

Código: 034

Título: ESTRATEGIAS DE OBJETIVACIÓN EN PRODUCCIONES ESCRITAS DE LOS ALUMNOS DE 1er. AÑO DE LA CARRERA DE COMUNICACIÓN SOCIAL

Tema: Lingüística aplicada – enseñanza de lenguas – lectura – escritura – alfabetización académica

Descripción: (Resumen y/o abstrac)

Esta investigación tiene carácter empírico en tanto se propone analizar las competencias que ponen en juego los alumnos universitarios para la interpretación y la producción de textos. El interés surge a partir de la observación -en los talleres del Módulo de Lingüística de la carrera de Comunicación Social- de las dificultades de los estudiantes para reconocer las distintas *estrategias* y operaciones enunciativas implicadas en la construcción de los discursos. Algunas de estas estrategias, habituales en ciertos discursos académicos y en los discursos generalmente denominados informativos, son aquellas operaciones destinadas a presentar hechos y saberes como ajenos a quien los enuncia y a producir, en consecuencia, efectos de “objetividad”.

Lenguaje: Español

Relación: (Vinculación con el Programa de Incentivos u otros proyectos)

Cobertura: DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

Autor: Director: Ezequiel Raggio. **Integrantes:** Ana Bidiña- Leticia Rolando - Adriana Pidoto -Amelia Zerillo-María Fernanda Espelta

Período: 1998-1999

CONTENIDOS	
PRIMERA PARTE	4
1. Hipótesis y objetivos	5
2. Marco teórico	8
2.1. Discurso, práctica discursiva y práctica social	
2.2. Competencia comunicativa	
2.3. Oralidad y escritura	
2.4. El proceso de lectura	
2.4.1. Lectura semántica y lectura semiótica	
2.4.2. Lector modelo y autor modelo como estrategias textuales	
2.5. El proceso de escritura	
2.6. Estrategias discursivas y efectos de sentido	
3. Metodología de trabajo	26
SEGUNDA PARTE	27
4. La práctica discursiva periodística	28
5. Los géneros periodísticos	
5.1. Los géneros informativos	
5.1. Nuevo periodismo y literatura argentina	
5.2. EEUU y la literatura de no ficción	
6. Perspectivas discursivas y textuales en el análisis de la noticia	36
6.1. Medios de comunicación: construcción del acontecimiento	
6.2. Noticia como discurso: perspectiva textual	
6.2.1. La coherencia local y el discurso periodístico	
6.2.2. El estilo del discurso periodístico	
6.2.3. La retórica del discurso periodístico	
6.2.4. La noticia como proceso:	
6.2.4.1. El procesamiento cognitivo del discurso.	
6.2.4.2. Procesos de la producción periodística.	
6.2.4.3. Comprensión de la noticia	
6.3. La crónica periodística	
6.3.1. Discurso narrativo / historia	
6.3.2. Los segmentos del relato	
TERCERA PARTE	56
7. La prueba	57
7.1. Plan de trabajo	
7.2. Marco teórico de la prueba	
7.2.1. La lectura	
7.2.2. La escritura	
7.3. Diseño de la prueba	
7.4. Competencias y habilidades a diagnosticar y ejercicios que corresponden	
CUARTA PARTE	66
8. Análisis de las pruebas	67
8.1. El material	
8.1.1. La prueba	
8.1.2. Proceso de tratamiento de la información del texto fuente	
8.1.3. Las consignas	
8.2 El método	
8.2.1. Clasificación según la calidad en términos numéricos	
8.2.1.1. Lectura	
8.2.1.2. Escritura	
8.3. Resultados	
8.3.1. Lectura	

<ul style="list-style-type: none"> 8.3.2. Escritura 8.4. Análisis de los resultados <ul style="list-style-type: none"> 8.4.1. Problemas que presenta la lectura 8.4.2. Problemas que presenta la escritura 8.4.3. Análisis de textos argumentativos completos 8.5. Interpretación de los resultados <ul style="list-style-type: none"> 8.5.1. La lectura 8.5.2. La escritura 8.5.3. Composición del texto fuente y estrategias de reformulación escrita 	
9. Conclusiones	101
10. Propuestas	103
11. Bibliografía	104

PRIMERA PARTE

1. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

Esta investigación tiene carácter empírico en tanto se propone analizar las competencias que ponen en juego los alumnos universitarios para la interpretación y la producción de textos. El interés surge a partir de la observación -en los talleres del Módulo de Lingüística de la carrera de Comunicación Social- de las dificultades de los estudiantes para reconocer las distintas *estrategias* y operaciones enunciativas implicadas en la construcción de los discursos. Algunas de estas estrategias, habituales en ciertos discursos académicos y en los discursos generalmente denominados informativos, son aquellas operaciones destinadas a presentar hechos y saberes como ajenos a quien los enuncia y a producir, en consecuencia, efectos de “objetividad”¹.

Partimos de la hipótesis de que esas dificultades para la interpretación y producción se deben al desconocimiento de los mecanismos de construcción de significación implicados en los discursos. En consecuencia, sostenemos que el conocimiento y puesta en práctica de procedimientos discursivos específicos posibilitará:

- a. La lectura crítica (o semiótica) de los textos, especialmente los de carácter informativo o expositivo.
- b. La comprensión y evaluación de las producciones propias y ajenas. Y
- c. El mejoramiento en la producción oral y escrita en los géneros que impliquen la utilización de estrategias de objetivación.

La investigación se plantea los siguientes objetivos:

- a) Estudiar la relación entre habilidades lectoras y escriturarias en los procesos de lectura y en la escritura de textos.
- b) Reconocer y analizar las principales falencias de los alumnos en la comprensión de las estrategias enunciativas utilizadas en textos académicos en general y periodísticos en particular. Y
- c) Diseñar propuestas didácticas para desarrollar la competencia que les permita:

¹ En términos más precisos, nos referimos a *efectos de sentido* provocados por un tipo de enunciación y no a la supuesta oposición entre información y opinión (u “objetividad” y “falta de objetividad”) a partir de la cual se suelen calificar los textos y que resulta incompatible con las concepciones sobre el discurso.

- conocer las restricciones que la situación de lectura y la situación de escritura imponen sobre los procesos de construcción de la significación;
- analizar dichos mecanismos, de manera que cuenten con herramientas adecuadas para la interpretación y producción discursivas en la asignatura y en el resto de sus actividades académicas.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 DISCURSO, PRÁCTICA DISCURSIVA Y PRÁCTICA SOCIAL

El estudio que nos proponemos abordar requiere ciertas precisiones respecto de ciertos conceptos manejados en el campo de la semiótica y el análisis del discurso -conceptos en discusión según las diversas perspectivas teóricas- tales como discurso, prácticas discursivas, estrategias de interpretación y producción, entre otros.

Desde nuestra perspectiva, consideramos que todo discurso, todo uso del lenguaje -u otra materia significativa- es una forma de práctica social, más que una actividad puramente individual o situacional. Esta concepción implica en primer lugar que, además de ser un modo de representación, el discurso es un modo de acción, una forma en que los sujetos pueden actuar sobre el mundo y, especialmente sobre los demás; y, en segundo lugar, que hay una relación dialéctica entre el discurso y la estructura social. Es decir, el discurso es formado y constreñido por la estructura social en todos los niveles: por las relaciones sociales en general, por las relaciones específicas de instituciones particulares, por sistemas de clasificación, por normas y convenciones de naturaleza discursiva y no discursiva y, a su vez, el discurso influye sobre éstas.

Podemos así distinguir tres aspectos de los efectos constructivos del discurso:

- a) El discurso contribuye a la construcción de lo que generalmente se conoce como “identidades sociales” y “posiciones de los sujetos”.
- b) El discurso ayuda a construir las relaciones sociales entre la gente. Y
- c) El discurso contribuye a la construcción de sistemas de conocimientos y de creencias.

La práctica discursiva es, entonces, constitutiva de una manera convencional y creativa: contribuye a reproducir la sociedad como es (identidades sociales, relaciones sociales, sistemas de conocimientos y creencias) pero también a transformarla². Es decir, consideramos importante concebir la relación entre estructura social y discurso

² Fairclough, Norman. “Text Analysis: Constructing Social Reality” en *Discourse and Social Change*. Cambridge, Polity Press, 1992.

dinámicamente para evadir la trampa de la sobreacentuación de una u otro. Lo primero transforma al discurso en un mero ‘reflejo’ de la realidad existente y lo segundo representa idealmente al discurso como la única fuente de lo social, como si la realidad fuera sólo “un efecto de discurso”.

Por otra parte, toda práctica social tiene orientaciones -económica, política, cultural, ideológica- y el discurso está implicado en cada una de ellas en mayor o menor medida. Por ejemplo, hay formas de la práctica social que son de una naturaleza básicamente discursivas, como en el caso de la institución académica o el periodismo. Asimismo, vinculado con ello, otro aspecto insoslayable es el de las relaciones entre discurso y poder y entre discurso e ideología.

El discurso como una práctica política establece, sostiene y cambia las relaciones de poder y las entidades colectivas (clases, grupos, comunidades), y el discurso como práctica ideológica constituye, naturaliza, sostiene y cambia las significaciones del mundo desde diversas posiciones en relación con el poder. En este sentido, es importante destacar que antes que un tipo de discurso con valores políticos e ideológicos inherentes, consideramos que los diferentes tipos de discursos en diferentes dominios sociales o institucionales pueden llegar a ser investidos política o ideológicamente de formas particulares.

Resulta importante mencionar, asimismo, la forma en que concebimos las convenciones y normas discursivas que subyacen a cada discurso particular. Así, una posición fecunda es aquella del análisis del discurso francés que concibe el “interdiscurso” como una entidad estructural, una configuración, un “orden del discurso” que rige cada evento discursivo particular³. Por ejemplo, una crónica periodística o un discurso científico particular se articulan a partir de cierto orden más o menos estabilizado (y legitimado) por cierta práctica discursiva, caracterizada por cierto tipo de construcción de los “objetos” (las noticias, los objetos teóricos), de cierta modalidad enunciativa, de ciertas posiciones del sujeto. Es decir, un discurso particular constituye un fragmento de práctica discursiva y ésta es, a su vez, una forma particular de la práctica social.

³ Foucault, M. *El orden del discurso*. Bs.As. Tusquets, 1992.

El análisis así concebido enfoca los procesos de producción, distribución y consumo de ese discurso en un contexto social específico. Un artículo periodístico, por ejemplo, es producido a través de complejas rutinas de naturaleza colectiva, por medio de un equipo cuyos miembros son incluidos en sus diferentes instancias de producción: acceso a las fuentes, tales como cables de agencias, la transformación de esas fuentes (a menudo ellas mismas también discursos) en un borrador de la noticia, la decisión de dónde se coloca la noticia en el periódico, etc.. Pero asimismo, un pormenorizado análisis de los mecanismos que operan en los medios de comunicación de masas (y de la naturaleza ideológica de la información contenida en ellos) debe basarse no sólo en una comprensión de lo que son las fuentes de noticias y de sus relaciones con el estado y con otros poderes, sino también en una comprensión cabal del compromiso de los medios en esas relaciones de poder y los procesos sociales. Esta comprensión no la puede ofrecer enteramente el análisis discursivo pero éste puede usarse como un medio para revelar los procesos ideológicos en la producción del discurso.

Por otra parte, las informaciones, las explicaciones o las descripciones de sucesos y fenómenos, no se dan aisladamente sino que -como ocurre con toda información- son colocadas en un contexto y en una red causal⁴. Es decir, los conceptos de un discurso están relacionados como un sistema, son parte de una *teoría* o una *ideología* con la que se interpretan los hechos. La teoría ofrece “modelos” que se utilizan para localizar los fenómenos que percibimos en una red causal, cuyas leyes y conexiones son las que se transfieren del modelo al campo en cuestión para su explicación. De esta forma, no es posible concebir la existencia de hechos “en bruto” o ininterpretados, sino que toda descripción, narración, informe -y no sólo los que encontramos en el discurso científico- operan de la misma forma: ubicación dentro del contexto de patrones, estructuras y causas en términos de ‘interpretación’, ‘generalización’, ‘explicación’, ‘abstracción’⁵.

