesional u ocupacional que lo produzca. Bassols Torrent (2003:17) señalan que “en la sociedad actual se habla más bien de discurso político, religioso, publicitario, periodístico, científico, jurídico, literario... y dentro de cada uno de ellos, aún podemos encontrar diferentes subgéneros”.

El concepto de géneros discursivos es más amplio que el de tipología textual. Este último coincide con el de subgénero. Lo más aconsejable es que los géneros se clasifiquen de acuerdo a alguna categoría funcional y pertinente para los discursos de un mismo núcleo humano. O sea, que los criterios taxonómicos no sean estándares, si no ad hoc.

Asímismo, propongo que la llamada trama del discurso, o medio de organización, o forma del discurso (narración, descripción, enunciación, argumentación) se traten como estrategias para desarrollar el discurso de acuerdo a la intención ilocucionaria y perlocucionaria que tenga el enunciador, ya que para eso es que sirven. Si se observa, estos conceptos no constituyen trama ni forma de organización del discurso. Como estrategias macroestructurales pueden usarse en cualquier tipo de texto, a igual que

las microestructurales (las llamadas figuras literarias), en las cartas en el informe, en los comerciales, en el reportaje, aunque predomine una ellas. Los textos de cualquier género se podrían clasificar según predomine una a otra estrategia, pero raras veces tal clasificación será funcional. Lo mejor sería estudiar las estrategias en una sección exclusiva, identificarlas y aprender a usarlas en cualquier tipo de texto de acuerdo a la situación pragmática de que se trate. Claro, cada tipo de discurso tendrá preferencia por alguna estrategia discursiva específica, pero siempre predominará una de ellas.

En el siguiente mapa semántico, presento la síntesis del concepto géneros discursivos y de los criterios que propongo se tomen en consideración para su clasificación.

Esfera de la producción discursiva

Compuesta por

La situación social, política, económica, ocupacional, profesional, etc. de los sujetos discursivos

Da origen a

Tipos de discursos o bloques de géneros: político, académico, religioso, científico, periodístico, deportivo, etc

Cada uno de estos tipos o bloques de discursos contienen diversos géneros, por ejemplo el religioso:

Sermón, homilía, testimonio, mensaje, tratado, confesión, oración, rezo, hora santa, encíclica, carta pastoral, etc.

Esos géneros discursivos o tipos de textos son el resultado de aplicación de criterios tanómicos pertinentes y funcionales, tales como.

- Objetivo o intención del discurso
- Superestructura textual
- Contenido o macroestructura semántica
- Soporte material del discurso
- Estrategia discursiva macroestructural

## **7. Estrategias discursivas: la enumeración**

### **7.1. Introducción**

Estrechamente relacionadas con los tipos y géneros discursivos están las estrategias discursivas. En el capítulo III, al referirme a los actos de habla ubiqué la narración, la descripción, la argumentación y la enumeración entre las estrategias para producir discursos, específicamente, las designé como estrategias discursivas macroestructurales. Debido a que las tres primeras son bastante conocidas, me enfocaré en la cuarta: la enumeración, la cual no aparece en los estudios del discurso ni en los de didáctica de la lengua ni en los de literatura, porque ha sido asimilada a una de las demás estrategias macroestructurales, o ha recibido un nombre equívoco o vago.

Efectivamente la **enumeración** como estrategia discursiva macroestructural ha pasado desapercibida tanto a los analistas del discurso como a los especialistas en didáctica de la lengua y a los teóricos de la literatura. Esto se debe a que a menudo se le confunde con la narración o con la descripción, y a que se le designa con el nombre genérico de exposición o de texto expositivo, texto discursivo, texto con estructura de hechos etc. Pero como es una estrategia discursiva específica, no se le puede igualar a la exposición ni con una tipología textual. En cambio, ella sí puede servir de criterio, junto a las demás estrategias, para una clasificación de los textos.

### **7.2. La enumeración**

La enumeración es una estrategia discursiva que consiste en la distribución y ubicación de datos, ideas y opiniones en el tiempo o en el espacio para lograr desarrollar o desglosar un tema. Si los datos más abarcadores se enumeran primero, la enumeración será deductiva; por el contrario, si de los datos más

específicos se llega a los más generales, la enumeración será inductiva. La enumeración está a medio camino entre la narración y la descripción, por eso se confunden. Nótese que al “narrar” un juego de beisbol, no se está claro cuándo se narra y cuándo se describe. En esos discursos, la estrategia que predomina es la enumeración por que aunque en la realidad fática transcurre el tiempo, en la realidad virtual no.

### 7.3. Diferencia con las demás estrategias macroestructurales

La **enumeración** se diferencia de la **narración** en que en esta última transcurre el tiempo y en que hay personajes que desarrollan acciones; mientras que mediante la primera se podría enumerar acciones sin que transcurra el tiempo. Se diferencia de la **descripción** en que en esta se caracterizan (o desglosan los rasgos de) personas, animales o cosas; mientras que la enumeración distribuye las personas, los animales o las cosas. De ahí, que en la narración, la categoría léxica más importante sea el verbo conjugado; en la descripción, el adjetivo; y en la enumeración el sustantivo. Obsérvese este fragmento del poema “Hay un país en el mundo”.

Hay

Un país en el mundo

Colocado

En el mismo trayecto del sol. Oriundo de la noche.

Colocado

En un inverosímil archipiélago de azúcar y de alcohol.

Sencillamente

Liviano, Como un ala de murciélago

Apoyado en la brisa.

Sencillamente

Claro, Como el rastro del beso en las solteras antiguas

o el día en los tejados,

Sencillamente

Frutal. Fluvial y material. Y sin embargo

Sencillamente tórrido y pateado

como una adolescente en las caderas.

Sencillamente triste y oprimido.

Sinceramente agreste y despoblado

En verdad

con tres millones suma de la vida.

Y entre tanto, cuatro cordilleras cardinales

y una inmensa bahía y otra inmensa bahía,

tres penínsulas con islas adyacentes

y un asombro de ríos verticales

y tierra bajo los arboles y tierra bajo los ríos

y en la falda del monte

y al pie de la colina y detrás del horizonte

y tierra desde el canto de los gallos

y tierra bajo el galope de los caballos

y tierra sobre el día, bajo el mapa, alrededor

y debajo de todas la huellas y en medio del amor.

Entonces es lo que he declarado

Hay un pais en el mundo sencillamente agreste y despoblado.

En una primera lectura rápida, unos pensarían que se trata de una narración, y otros, que es una descripción. Pero se observará que hay muy pocas acciones y pocos adjetivos. En realidad se enumeran, desglosan o distribuyen datos; por eso, los sustantivos son la categoría léxica predominante. Pero hay que señalar que en otras partes del poema predomina la narración, la descripción, la argumentación o el dialogo. Este poema se desarrolla en base estrategias discursivas macroestructurales diversas.

En cuanto a diferenciar la enumeración de la exposición, hay que hacerlo por especificación o exclusión, ya que todo texto enumerativo es expositivo, pero no todo texto expositivo es enumerativo. Se podría especificar tomando en cuenta las características y función de la enumeración (aportar y organizar datos para desarrollar o desglosar un tema). También se podría determinar que un texto es enumerativo descartando las otras estrategias expositivas o discursivas (narración, descripción, argumentación, dialogo).

La enumeración es una estrategia discursiva eficaz para producir la introducción de cualquier tipo textual; para los textos epistolares; para los antecedentes, la metodología y la presentación de los datos en los informes científicos; en la primera parte de los comentarios; en los textos que contienen inventarios, etc.

En la enumeración debe haber una macroestructura semántica que le dé coherencia al texto haciendo que el conjunto de datos se pueda nuclear en torno a una idea central, puede ser el título (como Desiderata) o puede ser una conclusión en forma de corolario; o ambos a la vez. Ejemplo



Un factor fundamental para romper el bloqueo, la desazón y la inhibición ante la necesidad de comunicarse por escrito es desarrollar el hábito de escribir. Y para desarrollar el hábito de escribir hay que tener qué decir y una motivación (disposición). Ciertamente la escritura compulsiva en lugar de motivar, desanima y asusta. Un buen motivo para escribir es hablar de uno mismo y para uno mismo (escritura aferente-autotélica). Con ayuda o asesoría, pero con libertad (de expresión y de creación). Esto se puede lograr con lo que he llamado **diario interiorista**.

María Eugenia Dubois refiriéndose a la lectura y la escritura compulsivas (y eferentes) y su poder de desencanto y frustración en la escuela sostiene que: “La situación sería, quizás, muy distinta si le enseñáramos al niño, si le demostráramos, que la lectura y la escritura, aparte de ser socialmente funcionales, son puertas abiertas a lo desconocido, maneras de penetrar en mundos llenos de misterio, formas de mirar en uno mismo tanto como en los otros” (Dubois, 2006: 48).

Cuando se superan la aprehensión, el miedo y la inhibición, la escritura comienza a revelárenos como una necesidad, como una oportunidad de ser uno mismo, como parte de nuestro patrimonio de seres parlantes. Sencillamente, aflora una afición que nos ata de por vida al texto, tanto a su escritura como a su lectura. La escritura se convierte en hermana siamesa de la lectura. Ambas nos envuelven, nos apasionan y nos liberan alternativamente, hasta convertirnos en navegantes de mundos semióticos insospechados cuyos contenidos descubrimos y aprovechamos. Y es que escribir (lo mismo que leer) no es solo una tarea pedagógica. Es una estrategia formidable de interacción social y de aprendizaje auténtico. Para Cassany: “Leer y escribir no son solo tareas lingüísticas o procesos psicológicos, sino prácticas socioculturales” (Cassany, 2006:10).

Una ventaja adicional de esta estrategia es que el individuo se encuentra consigo mismo, reflexiona sobre su propia existencia y sobre su relación con los demás,

en una especie de psicoanálisis que le puede esclarecer su rol en la vida y sus perspectivas mediatas e inmediatas. Es tarea de los docentes introducir a los estudiantes en la apasionante aventura de escribir a diario, sin tormentos ni premuras. También debe ser tarea de los docentes estimular a los niños y a los jóvenes a escribir a través de todo el currículum, como proponen Liliana Tolchinsky y Rosa Simó (Tolchinsky y Simó, 2010). Hay que aplicar en clases, no importa la asignatura, la estrategia de escribir un diario interiorista, como una forma de escribir a través de todo el currículum. ¿Qué es este?

El diario interiorista es una estrategia de escritura concebida para superar el miedo a escribir, desarrollar el hábito escritural y habilitar para disfrutar la escritura. Como es un diario, o al menos una variedad de este, trata de la vida de cada uno, pero percibida con cierta creatividad y fantasía. Como este diario tendrá que escribirse en un periodo de clase, lo he limitado a trece capítulos: uno por semana (10 semanas) más dos de ambientación y de marco, y uno de conclusión. Los capítulos referidos a las semanas tienen entre ocho y diez páginas. O sea, que poco antes de tres meses, cada estudiante podrá haber escrito un libro de alrededor de cien (100) páginas.

El primer capítulo está dedicado al presente, al pasado y al futuro. Tiene cuatro subtemas: 1.1) ¿Quién soy?; 1.2) ¿Cómo percibo el mundo?; 1.3) ¿De dónde vengo? 1.4) ¿Hacia dónde voy? Se puede dedicar uno o dos párrafos a cada subtema. En ningún caso, se debe asumir que se está llenando un formulario, cuestionario o examen. Estas son interrogantes para obtener perspectivas o aristas para enfocar el mundo o la particular realidad que rodea a cada estudiante; por tanto, la reacción no debe ser la respuesta a una pregunta, sino el desarrollo de un punto de vista sobre un aspecto del discurrir cotidiano de cada quien.

En el primer subtema (1.1), el discente puede relatar su estatus económico, social y civil; con quién vive; su situación laboral y/o educacional; sus hábitos,

pasatiempos y obligaciones; etc. Por supuesto, puede comenzar con su nombre, edad, padres y rasgos físicos, etc.

El subtema 1.2 es para que el novel escritor reflexione sobre su ser interior. Aquí describe cómo se percibe a sí mismo como ser humano (etopeya). El subtema 1.3 lo dedicará para reflexionar sobre su origen: cómo era o fue su vida en el hogar; cómo era su relación con la familia y los amigos; cómo fue la educación anterior y su comportamiento; cualquier otra arista que quiera incluir. Naturalmente, también puede omitir las que quiera de las aristas, perspectivas o cosmovisión propuestas.

El cuarto subtema (1.4) lo puede aprovechar para proyectarse en los próximos años. Reflexiona y determina qué le gustaría ser, y lo expone con algún nivel de detalle. Incluso puede atreverse a soñar, y ojalá que planifique sus sueños.

El capítulo II, "**Cómo percibo el mundo,**" tiene seis (06) subtemas: 2.1) El entorno natural y social; 2.2) La familia; 2.3) Los amigos; 2.4) Los compañeros de clase; 2.5) Los maestros; 2.6) ¿Qué puedo hacer para mejorar el mundo? En los cinco primeros, el discente simplemente expondrá cómo siente (percibe) que es el mundo y la gente. En el último, (a modo de conclusión) reflexiona acerca de qué puede hacer para ser parte de la solución (y no del problema) de los aspectos negativos que percibe en el mundo. No importa cuán modesto sea el aporte propuesto en el diario interiorista, es bueno que el discente asuma que con su ayuda, el mundo será mejor. Por supuesto, puede agregar o quitar subtemas. Estas ideas son sugerencias para estimular la producción textual, no una camisa de fuerza.

Los siguientes diez capítulos (del 3-12) son simétricos. Constan de diez partes: en la primera parte, el estudiante-escritor dejará fluir cómo percibe el inicio de la semana (uno o dos párrafos); en la segunda, elabora lo que piensa realizar durante la semana (un miniplán). Esta parte se puede exponer en un párrafo.

Los siguientes subtemas están dedicados a los días de la semana (uno para cada día). Aquí en cada subtema (día de la semana), el estudiante-escritor relatará los hechos o acontecimientos ejecutados o acaecidos a su alrededor de más trascendencia para él; y redactará una paráfrasis de los temas tratados en clase. Deberá tener pendiente que no se trata de una lista de acontecimientos. Tampoco se trata de una acta de lo que él hizo durante la semana. Es una reflexión diaria sobre los acontecimientos, por lo que puede elegir el orden que desee. Él expondrá el efecto y las reacciones que los hechos producen en él. Explicará, en un párrafo, cada idea o hecho, tratando de que entre los párrafos haya un hilo conductor. Puede iniciar algunos días diciendo cómo percibe la mañana (el tiempo, su estado de ánimo, el ambiente familiar y social, sus expectativas, sus inquietudes, etc.). En este momento, no debe preocuparse demasiado por la ortografía, eso lo hará al final.

La paráfrasis es un mecanismo o estrategia de apropiación o empoderamiento de informaciones y datos. Parafrasear tiene como condición indispensable comprender y reconstruir el texto o las informaciones primarias. Por eso, la paráfrasis es un método eficaz para aprehender y comprender informaciones, y aprender a organizarlas y expresarlas con estilo propio. La maestra o el maestro, no importa la asignatura, puede aprovechar la parte del diario interiorista referido a la paráfrasis para verificar cómo se entendió la clase anterior, reforzar el aprendizaje, estimular la realización de los anclajes cognitivos necesarios y conectar con el tema siguiente. Para esto, uno o dos de los discentes lee este tema de su diario interiorista; dos o tres opinan al respecto; y la profesora o profesor realiza los anclajes pendientes, cierra la sesión dedicada al diario e introduce la clase del día.

La última parte (la décima) de cada semana es para la conclusión de ese capítulo. Se puede abordar uno o todos los aspectos siguientes: 12.1) ¿Qué fue lo más trascendente de la semana?; 12.2) ¿Cuáles fueron mis aciertos, acontecimientos

positivos y por qué?; 12.3) ¿Cuáles fueron mis errores y por qué?; 12.4) ¿Qué aprendí durante la semana?; 12.5) ¿Qué pienso hacer para superar o enmendar mis errores?

Quiero reiterar que cada estudiante puede agregar aristas o perspectivas de reflexión o ignorar algunas de las que sugiero.

El capítulo XIII debe ser la conclusión general del **diario interiorista**. Ahora el estudiante sintetiza lo que hizo y lo que sucedió en esas diez (10) semanas de escritura habitual. Expone también cuáles fueron los aprendizajes más significativos que logró. Posiblemente, en él se habrán operado cambios cognitivos, emocionales, espirituales e intelectuales; sería útil que expusiera cómo concibe el mundo y a los demás después de estas diez semanas. Asimismo, se le estimulará para que piense, y escriba, algunas sugerencias que podrían ayudar a tener un mundo mejor. Sería conveniente que propusiera qué él podría hacer para contribuir con ese mundo mejor.

Cuando se revise toda la producción (probablemente, cerca de cien páginas), se organiza de manera coherente, se le pone un título acorde con el contenido y se manda a encuadernar (no importa que sea un manuscrito). Sería conveniente que antes de encuadernar el libro, el profesor lo revise y haga las sugerencias de lugar. Además, sugiero que se prepare una contraportada con una ilustración, un título que incluya un subtítulo, el nombre del novel autor, y el año. El título principal debe ser **Diario interiorista**; y el subtítulo, cualquier especificación que el escritor quiera hacer. Ejemplos:

- 1) Diario interiorista: la fascinación de escribir
- 2) Diario interiorista: diez semanas de reflexión
- 3) Diario interiorista: ahora sé más de mí
- 4) Diario interiorista: ahora veo más claro el futuro

Asimismo, cada estudiante, elaborará una introducción general del libro en la que explique: cómo lo preparó (qué hizo), por qué quisiera compartir la experiencia y cómo está estructurado (una síntesis de cada capítulo). Si lo desea, puede incluir otros aspectos que le interese, por ejemplo, algunas frases de reconocimiento o agradecimiento (estas irían al final de la introducción, o en una hoja aparte con el título, **Agradecimientos**). Esta introducción se puede redactar en dos o en tres páginas.

Antes de la introducción, o encabezándola, se podría insertar un epígrafe. Este es una oración o un párrafo corto que alude de manera indirecta al contenido, al sentido y/o al propósito de todo el texto. El epígrafe se podría ubicar en el centro de una página en blanco, o en la parte superior de la primera página de la introducción. En este último caso, iría debajo de la palabra INTRODUCCIÓN que encabeza la página, y se escribiría a partir del centro de la misma, en letras más pequeñas que las del texto. El nombre del autor del epígrafe se coloca debajo de este. También algunos libros podrían tener un prólogo escrito por otro estudiante o por un pariente del autor.

Al final del proceso de producción del diario interiorista, los estudiantes estarán en mejores condiciones para corregir cuidadosamente su texto. El profesor lo asesorará para revisar la cohesión, la coherencia, la sintaxis, la concordancia, la exhaustividad, la propiedad léxica, los signos de puntuación, etc. Esta es una excelente oportunidad para reforzar conocimientos y competencias interdisciplinarias. Recuérdese que esta es una estrategia pandisciplinaria, cooperativa e integradora. Enseñar a escribir es enseñar a aprender y a ser.

Esta estrategia está concebida para escribir a diario. No se debe permitir que los estudiantes dejen acumular varios días para luego escribir a prisa y con presión, la “tarea” pendiente. Se trata de una estrategia para que los estudiantes descubran que se puede disfrutar de la escritura jugando cada día con la vida. De la forma en que cada maestro implemente esta estrategia, depende descubrir un método

eficiente para iniciarse en la escritura placentera, constructiva y liberadora. Como propone Delia Lerner: “El desafío es lograr que la escritura deje de ser en la escuela solo un objeto de evaluación para constituirse realmente en un objeto de enseñanza, es hacer posible que todos los alumnos se apropien de la escritura y la pongan en práctica sabiendo-por experiencia, no por transmisión verbal- que es un largo y complejo proceso constituido por operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión” (Lerner, 2001: 41).

Algunas sugerencias finales. Sería provechoso que los y las estudiantes leyeran en cada clase, o un día especial a la semana, alguna sección de su diario interiorista, especialmente la dedicada a la paráfrasis de la clase anterior. Pero se debe tener pendiente que se trata de un enfoque muy personal, y a veces íntimo, por lo que a nadie se le puede forzar o presionar para que comparta su escrito, que en ocasiones podría ser como abrir el “libro de su vida.” Por el contrario, el profesor o la profesora debe dar garantía de la discreción con que manejará cada diario. Si se pierde la confianza en la discreción del o de la docente, muchos discentes se inhibirán, y la estrategia habrá fracasado, al menos con ese estudiante.

El criterio central para la evaluación y calificación (asignación de nota) del diario interiorista es que se haya redactado acorde con los lineamientos expuestos, naturalmente, con las adaptaciones y adopciones que eventualmente les introduzcan los discentes y cada docente. Se debe valorar ante todo la capacidad y disciplina mostradas al escribir sistemáticamente durante tres o cuatro meses. Las correcciones se deben considerar detalles a superar para crecer.

Al final del período académico, se podría organizar una “Feria de las ideas”, o simplemente, “Exposición de diarios interioristas”, en la cual las y los estudiantes que los deseen puedan presentar su “libro” (como si fuera una puesta en

circulación de varios libros), o hablar sobre un aspecto de este, o sobre la experiencia obtenida en el proceso de escritura de su texto. También un estudiante, un profesor o un padre o una madre podrían hacer el rol de presentadores de algunos de los libros.

De ser posible, se buscará patrocinio para premiar los tres mejores textos (un jurado mixto de profesores del centro y de profesores de otros centros evaluarían los “libros” concursantes).

En conclusión, esta es una propuesta de estrategia de producción discursiva para llevar a la práctica las recomendaciones de los investigadores educativos (Carlino, Cassany, Dubois, Lerner, Simó, Tolchinsky, etc.) de que se debe escribir a través y en todo el currículum. Correspondería a las y a los docentes hacer las adaptaciones y adopciones que estimen convenientes de acuerdo a las peculiaridades de cada asignatura y al contexto educativo en el que se desempeñan.

# CAPÍTULO X

---

## EL DISCURSO CIENTÍFICO: CARACTERIZACIÓN Y ESTRATEGIAS DE PRODUCCIÓN

El discurso científico no registra hechos  
preexistentes antes bien, determina qué se  
se convierte en hechos

*David Locke*

### 1. Introducción

Este es el capítulo más amplio de mi tesis por la relevancia que tiene el estudio del discurso científico en el medio dominicano.

El discurso científico es uno de los géneros menos tratado, tanto en la literatura sobre investigación científica, filosofía de la ciencia como en las teorías del discurso. A menudo se le reduce a uno de sus componentes: el léxico científico. Pero como se verá, este es mucho más que eso. Aunque hay muchas ideas dispersas sobre las características, estructura y estrategias de producción del discurso científico, todavía (que yo conozca) no se ha hecho una propuesta acabada en ese tenor. Este capítulo va dedicado a recoger y reformular las ideas existentes sobre el discurso científico y su construcción.

Lo primero que se aborda es el concepto de ciencia desde una perspectiva discursiva, para así reclamar y justificar mayor atención a la fase discursiva de la investigación científica. En ese mismo sentido, formulo y asumo cinco principios o criterios de demarcación de la ciencia. Asimismo, establezco la relación indisoluble entre investigación, ciencia y discurso.

El aspecto fundamental de este capítulo es la caracterización del discurso científico y su tipología. En base a las propuestas de metodólogos, epistemólogos,

filósofos de la ciencia e historiadores de la ciencia propongo y explico dieciocho (18) características que a mi entender configuran y delimitan el discurso científico.

También expongo las estrategias macroestructurales que sirven para producir un discurso científico. Además de esas estrategias, presento otras de carácter epistémico que conjuntamente con el dominio de la superestructura de los textos científicos constituyen herramientas imprescindibles para hacer ciencia hoy.

## **2. La ciencia como discurso**

Cualquier definición que se adopte de ciencia implica que esta en última instancia es discurso, independientemente de que el concepto haya variado históricamente.

