



LA ENUNCIACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DEL TEXTO ESCRITO: Formulación conceptual y pertinencia en una investigación sobre cultura escrita y conocimiento en la universidad

Alejandro Ulloa S. (ausa52@hotmail.com)
Profesor Titular Escuela de Comunicación Social,
Facultad de Artes Integradas, Universidad del Valle

Giovanna Carvajal (giovanacarv@hotmail.com)
Profesora Titular Escuela de Comunicación Social,
Facultad de Artes Integradas, Universidad del
Valle

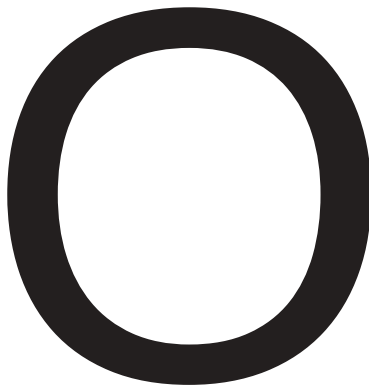
RESUMEN

El presente artículo forma parte de la investigación «Escritura, conocimiento y tecnocultura en la Universidad». El estudio tuvo como propósito realizar un diagnóstico sobre las condiciones en que se encontraban los estudiantes de primer año de la Universidad del Valle, en relación con la cultura escrita y la tecnocultura contemporánea (uso de las Tics). Como parte de la metodología para esta investigación de carácter exploratorio, se diseñaron y aplicaron una encuesta y unas pruebas de lectura y escritura. Los resultados de la pruebas se analizaron de manera independiente y a partir del cruce con algunas de las variables de la encuesta. Para el diseño de las pruebas de lectura y escritura se consideraron dos niveles de análisis: la **dimensión lingüística** y la **dimensión discursiva**. La segunda dimensión se fundamenta -en gran medida- en la teoría de enunciación. El propósito de este artículo es presentar las categorías conceptuales tomadas de la teoría de la enunciación, que fueron pertinentes tanto en el diseño como en el análisis de las pruebas. Para ilustrar la aplicación de algunos de los conceptos expuestos se citan fragmentos del texto «Eutanasia», empleado en las pruebas de lectura y escritura. Así mismo, se presentan algunos resultados puntuales, relacionados de manera directa con las categorías conceptuales abordadas.

PALABRAS CLAVE

Lectura, escritura, cultura escrita, enunciación escrita, conocimientos procedimentales de la cultura escrita.

«La verdadera sustancia de la lengua no está constituida por un sistema abstracto de formas lingüísticas, ni por la enunciación monológica aislada, ni por el acto psicofisiológico de su producción, sino por el fenómeno social de la **interacción verbal**, realizada a través de la **enunciación** o de las **enunciaciones**. La interacción verbal constituye la realidad fundamental de la lengua» (Mijail Bajtin, «La interacción verbal»).



Orígenes del artículo

El artículo es uno de los productos derivados de la investigación «Escritura, conocimiento y tecnocultura en la Universidad», realizada entre los años 2003 y 2004 en la Universidad del Valle, por el grupo «Escritura, Tecnología y Cultura», adscrito a la Escuela de Comunicación Social.

Información sobre el grupo de investigación

El grupo «Escritura, Tecnología y Cultura» está adscrito a la Escuela de Comunicación Social y cuenta con el aval de la vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Valle. Como instancia académica, constituye un lugar desde donde se generan proyectos de investigación sobre las relaciones entre la escritura, la lectura, el lenguaje, el conocimiento y la comunicación. El grupo surgió al interior de La Cátedra de Escritura, Lenguaje y Comunicación (CELYC), creada en 1997 a partir de la problematización de la escritura como una práctica social -en nuestro caso de carácter profesional- indispensable en la estructura curricular de los programas académicos y en el desarrollo de los proyectos de extensión-producción de la Escuela de Comunicación Social.

Las líneas de investigación son: relaciones entre oralidad y escritura; usos sociales de la escritura y la lectura; relaciones entre cultura escrita y tecnocultura: transformaciones en las prácticas de la lectura y la escritura en los tiempos de la informática; problemas pedagógicos de la escritura y la lectura; escrituras especializadas.

Actualmente el grupo está realizando la investigación **«Los estudiantes de la Universidad del Valle: su relación con la cultura escrita y la tecnocultura»**, dentro de la Convocatoria interna para la investigación y creación artística y humanística de la Universidad del Valle.

Artículos publicados como resultado de la investigación:

«La lectura y la escritura en estudiantes universitarios: una investigación exploratoria». Revista Lenguaje, No. 32, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle, Cali, noviembre, 2004.

«Jóvenes universitarios, cultura escrita y tecnocultura: Análisis de los resultados arrojados por la encuesta en una investigación sobre lectura, escritura, conocimiento y tecnocultura en la universidad», Revista Anagramas, Facultad de Comunicación Social, Universidad de Medellín, junio de 2005.

«Cultura Escrita, conocimiento y tecnocultura. El Marco Teórico de una investigación exploratoria en la Universidad del Valle», *Revista Nexus*, No 2, Escuela de Comunicación Social, Universidad del Valle, diciembre de 2006.

«Lectura y Comprensión Textual», *Revista Entre Artes*, N° 7, Facultad de Artes Integradas de la Universidad del Valle, Cali, agosto de 2008.

«Teoría del Texto y Tipología Discursiva», Revista Signo y Pensamiento, N°53, Universidad Javeriana, Bogotá, noviembre de 2008.

Introducción

El presente artículo forma parte de los resultados de la investigación «Escritura, conocimiento y tecnocultura en la Universidad», realizada entre los años 2003 y 2004¹. El estudio tuvo como propósito realizar un diagnóstico sobre las condiciones en que se encontraban los estudiantes de primer año de la Universidad del Valle, en relación con la lectura, la escritura y el uso de dispositivos tecnológicos de comunicación e información, en tanto mediaciones de los conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos, con los cuales se desarrolla la formación profesional universitaria².

Como parte de la metodología se diseñó una encuesta en la que se indagaba por el origen social de los estudiantes; sus prácticas escolares de lectura y escritura, tanto en el bachillerato como en la universidad; las formas de procesamiento del conocimiento a partir del texto escrito; y la relación de los alumnos con las nuevas tecnologías de información y comunicación dentro del contexto de su formación académica universitaria. También se diseñó y aplicó una prueba de lectura y otra de escritura, cuyos resultados se analizaron de manera independiente y a partir del cruce con algunas de las variables de la encuesta³.

Para el diseño de las pruebas de lectura y escritura se consideraron dos niveles de análisis: la **dimensión lingüística** y la **dimensión discursiva**. La segunda dimensión se basa principalmente en la teoría de enunciación, dentro de la cual se pueden reconocer diferentes concepciones (Bajtin, 1997; Benveniste, 1977; Ducrot, 1988; Austin, 1962; Searle, 1969). Tales concepciones enfatizan en la relación dialéctica entre la enunciación y el enunciado; en ese sentido han

contribuido a las teorías lingüísticas contemporáneas y en particular a las teorías del discurso. En la investigación se optó por las perspectivas de Benveniste y Ducrot, en la medida en que ellas proporcionaron elementos de juicio pertinentes para el diseño de las pruebas aplicadas y para su evaluación.

El propósito de este artículo es presentar las categorías conceptuales tomadas de la teoría de la enunciación. Para ilustrar algunas de ellas se citan fragmentos del texto Eutanasia (Faciolince, 2002), empleado en las pruebas de lectura y escritura⁴. De igual manera, se hace referencia a resultados puntuales de las pruebas aplicadas, relacionados de manera directa con las categorías conceptuales abordadas.

1. Dimensión lingüística y dimensión discursiva de la escritura

Para el diseño de las pruebas de lectura y escritura aplicadas en nuestra investigación consideramos dos niveles de análisis: la **dimensión lingüística** y la **dimensión discursiva**.

Las dos dimensiones, propuestas para esta investigación como parte del diseño metodológico, corresponden al enunciado y a la enunciación. Ambas constituyen una unidad, pero las diferenciamos para el análisis. Surgieron cuando examinamos el corpus de problemas de escritura (errores de redacción) que acopiamos para formular el proyecto. Dicho corpus se obtuvo a lo largo de una década de observación sistemática y mediante la recolección de datos sobre la escritura de nuestros estudiantes de Comunicación Social de la Universidad del Valle. Al analizarlos, concluimos que muchos de los errores de escritura identificados aparecen en el enunciado (dimensión lingüística), pero remiten a la enunciación (dimensión discursiva).⁵

La dimensión lingüística concierne a la naturaleza misma del enunciado. Está constituida por las relaciones sintácticas y semánticas que rigen su producción y configuran su estructura superficial. Ha sido estudiada desde diferentes perspectivas, particularmente por la gramática tradicional y la gramática generativa transformacional (Chomsky, 1957, 1965), independientemente del acto de enunciación.

La dimensión discursiva nos remite por un lado al acto de enunciación y a los modos como la enunciación deja su huella en el texto mediante

los marcadores deícticos que indican -entre otros aspectos- los enunciadores presentes y sus respectivos enunciados. A través de estos marcadores es posible reconocer «quien» habla en el texto y qué dice específicamente.

Por otro lado, la dimensión discursiva comprende las superestructuras textuales (Van Dijk, 1980, 1996). En el caso del texto utilizado para las pruebas aplicadas, reconocemos la presencia de la superestructura tesis-argumentos como predominante, al lado de otras (problema - solución; causa - consecuencia; comparación).

Creemos que las superestructuras no existen independientemente de un sujeto enunciativo que las despliega en el texto; no existen por fuera de un enunciador que define un problema y propone una solución o presenta una tesis y argumenta en torno a ella. De ahí la pertinencia de la teoría de la enunciación que Van Dijk no considera en su modelo conceptual. Puesto que la enunciación escrita es polifónica, se requiere para la comprensión del texto identificar el enunciador o los enunciadores a los que se atribuyen los enunciados y las superestructuras presentes en el texto.



La dimensión discursiva de las pruebas consideraba ambos componentes. En ese sentido, evaluaba la capacidad de los estudiantes para:

- Identificar los enunciadores presentes en el texto leído, como una condición necesaria para su comprensión (prueba de lectura)
- Identificar todos los puntos de vista presentes en el texto empleado para la evaluación de los estudiantes (prueba de lectura)
- Representar por escrito, la tesis y los argumentos del autor del texto leído (prueba de escritura)
- Representar los enunciadores incluidos en el texto escrito por ellos (prueba de escritura)
- Presentar de manera argumentada su punto de vista personal sobre el texto leído o sobre el tema del mismo (prueba de escritura)

Las habilidades evaluadas en la dimensión discursiva hacen parte de un conocimiento procedimental propio de la cultura escrita. Un conocimiento ligado tanto a la lectura como a la escritura. A través de estas pruebas, nuestra investigación tiene entre sus propósitos diagnosticar el grado de adscripción de los estudiantes a la cultura escrita, entendida como una mediación cognitiva, en los términos en que se define en el presente artículo.