Otro aspecto de la producción e interpretación de los discursos es el referido a la intertextualidad, que acentúa la historicidad del texto: hay textos anteriores a los cuales el discurso responde, convenciones y textos anteriores con los cuales se relaciona, a los cuales continúa, amplía, reformula, cuestiona o impugna.

⁴ Trew, Tony. “Teoría e ideología en acción”, en Fowler et al.. *Lenguaje y control*. México, F.C.E., 1983.

⁵ Trew, T. *op.cit.*

En lo que hace a la recepción e interpretación, los discursos también son consumidos de forma diferente en diferentes contextos sociales. Esto se debe al tipo de trabajo interpretativo que se aplica a ellos a partir de los modos de interpretación disponibles: una novela, por ejemplo, no es usualmente leída como texto periodístico, o los artículos académicos como textos literarios, aunque ambos tipos de lectura sean posibles. Existe, de hecho, la posibilidad no sólo de luchas sobre diferentes lecturas de los textos, sino también de resistencia a las posiciones establecidas en los textos.

Tanto el consumo como la producción puede ser individual o colectivo. Además los textos tienen consecuencias variables tanto de tipo discursivo como de tipo no discursivo. Algunos discursos conducen a la guerra o a la paz, otros a cambiar actitudes, creencias o prácticas de la gente.

Partiendo de este marco, consideramos que resulta fundamental, entonces, para nuestros alumnos universitarios en general, y los de Comunicación Social en especial, la comprensión acerca del funcionamiento de los discursos en la vida social contemporánea y de las estrategias que pone en juego cada uno de ellos para provocar determinados efectos; comprensión que implica, por un lado, la necesidad de un acercamiento sistemático al análisis del discurso como disciplina y, por otro, la posesión de complejas competencias comunicativas para su interpretación y producción.

2.2 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Abordar el análisis de los procesos de interpretación y producción discursiva supone el acercamiento a los tipos de conocimiento que deben poseer los sujetos para producir y entender los enunciados contextualmente apropiados. El planteo del concepto de competencia comunicativa, formulado hace más de treinta años por el lingüista-antropólogo Hymes, enunciaba la necesidad de dar cuenta de todos los conocimientos y capacidades que debe tener una persona para utilizar los sistemas semióticos a su disposición como miembro de una comunidad sociocultural dada, y de los cuales el conocimiento del sistema lingüístico no es más que una parte.

En este sentido, “*la competencia se refiere a cuándo hay que hablar y cuándo no, así como de qué hablar y con quién, cuándo, dónde y de qué manera*”⁶. En otras palabras, el dominio del lenguaje es inseparable del dominio de la variedad de contextos en los que es usado. Esta perspectiva presupone buscar los rasgos esenciales del lenguaje no en un sistema abstracto, estático y único sino en el uso del/los código/s lingüístico/s adecuados a cada una de las esferas de la vida social y atender a su capacidad para actuar como instrumento de reflexión y de acción sobre el mundo en los diversos contextos⁷. En consecuencia, se puede considerar que la “unidad” de la “lengua” es una ilusión y que es su uso en contextos específicos lo que permite explicar cómo los signos lingüísticos pueden funcionar tal y como lo hacen. Este abordaje, además, permite indagar no sólo lo que los hablantes *dicen* realmente en una variedad de contextos sino lo que los hablantes *hacen* con el lenguaje y que deviene un marco de referencia para la interpretación del discurso.

Hay un amplio espectro de fenómenos bajo el rubro contexto: la introducción de la categoría de participante, las dimensiones temporales y espaciales del discurso, las formas y contenidos del mismo, los fines, tonos, canales, códigos y géneros. Todos estos aspectos forman parte de las competencias y conocimientos que, en determinada situación comunicativa, son activados en los procesos de interpretación y producción discursiva tanto oral como escrita (y que, obviamente, varían entre individuos debido a factores lingüísticos y extralingüísticos).

En general, las teorías pragmáticas distinguen diferentes tipos de contextos: el contexto *referencial* (el mundo de los objetos, de los estados de hecho y de los acontecimientos; y para las ontologías ampliadas, los mundos actual y posibles), el contexto *psicológico*, el contexto *accional* y el contexto *situacional*. Si se considera el contexto accional en donde el discurso mismo es incorporado como la *acción* más global y más determinante del sentido de todo fragmento discursivo, vemos cómo y por qué la dialéctica de discurso y de su contexto se considera constitutiva en estas perspectivas. Es según esta idea como Wittgenstein, Austin y Grice -y todo lo que siguió en filosofía del lenguaje y en lingüística empírica- pensaron la tensión entre discurso y contexto. No

⁶ citado por A. Giddens et al.. *La teoría social, hoy*. Méjico, Alianza, 1987..

⁷ A. Duranti (1988): “Ethnography of Speaking: toward a Linguistics of the praxis”, en Newmeyer F. (de): *Linguistics: the Cambridge Survey*. Vol. IV. Language: The Socio-cultural Context.

obstante, las contextualizaciones más estudiadas desde la moda de la pragmática son los contextos psicológico y situacional. El discurso, así, es considerado un proceso *cognitivo* en el cual el “*conocimiento del mundo*” desempeña un rol primordial. No sólo el conocimiento es determinante, sino también otros sistemas epistémicos: podemos pensar en los sistemas de creencias, convicciones y presunciones y, en rigor, en las ideologías.

2.3 ORALIDAD Y ESCRITURA

De los aspectos que hemos mencionado como constitutivos de la situación comunicativa, quisiéramos referirnos con cierto detenimiento al problema del canal y específicamente a los registros en la oralidad y la escritura por dos razones. En primer lugar, porque los conocimientos y habilidades requeridos para su producción e interpretación son diferentes en una y otra y, en segundo lugar, porque su desarrollo y perfeccionamiento es uno de los problemas fundamentales que plantea el proceso educativo en el nivel superior.

La oposición escrito/ oral implica en realidad divergencia entre dos registros: uno más espontáneo y menos pautado, el otro más prestigioso y dotado de mayor poder. Por el uso que se ha hecho de la escritura a lo largo de la historia, ella ha sido considerada un instrumento fundamental de dominación y control: los pueblos con escritura han impuesto sus ideas y sus sistemas de pensamiento a los que no la tenían⁸. No obstante, por el tipo de procesos intelectuales que favorece, la escritura estimula el análisis y una actitud crítica. De allí que, paradójicamente, la escritura se haya constituido a la vez una herramienta de dominación y de liberación del ser humano.

En general, las investigaciones coinciden en señalar que el desarrollo de la escritura no repite la historia evolutiva del habla. El lenguaje escrito difiere del lenguaje oral tanto en estructura como en su forma de funcionamiento. Aún su desarrollo mínimo requiere un alto nivel de abstracción, exige una actividad analítica y una estructuración intencional de la trama del significado. De esta forma, la escritura, considerada comúnmente como una

⁸ Calvet, I. J. *La tradition orale*. Paris, P.U.F., 1984.

representación de lo hablado es en realidad -dirá Kristeva⁹- “*una particular materia cuya combinatoria lleva a pensar un tipo de funcionamiento lingüístico diferente*”.

En primer lugar, porque las situaciones comunicativas en la oralidad y en la escritura presentan diferencias. La comunicación oral es inmediata en el tiempo; está dirigida por una persona real hacia otra persona real y con vida en un movimiento específico dentro de un marco real que siempre incluye más que las meras palabras; tienen gran importancia los códigos no verbales: los gestos, el movimiento del cuerpo, las entonaciones (lo paralingüístico). La comunicación escrita es diferida en el tiempo y en el espacio. El receptor no está presente y por eso no hay interacción real. Por otra parte, mientras el emisor construye su mensaje puede prever quién va a ser su receptor pero en general no tiene certeza de ello. Las palabras están solas en el texto.

En segundo lugar, la morfosintaxis de lo escrito es más abundante que la de lo oral, y sobre todo más sistemática. A la inversa, las marcas prosódicas, entonativas y acentuales son abundantes en lo oral pero no se las transcribe. Además la puntuación es más la huella de una estructuración *lógica* de los enunciados que del esquema entonacional de la oralidad.

En cuanto a la textualidad, el discurso escrito se caracteriza por una mayor observancia de las reglas de la gramática textual: una selección más rigurosa de la información y un mayor respeto por las características del formato producido. En el texto oral se aceptan datos irrelevantes, digresiones, saltos temáticos, redundancias.

Con respecto a la gramática oracional en el texto escrito aparecen estructuras sintácticas complejas, con proposiciones subordinadas incluidas y formas de coordinación variadas. Hay omisiones de elementos (elipsis) pero en general usadas para evitar redundancias. Asimismo, en lo escrito la organización en frases tiene su modo de cierre y una organización en sintagmas bien delimitados. En lo oral, en cambio, el marco de la frase y el sintagma bien formados “estallan” completamente. En el texto oral el hecho de que emisor y receptor estén presentes y compartan un contexto genera ciertos efectos en el

⁹ Kristeva, Julia. *Le langage, cet inconnu*. Paris, du Seuil, 1981.

nivel de gramática oracional: son frecuentes las frases inconclusas, el desorden de los elementos de la oración, las omisiones marcadas.

Hay también diferencias a nivel del léxico: mayor formalidad y precisión de léxico en lo escrito y aceptación de reiteraciones léxicas, de muletillas, de onomatopeyas, frases hechas en el texto oral.

Otros procedimientos contribuyen también a autonomizar la escritura, especialmente las técnicas tipográficas: sangrías, capítulos, mayúsculas, títulos, subtítulos, e inciden en la interpretación (lectura), que implica mecanismos cerebrales altamente complejos.

2.4 EL PROCESO DE LECTURA

Leer no es fácil; tampoco escribir. En buena medida, la dificultad se debe, como ya se dijo, a que la comunicación es diferida y el lector debe reconstruir las intenciones comunicativas del escritor, lo que es un aspecto importante en la asignación de un sentido al texto.

Un texto tal como aparece en su manifestación lingüística, afirma Eco¹⁰, representa “*una cadena de artificios expresivos que el destinatario debe actualizar*”. En el proceso de lectura las expresiones son puestas en correlación por referencia a un determinado código, con su contenido establecido por convención. El destinatario se postula como un operador capaz de abrir el diccionario a cada palabra que encuentra y de recurrir a una serie de reglas sintácticas preexistentes con el fin de reconocer las funciones recíprocas de los términos en el contexto de la obra. Actualiza, así, su enciclopedia para comprender el uso de las expresiones. Es decir que realiza un trabajo de inferencia.

Además un texto está plagado de elementos no dichos, elementos no manifiestos en la superficie que deben actualizarse en la etapa de la actualización del contenido. Por ello requiere ciertos movimientos cooperativos, activos y conscientes. El texto está plagado de espacios en blanco, de intersticios que hay que rellenar; quien lo emitió preveía que se los

¹⁰ Eco, Umberto. *Lector in fábula*. Barcelona, Lumen, 1988.

rellenaría y los dejó en blanco por dos razones. Primero, porque “*un texto es un mecanismo perezoso que vive de la plusvalía de sentido que el destinatario introduce en él*”¹¹. En segundo lugar, porque el texto quiere dejar al lector la iniciativa interpretativa, aunque normalmente desea ser interpretado con un margen suficiente de univocidad. Un texto requiere que alguien lo ayude a funcionar, se emite para que alguien lo actualice, incluso cuando no se espera que ese alguien exista concretamente.