Desde las formulaciones más tradicionales hasta las más modernas sugieren que la ciencia se plasma en el discurso. Rosental (1967:65) la define como «...forma de la conciencia social que constituye un sistema históricamente formado de conocimientos ordenados cuya veracidad se comprueba y se puntualiza en el curso de la práctica social». Thomás Kuhn, también se refiere a la ciencia como discurso: «Si la ciencia es la constelación de hechos, teorías y métodos recogidos en los textos al uso, entonces los científicos son las personas que con éxito o sin él, han intentado aportar un elemento u otro de esa constelación concreta». (Kuhn, 2006:58)

David Locke, en la línea de Kuhn sostiene que «La empresa científica entera está determinada en gran medida por el lenguaje en que se formula». En cierto sentido, agrede «esto es simplemente una extensión de la perspectiva de Kuhn y Feyerabend cuando afirman que el trabajo del científico no está determinado sólo por el paradigma (si pudiera repararse el paradigma de su lenguaje) sino por la formulación lingüística del paradigma». (Locke, 1992:57)

Otros muchos filósofos de la ciencia o metodólogos definen la ciencia como un conjunto de conocimientos racionales, ciertos o probables, sobre la realidad observable, obtenidos mediante el método científico (Alvarado, 2000; Ander Egg, 1995; Castelló, 2007; Díaz, 2000; Galán Rodríguez y Montero Melcher, 2002; Gutiérrez Rodilla, 2005; y Sierra Bravo 1998).

Planteado así el concepto de **ciencia** es obvio que sin discurso no hay ciencia. Aún más, esta se construye en el discurso. Cuando se oye la expresión «la ciencia», no se puede dejar de evocar la ciencia como discurso. Las ciencias no están en los libros de metodología de la investigación científica, ni en los de historia de la ciencia, ni siquiera en los de filosofía de la ciencia. Las ciencias especiales están en sus particulares discursos recogidos en libros, revistas y artículos especializados. Cada ciencia se construye en discurso particular. La Biología, la Neurolingüística, la Física, la Historia, la Sociología y todas las ciencias están plasmadas en sus discursos. El conjunto de todos los discursos de las ciencias particulares lo llamaré **discurso científico**.

El discurso científico es más que un vocabulario especializado o discreto, es más que una «jerga» o sociolecto; el discurso científico es el espacio donde se construyen los hechos científicos. «No existen objetos o hechos científicos que preexistan al lenguaje en que se formulan» (Galán Rodríguez y Montero Melcher, 2002:36) Locke es más radical aún: «...el discurso científico, como todo discurso, constituye, configura, organiza, estructura, y hasta, en cierto sentido, crean lo que pasa...» (Locke, 1992:253).

Claro, la ciencia no es solo discurso, aunque sostengo que es esencialmente discursiva. También las dimensiones empírica y metodológica forman parte de la ciencia. «Una ciencia, en alguna fase de su desarrollo, implicará una serie de técnicas para articular, aplicar y comprobar las teorías de que se componen»

(Chalmers, 2009:267). Aún en sus dimensiones prácticas, la ciencia mantiene su esencia discursiva. La práctica científica es posible porque existe el conocimiento científico, el cual siempre se construye y expresa en forma del discurso.

En algunas ciencias se está tomando conciencia de su esencia discursiva. El antropólogo Miguel Alvarado lo expresa sin ambages: «Desde nuestra perspectiva, la Antropología actual es un tipo de discurso que deambula entre el recurso analógico estético y su adscripción a la textualidad científica propia de la Lingüística y las ciencias naturales, nutriéndose para ello de discursos primarios que deambulan en el contexto cultural del antropólogo y que, desde la superestructura textual que apela reivindicación de la diversidad, intenta constituirse, de manera bastante heterogénea y disímil en un tipo de discurso científico», (Alvarado, 2000:38). Lo que se postula para la antropología se puede aplicar a cualquier ciencia particular, a una más que otras. ¿Qué será la Historia, y todas las ciencias sociales, sino discursos?

### **3. Características de la ciencia**

Comúnmente, al referirse a las características de la **ciencia**, se le confunde con las características del discurso científico, a veces bajo epígrafes como: conocimiento científico, lenguaje científico, investigaciones científicas, vocabulario científico, estilo científico y hasta jerga científica. La ciencia como concepto es distinta a la ciencia como producción de conocimiento, aunque en ambos casos sea discursiva. Basado en esa distinción esbozaré una caracterización de la ciencia y en un subtema posterior, presentaré las características del discurso científico, como sus correspondientes criterios de demarcación.

No toda actividad investigativa es científica. Hay condiciones indispensables (principios) que se exigen para considerar científica una actividad. Las cinco condiciones en que hay mayor coincidencia entre los filósofos de la ciencia y los

metodólogos para considerar científica una actividad investigativa son la **discursividad, la metodología, la falibilidad, la objetividad y la teoría**. Estas características funcionan como principios demarcadores de las actividades científicas y por tanto, sirven para diferenciarlas de las no científicas y hasta de las pseudocientíficas.

**La discursividad:** Que la ciencia sea discursiva significa que sus resultados no son puntuales ni fragmentarios ni aislados, antes bien, se despliega en el texto con la coherencia, la cohesión, la isotopía y la sistematicidad, propias de los discursos contruidos con rigor. La ciencia se plasma en el discurso. Incluso, hay quienes postulan que los descubrimientos científicos son discursivos porque son una construcción intelectual que se efectúa en el discurso. Desde ese punto de vista, los descubrimientos no existen como entidades preexistentes al discurso, sino que a partir de los hallazgos investigativos se construyen. Además, como ya he expuesto, las definiciones mismas de ciencia la configuran con características discursivas.

**Metodología:** la ciencia es metódica porque sin método no hay actividad científica. «A nuestra actual comprensión de lo que es la ciencia, en tanto paradigma de verdadero conocimiento, le es inherente la centralidad del concepto de método» (Ruben H. Prado, en Díaz, 2000:40). El método de la ciencia incluye la capacidad especulativa o de trascender los hechos mediante la conjetura. La ciencia más que fáctica es **transfáctica** porque la ciencia se atiene a los hechos pero los relaciona, explica y los sistematiza para construir los descubrimientos. «El método de la ciencia – dice Popper - es el método de conjeturas audaces e ingeniosas seguidas por intentos rigurosos de refutarlas» (Popper, 2007:104)

Parte del método de la ciencia es la problematización y la observación. Hay una estrecha relación entre problematización y observación, pues para que una

observación sea eficaz debe haber un problema, pero a menudo, se problematiza una realidad después de algunas observaciones. Para Karl Popper (2007:305) no se parte de observaciones, sino de problemas, (problemas prácticos o de una teoría que se encuentre en dificultades. Popper parece contradecir la tradición teórica en cuanto a que la ciencia parte de la observación. Lo que sucede es que las primeras observaciones son preliminares y sirven para formular las preguntas que ayudarán a realizar observaciones más perspicaces y audaces. Digamos que se parte de observaciones imprecisas, se formulan problemas, se continúa con observaciones más perspicaces y audaces, etc. Pero en todo caso, la observación y la problematización forman parte del método de la ciencia.

El método de la ciencia también es analítico. La ciencia no aborda la realidad como un todo, aunque al estudiar una parte no pierde de vista la globalidad. Las investigaciones científicas parten de problemas circunscritos o limitados a aspectos específicos. En la investigación científica, el objeto de investigación se descompone en partes (Bunge, 1915).

**Teoría y leyes:** La ciencia es teórica y legal. La ciencia construye conocimiento a partir del cuerpo teórico (marco teórico) y de las leyes existentes. La ciencia se preocupa «...por construir sistemas de ideas organizadas coherentemente, y de incluir todo conocimiento parcial en conjuntos cada vez más amplios. No pasa por alto los datos que puedan ser relevantes para un problema sino que, por el contrario, pretende conjugarlos dentro de teorías y leyes más generales» (Sabino, 1992:20). Las leyes generales actúan como marcos que ayudan a darle coherencia global al conocimiento científico. Si el conocimiento científico no se insertara en otros conocimientos más generales, sería fragmentario, y perdería parte de la textura que necesita para convertirse en discurso.

El conocimiento (discurso) que produce la actividad científica está nucleado por teorías y leyes científicas. «Todo capítulo de una ciencia especial contiene teorías o sistemas de ideas que están relacionados lógicamente entre sí, esto es, que están ordenadas mediante la relación 'implica'. Esta relación entre las ideas puede clasificarse de orgánica, en el sentido de que la sustitución de cualquiera de las hipótesis básicas produce un cambio radical en la teoría o grupo de teorías» (Bunge, 1985:28)

**Falibilidad:** La falibilidad es el principio o característica más revolucionaria de la ciencia. Al asumirse falible, la ciencia está en constante cambio, en constante refutaciones, falsaciones y contrastaciones. De la falibilidad surge la semilla renovadora, crítica y emprendedora de la ciencia. G. Bachelard lo dice casi poéticamente en el epílogo de su libro. **La formación del espíritu científico, contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo:** “*En la obra de la ciencia solo puede amarse aquello que se destruye, sólo puede continuarse el pasado negándolo, sólo puede venerarse al maestro contradiciéndolo*» (Bachelard, 2007:297)

Karl Popper (1972:266), con todo y que es un abanderado de la objetividad de la ciencia, no deja de escribir unas líneas llenas de poesía aplicables a la falibilidad de la ciencia: «La historia de la ciencia, como la de todas las ideas humanas, es una historia de sueños irresponsables, de obstinación y de errores». Que la ciencia sea falible también implica que sus descubrimientos sean transitorios o provisionales, sujetos a falsaciones, refutaciones y contrastaciones y futuras verificaciones con nuevos instrumentos que puedan aportar los avances de la ciencia y la tecnología. Así que la falibilidad de la ciencia implica que la misma es inacabada, en proceso constante de precisión. «La ciencia no es un sistema, una estructura terminada de conocimiento, sino un proceso: una actividad investigadora cuyo fin último puede ciertamente ser completar un sistema acabado

y perfecto, pero que procede con plena conciencia de que este fin es en último término a inalcanzable». (Rescher, 1994:1003). El mismo autor enfatiza que mientras progresar tiene sentido, llegar no lo tiene. Alcanzar la perfección no le es dable a la ciencia, a lo sumo, pretende alcanzar grados cada vez mayores de perfección. Así lo expresa John Herschel, citado por Rescher (1994:103):

La ciencia es esencialmente incompleta e incapaz de ser plenamente incorporada en un sistema, o abarcada por una sola mente... [De modo que en cualquier estado de conocimiento en que podamos pensar que esté situado el hombre, su progreso hacia un estadio superior nunca tiene por qué tener un límite, sino que ha de continuar mientras exista la sociedad].

Popper (2000:327) además de admitir que la ciencia «no avanza firmemente hacia un estado final», afirma que la ciencia tiene un valor que excede la mera supervivencia biológica: «...aunque no puede alcanzar ni la verdad ni la probabilidad, el esforzarse por el conocimiento y la búsqueda de la verdad siguen constituyendo los motivos más fuertes de la investigación científica». Si la ciencia no puede alcanzar la verdad, ni siquiera la probabilidad, al menos debe empeñarse en lograr la verosimilitud, postula el mismo Popper en otra fuente (2007:78).

El que la ciencia sea falible implica que su discurso o sistema de conocimiento pueda ser refutable y testable o falsable. Mientras más fracasan los intentos de refutaciones empíricas, más exitosa se considera una teoría, según Popper (1972). (Cuando trate las características del discurso científico retomaré este tema).

Si la ciencia es falible, también es inacabada, pues el científico no asume que sus hallazgos o teorías constituyen verdades inamovibles. «Decretar qué datos de un determinado tipo son datos últimos sería lo mismo que imponer un dogma

peligroso: un dogma que, desde luego, va en contra de la práctica científica.» (Bunge, 1972:748).

Quien aspire a verdades absolutas, dogmas incuestionables, conocimientos irrefutables, conclusiones definitivas, «... debe mirar para otro lado que no es el de la ciencia. Ésta sólo elabora hipótesis, vacilantes aproximaciones a la verdad, que siempre pueden ser modificadas total o parcialmente por la fuerza de los hechos: pero es lo mejor que el espíritu humano es capaz de crear», J. L. Arsuaga, citado por Gutiérrez rodilla, 2005:17).

La inacababilidad de la ciencia se puede observar en que un objeto es prácticamente inagotable en su descripción. Basta aplicarle las categorías aristotélicas para que surjan aristas, perspectivas o aspectos no sospechados. «Simplemente, la ciencia no puede describir el mundo completanto. La tarea es demasiado grande: el dominio de los hechos científicamente relevantes es demasiado amplio para describirlo por completo» (Rescher, 1994:30-31).

No hay que decepcionarse por los límites de la ciencia: falible, inacabada, mutable, etc. Estos límites en lugar de frenar el progreso científico más bien lo estimulan. Como explica el filósofo Manuel Maceiras: «...no por el desconocimiento de su contingencia veritativa, la ciencia actual es menos rigurosa, porque toda verdad queda sometida, no sólo a los hechos, sino a la razón que corrige y revisa, a las demás teorías que controlan y a la lógica de los procesos investigadores, y por sí misma en inacabada progresión. Sería ingenuo, por tanto, pensar que la ciencia actual no goza de objetividad porque ella misma considere revocable o revisable el alcance de sus teorías» (Maceiras, 2008:52).

**Objetividad:** Según este principio, la construcción del conocimiento científico debe ser tratada como algo externo del sujeto investigador y no como producto de sus

intereses, preferencias e ideología. Si el científico o investigador se deja guiar por los elementos subjetivos podría crear opinión pero no ciencia. Para Bachelard (2004:17) la opinión es el primer obstáculo a superar en el desarrollo del espíritu científico.

La objetividad científica se manifiesta desde la planificación del proyecto de investigación hasta la redacción del informe (discurso científico). Tiene que ver con la capacidad del científico de separarse del objeto que se quiere conocer. Rubén H. Prado (en Díaz 2004:41), sostiene que por objetividad debe entenderse "...la capacidad del sujeto de elevarse por sobre todo condicionamiento histórico y subjetivo y de tomar distancia suficiente respecto al objeto por conocer, como para tomar el punto de vista de un observador neutral". Los científicos no tratan de probar un punto de vista personal ni de refutar una teoría por factores personales. Por el contrario, «... toman ciertas precauciones para evitar que cualquier prejuicio personal influya en sus observaciones. Buscan la verdad y aceptan los hechos, aun cuando vayan en contra de sus opiniones» (Ary, Jacobs y Razavieh, 1998:13).

El principio de la objetividad obliga al científico a ocuparse de hechos, no de valores y opiniones y a hacer corresponder las teorías con los hechos o datos recolectados, y no al revés. Para muchos metodólogos y epistemólogos la objetividad consiste en la posibilidad de verificar el conocimiento o teorías (Ander Egg: 1995; Ary, Jacobs y Razavieh: 1998; Chalmers: 2009; Galán Rodríguez y Montero Melchor, 2002; Sabino, 1992). En cambio, Popper mantiene que «las teorías científicas no son nunca enteramente justificables o verificables, pero que son, no obstante, contrastables» (1972:54). Luego dirá, refutable.

**Teoría:** Sin teoría científica no hay ciencia. El investigador necesita de un cuerpo teórico que le permita comprender y explicar los hechos. Pero, además el científico aspira a construir nuevas teorías a partir de sus hallazgos y de las

teorías existentes. Es decir, la ciencia es teórica de principio a fin. «La tarea consciente que se yergue ante el científico es siempre la solución de un problema a través de la construcción de una teoría; por ejemplo, explicando observaciones inesperadas e inexplicadas (...). Podemos decir que la contribución más perdurable al desarrollo del conocimiento científico que puede hacer una nueva teoría consiste en los nuevos problemas que plantea, lo que nos lleva nuevamente a la concepción de la ciencia y del desarrollo del conocimiento como partiendo de problemas y terminando siempre con ellos...» (Popper, 1972:272).

Los hechos reunidos por los investigadores científicos necesitan ser relacionados e integrados para que tengan sentidos. Las relaciones a su vez deben ser explicadas a la luz de una teoría. Una de las muchas definiciones de teoría, apunta precisamente a esa función: «un conjunto de construcciones (conceptos), definiciones y proposiciones interconexas que al especificar las relaciones de las variables ofrecen una visión sistemática de los fenómenos, con el propósito de explicarlos y predecirlos». (Ary. Jacobs y Razavieh, 1998:14). Para los autores citados, el objetivo central de la ciencia es la elaboración de teorías (ídem).

La ciencia no se ocupa del dato per se, a la ciencia les interesan los datos en la medida en que puede establecer generalidades con los mismos. La vocación de generalización de la ciencia es recogida por epistemólogos, filósofos de la ciencia y metodólogos (Bunge, 1985; Gutiérrez Rodilla, 1998; Rescher, 1994; Sabino, 1992).

La experiencia de Darwin confirma que sin teoría no hay ciencia. Mientras este recolectaba datos sin ninguna teoría que lo ayudara a seleccionarlos y explicarlos, anduvo sin rumbo. Cuando fue capaz de formular una hipótesis provisional para explicar las observaciones, comenzó a darles sentido a sus hallazgos. Así «Darwin logró crear una teoría de la evolución...» (Ary, Jacobs y Razavieh, 1998:07).

Es posible plantearse otros principios para el concepto ciencia, pero los cinco que he propuesto son los de más amplio consenso entre quienes se han ocupado de explicarla. Algunas de las características que se le atribuyen a la ciencia, en realidad pertenecen al discurso científico, el cual se pierde en los tratados de Filosofía de la ciencia, de Epistemología con los nombres de **conocimientos científicos, lenguaje científico, estilo científico, léxico especializado** y hasta **jerga** de los científicos.

#### **4. Investigación y discurso**

Con frecuencia los noveles investigadores (especialmente en los programas de maestría) confunde la ciencia, la investigación y el informe de la investigación (discurso científico). Sin duda, la causa es la estrecha relación que existe entre estas nociones. Empezaré por establecer los puntos de contacto y los criterios de diferenciación.

En el proceso de investigación científica, se pueden evidenciar tres momentos o fases: planeación (producción de un proyecto, plan o programa de investigación), ejecución (levantamiento de datos) y redacción (producción del informe o construcción del discurso).

Si se asume que la investigación no culmina hasta que no se prepara el informe, y que la preparación del mismo implica la construcción de un discurso, se pondría de manifiesto la necesidad de prestar atención a ese momento o etapa del proceso investigativo. Es en la construcción del discurso científico donde realmente cobran sentido los datos. Es en el discurso donde se establecen las relaciones de datos, teorías, hipótesis (si las hubiere), y la perspicacia del investigador. Los datos no son transparentes, la transparencia se debe lograr en el

discurso, precisamente, poniendo en claro las relaciones que establecen entre sí, y explicándolos de acuerdo al marco teórico o paradigma del que se haya partido.

El escribir un informe de investigación no es sólo dar a conocer datos; es, sobre todo, construir conocimientos a partir de un arsenal teórico-metodológico acumulado, del espíritu investigador del científico y de los hallazgos del proceso investigativo. Al escribir el informe, el investigador o la investigadora, trata de buscar cómo encajan las piezas de su investigación. Todas sus inquietudes, interrogantes y reflexiones surgidas antes, durante o después del proceso investigativo, forman parte de la materia prima del discurso científico en que habrá de culminar dicho proceso. Y es que el discurso científico implica construir conocimientos nuevos, implica construir sentidos; es crear un universo semiótico a partir del conocimiento preexistente (categorías, teorías y leyes) y de los datos de la investigación.

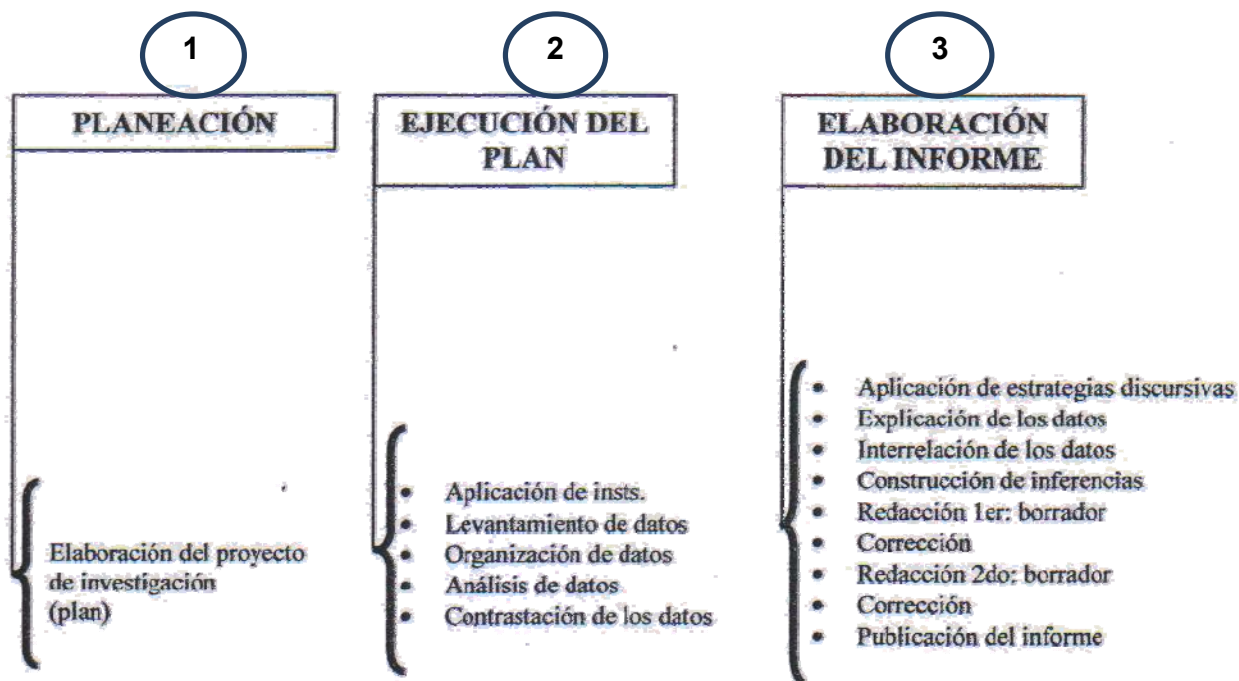
Con acierto. Liliana Tolchinsky (en Milian y Camps: 2002) afirma que escribir un informe desde esta perspectiva, «es concebirlo como formando parte del proceso de producción del conocimiento y no meramente como un testimonio o informe sobre operaciones que ocurren separadamente».

Redactar un informe de investigación no es seguir unos lineamientos para producir un texto, cual si se llenara un formulario. Si bien el género científico tiene su propia superestructura, esta no es condición suficiente, aunque sí necesaria, para construir conocimientos científicos. De hecho, muchos noveles investigadores caen en la trampa de confiar en que dándole a su informe la estructura propia del género científico, ya tienen un informe incuestionablemente científico. Así se aseguran de incluir en su informe una introducción, unos antecedentes, un marco teórico, un marco metodológico, la presentación y discusión de resultados y unas conclusiones. También incluyen citas, cuadros, tablas, gráficos y el uso de una terminología propia del campo del saber al que corresponde la investigación.

Insisto, todo esto es necesario, pero si el informe no tiene consistencia, de nada vale. “las normas discursivas construyen los hechos y no son un mero reflejo de los pasos del método científico (Tolchinsky, en Milan y Camps, 2002; 51).

Para que haya discurso realmente científico, debe agotarse por completo los tres momentos o fases esbozados anteriormente. Los manuales de metodología de la investigación científica insisten en la preparación del proyecto de investigación, pero son muy parcos en establecer líneas demarcadoras entre proyecto de investigación, levantamiento de los datos y redacción del informe. Incluso, los manuales de redacción de tesis, hacen más énfasis en el proyecto que en los demás momentos del proceso de producción científica. Se debe tener bien claro las características y el producto esperado de cada una. Lo que propongo es que en el proceso de producción científica se establezcan tres fases o momentos cada uno con sus objetivos, como se ilustra en el siguiente diagrama.