2. La dimensión discursiva y la teoría de la enunciación

El acto de enunciación ha sido definido desde cuatro concepciones. Las retomamos aquí para formular nuestro problema de investigación. La primera de ellas es la del ruso Mijail Bajtín (1997) que considera la enunciación como una mediación social, entre la lengua y el habla, en las interacciones verbales de los sujetos, pues en ella se encuentra presente la relación con el otro. Según Bajtín, todo enunciado es una unidad dentro de una enunciación y nunca una entidad aislada⁶.

La segunda concepción es la de Emile Benveniste (1977)⁷, que define el «aparato formal de la enunciación» a partir de los marcadores deícticos. Estos constituyen la huella de la enunciación en el enunciado. La tercera es la de la escuela de Oxford, representada en Austin (1962) y Searle (1969) con su teoría de los actos de habla o actos lingüísticos - conocida como la pragmática-. Por último, la concepción polifónica de Oswald Ducrot (1988) -entendida como la presencia de diferentes voces en un enunciado-, la cual está basada en los estudios de Bajtín sobre la literatura de Rabelais, Dostowieski y Tolstoi.

Es a partir de las concepciones mencionadas, de su énfasis en la relación dialéctica entre la enunciación y el enunciado, que se ha contribuido a las teorías lingüísticas contemporáneas y en particular a las teorías del discurso. En este artículo optamos por las perspectivas de Benveniste y Ducrot, en la medida en que ellas nos han proporcionado elementos de juicio pertinentes para el diseño de las pruebas aplicadas y para su evaluación⁸.

2.1 La deixis o el aparato formal de la enunciación

Aunque reconocemos la existencia de la enunciación oral, de naturaleza distinta a la enunciación escrita, aquí nos ocuparemos sólo de esta última. El acto de enunciación es donde el sistema lingüístico se pone en funcionamiento como un todo. El concepto de enunciación nos

permite una mirada distinta de las categorías morfosintácticas, que en la enseñanza de la gramática tradicional se redujeron a una colección de definiciones fijas, o a una información no siempre bien archivada en la memoria, ni bien utilizada en la escritura. Es necesario entonces replantear el uso de las categorías gramaticales a la luz del concepto de enunciación en sus desarrollos más avanzados. Así por ejemplo, la gramática tradicional nos dice que «yo» y «tú» son pronombres personales en singular. Desde la teoría de la enunciación de Benveniste, podemos decir que «yo» designa el rol de un sujeto que se apropia de la lengua y se sitúa como productor de un enunciado en el que se establece una relación con un otro («tú», «usted») que desempeña el rol de interlocutor, siendo ambos roles intercambiables. La enunciación se refiere al acto de producir un enunciado y no al enunciado como producto, ni al contenido del mismo. Siguiendo a Benveniste, la enunciación es el acto por medio del cual la lengua se convierte en discurso y, aunque sea un evento individual, entraña una relación social. En otras palabras la enunciación es la puesta en marcha del lenguaje, en una situación comunicativa. Pero no se trata del fenómeno físico de la emisión o la recepción, sino del sistema lingüístico puesto en ejecución. «Antes de la enunciación, la lengua no



es más que la posibilidad de la lengua» (Benveniste, 1977, p. 84). Para este lingüista, la enunciación es autorreferencial y está soportada por lo que él llama un **«aparato formal» o deixis**. Ese aparato formal lo constituyen los marcadores deícticos: (1) las personas gramaticales «yo» y «tú», que designan los roles de emisor y receptor empíricos en la comunicación, y que en el enunciado se convierten en enunciador y enunciatario; (2) los pronombres personales y los posesivos en los que se desdobra el juego de los actores; (3) las desinencias o terminaciones verbales asociadas a los pronombres y las personas gramaticales; (4) los adverbios de tiempo y lugar -«aquí» y «ahora»- desde los que se produce toda enunciación; (5) los demostrativos «esto», «eso» (con sus correspondientes femeninos y plurales) y la tercera persona (él, ella, lo) que designan el objeto o el sujeto referido (el referente). La deixis actúa como un sistema constante que se renueva cada vez que alguien se apropia de la lengua y la pone en marcha en la construcción de un enunciado oral o escrito. Así por ejemplo, los pronombres «yo» y «tú» se refieren a los sujetos en el rol de emisor o receptor, que pueden variar dentro de una misma situación o de una situación comunicativa a otra. Igual sucede con los adverbios «aquí», «ahora», «esto», «eso», etc.,

que designan referentes distintos en cada situación comunicativa en que se usan. Además de los deícticos, en el enunciado está la huella de la modalidad, que alude a la actitud del enunciador frente a sí mismo, frente a su enunciado o frente al enunciatario (Ducrot & Todorov, 1981, p. 365). Veamos un ejemplo donde se pueden identificar los deícticos y se especifica la actitud del enunciador en los tres tipos de modalidad. En una conferencia el expositor dice: **«He sido invitado aquí a compartir con ustedes una experiencia de trabajo. Aunque conozco el tema del que les hablaré, no soy el más versado en la materia... (el enunciador frente a sí mismo). Lo que les presentaré enseguida es algo muy importante pero no lo tomen como una verdad absoluta... (el enunciador frente a su enunciado). Probablemente ustedes sepan más del tema que lo que yo sé»...** (el enunciador frente al enunciatario).

2.2 La enunciación polifónica

Oswald Ducrot, retomando a Bajtin, propone un concepto de enunciación polifónica, entendida como una puesta en escena de diferentes actores en un juego de tensiones que se define por la relación entre lo que está presente en el enunciado y lo que no está dicho pero está implicado; por el conflicto entre el sentido referencial del enunciado y la delocutividad de la enunciación. Para Ducrot la delocutividad es el valor argumentativo de un enunciado descriptivo, valor que se «disfraza», se «enmascara» como descripción o como información y no se presenta como argumentación.

Lo ilustra el siguiente ejemplo: Un profesor debe terminar su clase a las doce del día. Llega esa hora y él continúa hablando. De repente, un estudiante le recuerda que ya es medio día. En este caso, lo que el estudiante hace, además de construir un enunciado descriptivo (informar la hora), es sugerir que la clase termine. Esta forma velada de argumentación mediante actos indirectos del lenguaje se puede presentar también de otras maneras, según los contextos reales de interacción. En otras palabras, la delocutividad como valor argumentativo de los enunciados surge de la tensión entre la denotación del enunciado y la fuerza ilocutiva de la enunciación; entre lo que decimos y lo que hacemos con lo que decimos (ilocutividad).

2.2.1 El emisor, el locutor y el enunciador

Para nuestro análisis, diferenciamos el emisor como sujeto empírico en la comunicación, del enunciador como sujeto discursivo. Éste último tiene una existencia puramente verbal en el enunciado como representación del emisor. Para esta conceptualización nos hemos basado parcialmente en un planteamiento de Ducrot, quien en su obra *Polifonía y Argumentación*, diferencia varias voces en un enunciado: (1) El autor como sujeto empírico; (2) el locutor como sujeto discursivo -construcción verbal que asume en el enunciado la responsabilidad de lo dicho-; (3) el enunciador como un punto de vista presente o implicado en el enunciado, diferente u opuesto a otros⁹.

La figura del locutor, que nosotros denominamos el enunciador, se marca por medio de los pronombres personales y posesivos (yo/mí; mi/ mío-s, nuestro-a-s), ligados a su vez con las terminaciones verbales (escribo, considero, siento...). El enunciador también puede aparecer con el nombre propio del sujeto o su rol social (Sócrates dijo: «sólo sé que nada sé»; el presidente de la república informó a la nación..., el rector declaró...).

Ahora bien, todo enunciador es responsable de por lo menos un enunciado que implica algún punto de vista. Esto significa que todo enunciado se atribuye por lo menos a un enunciador identificable, aún tratándose de la forma impersonal «se». Cuando esto sucede, en frases como «se dice por ahí», «se vende», «se arrienda», hay una aparente ausencia del enunciador que produce un efecto pragmático en la relación con el receptor. Esta forma impersonal, elude el compromiso directo de una responsabilidad atribuida a un «yo», «tú», «él», identificables. La aparente desaparición del enunciador se expresa también mediante la ausencia total de cualquier pronombre posible. Esto suele suceder en enunciados como «la tierra es redonda», en definiciones de conceptos, descripciones de objetos, prescripciones.

2.2.2 El enunciador dominante y los enunciadores referidos

Si el emisor es el sujeto empírico, el enunciador es para nosotros la representación del emisor en su discurso, la figura verbal responsable de lo dicho. (Como ya lo expresamos, el enunciador corresponde a locutor en el planteamiento de Ducrot). Por tener una existencia solamente verbal, los enunciadores se pueden identificar con cierta precisión, diferenciando incluso funciones y jerarquías entre ellos. En primer lugar, consideremos el **enunciador dominante**, como la figura que representa al autor y en algunos casos puede representar la voz oficial de una institución, una empresa, un medio de comunicación u otra instancia social. En *Eutanasia*, el texto utilizado para las pruebas de lectura y escritura aplicadas en nuestra investigación, el sujeto empírico o autor es Héctor Abad Faciolince que se representa como enunciador en las siguientes frases con los correspondientes deícticos: «*la palabra eutanasia me parece desafortunada*»; «*A mí me parece que la muerte (...) nunca puede ser (...)buena*». «*Por eso prefiero hablar de muerte por piedad*». El enunciador dominante puede cumplir varias funciones: una de ellas es exponer el punto de vista del autor, como en el fragmento citado. Otra función es presentar e introducir nuevos enunciadores, con sus respectivos enunciados y puntos de vista, explícitos o implícitos. El enunciador dominante distribuye los turnos incorporando diversos enunciados producidos por otros enunciadores en otros actos de enunciación. Llamamos a éstos, **enunciadores referidos**.

En el siguiente ejemplo, tomado de *Eutanasia*, observamos esta función:
«*La Corte Constitucional de Colombia, anticipándose a lo que probablemente llegarán a aceptar los países civilizados del mundo, resolvió que el Estado no*



debe penalizar a quienes den la muerte por piedad, cuando ésta sea pedida o consentida por enfermos terminales. Después de esta sentencia, de una importancia y sensatez revolucionarias, se ha desatado una gran polémica en el país, incluso con repercusiones internacionales, sobre todo en la curia romana».

En este caso, el enunciador dominante cita a la Corte como enunciador referido, parafrasea su sentencia y además opina sobre ella, calificándola como «*de una importancia y sensatez revolucionarias*» porque se anticipa «*a lo que probablemente llegarán a aceptar los países civilizados del mundo*».

El enunciador dominante puede cumplir una tercera función al permanecer neutral o no, distanciándose o comprometiéndose con los enunciados de los demás enunciadores, si los juzga o los evalúa. En otras palabras, la delocutividad de la que nos habla Ducrot, se expresa en el carácter argumentativo de los enunciados descriptivos y también de los que juzgan al enunciador referido, o lo dicho por él.