La lectura, por su parte, también es una actividad controlada: el lector es quien gradúa el ritmo y decide cuándo detenerse y volver atrás para releer, por ejemplo. La lectura es un proceso de producción de sentido que depende tanto de las características del texto como de la participación activa del destinatario. Frente al texto, el lector se guía por sus conocimientos previos del tema y del género en que aquél se inscribe, anticipando el contenido y la organización que va a presentar ese texto, desde antes de iniciar la lectura y durante la misma. La lectura está siempre precedida por informaciones y valoraciones que inciden en la comprensión e interpretación del texto. Desde este punto de vista, la lectura podría ser definida como una actividad de *formulación y verificación de hipótesis*. Pero toda lectura está guiada, además, por la necesidad o el deseo de obtener información nueva. Confirmación e información son entonces las dos fuerzas que sostienen e impulsan la lectura: lo conocido brinda los esquemas para dar sentido a lo nuevo. A medida que avanza en la lectura, el lector va incorporando la información nueva que el texto le brinda a la que ya tiene almacenada en la memoria y de esta manera construye el sentido o interpreta el texto.

En el proceso de la lectura -que es a la vez una actividad perceptiva y una actividad intelectual- el lector también va completando por inferencia lo que el texto no dice pero da a entender. De allí la definición de Eco de *mecanismo perezoso*, puesto que deja cosas sin explicitar, confiando en la capacidad del lector para completarlas. Asimismo, en este proceso el lector no cuenta con la ayuda del escritor para verificar si el camino elegido es correcto, por lo tanto, la re-lectura, la vuelta atrás, cumple un rol decisivo.

Un aspecto fundamental de la tarea interpretativa consiste en la inferencia de las circunstancias de enunciación del texto (lugar, tiempo, objetivos, género discursivo) y el

¹¹ Eco, op.cit.

mundo de referencia del mismo (real o imaginario, concreto o abstracto). Estas inferencias, a medida que el texto evoluciona, son clasificadas por el lector como necesarias u optativas para la interpretación. El proceso de lectura culmina en una etapa de globalización, en la que el todo semántico que el sujeto obtiene y retiene integra el “input” lingüístico con las inferencias.¹²

Se puede formular la hipótesis de que para cada texto hay un sistema que organiza las inferencias posibles de ese texto, y que ese sistema puede representarse en formato enciclopédico. Obviamente cada lector completa el texto desde su propia “enciclopedia”, su conocimiento del mundo, sus creencias. La competencia comunicativa del lector le proporciona, entre otros conocimientos, esquemas o modelos de organización de la información según tipos de textos, lo que facilita la comprensión porque ayuda a integrar el sentido según un esquema o modelo conocido. Por eso, cuanto más se lee y mayor es la diversidad de los materiales de lectura, más se facilita la tarea de leer: la competencia lectora se desarrolla con la práctica.

A manera de síntesis podemos enumerar los pasos cooperativos que debe realizar un lector competente:

- Recurrir a un léxico con forma de diccionario y localizar de inmediato las propiedades semánticas elementales de las expresiones para intentar amalgamas provisionales, al menos en el nivel sintáctico.
- Desambiguar expresiones deícticas y anáforicas, al menos a nivel oracional y textual.
- Seleccionar contextos y circunstancias (competencia intertextual).
- Descodificar expresiones hechas que registra la tradición retórica.
- Realizar inferencias textuales e intertextuales.
- Aproximarse al texto desde una perspectiva ideológica personal, que forma parte de su competencia, aunque él no sea consciente de ello.

2.4.1 Lectura semántica y lectura semiótica

¹² Van Dijk, T. y Kintch, W. *Strategies of Discourse Comprehension*. New York, Academic Press, 1983.

Resulta importante, además, establecer la diferencia entre dos tipos de lecturas: la literal (semántica o semiósica) y la crítica o semiótica¹³.

La lectura *semántica* o semiósica es resultado del proceso por el cual el destinatario, ante la manifestación lineal del texto, lo llena de significado. El lector recurre a sus códigos y subcódigos (conocimientos del léxico, de la lengua, de los géneros discursivos) para asignar un significado al texto. En este nivel de lectura, el texto exige la construcción de significados contextuales. Los textos demandan, por un lado, la influencia del contexto verbal y, por otro, de la situación comunicativa sobre el mensaje. Esta tarea implica la habilidad para jerarquizar la información del texto.

En la lectura *crítica* o semiótica, se controla la influencia de la situación comunicativa sobre el mensaje, se explica por qué razones estructurales el texto puede producir esas interpretaciones semánticas. Esto permite el trabajo en el nivel *discursivo* de los textos: relación texto y paratexto, construcción del Autor y Lector Modelos y la finalidad del escrito.

Un texto puede ser interpretado tanto semántica como críticamente, pero sólo algunos textos (en general aquellos con función estética) prevén ambos tipos de interpretación. En ciertos casos, un texto prevé dos lectores; el lector modelo ingenuo (semántico) y el lector modelo crítico.

Dado que la intención del texto no aparece en la superficie textual, el lector deberá poner en juego en la interpretación sus competencias lingüísticas, paralingüísticas, ideológicas y culturales. Así, desde el punto de vista pedagógico, por lo tanto, resulta fundamental desarrollar al máximo estas competencias para lograr que los estudiantes se conviertan en lectores críticos.

2.4.2 Lector modelo y autor modelo como estrategias textuales

¹³ Eco, Umberto. *Los límites de la interpretación*. Barcelona, Lumen, 1992.

Desde ciertas perspectivas semióticas¹⁴ se considera que el texto construye un Lector Modelo que le corresponde (un lector hipotético), es decir, una estrategia de decodificación del mensaje. Un texto bien construido -se sostiene- da claves a su receptor para que active los conocimientos pertinentes para la interpretación del mismo.

Por el principio de cooperación, la construcción del Lector Modelo conduce, por parte de quien lee, a la construcción del Autor Modelo. Así como la construcción del Lector es necesaria para la producción de un texto inteligible, las hipótesis sobre el Autor Modelo lo son en el proceso de la lectura. En las hipótesis interpretativas es relevante la reconstrucción de las circunstancias de enunciación, que determinan a qué conocimientos del mundo puede apelar el Autor en el texto dado. Estas hipótesis pueden conducir a otras relativas al género, en cuanto corresponden a situaciones estereotipadas que orientarán la interpretación (habilidad para reconocer el marco enunciativo global y el género discursivo).

El hecho de que todo texto prevea un Lector Modelo no significa sólo esperar que éste exista, sino también mover el texto para construirlo. Un texto no sólo se apoya sobre una competencia, también contribuye a producirla. Si el Autor y el Lector Modelo son dos estrategias textuales, se encuentra entonces una situación doble. Por un lado, el autor empírico, en cuanto sujeto de la enunciación textual, formula una hipótesis de Lector Modelo y al traducirla al lenguaje de su propia estrategia, se caracteriza a sí mismo en cuanto sujeto del enunciado, con un lenguaje igualmente estratégico como modo de operación textual. Pero, por otro lado, también el lector empírico, como sujeto concreto de los actos de cooperación, debe fabricarse una hipótesis de Autor, deduciéndola precisamente de los datos de la estrategia textual.

Para realizarse como Lector Modelo, el lector empírico tiene el deber de recobrar con la mayor aproximación posible los códigos del emisor. La configuración del Autor Modelo depende de determinadas huellas textuales, pero también involucra el universo que está

¹⁴ Seguimos aquí la caracterización de Lector modelo y Autor modelo desde la perspectiva planteada por Eco que intenta conciliar las teorías que atienden a las operaciones de lectura inscritas en el texto (lector *intratextual*) y los que sostienen el nivel de relevancia del lector *extratextual* para la asignación de sentido y coherencia al texto. Desde la semiótica rusa, también Lotman (1979) afirma que todo texto contiene lo que él llama “imagen del público”. Estas perspectivas semióticas son, asimismo, coincidentes con las de la lingüística textual que destacan el aspecto *instruccional* del texto.

detrás del texto, detrás del destinatario y probablemente también ante el texto y ante el proceso de cooperación.

De esta forma, si bien un texto una vez separado de su emisor (así como de la intención del emisor) y de las circunstancias concretas de su emisión (y con ello de su pretendido referente), flota en el vacío de una gama de interpretaciones posibles, su mensaje no significa cualquier cosa. Puede significar muchas cosas pero no cualquier cosa, puesto que las estrategias textuales autorizan diversas interpretaciones y bloquean otras. Ninguna teoría orientada hacia el lector puede evitar esa limitación. Decidir de qué está hablando un texto es una especie de *apuesta* interpretativa. Es el contexto el que permite hacer una apuesta de manera menos aleatoria y si se quiere interpretar un texto hay que respetar su trasfondo cultural y lingüístico.

2.5 EL PROCESO DE ESCRITURA

Los procesos de composición del escrito forman parte de una línea de investigación psicolingüística y un movimiento de renovación de la enseñanza de la redacción. Su campo de acción es el proceso de composición o de escritura, es decir, todo lo que piensa, hace y escribe un autor desde que se plantea producir un texto hasta que termina la versión definitiva. Esta línea ha recibido influencia de la psicología cognitiva y de la lingüística del texto.

Las teorías actuales acuerdan en definir la escritura como un proceso complejo, que exige una serie de acciones, elecciones y decisiones por parte del escritor. A partir de las investigaciones realizadas se han elaborado distintos modelos teóricos sobre la producción de textos que coinciden en señalar que todo proceso de escritura consta de tres momentos básicos: la *planificación*, la *puesta en texto* y la *revisión*.

Según las perspectivas psicolingüísticas, el proceso de escritura está constituido por diferentes subprocesos que realiza el escritor ya antes de empezar a escribir. Los subprocesos no se ordenan en forma rígida sino que cada escritor define el orden. Incluso a lo largo del proceso total, los subprocesos se reiteran.

La producción de un texto consiste en un proceso que comienza antes de la escritura del texto propiamente dicha, con una elaboración conciente del tipo de texto más adecuado y con actividades de planificación. En esta etapa, el escritor genera las ideas para su texto, lo que supone muchas veces una búsqueda de información. Esta información se selecciona, se jerarquiza y se organiza según las necesidades de la situación comunicativa. El escritor decide en este momento qué información es relevante para el tipo de texto que quiere escribir, elige también en función de su auditorio. En este subproceso se encarga de formar los argumentos o ideas que sostienen una tesis o un tema, de ordenarlos siguiendo criterios lógicos, de buscar ejemplos necesarios, etc.

Las operaciones de movilización, selección, búsqueda y composición de conocimientos concluyen en la elaboración de un *plan de texto*. Este plan (mental o escrito) comprende como mínimo una representación de la finalidad del escrito (qué es lo que se quiere escribir y para qué) y una representación del destinatario (para quién se escribe, qué lector modelo se tiene en mente). Ya se plantea aquí cómo va a empezar y cómo va a seguir, a qué punto se quiere llegar. En este subproceso intervienen claramente los objetivos del escritor. Cuando se tiene en claro el final del texto es porque se sabe cuál es el *efecto* que se quiere provocar en el receptor (convencerlo, emocionarlo, inquietarlo). Este momento puede dar lugar a borradores, esquemas, recorridos, listas de contenidos a abordar, formas más elaboradas de planes textuales, e incluso formas poco estructuradas que actúan como ayudamemoria, etc.

El segundo momento del proceso es la instancia de escritura propiamente dicha: la *textualización* o puesta en texto, en la que la semántica (hechos, ideas, información) se transforma en sintaxis. El proceso de poner en texto implica convertir la información de que se dispone en texto legible y -dentro de él- en enunciados gramaticalmente aceptables y adecuados a la situación comunicativa. En la redacción propiamente dicha, las ideas generadas en la planificación se ordenan en la superficie discursiva y se encadenan siguiendo los distintos planos de organización de un texto y como resultado de distintos tipos de reformulación.

Los escritores expertos rara vez se enfrentan a problemas ortográficos y gramaticales, pero sí a problemas léxicos, sintácticos o textuales con vistas a lograr una mayor adecuación al género o a la representación que tienen del lector o del tema que tratan. Bajo

la guía de un plan, el escritor organiza los materiales de su memoria en un texto. Esta puesta en texto implica operaciones locales que hacen al control de la verbalización. En ella intervienen capacidades lingüísticas tales como: selección léxica; organización de construcciones sintácticas; control de series anafóricas y marcas de cohesión; organización de la selección de formas verbales y de formas de determinación y tematización; gestión sobre los conectores; organizadores textuales y organizadores del texto en párrafos. Así, mientras escribe, el escritor debe tener en cuenta los condicionamientos referidos al texto (tipo de texto, distribución de la información en párrafos, mecanismos cohesivos) y los condicionamientos de la gramática oracional (sintaxis oracional, concordancia, ortografía).