**Fig. 10.1: El proceso de producción científica**



**Producción 01**

Proyecto de  
investigación

**Producción 02**

Corpus de datos

**Producción 03**

Discurso científico  
(informe de la investigación)

Aunque cualquier discurso científico debe tener como génesis un proceso de investigación científica, no todos los discursos o informes de investigación son iguales, por lo que se puede hablar de una tipología de discurso científico. En el siguiente apartado, hago una propuesta de clasificación de los distintos tipos de discursos de la ciencia.

**5. Tipología del discurso científico**

La ciencia como discurso se nutre y se difunde a través de dos tipos de discursos: el científico (interno) y el cuasicientífico (externo). El discurso científico interno tiene dos grados: el discurso científico estricto y el discurso científico semiestricto. A pesar de que para muchos (Jiménez Aleixandre, 2007; Gutierrez Rodilla, 2005; Olivé, 2008) ambos son científicos a secas, yo prefiero mantener la distinción.

**El discurso científico estricto** circula en las comunidades específicas o especializadas de cada ciencia. Es el que manejan los investigadores en sus informes a sus comunidades científicas. Es una comunicación entre pares, por lo que existe un “estado cognoscitivo” compartido. Este siempre es fuente primaria y se apega con cierta rigidez a las características que lo configuran como vehículo de construcción y difusión de la ciencia. En la línea de Thomas Khun, el discurso científico interno es diverso, pues existen diferencia entre las comunidades específicas (biólogos, físicos, químicos, filósofos, etc.) Sin embargo, esas

diferencias no son tan marcadas que obliguen a caracterizar a cada discurso particular. Más bien, estas son registros especializados de lo que desde el punto de vista de sociolingüística se podría llamar sociolecto científico.

**El discurso científico semiestricto** es una modificación del primero hecha por el mismo investigador, por lo que sigue siendo una fuente primaria. Esta modalidad no se acoge de manera ortodoxa a los principios que rigen la comunicación interna de los científicos. Este es el discurso de los artículos científicos de las revistas especializadas. Este discurso se maneja o “consume” en las áreas profesionales.

**El discurso cuasicientífico** va dirigido al público general (por eso también se le denomina de divulgación). Este discurso siempre será fuente secundaria, pues no es el mismo investigador quien lo produce, sino que a partir de su informe, otros elaboran un reporte. Este tiene una **variante académica** (libros de texto, libros especializados, fuente on line indexadas y ponencias de los profesores) y una **variante profana** (reportajes en revistas semiespecializadas, revistas de interés general y en diarios). Este discurso es una paráfrasis del discurso científico. En ocasiones, este discurso se torna pseudo científico, por la necesidad de llegar cada vez a mayor público. Piénsese que en el mundo existen hoy alrededor de 170,000 revistas dedicadas a la ciencia y la tecnología (Gilsalom, 2001).

La caracterización que propondré en las páginas que siguen corresponde en mayor grado al discurso científico en sentido estricto. De hecho, el semiestricto se aleja del discurso científico, estricto en la medida en que se obvian características y en esa misma medida se acerca al discurso cuasicientífico o pseudo científico.

## **6. Características de discurso científico**

Mientras la ciencia tiene principios, el discurso científico tiene características que son una aplicación de los principios. Las características que presento constituyen

un desglose de los cinco principios que he propuesto para la ciencia. Por supuesto, aquí se trata del discurso científico estricto o interno; precisamente, porque se aspira al cumplimiento estricto de estas características es que reciben esa denominación. Presentaré las características en bloques según el principio al que respondan.

### **6.1 Características asociadas al principio metodológico**

De acuerdo a este principio, el discurso científico debería ser: epistémico, testable y transparente.

**Epistémico:** En el discurso científico, como en todo discurso, se maneja y construye conocimiento. Sin embargo, la esencia misma del discurso científico es el manejo y construcción de conocimiento. Pero no de cualquier conocimiento, sino de un conocimiento fundamentado en datos empíricos y a la luz de una teoría. Esa base empírica, fundamentación teórica y metodológica le confiere un mayor grado de validez (pertinencia para medir, estudiar o evaluar lo que realmente se busca).

Los datos que se manejan y construyen en el discurso científico son producto de la aplicación de métodos, instrumentos y teorías pertinentes, por lo menos a eso se aspira. La validez y confiabilidad del discurso científico se evidencia en la claridad y exhaustividad con que se exponga en la introducción, emarco teórico y el marco metodológico todo lo relacionado con los objetivos, hipótesis, variables, teorías, instrumentos y alcances de la investigación. “Por mucha habilidad que se tenga para redactar, no se puede disfrazar una investigación que se haya planteado o manejado con deficiencia (...). No importa qué tan bien escrito esté un artículo que refleje métodos deficientes, resulta inaceptable” (APA, 1998: 02).

**Testable:** Los hallazgos y formulaciones pueden ser sometidos a verificaciones mediante tests o instrumentos. Una teoría que no puede ser cuestionada mediante test no se considera científica, ni siquiera se tomará en serio en la comunidad

científica. Para Popper (1972) la testabilidad es uno de los demarcadores de la ciencia. La testabilidad, por supuesto, se percibe en el discurso, por la objetividad de las pruebas que se ofrecen. Si un discurso no es testable, no es refutable, ni falsable, con lo que se aleja del ámbito de la ciencia. “Es una típica treta de adivino predecir cosas de manera tan vaga que difícilmente fracasen las predicciones. Se hacen irrecusables” (Popper, 1972: 62).

**Transparente:** El discurso es transparente en el sentido de que quien lo produce no oculta sus objetivos reales; no tiene segundas intenciones; explica lo que hizo y cómo lo hizo; y se esfuerza en lograr claridad en su exposición. La transparencia revela un alto grado de honestidad en el científico y permite replicar, falsar o refutar cualquier experimento que se haya hecho. Por principio, todo discurso explícito es refutable. “Todo lo que se dice puede ser refutado” (Ducrot, 1982: 11). En el caso del discurso científico, la explicitud es una virtud. Mientras en otros discursos (el político, por ejemplo), se recurre a los implícitos, las insinuaciones, las ambivalencias, y la polisemia en general, para evitar ser refutados, en el DC se hace esfuerzos para inscribir los rasgos de la refutabilidad. Mientras más transparente sea un discurso, más fácil podrá ser sometido a la refutación o a la falsación; o podrá ser replicado.

## **6.2. Características relacionadas con el principio de objetividad**

La objetividad como principio opuesto a la subjetividad se expresa en el discurso por medio de recursos lingüísticos que favorezcan la denotación, la facticidad y la neutralidad. La objetividad no está en el punto de vista de enunciador del discurso (primera, segunda o tercera persona), pues en definitiva la enunciación siempre supone un **yo** singular o plural, lo demás es juego de ficción. Las marcas de la subjetividad (subjetivemas, según Catherine Kerbrat-Orecchioni). Nótese cómo el siguiente texto está cargado de subjetividad, no por el pronombre, sino por el enfoque del enunciador:

Para sentirme menos solo, me puse a mirar el reloj. Eran las siete menos diez. Mucho tiempo después, como a las dos horas, a las tres horas, eran las siete menos cinco. Cuando el minuterero llegó al número doce, eran las siete en punto, el cielo estaba apretado de estrellas. Pero a mí me parecía que había transcurrido tanto tiempo que ya era hora de que empezara a amanecer” (G.G. Márquez, “Relato de un naufrago, p.119).

Nótese que aunque se cambie la primera persona (yo-mí-me) por la tercera (el naufrago-él-le) comoquiera el discurso sigue siendo subjetivo. Comoquiera el naufrago sentirá que pasaron alrededor de doce horas (de 6:45 p.m. hasta el amanecer) cuando objetivamente transcurrieron quince minutos (de 6:45 p.m. a 7:00 p.m.). En el texto solo hay tres marcas de objetividad: 6:45, p.m., 6:55 p.m. y 7:00 p.m. En cambio está lleno de subjetivemas: “mucho tiempo después”, “como a las dos horas”, “como a las tres horas”, “me parecía que había transcurrido tanto tiempo”, etc. Los subjetivemas indican que el enunciador se tiene a sí mismo como referente; o sea que habla de sí mismo desde el yo. La subjetividad está precisamente en hablar **del yo**, no en hablar **desde el yo**.

**Denotativo:** Cada ciencia desarrolla conceptos y categorías que le permitan designar o aproximarse a la designación biunívoca. La constitución de una terminología propia determina en cualquier ciencia la aparición o el desarrollo de una conceptualización nueva, y por ello, marca un momento decisivo de su historia. Se podría incluso decir que la historia de una ciencia se resume en la de sus términos. Una ciencia no comienza a existir o no puede imponerse como tal, más que en la medida en que consigue encajar los conceptos en sus denominaciones. Denominar, es decir, crear un concepto, es al mismo tiempo, la operación primera y última de una ciencia. (Benveniste, 1978). Para ello recurre a procedimientos lingüísticos como la **desemantización**, la **creación léxica** (neologismos) y la **composición**. Mediante la desemantización palabras o sintagmas corrientes pierden algunos semas (reducen su carga semántica) para simbolizar algo más específico. Ese es el caso de palabras como crisis

económicas, signo lingüístico, gravedad, depresión, especulación, amígdala, cáncer, gripe aviar, efecto invernadero, hipocampo, etc.

En el proceso de desemantización, las palabras se extrapolan de un campo semántico a otro, y en pocas ocasiones, de una disciplina científica a otra. “Una vía corriente, (pero no un método) de progreso conceptual es la exportación de ideas (conceptos particulares) fuera de su contexto originario” (Bunge, 1972: 31). Un buen ejemplo es el concepto de **sinergia**, que ha sido trasladado desde la Física a la Sociología y a las teorías del discurso. En el proceso de desemantización la ciencia se nutre no sólo de la lengua general, sino también de los registros de sus propias disciplinas.

En la búsqueda de la denotación, los científicos también recurren a la composición morfológica: uso de raíces, prefijos y sufijos para formar palabras nuevas. Las fuentes más frecuentes que proporcionan los elementos morfológicos para la composición de palabras son el griego, el latín y el inglés. Ejemplos de categorías científicas formadas por composición son: dermatitis, lactasa, hipertensión, fotosíntesis, fonología, semiótica, pedofilia, **nomofobia** (talvez la más reciente, se formó en 2011, de la expresión inglesa “**no m óvil-phone phobia**, literalmente: fobia a no tener consigo el móvil, o a salir sin él).

En la categoría de composición se pueden incluir los eponimos y las metáforas. Algunos hallazgos científicos y hasta teoría llevan el nombre de sus formuladores (epónimos). Ejemplo: **H erzio**, fórceps, ley de Newton, etc. Asimismo, metáforas como **delta**, **hel icobácter**, **elefantiasis**, tosferina, bacilos, coco, tuberculosis, cáncer, ninfómana, fauno (Sátiro, sileno lesbiana, falo, narcisismo, nebulizar, arcnido (aracné), erotismo, venérea, afrodisíaco, priapismo, Vía Láctea complejo de Edipo, revelan que los científicos pueden recurrir al espíritu demiúrgico que subyace en su espíritu inquiridor.

Bertha Gutiérrez Rodilla, (1998), desagrega los tres mecanismos propuestos en ocho (creación, eponimia, onomatopeya, lengua ordinaria, fuentes clásicas, construcción, complejización y reducción). Prefiero agruparlos porque es más fácil de manejar. Se podría objetar que la **eponimia** y las **metáforas** son intrínsecamente polisémicas, con lo que atenta contra el uso denotativo que reclama la objetividad del discurso científico. Sin embargo, cuando estos recursos son usados en el discurso científico pasan por un proceso de desemantización mediante el cual su uso se fija en cada disciplina científica con un valor denotativo. De todos modos, la biunivocidad es una aspiración o blanco al cual dirigirse, porque en definitiva, como apunta Mario Bunge (1985: 33): “La ciencia no obra como Penélope, sino que emplea la tela tejida de ayer”.

Aunque Gaston Bachelard (2007: 45) insiste en que el espíritu científico debe luchar sin cesar contra las connotaciones (imágenes, analogías y metáforas), otros sostienen que cada vez que se establece una nueva analogía se modifica nuestra concepción del mundo, se amplía, se propician nuevas interrogantes y líneas de investigación. “Los grandes saltos cualitativos en la ciencia han tenido siempre mucho que ver con el poder de las metáforas para generar intuiciones transformadoras de los paradigmas epistémicos establecidos”. (Galán Rodríguez y Montero Melchor, 2002:51).

Antes de continuar quiero explicar el proceso paradójico de formación de categorías científicas a partir de los tropos, especialmente de las metáforas. Las metáforas, y los tropos en general, se caracterizan por relacionar dos palabras por algún tipo de afinidad o asociación. Como resultado de esa relación, una de las palabras (llamémosla A) amplía sus connotaciones, o sea, su significado: al asumir uno o más rasgos o semas de la otras palabras (llamémosla B), ejemplos:

**B**

**A**

El flagelo de las drogas...

Al relacionar la palabra **droga** con el referente **flagelo**, la primera incorpora a su significado el rasgo o sema de “azote”, o “verdugo”. Normalmente, [A] se asocia al referente o plano material del significado [B], pero en esta asociación [B] le transfiere a [A] sólo los rasgos pertinentes según el contexto. Eso revela que en las construcciones metafóricas hay un aspecto pragmático. En el ejemplo anterior, la competencia pragmática de los interlocutores hace que inhiban algunas características de los flagelos, tales como el material de que están hechos, el tamaño, el color, etc y activen sólo su función: azotar. Sin la cooperación activa de los interlocutores, el polo [A] de las metáforas pasaría de polisémico a confuso. En el discurso científico se produce un proceso de resemantización y dessemantización a la vez lo que permite darle un nivel aceptable de objetividad a las metáforas. Manuel Maceiras refiere que Paul Ricoeur desplaza el centro de interés del símbolo a la metáfora, “...precisamente porque ésta que circunscrita al ámbito explícitamente textual y ofrece, por tanto, mayor objetividad y garantías para su tratamiento”. (Maceiras, 2002:351).

Las metáforas y las demás formas de tropos (metonimia, sinédoque, símil, sinestesia, alegoría, antonomasia, etc.) desencadenan procesos connotativos en el polo A. casi siempre, los hablantes “olvidan” el proceso diacrónico que dio origen a la carga semántica que ostenta una palabra en el plano sincrónico. Es lo que ha sucedido con muchas palabras que tienen una raíz común con la palabra fuego, pero que mediante un proceso connotativo impulsado por relaciones metafóricas parecen lejanas al fuego. Por ejemplo, la palabra **músculo** se formó de la raíz latina **mus-muris** que significa ratón, y el morfema **culus** que equivale al diminutivo actual **ito-cito**, “por comparación del movimiento del músculo al correr bajo la piel, con el ratón que escapa” (Corominas, 1980, vol. IV: 190). También la palabra **muslo** se derivó del mismo lexema **mus-muris** por el proceso metafórico llevado a cabo en el habla popular.

Otro ejemplo ilustrativo de la objetividad que al final se logra mediante el proceso metafórico es la palabra fuego. Palabras que hoy tienen un referente objetivo se derivaron de un proceso metafórico de la palabra latina **focus**. Aunque a simple vista no se observe relación entre fuego y hogar, o entre fuego y enfocar, la realidad es que todas sus resultados de procesos metafóricos a partir de **focus**.

A continuación trataré de develar, a manera de ilustración, esas relaciones. Para esto lo primero que hay que recordar es que fuego es la forma evolucionada del latín **focus**. También hay que recordar que muchas de las palabras que hoy se escriben con la letra inicial **H**, en latín tenían **F** inicial; y que la letra **C**, representa el sonido **[K]**. La **[K]** cuando estaba entre vocales se sonorizaba, por lo que se neutralizaba con el fonema **[G]**, esto así, porque la sonorización es la única diferencia fónica entre los fonemas **[K]** y **[G]**. De manera, que **focus** evolucionó fonéticamente, así:

**focus > fogus > fuegus > fuegu > fuego**

### **6.3 Metáforas y metonimias del fuego**

El fuego como ente material con existencia empírica (referente de la palabra fuego) tiene dos características esenciales: calor y luz. Esas dos características le han conferido al fuego una utilidad extraordinaria para los seres vivos, especialmente, para el homo sapiens. Por eso, al fuego se le ha vinculado con el origen de la vida misma.

Pero hay otros casos en que el proceso connotativo y la evolución fonética de la palabra fuego se producen simultáneamente, dando origen a unas metáforas especiales que podríamos llamar derivacionales. En este tipo de metáforas, el polo **[B]** (referente) es el referente primario o diacrónico de la palabra fuego, lo que da origen a casos curiosos y sorprendentes de metáforas ígneas. Veamos los casos más notorios.

**Hogar:** Se deriva de focaris, adjetivo derivado a su vez de focus. Fonéticamente evolucionó.

Focaris > fogaris > fogari > fogare > fogar > hogar (jogar) ogar. Ort. Hogar.

En su origen, hogar significaba “del luego”, o sea, que era un adjetivo. El proceso connotativo para convertirse en sustantivo cuyo significado sincrónico es: 1) “Casa o domicilio”, 2) “Familia, grupo de personas emparentadas que viven juntas” debió ser así:

1. El fogaris era el sitio donde se hacía la lumbre y se producía calor. Como ese era el mejor lugar para estar (todavía no existía chimenea) los grupos emparentados se reunían ahí.
2. Luego comienzan a llamarle fogaris al lugar donde se junta el núcleo familiar.
3. Finalmente, se le llamó fogar y después hogar, a todo el domicilio (una especie de metonimia, en realidad).

**Enfocar y localizar:** En estas palabras el parentesco morfológico con fuego (focus) es más evidente. No así, la afinidad semántica. El proceso connotativo o traslaticio, debió ser así:

1. Como no había linterna, la luz había que producirla con el fuego (focus). así, cuando se quería concentrar la luz en un punto, se dirigía el fuego (focus) hacia ese punto, se enfocaba.
2. En el momento anterior, tenía un sentido denotativo o directo, pero luego comenzó a usarse en sentido traslaticio o connotativo, al comparar la claridad que producía el focus (fuego) cuando se concentraba en un punto, con la que produce el pensamiento cuando se concentra en un tópico o idea. Ese ha sido el mismo caso de focalizar.

**Foco:** Esta palabra está morfológicamente más cercana a focus (fuego) que las anteriores. Hoy se aplica 1) a una lámpara eléctrica de luz muy penetrante concentrada en una dirección (linterna); 2) a “un lugar real o imaginario en que está concentrado algo con toda su fuerza y eficiencia, y desde el cual se propaga o ejerce influencia” (DRAE). En la primera acepción se produjo una metonimia de la causa por el efecto. En la segunda, en cambio, se verificó un proceso mental doble: primero se asoció el fuego al lugar adecuado para reunirse, y luego a la existencia de elementos concentrados en ese lugar imaginario o real (ejemplos: foco de atención, un foco guirrilero).

**Fogoso y fogosidad:** Estas dos palabras parecen remitir el calor o ardor que produce el fuego. Una persona fogosa o que tiene fogosidad lleva implícita una de las características del fuego, por eso el diccionario de la Real Academia Española (DRAE) dice que estas dos palabras se derivan de focus. Joan Corominas dice que fogoso “no parece derivarse de fuego” (Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana, pag. 227). Sin embargo, admite que focus ha influenciado en el desarrollo histórico de su significado (ídem).

**Foguelo:** Aquí la relación es con el calor del fuego. Pero este es un calor imaginario o real, pero no producido por el fuego, si no por el ejercicio o la actividad física o mental.

**En conclusión,** al observar el proceso evolutivo tanto fonético como semántico de palabras relacionadas con el fuego, descubrimos que donde menos sospechamos hay solapadamente un parentesco morfológico y un proceso connotativo sorprendente, lo que viene a confirmar el dinamismo de las lenguas, el poder de la imaginación de los pueblos y el carácter complementario de los enfoques sincrónico y diacrónico para el estudio de la lengua; y sobre todo, que en el discurso científico, las metáforas y los demás tropos pueden ser fuentes del léxico científico sin comprometer la objetividad denotativa .

El que el científico sea objetivo no quita que sea creativo, imaginativo, incluso; lo que debe evitar es confundir y mezclar los intereses subjetivos con la realidad objetiva. De lo que se trata es de diferenciar y separar el momento en que puede hacer uso de cada una. Santiago Ramón y Cajal (2008: 75) es bastante liberal en cuanto a permitir a los científicos ser creativos. Y lo hace con un enunciado bastante subjetivo y sugestivo: “Es que por encima de todos los estímulos de variedad y del interés, está el goce supremo de la inteligencia al contemplar las inestables armonías del mundo al tomar posesión de la verdad, hermosa y virginal cual flor que abre su cáliz a las caricias del sol matinal”.

**Fáctico.** El discurso científico es fáctico porque se fundamenta en los hechos, aunque no se limita a ellos. Esta condición lo demarca de la opinión, la vaguedad y el prejuicio. El discurso científico tiene un sentido fundamentado empíricamente. Atenerse a los hechos no es quedarse en los hechos. El científico se fundamenta en los hechos para confirmar o falsar una hipótesis o una teoría. Muy unido a lo fáctico está el principio de neutralidad ante los hechos, por lo que dejaré para ese epígrafe la relación sujeto–objeto.

**Neutral.** La neutralidad del discurso científico se relaciona básicamente con la voz enunciativa. De ahí que se ha generalizado la creencia de que el punto de vista de la enunciación o sujeto gramatical es la fuente de la subjetividad. Sin embargo, esta es una manera muy simple de abordar este tema. En realidad, lo que se opone a la neutralidad es la modalización del discurso, es decir, los indicios o evidencias fonéticas, fonológicas y morfosintácticas que revelan la actitud del autor con respecto al referente de su propio discurso. Así, los enunciados exclamativos, las expresiones ponderativas, las oraciones enfáticas, sustantivos genéricos, los adjetivos valorativos, etc. sirven para modalizar el discurso y para cargarlo de subjetividad.

Katherine Kerbrat–Orecchioni (2000) elaboró una lista de las fuentes de las cuales, su parecer, dimana la subjetividad en el discurso científico (lenguaje, dice

ella). Aunque la autora limita las fuentes de la subjetividad a las palabras, resulta interesante, observar que efectivamente, parte de las imprecisiones y de las subjetividades residen en la calidad de las palabras que se usan (naturalmente, otras residen en los enunciados). Presento una selección de las mismas.

**Adjetivos** (Se puede distinguir varios tipos según su carga subjetiva).

- **Objetivos.** Describen propiedades empíricas: soltero/casado, masculino/femenino, italiano/francés, tópico/color.
- **Valorativos.** Dependen del punto de vista del autor: grande/pequeño, caliente/frío, abundante/escaso.
- **Subjetivos.** Implican juicios de valor: bueno/malo o bonito/feo.
- **Con sufijos apreciativos:** esco/esca (carnavalesco), il (carpinteril), ón/ona (criticón) etc.

**Verbos** (Algunos verbos subjetivos, de sentimiento o los denominados dicendi muestran la actitud del autor).

- **Subjetivos.** Contienen juicios de valor: chillar por gritar, perpetrar o cometer por hacer...
- **Verbos de sentimiento, con valor expresivo:** gustar, apreciar, odiar, estimar, desestimar...
- **Verbos dicendi, con el valor de decir:** afirmar, criticar, sostener, preguntar, insinuar...

**Adverbios** (Se puede distinguir varios tipos según su carga subjetiva)

- **Subjetivos.** Muestran la actitud del autor: obviamente, quizá, sin duda, ciertamente, seguramente, lamentablemente, afortunadamente...
- **Valorativos.** Dependen de referencias más o menos subjetivas: cerca/lejos, rápidamente/despacio o de vez en cuando...