La relación compleja entre un enunciador dominante y los enunciadores referidos, tanto en el habla como en la escritura, expresa la

intertextualidad de la que está hecha todo enunciado.

La figura discursiva del enunciador -al igual que la del enunciatario- es determinante en la organización del texto, tanto al escribir como al leer. De hecho, constituye uno de los problemas más significativos que hemos observado en los textos producidos por los estudiantes, dada su incapacidad para seguirle la huella al conjunto de los enunciadores mencionados en un texto, así estén identificados explícitamente; o para diferenciar la relación entre un enunciador dominante y los demás, así como las funciones que cada uno desempeña en términos semánticos y pragmáticos, en tanto responsables de enunciados específicos. La utilización de estas estructuras discursivas en la escritura, como parte del procesamiento de la información y de la organización del texto escrito, es un conocimiento procedimental¹⁰ propio de la cultura escrita y del canon constituido históricamente por ella. Así mismo, la identificación requerida de tales figuras, y su diferenciación puntual en la lectura, como uno de los pasos necesarios de la comprensión textual, es también una habilidad cognitiva desarrollada por la cultura escrita.

Como ya se ha dicho, el enunciador dominante y los enunciadores referidos están presentes en el texto seleccionado para la prueba de lectura y escritura aplicadas a los estudiantes sujetos de la investigación; y fue la incapacidad para detectarlos, diferenciarlos y representarlos por escrito, uno de los mayores errores tanto al leer como al escribir.

3. La cultura escrita

En lugar de considerar la lectura y la escritura como prácticas aisladas, las concebimos como constituyentes de la cultura escrita alfabética, un concepto integrador poco reconocido en las investigaciones sobre el tema hechas en Colombia¹¹.

La cultura escrita occidental, surgida a partir de la invención y el desarrollo de los sistemas de escritura derivados del alfabeto griego, ha tenido diversos momentos cruciales en la historia. Entre ellos, los más importantes son la invención del alfabeto hace tres mil años, de la imprenta en el siglo XV d.c y del computador a finales del siglo XX. Antes que aludir a esa historia, definiremos la noción de cultura escrita.

Existen diversas conceptualizaciones de cultura escrita (Goody & Watt, 1962; Havelock, 1994, 1996; Olson, 1994; Ferreiro, 1999; Petrucci, 1999). Para David Olson, por ejemplo, «La cultura escrita no es solo un conjunto básico de habilidades mentales aisladas de todo lo demás.

Es la competencia para explotar un conjunto determinado de recursos culturales. Es la evolución de esos recursos en conjunción con el conocimiento y la habilidad para explotarlos con fines determinados lo que constituye la cultura escrita. Es por ello que la cultura y la competencia escritas pueden tener una historia... pero no podemos aprehender todas las implicaciones de la cultura escrita, a través de una investigación que simplemente compare lectores con no lectores. Necesitamos una noción de cultura escrita más rica y diversificada» (Olson, 1994, p. 65). Y más adelante agrega: «es la capacidad de explotar los recursos de una tradición escrita y no sólo de leer y escribir, sino también la de pensar sobre los textos de determinado modo» (Olson, 1994, p. 86). En otras palabras, para este autor la cultura escrita es la existencia de una tradición, la disponibilidad de sus recursos técnicos, informativos, cognitivos, el aprovechamiento de tales recursos para leer,

escribir, pensar e interpretar los textos existentes y para crear nuevos textos.

Para nosotros, la cultura escrita constituye además una **mediación cognitiva**, entendida como un sistema de conocimientos procedimentales adquiridos, necesarios para el procesamiento, apropiación y producción de conocimientos semánticos especializados, como los que hacen parte del mundo académico universitario. La adquisición de esa mediación cognitiva supone una transformación de la conciencia, en el sentido de **ser más consciente** del lenguaje¹², del significado de las palabras, de los modos como están escritos los textos, de los modos como deben producirse y como deben leerse para poder ser comprendidos, según determinados mercados lingüísticos.

Nos interesa diferenciar nuestro concepto de cultura escrita, de la noción tradicional de cultura letrada o «enciclopédica» implícita en algunos estudios. Para quienes se adscriben a ella, la cultura escrita alfabética supone, de un lado, una intensa relación con la escritura y la lectura, y por otro la inserción en una tradición donde leer y escribir constituyen prácticas fundamentales en la vida cotidiana de sectores de la sociedad para los cuales la presencia del texto (manuscrito, impreso o electrónico) y sus usos intelectuales, tienen un alto valor práctico y simbólico. Caso contrario al de aquellos sujetos que no han desarrollado las mismas competencias ni requieren de la lectura y la escritura para su desempeño social.

De lo dicho hasta ahora podemos concluir que la cultura escrita se refiere no sólo a la lectura y la escritura sino a las relaciones entre éstas y el conocimiento; tanto el conocimiento que se requiere para poder leer y escribir como el conocimiento que se deriva de tales actividades. Estos son temas cruciales para la educación pues asumimos que en la primaria y en el bachillerato los alumnos inician su viaje por la cultura escrita y deben llegar bien preparados a la universidad para emprender sus estudios de educación superior, donde se exige la cultura escrita como una condición necesaria para relacionarse con los saberes académicos disciplinarios e interdisciplinarios que se reproducen por medio de textos especializados.

4. El canon y la cultura escrita

Definimos el canon en la cultura escrita alfabética occidental, como una instancia de

control social y simbólico para la producción, circulación y recepción de los textos escritos. El canon hegemónico está regulado por la norma lingüística y social, es decir, por una gramática y una pragmática dotada de sus respectivas instancias de control y fiscalización. Este canon de escritura está determinado por las instituciones que legislan y reglamentan los modos como los textos deben ser producidos: las academias de la lengua, y los diccionarios que regulan la norma gramatical y la ortografía en lo que hemos llamado la dimensión lingüística de la escritura (diferente de la dimensión discursiva). Así mismo, el canon está determinado por las directrices que representan los manuales de estilo, los editores y jefes de redacción, los comités editoriales y los correctores que vigilan y controlan la escritura para legitimar las formas como se debe escribir en una época, para un público, por un medio o en un soporte determinado. Es lo que sucede en los medios de comunicación (periódicos, revistas, noticieros) y en eventos de carácter académico (concursos, congresos, seminarios). Estas instancias de regulación y control están imbuidas de un poder que legitima las formas canónicas del lenguaje escrito en distintos ámbitos sociales, de modo que el canon es también una forma de ejercicio del poder, asociado a un sistema de dominación, que se reproduce tanto en el sistema educativo como en los medios de comunicación, la ciencia y las instituciones jurídico-políticas.

El canon constituye la expresión más visible del carácter institucional de la escritura y de la cultura escrita, basada en el uso de la lengua estándar, la variante más prestigiosa de un idioma, dentro de un mercado lingüístico (Bourdieu, 1990, pp. 145-147)¹³. El canon, como modelo hegemónico, es el que rige la producción textual en el campo de la educación, la ciencia, la cultura, el periodismo escrito en los distintos medios, el sistema jurídico y las leyes de un estado, cuyos textos están regidos tanto por normas gramaticales como por reglas de uso del lenguaje. Estas reglas tienen un carácter social y pragmático específico, según las demandas sociales y el contexto que las origina, las exige y las legitima (por ejemplo, reglas para la escritura de los géneros periodísticos, o la escritura de guiones cinematográficos, la redacción de códigos penales, leyes y decretos, o la escritura de artículos científicos dentro de las distintas disciplinas).

En otro sentido, el canon está determinado por la naturaleza misma de la enunciación escrita, que a diferencia de la enunciación oral se fundamenta en lo que proponemos llamar **la hipótesis de la doble ausencia**: la del lector cuando el autor escribe y la del autor cuando el lector lee. Esta doble ausencia exige, como lo hemos desarrollado en el presente artículo, una doble representación verbal en el texto. El autor se representa mediante los pronombres personales u otros marcadores deícticos que constituyen la figura del enunciador dominante responsable del enunciado. En el proceso de escritura el autor establece otras marcas a manera de pistas o indicios que orientan al lector sobre el modo como debe tomar los enunciados (si en sentido literal o metafórico, si como afirmación o como pregunta, si como copia literal o como paráfrasis de otro texto, si como verdad o como ironía, si como adhesión a un punto de vista referido o como confrontación del mismo). Esas marcas lo orientan para leer desde la perspectiva de la organización del texto y no sólo desde su perspectiva como lector, basado únicamente en sus conocimientos previos (cognición social). Por otra parte, el lector también es representado verbalmente mediante otras marcas (pronombres de segunda persona y otros deícticos) que constituyen la figura del enunciatario. Esa relación compleja entre enunciador y enunciatario, distintos al emisor y al receptor como sujetos físicos, configuran el principio universal de toda comunicación y hacen de la escritura un sistema semiótico sui generis, no sólo por la naturaleza del signo lingüístico, sino por la necesidad de representar la doble ausencia ya mencionada.

Creemos que el conocimiento de este canon hegemónico es fundamental en los procesos pedagógicos, como marco de referencia útil para orientar las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes.

5. La construcción enunciativa en el texto escrito: un conocimiento procedimental de la cultura escrita

Dentro del texto escrito canónicamente, es necesario analizar las relaciones entre el enunciador dominante y los enunciatarios referidos, las formas como se insertan y el papel que cumplen los verbos enunciativos, los verbos subjetivos y las construcciones preposicionales. Consideramos que el uso apropiado de estos recursos verbales -tanto en el proceso de

producción como de comprensión textual- es un indicador de la adscripción a la cultura escrita.

5.1 Los verbos enunciativos

Los verbos enunciativos o ilocutivos expresan un acto verbal, es decir, una acción hecha con el lenguaje. Al expresar una acción verbal indican por lo tanto un acto de enunciación. Por ejemplo, explicar, informar, declarar, recomendar, preguntar, increpar, confirmar, plantear, proponer, responder, maldecir, acusar, quejarse, denunciar, concluir, apuntar, aducir, argumentar, advertir, alertar, satanizar, sindicar, alegar, escribir, que denota específicamente el acto de enunciación escrita, lo mismo que redactar. Estos verbos se diferencian de otros que implican al cuerpo pero no al lenguaje, como bailar, comer, caminar, correr, nadar, respirar, saltar, entre muchos más.

A parte de los verbos ilocutivos mencionados hay ciertas expresiones que aunque no son verbos pueden cumplir esa función de manera metafórica en el contexto de un enunciado. Por ejemplo: hacer un llamado de atención, dejar en claro, tachar de, tildar de...

El uso de los verbos enunciativos que David Olson llama «realizativos» (Olson, 1998, p. 132) permite al enunciador dominante insertar enunciados de otros enunciadore. Al mismo tiempo, indica el modo como se asume la acción de decir. Estos verbos también pueden denotar en algunos casos una acción mental, dar una idea de lo que se piensa y de las intenciones o la actitud del enunciador frente a lo que dice. No es lo mismo afirmar que proponer, ni explicar que discutir, así estos verbos indiquen un acto de enunciación.