El proceso de escritura también incluye la *revisión*. Por ello se llevan a cabo operaciones de relectura, corrección y ajuste permanente del texto a partir de supresiones, expansiones, reformulaciones. El escritor releo el texto escrito, evalúa el trabajo realizado y hace las modificaciones o correcciones que cree necesarias. Estas correcciones pueden afectar a la totalidad del texto, a la sintaxis de una oración o a la ortografía de una palabra. El proceso de revisión equivale a la edición del texto, en el sentido que el término tiene en computación: se procede por borrado, inserción, traslado y reemplazo de elementos (sean estas palabras, frases, párrafos, parágrafos). Si un texto necesita correcciones es porque no se adapta a las metas que se había fijado para él el emisor. Los ajustes tendrán que ver con esto y si se producen es porque el emisor sabe que hay algo que falla en el texto. O bien porque no se adecua a la situación comunicativa que le corresponde o porque no es legible y entonces corre el riesgo de no ser comprendido por su receptor.

El proceso concluye cuando el texto alcanza su versión final, lo más cercana posible a las expectativas del escritor. A su vez, al revisar el texto que escribe, el escritor no sólo va reflexionando sobre la lengua, las funciones y usos de las palabras, de las expresiones, de los géneros discursivos (reflexión que orienta la *re-escritura*), sino que también reflexiona sobre el contenido de ese texto, sobre el tema que está desarrollando, lo que enriquece su conocimiento del mismo. A medida que escribe y se replantea cómo escribir, el escritor va aprendiendo, amplificando y transformando su conocimiento.

El análisis del proceso de escritura ha demostrado, además, la importancia de la intervención en el mismo, de la lectura. Se leen los otros textos en busca de referencias, se leen las secuencias para encadenar convenientemente los enunciados, se lee reiteradamente

el texto completo para detectar errores, contradicciones, inadecuaciones y poder darle su forma definitiva.

Así como señalamos que la lectura estaba involucrada en la práctica escrituraria, también la escritura, a su vez, interviene en la lectura: se subraya, se toman notas, se escriben indicaciones al margen, se escriben ideas desencadenadas por la lectura pensando en los trabajos de escritura posteriores. Más allá de la intervención de una actividad en otra, podemos señalar convergencias de otro tipo, como por ejemplo, la activación en ambas de esquemas y conocimientos, entre otros los lingüísticos y retóricos, la linealización de los cuadros conceptuales, o la construcción de objetivos en el inicio de la actividad. Esto lleva a suponer a los teóricos que, a pesar de que exijan habilidades distintas, una incide sobre la otra. Leer y escribir son, pues, prácticas complementarias.

2.6. ESTRATEGIAS DISCURSIVAS Y EFECTOS DE SENTIDO

La anterior aproximación a las teorías sobre el discurso y la textualidad intenta integrar una serie de perspectivas teóricas sobre las propiedades socialmente constructivas de los discursos y apuntan a la manera en que los órdenes del discurso estructuran y son estructurados por la práctica discursiva. Partimos de ellos precisamente por ser uno de los objetivos de nuestro trabajo la indagación de las competencias de los alumnos en términos de *estrategias* de interpretación y producción.

Como ya afirmamos, al referirnos a “estrategias de objetivación” no estamos implicando la existencia de “objetividad” y “verdad” (o su carencia) en los discursos sociales, sino el reconocimiento de estrategias discursivas que tienden a generar un efecto de sentido de tal tipo. Estas estrategias básicamente se concretan mediante las operaciones de *embrague* y *desembrague*.

Jakobson introdujo la noción de embrague (shifter) para analizar los marcadores de la presencia de la subjetividad en el discurso¹⁵. Se trata de la relación de los indicadores de persona con los indicadores de tiempo y espacio. Además de estos mecanismos de

¹⁵ Citado por Lozano, J. et al. *Análisis del discurso*. Madrid, Cátedra, 1982.

embrague, hay que agregar los mecanismos del desembrague, o de ausentificación del sujeto en su discurso (operaciones éstas de gran importancia para la descripción del funcionamiento de segmentos explicativos o narrativos en los discursos).

Así, es común que determinadas secuencias del discurso de la información o en el discurso científico -o pretendidamente tal- se proceda partiendo de lo que Greimas llama el “camuflaje objetivante”, es decir, un discurso para ser aceptado como verdadero, trata de aparecer “*como si no fuera el discurso de un sujeto, sino como el puro enunciado de las relaciones necesarias entre las cosas, borrando, en la medida de lo posible, todas las marcas de la enunciación*”¹⁶. Si podemos hablar de camuflajes subjetivantes y objetivantes (o “estrategias de objetivación”) es porque, en el primer caso, el sujeto de la enunciación se enuncia como un *yo* (aún cuando sepamos que el *yo* instalado en el discurso no es verdaderamente el *yo* empírico) responsable del decir. En el segundo caso, el saber se enuncia como “verdadero” y el sujeto se oculta o borra de la superficie discursiva detrás de construcciones impersonales, o bien socializado por la instalación de los *se*, o bien por el uso de generalizaciones, definiciones, etc., procedimientos todos éstos destinados a connotar “objetividad”¹⁷. En términos greimasianos, se trata de “*...la construcción de un discurso cuya función no es decir-verdad, sino parecer-verdad.*”¹⁸, o sea, no va dirigido a la adecuación con el referente sino que busca ser leído como verdadero por el destinatario.

Por otra parte, estos procedimientos enunciativos se manifiestan como regularidades, porque el discurso está sometido a *reglas*. No se trata de reglas gramaticales que gobiernan la correcta formación sintáctica de las oraciones; son más bien *estrategias* que deben ser aceptables pragmáticamente en el interior de una comunidad enunciativa. Michel Foucault era particularmente sensible a esta propiedad al afirmar que el discurso “*es un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio que definen en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa*”¹⁹.

¹⁶ Greimas, A. J. “El contrato de veridicción” en *Del sentido II.* Madrid, Gredos, 1989, p.128.

¹⁷ Estimamos necesaria esta especificación a partir de las observaciones realizadas por el Lic. Vallina, evaluador externo de nuestro proyecto, en el sentido de los riesgos teórico-ideológicos de términos como “objetivación” o “despersonalización” referidos a la discursividad.

¹⁸ Greimas, A. J. op. cit., p.127.

¹⁹ Foucault, M. op. cit.

Este orden del discurso, sin embargo, no es permanente ni estático; no debe hacernos olvidar que la relación entre los discursos no es pasiva sino en tensión y polémica y, por lo tanto, hay una lucha que contribuye en grados diversos a la reproducción o transformación del orden (legitimado) del discurso y de las reglas que rigen el ejercicio de la función enunciativa en cada esfera de la actividad humana (un ejemplo claro lo constituye la transformación misma de la práctica periodística en las últimas décadas).

3. METODOLOGÍA DE TRABAJO

Como indicamos en el plan de investigación, y partiendo del marco disciplinar expuesto, en la segunda parte del trabajo se diseñaron dos tipos de pruebas (de cuestionario con selección de alternativa y de comentario) para aplicar a los alumnos de 1er. año de la carrera de Comunicación. Los textos que forman parte de la muestra son periodísticos. La prueba tiene por objeto:

a) relevar las estrategias de comprensión e interpretación que ponen en juego los estudiantes al leer;

b) analizar la forma en que los alumnos dan cuenta de las estrategias enunciativas utilizadas en cada uno de los textos que se les proporcionan;

c) analizar las producciones escritas de los alumnos, es decir, la puesta en texto de las interpretaciones, comparaciones y comentarios sobre los textos leídos con el objetivo de evaluar: la organización del material, el grado de coherencia y las operaciones metadiscursivas que llevan a cabo para interpretarlos.

SEGUNDA PARTE

4. LA PRÁCTICA DISCURSIVA PERIODÍSTICA

La aproximación al discurso realizada en el primera parte de la investigación intenta dar cuenta de perspectivas teóricas sobre las propiedades socialmente constructivas del discurso y apunta a la manera en que los órdenes del discurso estructuran y son estructurados por la práctica discursiva.

En esta segunda parte, plantaremos algunas definiciones acerca del tratamiento de la noticia en los medios de comunicación, para luego dedicarnos a esbozar la estructuración de uno de los subgéneros periodísticos, la crónica, que constituye un tipo particular de discurso con que se enfrentan habitualmente los estudiantes de Comunicación Social y acerca del cual suelen opinar en términos de “objetividad” y “falta de objetividad” al interpretarlo y producirlo, y donde subyace la idea del discurso como un mero reflejo de la realidad.

Partimos de la crónica precisamente por ser uno de los géneros con que los alumnos de Comunicación se enfrentan desde el primer año de la carrera, pero el objetivo de nuestro trabajo es la indagación de producciones escritas en términos de *estrategias* utilizadas para producir efectos de objetivación. Por lo tanto, la crónica periodística no agota obviamente el estudio de este tipo de estrategias, ya que los discursos teóricos habitualmente manejados en el ámbito académico (explicativos, históricos), y que los alumnos “consumen” y producen, poseen estos mecanismos de construcción. Es por ello que pensamos que el análisis de estos procedimientos discursivos específicos en textos propios y ajenos les posibilitará, no sólo el acceso a una lectura crítica de los textos “informativos”, sino también la posibilidad de producirlos coherentemente a partir del conocimiento de las estrategias implicadas en ellos.

LOS GÉNEROS PERIODÍSTICOS

El lenguaje, en tanto instrumento para expresar ideas, posee una *función comunicativa* a la que se suma, inseparable e inevitablemente, otra función: la de dar forma a las ideas, la de proporcionar al hombre la posibilidad de ordenar, estructurar el mundo que lo rodea. Dicho de otro modo: a la vez que posibilita la comunicación el lenguaje permite organizar un *modelo* del mundo; a esta segunda función del lenguaje se la llama *modelizadora*. En este sentido, importa destacar que los medios dan sólo una versión parcial del mundo; seleccionan, jerarquizan, reordenan, recortan la realidad de tal modo que el producto final es sólo reconocible en ese medio y no en otro, cualesquiera hayan sido los sucesos del día en cuestión. Los compradores de un determinado diario, por ejemplo, saben de antemano lo que adquieren, tienen expectativas que éste ha de confirmar: por debajo del contenido aparente y explícito, hay una estructura, un modelo del mundo que constituye en sí mismo un contenido.

De esta forma, el “sagrado principio de objetividad y verdad” al que dice adherir la mayoría de los medios de prensa es, en cierto sentido, una ilusión, un *efecto* al que se tiende por medio de una serie de recursos. Desde esta óptica, lo que percibimos y vivimos como *actualidad* no es ‘La Realidad’ en sí sino un producto elaborado por los medios. Los acontecimientos sociales existen como tales por obra de los medios que producen *modelos de actualidad* según los receptores a los cuales se dirijan y bajo una realidad determinada y condiciones históricas precisas. La Realidad, entonces, puede ser observada a partir de examinar lo que los medios construyen como actual, porque esa construcción está determinada históricamente.

5.1. Los géneros informativos

El periodismo informativo procura dar a conocer un hecho ocurrido o por ocurrir ajustándose, en lo posible, a toda una serie de recursos que tienden a crear el efecto de fidelidad respecto del acontecimiento, la ilusión de Verdad. Los medios informativos tradicionalistas jerarquizan lo informativo por sobre lo interpretativo.

En nuestro país, con su aparición a fines del siglo pasado, estructuraron lo que dio en llamarse “prensa seria”, presuntamente objetiva y que enuncia en representación de una generalidad. Históricamente, los llamados diarios *tradicionales* han distinguido de modo muy fuerte su papel como medio informativos y su papel como agentes de opinión y para ello recurrieron a una clara separación en secciones. Para esta concepción del periodismo, toda irrupción de interpretaciones u opiniones en el interior de la información es considerada como un desvío, como una codificación incorrecta. Por el contrario, los medios gráficos de corte más moderno aceptan lo interpretativo dentro de la información e, incluso, tienden a privilegiarlo, como un modo de reaccionar ante la posibilidad de limitarse a copiar o diagramar una noticia que llega por medio de un cable de agencia informativa. Este nuevo periodismo además presentará fuertes vinculaciones con la literatura.