En cuanto a la voz enunciativa, no veo razones para cancelar el sujeto del discurso con el uso de la voz pasiva o del impersonal. Se quiera admitir o no, detrás de cualquier discurso existe un sujeto empírico (autor) que lo produce. El impersonal o la pasiva con **se** es una pretensión de máscara, una componenda tácita para simular que puede existir sujeto gramatical, enunciados discursivos, sin autor material (sujeto empírico). De hecho, hay autores que impugnan esta simulación. (APA, 1998; Barral et al 1999; Cassany, 2007; Greimas, 1980; Locke, 1992; Sabino, 1992).

Algirdas Julien Greimas (1998: 22) ilustra como sigue lo que acabo de exponer: En efecto, todo sucede como si el “es verdad que p” no fuera más que la forma objetivada del saber del sujeto: resultado de una doble alteración, obtenido gracias a los procedimientos de desembrague actancial, tratando de camuflar, con la ayuda del impersonal “el”, al sujeto de la enunciación garante de la verdad de P, el predicado “es verdad” no es más que una manera encubierta de decir “yo sé”.

Dicho de otra forma, si la producción de un enunciado asertivo tal como:

**P = La tierra es redonda**

no presupone más que el acto de palabra productor de este enunciado, pudiendo ser explicitado como:

(yo digo que) **la tierra es redonda**

Entonces el valor de verdad de esta aserción no puede fundarse más que sobre lo que contiene el enunciado en cuestión y la enunciación explicitada de este enunciado, es decir, sobre un saber lógicamente anterior a aquel que era necesario para la producción de esta formulación lingüística; saber que puede ir de la “convicción íntima”, fundada sobre el universo axiológico asumido por el sujeto, al saber probado, por ejemplo, por un discurso experimental anterior.

Turk y Kirkman (citados por Cussany, 2007) afirman que la tradición de evitar la presencia del sujeto investigador en la prosa científica arranca en la época victoriana y se consolida en el siglo XIX. Consideran que no hay motivos para proscribir tan escrupulosamente los pronombres personales. Cassany (2007: 43) también se expresa en ese sentido "... no hay razones que lo justifique, aunque se oculte el autor, es obvio que es él quien afirma, quien recoge los resultados y quien los interpreta. El lector lo sabe y el autor sabe que el lector lo sabe... ¡Es una convención vacía!". David Locke, va más lejos y dice que el científico–escritor, incluso, debe ser animado a expresar su individualidad (1992: 88).

También sostiene que al **dios impersonal** de la ciencia en el que creería la tradición, sirven acólitos que abandonan su naturaleza humana en cuanto visten sus prendas sacerdotales. En el mismo sentido irónico dice que así los científicos se convierten en mirones que se asoman a las escenas de la vida desde su escondite del lenguaje (op.cit 193–1949).

Barral et al. (1999: 114) también ironizan el afán de la tradición discursiva científica de cancelar el sujeto, llamándola "el gran mito de la inadecuada percepción".

Otro aspecto del problema es la rentabilidad comunicativa. Nos podríamos preguntar: ¿Se consigue más claridad y precisión con la pasiva y la forma impersonal? La Asociación de Psicólogos Americanos (APA, 1998), Barral et al (1999) y Cassany (2007) creen que no.

**Asociación de Psicólogos Americanos:** "Escribir, "**El experimentador instruyó a los participantes**", cuando el sujeto "**Es experimentador**", se refiere a usted mismo, es confuso y se podría interpretar como que usted no tomó parte en su propio estadio" (APA, 1998: 30). "Un experimento no puede tratar de demostrar, controlar variables no deseadas o interpretar hallazgos; así como tampoco las tablas o figuras comparan (acaso todos ellos muestran o indican). Escriba un

pronombre o un sustantivo coherente como sujeto de los verbos arriba mencionados. Yo o nosotros (refiriéndose al autor o a los autores) puede reemplazar a el experimento...”

La Asociación de Psicólogos Americanos también recomienda evitar la pluralidad ficticia. “Por claridad, use nosotros únicamente para referirse a usted mismo y a sus coautores (no lo utilice si usted es el único autor) es decir, evite el plural mayestático y el de cortesía o modestia. Generalizaciones de este pronombre obligan a sus lectores a determinar quién es ese nosotros; mejor, sustitúyalo por el sujeto adecuado o aclare a quien se remite”.

María José Barral demuestra las ambigüedades que puede producir el uso de **se** en lugar del autor. Señalan que: “La técnica de la narrativa científica sitúa a los objetos de estudio en el centro del mundo mediante el uso del tiempo impersonal o la utilización de la voz pasiva” luego pasan a explicar su señalamiento”.

***El examen físico evidencio la existencia de un módulo tiroideo.*** Cuando en realidad debería ser: “Cuando el Dr. O la Dra. X realizaron el examen físico en la consulta tal, percibieron en la parte anterior del cuello de la enfermedad un nódulo que podría estar localizado en su tiroides”.

*La misma autora insiste en la inconsistencia de la ficción de cancelar el sujeto del discurso científico. Ella ofrece otros ejemplos ilustrativos. Para ella expresiones como estas extraídas de informes científicos*

***No se palparon adenopatías ni visceromegalias***

***El resto de la exploración física fue normal***

Son confusas. Proponen, en su lugar, una narración o explicación imaginada que dejaría transparentar otros posibles acontecimientos:

*Cuando los doctores XX siguieron explorando la cadena ganglionar de la enferma situada en la zona lateral de su cuello y sobre su clavícula, el pasado día tal en la consulta, no palparon ningún ganglio. Tampoco encontraron ningún aumento de las vísceras contenidas en su vientre, aunque esta exploración la realizaron dos días después, al ingresar la enferma en la sala y fue realizada por los internos.*

En esta propuesta de María José Barral se destaca la claridad y el poder comunicativo de la narración. En ocasiones esos mismos efectos se logran con la descripción o la enumeración. Estas tres estrategias discursivas macroestructurales, y no el uso impersonal del verbo, son las que ayudan a la claridad y a la objetividad del discurso científico.

Daniel Cassany cree que la evasión del sujeto gramatical primera persona y del sujeto empírico puede llevar a producir oraciones inaceptables semánticamente como esta: **“La biopsia no apreció cambios anormales”**

La desviación semántica de esa oración surge de la atribución de una cualidad animada (apreciar) a un sustantivo de referente inanimado (biopsia), o sea, una prosopopeya que puede crear confusión. En el manual del APA, también se rechaza ese recurso discursivo, por ser, según ellos antropomorfista. El 93% de las tesis de maestría realizada en República Dominicana, en período 2000-2010 contiene alguna forma de prosopopeya o de cancelación del discurso.

Resumiendo, la neutralidad del discurso científico no está en la persona gramatical que se use. Está más bien en estilo neutral de las oraciones (no modalizadas) y en la correspondencia de las palabras que se use con los datos que se manejen. Las formas impersonales, contrario como se cree, son fuentes de confusión. Soy partidario de que se usen todas las formas verbales de persona y número que favorezcan la precisión y la claridad: yo, nosotros, el-ella, ellos, ellas, se, me, nos. Todo depende, por supuesto, del contexto lingüístico y pragmático. Ciertamente, hay ocasiones en las que lo adecuado es el **se**, o el sujeto de tercera persona;

pero hay otras que lo más recomendable es un sujeto de primera persona (yo – nosotros). El contexto determinará cuál es el sujeto conveniente para lograr la mayor claridad del discurso.

#### **6.4. Características asociadas al principio teórico**

El principio teórico de la ciencia permite que el discurso científico pueda trascender los hechos, explicarlos, insertarlos en el “estado cognoscitivo” global y formular nuevas leyes. En otras palabras, gracias a que la ciencia se fundamenta en la teoría, se guía por teorías y persigue formular nuevas teorías, el discurso científico es transfáctico, predictivo, sistémico y legal.

**Trasfáctico.** El discurso científico no es una relación o enumeración de datos. En el discurso científico se construyen inferencias y se formulan teorías a partir de los datos. Guiado por el principio de objetividad y en correspondencia con esta, el científico o investigador se atiene a los hechos, no los ajusta a sus intereses, pero los trasciende a la luz de la teoría que sigue y del arsenal de conocimientos disciplinar que maneja, o sea, el discurso científico es transfáctico. “El científico no se aleja de los hechos y fenómenos, pero los trasciende problematizándolos, de modo que pueda ir más allá de las simples apariencias, se trata de conocer, comprender y explicar los hechos, no de describirlos” (Ander Egg, 1995: 43).

El papel de la teoría o del paradigma que se asume es fundamental para trascender los hechos. Tanto, que los mismos hechos pueden ser “vistos” y explicados de manera diferente, partiendo de teorías diferentes. “...A partir de observaciones, experiencias y métodos similares no se llega (necesariamente, paréntesis mío) a las mismas conclusiones sino, Scheele y Lavoisier hubieran llegado a las mismas conclusiones). La influencia de marcos teóricos diferentes (uno con su teoría del Flogisto y otro sin ella) lleva a “ver” cosas distintas” (Jiménez Alexandre, 2007: 48).

Trascender los hechos (salto del nivel observacional al teórico) le permite a la ciencia, afirma Bunge (1985: 19) mirar con desconfianza los enunciados sugeridos por mera coincidencia; “le permite predecir la existencia real de las cosas y procesos ocultos a primera vista (...) no son los hechos por sí mismos sino su elaboración teórica y la comparación de las consecuencias de las teorías con los datos observacionales, la principal fuente del descubrimiento de nuevos hechos” (ídem).

Una diferencia fundamental del discurso científico con otros géneros como el periodístico, la conversación, etc; y todos los basados en el sentido común, es que estos últimos parten de los hechos y se atienen a ellos sin trascenderlo. Por ello, hay quienes consideran como características demarcadoras del discurso científica la crítica (Díaz 2000), y la racionalidad (Sabino, 1992). Sin embargo, considero que ambas son dimensiones o aspectos de la “transfacticidad” del discurso científico.

**Predictivo:** Ya expuse en la característica anterior que el discurso científico no se limita a describir los hechos por más detalladas que sean las descripciones de los mismos. La ciencia debe explicar los hechos, debe establecer relaciones, conexiones e integraciones de los datos que maneja, es decir, debe trascender los hechos. Precisamente, en base a ese proceder, debe hacer predicciones. Dice Rubén H. Pardo (en Díaz, 2000: 39) que la ciencia es esencialmente explicativa y explicar no será otra cosa que dar cuenta de hechos mediante leyes, subsumir lo particular en lo general, a los fines de lograr mediante ese saber un control tal sobre el fenómeno que nos permita ‘predecirlo’ vale decir, denominarlo”. Ante un misterio, el mito surgirá como una explicación a partir de los prejuicios y el sentido común de época; la poesía le cantará; y la religión lo adorará; la ciencia, en cambio, se planteará interrogantes para crear un método para abordarlo, y a partir de los datos obtenidos y a la luz de una teoría, explicarlo, derivar inferencias y predicciones.

Esa predicción científica no es inexorable, no es infalible, pero es perfectible; y como he expuesto anteriormente, al la ciencia asumirse falible, se hace perfectible. Las predicciones científicas no son profecías (estas no son perfectibles, se cumplen o no se cumplen), de ahí que hasta cuando fallan o son falsadas aportan al conocimientos porque obligan a nuevas formulaciones. Bunge (1985: 34) sostiene que aun la profecía exitosa no es un aporte al conocimiento teórico, en tanto que la predicción científica fallida puede contribuir a él.

Un instrumento poderoso para la predictividad del discurso científico es la especulación. Esta palabra es una imagen que revela mucha creatividad y que expresa con precisión la fuerza de la imaginación. Se deriva del verbo **especular** y este del latín **specularis**. El diccionario de la Real Academia explica este verbo así: “I. Viene del latín specularis. Adj. Perteneiente o relativo a un espejo//2. Semejante a un espejo//3. Dícese de dos cosas simétricas: que guarda la misma relación que tiene un objeto con su imagen en el espejo. //4. opt. Dicho de una cosa: reflejada en un espejo //5. Del speculari ant. Transparente diáfano. II. Del lat. especori tr. Registrar, mirar con atención algo para reconocerlo y examinarlo //2, meditar, reflexionar con hondura, teorizar //3 int. Perderse en sutilezas o hipótesis sin base real //4, Efectuar operaciones comerciales...” (DRAE, 2001: 661).

Esta categoría de la filosofía de la ciencia es un buen ejemplo de cómo el proceso metafórico va perfilando el contenido de las palabras especializadas. Todas las acepciones del bloque I sirven de base para limitar el sentido de la palabra **especulación** a reflejar una segunda realidad intelectual (discursiva) como se refleja un cuerpo en el espejo. Es sintomático la base objetiva o empírica de toda especulación científica, pues como las imágenes de los espejos, es un reflejo de una realidad tangible. Las dos primeras acepciones del bloque II de la definición también sirvieron de base para construir el contenido de la palabra especulación, pues aunque no se relaciona con la imagen en el espejo, aluden a la observación

(mirar con atención): a la reflexión (“reflexionar con hondura”); y a la construcción cognitiva (teorizar). Las dos últimas acepciones se eliminan por virtud de la desemantización (pérdida de semas) que implica todo proceso metafórico.

La especulación (o conjetura como prefieren muchos) es inseparable del concepto de refutación (son concurrentes). Esto así dado que como parte de la resemantización que supone el proceso metafórico está el sema de “aventurar” explicaciones: hipótesis en la explicación de los hechos o los fenómenos. “El avance de la ciencia no se debe al hecho de que se acumulan más y más experiencias perceptivas con el correr del tiempo, ni al de que haríamos cada vez mejor uso de nuestros sentidos. No es posible destilar ciencias de experiencias sensoriales sin interpretar, por muy industriosamente que las acumulemos y escojamos; el único medio que tenemos de interpretar la naturaleza son las ideas audaces, la anticipación injustificadas y el pensamiento especulativo; son nuestro órgano, nuestro único instrumento para captarla” (Popper, 2008: 329).

Para Popper (2007:103), todas las teorías son conjeturas, que como tales están sujetas a refutaciones; o sea, que un investigador trasciende los hechos, la realidad, por medio de explicaciones audaces, aplicación de un marco teórico, la construcción de especulaciones y la formulación de teorías, para que la comunidad científica trate de refuterla o falsarla y eventualmente modificarla o destruirla. Pero importan los resultados, los hallazgos porque a partir de ellos es que se elaboran las teorías. Siempre habrá en este proceso oportunidad para la ciencia avanzar.

**Sistemático:** El conocimiento científico está interrelacionado más que el promedio de todos los tipos de conocimiento. Es decir, que las proposiciones que le sirven de significante están lógicamente relacionadas entre sí y con el conocimiento existente. Esto implica que el discurso científico que contiene esas proposiciones sea sistemático y polifónico. Como en todo sistema, los

componentes (enunciados, proposiciones y microestructuras) del discurso científico están armónicamente relacionados.

Los hallazgos de los científicos son relacionados en el discurso con los ya existentes y con las teorías afines. De ahí, la importancia de que en toda investigación se estudie la bibliografía sobre el tema de investigación y estudios precedentes y teorías al respecto. Justamente el estudio de esas fuentes permitirá crear la intertextualidad imprescindible en este tipo de discurso. Los antecedentes y el marco teórico son fundamentales para sistematizar e interrelacionar el conocimiento científico en el discurso. “Los científicos no están satisfechos con datos asilados sino que buscan integrar y sistematizar sus resultados. Como quieren organizar sus conocimientos en un sistema ordinario, buscan teorías que les permitan integrar sus hallazgos empíricos dentro de un esquema coherente” (Ary, Jacobs y Razavieh, 1998: 14).

**Legal:** Muy próximo a la sistematicidad del discurso científico está su carácter legal. El científico no trabaja a ciegas. En todos los pasos del proceso de investigación se rige por leyes. En la fase discursiva “... deduce proposiciones relativas a hechos singulares a partir de leyes generales, y deduce las leyes a partir de enunciados nomológicos aún más generales (principios)” (Bunge, 1985: 32).

El carácter legal del discurso científico implica que el significado y el sentido del mismo no tiene un valor local, sino que propende a la universalidad de la comunidad científica a la cual va dirigido, traspasando fronteras, cultura y raza.

Para el cumplimiento de esa condición, la construcción de categorías propias en cada ciencia juega un rol fundamental. También lo son para facilitar las traducciones de la manera más fácil posible, pues los términos científicos serán muy aproximados de una lengua a otra. En este caso, las formulaciones científicas inciden en la estructuración de las lenguas receptoras, toda vez que existen

comunidades lingüística (inglés, francés. etc.) que por el desarrollo de los núcleos humanos a los que sirven sus lenguas, son productoras de más investigaciones; y, por supuesto, de más categorías y proposiciones científicas.”Igual que un determinado país ejerce su influencia en muchas parcelas culturales (música, moda, literatura), en el ámbito científico cabría defender la existencia de una cierta oficialidad geográfica, que lógicamente impondría un discurso científico (con su terminología correspondiente) sujeto a unos cánones muy concretos. Esto supone invertir los términos de la relación lengua-pensamiento; en vez de ser la ciencia el resultado de la estructuración de la realidad al margen de las visiones particulares de las lenguas, sería el resultado de la visión que de la realidad se hacen unos cuanto expertos” (Galán Rodríguez y Montero Melcher, 2002: 21).

El aspecto legal y universal del discurso científico implica no solo el problema de la deducción; también está el de la inducción y su validez. Como el discurso científico es parte del proceso investigativo, la planificación de ese proceso debe contemplar el problema de la representación y el control del universo o población que se pretende estudiar. Sin una muestra representativa y un experimento bien controlado, no se pueden realizar generalizaciones inferenciales que se puedan aplicar a toda la población. Si se presentan sesgos o no se controlan las variables extrañas, no se pueden hacer generalizaciones y por supuesto, tampoco se puede aplicar ni formular leyes.

Esta observación incluye también los estudios de casos; como estos afectan a un individuo o a un núcleo (familia, escuela, sección o grupo de clase, sindicato, etc) sus resultados no son generalizables, más bien se les pueden considerar exploratorios.

#### **6.5. Características asociadas al principio de falibilidad**

Ya expuse que el principio de la falibilidad que asume la ciencia (los científicos) obliga a tratar el conocimiento científico como inacabado y transitorio. Como el

conocimiento científico es parte del discurso de la ciencia, tenemos que la inacababilidad y la transitoriedad del contenido y del sentido son características del discurso científico.

**Inacababilidad:** El asumir que la ciencia y el conocimiento que produce son inacabados, en estado permanente de refutación y reformulación, ha hecho que las ciencias particulares o especializadas hayan creado mecanismos de verificación, refutación y falsación. Karl Popper ha insistido que a diferencia de otros conocimientos el de la ciencia debe ser testable (1972, 2007). O sea, que el discurso científico debe ser formulado de tal manera que pueda ser sometido o test de comprobación y falsación.

Por mucho tiempo se insistió en el carácter comprobable del conocimiento científico, pero la comprobación por sí sola no basta para someter a prueba una teoría. De hecho, llevados por el afán de comprobación, los investigadores podrían adaptar las teorías a los hechos, y hasta obnubilarse por los postulados de los paradigmas que asumen. Por eso, Popper agregó a los criterios demarcadores de la ciencia, la falsación. Esto significa que una formulación (hipótesis, teoría, hallazgo) para aceptarse como válida científicamente debe contener consecuencias “observacionales refutatorias, es decir, casos posibles que si llegaran a producirse en la realidad probaría que la hipótesis es falsa” (Eduardo Laso, en Díaz, 2004: 138).

Una teoría para Popper será más científica en la medida en que es más falsable y resiste más las pruebas de falsación. Una teoría que no es testable ni falsable no es científica porque no se puede comprobar ni refutar. “... Era evidente que se necesitaba un criterio de demarcación diferente (al de la comprobación, paréntesis mío) y yo propuse (aunque pasaron años antes de que yo publicara mi propuesta) que se considerara como criterio de demarcación la refutabilidad de un sistema teórico. Según esta concepción que yo aún defiendo, un sistema solo debe ser considerado científico si hace afirmaciones que puedan entrar en conflicto con

observaciones; y la manera de testar un sistema es, en efecto, tratando de crear tales conflictos, es decir, tratando de refutarlo. Así, la testabilidad es lo mismo que la refutabilidad y puede ser tomada igualmente, por lo tanto, como criterio de demarcación” (1972: 312).

De manera que la irrefutabilidad en vez de asumirse como una virtud es más bien una desventaja o vicio. Por ejemplo, los dogmas, las profecías, los mitos, el arte y las charlatanerías intelectuales no son reputables, pero por eso no se puede deducir que tengan más valor que las proposiciones científicas. Al contrario, en el campo de la ciencia sería inadmisibles. En esos géneros del discurso, se ignora la relación causa – efecto, la posibilidad de refutación, y por tanto, sus postulados se mantienen inalterables. Para Umberto Eco (2006: 125) ahí reside su poder de fascinación en las sociedades primitivas y las de nuestros días, pero también su alejamiento de la ciencia.

El carácter refutable, por tanto inacabado de la ciencia implica que no se puede considerar que esta proporcione en su discurso respuestas definitivas y absolutamente ciertas a las preguntas que se plantean. Sin embargo, en lugar de amilanarse por temor a perder los pocos dones que tienen, la ciencia se aventura a someter a pruebas sus teorías, a autocorregirse y a construir nuevas teorías, que serán desplazadas o corregidas por otras que explicarán mejor la realidad. Es un avanzar con pausa, pero sin treguar. En la ciencia no hay explicación última, sino transitoria.

**Transitorio:** Si se asume la posibilidad de equivocarse, total o parcialmente, entonces es razonable deducir que las conclusiones a las que se lleguen tendrán que ser transitorias. “Al reconocerse falible, todo científico abandona la pretensión de haber alcanzado verdades absolutas y finales, y por el contrario solo plantea que sus conclusiones son “provisoriamente definitivas” validas solamente hasta que no puedan ser negadas o desmentidas” (Sabino, 1992: 21). Popper sería falsada.

De hecho, la ciencia es distinta en cada estadio; la ciencia del siglo XVIII es muy distinta a la ciencia de hoy. El conocimiento científico cambia y el concepto de ciencia también. Para Thomas Khun (2006: 64) esos cambios que se producen en la ciencia junto con las controversias que casi siempre los acompañan, constituyen las características definitorias de las revoluciones científicas. “Quien busca en la ciencia respuestas últimas y absolutas, está condenado a buscar un vano” (Reschar, 1994: 117).

La transitoriedad del conocimiento científico, como expresión de la falibilidad de la ciencia revela el carácter crítico, evaluativo y revolucionario de la ciencia. Lejos de restarle méritos a la ciencia, la transitoriedad de su conocimiento, le garantiza el progreso. “La mutabilidad de sus conceptos fundamentales no es razón suficiente para rechazar la ciencia. Cada nueva teoría científica conserva un sólido núcleo de conocimiento formado por las teorías precedentes, al cual añade otras nuevas” (Khun, 1996: 26).

#### **6.6. Características asociadas al principio de la discursividad**

El discurso científico existe gracias a que el conocimiento científico es comunicable. Un conocimiento que no sea comunicable no solo no es científico, sino que ni siquiera es conocimiento. El conocimiento, de la naturaleza que sea, se plasma en el discurso, pues es en el discurso donde el pensamiento despliega sus alas. En el caso de la ciencia, la comunicabilidad es aún más perentorio pues está en juego su existencia misma. Dicho de otra manera, los resultados y las conclusiones de cualquier investigación científica deben ser convertidos en discurso para que haya ciencia. A esto es lo que le he llamado principio de la discursividad de la ciencia.