5.2 Los verbos subjetivos

Los verbos enunciativos suelen confundirse con los verbos subjetivos. Siguiendo a Olson, llamaremos verbos subjetivos a aquellos que expresan operaciones cognitivas como procesos mentales, y en ocasiones pueden llegar a expresar también actos lingüísticos. Si con los verbos enunciativos expresamos actos verbales, con los verbos subjetivos expresamos acciones mentales, es decir, actos del pensamiento conectados con actos de enunciación; de ahí que la diferencia entre unos y otros no sea siempre muy clara, y en algunos contextos los dos tipos de acciones y de verbos tiendan a (con) fundirse en uno solo. Verbos como creer, pensar, entender, comprender, compadecer, asumir, conjeturar, corregir, dudar, inferir, recordar, concluir, pretender, suponer, considerar, analizar e interpretar, se refieren a acciones del pensamiento o a un estado mental de las personas, aunque en algunos casos funcionan como verbos ilocutivos.

Una de las características de la escritura canónica tiene que ver con el despliegue de un amplio número de verbos enunciativos y de verbos subjetivos que expresan sutiles matices de la ilocutividad en los actos de enunciación. Así mismo, expresan finas modalizaciones que indican actos del pensamiento o actos mentales con los cuales se expresa una visión del mundo que no se reduce a oposiciones como blanco y negro, bueno o malo... Tanto los verbos enunciativos como los subjetivos pueden indicar las tres clases de modalidad mencionadas antes: la actitud del enunciador frente a sí mismo, frente al enunciado y frente al enunciatario.

La riqueza de estos verbos fue incorporada paulatinamente en los textos escritos durante el proceso de constitución de la escritura canónica tal como se observa en las obras literarias, filosóficas, humanísticas, y en los textos argumentativos de corte científico social. El uso y el dominio de los verbos enunciativos y subjetivos es una ganancia de la cultura escrita que a su vez ha pasado a ser un indicio fehaciente y una característica de la oralidad letrada que no encontramos en la oralidad secundaria de nuestro tiempo¹⁴.

A pesar de la diversidad de opciones existentes, para el caso de los discursos mediáticos sólo se emplea un promedio de 20 verbos enunciativos, como lo hemos podido constatar en una observación sistemática comparando diversos

periódicos colombianos y emisiones noticiosas, radiales y televisivas en distintos canales. Esta precariedad que observamos en los medios de comunicación se hace aún más notoria en el escaso repertorio que utilizan los estudiantes en sus formas de comunicación oral y escrita, en donde se limitan a unos pocos verbos, cuando no se reducen al estereotipo de los futbolistas que sólo saben decir: «pienso que», o (aún peor) «pienso de que»....

Ahora bien, el canon de la cultura escrita no sólo acopió un amplio conjunto de verbos enunciativos y subjetivos, sino que creó las formas propicias para su uso en el texto.

Como ya se ha dicho, el uso de los verbos enunciativos implica la presencia de un enunciator dominante que presenta e introduce a los enunciativos referidos y distribuye los turnos. En otras palabras, los verbos enunciativos nos remiten siempre a un acto de enunciación y a un enunciator específico, que en determinados casos, puede ser distinto del enunciator dominante.

Para introducir a los enunciativos referidos, además de usar los verbos mencionados, hay tres procedimientos, también conocidos como estilos: el discurso directo, el discurso indirecto y el discurso indirecto libre. En ellos se interrelacionan siempre dos o más enunciados producto de enunciaciones distintas.

5.3 El discurso directo

Para quienes conocen y usan el canon de la cultura escrita, el discurso directo se inserta utilizando las palabras literalmente y entre comillas, o encerrándolas entre guiones como en el libreto teatral o en los textos narrativos. Tanto en el texto expositivo-argumentativo como en el narrativo, el discurso directo puede acompañarse de un verbo enunciativo, al comienzo, en la mitad o al final del enunciado, como en los siguientes ejemplos:

Umberto Eco **manifestó**: «sin duda, el lenguaje verbal es el artificio semiótico más potente que el ser humano conoce».

-Continuemos, Sancho, que si los perros ladran es porque nosotros caminamos- **dijo** don Quijote a su escudero.

Entre los verbos enunciativos y/o subjetivos podemos mencionar: analizar, recordar,

considerar, estimar, recordar, conjeturar, prever, confirmar, anunciar, asegurar, advertir, expresar, exclamar, increpar, recomendar, enfatizar, explicar, asegurar, plantear, informar, proclamar, resumir, refutar, repetir, reiterar, afirmar, anotar, comentar, contar, relatar, narrar, resaltar, reprochar, subrayar, observar, señalar, sintetizar, precisar, negar, renegar, proponer, puntualizar, destacar, sugerir, añadir, recapitular, responder, mencionar, preguntar... Algunas veces se utilizan en forma reflexiva o impersonal: se indicó, se refirió, se anunció, se dijo, se especificó... se preocupó por, se preguntó por.

Otra manera de incorporar el discurso directo es mediante el uso de las construcciones preposicionales al estilo de: según el autor, «(...)»; de acuerdo con él «(...)»; en su texto «(...)»; para el presidente «(...)»; en palabras de ...

Por ejemplo:

En sus Cartas, Jorge Noverre, director y coreógrafo Francés, **define** la danza como «imitación embellecida de la naturaleza». Su primera carta comienza **con** esta afirmación: «La poesía, la pintura y la danza son o no deben ser otra cosa que una copia fiel de la bella naturaleza». (Ulloa, 2005).

El discurso directo también puede ser insertado sin necesidad del verbo ilocutivo ni la construcción preposicional. En su lugar, se emplean las comillas - o las cursivas - para indicar la cita, que puede funcionar por asociación con el contexto. Es lo que sucede con los epígrafes y con las referencias textuales, en cuyo caso se emplean las notas de pie de página o el paréntesis para señalar a qué enunciador pertenece dicho enunciado. En el siguiente fragmento, tomado del libro *El Son no se fue de Cuba*, se ilustra este caso:

Joachim E. Berendt observa que el jazz es esencialmente una música de pequeños conjuntos, rasgo que bien podía aplicarse también a la música de la Isla de Cuba. «El jazz es música de combo, y lo fue desde mucho antes de que existiera esta palabra 'combo', la cual surgió por la necesidad de distinguir las *big bands* de los pequeños conjuntos». (Orejuela, 2004, p. 151).

5.4 El discurso indirecto y el discurso indirecto libre

El discurso indirecto se caracteriza por la identificación de un enunciador, la presencia del verbo enunciativo o, en su defecto, una construcción preposicional seguida de la paráfrasis que puede estar antes o después de éstos¹⁵. Cuando el enunciador dominante parafrasea a otro enunciador, se produce el discurso indirecto libre. En el discurso indirecto libre el enunciado referido queda subsumido en la paráfrasis hecha por el enunciador dominante.

Veamos los dos casos:

1- Don Quijote **le dijo** a Sancho **que** continuaran, que si los perros ladraban era porque ellos caminaban.

2- Según Don Quijote, Sancho y él debían continuar pues si los perros ladraban era porque ellos caminaban.

En el primer caso -discurso indirecto- se conserva el verbo enunciativo y en el segundo -indirecto libre- se elimina. En el primero, se requiere el relativo «que» y la forma subordinada de la oración. En el segundo, el verbo enunciativo ha sido reemplazado por una construcción preposicional (según).

Como puede verse en los ejemplos, el cambio de discurso trae como consecuencia que el enunciado literalmente dicho (discurso directo) se modifique lexical y sintácticamente. Este cambio en las marcas de enunciación se expresa tanto en la transformación de los tiempos verbales como en la construcción del enunciado.

Hemos encontrado en nuestra investigación que, además del desconocimiento de los verbos enunciativos y sus usos, el paso del discurso directo al indirecto e indirecto libre es uno de los problemas cruciales en la escritura de los estudiantes. Si el enunciador dominante (que los representa) no usa verbo enunciativo alguno, ni construcción preposicional, ni menciona al enunciador implicado, entonces no le indica al lector que su paráfrasis es una interpretación libre de un enunciado que no le pertenece. De este modo puede originar ambigüedad o indeterminación del sentido en la lectura.¹⁶ Tanto el uso de los verbos enunciativos y subjetivos, como de las construcciones preposicionales, cumple una función semántica y pragmática en la escritura canónica al organizar

las relaciones de intertextualidad. Al usarlos con propiedad se evita atribuir un enunciado a un enunciador que no le corresponde, y se garantiza el rigor, la exactitud y la fidelidad que requieren las formas de citación en el discurso canónico expositivo-argumentativo propio del ámbito académico, científico y periodístico. Al mismo tiempo, tales verbos y construcciones funcionan como indicios de orientación para el lector de modo que si están explícitamente marcados, éste pueda reconstruir las relaciones de intertextualidad en la macroestructura¹⁷. Con los verbos enunciativos se puede marcar el distanciamiento del enunciador dominante frente a los enunciadores citados, a la vez que es una forma de decirle al lector cómo están escritos los enunciados y por lo tanto cómo debe asumir la lectura desde la perspectiva de la organización del texto y no sólo desde la cognición social¹⁸.

En el ensayo «Eutanasia», seleccionado para la prueba de lectura y escritura, podemos observar puntualmente las categorías descritas. En él se identifica un enunciador dominante, con sus respectivos enunciados, y se diferencian los enunciadores referidos por aquél: La Corte Constitucional, la Constitución de 1886, la Constitución de 1991, la Iglesia Católica (Catecismo). Aunque en «Eutanasia» predomina el discurso indirecto libre, es posible reconocer a lo largo del texto quién enuncia qué. Así por ejemplo, en el párrafo 4 distinguimos el enunciador dominante, de los enunciadores referidos: la Constitución de 1991 y el catecismo (la Iglesia Católica).

El enunciador dominante (que representa al autor) parafrasea un fragmento de la Constitución de 1991, cuando dice:

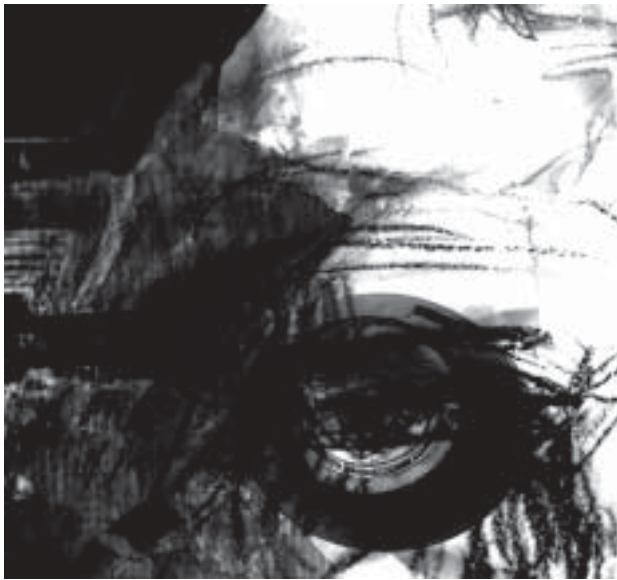
«El Estado colombiano (...) no es un Estado confesional. Es un Estado Laico que da a sus ciudadanos la libertad de conciencia, es decir el derecho a creer o no en las cuestiones que atañen a la religión, y que corresponden al fuero interno de cada uno».