5.2. Nuevo periodismo y literatura en Argentina

En los años sesenta, este nuevo periodismo empieza a problematizar los géneros discursivos no sólo respecto de sus “medios” sino también respecto de sus “fines”. Para Rodolfo Walsh, principal representante de esta postura crítica, el uso político de la literatura debe prescindir de la ficción. El testimonio y la ficción se oponen frontalmente pero, a la vez, pueden alimentarse mutuamente: lo testimonial como categoría artística es equivalente a la ficción en tanto su elaboración abre inmensas posibilidades de investigación, selección,

montaje, etc.. Walsh va “hacia lo real” y se sale del lugar de la pura literatura, pero además declara que escribe para provocar “un efecto sobre lo real”. Para ello construye un relato que le da la voz al “otro social”, a la víctima social que, de otro modo, no tendría voz; practica lo que él llama “escribir en caliente”: reabrir y desviar la investigación inicial, dar lugar a investigaciones paralelas, mantener diálogos con los implicados, mostrar la realidad y reflexionar sobre ella. En este sentido, la obra de Walsh hace tambalear la línea ortodoxa que separa el periodismo y la literatura, nos recuerda la profundidad de la mirada sobre la cultura desde una perspectiva histórica concreta. *Operación Masacre* (1958), primera novela/ investigación de Walsh marca el paso del narrador-detective propio de la literatura policial al narrador que se instituye él mismo en investigador del mundo real. La literatura argentina, dominada por la estética realista, vio sumarse el peso de la demanda política sobre el escritor y dio lugar a la constitución de un nuevo género que, años más tarde, en los Estados Unidos y sin el mismo compromiso social, se llamará *literatura de no-ficción*.

El nuevo periodismo argentino sigue básicamente la línea inaugurada por Walsh en lo que al compromiso social se refiere, es un periodismo de denuncia. Y es en este punto en que se aparta del nuevo periodismo norteamericano. No cambian tanto los recursos empleados para agilizar el relato periodístico como los fines por los cuales se hace periodismo.

5.3. EEUU y la literatura de no-ficción

En su libro *El Nuevo Periodismo*, Tom Wolfe, precursor de esta tendencia en los Estados Unidos (también en los sesenta), expresaba que era posible hacer un periodismo que *se leyera igual que una novela* en tanto éste podía aprovechar los recursos literarios para referirse a una realidad que se presentaba como realmente rica (el cambio de las

costumbres después de la posguerra, el hippismo, la contracultura, la conciencia negra, etc..)

Gay Talese y Jimmy Breslin fueron precursores de este nuevo periodismo. Sus artículos, con unos retoques, podían leerse como relatos breves. Los pasajes de ilación de escenas, los pasajes explicativos pertenecían al estilo convencional de periodismo de los años cincuenta, pero se podían refundir fácilmente. Su carácter único consistía en la información que manejaba el reportero. Este estilo suscitó resentimiento tanto entre periodistas como entre literatos. Le restaban mérito literario por el hecho de que el material estuviera meramente ahí, en la realidad, y echara por tierra la idea del artista creador y mago. La obvia relación entre la crónica y las grandes novelas (Balzac, Dickens, Gogol, Dostoyevsky, etc.) fue llevada a primer plano por el nuevo periodismo.

Aprovechando que por el 60 los suplementos dominicales no eran muy leídos, Wolfe empieza a ensayar en ellos un nuevo estilo, en artículos en los que se mezclaban: el empleo de escenas, el diálogo, bosquejos, erudición, fragmentos de notas, sociología, lamentos, cháchara, etc. Artículos que eran muy fieles a la realidad empleando técnicas habitualmente propias de la novela y el cuento. Puesto a experimentar hizo uso del Narrador Insolente (el narrador habla con los personajes, los insulta, los hostiga con ironía) dejando de lado la idea del narrador neutral, también practicó el punto de vista en tercera persona dando la idea de ver la acción a través de alguien que se halla realmente en el escenario (voz de proscenio), cambiaba el punto de vista de párrafo a párrafo e incluso en una misma frase, dio un nuevo sentido a la puntuación y a las marcas gráficas, jugó con ellas. La idea consistía en ofrecer una descripción objetiva completa, más algo que los lectores siempre tenían que buscar en las novelas o los relatos breves: la vida subjetiva o emocional de los personajes. Por eso se tachó al nuevo periodismo de “impresionista”. En

lo que a técnica se refiere estos escritores dependían de una profundidad de información que jamás se había exigido en la labor periodística.

La repentina aparición de este nuevo estilo de periodismo, sin raíces ni tradiciones, había provocado un pánico en el escalafón de la comunidad literaria que durante los últimos tiempos se había habituado a un escalafón de estructura bastante estable.

Es en 1966 que empieza a hablarse de la “no-ficción” como una forma literaria seria. Ciertos críticos atribuyeron el fulgor de la no-ficción a dos libros de especie enteramente distinta: *A sangre fría*, de T. Capote, y a una recopilación de artículos de T. Wolfe. Capote decía haber inventado la “no-ficción” y le dio un gran impulso. Pasó cinco años reconstruyendo la historia y entrevistando a los asesinos en la prisión.

Otros títulos importantes fueron:

- *Catch-22* de John Sack (se enrola en el ejército y va a Vietnam para escribir sobre la guerra).
- *Paper Lion* de George Plimpton, (se hace jugador de fútbol americano y cuenta los entretelones de la vida de los jugadores)

En 1968, otro notable escritor se suma al bando, Norman Mailer con *Los ejércitos de la noche*.

El nuevo periodismo viene a llenar un vacío dejado por la literatura, que en la década del 60 (época de la opulencia norteamericana, vacío de creencias, hueco generacional, contracultura, permisividad sexual, droga) miró hacia otro lado. Los novelistas parecían retroceder ante la vida de las grandes ciudades en su totalidad.

Si se sigue de cerca el progreso del nuevo periodismo se verá que los periodistas aprenden las técnicas del realismo (Fielding, Balzac, Dickens, Gogol) sobre la base de la improvisación; sobre la base del tanteo descubren las técnicas que conferían su fuerza a la novela realista, variadamente conocida como inmediatez, comunicación emotiva.

Esta fuerza se derivaba de cuatro procedimientos: 1) construcción de escena por escena, recurriendo lo menos posible a la narración histórica. De aquí las proezas históricas para conseguir el material que emprendieron los nuevos periodistas. 2) Diálogo. Procedimiento que afirma y sitúa al personaje con mayor rapidez y eficacia y captura al lector. 3) Punto de vista en tercera persona, presentando cada escena a través de los ojos de un personaje. Los periodistas ya habían practicado el punto de vista en primera persona pero se sentían limitados. Para evitar la objeción más común (¿cómo se puede saber con exactitud los pensamientos de los personajes?), los periodistas entrevistaban a los personajes, tomaban notas sobre sus pensamientos y emociones. 4) Relación con el entorno social a través de detalles simbólicos que permitían expresar la posición de los personajes, su status de vida, etc.

Algunos de los argumentos en contra del nuevo periodismo fueron los mismos que los pronunciados en contra de la novela: excita pero no instruye moralmente. Pero los autores mencionados hasta aquí no han eludido la responsabilidad de evaluar la realidad, aunque no asumen un tono moralizante.

El concepto de que la novela posee una función espiritual es hoy muy popular. De allí que los escritores realistas (Dickens, Balzac) en su tiempo no hayan sido considerados. A partir de 1860 los profesionales de la literatura comenzaron a desarrollar la teoría de que *el realismo* es un procedimiento de gran fuerza pero de interés trivial a menos que se emplee para arrojar luz sobre una realidad más alta, la dimensión cósmica, los valores eternos, etc. Esta idea impera hoy mismo en las universidades. Casi todos los novelistas norteamericanos “serios” proceden de allí, y en ellas aprenden a fijarse en modelos como Beckett, Pinter, Kafka, Hesse, Borges. El resultado ha sido un desconcertante género de ficción en el cual los personajes carecen de entorno, de historia, no se identifican con ninguna clase social y consuman su sino en un lugar que no tienen nombre, etc.

6. PERSPECTIVAS DISCURSIVAS Y TEXTUALES

EN EL ANÁLISIS DE LA NOTICIA

6.1 Medios de comunicación: construcción del acontecimiento

Los acontecimientos sociales²⁰ no son objetos que se encuentran ya hechos en alguna parte en la realidad y cuyas propiedades y avatares nos son dados a conocer de inmediato por los medios con mayor o menor fidelidad. Sólo existen en la medida en que esos medios los elaboran. Los medios informativos son el lugar en donde las sociedades industriales producen nuestra realidad.

Dentro de la red informativa se pueden establecer etapas de ubicación del acontecimiento. En primer lugar, la agencia de noticias difunde lo que sus clientes pueden explotar mejor en cuanto al acontecimiento y sus consecuencias. Muchas veces lo hace creando una tensión discursiva, a través de cierta ambigüedad semántica que no permite localizar ni precisar con eficacia el acontecimiento pero provoca suspenso, *ansiedad*. Esto sería la preconstrucción del acontecimiento.

En segundo lugar, es el momento en que los medios, a partir de los cables, comienzan a trabajar con lo que tienen y desde su ideología. Construirán el acontecimiento a partir de lo que tienen, haciendo uso de distintas modalidades discursivas. La máquina discursiva se pone en marcha con la elección del vocabulario. Es muy probable también que la información y los pensamientos de los que construyen la noticia se mezclen no solamente entre sí, haciendo imposible distinguir ambos fenómenos, sino además con el contexto en el que la noticia es emitida. Algunos medios pueden dar lugar al discurso didáctico a través de los comentarios.

²⁰ Verón, Eliseo. *Construir el acontecimiento*. Bs. As. Gedisa. 1983.

En gráfica, la recuperación de un texto por otro es una de las condiciones técnicas y semióticas fundamentales. Genera una especie de campo significativo complejo con permanentes remisiones interdiscursivas, que por su lógica interna es atravesado en forma constante por desplazamientos y condensaciones.

En tercer lugar, horas después del acontecimiento, disminuida la velocidad de difusión de información, y ante la necesidad de no reiterar noticias para no ser obvios, los medios empiezan a encontrar lugares distintos desde donde hablar. Abunda entonces el discurso didáctico y las construcciones de tipo explicativo. Se apela a especialistas, a cierto amaneramiento discursivo para reemplazar la falta de datos con razonamientos deductivos, y también se recurre al metadiscurso “*se habla de*”.

Finalmente, se teje un futuro, mejor o peor, depende del medio y de la información con la que se cuente. El metaenunciador moderno tratará de distanciarse del acontecimiento para dar una idea de objetividad, neutralidad, prudencia y credibilidad. Se corregirán, cambiarán, o afirmarán las deducciones de las informaciones vertidas en la instancia anterior.

Los diarios se diferencian, en primer lugar, por la forma en que estructuran el espacio discursivo que les es propio, y esto en dos planos: dentro de cada página y en la organización del conjunto. El todo forma la diagramación. Esta resulta de la combinación de dos modos de organización. Uno, topográfico, atañe a la presentación, la fragmentación y el relacionamiento de los espacios. Otro, taxonómico, corresponde a los sistemas de clasificación utilizados por cada diario como un tablero semántico, cuyos casos serían llenados por los acontecimientos del día. La articulación de esos dos modos permite jerarquizar el acontecimiento dentro del conjunto de la actualidad, asignándole una importancia relativa, después de clasificarlo dentro de un determinado tipo.