Como todo discurso, el científico debe ser **cohesivo**, **coherente** e **isotópico** pues esas tres características son las que determinan la “textura” de los actos de comunicación. Al discurso científicos (DC), además de la textura, le son inherentes

la **pertinencia**, la **exhaustividad**, la **polifonía**, la **especialización** y la **concisión**. De la textura ya hablé en la primera parte de esta tesis. Aquí solo debo agregar que la cohesión, la coherencia y la isotopía garantizan la comprensión (claridad) y la precisión necesarias en el contexto pragmático de cualquier discurso. De ahí, que aunque es un lugar común en la literatura sobre el conocimiento científico (discurso) señalar la claridad y la precisión como características de este, desde mi perspectiva, las mismas son parte de la textura, y por tanto, no es necesario señalarlo. A lo más que se puede llegar es a señalar que en el DC, la claridad y la precisión son componentes privilegiados de la textualidad. Ahora me ocuparé de la pertinencia, la exhaustividad, la polifonía, la especialización y la concisión.

**Pertinencia:** El discurso científico se teje con datos e ideas contextualizados. En él los datos particulares hallan justificación por su relación con el conocimiento general de la disciplina en la que se producen. Esto es posible gracias a que el científico escritor u orador es poseedor de un marco teórico que le permite encuadrar, relacionar y explicar los datos que maneja

Por su mismo origen, el discurso científico es pertinente, pues desde la planificación misma de la investigación, se contempla recuperar y provocar los datos pertinentes para contrastar las hipótesis o para lograr los objetivos planteados. El científico no recoge datos a diestra y siniestra, sino que se concentra en los que le interesa. En aquellos datos que garanticen la validez de la investigación y del discurso mismo. El planteamiento del problema al que quiere encontrar respuestas, las hipótesis de trabajo y sus variables y los objetivos de la investigación ayudan al científico o investigador a **centrarse o focalizarse** en la búsqueda de los datos pertinentes.

Otro factor que favorece la pertinencia del discurso científico es el hecho de que sus destinatarios pertenecen a una comunidad discursiva altamente especializada, y por tanto, con un alto volumen de conocimiento compartido, el cual no hay que explicitar; o sea, mientras mas conocimiento en común exista entre destinador y

destinatario, mayor cantidad de supuestos y presuposiciones hará el científico y por tanto, mayor cantidad de omisiones habrá en su discurso. El concepto de pertinencia subsume el de concisión y favorece la isotopía. Esto así, porque el alto índice de supuestos y presuposiciones posibilita la omisión de informaciones que se asumen poco relevantes en el contexto de la discursiva en que se produce y que consume el discurso científico. Las informaciones que se asumen sabidas, se omiten. Es evidente la relación del principio o característica y de pertinencia con el principio de cooperación de Paul Grice (a pesar de que este lo formuló para la conversación) especialmente en las máximas de relación. “Sea relevante”. Su principio de cooperación, Grice lo desglosa en nueva máximas clasificadas en cuatro categorías aristotélicas: cantidad, cualidad, relación y modalidad. Todas se pueden aplicar al concepto de pertinencia que propongo para el discurso científico, por eso las transcribo a continuación:

#### **Máxima de calidad**

1. Haga que su contribución sea todo lo informativa que se requiera.
2. No haga su contribución más informativa de lo requerido.

#### **Máximas de cualidad**

1. No diga algo que sea falso.
2. No diga algo de lo que no tenga pruebas suficientes.

#### **Máxima de relación**

1. Sea relevante

#### **Máxima de modalidad**

1. Evite las expresiones oscuras.
2. Evite la ambigüedad.

3. Sea breve.

4. Sea ordenado.

Como la pertinencia del discurso científico implica la claridad, la precisión, la isotopía y concisión, no las abordo como características del DC, sino que las subsumo en esta característica.

Para Edgar Morín (2004) el conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad. Para él, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo y existe un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes y las partes entre ellas. “por esto, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad” (Morin, 2004: 32).

El contenido en el DC es un conocimiento complejo, lo cual implica una serie de interrelaciones que le son inherentes a su carácter pertinente. Esa complejidad es el punto de equilibrio entre la el fragmentarismo que podría representar la especialización y la dispersión que podría producir su carácter sistémico, intertextual exhaustivo u holístico.

**Exhaustivo:** Cuando propongo que el DC sea exhaustivo, lo que estoy proponiendo es que se agoten todas las aristas y perspectivas de análisis pertinentes. El investigador no debe limitarse a presentar una relación de datos, debe abordar la explicación de los mismos desde varias perspectivas, las cuales están inscritas en el programa, proyecto o diseño de la investigación. Aunque es imposible agotar todas las posibilidades de abordaje de un objeto o problema, en el diseño de la investigación se contemplan la mayor cantidad de dimensiones del aspecto de la realidad (social, natural, económica, etc) que se desea investigar. La exhaustividad del discurso científico, por tanto, dimana de la naturaleza compleja del conocimiento que en él se construye y expresa. Como explica Popper: “Experimento es una acción planeada, en la que todos y cada uno de los pasos

están guiados por la teoría. No tropezamos con nuestras experiencias, no las dejamos inundarnos como un río; sino, más bien, hemos de ser activos, hemos de hacer experiencias. Somos nosotros quienes siempre formulamos las preguntas que se han de proponer a la naturaleza, quienes intentamos una y otra vez plantearlas de tal modo que sonsaquen en 'sí' o 'no' tajantes (pues la Naturaleza no responde a menos que se la urja a ello). Y, finalmente, somos nosotros los que damos la respuesta, quienes tras exigentes escrutinio decidimos acerca de la contestación a la pregunta que habíamos propuesto a la Naturaleza”

La exhaustividad no tiene que ver con abarcar más, con extender o ampliar el objeto de estudio, sino más bien con profundizar en el conocimiento del problema de investigación que se quiere dilucidar. Ley de la exhaustividad compromete a ahondar en la investigación para poder exponer todos los datos pertinentes atinentes al problema de investigación. “Esta ley exige que el locutor dé, acerca del tema del que habla, las informaciones que posea, y que sean susceptibles de interesar al destinatario” (Ducrot, 1982: 120).

**Intertextual y polifónico:** Todo discurso es polifónico aunque quien lo produce no sea consciente de eso. En ocasiones, es el enunciatario quien percibe la polifonía gracias a su competencia intertextual. Sin embargo, a diferencia de otros discursos, el científico exige una polifonía marcada. Precisamente, la necesidad de lectura previa a la investigación (revisión de la literatura) tiene entre sus objetivos el desarrollo de una intertextualidad que permita hacer evidente y deliberada la polifonía, a través de citas y referencias. (manejo de un aparato crítico). En el discurso científico, el establecimiento deliberado de la intertextualidad es la fuente principal de polifonía. (Más adelante explicaré los mecanismos de la intertextualidad).

Cuando en el discurso científico, la polifonía no se marca o evidencia a través del uso de un aparato crítico, se pone de manifiesto la pobreza teórica del investigador, y sin teoría, no hay conocimiento científico (Popper, 2009). En

ocasiones, lo que se oculta detrás de la ausencia de la polifonía marcada, es la falta de honestidad, pues sabiendo que los datos que se manejan han sido elaborados por otros, se prefiere callar, y callar, las voces ajenas es una misión imposible, pues los miembros de la comunidad discursiva científica en la que se produce el discurso, tienen la formación suficiente para escuchar las voces ajenas en cada discurso. La polifonía marcada es una virtud del discurso científico y no una debilidad. Es la polifonía marcada la que permite establecer relaciones, colindancias y colisiones con otros discursos (otras investigaciones, otras teorías, otras interpretaciones, etc.). De ahí, que el DC es un hipertexto.

**Especializado:** El conocimiento científico se produce en una disciplina especializada, en un aspecto específico de un tema y con un enfoque teórico específico, todo esto determina que el DC sea altamente especializado. Esto no implica que el DC sea aislado y local, no. El discurso científico contiene conocimiento especializado, pero con valor general dentro de la disciplina en que se produce. La realización de inferencias, la aplicación de teorías y la búsqueda de leyes generales que animan a los científicos favorecen la construcción de un conocimiento especializado y general.

Si el DC no logra conectar con el conocimiento general, pierde trascendencia y pertinencia. Morin (1999: 16) advierte contra esa tendencia: “progresos gigantescos en los conocimientos han sido efectuados en el marco de las especializaciones disciplinarias en el transcurso del siglo XX. Pero estos progresos están dispersos, desunidos, debido justamente a esta especialización que a menudo quebranta los contextos, las globalidades, las complejidades”.

Ciertamente, el investigador y/o científico corre el riesgo de fragmentar y compartimentalizar el conocimiento si desde el diseño de la investigación hasta la conversión de los datos en discurso no toma las previsiones de lugar. Este es un motivo más para que antes, durante y después de la investigación, los investigadores lean todo lo que les sea posible acerca del tema y del problema de

la investigación. Sólo así podrán enmarcar su investigación y su discurso tanto en el contexto disciplinar como general; y hacer los anclajes necesarios del contenido de su discurso con la diversidad de dimensiones del conocimiento complejo (como el científico).

El carácter especializado y complejo del discurso científico lo diferencia de los discursos basados en el sentido común, la opinión, los prejuicios, la superficialidad y el diletantismo. Todo investigador se especializa en el área del conocimiento que le interesa abordar. Sin especialistas no hay conocimiento especializado. Aquí hay que destacar nueva vez la importancia del marco teórico y el estado del arte (de

los conocimientos alrededor del problema objeto de investigación). Son estos los que ayudan al investigador a especializarse a producir conocimiento especializado, pero a la vez complejo animado "...por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo **inacabado** e incompleto de todo conocimiento". (Morin, 2011: 23).

El uso de categorías específicas de la ciencia encargada del área de investigación y el uso de superestructuras específicas del discurso científico son dos factores más que intervienen en la especialización del mismo.

## **7.1. Mecanismo de intertextualidad**

### **7.1. Revisión de la literatura:**

Ninguna investigación parte de la nada. Ningún investigador, puede asumir una condición adánica para realizar su investigación. Siempre habrá otras investigaciones que de algún modo tengan puntos de contacto o colindancias con la que se planea realizar. De ahí, que la revisión de lo que se ha investigado previamente (antecedentes o estado de la cuestión, como prefieren decir algunos investigadores) con relación al tema, sea imprescindible en el proceso de

elaboración del proyecto de investigación debe ser parte importante del informe de investigación (discurso científico).

En el ámbito norteamericano utilizan la denominación de revisión de la literatura para referirse a lo que en la tradición hispanoamericana llamamos antecedentes, marco de referencia, contexto histórico, estado del arte, o estado de la cuestión.

Yo prefiero llamarle revisión de la literatura al proceso de revisar los escritos más importantes relacionados con el tema, a fin de construir el **marco teórico** y establecer los **antecedentes** de la investigación. O sea, la revisión de la literatura desde este punto de vista incluye no sólo las investigaciones afines, sino también las teorías, conceptos y puntos de vista implicados en la investigación. El marco teórico y los antecedentes aparecen tanto en el proyecto de investigación como en el informe, porque en principio se asumen como proyecto, o sea, que se irán depurando y enriqueciendo en la medida que se avanza en la investigación.

En algunos manuales (APA, 1998; Coghill y Garson, 2006; CBE, 1994; CSE, 2009; Gibaldi, 1995; Villeneuve–Burgos 1999:) se plantea que la revisión de la literatura debe reflejar todo lo que se ha hecho hasta el momento en torno al tema de la investigación, o al menos lo más trascendente. Villeneuve–Burgos (1999:126) aconseja que el investigador o investigadora debe tener siempre presente que el relato de la literatura (antecedentes), se requiere mantener un orden lógico, coherente e imparcial. Recomienda, además, presentar los datos comenzado desde el pasado hacia el presente. En cambio, Ramón y Cajal aconseja que al consignar los antecedentes históricos, nos vemos obligados con frecuencia a formular juicios acerca del alcance de la obra ajena. “Excusado es advertir que, en tales apreciaciones, debemos conducirnos no sólo con imparcialidad, sino haciendo gala de exquisita cortesía y de formas agradables y casi aduladoras. Indulgentes con las equivocaciones del servicio, seremos respetuosos y modestos ante los lapsus de los grandes prestigios científicos”. (Ramón y Cajal, 2008: 184). Esas apreciaciones de Ramón y Cajal son oportunas,

pues en ocasiones se piensa que revisar lo que se ha hecho es juzgar severamente el conocimiento relacionado con el tema, creyendo que así se justifica mejor la investigación que se propone o que se ha realizado. Es una revisión, no una valoración de las investigaciones precedentes. La valoración de los conceptos se hará el marco teórico.

La revisión de la literatura y la consecuente construcción de un marco teórico y de un marco de referencia (antecedentes) ayuda en gran medida a “la continuidad lógica entre el trabajo previo y el actual” (APA, 1998: 11), por medio de la intertextualidad o polifonía marcada.

Otra función de la revisión de la literatura es evitar repetir exactamente igual una investigación. Si el tema o problema de investigación ya fue abordado con los mismos instrumentos, objetivos, marco teórico, etc., proyectados en la investigación, no vale la pena seguir con el proyecto, a menos que se pretenda replicar la investigación. También se podrían introducir cambios metodológicos o de población. Por ejemplo, si una investigación sobre el rendimiento de la enseñanza por competencias se hizo en un país, o en el nivel medio, se podría realizar otra en el nivel superior y/o en otro país.

También la revisión de la literatura al ponernos en contacto con otras experiencias, permite mejorar los métodos de investigación, los instrumentos de recolección de datos, el manejo del género discursivo (discurso científico) y vincular los hallazgos con el conocimiento existente en el área disciplinar.

En resumen, la revisión de la literatura ayuda a construir el marco teórico; a elaborar los antecedentes; a evitar repetir investigaciones; a precisar el proyecto de investigación; y a mejorar los métodos de investigación, los instrumentos de recolección de datos y el dominio del discurso científico. Los antecedentes y el marco teórico son transitorios en un proyecto de investigación, se van depurando y

fortaleciendo en el proceso mismo de la investigación, y luego se aplican en la redacción del informe de investigación (construcción del discurso científico).

Para la revisión de la literatura y la elaboración de los antecedentes, sugiero el siguiente procedimiento:

1. Ubicar todas las publicaciones relacionadas con el tema y/o problema de investigación.
2. Clasificarlos en informes de investigación y enfoques teóricos.
3. Seleccionar las publicaciones relevantes.
4. Proceder a la lectura y recuperación de informaciones.

De las publicaciones de informes de investigación (tesis, ponencias, tesinas, artículos científicos), se extraen los siguientes datos:

- 01)** Autores, títulos, período de la investigación, año de publicación, problema de investigación y objetivo (e hipótesis si hubiere) de la investigación (un párrafo).
- 02)** Método de investigación e instrumentos de recolección de datos (uno o dos párrafos).
- 03)** Hallazgos y conclusiones (uno o dos párrafos).

Por supuesto, el orden de los elementos del componente 01 puede variar; de hecho, es bueno variarlo para evitar monotonía sintáctica.

Imaginémonos que el tema que se investigó (si ya se está redactando el informe) o que se va a investigar (si se está redactando el proyecto) es “El discurso periodístico como factor educativo”. Una fuente que se podría revisar sería la tesis de maestría de Roberto Reyes de la Rosa titulada “Análisis del discurso editorial

de los diarios de circulación nacional enfocado a la Universidad Autónoma de Santo Domingo: período enero – diciembre del 2008. Esta podría ser la reseña.

Roberto Reyes de la Rosa realizó una investigación en el período enero – diciembre del 2008 sobre “El discurso editorial de los diarios de circulación nacional de la República Dominicana focalizado hacia la Universidad Autónoma de Santo Domingo. Se trata de un estudio descriptivo cuyo propósito fue determinar la imagen que de la UASD proyecta la prensa nacional a través de sus editoriales. El método de investigación, y herramienta a la vez, fue el análisis crítico del discurso, basado en la teoría del discurso de Teun van Dijk

Los hallazgos y conclusiones del autor de la investigación fueron que los discursos editoriales de los periódicos de circulación nacional proyectan una imagen distorsionada de la UASD, presentándola como carente de control sobre los profesores, estudiantes, empleados y directivos. Además, encontró que en los editoriales de los periódicos aparece una UASD minada por el dispendio, la irresponsabilidad y la falta de eficiencia administrativa. En este estudio, se llega a la conclusión de que esta imagen distorsionada de la UASD obedece al proyecto de algunos sectores (educativos, económicos y políticos) de restarle imagen pública a la Universidad, y por vía de consecuencias, descalificarla como opción de estudio del segmento poblacional de clase media, y sobre todo, como el camino más seguro para los jóvenes de extracción humilde salir de la pobreza.

Obsérvese que la reseña anterior revela puntos de contacto con el tema propuesto. No hay que temer que dos investigaciones tengan coincidencias, siempre que haya un propósito claro que lo justifique.

Cada antecedente se organizará en orden cronológico o de importancia, estableciendo coincidencias o colindancias con lo proyectado en la investigación, así como estableciendo las diferencias, (de alcance, temporal, espacial, metodológica, instrumental, teleológica, teórica, etc.).

Para la elaboración del marco teórico, sugiero subrayar todos los conceptos, opiniones e informaciones, relacionados con la investigación (tanto a favor o en contra del punto de vista que se asumirá). Luego se transcribirán en fichas (ver notas sobre las fichas)

## 7.2. Recuperación de datos

Cualquier tema que se vaya abordar con rigor exige lectura. La lectura como parte de la etapa de gestión de un texto ayuda a clarificar el horizonte y proporciona informaciones y puntos de vista valiosos. Normalmente los apuntes derivados de la lectura se realizan en cuadernos, dispositivos electrónicos, computadoras, fichas y hasta en el mismo libro.

El soporte no es trascendente, lo importante es que se sepa recoger adecuadamente los datos. Ahora bien, las fichas tienen la ventaja de que son más asequibles a todos los usuarios, y se pueden llevar y reordenar fácilmente.

### 7.2.1. Tipos de ficha

La tipología de fichas es muy variada. La cantidad de tipos de fichas depende de la función que se le asigne a la misma. Sin embargo, la mayoría de los especialistas que abordan el tema coinciden en incluir en su taxonomía la ficha bibliográfica, la de lectura o temática y la de trabajo (Eco, 2000; Mercader, 2002; Muñoz Raso, 1998; Pimentel, 2001; Tabora, 1980; Reza Becerril, 1997). No siempre la designación es la misma, pero la función y el concepto, sí. Esos tres tipos de fichas son los más útiles para la redacción científica, quizás por eso se les tome tanto en cuenta. A continuación explicaré en qué consiste cada una, sus funciones y como elaborarlas.

**Fichas bibliográficas:** Las fichas bibliográficas tienen como función ayudar a ubicar, ponderar u organizar el registro de las fuentes que se pueden consultar. Para producir cualquier texto científico hay que tomar en consideración lo que han escrito los demás especialistas sobre el tema (intertextualidad), en consecuencia, el manejo bibliográfico se considera imprescindible. Es por eso que se impone la consulta y manejo de una bibliografía adecuada. Tanto en la planificación de la investigación como en la redacción del informe. Un buen método de preparar una bibliografía es mediante el registro de los libros, revista, periódicos, etc., en fichas.

En las fichas bibliográficas se anotan los datos generales de cada libro, a veces, un comentario del mismo, o por lo menos, un título que sirva para identificar el tema o los temas pertinentes del libro o publicación.

Los datos que se consignan en una ficha bibliográfica, son:

1. Apellido y nombre completo del autor, redactor, compilador, editor o coordinador del libro.
2. Título y subtítulo del texto.
3. Edición (2da, 3ra, 4ta. etc.).
4. Fecha de edición.
5. Casa o sello editorial.
6. Casa y país de la edición.

Ejemplo de ficha bibliográfica

Géneros discursivos
BAJTIN, Mijail.
Estética de la creación verbal.
4ta edición.
2005.
Siglo XXI Editores.
Buenos Aires Argentina.

*Cuando el libro no es parte acervo bibliográfico de nuestra biblioteca personal o familiar, es recomendable incluir en la ficha anterior el ISBN, pues así se podría localizar más fácil si se deseara adquirirlo.*

Como los datos de la ficha precedente son los mismos de la bibliografía, muchos investigadores o escritores prefieren prescindir de la ficha y registrar en su bibliografía cada libro que eventualmente formará parte del aparato crítico del texto que se planea redactar. Otros los van incorporando en la bibliografía en la

medida que los va citando. Es cuestión de preferencia. Con cualquiera de las tres formas, o con una combinación de ellas, se puede producir un buen discurso aparato crítico, y por tanto señalar adecuadamente la intertextualidad.

Ahora bien, algunos investigadores gustan de anotar o comentar los libros que exploran para luego consultarlos. Por ejemplo, a la ficha anterior se le podría incluir una observación como esta, ya sea debajo o detrás:

Estéticas de la creación verbal
Mijail M. Bajtin
En este libro Bajtin formula una interesante y original conceptualización y clasificación de los géneros discursivos, partiendo del carácter histórico y social de estos. Destaca que los géneros discursivos son dinámicos (aparecen y desaparecen en el desarrollo de la sociedad). Además, explica el papel de la superestructura de cada género discursivo en la formación y expresión del pensamiento.

Obviamente, cuando una ficha además de los datos bibliográficos contiene algún comentario u observación, no se puede desechar aunque el libro se registre en la bibliografía.

**Fichas de lectura o temáticas:** Las fichas de lectura o temáticas tienen como función recoger de los libros, revistas, periódicos, o cualquier otra fuente escrita, las notas que se convertirán en citas o referencias. O sea, esas fichas serán la base del aparato crítico del DC.

La consulta de fuentes relacionadas con el tema y el problema de investigación se relaciona con las tres etapas del proceso de investigación: **planificación, ejecución y redacción**. En la etapa de planificación, ayuda al estudioso a situar su investigación o estudio en el contexto del conocimiento producido relacionado con el tema y el problema de investigación (estado de la cuestión) y a crear o

fortalecer el marco teórico para abordar el tema. En la etapa de ejecución, la bibliografía ayuda a aclarar dudas. En cambio, en la etapa de redacción, la consulta de las fichas temáticas es imprescindible para producir un aparato crítico adecuado (intertextualidad).

Las fichas temáticas pueden ser de dos tipos: de transcripción o de paráfrasis. Las de transcripción (copiada exactamente como aparece en la fuente) se recomiendan cuando el fragmento es compacto, sustancioso y breve. En cambio, si las ideas que se quieren anotar están dispersas y/o el pasaje textual es extenso, es preferible elaborar una síntesis o cualquier otro tipo de paráfrasis. En estos casos, hay que extremar la objetividad y la honestidad, a fin de no distorsionar el texto para adecuarlo a los intereses o puntos de vista del investigador. A continuación, sendos ejemplos.

#### **Ejemplo de ficha de transcripción**

¿ES REAL LA REALIDAD?
<p>Como nos recuerda Ralph Linton, es muy probable que lo último que descubriría un habitante de las profundidades del mar sea, precisamente, el agua. Los seres humanos, habitantes de las profundidades de un mar llamado cultura a menudo no somos conscientes de vivir rodeados de elementos culturales, por tanto, no naturales, empezando por nuestro lenguaje y continuando por nuestros valores, hasta llegar a nuestras instituciones.</p> <p>Nos parece “lo más natural del mundo” vivir como vivimos, comer lo que comemos, hablar como hablamos. Si no conociéramos la existencia de otro modo de vida, de otra costumbre, de otro idioma, ni se nos pasaría por la cabeza pensar en la posibilidad de vivir de manera distinta a la nuestra. E incluso cuando conocemos otras culturas, nuestra primera reacción suele ser la de verlas como “extraña” (por contraposición a la nuestra que inconscientemente consideramos “normal”), Zubero, Inmanol, 1996, Movimiento sociales y alternativos de sociedad. Haoc, Madrid, P. 114.</p>

### Ejemplo de ficha de síntesis o paráfrasis

OPOSICIÓN A LAS GUÍAS A PRIORI
<p>Plinio Chahín acepta que cada gran crítica supone un método, pero que ese método se construye en una relación personal con la obra, pues tras cada método opera un sistema de ideas dinámicas que están en función de la experiencia que suscita el texto. Remata sus argumentos con esta frase lapidaria: “la crítica es algo más que un método o un modo de conocimientos”.</p> <p>Chahín, Plinio. 2004 ¿Literatura sin lenguaje? Escrito, silencio y otros textos. Búho, Sto. Dgo. P. 27</p>

Obsérvese que las fichas tienen un título. Este título permite organizarlas por tema o subtema en el fichero. Normalmente las fichas se titulan con los mismos temas o subtemas del esquema de trabajo o de investigación. Cuando el investigador va construyendo su bibliografía o lista de referencias en la medida que va haciendo sus apuntes, con poner al final de la nota el apellido, el año de publicación y el número de la página es suficiente así:

- a. Subero, 1996:114.
- b. Chahin, 2004:27.