Una vez presentada esta paráfrasis, el enunciador dominante expresa su punto de vista:

«Como Colombia no es un Estado confesional, sus leyes ya no se acomodan a la doctrina moral de ninguna de las iglesias que libremente operan en el país, ni siquiera a la moral de la Iglesia católica, aunque esta sea la religión de la mayoría de sus ciudadanos. En el asunto de matar a otros seres humanos, la ley civil y la eclesiástica no coincidían incluso desde antes de esta sentencia. Al menos en un aspecto podría decirse que las leyes colombianas son más rigurosas en la protección de la vida (...)

Luego, cita otro enunciador –el catecismo–, al que parafrasea en los siguientes términos: *«la Iglesia acepta que se aplique la pena de muerte en algunos casos (Catecismo 2266)*. Finalmente, aclara que la Constitución en ningún caso admite la pena capital.

La teoría de la enunciación presentada hasta aquí forma parte de la conceptualización que orientó el diseño metodológico de las pruebas aplicadas en nuestra investigación. En la escritura canónica el autor debe indicar con precisión quién enuncia qué. De igual manera, cuando se lee desde la perspectiva de la organización del texto y no solo desde la cognición social del lector, es necesario reconocer los enunciadores y sus correspondientes enunciados. En ambos casos, se trata de un conocimiento procedimental derivado de la cultura escrita que poseen quienes se adscriben a ella.



6. La dimensión discursiva en las pruebas aplicadas en la investigación

Las pruebas diseñadas para esta investigación indagan sobre varios aspectos de la producción y la comprensión textual, uno de los cuales es, específicamente, el de la enunciación.

La prueba de lectura consistió en un cuestionario de 10 preguntas. Para responderlas correctamente, los estudiantes debían identificar, mediante una serie de inferencias, el enunciador dominante y los enunciadores referidos en Eutanasia. Saber reconocer las distintas marcas de enunciación presentes en el texto era necesario para identificar la tesis del autor y sus argumentos. En la prueba de escritura evaluamos, entre otros aspectos, la capacidad de los estudiantes para representar adecuadamente el enunciador dominante y los otros enunciadores (identificados en la lectura del texto), con sus correspondientes enunciados y puntos de vista.

A continuación, hacemos referencia a algunos de los hallazgos surgidos del análisis de las pruebas aplicadas relacionados con el tema de este artículo.

6.1 La enunciación en la prueba de lectura

La prueba de lectura estaba dirigida a la evaluación de la comprensión textual, considerando la perspectiva del lector (su cognición social) y la perspectiva de la organización del texto, así como la **lectura en doble vía (ascendente y descendente)**¹⁹. Se consideraron dos niveles de comprensión: uno

literal o referencial y otro inferencial. Ambos, a su vez, implicaban establecer relaciones intertextuales.

Nos interesaba saber si podían realizar operaciones como: la constatación referencial en relación con otros contenidos del texto; el significado contextual de las palabras; el reconocimiento de marcas verbales, como los deícticos, para identificar al enunciador dominante; la distinción entre el enunciador dominante (su punto de vista, sus enunciados y paráfrasis), y los enunciadores referidos y sus puntos de vista; el descubrimiento de relaciones lógicas de causa efecto entre las proposiciones; el reconocimiento de las superestructuras expositivas y argumentativas; la identificación de la fuerza ilocutiva de los enunciados y, por último, la elaboración de inferencias, que es inherente al proceso de lectura en su conjunto. Todas estas operaciones corresponden a formas del conocimiento procedimental característico de la cultura escrita y hacen parte del ejercicio intelectual y cognitivo, propio de la lectura exigida en el mundo académico.

El énfasis de la prueba de lectura estaba en la realización de operaciones inferenciales por parte del lector, dada la importancia que éstos tienen en los procesos de comprensión. Para hacer las inferencias se requiere activar, correlacionar, los dos tipos de conocimientos: semánticos y procedimentales. Por lo tanto, el núcleo de la evaluación era diagnosticar finalmente si los estudiantes poseían esos conocimientos y si podían relacionarlos para comprender el texto desde la perspectiva de su organización y no sólo desde su perspectiva como lectores.

A continuación haremos referencia a una falla en la comprensión derivada de dos problemas de lectura: un error en la identificación de los enunciadores y la incapacidad para establecer relaciones entre las partes que componen en texto, es decir, para identificar su coherencia global.

En el párrafo seis, al decir que «nadie *debe* actuar así», el autor, representado en el texto como el enunciador dominante, no está determinando cuál debe ser el comportamiento de las personas frente a la eutanasia, sino haciendo referencia al carácter no prescriptivo que tiene el fallo de la Corte Constitucional. Las personas no están obligadas a dar la muerte por piedad; pero si lo desean -por sus convicciones y porque el enfermo terminal así lo ha pedido- tienen la opción de hacerlo y el Estado no los puede castigar. Los estudiantes que contestaron

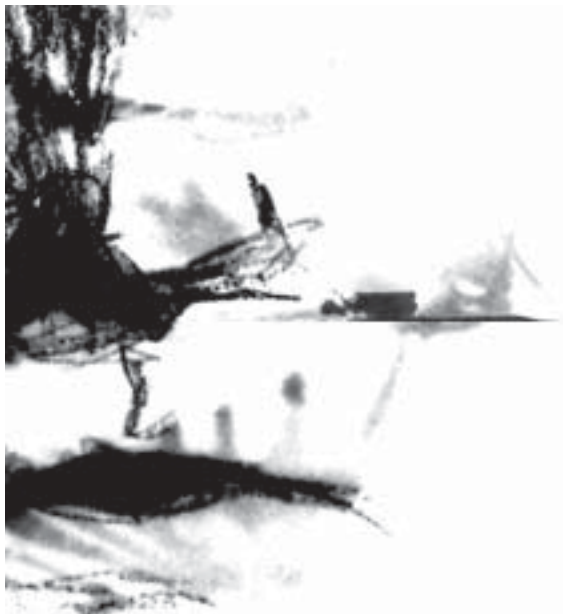
erróneamente las preguntas 1 y 8 interpretaron lo expresado al inicio del sexto párrafo como la postura del autor y no como una paráfrasis hecha por él sobre la sentencia de la Corte. Según esta interpretación equivocada de los estudiantes, el autor consideraría que la gente no debe actuar así, es decir, no debe dar a otro la muerte por piedad, lo cual resulta contradictorio con lo manifestado por él en otras partes de su artículo.

Al error en la identificación del enunciador, ya mencionado, se suma otro error que se describe a continuación:

En la primera pregunta del cuestionario los estudiantes debían decir si el autor estaba: (a) en contra de la sentencia de la Corte Constitucional, (b) parcialmente en contra de la sentencia de la Corte Constitucional (c) totalmente a favor de la sentencia de la corte constitucional, o (d) parcialmente a favor de la sentencia de la Corte Constitucional.

Esta pregunta -relacionada con la identificación de la tesis o punto de vista del autor- fue la que tuvo un mayor porcentaje de respuestas erradas (65.6%). En un fragmento del segundo párrafo, que ya habíamos citado, se encuentra la respuesta correcta:

«La Corte Constitucional de Colombia, anticipándose a lo que probablemente llegarán a aceptar los países civilizados del mundo, resolvió que el Estado no debe penalizar a quienes den la muerte por piedad, cuando ésta sea pedida o consentida por enfermos terminales. Después de esta sentencia, de una importancia y sensatez revolucionarias...»



Considerar que la corte se anticipa a los países «civilizados», es admitir desde el comienzo que la decisión jurídica es un acto progresista. Así mismo, la valoración positiva que el autor hace de la sentencia al considerarla como **«de una importancia y sensatez revolucionarias»**, reafirma su punto de vista a favor de la corte, a menos que el lector no sepa qué significan los términos **«importancia y sensatez revolucionarias»**.

Creemos que el error en la identificación del enunciador en el sexto párrafo incidió para que muchos estudiantes contestaran que el autor estaba en contra del fallo de la Corte Constitucional, cuando -como ya lo expresamos- estaba totalmente a favor²⁰. Así mismo, algunos estudiantes respondieron que el autor estaba parcialmente a favor de la sentencia de la Corte porque consideraron la apreciación del autor con respecto a la palabra eutanasia, como un distanciamiento frente al fallo (recordemos que en el primer párrafo el autor cuestiona el término eutanasia y propone el uso de la expresión «muerte por piedad»).

En conclusión, las fallas en las preguntas 1 y 8 evidencian que hubo un problema de comprensión en el texto, relacionado con una incorrecta identificación del enunciador y con la dificultad para identificar la coherencia global del texto y para establecer relaciones entre las partes que lo componen.

6.2 La enunciación en la prueba de escritura

Como se mencionó al comienzo de este artículo, para la evaluación de la prueba de escritura diferenciamos dos dimensiones: la lingüística y la discursiva, ya definidas en párrafos anteriores. En su escrito, los estudiantes debían cumplir con dos instrucciones: En primer lugar, identificar la tesis del autor y los argumentos que la sustentan, lo cual suponía la elaboración de una macroestructura, como síntesis jerarquizada del texto leído (Eutanasia). En otras palabras, en la evaluación de la dimensión discursiva se consideró tanto la macroestructura hecha por los estudiantes, como la identificación de las superestructuras²¹ presentes en el mismo (problema-solución y tesis-argumentos). En segundo lugar, se les solicitó la formulación de un punto de vista personal frente a la tesis del autor y/o frente al tema del ensayo (la eutanasia). En resumen, el componente discursivo de la prueba de escritura evaluaba los siguientes

aspectos: (1) la capacidad de los estudiantes para identificar y representar, en la macroestructura elaborada por ellos, la tesis y los argumentos del autor del texto leído; (2) la habilidad para identificar los puntos de vista presentes en él; (3) la forma de representar los enunciadores incluidos en la macroestructura elaborada; (4) la capacidad para presentar de manera argumentada su punto de vista personal sobre el texto leído o sobre el tema del mismo (la eutanasia y su despenalización). ²²

6.2.1 El texto solicitado a los estudiantes

El texto, relativamente corto (una cuartilla por lado y lado), debía elaborarse con criterios de pertinencia referencial, con respecto al texto leído, aunque se ofreció la posibilidad de que pudieran relacionarlo con otros textos o situaciones de su vida personal (películas, programas televisivos, casos de la vida real, etc.) que sirvieran como referencias para comprender la tesis, expresar los argumentos del autor o desarrollar su punto de vista personal. El estudiante debía reconocer y representar en su texto los diferentes enunciadores referidos en el artículo «Eutanasia». Debía identificar la posición de esos enunciadores, sus argumentos, y no atribuírselos como propios a la hora de fijar su punto de vista. Si se refería a ellos mediante cita textual era necesario que empleara las comillas, o si los parafraseaba era necesario marcarlo verbalmente mediante el uso de verbos ilocutivos o construcciones preposicionales. Debía también separar su posición personal del punto de vista de los enunciadores citados (la Corte Constitucional, la Constitución de 1886, la Constitución de 1991, la Iglesia Católica), y si coincidía con ellos, tenía que hacerlo explícito. Así mismo, debía evitar las incoherencias, las digresiones, las contradicciones y las redundancias; evitar usar información no pertinente, llegar a conclusiones sin argumentos previos o expresar como propias las ideas que no lo eran.