Los diarios difieren en la presentación de una noticia. Dichas variaciones dependerán de la distancia que tome el discurso frente al acontecimiento. Algunos títulos permiten identificarlo, otros se alejan deliberadamente de él, o lo ubican en lugares no destacados, asociados a otro tipo de noticias que impregnan ideológicamente el tratamiento del tema, por ejemplo, al lado de artículos satíricos. Esto llevaría a plantear el problema de los niveles de generalización en la construcción del acontecimiento. Se distinguirán cinco niveles de referenciación:

1-El de los acontecimientos singulares y puntuales. Se requieren varios objetos del nivel 1 para construir un componente del acontecimiento (A).

2- Fragmentos de se refieren o designan a (A), ya sea través de sus componentes humanos o técnicos o consecuencias.

3-El del relacionamiento narrativo de los objetos construidos. Así se podrán tener tres tipos de relaciones narrativas: entre objetos de nivel 1 o 2, entre ellos.

4: Es el de la construcción de relaciones entre los componentes del nivel 2 que no forman parte del acontecimiento.

5: Es el de los fragmentos del discurso completamente alejado de (A).

Es imposible separar los contenidos descriptivos de la articulación de conjunto que construye el emisor, donde muchas veces la objetividad se mide en el encuadre permanente del texto por el expositor.

6.2. Noticia como discurso: perspectiva textual

La característica principal del método que propone van Dijk²¹ es analizar las noticias como un tipo de texto o discurso. De esta manera, se pretende dilucidar la especificidad estructural de los discursos periodísticos comparados con otros tipos de discurso, sus

²¹Van Dijk, Teun. *La noticia como discurso*. Barcelona. Paidós, 1990

diferencias con respecto a las conversaciones cotidianas, a los cuentos infantiles o a las novelas. Pero como modalidad específica del discurso propio de los medios de comunicación, las noticias de la prensa presentan también ciertos parecidos con las de la radio o la televisión, e incluso con otros tipos de discurso periodístico, como los editoriales y la publicidad. El estudio práctico y pormenorizado de toda esta condición, -incluyendo ejemplos muy significativos y la aplicación de una disciplina combinada sobre la base de la lingüística textual, el análisis narrativo, la estilística y la retórica-, es lo que otorga a este texto su complejidad y su importancia.

La noción de noticia es ambigua. Por noticia puede entenderse una nueva información con respecto a algo, o un programa de televisión donde se pasan noticias, o un ítem o informe periodístico. Tomaremos el concepto de noticia en el sentido más amplio, que incluye su aspecto físico; la noticia que uno puede observar, leer, y para la que frecuentemente se utilizará el término **discurso periodístico**. El estudio de discursos periodísticos en el sentido estricto sobre los sucesos que *hayan acontecido*. Esto excluye los textos con referencias al futuro.

Los estudios de las noticias han pasado por distintas etapas que van de:

- * estudios de naturaleza anecdótica (ex-periodistas hablan de sus experiencias y dan consejos) (EE.UU.),

- * estudios anecdóticos basados en algún tipo de investigación pero impresionistas (EE.UU.),

- * estudios sociológicos de la fabricación de noticia (EE.UU.), estudios ideológicos (Gran Bretaña, influenciados por el marxismo y el estructuralismo francés) y sistemáticos del contenido, haciendo hincapié en el análisis del discurso y en el enfoque interdisciplinario.

El Análisis del Discurso produce descripciones explícitas y sistemáticas de unidades del uso del lenguaje, el **discurso**. Estas descripciones tienen dos dimensiones: **textual y contextual**. Las dimensiones textuales dan cuenta de las estructuras del discurso en diferentes niveles de descripción. Las dimensiones contextuales relacionan estas descripciones estructurales con diferentes propiedades del contexto, como los procesos cognitivos y las representaciones y factores socioculturales.

A su vez las descripciones textuales se diferencian por sus niveles o dimensiones: fonológico, morfológico, sintáctico y semántico. Niveles a los que, en las últimas décadas, se agregó el nivel pragmático (una descripción pragmática específica qué tipos de actos de habla existen en una cultura y las reglas que determinan en qué condiciones estos actos son apropiados en relación con el contexto). De esta manera es posible caracterizar **los tres aspectos principales del discurso: las formas de la oración, los significados y los actos de habla**.

Pero para abarcar la totalidad de las partes del discurso y acceder al significado global con el fin de describir los significados de los párrafos, apartados o capítulos, necesitamos de un cierto tipo de **macrosemántica** y de una macrosintaxis a la que llamaremos **superestructura**.

Otras dimensiones de la descripción del discurso son **el estilo y la retórica**. **El estilo** es el resultado de las elecciones que el hablante realiza entre las variaciones opcionales de las formas del discurso (“médico”, “doctor” - variaciones de palabras, pronunciación, sintaxis); estas variaciones pueden deberse a múltiples factores de la situación comunicativa. De ahí que el estilo sea considerado la huella del contexto en el texto.

El A.D abarca más que la mera descripción de las estructuras textuales. Es decir el discurso no es sólo texto, sino también una forma de interacción. En otras palabras, un análisis extenso del discurso supone una integración del texto y el contexto en el sentido de

que el uso de un discurso en una situación social es al mismo tiempo un acto social. Ocuparse del discurso significa ocuparse de los procesos de interpretación y de la interacción social, y una descripción de los contextos cognitivo y social.

La organización temática del discurso periodístico desempeña un rol crucial. Intuitivamente, un tema es aquello de lo que el discurso trata y es una propiedad del significado o contenido de un texto. En consecuencia necesita un análisis en los términos de una teoría semántica. No obstante no definimos los temas como el significado de palabras u oraciones individuales sino de los que pertenecen al macronivel global de la descripción del discurso, a través de las **macroestructuras** semánticas.

Las macroestructuras son un conjunto organizado de proposiciones (utilizadas para denotar hechos) que conforman una **macroproposición** que sintetizaría cada uno de los temas.

Este paso de las proposiciones de nivel más bajo a las macroposiciones se da gracias a la aplicación de las **macrorreglas** (generalización, supresión, construcción). Si hay proposiciones que no pueden subsumirse en una proposición mayor, podemos decir que el texto es incoherente.

Por supuesto, la organización de la macroestructura y la aplicación de las macrorreglas depende del conocimiento de mundo del lector y de sus intereses. Por esta razón, generalmente los hablantes intentan orientar al lector sobre los contenidos temáticos a través de una anticipación: “El tema de mi discurso, será...” o en el caso de los escritores, a través de distintas estrategias textuales y paratextuales.

Los temas del discurso periodístico no constituyen simplemente una lista: forman una estructura jerárquica. Una de las características más llamativas de dicha organización temática es su carácter de “troceado”. Es decir, cada tema se presenta en partes, no como un todo. Este principio sostiene que este discurso se organiza de manera tal que la

información más importante se pone en la posición más destacada. Esto significa que para cada tema, la información más importante se presenta primero. Cuando la información portante de otros temas ya se ha presentado, los temas anteriores se reintroducen con detalles de menor nivel. De esta manera además de una organización de izquierda a derecha, tiene lugar una organización temática, de arriba abajo. Esta característica textual es el resultado de una estrategia de producción que considera las limitaciones de la relevancia y las estrategias de lectura posible.

El discurso periodístico tiene una estructura temática que es: **global, de relevancia controlada y cíclica** (por entregas).

Así como el relato tiene una estructura básica: resumen, exposición, complicación, desenlace, fin, evaluación; el discurso periodístico parece responder a una estructura similar donde algunas categorías se imponen: titular, encabezamiento (resumen), episodio (acontecimientos principales en el contexto y sus antecedentes), consecuencias, reacciones verbales, comentario.

6.2.1 La coherencia local y el discurso periodístico

La noticia no sigue un orden cronológico sino que despliega la información guiada por un esquema y dependiendo de la relevancia. Esta estructura global trae consecuencias a nivel local, entre las proposiciones. La relación funcional que prevalece entre las mismas es la de especificación.

Las implicaciones y las presuposiciones son casi siempre sutiles e indirectas, generalmente se dan a través del uso del estilo indirecto o de cierto vocabulario, a través de los cuales se puede dar cuenta de la evaluación que hace el hablante del hecho referenciado.

6.2.2. Estilo del discurso periodístico

Ya hemos dicho que el estilo está en relación con el contexto. Es necesario aclarar que la posible selección de una variante provoca un estilo sólo si existen alternativas, de lo contrario es una (limitación). En consecuencia en un sentido general, el estilo es el conjunto total de los detalles estructurales variables y característicos del discurso que son una indicación del contexto social y personal del hablante, dada una invariante semántica, pragmática y situacional.

Como una variante del discurso escrito, el **estilo periodístico** debe atenerse a las limitaciones del texto monológico. No hay actos de habla dirigidos al lector, como promesas, amenazas, etc. Estilísticamente, lo lógico es el distanciamiento. Como discurso público, va dirigido a un gran grupo de personas, indiferenciadas, con el que se supone se comparte gran número de creencias y conocimientos. Es impersonal, no hay un “yo” que se haga responsable.

Despliega las características de la comunicación formal. Esto significa que los coloquialismos cotidianos, el estilo del lenguaje hablado y los registros lexicales específicos son inapropiados y se admiten sólo entre comillas. Se asocia el estilo formal con oraciones extensas y complejas, con frecuentes circunloquios y registros lexicales seleccionados que toman la forma de palabras técnicas, jergas y, en general, de los lenguajes de élite. A diferencia de otros tipos de discurso, el leng. está lleno de nuevas acuñaciones.

Presenta señales estilísticas de la producción de las noticias, como las producidas por los cierres apurados de edición: imprecisiones, sinsentidos, etc.

Se debe atener a las peculiaridades de la impresión y la organización.

También tiene limitaciones que se retroalimentan a partir de un falso concepto de la capacidad de lectura y la inteligibilidad de sus lectores.

La mayoría de las oraciones son complejas, con varias cláusulas contenidas y nominalizaciones, y por lo tanto expresan varias proposiciones. La extensión promedio de la oración es de unas 25 palabras y complejidad de 2,5 (más de 2 cláusulas incluidas). Hacia el final de los textos periodísticos, las oraciones son más simples.

El orden de la oración depende de lo que se quiera focalizar, usando la forma pasiva cuando se quiere borrar a algún protagonista como en el caso de las mujeres o los negros.

La elección de palabras específicas señala el grado de formalidad, la relación entre los participantes, la inserción institucional o grupal del discurso y, en especial las actitudes y las ideologías del hablante (“terrorista” o “luchador por la libertad”). Otras elecciones lexicales tienen que ver con los registros profesionales.

6.2.3. La retórica del discurso periodístico

El recurso a la retórica no viene dictado por el contexto. Tiene que ver con el deseo de hacer más persuasivo el mensaje. La persuasión tiene un objetivo y una función muy específicos para el discurso periodístico. Si bien la noticia no es un bien de mercado que busca venderse, desde un punto de vista ideológico promueve implícitamente las creencias y opiniones dominantes de grupos de élite en la sociedad. El grueso de las noticias son ejemplos de actos de habla asertivos. Para que estos actos de habla sean pertinentes, el escritor debe expresar proposiciones que el lector todavía no conozca y que el escritor desea hacerle conocer. La dimensión perlocutiva o persuasiva, que apoya estas intenciones en la práctica, es la formulación de significados de una manera tal que no sólo se entiendan sino que también se acepten como la verdad.

La retórica tiene también un aspecto formal, el que regula los modos o maneras de formulación de los argumentos para que ayuden a representar la información textual en la memoria; a organizar mejor esa información; a ampliar las posibilidades para su rescate y

uso; y finalmente a influir en los cambios de creencia y opinión. Ejemplos: subrayado, organización jerárquica, el ordenamiento, estructuras esquemáticas, titulares, tamaños de titulares.

Características del contenido persuasivo:

A) Subrayado de la naturaleza factual de los acontecimientos. Ej: descripción directa e informes con testigos oculares; fuentes y citas; cifras.

B) Construcción de una estructura relacional sólida para los hechos.

C) Otorgamiento de información que también posee las dimensiones actitudinal y emocional.