Incluso, me parece más cómodo porque asimismo se podrá hacer la referencia de las fuentes.

Cuando de un mismo libro se hacen varias anotaciones para eventualmente elaborar fichas, se podrían fotocopiar las páginas marcadas, luego recortar el

fragmento que interesa y escribir detrás el título que le pondremos a la ficha, el apellido del autor y el número de página (asumiendo que se ha ido elaborando la bibliografía). Este es el procedimiento que yo utilicé para elaborar esta tesis. Claro, cada quien introduce la modalidad con la que se siente mas cómodo. Lo importante es que la ficha (o cualquier otro soporte) ayude a manejar los datos con eficiencia y rigor.

**Ficha de trabajo:** Cuando un investigador o un escritor, o simplemente, alguien que quiere escribir sobre un tema está en la etapa de gestación de las ideas, sus sentidos se exacerban y captan detalles relacionados con su interés discursivo que antes le pasaban inadvertidos. Esto puede suceder mientras vemos u oímos un programa, escuchamos o damos una conferencia, discutimos un tema etc. Para que no se nos olvide o se nos apague la “inspiración” es recomendable escribir notas u observaciones sobre lo que estamos pensando u observando. La siguiente ficha se me ocurrió mientras disertaba sobre el proceso de la escritura.

### **Ejemplo de fichas de trabajo**

Didáctica de la escritura
La enseñanza de la producción escrita ha sido compulsiva y carente de libertades. Comúnmente el docente elige qué escribir (temas, esquemas y objetivos), cómo escribir (estrategias discursivas), y dónde escribir. No es extraño, entonces, que la hoja en blanco les produzca aprehensiones, inhibiciones, angustia, tensiones y estrés a las y a los estudiantes. Hasta que las y los docentes de lengua española (principalmente) no logremos que los y las estudiantes perciban la hoja en blanco como un espacio de libertad y autoconfirmación, y no como un artefacto terrorífico, no se podrá hablar de una enseñanza de la lengua dirigida a desarrollar competencias comunicativas.

La ficha como herramienta de recolección y organización de datos, informaciones, opiniones, etc., suele variar mucho de un estudioso a otro. No importa. Cada quien las preparará y organizará de acuerdo a su peculiar forma de hacer las cosas. Lo único que no se debe violar es el rigor y la seriedad de recoger, organizar y archivar los datos para luego construir discursos con ellos observando el más alto nivel de ética, rigor y transparencia.

### **7.3. Organización de las fuentes**

La organización de las fuentes citadas en el DC es fundamental, porque el manejo del aparato crítico depende de esta. Los tres principales manuales utilizados en Estados Unidos y en el ámbito hispanoamericanos (APA, Manual Chicago y MLA) dedican bastantes espacios a establecer normas para la elaboración de una lista de referencia que sirva de base al aparato crítico. Lo mismo hacen los autores de casi todos los manuales dedicados a cómo se hace una tesis (Eco, 1990; Mercado, 2002). Todos coinciden en que las fuentes que conforman la lista de referencia o bibliografía deben tener cuatro bloques de datos: 1) autor, 2) fecha de la edición, 3) título y la casa editorial. En lo que no hay consenso es en el orden de los datos. Ni en la forma.

Por otra parte, en el ámbito de la educación superior dominicana no hay una cultura de trabajar consistentemente las fuentes consultadas. De ochenta tesis de maestría, encontré que en sesenta y ocho (85%), la bibliografía era inconsistente, por ejemplo, 22 tesis tenían en la bibliografía fuentes no citadas. Y lo más sorprendente: en 52 (65%) de las 80 tesis observé inconsistencia en cuanto a la cantidad de datos, en algunas fuentes incluían hasta la cantidad de página, y otras, se limitaban al nombre del autor y el título del texto.

Todo lo anterior me motivó a proponer algunas pautas para la organización de la bibliografía y/o lista de referencia. Para mi propuesta, tomé en consideración las prescripciones de los principales manuales y protocolos existentes. Paso en

seguida a examinar los componentes de las fuentes citadas en un informe de investigación. Como ya dije se pueden distribuir en cuatro bloques.

### **7.3.1 Primer bloque: autor**

Parecería ocioso examinar la forma de consignar el nombre del autor o de los autores. Sin embargo, comenzando con los signos de puntuación usados, pasando por uso de iniciales o nombres completos, hasta la forma de los autores corporativos se evidencian muchas diferencias hasta en los tres manuales de mayor influencia en República Dominicana.

**Autor:** En esto coinciden todos: la bibliografía se organiza por el orden alfabético de los apellidos de los autores. Ahora bien, en lo que no hay consenso es en lo signos de puntuación que se deben usar, en cómo tratar el editor, el coord, el compilador o el director; en la forma del nombre (iniciales o completo); cuando es autor corporativo; cuando el autor es múltiple; o cuando el texto es parte de un libro.

Propongo que el nombre del autor vaya separado por punto del año de la publicación. Si el libro en lugar de un autor, lo que tiene es un editor, un coordinador, un compilador o un director, se colocaría entre paréntesis la abreviatura correspondiente (ed. coord., comp. o dir.), después del nombre.

Ejemplos:

1. Alba, Orlando (ed.). 1984. El Español del Caribe...
2. Castillo Arredondo, Santiago (coord). 2002. Compromisos de la evaluación educativa...
3. Boggino, Norberto (comp). 2006. Aprendizaje y nueva perspectiva. didáctica en el aula...
4. Puente Aníbal (dir). 1991. Comprensión de la lectura y acción docente...

Por esa razón es que el año de la publicación no debe estar entre paréntesis, como propone el APA.

Otro caso en que se puede usar el paréntesis es cuando un autor principal recibe la colaboración de otro autor cuyo rol secundario se hace constar por medio de la preposición con. Ejemplo. Toni Buzan con Barry Buzan. En este caso, en la lista de referencia se pondría así:

Buzan, Toni (con Barry Buzan). 2004. El libro de los mapas mentales...

El paréntesis también se puede reservar para las siglas de autores corporativos, o sea, el nombre de la institución que funge como responsable va en lugar del autor seguido de las siglas entre paréntesis, como recomienda el APA (1998: 218). También se puede usar el paréntesis para las preposiciones y los artículos que se anteponen a algunos nombres (de, de la, de).

Ejemplo:

Real Academia Española (RAE). 2010. Ortografía de la lengua española...

Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). 2011. Estatutos orgánicos...

Comilloni, Alicia R (de). 1998. La evaluación de los aprendizajes...

En algunos manuales, los nombres de los autores se consignan completos (MLA, Chicago ECO, 1990), pero otros, solo incluyen las iniciales (APA). No veo razón para no incluir el nombre completo de los autores. Por el contrario, cuando solo se ponen las iniciales más los apellidos, se dan casos en que autores diferentes con el mismo apellido tengan las mismas iniciales. Por ejemplo: J.P. Núñez puede ser el nombre de Javier Leonardo Núñez o de José Luis Núñez. Además, el nombre completo es una información adicional que se les proporciona a los lectores. Si pongo A.J. Greimas (Algirdas Julien) los lectores no sabrán ni siquiera el género gramatical de ese autor. Saber el nombre completo de los autores, y saber

escribirlos y pronunciarlos, debería ser parte de la cultura intelectual de todo profesional o lector interesado en incrementar su acervo cultural.

### **7.3.2. Segundo bloque: el año de la publicación**

El lugar de ubicación de estos datos varía. Algunos manuales sugieren colocar al final (Chicago y MLA); otros, en cambio, como el APA, sugieren que se coloque inmediatamente después del bloque del autor. Este sería el sistema autor-año. Este orden es el más rentable cuando el sistema de citas y referencias es precisamente: autor-año-núm. de página. En este sistema el año de publicación va separado del título por un punto.

### **7.3.3. Tercer bloque: título**

El título en todos los manuales se destaca por algún medio (negritas, mayúsculas, subrayados, cursivas, itálicas, etc.). La forma no importa mucho, lo que sí es importante es que se destaque de los demás bloques de datos y que se sea consistente: una vez que se eligió una forma, hacerlo con todos los títulos.

La primera duda o vacilación que he encontrado está relacionada con los libros que incluyen un subtítulo. La misma reside en el signo de puntuación a usar entre el título y el subtítulo; y si se usan letra minúscula o mayúscula. En el primer caso, los tres manuales principales (APA, Chicago y MLA) coinciden en usar dos puntos; con lo cual estoy de acuerdo. En el segundo caso, también coinciden con el uso de mayúscula inicial; con lo cual estoy en desacuerdo, porque no se trata de una oración, sino de parte de un enunciado que funciona como título. Además la Real Academia Española es clara y precisa al respecto: “Los subtítulos separados por dos puntos se escriben con inicial minúsculas. (RAE, 2010: 355). El uso de inicial mayúscula después de los dos puntos que separan el título principal del subtítulo obedece a las reglas del idioma inglés. Probablemente por influencia de las publicaciones científicas y académicas en ese idioma, se haya generalizado el uso de inicial mayúscula después de dos puntos en las publicaciones en español.

Cuando el texto ha sido traducido, se podría poner entre paréntesis, el traductor, después del título, si hay duda sobre la calidad de algunas traducciones del mismo texto; o si el texto y/o su interpretación es fuente de polémica.

Hay libros que están publicados en varios tomos o volúmenes. En estos casos se pueden presentar varias situaciones. **Primero:** que los tomos tengan un título común sin subtítulo, paginación continua y el mismo año de publicación (poco común). **Segundo:** que los tomos o volúmenes tengan un título en común subtítulos diferentes, paginación continua y el mismo año de publicación, ejemplo, Gramática descriptiva de la lengua española (tomol: Sintaxis básica de las clases de palabras, tomoll: Las construcciones sintácticas, tomolll: Entre la oración y el discurso). Otro ejemplo es el libro “Tiempo y narración”, de Paul Ricoeur. **Tercero:** que los tomos y volúmenes tengan el mismo título, sin subtítulo, con el mismo año de publicación, pero con paginación independiente. Ejemplo de este caso es el libro “Diccionario crítico– etimológico castellano e hispánico” (VI vols), de Joan Corominas y José A. Pascual. **Cuarto:** que los tomos tengan un título común sin subtítulo, pero año de publicación diferente, así como paginación independiente. Ejemplo de este caso es “Verdad y métodos” (I–II de Hans–Georg Gadamer, Editorial Sígueme, 1994 y 1996, respectivamente). **Cinco:** que los tomos tengan un título común, pero subtítulo diferente, año de publicación distinto y paginación independiente. Ejemplo de este caso es el libro “Semiósfera I: semiótica de la cultura y del texto”, 1996; “Semiósfera II: semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio” 1998; “Semiósfera III: semiótica de las artes y de la cultura” 2000 (Yuri M. Lotman, editorial Cátedra).

Por supuesto, se pueden dar otras situaciones, por ejemplo, que a pesar de que los temas o volúmenes tengan subtítulos y año de publicación diferentes, tengan una paginación continua, pero yo no he encontrado este ni otros casos distintos a los cinco que he presentado.

Los primeros de los cinco casos no presentan ningún problema al momento de registrar y/o de citar la fuente, pues el año es el mismo y la paginación funciona como si se tratara de un solo volumen. Pero desafortunadamente estos son casos muy poco frecuente. Los demás casos presentan serios problemas para darles entrada en la lista de referencia y para citarlos. Al tener años de publicación diferente y/o paginación independiente no se podrían introducir con el sistema apellido-año; tampoco se podrían citar con el sistema apellido-año-página, pues la confusión sería grande.

Propongo que cuando los libros de varios tomos o volúmenes tengan año de publicación y/o paginación independiente, se les dé entrada en la lista de referencia de manera independiente, como si fueran textos diferentes (una entrada a cada uno).

Otra situación que merece ser dilucidada es cuando un texto (capítulo o sección) forma parte de un libro de autor diferente al del texto; o de una publicación periódica (artículo). En ambos casos, lo más frecuente es darle entrada al texto de interés, tomando como criterio el nombre del autor del capítulo o artículo. Obviamente, en el lugar del autor del libro iría el del capítulo o artículo. Asimismo, en lugar del título del libro o de la publicación periódico se escribiría el título del capítulo o del artículo forma, solo que a seguida del título se pondrían los datos de la fuente principal precedidos de la preposición **en**, cuando se trate de un libro; y los datos de la publicación periódica (sin la preposición **en**) en el segundo caso. Entre el título de un capítulo o sección de un libro y la preposición **en** que separa los títulos (el del capítulo y el del libro), se pondrá una coma. Otra posibilidad es poner solo el apellido del autor seguido de coma y el año de la publicación en que aparece el capítulo o artículo, cuando se trata de un libro que forma parte de lista de referencias.

#### **7.3.4. Cuarto bloque: editorial**

Este bloque consta del nombre de la casa editorial, la ciudad de asiento y el país o Estado. El orden de estos tres elementos dentro del bloque varía. En los tres manuales norteamericanos (APA, Chicago, MLA) se propone que primero se coloque la localidad (Ciudad y País o Estado) y luego la casa editorial así:

Madrid, España: Espasa-Calpe

Barcelona, España: Ariel

Esta organización responde a la lógica sintáctica del inglés, no del español. Sin embargo, la situación no es muy distinta en los manuales escritos por hispanohablantes, tres de cinco consultados siguen ese mismo orden. Más aún, un chequeo al azar a diez títulos de publicaciones de editoras españolas me arrojó que siete siguen ese mismo esquema. Mi propuesta es que se siga el orden sintáctico lógico en español: el elemento subordinado se indica por una pausa, así:

Espasa–Calpe, Madrid, España.

Ariel, Barcelona, España.

(Independientemente de que creo que en casos como los anteriores es ocioso especificar el país).

En cuanto a los signos de puntuación, ya he expuesto y propuesto que cada bloque de datos (autor, año, título y editorial) vaya separado por punto; por tanto, entre el título y la casa editorial iría un punto, y por supuesto, entre la casa editorial y la ciudad iría una coma, no dos puntos, como ilustré anteriormente.

En lo que respecta a incluir el nombre del país o el Estado después de la ciudad, me parece que si la misma es suficientemente conocida en el contexto de la publicación (público culto, o medianamente culto) y no hay posibilidad de

confundirla con otra, no es necesario. Por eso, en los ejemplos anteriores no es necesario especificar que Madrid y Barcelona son ciudades de España.

También se observan vacilaciones en incluir la palabra editorial o un sinónimo como parte del nombre de la casa editorial. Si se está seguro de que eso es así, o sea, que palabras como editorial, ediciones, editora, publicaciones, etc. forman parte del nombre de la casa editorial, lo lógico es incluir el sustantivo común (editorial, etc.), pero de lo contrario, huelga. Véase los casos anteriores.

### **3. Cierre**

En este capítulo, he tratado de diferenciar los distintos momentos de la investigación científica y la función y objetivo y de cada una. También he propuesto una clasificación del discurso científico. Sobre todo, me he preocupado por establecer los principios de la ciencia como criterio demarcadores haciendo énfasis en las ideas al respecto de los epistemólogos y los filósofos de la ciencia. Asimismo, he tratado de caracterizar el discurso científico y de algunos de sus componentes, tales como, el aparato crítico, los antecedentes, la lista de referencia, etc. Como un modo de conocer mejor el DC para diferenciarlo de otros géneros discursivos, y por vía de consecuencia, para que los noveles investigadores–escritores adquieran criterios diferenciadores y estrategias de producción. El conocimiento de los principios demarcadores de la ciencia así como de las características del discurso científico favorecen que quienes se inician en la investigación y redacción científicas pasen de una mente que no ve la relación causa–efecto y el, a veces, tortuoso proceso que se desarrolla para que los hechos ocurran, a una mente científica. Solo así es posible producir conocimientos y discursos científicos que es como decir producir ciencia.

# CAPÍTULO XI

---

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### 1. Conclusiones

En los diez capítulos precedentes he esbozado el desarrollo de los estudios del discurso en los últimos años; he discutido las categorías más polémicas, tales como discurso, texto, polifonía, intertextualidad, signo, los niveles de comprensión lectora, la evaluación de la lectura, sujetos del discurso, punto de vista del enunciador del discurso científico, etc. ; he examinado algunas nociones de usos imprecisos en el medio educativo dominicano, tales como, actos de habla, comunicación lingüística, personas narrativas, etc; y he abordado las estructuras y funciones de algunos géneros específicos de discurso, a saber, el discurso del poder y el discurso científico. También he establecido puntos de contacto entre el discurso oral y el discurso escrito. En base a lo planteado hasta aquí, he formulado las siguientes conclusiones.

**1.1.** Los estudios del discurso en los últimos 30 años han experimentado un desarrollo inusitado. Este desarrollo ha traspasado las fronteras de la lingüística para cubrir el campo de las ciencias humanísticas y de las sociales. Hoy además de la Semiótica y de la Lingüística discursiva, otras ciencias como la Filosofía, la Psicología Social, la Sociología, la Antropología, la Historia, la Pedagogía, la Estilística, etc. se interesan por el enfoque discursivo de sus respectivos objetos de estudio. Estamos en presencia de un giro discursivo de los estudios humanísticos, lo que ha aumentado la multidisciplinariedad de los estudios del discurso.

**1.2.** El interés por los estudios discursivos y el giro discursivo de las disciplinas humanísticas es un mentís a la falacia de que “una imagen vale más que cien palabras”. Ya se vio que la realidad no es transparente, es el discurso el que la hace comprensible. También se vio que la realidad social es una construcción intelectual, y por tanto, discursiva. Sin palabras, que es como decir sin discurso, las imágenes no tendrían sentido. Las imágenes mismas en última instancia son complemento del discurso, y no al revés.

**1.3.** Es errónea la concepción de que el significante del signo es material. En realidad, tanto el significado como el significante son psíquicos como lo postuló Saussure. El significante tiene una cara material (sonidos, letras) pero esta actúa como activadora de los fonemas que ya están registrados en la conciencia lingüística del hablante. Desde esa perspectiva, la cara material del significante es fonética (en el habla), mientras que la cara mental o psíquica es fonología. Hay una relación indisoluble entre ambas caras, pues la “cara psíquica”, los fonemas, se construye en la interacción verbal, en el habla, la cual es de carácter fonético, luego, los fonemas se activan en la mente del receptor cuando percibe la cadena de sonidos (habla o discurso). Esta concepción del significante es coherente con la visión psicolingüística de los mecanismos del habla y de la lectura.

**1.4.** El signo lingüístico hay que abordarlo hoy desde la perspectiva de los estudios discursivos, pues es en el discurso, donde el signo recupera toda su capacidad comunicativa y construye sentidos. En esa tesitura, habría que reivindicar el carácter discursivo de la semiótica como propone Lozano (1997), y una lingüística que asuma el discurso como su objeto de estudio, como lo propone Van Dijk (2005).

**1.5.** En la teoría de la comunicación lingüística, se anula el signo, lo cual es un contrasentido, pues el signo es la unidad con la que opera el discurso. El llamado

“mensaje” parece referirse al significado del signo lingüístico, pero obvia el significante. Además la relación del signo es tanto con el emisor (destinador) como con el receptor (destinatario). A la luz de la teoría del discurso, el contexto, no es del “mensaje”, sino de los sujetos del discurso; y en todo caso, habría que hablar de contextos diferentes para cada uno. Estas imprecisiones no serían relevantes sino influyeran en la enseñanza de la lengua, pero la noción del mecanismo de la comunicación lingüística está presente en los libros de textos de español.

**1.6.** Las nociones de contexto, marco y presuposiciones tan muy relacionados, conjuntamente con los actos de habla constituyen la esencia no la pragmática. Estos conceptos inciden de manera determinante en la interacción discursiva. Gracias a ellos, se pueden reponer parte de las informaciones que permanecen sumergidas en el iceberg del discurso, y que ayudan dar el sentido apropiado a los enunciados.

**1.7.** Los modelos de representación son imprescindibles para la comprensión de los discursos (orales o escritos). Quien no es capaz de formular una representación mental del referente del discurso, tendrá dificultad para determinar con eficiencia el contenido y la fuerza ilocucionaria del discurso. Todo discurso calla más que lo que dice, pero dice lo suficiente para que los interlocutores construyan, a partir de sus respectivos marcos y contextos, las representaciones que demanda la situación comunicativa. Sin una representación de un modelo de referente del discurso, no habría comprensión, porque el intento de comunicación se dispersaría en las brumas de la inconciencia referencial. Pero la representación de un modelo rígido, aplicable a todas las situaciones, lleva a las alucinaciones. El primer caso es característico de la indigencia de conocimiento, y el segundo, del fanatismo y el dogmatismo. Esta situación se resuelve aplicado aquí también el principio de cooperación comunicativa de Grice, y sometiendo a críticas y falsaciones nuestras y modelos de representación.

1.8. La teoría de los actos de habla (o de comunicación) todavía tiene vigencia, pero hay que actualizarla y remozarla a la luz de los aportes de Teun van Dijk sobre los macroactos de habla.

1.9. El concepto de competencias discursivas subsume el de competencias comunicativas. Este concepto es nodal para la enseñanza de la lengua desde un enfoque funcional y discursivo. El desarrollo de competencias discursivas implica lo epistémico, lo lingüístico y lo comunicativo; por eso es que trasciende una asignatura específica de currículum (llámese Español, Gramática, Literatura, etc.). Todo el currículum debe dar un giro hacia un enfoque basado en el desarrollo de las competencias discursivas.

1.10. El proceso de comprensión lectora tiene tres niveles en los que coinciden todos los especialistas, aunque con ligeras diferencias; el **nivel informativo** (N-1), el **nivel inferencial** (N-2) y el **nivel crítico** (N-3). El nivel que tiene más variación tanto en su conceptualización como en su designación es N-1 (descoficación, literal, denotativa, etc.); y el nivel de mayor coincidencia es el inferencial. Estos niveles de comprensión son ascendentes y no necesariamente se cumplen en todas las lecturas. Depende de las habilidades de lectura. El nivel crítico debe ser el ideal para la lectura académica. Un lector que logre desarrollar una competencia lectora hasta el nivel crítico podrá aprender toda la vida por su propia cuenta.

1.11. La evaluación de la lectura está íntimamente relacionada con su promoción; y la una y la otra, con el aspecto teleológico de la lectura. Hay que promover la lectura aferente-autótilica sobre la base de que nuestros estudiantes, y todos nuestros relacionados asuman como suyos los textos y las propuestas de lectura que los docentes agendamos. Para esto, hay que abandonar las guías

precocebidas y estandarizadas, y reforzar los marcos teóricos para abordar el texto, según su género. Resulta un contrasentido pretender que los estudiantes desarrollen un esquema en cuya elaboración no participaron. Los elementos de las llamadas guías debe ser parte del marco teórico para que cada quien elabore, con la asesoría del docente, su propio esquema o propuesta de lectura para cada texto en particular.

**1.12.** Escribir y leer son las dos formas más eficientes de aprender, de construir conocimiento. Estas dos formas del discurso exigen la producción, organización, reposición y reconstrucción de los datos. La primera constituye un verdadero acto constructivo. Demanda de la búsqueda y jerarquización de informaciones y de estrategias para darles cohesión, coherencia y relevancia en un texto. Para escribir bien, hay que tener pleno dominio de los datos que se quieren manejar, hay que reflexionar sobre ellos y asumirlos críticamente. Cuando alguien es capaz de exponer con eficiencia sobre un tema (incluso oralmente), no hay duda de que está en posesión del conocimiento. Se ha “empoderado” del mismo. En cuanto a la lectura, la misma implica reflexión crítica, reposición de información y reconstrucción del discurso, por lo que es herramienta formidable de aprendizaje autónomo.