En conclusión, se solicitó a los estudiantes escribir una «argumentación razonada»²³ debidamente elaborada, con enunciados correspondientes con el tema tratado y de acuerdo con las pautas establecidas en la prueba, ello con el fin de evaluar su desempeño a la hora de leer, inferir, reconocer y representar por escrito estructuras discursivas organizadas semántica y pragmáticamente. De igual manera, la argumentación razonada del texto expositivo solicitado debía construirse mediante proposiciones y enunciados relacionados coherentemente, con criterios de pertinencia y compatibilidad, expresados de manera clara y sin contradicciones.

En relación con la coherencia global, la composición del estudiante debía expresar la tesis expuesta en el texto leído. Ésta se refiere al punto de vista o la posición que toma el enunciador dominante frente al tema considerado por él como objeto de reflexión y análisis en un texto expositivo-argumentativo²⁴. El punto de vista se construye mediante la confrontación argumentada con otros puntos de vista y otras tesis (por comparación, por oposición a ellas, por complementación). Este procedimiento puede aparecer indirectamente o expresado como fuerza ilocutiva que el lector debe detectar o descubrir. Como ya lo hemos mencionado, en el caso de «Eutanasia» el punto de vista se expresa como adhesión al fallo de la Corte Constitucional colombiana según el cual el Estado no debe penalizar a quienes practiquen la eutanasia por convicción y con previo consentimiento del enfermo que lo solicita. Este punto de vista se confronta a su vez con la posición de la iglesia Católica, contraria a la eutanasia, y se opone indirectamente a la Constitución Colombiana de 1886. Así mismo, el enunciador explicita las relaciones de oposición entre un Estado confesional (como era el colombiano) basado en la Constitución de 1886 y un Estado laico como lo es ahora desde la Constitución de 1991.

6.2.2 Resultados relacionados con la teoría de la enunciación

Identificación y representación de los puntos de vista presentes en el texto leído

Uno de los aspectos evaluados en la prueba de escritura fue la capacidad de los estudiantes para identificar y presentar correctamente por lo menos tres de los cinco puntos de vista considerados por el autor para la presentación y argumentación de la tesis expuesta en su texto «Eutanasia». En este caso, se trataba de los puntos de vista correspondientes a (1)la Constitución de 1886, (2)la Constitución de 1991, (3)la Corte Constitucional, (4)la Iglesia Católica y (5)el Estado colombiano. Elaborar la macroestructura, es decir, expresar con palabras distintas a las del autor la tesis y sus correspondientes argumentos, exigía hacer referencia a los demás puntos de vista incluidos en el texto leído, los cuales son reseñados, evaluados y contrastados por Abad Faciolince, mediante el uso de las respectivas marcas enunciativas.

Los resultados en este componente de la prueba fueron los siguientes: El 36% de los estudiantes no identificó ninguno de los puntos de vista incluidos por el autor; el 56% lo hizo de modo limitado (sólo identificó uno o dos de los cinco puntos de vista) y apenas el 8% de los estudiantes identificó tres o más de los cinco puntos presentados en el texto.





Estos datos nos hablan de unos resultados más precarios que los obtenidos con respecto a la dimensión lingüística.²⁵ Podrían indicar, por una parte, el desconocimiento de las estructuras discursivas que caracterizan el discurso expositivo-argumentativo, y por otra, la ausencia de conocimientos previos relacionados con la Constitución Colombiana; información que les permitiría diferenciar, por ejemplo, la Constitución de 1886 y la de 1991; contrastar el carácter confesional de la primera frente al carácter laico de la segunda; o reconocer que la Corte Constitucional es una institución del Estado colombiano que vigila el cumplimiento de la constitución, y que no debe confundirse con esta última, como lo hicieron algunos. Los bajos resultados pueden atribuirse entonces a un doble desconocimiento: en primer lugar, **el desconocimiento del modo como funcionan la polifonía y la intertextualidad de la enunciación escrita en el texto expositivo-argumentativo**; y en segundo lugar, el desconocimiento del tema relativo a la Constitución Nacional y la poca importancia que se le concede a la cultura política en nuestro país.

Capacidad para representar los enunciadores en la macroestructura elaborada

En cuanto a la capacidad de los estudiantes evaluados para diferenciar los enunciadores, los resultados muestran que ocho de cada diez estudiantes (80%) no diferenciaron ni representaron de manera adecuada los enunciadores que incluyeron en su texto. En los textos analizados se encontraron los siguientes errores: atribuir a un enunciador un enunciado expresado por otro; atribuirse a sí mismos los enunciados de otros enunciadores; no representar adecuadamente los enunciadores retomados en la elaboración de la macroestructura; mezclar indiscriminadamente opiniones propias con planteamientos del autor (el enunciador dominante) o de los enunciadores referidos; reconocer la existencia de los enunciadores pero no representar los enunciados correspondientes, o representarlos parcialmente.

El desconocimiento de las estructuras y operaciones propias del discurso expositivo-argumentativo indica, una vez más, un dominio precario del canon que rige la escritura de ese tipo de textos. Aunque es probable que el estudiante haya sido capaz de identificar los distintos enunciadores en la lectura del texto, es

revelador que en su respuesta no le concediera importancia a la representación de tales enunciadores.

Este tipo de lectura y escritura, ignora, en muchos casos, la autoría y la confrontación de distintos puntos de vista para la construcción de una argumentación. En él no se considera necesario marcar los actos de enunciación (los enunciadores y sus respectivos enunciados) ni las relaciones de intertextualidad. En síntesis, esta forma de leer y escribir, predominante en el ámbito educativo, constituye un indicio de la débil relación de los estudiantes con el canon de la escritura expositiva-argumentativa y, en un sentido más amplio, con la cultura escrita en su conjunto.²⁶

Notas

¹ La investigación fue realizada con el auspicio de Colciencias y de la Universidad del Valle, por los profesores Giovanna Carvajal, Griselda Gómez, Carlos Patiño y Alejandro Ulloa, de la Escuela de Comunicación Social de la Universidad del Valle. El estudio se llevó a cabo en la Universidad del Valle, con un grupo de 259 estudiantes de todos los programas académicos (jornadas diurna y nocturna). La elaboración de este artículo, que corresponde a uno de los capítulos de un libro en proceso de elaboración, estuvo a cargo de los profesores Giovanna Carvajal y Alejandro Ulloa, integrantes del grupo de investigación «Escritura, Tecnología y Cultura».

² La investigación, que se propuso como un estudio de carácter exploratorio, tuvo los siguientes objetivos: (1) Describir las prácticas de lectura y escritura que realizaban los estudiantes de segundo semestre en la Universidad del Valle, sujetos de la investigación, antes y después de su ingreso a la misma. (2) Analizar la relación de los estudiantes de segundo semestre de la Universidad del Valle con la televisión y el computador, como dispositivos tecnológicos para el procesamiento y apropiación de conocimientos especializados. (3) Analizar el desempeño de los estudiantes de segundo semestre de la Universidad del Valle, en la lectura y escritura de textos expositivos-argumentativos, mediante la aplicación de una prueba de lectura y escritura.

³ Los resultados de la investigación se exponen en el informe final presentado a COLCIENCIAS y la Universidad del Valle. Un análisis parcial de los resultados de la investigación se publicó en los artículos «La lectura y la escritura de los estudiantes universitarios: una investigación exploratoria» (2004); y «Jóvenes, cultura escrita y tecnocultura» (2005). De igual manera, hemos elaborado tres artículos en los que presentamos lo correspondiente al marco teórico general de

la investigación: El primero de ellos es «Cultura escrita, conocimiento y tecnocultura. El Marco teórico de una investigación exploratoria en la Universidad del Valle» (2006). El segundo es «Lectura y comprensión textual» (2008, publicado por la Revista Entre-Artes de la Facultad de Artes Integradas de la Universidad del Valle), donde se expone la parte del marco teórico relacionada con algunas de las categorías conceptuales que sirvieron de fundamento para el diseño de las pruebas de lectura y escritura aplicadas. Allí se aborda la lectura y la comprensión textual partiendo de la perspectiva de la organización del texto; así mismo, se destaca el papel que desempeñan en el proceso de lectura los conocimientos semánticos y procedimentales ligados a la cultura escrita, como parte de la cognición social del sujeto que interactúa con un texto para derivar sentido de él. Finalmente, en «Teoría del texto y tipología discursiva» (2008, Revista Signo y Pensamiento de la Universidad Javeriana N° 53) se expone una tipología de los discursos, desde la comunicación social, en la que se sustenta la propuesta metodológica, como parte de la fundamentación conceptual para el diseño y análisis de las pruebas. Algunas de las categorías conceptuales abordadas en el presente artículo se desarrollan de un modo más extenso en los cinco artículos mencionados.

⁴ El texto seleccionado para las pruebas de lectura y escritura en nuestra investigación corresponde a un híbrido expositivo-argumentativo. Se trata de un ensayo escrito por Héctor Abad Faciolince, en el que se expone una tesis o punto de vista frente a una decisión jurídica de la Corte Constitucional colombiana, con relación a la aplicación de la eutanasia en nuestro país. El fallo de la Corte determina que no se debe penalizar la eutanasia en Colombia, siempre y cuando el enfermo pida la *muerte por piedad* -como el autor prefiere llamarla-, y el médico que la practique esté de acuerdo. El fallo generó en su momento una intensa polémica en el país, dado que tanto la iglesia Católica como otros sectores de opinión se pronunciaron en su contra. El autor está a favor de la decisión de la corte y argumenta su tesis, confrontando otros puntos de vista que él analiza en el texto. En el ensayo «Eutanasia», un lector competente -que lea desde la perspectiva de la organización del texto- debe identificar los diferentes enunciadores, sus respectivos puntos de vista y los argumentos que los sustentan.

⁵ Las teorías del discurso han oscilado entre esos dos planos complementarios: las que se han centrado en el enunciado como texto, independiente de su enunciación, y las que se han ocupado de la enunciación, sin considerar su presencia en el enunciado.