6.2.4. La noticia como proceso

La producción de la noticia debe analizarse en términos del procesamiento del texto. Con esto no solo queremos decir que un texto periodístico está siendo procesado, es decir, escrito en varias etapas o fases. La expresión también implica *que la mayor parte de la información utilizada para escribir un texto periodístico ingresa en forma discursiva, ya que los acontecimientos llegan a conocerse por los discursos de otros (input o textos fuentes)*. No todos están frente al hecho que produce la noticia.

¿Cuál es la naturaleza de estos textos input? ¿Cómo los escuchan y leen, cómo se entienden y cómo se procesan? ¿Qué información de estos textos fuentes se enfoca, se selecciona, resume o procesa de otra manera para su uso en los textos periodísticos?

4.2.4.1. El procesamiento cognitivo del discurso

Las etapas principales en el procesamiento del discurso son las siguientes: decodificación- interpretación- estructuración- procesamiento cíclico- formación de macroestructuras- formación de la superestructura- la representación en la memoria episódica- modelos

situacionales (temas- sujetos- objetos, circunstancias)- aprendizaje: formación del conocimiento y la creencia- **la subjetividad** (la comprensión del discurso está en relación con los modelos y objetivos personales y a los objetivos, argumentos, actitudes o ideologías socialmente compartidos).

La explicación de este proceso no muestra la naturaleza social del lenguaje. Faltaría tener en cuenta los objetivos de interacción, las relaciones sociales entre los interactuantes, los grupos sociales y las limitaciones institucionales. Por lo tanto, un primer añadido importante consiste en la introducción de formas especiales de cognición social como las opiniones, las actitudes y las ideologías. Se supone que en la comprensión del discurso las personas hacen algo más que comprender el significado de un texto o construir un modelo de situación. También se forman opiniones específicas sobre el texto, el hablante o la situación. Las opiniones pueden ser concretas y personales o más generales (“La prensa debe ser libre”).

Las opiniones generales y las actitudes son básicamente sociales, definen los objetivos, intereses, valores y normas de un grupo.

Los significados de un texto proceden de un modelo y si estos modelos incluyen ejemplos de opiniones sociales a partir de actitudes compartidas, esto también se mostrará en las significaciones y los modelos convenidos en la comunicación. Es a través del discurso que se formulan, reproducen y confirma el grupo. De esta manera, así como existen los esquemas personales para la percepción, la interpretación y evaluación de otras personas o de cierta información, también existen los esquemas grupales. Los miembros del grupo tienen un esquema sobre su propio grupo y sobre los otros. En consecuencia, la producción del discurso no es sólo la expresión y la comunicación de modelos u opiniones individuales: cada hablante se encuentra sumido en la acción social y habla como un miembro grupal.

4.2.4.2. **Procesos de la producción periodística**

El primer momento de análisis es el del observador frente a un acontecimiento. Lo primero que debe hacer es evaluar su valor como acontecimiento informativo potencial. Un acontecimiento así analizado se representa como un modelo en la memoria episódica. Este modelo caracteriza a las acciones o acontecimientos dominantes, a los participantes, la hora y la situación, las circunstancias, los objetos relevantes, etc.

El modelo debe poseer punto de vista, puede especificarse mediante opiniones y emociones, lo que puede influir sobre la propia construcción del modelo.

El resultado de la percepción es un modelo subjetivo pero controlado por la memoria episódica de un reportero observador que tiene su esquema. A la hora de convertir el acontecimiento en información se ajustará el modelo **con el sistema de control (objetivos y planes del texto)**, con el del periodista y el de la empresa.

Aunque esta explicación es básicamente correcta, no se atiene a las prácticas periodísticas. Los reporteros se organizan y estandarizan la información, andan por los lugares adecuados (públicos y de rápido acceso), a la hora justa (con tiempo para llegar antes del cierre del diario), detrás de la gente adecuada, (de poder como para ser noticia), de los temas relevantes para la gente. En otras palabras, los modelos periodísticos no se basan demasiado en situaciones nuevas y arbitrarias. Más bien, las situaciones entran dentro de modelos bien conocidos.

Una vez producido el acontecimiento, el observador produce el texto primero que servirá de fuente para la composición de la noticia.

Etapas para la producción del texto final: Reproducción o Selección, Resumen, Transformación (supresión, adición, permutación), Formulación estilística y retórica.

La selección de lo que puede ser noticia responde a distintos criterios.

5. Valores económicos: Los temas que se puedan cubrir dependen del presupuesto. Las creencias y opiniones presupuestas de poderosos actores determinan agendas para los temas.
6. Periodicidad de los diarios. Se recopilan noticias en forma organizada de modo que los actores y temas son siempre los mismos.
7. Novedad. Actualidad.
8. Consonancia. La noticia debe estar en consonancia con normas, valores y actitudes socialmente compartidos.
9. Relevancia. La importancia de la noticia se define en virtud de grupos grandes y poderosos.
10. Desviación y negatividad. El discurso periodístico trata temas o acontecimientos que se desvían de la norma o son negativos. Psicoanalíticamente este fenómeno responde a la expresión de los propios temores y al alivio que produce ver que lo que tememos le ha sucedido a otro, o asistir a la resolución de los problemas gracias a que las fuerzas sociales actuaron bien (policía, bomberos, etc.).
11. Proximidad.

El uso y procesamiento del texto fuente es bastante estandarizado. La mayoría de las veces se citan fuentes poderosas o creíbles, especialmente políticos destacados, agencias estatales y municipales, y los representantes de grandes organizaciones.

Estructuralmente, la producción periodística es una función de las limitaciones previamente formuladas. Es decir, las diferentes transformaciones estructurales de los textos fuente en el discurso periodístico final dependen de: 1- el formato del discurso, 2- la relevancia de un asunto o tema; 3- los diferentes valores periodísticos antes comentados. La mayoría de las transformaciones puede caracterizarse en términos de macrooperaciones. Para materiales extensos y complejos, lo más común es la supresión y el resumen. A

menudo las citas se construyen y rara vez son literales. Salvo en el caso de actores importantes.

6.2.4.3. Comprensión de la noticia

La comprensión de la noticia supone algunas etapas principales: 1- Percepción y atención. 2-Lectura. 3- Decodificación e interpretación. 4- Representación de la memoria episódica. 5-Formación, usos y actualización de modelos situacionales. 6- Usos y cambios del conocimiento social general y de las creencias. Asimismo debemos agregar, como parte del proceso de comprensión inicial, la recuperación, la aplicación y los usos de la información periodística. No podemos comprender una noticia si no recuperamos, aplicamos y usamos lo que hemos aprendido de las experiencias previas de la lectura informativa.

1- Percepción y atención. La comprensión adecuada requiere una atención casi exclusiva. Los procesos de percepción implican la identificación de los formatos del periódico y la distribución del ítem informativo, y ambos están relacionados con la información visual asociada con nuestro conocimiento de la prensa. En este sentido, los titulares son controladores de la atención, percepción y proceso de lectura. El orden de la lectura, de arriba abajo, de izquierda a derecha también condiciona la percepción.

2- Lectura. Entendemos por lectura, el acto voluntario de decodificar e interpretar. El primer paso en esta estrategia es la lectura de los titulares, la interpretación de los mismos puede llevar a la continuación o a la interrupción de la lectura. Ya dentro del texto, el mismo proceso puede volver a repetirse. Estas propiedades de la lectura de la noticia son cruciales para la interpretación de la estructura del discurso periodístico.

3-Comprensión. El primer paso es la decodificación e interpretación. Tan pronto como el titular ha sido leído e interpretado, el sistema cognitivo está ampliamente preparado para

la decisión de continuar o interrumpir, y para la interpretación del resto del texto ya que los titulares expresan lo más relevante de la macroestructura del artículo y tienen a su cargo el sistema de control de la lectura que vamos a realizar. Los titulares nos ayudan a elaborar: contexto de comunicación, reconocimiento del esquema del discurso, tema, modelo situacional (tipos de acción, participantes, situación, circunstancias, etc.), plan de lectura parcial.

Una vez interpretado el titular y establecida la estructura de control, el lector empieza a interpretar las primeras palabras, frases y oraciones del texto. La interpretación del resto del texto transcurre cláusula por cláusula y también a través de la formación de estructuras proposicionales conectadas por relaciones condicionales y funcionales que definen la coherencia local. Este proceso ocurre tanto de arriba abajo como abajo arriba debido a las relaciones de especificación.

4- Representación. Una vez procesada la información en la memoria a corto plazo, las estructuras textuales son almacenadas en la memoria episódica en forma de presentación textual y podemos recordar en qué página, al lado de qué noticia estaba lo que leímos, cómo eran los titulares, etc. La RT se utiliza para rescatar la información tal como se la presenta. No obstante más importante que esto es el establecimiento del modelo situacional: tipos de acción, participantes, situación, circunstancias, etc. Para la composición de los MS son necesarias la recuperación y actualización de modelos existentes. Sólo puede entender una noticia sobre Polonia si tengo un modelo de situación previo. Recordemos que los MS son subjetivos, también incluyen opiniones personales y grupales sobre acontecimientos. Finalmente debemos destacar que los procesos descritos son estratégicos. No operan de acuerdo con reglas fijas o niveles diferentes de análisis y comprensión. La mayoría de los procesos se producen a la vez y se apoyan recíprocamente.

Los psicólogos cognitivos se ocuparon sobre todo de la comprensión del relato, los resultados pueden aplicarse parcialmente a la comprensión de relatos periodísticos. Hay dos importantes direcciones de investigación, los que toman como parte esencial la gramática del relato (presentación, acontecimiento, reacción, etc.) y los que parten del enfoque teórico de la acción (proporciona modelos de acción que facilitan la composición del modelo situacional: tomar el autobús, comer en un restaurante). Pese a lo que se supone, ambas direcciones son parecidas y complementarias en el momento de explicar cómo se comprenden los relatos. El estudio sobre el discurso periodístico tiene que responder a preguntas similares. Por ej., ¿tienen y utilizan los lectores un esquema informativo implícito aprendido a través de la repetición de la lectura y la comprensión del discurso periodístico, o debemos explicar las estructuras de las noticias en términos semánticos a partir de un modelo teórico? Van Dijk propone que sí: el resumen inicial (titular y encabezamiento) del discurso periodístico es una categoría informativa convencional y específica.

De una serie de experimentos de campo y de laboratorio *se* extrajeron las siguientes conclusiones en relación con la comprensión de las noticias: la evocación de la noticia es por lo general baja; por lo general, el conocimiento previo, ya sea a través de la educación o por el interés en el tema, mejora la comprensión y la evocación; los factores que aumentan la evocación son el énfasis verbal o visual; los temas macroestructurales (las versiones condensadas de artículos se recuerdan mejor); se recuerdan mejor los relatos negativos y espectaculares.

6.3. La crónica periodística²²

²² (Adapt. de Lyotard, Jean -Francois, "Petite économie libidinale d'un dispositif narratif: la régie Renault raconte le meurtre de P. Overney", *Des dispositifs pulsionnels*, 10/18, Paris, 1975.

Crónica, comentario y editorial constituyen distintos géneros discursivos dentro de la actividad periodística. La crónica es fundamentalmente un discurso narrativo, es decir que relata un acontecimiento dando la ilusión de un desarrollo cronológico ("un texto que produce temporalidad" según Lyotard o "un texto referencial con temporalidad representada" según Todorov). El relato se caracteriza por las relaciones entre las diferentes secuencias, cuyo encadenamiento produce un efecto de despliegue temporal²³.

Editorial y comentario son variedades de una misma forma retórica. Se trata en este caso de una estructura argumentativa (no de un despliegue temporal) basada en juicios y razonamientos. A los índices temporales que puntúan el relato se oponen operadores lógicos que permiten la demostración. A las formas enunciativas del relato se opone otro sistema de tiempos y de pronombres; a la "transparencia" de la crónica, la intervención (bajo variadas formas) del sujeto de la enunciación. Si la crónica constituye una primera elaboración a partir de lo "vivido-percibido", el editorial y el comentario, por la flexibilidad que ponen en funcionamiento, son ya análisis.