**1.13.** El discurso no es solo vehículo de interacción social y de comunicación. El discurso es un instrumento eficaz para la construcción de la realidad social y de los propios sujetos discursivos. La forma en que piensan y actúan los individuos de una comunidad discursiva está permeada por los discursos que circulan, los valores que se asumen y la visión que tienen las personas de sí misma. En alguna medida está modelada por los discursos o formación discursiva, como dice Foucault. El discurso tiene el poder de modificar la mente, la conciencia y la cosmosion de sus productores y consumidores.

**1.14.** El concepto de géneros discursivos propuesto por Bajtin supera por mucho el de géneros literarios predominante hasta hace poco tiempo. También es más funcional que el concepto moderno de “tipología textual”. El concepto bajtiniano es dinámico y amplio, pues sitúa los géneros vinculados al desarrollo de la sociedad y de los grupos humanos que los producen. Además, amplía el concepto para todos los ámbitos de la producción discursiva con lo que lo libera de la exclusividad que había ostentado la literatura. Otro aspecto importante del concepto bajtiniano es la relación entre géneros discursivos y producción y comprensión de discursos. Como cada género tiene su estructura o superestructura peculiar, sus palabras recurrentes y concurrentes, y hasta su liturgia especial, quien lo conozca mejor tendrá a su favor el “libreto” para producir textos en el ámbito de ese género.

**1.15.** Los intentos por crear una tipología textual han tenido éxitos parciales, pues no se ha logrado una clasificación válida y funcional. Las propuestas más aceptadas y acertadas han tomado como criterio la función de la lengua y la llamada trama del discurso. Un criterio más coherente con el enfoque discursivo sería clasificar los textos según el núcleo humano a que sirven (académico, periodístico, científico, religioso, etc.); y subclasificarlo según la función que realice (no según la función de la lengua) o la finalidad que se perciba (exámenes, cátedras magistrales, ensayos académicos, libros de texto o manual, etc.), para solo tomar en cuenta los textos académicos.

**1.16.** Además de los géneros, hay que reivindicar para el discurso los llamados recursos literarios (o retóricos, como prefieren algunos). Lo que hasta ahora se ha llamado así, en realidad son estrategias del discurso. Piénsese en los tropos, la ironía, la reticencia, el retruécano, o en cualquier recurso literario, y se verá que se trata de una estrategia microestructural para desarrollar el discurso, lograr determinados actos de habla y producir algún efecto perlocucionario. Estas

estrategias microestructurales complementan las estrategias macroestructurales: descripción, narración, argumentación y enumeración. Esta última estrategia sustituye la exposición o texto expositivo, porque, la exposición no es una estrategia, si no una cualidad de todos los discursos.

**1.17.** Una de las características que hay que asignarle a la ciencia es su discursividad: sus principios, leyes y manifestación son discursivas. La ciencia misma es discurso; y la investigación científica es discurso en acción. Tan discursiva es la ciencia que no siempre se logra diferenciarla de su propio discurso. Un criterio de demarcación entre ciencia y discurso científico es concebir la ciencia constituida por principios (que son discursivos) que generan las características del discurso científico.

**1.18.** El discurso científico no ha sido debidamente estudiado ni en los currículos universitarios ni en los manuales de metodología de la investigación científica ni en los protocolos de publicación científica. Normalmente, se le reduce a algunos consejos u orientaciones que ni siquiera son exclusivos de la producción científica. El mismo concepto de discurso científico todavía no se ha asumido como categoría de la ciencia. Lo común es que se hable de lenguaje científico, vocabulario científico, conocimiento científico, jerga científica, argot científico, etc., para aludir tanto a la ciencia como al discurso científico. No hay una clara conciencia de la diferencia de ciencia y discurso científico.

**1.19.** Una caracterización del discurso científico ayudará a su producción y evaluación. Esa es una condición sine qua nom para desarrollar la capacidad de convertir los datos de la investigación en discurso con valor científico. He formulado una propuesta en ese tenor, que aspiro que sirva para que las universidades dominicanas inicien una reflexión en torno a la producción científica, un tema soslayado, pero que debe ser parte importante del proceso de

investigación científica. En la construcción del discurso científico se subsumen y se plasman todos los componentes de un proyecto de investigación científica.

**1.20.** La diferenciación de los tres momentos o etapas del proceso de investigación científica: **planeación ejecución y redacción**, cada uno con sus objetivos y productos, permite reivindicar para la construcción del discurso un espacio en cada momento del proceso, especialmente en el tercero, en el cual se opera la subsunción de todos los elementos del proyecto de investigación.

## **2. Recomendaciones**

Al tenor de las conclusiones anteriores, propongo las siguientes recomendaciones.

**2.1.** Que se asuma el enfoque discursivo en todas las áreas del currículum, especialmente en las humanísticas. Con este enfoque se superaría el fragmentarismo y la compartimentalización del currículum; y se propiciaría el desarrollo de competencias discursivas. Como dice Luis Alfonso Ramírez Peña (2004:44). “La educación se ha dado en el plano de una fragmentación de saberes, que no debería existir. Así a los maestros de la asignatura Español, los perciben como si no tuvieran alguna relación con los maestros de Sociales y con los de las Ciencias. Asignan y responsabilizan de la enseñanza de la lengua, únicamente a la asignatura de lenguaje, como si lo hecho en enseñanza de las físicas o de la matemática no fuera, también la enseñanza de las reglas de un lenguaje y de una forma de discurso”. Esta propuesta o recomendación implica la organización de talleres de reflexión entre los profesores de todos los niveles del sistema educativo dominicano, en torno a qué es el enfoque discursivo y como aplicarlo. Compete esta iniciativa a los Ministerios de Educación (MINERD) y de

Educación Superior Ciencia y Tecnología (MECYT) y a las universidades dominicanas.

**2.2.** Que se revisen los libros de texto de Lengua Española, tanto de los niveles preuniversitarios como universitarios para ponerlos a tono con los conceptos teóricos de actos de habla, géneros discursivos, estrategias discursivas proceso de comprensión lectora, punto de vista de la enunciación, etc. De estos conceptos dimanar estrategias didácticas que importan e impactan la enseñanza de la lengua. Esta iniciativa corresponde tomarla al MINERD, al MECYT, a las universidades dominicanas y las editoras educativas.

**2.3.** Que la lectura y la escritura se conviertan en herramientas didácticas de todas las asignaturas del currículum universitario. La alfabetización académica como postulan Paula Carlino (2004), Liliana Tolchinsky Rosa Simó (2001) y Montserrat Fons Esteve (2007) debe ser un objetivo común a todos los planes de estudio de las universidades.

**2.4.** Que se le dé mayor espacio en el currículum universitario al estudio del discurso científico. Debe haber una asignatura dedicada exclusivamente a la reflexión sobre el discurso de la ciencia y a las estrategias para producirla. Además en todas las asignaturas debe haber prácticas de producción científica. Esta propuesta implica hacer una reconversión del profesorado universitario desde un paradigma de transmisión de conocimientos a un paradigma de manejo y producción de conocimientos. Esto es una iniciativa que deben asumirla el MECYT y las universidades dominicanas.

**2.5.** Que el MECYT y las universidades dominicanas promuevan y patrocinen investigaciones metacientíficas sobre la construcción del discurso científico, especialmente en las tesis de maestría que se están elaborando.

Deseo cerrar estas conclusiones con una cita de Michel Foucault:

El discurso no es apenas más que la reverberación de una verdad que nace ante sus propios ojos; y cuando todo puede finalmente tomar la forma del discurso, cuando todo puede decirse y cuando puede decirse el discurso a propósito de todo, es porque todas las cosas, habiendo manifestado e intercambiado sus sentidos pueden volverse a la interioridad silenciosa de la conciencia de sí (Foucault, 2008; 49).

# BIBLIOGRAFÍA

---

Abott, Edwin. 1999. **Planilandia: una novela de muchas dimensiones.** Torre de viento, Barcelona.

Acero, Juan José, (ed.) 1998: **Filosofía del lenguaje 1 : semántica.** Ediciones Trotta, Madrid.

Actis, Beatriz. 2004. **Taller de lengua: de la oralidad a la lectura y a la escritura.** Homosapiens, Santa Fe, Argentina.

Adam, Jean-Michel; y Lorda, Clara — Ubaldina. 1999. **Lingüística de los textos narrativos.** Ariel. Barcelona.

Aguilar e Silva, (de) Víctor Manuel. 1984. **Teoría de la literatura.** Gredos, Madrid.

Alba, Orlando y Fernandez, Feliz. 1981. **Introducción al estudio de la lengua española.** PCMM, Santiago, R.D.

Alvarado, Miguel. 2000. **“Mutaciones en el discurso antropológico contemporáneo”;** en la revista Lingüística de la Asoc. de Lingüística y Filología de la América Latina (ALFAL), vol. 12. 2000.

Alvárez, Teodoro. 2005. **Didáctica del texto en la formación del profesorado.** Síntesis, Madrid.

Alvárez, Wilsm. 2005. **Crítica epistemológica y teoría social** . Surco.R.D.

Alvino, Sonia. 2002. **Manual de práctica de redacción general I.** Editorial Búho, Santo Domingo, R. D.

- American Psychological Association (APA) 1998. **Manual de estilo de publicación**. Ed. Manual Moderno, México, D.F.
- Ander-Egg, Ezequiel. 1995. **Técnicas de investigación social**, Lumen. Buenos Aires.
- Anscombre, Jean-Claude; y Ducrot, Oswald. **La argumentaría en la lengua**. 1994. Grados, Madrid.
- Aristóteles. 1967. **Las categorías; en Órganon: Escritos de lógica**. Aguilar.
- Aristóteles. 1967. **De la expresión o interpretación; en Órganon: Escritos de lógica**. Aguilar.
- Aristóteles. 2007. **Retórica**. (Trad. de César J. Rodríguez). Gradifco, Buenos Aires.
- Ary, Donald; Lucy Jacobs; y Asghar Razavieh. 1998. **Introducción a la investigación pedagógica**. McGraw-Hill. México.
- Austin, John. 1980. **Cómo hacer cosas con palabras**. Ariel, Madrid.
- Bachelard, Gastón. 2007. **La formación del espíritu científico: contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo**. Siglo XXI, México.
- Bajtín, Mijail M. 2002. **Estética de la creación verbal**. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Bal, Mieke. 1995. **Teoría de la narrativa: una introducción a la narratología**. Cátedra, Madrid.
- Barral, María José et al (eds) 1999. **Interacciones ciencia y género**. Icaria. Barcelona.

Barthes, Roland. 1987. **El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura.** Paidós, Barcelona.

Barthes, Roland. 1997. **La aventura semiológica.** Paidós, Barcelona.

Barthes, Roland. **El imperio de los signos.** Seix Barral, Barcelona.

Bauman, Zygmunt. 1978. **La hermenéutica y las ciencias sociales.** Nueva visión, Buenos Aires.

Beaugrande (de). Robert — Alain; y Wlrich Dressler, Wolfgang. 2005. **Introducción a la lingüística del texto.** Ariel, Barcelona.

Benveniste, Emile. 1978A. **Problemas de lingüística general I.** Siglo XXI editores, México.

Benveniste, Emile. 1978B. **Problemas de lingüística general II.** Siglo XXI Editores, Mexico, D.F.

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

Bertuccelli Papi, Macella. 1996. **Qué es la pragmática.** Paidós, Barcelona.

Bernstein, Basil. 1993. **La estructura del discurso pedagógico.** Morata, Madrid.

Boggino, Norberto. 2003. **Cómo elaborar mapas conceptuales: aprendizaje significativo y globalizado.** HomoSapiens, Santa Fe, Argentina.

Bolaño, Sara, 1999. **Introducción a la teoría y la práctica de la sociolingüística.** Trillas, México.

- Booth, Wayne C; Gregory G., Colomb; y Joseph M. Williams. 2005. **Cómo convertirse en un hábil investigador.** Gedisa, Barcelona.
- Bravo, Diana; y Briz, Antonio (eds.). 2004. **Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español.** Ariel, Barcelona.
- Brown, Gillian; Yule, George, 2000. **Análisis del discurso.** Visor Libros, Madrid.
- Buendía, Leonor; Pilar Colás Bravo; y Fuensanta Hernández Pina. 1998. **Métodos de investigación en psicopedagogía.** McGraw-Hill. México.
- Bunge, Mario. 1972. **La invest. científica: su estrategia y su filosofía.** Editorial de Ciencias Sociales, Inst. Cubano del libro, La Habana.
- Bunge, Mario. 1985. **La ciencia, su método y su filosofía.** S/D. Editorial
- Bunge, Mario. 1986. **Teoría y realidad.** Ariel, Barcelona.
- Buzan, Tony; y Buzan, Barry. 1996. **El libro de los mapas mentales.** Urano, Barcelona.
- Calsamiglia Blancafort, Helena; y Tusón Valls, Amparo. 2007. **Las cosas del decir: manual del análisis del discurso:** Ariel, Barcelona.
- Calvo Pérez, Julio. 1994. **Introducción a la pragmática del español.** Cátedral, Madrid.
- Camarero, Jesús. 2008. **Intertextualidad: redes de textos y literaturas transversales en dinámica intercultural.** Anthropos, Barcelona.
- Carlino, Paula. 2009. **Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica.** Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Cassany, Daniel. 1999. **La cocina de la escritura.** Anagrama, Barcelona.

- Cassany, Daniel 2002. **Reparar la Escritura: didáctica de la corrección de lo escrito.** Grão, Barcelona.
- Cassany, Daniel. 2006A. **Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula.** Paidós, Barcelona.
- Cassany, Daniel.2006B. **Tras las líneas: sobre lectura contemporánea.** Anagrama, Barcelona.
- Cassany, Daniel. 2007. **Afilas el lapicero: guía de redacción para profesionales,** Anagrama, Barcelona.
- Cassany, Daniel; Marta Luna y Gloria Sanz. 2008. **Enseñar Lengua.** Grão, Barcelona.
- Cassirer, Ernst. 2003. **Filosofía de las formas simbólicas (3 tomos).** FCE, México.
- Castelló, Montserrat (coord.) 2007. **Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias.** Grão, Barcelona.
- Castilla del Pino, Carlos. 1975. **Introducción a la hermenéutica del lenguaje.** Ediciones Península, Barcelona.
- Castro, Esther. 2005. **“Estrategias superestructurales esquemática”;** en Cubo, Liliana, 2005.
- Catalá, Glòria, et al. 2007. **Evaluación de la comprensión lectora.** Grão, Barcelona.
- Cervera, Ángel. 1999. **Guía para la redacción y el análisis de texto.** Espasa Calpe, Madrid.

- Chahín, Plinio. 2004. **¿Literatura sin lenguaje?: Escritos sobre silencio y otros textos.** Búho. Santo Domingo, República Dominicana.
- Chalmers, Alan F. 2009. **¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos.** Siglo XXI Editores. México.
- Chaneton, Joly. 2007. **Género, poder y discursos sociales.** Editorial Universitaria de Buenos Aires, Argentina.
- Chartier, Roger. 1999. **El mundo como representación: historia Cultural: entre práctica y representación.** Gedisa Barcelona.
- Coghill, Anne M; Garson, R. Lorrin (eds.). 2006. **The DCS Style Guide: Effective Communication of Scientific Information.** ACS Publication.
- Cohén Bernard. 2002. **Revolución en la ciencia.** Gedisa, Barcelona.
- Collado, Jesús Antonio. 1986. **Fundamento de lingüística general.** Gredos, Madrid.
- Colomer, Teresa; Camps, Ana. 2000. **Enseñar a leer, enseñar a comprender.** Celeste/M.E.C., Madrid.
- Corominas, Joan y Jose A. Pascual. 1980. **Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico.** Gredos, Madrid.
- Corominas, Joan. 2003. **Breve diccionario etimológico de la lengua española.** Gredos, Madrid.
- Coseriu, Eugenio. 2007. **Lingüística del texto: Introducción a la hermenéutica del sentido.** ArcoLibros, Madrid.

- Costa, Ricardo; y Danuta, Mozejko. 2001. **El discurso como práctica: lugares desde donde se escribe la historia.** HomoSapiens, Santa Fe, Argentina.
- Council of Biology Editors. 1994. **Scientific Style and Format: CBE Manual for Authors,** Editors and Publishers.
- Council of Science Editors. 2009. **Scientific Style and Format: The CSE Manual for Authors, Editors y Publishers.** CSE Publications.
- Courtés, Joseph. 1997. **Análisis semiótico del discurso.** Gredos, Madrid.
- Crow, David. 2008. **No te creas una palabra: Una introducción a la semiótica.** Promopres, Barcelona.
- Crystal, David. 1993. **Patología del lenguaje.** Cátedra, Madrid.
- Cubo, Liliana (Coord). 2005. **Leer o no comprendo: estrategias de comprensión lectora.** Comunicarte Editorial, Córdoba, Argentina.
- Cuenca, Maria Josep; y Hilferty, Joseph. 2007. **Introducción a la lingüística cognitiva.** Ariel, Barcelona.
- Cuetos Vega, Fernando. 2002. **Psicología de la lectura.** Praxis, Barcelona.
- Dampier, William C. 1992. **Historia de la ciencia y sus relaciones con la filosofía y la religión.** Tecnos, Madrid.
- Dascal, Marcelo (ed). 1999. **Filosofía del lenguaje II.** Pragmática. Ediciones Trotta, Madrid.
- Day, Robert A. 1996. **Cómo escribir y publicar trabajos científicos.** Organización Panamericana de la Salud. Washigton, D. C.

- Derrida, Jacques. 1995. **El lenguaje y las instituciones filosóficas**. Paidós, Barcelona.
- Derrida, Jacques. 1989. **La desconstrucción de las fronteras de la filosofía**. Paidós, Barcelona.
- Descartes, René. 2001. **El discurso del método**. Alba, Madrid.
- Desinano, Norma y Avendaño, Fernando. 2006. **Didáctica de las ciencias del lenguaje. HomoSapiens**. Santa Fe, Argentina.
- Díaz, Esther (ed). 2000. **La postciencia: el conocimiento científico en la postrimería de la modernidad**. Biblos, Buenos Aires.
- Díaz Barriga Arceo, Frida; y Hernández Rojas, Gerardo. 1998. **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista**. McGraw-Hill, México.
- Díaz Castillo, Bienvenido. 1990. **Curso básico de redacción**. Editora Universitaria, Santo Domingo, R. D.
- Doidge, Norman. 2008. **El cerebro se repara a sí mismo**. Santillana, Madrid.
- Dreyfus, Hubert L.; y Rabinow, Paul. 1988. **Michel Foucault : más allá del estructuralismo y la hermenéutica**. Universidad Nacional.
- Dubois, María Eugenia. 2006. **Texto e n contexto 7: Lectura, escritura y algo más**, abril del 2006. Asoc. Int. de Lectura, Buenos Aires.
- Ducrat, Oswald. 1982. **Decir y no decir: principios de semiótica lingüística**. Anagrama, Barcelona.
- Ducrot, Oswald. 1984. **El decir y lo dicho. Fonología de la enunciación** Paidós, Barcelona. Umberto. 1976. **Signo**. Labor, Barcelona.

- Eco, Umberto. 1990. **Cómo hacer una tesis doctoral**. Ariel, Barcelona.
- Eco, Umberto. 1995. **Tratado de semiótica general**. Lumen, Barcelona.
- Eco, Umberto. 1997. **La estructura ausente: introducción a la semiótica**. Lumen, Barcelona.
- Eco, Umberto. 1998. **Semiótica y filosofía del lenguaje**. Lumen, Barcelona.
- Eco, Umberto. 2000. **Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura**. Gedisa. México.
- Eco, Umberto. 2007. **A paso de cangrejo**. Debate, México.
- Elliot, J. 1995. **Investigación — acción y educación**. Morata, Madrid.
- Escandali Vidal, M. Victoria. 1996. **Int. a la pragmática**. Ariel, Barcelona.
- Espinal, Olga, Abreu, Fabio y García, Remigio. 2007. **Lengua Española Básica**, Editora Búho, Santo Domingo, R. D.
- Estébanez Calderón, Demetrio. 1996. **Diccionario de términos literarios**. Alianza Editorial, Madrid.
- Fernández, Félix. 1984. **Lectura y redacción**. PUCMM. Santiago, R. D.
- Fernández, Yolanda et al. 1996. **Lengua española: comprensión y producción**. Editora Universitaria, Santo Domingo, R. D.
- Fernández, Yolanda et al. 1999. **Lengua española: práctica y evaluación**. Editora Universitaria, Santo Domingo, R. D.
- Ferreiro, Emilia; y Gómez Palacio, Margarita (Comps). 1982. **Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. Siglo XXI, Editores, Madrid.

- Feyerabend, Paul. 2008. **Adiós a la razón**. Tecnos, Madrid.
- Feyerabend, Paul. 2010. **Tratado contra el método**. Tecnos, Madrid.
- Font Esteve, Montserrat. 2007. **Leer y escribir para vivir: alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en al escuela**. Grao, Barcelona.
- Foucault, Michel. 1996. **De lenguaje y literatura**. Paidós, Barcelona.
- Foucault, Michel. 1997. **Las palabras y las cosas**. Siglo XXI, Madrid.
- Foucault, Michel. 1999. **Entre filosofía y literatura**. Paidós, Barcelona.
- Foucault, Michel 2008. **El orden del discurso**. Tusquets, Barcelona.
- Fox, David J. 1981. **El proceso de investigación en educación**. Ediciones Universidad de Navarra, Pamplona.
- Franco Pichardo, Franklin. 1999. **Para aprender a investigar: métodos y técnicas para e laborar tesis e informes de i nvestigación**. Soc. Ed. Dom, Santo Domingo.
- Fuentes, Catalina R. 2000. **Lingüística p ragmática y análisis del dis curso**. Arcolibros, Madrid
- Gadamer, Hans-georg. 1994. **Verdad y método (tomo I)**. Sígueme, Salamanca
- Gadamer, Hans-Georg. 1996. **Verdad y método**. (tomoll). Sígume. , Salamanca.
- Galán Rodríguez, Carmen; y Montero Melchor, Jesús. 2002. **El dis curso tecnocientífico: caja de herramientas del lenguaje**. Arcolibros, Madrid.
- Galindo, Cáceres, Jesús (coord). 1998. **Técnicas de in vestigación (en sociedad, cultura y comunicación)**. Prentice — Hall. México.

García-Carpintero. 1996. **Las palabras, las ideas y las cosas: una presentación de la filosofía del lenguaje.** Ariel, Barcelona.

García García, Emilio. 2004. "**Estrategias cognitivas y metacognitivas en la lectura**"; en González Fonda, Marcia Carmen. 2004. **Leer y escribir desde la educación infantil y primaria.** Ministerio de Educación de España.

García Madruga, Juan Antonio. 2006. **Lectura y conocimiento.** Paidós, Barcelona.

García Molina, Bartolo. 2005. **Redacción: métodos de organización y de expresión del pensamiento.** Surco. Santo Domingo.

García Molina, Bartolo. 2006. **Lengua, pensamiento y educación: teoría a lingüística y enseñanza de la lengua.** Surco. Santo Domingo.

García Molina, Bartolo. 2008. **Competencias comunicativas.** Surco, Santo Domingo.

Garrido Rodríguez, María del Camino. 2002. **Análisis del discurso: ¿Problemas sin solucionar?**; en Revista Contexto, año 20, 2002, páginas 123-141. Vol.XX, núm. 40.

Gibaldi, Joseph. 1995. **MLA: Handbook for writers of research papers.** 4ta. ed. Modern Language Association of America, N.Y.

Gibaldi, Joseph. 1998. **MLA: Style Manual and guide to scholarly publishing,** (2da. ed.), The Modern Language Association of América, N.Y.