⁶ Ver los capítulos «Lingua, Fala e enunciação», «A Interação verbal», «Teoría de la enunciação e problemas sintáticos». Este autor elabora su concepto de la enunciación como parte de un debate radical contra el estructuralismo saussureano, al que denomina «objetivismo abstracto».

⁷ Ver también Ducrot & Todorov, 1981, pp. 364 y siguientes.

⁸ En el presente artículo sólo mencionaremos algunos de los resultados arrojados por la investigación, particularmente los que se relacionan con la teoría de enunciación aquí descrita. Para conocer en detalle los resultados de las pruebas aplicadas, puede consultarse el artículo «La lectura y la escritura de los estudiantes universitarios: una investigación exploratoria», en *Revista Lenguaje*, número 32, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle, Cali, noviembre de 2004.

⁹ El siguiente ejemplo ilustra las categorías de Ducrot: En un teléfono público de la ciudad está escrito: «Úsame y trátame con cuidado». **El autor** es quien ha escrito el enunciado. **El locutor** correspondería al teléfono y está designado por el pronombre personal «me», ligado a los verbos usar y tratar: «yo te digo que me uses y me trates...». «Con cuidado», representa a **un punto de vista (un enunciador)** que se opone a otro, ausente pero implicado: el «maltrato», el «descuido», del que es objeto el teléfono público. La fuerza ilocutiva del enunciado radica en su exhortación dirigida a un enunciatario, en la invitación a cuidar «me», a no maltratar «me», por oposición a lo que normalmente se hace. El receptor es todo aquel que lee el mensaje inscrito en el teléfono. Mensaje que está dirigido a quienes suelen maltratarlo, y cuya representación verbal corresponde al enunciatario: úsame (tú), trátame con cuidado (tú).

¹⁰ La psicología cognitiva distingue tres tipos de conocimiento: el semántico, el procedimental y el episódico. El conocimiento **semántico** se refiere a un saber declarativo o proposicional (un saber qué) sobre un objeto determinado. Para, Julio Santiago de Torres et al se trata de un tipo de conocimiento que puede ser recuperado por la memoria, independientemente de las circunstancias (de tiempo, lugar, actores) en que fue adquirido (de Torres et al., 1999, pp 101-103). Según de Torres et al, la adquisición de este conocimiento depende de dos condiciones: en primer lugar, de la riqueza, elaboración y organización de la información en la memoria a largo plazo, para su posterior utilización en contextos diversos. En segundo lugar, depende de que se establezcan vínculos entre los conocimientos previos y la información nueva adquirida en una situación de aprendizaje. El segundo tipo de conocimiento es el **procedimental**, y consiste en un *saber hacer* «fundamentalmente práctico». Para los autores citados, «el conocimiento procedimental se refiere a todo el conjunto de habilidades perceptivo-motoras, desde las más básicas como el caminar en posición vertical o agarrar un objeto con la mano, hasta las más complejas como jugar baloncesto, conducir coches de carreras o hablar». Para estos psicólogos los conocimientos procedimentales «son conocimientos prácticos acerca de cómo se hacen los movimientos que se necesitan en una tarea y cómo se utiliza la información sensorial para controlar esos movimientos en esa tarea» (de Torres et al, p 102). Por ejemplo, saber nadar, saber emplear el computador, conducir o reparar un carro, tocar un instrumento musical, o redactar un ensayo, corresponden a saberes procedimentales, saberes que requieren instrucciones aprendidas y aptitudes desarrolladas en la ejecución-realización de actividades propias de las prácticas sociales. El tercer tipo de conocimiento, denominado **episódico**, es aquel que incluye toda la información relacionada con la situación de aprendizaje (circunstancias de tiempo, lugar, hechos, actores, etc). Es «el conocimiento que intuitivamente todos sabemos que adquirimos y recordamos», sobre aquello que pasó en la situación de aprendizaje (de Torres et al, 1999, p 103).

¹¹ La noción de cultura escrita tiene su equivalente en el término *Literacy*, en inglés. Emilia Ferreiro (1999) se ha referido al uso indiscriminado de este término en la actualidad, y en las traducciones a distintas lenguas, como «letramento» en portugués y «literacies» en francés, que ella encuentra poco afortunadas por «el peso del ingrediente letra» (en algunas traducciones al español lo denominan «letrismo»). Aunque reconoce que «en otros contextos, literacy es alfabetización», cuando ella usa el término, lo traduce como «cultura escrita». En la bibliografía sobre el tema, literacy es utilizado en dos sentidos: uno que se traduce como alfabetización, o la condición de alfabetizado determinada por el saber leer y escribir. El segundo uso de Literacy designa ya no sólo la condición de alfabetizado sino un sistema de habilidades cognitivas, adquiridas en el contacto intenso con la lectura y la escritura, para procesar

información textualizada, interpretarla, comunicarla y producir nuevos textos. Este segundo uso es el que más se aproxima a la noción de cultura escrita que presentamos aquí.

¹² Así por ejemplo, la conciencia de las diferencias entre lo oral y lo escrito, de sus implicaciones y de sus posibilidades de uso en contextos diferenciados, es un producto de la cultura escrita alfabética y no una aprehensión innata del sujeto. Lograr una conciencia de esa diferencia constituye un paso fundamental para generar hábitos nuevos de carácter metacognitivo como tener un mayor control sobre el léxico, la sintaxis y la puntuación; evitar las repeticiones innecesarias, analizar la pertinencia contextual de modismos y expresiones orales; asegurar la coherencia local mediante el uso apropiado de los deícticos; y otros procedimientos útiles a la hora de escribir. Cuando esa diferencia se trabaja funcionalmente en los procesos de producción textual, ella implica una transformación cognitiva, altamente favorable para la escritura de los estudiantes, como lo hemos podido verificar en nuestra experiencia pedagógica. Así mismo, como mediación cognitiva, la cultura escrita proporciona los recursos lingüísticos y discursivos necesarios para hacer las inferencias en el texto escrito durante el proceso de lectura y comprensión textual. Si bien en la vida cotidiana todo el tiempo estamos haciendo inferencias, las inferencias que debemos realizar para generar nuevos conocimientos a partir de los textos escritos son de naturaleza distinta.

¹³ Según Pierre Bourdieu «hay un mercado lingüístico cada vez que alguien produce un discurso dirigido a receptores capaces de evaluarlo, apreciarlo y darle un precio.» Desde esta perspectiva, «cualquier acto de interacción, cualquier comunicación lingüística» configuran una especie de micromercado que hace parte de un campo de relaciones de fuerza. El valor de una actuación lingüística no está determinado únicamente por la gramaticalidad de los enunciados. El precio asignado a dicha actuación «depende de las leyes de formación de precios propias de dicho mercado». De acuerdo con Bourdieu, «en el mercado lingüístico se ejercen formas de dominación que poseen una lógica específica y, al igual que en cualquier mercado de bienes simbólicos, existen formas de dominación específicas que no se pueden reducir de ninguna manera a la dominación estrictamente económica, ni en la manera en que se ejercen, ni en las ganancias que procuran». Para Bourdieu, «al igual que en el mercado económico hay monopolios, relaciones de fuerzas objetivas que provocan que los productores y sus productos no sean todos iguales desde un principio, también en el mercado lingüístico hay relaciones de fuerza, hay leyes que determinan precios desiguales para los diversos productores de productos lingüísticos.»

¹⁴ Llamamos oralidad letrada a aquella variante de la oralidad secundaria que es intensamente influenciada por la cultura escrita en sus diversos cánones. Un sujeto que domina la oralidad letrada asume no sólo las formas léxicas (eruditas, técnicas o especializadas), sino también estructuras discursivas cuidadosamente gramaticalizadas; adopta modalizaciones y distanciamientos verbales frente a sus propios enunciados y frente a los enunciados de los demás; emplea formas sofisticadas de elaboración verbal para explicar sutiles matices del pensamiento y de los procesos mentales. A diferencia de Ong (1994), Havelock (1996) y Olson (1994, 1995), que hablan de oralidad primaria y secundaria, nuestra idea de oralidad letrada está determinada por la cultura escrita antes que por la influencia massmediática. Así, por ejemplo, es el habla que caracteriza a los intelectuales, escritores, académicos (algunos), cuya oralidad, sobre todo en sus discursos públicos, está visible y

predominantemente marcada por la cultura escrita. Aunque W. Ong reconoce la influencia de la escritura en el habla, no utiliza el concepto de oralidad letrada y sí el de oralidad secundaria. Para él, esta última está determinada por el desarrollo tecnológico de los medios masivos de comunicación y la electrónica antes que por la cultura escrita. Para nosotros, la oralidad letrada se diferencia de la oralidad secundaria por cuanto está fundamentalmente determinada por la cultura escrita y no por la cultura «mediática», que si bien es permeada por aquella, no constituye la influencia más importante para definirla. Esto significa que, históricamente, la oralidad letrada precede a la oralidad secundaria y pudo existir, virtualmente, independientemente de ella, como lo indica el caso de ciertos eruditos medievales que «hablaban como los libros», según lo refiere David Olson. Sin embargo, será necesario considerar también las influencias recíprocas (o las exclusiones) entre la oralidad secundaria y la oralidad letrada, para discernir dónde se unen y dónde se separan, aunque esos límites no siempre sean muy claros.

¹⁵ La paráfrasis consiste en formular con palabras diferentes lo expresado en un texto oral o escrito; es una explicación o interpretación ampliada de un enunciado para insertarlo en otro contexto o hacerlo más claro.

¹⁶ Estos y otros problemas identificados en nuestra investigación, requieren de un tratamiento pedagógico específico.

¹⁷ La macroestructura «es una representación abstracta de la estructura global del significado de un texto» mediante una reorganización de la información semántica contenida en él. Tal representación se puede denominar **el tema o el asunto tratado** en un texto oral o escrito (Van Dijk, 1996, pp. 55-67), aunque sabemos que «un discurso no tiene un solo tema, sino posiblemente una secuencia de temas que se expresan también en un resumen del discurso (...) De hecho, es posible tener un tema de un párrafo, de una página o de un capítulo, así como de un libro entero según el nivel de 'globalidad' que se escoja para caracterizar el contenido del discurso» (Van Dijk, 1980, p. 47).

¹⁸ Según Van Dijk, la cognición social se define como «un sistema de memoria a largo y corto plazo que almacena y retiene la representación semántica, permitiendo una recuperación posterior de los contenidos del texto», en el proceso de comprensión. La cognición social abarca saberes, prejuicios, valores, actitudes, ideologías y representaciones, desde los cuales se leen e interpretan los textos. (Van Dijk, 1994, p. 60).

¹⁹ Para lograr la comprensión textual es necesario llevar a cabo una **lectura de doble vía: ascendente («del texto hacia el lector») y descendente («del lector hacia el texto»)**. La doble vía se relaciona con el procesamiento de la información mediante un procedimiento interactivo en ambas direcciones y abarca tanto la representación situacional como la proposicional. La dialéctica entre lectura ascendente y descendente permite verificar, modificar o replantear las hipótesis de interpretación que surgen durante la lectura.