Gil Luz Salom. 2001. **El discurso de la ciencia y la tecnología: el artículo científico de investigación vs. el artículo de divulgación**, en la Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA), vol. 14, 2000: 429-452.

- Gómez, Macker, Luis; y Peronard, Marianne. 2000. **“La comprensión de escritos”**; en Viramonte, Magdalena, 2000.
- González, Carlisle. 1999. **Otro texto sobre el lenguaje español básica**. Editora Universitaria. Santo Domingo, R. D.
- González, Carlisle y Benavides García, Celso J. 2004. **Introducción a la Lingüística General**. Editora Universitaria, Santo Domingo. R.D.
- González Marqués, Javier. **Las inferencias durante el proceso lector**; en Puente Aníbal, 1991. “Comprensión de la lectura y la acción comunicativa”. Piramide, Madrid.
- González Requena, Jesús. 1999. **El discurso televisivo: espectáculo de la posmodernidad**. Cátedra, Madrid.
- Goodman, Kenneth . 1982. **“El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo”**, en Ferreiro y Gómez, 1982.
- Goodman, Yeta. 1982. **“El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños”**; en Ferreiro y Gomez, 1982.
- Greimas, A. J. 1973. **En torno al sentido: ensayos semióticos**. Fragua.
- Greimas, A. J. 1983. **Semiótica y ciencias sociales**. Fragua, Madrid.
- Greimas, A. J. 1987. **Semiótica estructural : investigación metodológica** . Gredos, Madrid.
- Greimas, A.J. 1993. **Semiótica del texto. ejercicios prácticos**. Paidós, Barcelona.
- Gutiérrez López, Gilberto A. 1975. **Est. del lenguaje y conocimiento sobre la epistemología de la semiótica**. Fragua, Madrid.

- Gutiérrez Rodilla, Bertha M. 1998. **La ciencia empieza en la palabra: análisis e historia del lenguaje científico**. Ediciones Península, Barcelona.
- Gutiérrez, Rodilla, Bertha. 2005. **El lenguaje de las ciencias**. Credos, Madrid.
- Habermas, Jürgen. 1996. **Textos y contextos**. Ariel, Barcelona.
- Habermas, Jürgen. 2001a. **Teoría de la acción comunicativa 1: racionalidad de la acción y racionalización social**. Taurus, Madrid.
- Habermas, Jürgen. 2001b. **Teoría de la acción comunicativa II: crítica de la razón funcionalista**. Taurus, Madrid.
- Hall, Edward T. 2009. **La dimensión oculta**. Siglo XXI Editores. México.
- Harste, Jerome C. y Burke, Carolyn C. 1982. **“Predictibilidad: un universal en lecto-escritura”**; en Ferreiro y Gómez, 1982.
- Hernández, Cristiana; y Medrano, Sonia. 1994. **Curso superior de lengua española 1**. Editora Universitaria, Santo Domingo, R. D.
- Hernández, Fernando. 2001. **Investigación documental y comunicación escrita**. Ediciones UAPA. Santo Domingo, República Dominicana.
- Hernández Sampieri; Roberto; Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio. 1999. **Metodología de la investigación**. McGraw-Hill.
- Instituto Cubano del Libro. 1978. **Teoría del conocimiento científico**. Editorial Ciencias Sociales, La Habana.
- Jacobson, Roman. 1976. **Ensayos de lingüística general**. Seix Barral, Barcelona.

Jiménez González, Juan E. y Ortiz González, María del Rosario. 2001. **Conciencia analógica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención.** Síntesis, Madrid.

Jiménez Aleixandre, María Pilar (coord). 2007. **Enseñar ciencias.** Graö, Barcelona.

Kabalen, Donna Marie; y Sánchez, Margarita A. 2009. **La lectura analítico-crítica: Un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información.** Trillas, México.

Kaufman, Ana María, y Rodríguez, María Elena. 1993. **La escuela y los textos.** Santillana, Buenos Aires.

Kemmis, Stephen. 1992. **Como planificar la investigación - acción.** Leartis, Madrid.

Kerbrat-Orecchioni, Khaterine. 2000. **La enunciación. De la subjetividad del lenguaje.** Edicial, Buenos Aires.

Kristeva, Julia. 1967. **“Bathine, le mot, le dialogue et le roman”**; en Revista Critique Núm. 239, 23 de oct. 1967. pp. 440-441.

Kuhn, Thomas. 1996. **La revolución copernicana: la astronomía planetaria en el desarrollo del pensamiento.** Ariel, Barcelona.

Kuhn, Thomas. 2006. **La estructura de las revoluciones científicas.** Fondo Cultura Económica, México.

Laboratoria Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). 2009. **Segundo Estudio Regional de la Calidad de la Educación (SERCE).** UNESCO, versión digital.

Lakatos, Imre. 1978. **Pruebas y refutaciones.** Alianza Editorial, Madrid.

Lakatos, Imre, 1987. **Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales**. Tecnos, Madrid.

Lakatos, Imre. 1989. **Metodología de los programas de investigación científica**. Alianza Editorial, Madrid.

Lamiquiz, Vidal. 1994. **El enunciado textual**. Ariel, Barcelona.

Latorre, Antonio. 2007. **Investigación - acción: conocer y cambiar la práctica educativa**. Grão, Barcelona.

León, Orfelio; y Montero, Ignacio. 2003. **Método de investigación;** en Psicología y Educación. McCraw - Hill. Madrid.

Lerner, Delia. 2001. **Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario**. FCE, México.

Levinson, Stephen C. 2004. **Significados pr evisibles: Teoría de la implicatura conversacional generalizada**. Gredos, Madrid.

Lo Cascio, Vincenzo. 1998. **Gramática de la argumentación**. Alianza Editorial, Madrid.

Locke, David. 1992. **La ciencia como escritura**. Cátedra, Madrid.

López García, Ángel. 1989. **Fundamentos de lingüística perceptiva**. Gredos, Madrid.

López García, Ángel y Marañat, Ricardo. 1995. **Gramática femenina**. Cátedra, Madrid.

Lotman, Yuri M. 1996. **La semiosfera 1: semiótica de la cultura y del texto**. Cátedra, Madrid.

Lotman, Yuri M. 1998. **La semiosfera II: semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio.** Cátedra, Madrid.

Lotman, Yuri M. 1999. **Cultura y explosión.** Gedisa, Barcelona.

Lotman, Yuri M. 2000. **La semiosfera III : semiótica de las artes y de la cultura.** Cátedra, Madrid.

Loureda Lamas, Óscar. 2003. **Introducción a la tipología textual.** Arcolibros, Madrid.

Lozano, Jorge, et al. 1997. **Análisis del discurso: hacia una semiótica de la interacción textual.** Cátedra, Madrid.

Lyotard, Jean-Francois. 1979. **Discurso, figura.** Ed. GG. Barcelona.

Maceiras Fafián, Manuel. 2002. **Metamorfosis del lenguaje.** Síntesis, Madrid.

Maceiras Fafián, Manuel. 2008. **La experiencia como argumento.** Síntesis, Madrid.

Mari Mutt, José A. 2006. **Manual de redacción científica.** Univesidad de Alcalá, Madrid.

Mc-Entee, Eileen. 1998. **Comunicación intercultural: bases para la comunicación efectiva en el mundo actual.** McGraw-Hill. México.

McGiniti, Walter H.; María, Kathrine; y Kimmel, Susan. 1982. **“El papel de las estrategias cognitivas acomodativas en ciertas dificultades de comprensión de la lectura”**; en Ferreiro y Gómez 1982.

Maingueneau, Dominique. 1996. **Términos claves de análisis del discurso.** Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

- Malmberg, Bertil. 1974. **Lingüística estructural y comunicación humana**. Gredos, Madrid.
- Manalich Suárez, Rosario (comp). 1999. **Taller de la palabra**. Pueblo y Educación. La Habana.
- Mancuso, R, Hugo. 1999. **Metodología de la investigación en ciencias sociales: lineamientos teóricos y prácticos de la semiología**. Paidós Educador, Barcelona.
- Marchese, Ángelo; y Forradillas, Joaquín. 1998. **Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria**. Ariel, Barcelona.
- Martí Sánchez, Manuel. 2008. **Los marcadores en español L/E: conectores discursivos y operadores pragmáticos**. ArcoLibros, Madrid.
- Martínez, María Cristina. 2001. **Análisis del discurso y práctica pedagógica: una propuesta para leer, escribir y aprender mejor**. HomoSapiens, Santa Fe, Argentina.
- Martínez, María Cristina. 2004a. **Estrategias de lectura y escritura de textos: perspectivas teóricas y talleres**. Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Martínez, María Cristina. 2004b. **La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso**. Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Martínez, María Cristina. 2005. **La construcción del proceso argumentativo en el discurso**. Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Martinet, André. 1984. **Elementos de lingüística general**. Cátedra, Madrid.
- Mason, Stephen F. 1998. **Historia de las ciencias: la ciencia antigua, la ciencia de Oriente y la de Europa medieval**. Alianza Editorial, Madrid.

- Mason, Stephen F. 2000. **Historia de las ciencias: la revolución científica de los siglos XVI y XVII.** Alianza Editorial, Madrid.
- Mason, Stephen F. 2001. **Historia de las ciencias: la ciencia del siglo .** Alianza Editorial, Madrid.
- Mason, Stephen F. 2001. **Historia de las ciencias: la ciencia del siglo XIX.** 2da. ed. Alianza Editorial, Madrid.
- Matos Moquete Manuel. 2005. **Estudios transl ingüísticos.** Ed. Nacional. Santo Domingo, R. D.
- Mazuecos, Antonio. 1992. **Historia de la ciencia y de la técnica.** Akal, Madrid.
- Mckeman, James. 2001. **Investigación - acción y currículum.** Morata, Madrid.
- McLuhan, Eric y Zongone, Frank (comps) 1998. **Escritos esenciales.** Paidós, Barcelona.
- McLuhan, Marshal. 1984. **El medio es el mensaje.** Paidós, Barcelona.
- Mejía, William (comp.). 2000. **Un desafío para la educación en el siglo XXI** Norma, Santo Domingo, R.D.
- Melero, Miguel Ángel. 2006. **Cómo trabajar con la publicidad en el aula.** Gräó, Barcelona.
- Mercado, Salvador. 2002. **Cómo hacer una tesis: tesis, tesinas, informes, memorias, seminarios de investigación y monografías.** Limusa.
- Milian, Marta; y Comps, Anna. 2000. **El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura.** HomoSapiens, Santa Fe, Argentina.
- Mina Paz, Álvaro. 2007. **Humanismo y argumentación.** Ed. Magisterio, Calí, Colombia.

- Montolío, Estrella. 2001. **Conectores de la lengua escrita**. Ariel, Barcelona.
- Morales, Armando: **El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción docente**; en Puente, Aníbal. 1991.
- Moreno Fernández, Francisco. 2005. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Ariel, Barcelona.
- Moreno Plaza, Gabriel. 1998. **La liberación del lector en la sociedad postmoderna**. Edupr, Río Piedra, Puerto Rico.
- Morin Edgar. 1997. **El Método: la naturaleza de la naturaleza**. Cátedra, Madrid.
- Morin, Edgar. 1999. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**, UNESCO, Paris.
- Morin, Edgar. 2011. **Introducción a la comprensión del conocimiento complejo**. Gedisa, Barcelona.
- Morris, Charles. 1994. **Fundamentos de la teoría del signo**. Paidós, Barcelona.
- Moya Pons, Frank. 2010. «**Historia y novela**». Periódico Hoy, 17.04.2010:13.
- Muñoz Razo, Carlos. 1998. **Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis**. Pearson, México, D. F.
- Muñoz Redon, Joseph. 1999. **El libro de las preguntas de desconcentrados**. Paidós, Barcelona
- Nino Rojas, Víctor. 2008. **Competencias en la comunicación: hacia la práctica del discurso**. ECDE Ediciones, Argentina.

- Núñez, Rafael y Teso (del), Enrique. 1996. **Semántica y pragmática del texto común: producción y comentario de textos**. Cátedra, Madrid.
- OCDE. 2002. **Muestras de reactivos empleados en la evaluación de PISA 2000: aptitudes para la lectura**. Santillana, México, D. F.
- Olivé, León. 2008. **La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento: ética, política y epistemología**. FCE, México, D. F.
- Olivé, León. 2009. “**El libro, la lectura y las bibliotecas en la sociedad del conocimiento**”; en *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de lectura*, año 30, número 3, septiembre, 2009.
- Pardo H. P. 2000. **Verdad e historicidad: el conocimiento científico y sus facturas** ; en Díaz, 2000
- Parodi, Giovanni. 2010. **Lingüística de corpus: de la teoría a la empiria**. Iberoamericana Vervuert. Madrid.
- Pennac, Daniel. 2004. **Como una novela**. Norma, Bogotá.
- Pérez, Odalís. 2009. “**Discurrir sobre la crítica y la teoría en la República Dominicana**”; en *Areíto*, periódico Hoy, 29 de agosto del 2009.p.6.
- Pérez, Odalís. 2011. **La escritura académica: las fases del proceso de investigación**. Edit.as, Santo Domingo, R. D.
- Periódico El País. 2000. **Libro del Estilo**. 15ta. ed. El país. Madrid.
- Perrenoud, Philippe. 2004. **Diez nuevas competencias para enseñar**. Grão, Barcelona
- Petöfi, Janos y García Berrido, A. 1978. **Lingüística del texto y crítica literaria**. Paidós, Barcelona.

- Pimentel, Rubén Darío. 2001. **Tesis: guía para su elaboración y redacción.** AMD. Santo Domingo, República Dominicana.
- Pizaro, Narciso. 1998. **Tratado de metodología de las ciencias sociales.** Siglo XXI. Editores, Madrid.
- Platón. 2000a. **Gorgias: o de la retórica;** en “Diálogos socráticos”, Obras selectas, Edimat Libros, Madrid.
- Platón. 2000b. **“La República.** Edimat Libros, Madrid.
- Ponce, Omar. 2001. **Redacción de informe de investigación.** Publicaciones puertorriqueñas, Hato Rey, Puerto Rico.
- Ponzio, Augusto. 1998. **La revolución bajtiniana.** Cátedra, Madrid.
- Popper, Karl. 1972. **Conjeturas y refutaciones: el desarrollo del conocimiento científico.** Paidós, Barcelona.
- Popper, Karl. 2007. **Conocimiento objetivo.** Tecnos. Anaya. Madrid.
- Popper, Karl. 2008. **La lógica de la investigación científica.** Tecnos, Anaya, Madrid.
- Portolés, José. 2007. **Pragmática para hispanistas.** Síntesis, Madrid.
- Pottier, Bernard. 1988. **Lingüística General: teoría y descripción.** Cátedra, Madrid
- Pozuelo, José María. 1994. **Teoría del lenguaje literario.** Cátedra, Madrid.
- Puente, Aníbal. (dir). 1991. **Comprensión de la lectura y acción docente.** Pirámide, Madrid.
- Quezada, Daniel. 1998. **Saber, opinión y ciencia.** Ariel. Barcelona.

- Racionero, Luís. 1995. **El arte de escribir: emoción y placer del arte de escribir**. Temas de hoy, Ensayo, Madrid.
- Ramírez Peña, Luis Alfonso. 2004: **Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía**. Magisterio, Bogotá.
- Ramón y Cajal, Santiago. 2008. **Reglas y consejos sobre investigación científica: Los tónicos de la voluntad**. Espasa Calpe, Madrid.
- Reboul, Olivier. 1986. **Lenguaje e ideología**. Fondo de Cultura Económica. México, D.F.
- Rescher, Nicholas. 1994. **Los límites de la ciencia**. Tecno, Madrid.
- Reza Becerril, Fernando. 1999. **Ciencia, metodología e investigación**. Prentice Hall, México.
- Ricoeur, Paul. 1996. **Sí mismo como otro**. Siglo XXI de España Editores, Madrid.
- Ricoeur, Paul. 2009. **Tiempo y narración** (3 tomos). Siglo XXI, México, D.F.
- Riedl, Rupert. 1983. **Biología del conocimiento: los fundamentos filogenético de la razón**. Labor, Barcelona.
- Ríos Cabrera, Pablo: **“Metacognición y comprensión de la lectura”**; en Puente, Aníbal. 1991.
- Rocas-Pnd, José. 1978. **El lenguaje**. Teide., Barcelona.
- Rodríguez, Adrados, Francisco. 1984. **Lingüística estructural**. Gredos, Madrid.
- Rodríguez Diéguez, José Luis. 1991. **“Evaluación de la comprensión de la lectura”**; en Puente Aníbal. 1991.

- Rodríguez Estrada, Mauro. 1998. **Creatividad en la investigación científica**. Trillas, México
- Rosenblatt, Louise M. 2002. **La literatura como exploración**. FCE, México, D.F
- Rosental-Iudin.1967. **Diccionario filosófico**. Ediciones Universo
- Ruffinelli, Jorge. 1993. **Comprensión de la lectura**. Trillas, México.
- Sabino, Carlos. 1992. **El proceso de investigación**. PANAPO, Caracas.
- Sabino, Carlos. 1994. **Cómo hacer una tesis y elaborar todo tipos de escritos**. PANAPO, Caracas.
- Salkind, Neil J. 1999. **Métodos de investigación**. Prentice Hall. México.
- Sánchez Ron, José Manuel. 1992. **El Poder de la ciencia**. Alianza Editorial, Madrid.
- Sandín Esteban, M. Paz. 2003. **Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones**. McGraw-Hill, Madrid.
- Saussure, Ferdinand. 1995. **Curso de lingüística general**. Alianza Editorial Madrid.
- Schlink, Bernhard. 2009. **El lector**. Anagrama, Barcelona.
- Schmidt, Siegfried, 1978. **Teoría del texto**. Cátedra, Madrid.
- Sebeok, Thomas A., 1996. **Signos: una introducción a la semiótica**. Paidós, Madrid.
- Serna (de la), Víctor (coord.) 1996. **El mundo: libro del Estilo**. Unidad Editorial. Madrid.
- Serra, Miquel et al. 2000. **Adquisición del lenguaje**. Ariel, Barcelona.

- Serres, Michel et al 1998. **Historia de las ciencias**. 2da. Ed. Cátedra. Madrid.
- Sierra, Bravo, Restituyo. 1998. **Técnicas de investigación social: teoría y práctica**. Paraninfo. Madrid.
- Sierra, Bravo, Restituyo. 2007. **Tesis doctorales y trabajos de investigación científica**. Thomson, Madrid
- Solé, Isabel. 2005. **Estrategias de lectura** Gräó, Barcelona.
- Sperber, Dan; y Wilson, Deirdre. 1994. **La relevancia**. Visor, Madrid.
- Spola (de) Emilio. 1987. **Ideología y discurso populista**. Plaza y Janés, México.
- Stubbs, Michael, 1987. **Análisis del discurso**. Alianza Editorial, Madrid.
- Taborga, Huáscar. 1982. **Cómo hacer una tesis**. Grijalbo, México.
- Talens, Genaro Et al., 1980. **Elementos para una semiótica del texto artístico**. Cátedra, Madrid.
- Tamayo y Tamayo, Mario. 1994. **Metodología formal de la investigación científica**. 2da. edición, Limusa, Bogotá.
- Tolchinsky, Liliana. 1990. **Lo práctico, lo científico y lo literario: tres componentes en la noción de alfabetismo**. En Comunicación, lenguaje y educación No. 6, pp 53-62.
- Tolchinsky, Liliana y Simó, Rosa. 2001. **Escribir y leer a través del currículo**. Horsori, Barcelona.
- Tóodorov, Tzvetan. 1991. **Los géneros del discurso**. Monte Ávila Editores, Caracas.

- Torrent Badia, Anna Ma.; y Bassols Puig, Margarida. 2003. **Modelos textuales: Teoría y práctica**. Octaedro, Barcelona.
- Tuson Valls, Amparo. 1997. **Análisis de la conversación**. Ariel, Barcelona.
- Ubiera, Angélica; Belén Capapestany; y Sulamita Puig. 1999. **Manual de Letras Básicas**. Editora Universitaria, Santo Domingo, R. D.
- Universidad de Chicago. 1993. **The Chicago Manual of Style: the essential Guide for writers, editors, and publishers**. 14th ed. The University of Chicago Press.
- Valdez Villanueva, Luis M. (comp). 2005. **La búsqueda del significado**. Tecnos. Madrid.
- Van Dijk, Teun A. 1980. **Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso**. Cátedra, Madrid.
- Van Dijk, Teun A. 1987. **La ciencia del texto**. Paidós, Barcelona.
- Van Dijk, Teun A. 1990. **La noticia como discurso: comprensión, estructura y producción de la información**. Paidós, Barcelona.
- Van Dijk, Teun A. 1997. **Racismo y análisis crítico de los medios**. Paidós, Barcelona.
- Van Dijk, Teun A. 2000. **Ideología: una aproximación multidisciplinaria**. Gedisa, Barcelona.
- Van Dijk, Teun A. (comp.) 2001. **El discurso como interacción social: Estudio sobre el discurso II**. Gedisa, Barcelona.
- Van Dijk, Teun A. 2003. **Ideología y discurso**. Ariel, Barcelona.

- Van Dijk, Teun A. 2005. **Estructuras y funciones del discurso** . Siglo XXI, México.
- Van Dijk, Teun A. 2009. **Discurso y poder** Gedisa, Barcelona.
- Velasco Gómez, Ambrosio (comp). 1997. **Racionalidad y cambio científico** . Paidós, México.
- Verneaux, Roger. 1997. **Epistemología general o crítica del conocimiento**. Herder, Barcelona.
- Vich, Víctor y Zabala, Virginia. 2004. **Oralidad y poder: Herramientas metodológicas**. Norma, Bogotá.
- Vilá e Santasusana, Montserrat (coord). 2005. **El discurso oral formal: Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas**. Gräo, Barcelona.
- Villarini, Angel R. 1995. **La enseñanza de la lengua a niveles complejos**. Biblioteca del Pensamiento Crítico, San Juan, P.R.
- Viña Pequier, David. 2008. **Historia de la crítica literaria**. Ariel, Barcelona.
- Viramonte de Ávalo, Magdalena (Comp). 2000. **Comprensión lectora: Dificultades estratégicas en la resolución de preguntas inferenciales**. Ediciones Colihue, Buenos Aires.
- Virno, Paolo. 2004. **Palabras con palabras: poderes y límites del lenguaje**. Paidós, Barcelona.
- Walter, Melissa. 2002. **Cómo escribir trabajos de investigación**. Gedisa, Barcelona.
- Watzlawick, Paul. 1992. **El sinsentido del sentido, o el sentido del sinsentido**. Herder, Barcelona.

Watzlawick, Paul. 2003. **¿Es real la realidad? Confusión, desinformación, comunicación.** Herder, Barcelona.

Weber, Max. 2009. **Por qué no se deben hacer juicios de valor en la sociología y en la economía.** Alianza Editorial, Madrid.

Wellek, René; y Warren, Austin. 1985. **Teoría literaria.** Gredos, Madrid.

Wodak, Ruth; y Meyer, Michael. 2003. **Métodos de análisis crítico del discurso.** Gedisa, Barcelona.

Zabala, Antonio; y Arnau, Laja. 2008. **Once ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias.** Graó, Barcelona.

Zabala, Miguel Angel .2010. **El trabajo por competencias y los equipos docentes;** en Cuadernos de Pedagogía Universitaria, año 7, No.13, enero-junio, 2010, PUCMM, Santiago, R.

Zubero, Inmanol. 1996. **Movimientos sociales y alternativas de sociedad.** Ediciones Hoac. Madrid.

Zubiría, Samper, Julián. 2006. **Las competencias argumentativas: la visión desde la educación.** Coop. Editorial Magisterio, Bogotá,

Zubiría Samper, (de) Miguel. 1998. **Teoría de las seis lecturas: cómo enseñar a leer a escribir ensayos** (Tomo II). Fundación Alberto Merani, Bogotá.