²⁰ El punto de vista del autor -a favor de la sentencia de la Corte- se sustenta a partir de tres argumentos expuestos a lo largo del texto: (1) Colombia, a partir de la constitución de 1991 es un Estado no confesional, es decir que en él las leyes del Estado no coinciden con las normas religiosas (2) La norma de la Corte Constitucional no es prescriptiva, y en ese sentido respeta la

libertad de conciencia de los ciudadanos (3) En un país violento como Colombia, es importante reconocer la diferencia entre una muerte pedida - que es el caso de la eutanasia- y una muerte violenta. *«Matar por piedad y porque el moribundo nos lo pide es lo mismo que compasión, y compasión es precisamente lo contrario a violencia».*

²¹ Según Van Dijk «las superestructuras son estructuras globales que caracterizan el tipo de texto» (Van Dijk, 1996, p. 142). Son formatos de organización de la información constituidos convencionalmente como modelos o esquemas de producción textual, independientes del contenido. Estos esquemas retóricos funcionan también en el proceso de comprensión, donde el lector identifica las superestructuras presentes en el texto y la función semántica que cumplen. Las superestructuras, al igual que las macroestructuras semánticas «no se definen con relación a oraciones o secuencias aisladas de un texto, sino para el texto en su conjunto o para determinados fragmentos de éste. Esta es la razón por la que hablamos de estructuras globales, a diferencia de estructuras locales o microestructuras en el nivel de las oraciones» (Van Dijk, 1996, p. 142).

²² En el presente artículo sólo haremos referencia a los resultados relacionados con la identificación de los puntos de vista presentes en Eutanasia y la representación de los enunciadores en la macroestructura elaborada por los estudiantes. El desempeño global de los estudiantes en la dimensión discursiva se expresa en los siguientes resultados: el 55% perdió la prueba en su nivel discursivo, el 38% sacó calificaciones entre 3 y 4, y únicamente el 7% obtuvo una calificación superior a 4.

²³ Adoptamos aquí la noción de «Argumentación razonada» propuesta por Adriana Silvestri a partir de la Teoría de la argumentación de Perelman y O-Tyteca, «...denominada también argumentación desarrollada o explícita, originada en la antigua Grecia en vinculación con las prácticas jurídica, política y conmemorativa. A diferencia de otros géneros argumentativos en los que la persuasión o la justificación pueden llevarse a cabo con recursos elípticos (piénsese, por ejemplo, en los textos publicitarios), la argumentación razonada exige el despliegue de un razonamiento para apuntalar una tesis... exige un desarrollo discursivo asentado sobre una secuencia lógica basada en criterios de pertinencia y compatibilidad» (Silvestri, 2001).

²⁴ En la escuela tradicional se ha planteado siempre la búsqueda de la «intención del autor» y de las ideas principales como «método» de lectura. Este procedimiento se realiza principalmente con textos literarios; sin embargo, por la falta de criterios explícitos, la «intención» y las «ideas principales» terminan siendo las que el profesor decide en su clase, de una manera arbitraria, sin contar con criterios claramente definidos y compartidos explícitamente con sus alumnos. Desde una mirada que integra diferentes aportes de las ciencias del lenguaje, consideramos que la práctica de la lectura orientada hacia la comprensión del texto como un paso necesario en la apropiación de conocimientos, debe abordarse de un modo distinto, es decir, desde la perspectiva de la significación de un texto, en interacción con un lector virtual, esto es, un lector implicado (el lector ideal del que habla Umberto Eco), construido y representado en él. En consecuencia, el análisis de textos expositivos-argumentativos debería orientarse, entre otros aspectos, a la identificación de los puntos de vista y los argumentos que los sustentan. Para identificar esa estructura de significación que es el punto de vista, o tesis, se puede disponer de unos procedimientos formales aportados por la lingüística textual, la teoría de la

enunciación y la pragmática, con los cuales es posible inferirlo. Si hay una tesis estructurada, la misma debe estar soportada por una argumentación, es decir, por un conjunto de proposiciones que explican y definen el por qué del punto de vista expuesto; las razones más o menos explícitas para exponer su posición contra otro punto de vista, para diferenciarse de él o para complementarlo, etc. En resumen, antes que la «intención del autor» y la «lista de ideas principales y secundarias», enfatizamos en el punto de vista y los argumentos, que pueden ser reconocidos y representados por escrito en la redacción de la macroestructura, mediante la aplicación de las macro reglas (Van Dijk, 1980, 1996).

²⁵ Casi la mitad de los estudiantes (el 47%) obtuvo una calificación por encima de 4 en la dimensión lingüística; el 42% entre 3 y 4 y sólo el 11% sacó menos de 3. Estos resultados eran predecibles, teniendo en cuenta que el aprendizaje de los aspectos gramaticales, necesarios para una buena redacción, corresponde al nivel básico de la enseñanza de la lengua materna que se inicia en la primaria y se continúa en la secundaria, al final de la cual tales conocimientos deberían estar consolidados. Aunque los estudiantes de la muestra tienden a cumplir con esta exigencia normativa del canon en la dimensión lingüística, es preocupante que tantos estudiantes (un poco más de la mitad) hayan presentado errores de coherencia local, sobre todo si se tiene en cuenta que ello tuvo una incidencia notable en el otro componente de la evaluación de la prueba escrita (la dimensión discursiva): en muchas de las pruebas evaluadas la redacción de enunciados incoherentes impedía la presentación clara de las tesis del autor o de sus argumentos, así como la manifestación de las opiniones de los estudiantes.

²⁶ Al cruzar los resultados arrojados en las pruebas con los datos derivados de la encuesta aplicada en esta investigación, podemos plantear que la experiencia escolar, las relaciones familiares y en general las diversas formas de interacción social de los estudiantes sujetos de nuestra investigación no les han permitido, a la gran mayoría de ellos, consolidar esa relación deseable y necesaria con la cultura escrita.

BIBLIOGRAFÍA

Abad Faciolince, Héctor. (2002). *Palabras Sueltas*. Bogotá: Editorial Planeta.

Austin, J. L. (1962). *How to do things with Words*. Cambridge: Oxford.

Bakhtin, Mikhail (Volochnikov). (1997). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Sao Paulo: Editora Hucitec.

Benveniste, Emile. (1977). El Aparato Formal de la Enunciación, en *Problemas de Lingüística General II* (pp. 82-91). México: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, Pierre. (1990). «El mercado lingüístico», en *Sociología y Cultura* (143-157). México: Editorial Grijalbo.

Cervera, Ángel. (1999). *Guía para la redacción y el comentario de texto*. Madrid: Editorial Espasa Calpe.

Chomsky, Noam. (1974). *Estructuras sintácticas*. México: Editorial Siglo XXI.

De Torres, Julio Santiago, et al. (1999). *Procesos Psicológicos Básicos*. Madrid: Editorial Mc Graw Hill.

Ducrot, Oswald & Todorov, Tzvetan. (1981). *Diccionario Enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje*. México: Siglo XXI Ediciones. Ducrot, Oswald. (1988). *Polifonía y Argumentación*, Conferencias del Seminario «Teoría de la argumentación y análisis del discurso». Cali: Universidad del Valle.

Ferreiro, Emilia. (1999). *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: Fondo de Cultura Económica.

García Madruga, ELOSÚA J., GUTIÉRREZ M. R., LUQUE F. & GÁRATE J. (1999). L., *Comprensión Lectora y Memoria Operativa*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Greimas, A.J. & Courtés, J. (1982). *Semiótica, Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Editorial Gredos.

Havelock, Eric A. (1994). *Prefacio a Platón*. Madrid: Visor distribuciones.
_____ (1996). «La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre oralidad y escritura desde la antigüedad hasta el presente». Barcelona: Editorial Paidós.

López, Gladys Stella. (1997). «Los esquemas como facilitadores de la comprensión y el aprendizaje de textos», en *Revista Lenguaje*, No 25, pp 40-55, Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.

Olson, David. (1994). *El Mundo Sobre el Papel*. Madrid: Editorial Gedisa.

_____ (1995). *Cultura Escrita y Objetividad*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Ong, Walter. (1994). *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la Palabra*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Orejuela, Adriana, (2004). *El son no se fue de Cuba*. Bogotá: Ediciones ACS.

Parodi, Giovanni & Núñez, Paulina. (2002). *Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión e interpretación de textos académicos*. Cali: Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina, Universidad del Valle.

Petruchi, Armando (1999). *Escritura y sociedad*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Sánchez, Emilio, (1997). *Los Textos Expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*, Buenos Aires: Santillana.

Searle (1969). *Speech Acts. A essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cupress.

Serrano, Eduardo. (2000). Consideraciones Semióticas sobre el Concepto de Competencia, en *El Concepto de Competencia: Una mirada interdisciplinar. Volumen I* (pp.179-200). Bogotá: Alejandría Libros.

Silvestri, Adriana. (2001). La producción de la argumentación razonada en el adolescente: Las falacias del aprendizaje, en MARTÍNEZ, M. (Comp.) *Aprendizaje de la Argumentación Razonada* (29-48). Cali: Cátedra UNESCO para la lectura y le escritura en América Latina.

Ulloa, Alejandro (2005). *El Baile. Un lenguaje del cuerpo*. Cali: Imprenta Departamental del Valle del Cauca.

Ulloa, Alejandro & Carvajal, Giovanna. (2004). La lectura y la escritura de los estudiantes universitarios: una investigación exploratoria. *Revista Lenguaje*, número 32, Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle, (11-158).

_____ (2005). Jóvenes, cultura escrita y tecnocultura. *Revista Anagramas*, volumen 3, número 6, *Facultad de Comunicación Social*, Universidad de Medellín, 13-66.

_____ (2006). Cultura Escrita, conocimiento y tecnocultura. El Marco teórico de una investigación exploratoria en la Universidad del Valle, *Revista Nexus*, No 2, Escuela de Comunicación Social, Universidad del Valle, 105-141.

_____ (2008) Lectura y comprensión textual, *Revista Entre-Artes* N° 7, Facultad de Artes Integradas, Universidad del Valle (35-49).

Van Dijk, Teun, (1980). *Estructuras y Funciones del Discurso*. México: Siglo XXI.

_____ (1994). *Análisis Crítico del Discurso*. Cali: Universidad del Valle.

_____ (1996). *La Ciencia del Texto*. Barcelona: Editorial Paidós.

_____ (2002). Tipos de conocimiento en el procesamiento del discurso, en Parodi Giovanni (ed.), *Lingüística e interdisciplinariedad: Desafíos del nuevo milenio*. Universidad Católica de Valparaíso.

Williams, Raymond. (1992). Tecnologías de la Comunicación e instituciones sociales, en *Historia de la Comunicación* (183-209). Barcelona: Editorial Bosch.