6.3.1. Discurso narrativo/ historia

La confrontación de distintas crónicas sobre un mismo suceso permite establecer aproximadamente la trama cronológica de la "historia". La comparación entre ésta y los distintos relatos pondrá de manifiesto concordancias y distorsiones con los efectos ideológicos que ello implica.

La correspondencia entre el orden de la historia y el del relato constituye un operador que permite borrar las huellas de la "actividad narrativa": entre el relato y la historia ninguna intervención del narrador, lo que produce el efecto de objetividad. Otro efecto producido por esta correspondencia es el de "consecuencia": basta con que dos segmentos

Maldidier, D. y Robin, R. "Du spectacle au meurtre de l'événement", *Annales*: Paris 1976)

²³ En el plano enunciativo el sistema de verbos y pronombres constituye la marca específica.

estén ubicados en posición de sucesión cronológica para que se produzca un apoyo de uno en el otro, de tal manera que aparezcan no sólo asociados en posición temporal sino también en función categorial: causalidad, finalidad, etc.. Es decir que la correlación entre los dos órdenes, por una parte, da la impresión de que el relato "refleja" la historia y, por la otra, genera el efecto de que la sucesión de hechos constituye también un encadenamiento lógico.

Las variaciones en la duración relativa de los segmentos del relato respecto de la historia a menudo está asociada con fenómenos de focalización: disminución de la velocidad en ciertos segmentos, aceleración en otros. El fenómeno más analizado es el de las elipsis u "olvidos" de segmentos de la historia, que se relaciona con posiciones ideológicas.

En cuanto a la frecuencia, sin bien el relato singulativo es predominante, la consideración de segmentos repetitivos e iterativos permite delimitar diversos efectos: énfasis, adormecimiento, dilución en un segundo plano, no unificación del campo espacio-temporal, etc..

6.3.2. Los segmentos del relato

El relato está constituido por segmentos narrativos, descriptivos, comentativos y escenas dialogadas.

Desde el punto de vista enunciativo, los segmentos narrativos se caracterizan por el empleo de los tiempos de la narración, combinados o no con índices temporales: pretérito indefinido, en oposición al presente, en sus dos modalidades: histórico y periodístico ("como si usted estuviera").

Este criterio no basta, sin embargo, para caracterizar ciertos elementos de la crónica que, si bien tienen las marcas de la narración, funcionan como descriptivos. Son los

llamados "procesos-espectáculos" en los cuales la mirada del periodista se centra en individuos o grupos marginales respecto de la trama narrativa²⁴ y, en este sentido, implican en general una *pausa* en la narración. Los segmentos descriptivos tienen marcas verbales específicas: verbos de estado (ser, estar, encontrarse) y de percepción (observar, escuchar) por sobre los de acción; procesos durativos expresados en imperfecto, pluscuamperfecto, presente (cuando el tiempo de la narración es el presente) que conviene más a la ilusión de suspensión temporal en relación con los procesos puntuales y acabados propios de la narración.

Algunos segmentos descriptivos se acercan a los comentarios gracias a índices de modalización ("parece que..."), evaluación ("La policía contiene fácilmente a los manifestantes"), de polémica ("Ningún obrero se agregaba a la manifestación").

Los segmentos descriptivos se pueden distribuir en descripciones de atmósfera que marcan una pausa en la trama narrativa o encuadran el relato, en descripciones embragues que permiten volver a lanzar la narración, en 'procesos-espectáculos', en descripciones modalizadas cercanas al comentario.

Los segmentos comentativos pueden estar marcados por rupturas temporales (en general, paso al presente de la enunciación) y asociados a formas variadas de la presencia del sujeto de la enunciación: "se puede señalar", "hay que decirlo claramente" "curiosamente". Algunas veces están introducidos por conectores: "por otra parte", "por lo demás", "respecto de esto".

Además de las típicas escenas dialogadas (poco numerosas en una crónica) las palabras de los otros son referidas en estilo directo o indirecto. También pueden ser "narrativizadas" (Genette): el periodista sólo retiene el tema para integrarlo al hilo de su

²⁴ Barthes llama a este recurso "efecto de realidad" y al respecto afirma: "los detalles connotan lo real, dicen 'somos lo real' ". Es decir, la ilusión de 'haber estado allí' que surge de las descripciones se supone como justificación suficiente del describir, como prueba de verdad.

relato ("habló de la violencia en el Gran Bs.As."). A veces el acto de discurso es mencionado, con elipsis total del contenido ("se escuchó a X").

El predominio de uno u otro segmento permitirá clasificar las distintas crónicas. En algunas la presencia masiva de procesos-espectáculos crea una verdadera "ilusión referencial": los hechos "hablan por sí mismos" en toda su riqueza y variedad. El efecto de "objetividad" se acentúa cuando los pocos juicios que aparecen están corroborados por la percepción. Otras crónicas cultivan el efecto de "directo" (como si se estuviera en el lugar de los hechos) propio de la crónica radial (o televisiva): el presente de enunciación, contemporáneo del acontecimiento se asocia con índices lingüísticos que imitan la simultaneidad: "nos acaban de señalar", "pronto tomarán la palabra"; otras crónicas son casi comentarios: los juicios encuadran el relato y éste funciona como ilustración de aquéllos

TERCERA PARTE

7. LA PRUEBA

Plan de trabajo

Elaboramos una prueba para aplicar a los alumnos que se encontraban realizando el curso de admisión (fin del curso) para ingresar en la carrera de Comunicación Social y a los alumnos que se encuentran finalizando el 1er. año de la carrera. Los resultados obtenidos nos llevaron a aplicar la misma prueba a grupos de alumnos que estaban recién iniciaban el curso de admisión.

Nuestros objetivos fueron:

a) relevar las estrategias de comprensión e interpretación que ponen en juego los estudiantes al leer;

b) analizar la forma en que los alumnos dan cuenta de las estrategias enunciativas utilizadas en los textos que se les proporcionan;

c) analizar las producciones escritas de los alumnos, es decir, la puesta en texto de las interpretaciones y comentarios sobre los textos leídos con el objetivo de evaluar la organización del material, el grado de coherencia, la adecuación a la situación comunicativa.

7.2. Marco teórico de la prueba

7.2.1. La lectura

Algunas de las consideraciones realizadas en los primeros avances de la investigación nos han permitido establecer los lineamientos teóricos que nos guiaron en el diseño de la prueba.

Umberto Eco (1987) establece que un texto es una máquina perezosa que exige del lector un arduo trabajo cooperativo para colmar espacios de lo no dicho o de lo ya dicho.

Por eso, todo texto está incompleto, debe ser actualizado porque está plagado de elementos no dichos, es decir, no manifiestos en la superficie. Esos elementos se actualizan en la etapa de actualización de los contenidos. De este modo, un texto requiere ciertos movimientos cooperativos, activos y conscientes.

El texto se emite para que alguien lo actualice, postula un destinatario. Para decodificarlo, se necesita, además de la competencia lingüística, una competencia circunstancial diversificada, una capacidad para poner en funcionamiento ciertas presuposiciones.

Entre los pasos cooperativos que realiza el lector encontramos los siguientes:

- el lector recurre a un léxico con forma de diccionario y localiza de inmediato las propiedades semánticas elementales de las expresiones, para poder intentar amalgamas provisionales, al menos en el nivel sintáctico.

- el lector desambigua expresiones déicticas y anafóricas, al menos a nivel oracional y textual.

- el lector realiza selecciones contextuales y circunstanciales, relativas a la competencia intertextual.

- el lector descodifica expresiones hechas que registra la tradición retórica.

- el lector realiza Inferencias basadas en cuadros comunes e inferencias basadas en cuadros intercontextuales.

Cada texto prevé un lector que deberá poner en juego en la interpretación sus competencias lingüística, paralingüística, ideológica y cultural. Prever al lector implica que el texto construye un Lector modelo que le corresponde, un lector hipotético, es decir, una estrategia de decodificación del mensaje. Un texto bien construido da claves a su receptor para que active los conocimientos pertinentes para la interpretación del mismo.

La construcción del Lector modelo conduce a su vez a la del Autor modelo por parte de quien lee. Si la construcción del Lector es necesaria para la producción de un texto inteligible, las hipótesis sobre el Autor modelo lo son en el proceso de lectura. En la construcción de la hipótesis interpretativa del autor es importante la reconstrucción de las circunstancias de enunciación (cuando dijo el autor qué cosa, para quién, etc.), que determinan, entre otros, a qué conocimientos del mundo puede apelar el autor en el texto dado. Estas hipótesis pueden conducir a otras relativas al género discursivo que, en tanto correspondan a situaciones estereotipadas, orientarán la interpretación (habilidad para reconocer el marco enunciativo global y el género discursivo).

Al tener una concepción interactiva de la comprensión de textos, también consideramos determinante en la comprensión la finalidad de la lectura. Esta finalidad determina la disposición del lector para cooperar con el texto según las reglas de éste o violarlas. Y, aún sin violar las estrategias del texto, no es lo mismo leer para entretenerse que para informarse, estudiar para un examen, archivar, etc.

Los aportes de la psicolingüística señalan que, en la reconstrucción del significado, se hacen inferencias. Estas inferencias, a medida que el texto evoluciona, son clasificadas por el lector como necesarias u optativas para la interpretación. El proceso de lectura culmina en una etapa de globalización, en la que el todo semántico que el sujeto obtiene y retiene integra el "input" lingüístico con las inferencias.

El proceso de lectura realizado por un adolescente corresponde, desde la teoría, al dominio del pensamiento conceptual. Éste, una vez desarrollado, debe poder realizar un movimiento bidireccional de los conceptos, desde lo concreto, combinando operaciones de síntesis y análisis.

Además, toda lectura de un texto demanda la construcción de significados contextuales. Los textos piden el reconocimiento de la influencia del contexto verbal y de la situación comunicativa sobre el mensaje.

En esta experiencia se investigará la habilidad de los alumnos para acceder al significado de un ítem léxico a partir de su entorno verbal y a la macroestructura del texto (idea global). La macroestructura implica la habilidad para jerarquizar la información del texto.

Pero también se observará cómo controlan los alumnos la influencia de la situación comunicativa sobre el mensaje, trabajando en el nivel discursivo de los textos, en el que se incluye relación texto y paratexto, las voces del texto, su finalidad.

COMPETENCIAS EN LA COMPRENSIÓN	HABILIDADES
LINGÜÍSTICAS	<ul style="list-style-type: none"> • actualización de significados contextuales • jerarquización de la información
PARALINGÜÍSTICAS	<ul style="list-style-type: none"> • reconocimiento de la relación texto y paratexto
LINGÜÍSTICAS E IDEOLÓGICO CULTURALES	<ul style="list-style-type: none"> • reconocimiento del autor • finalidad del escrito • polifonía

7.2.2. La escritura

Los modelos que describen la producción de un texto como un proceso que comienza, antes de la escritura del texto propiamente dicha, con actividades de planificación. la

movilización, la selección, la búsqueda y composición de conocimientos son las operaciones fundamentales que concluyen en la elaboración de un plan de texto. Este plan comprende como mínimo una representación de la finalidad del escrito (qué es lo que uno quiere escribir, para qué) y una representación del destinatario (para quién).

En el caso de la argumentación, que es el tipo textual que los alumnos debieron producir, la planificación del texto implica que el escritor pueda seleccionar de su memoria a largo plazo datos y hechos vinculados con el tema, que distinga los argumentos que apoyan la conclusión a la que quiere llegar de los contrargumentos que la refutan, y que los agrupe como parte de la organización de su futuro texto (es decir, que conozca la superestructura de un texto de este tipo).

Bajo la guía de un plan, el escritor organiza los materiales de su memoria en un texto. Esta puesta en texto implica operaciones locales que hacen al control de la verbalización. En ellas intervienen capacidades lingüísticas tales como:

- selección léxica,
- organización de construcciones sintácticas,
- control de series anafóricas y marcas de cohesión,
- organización de la selección de formas verbales y de formas de determinación y tematización,
- gestión sobre los conectores, organizadores textuales y organizadores del texto en párrafos.

El proceso de escritura también incluye la revisión que consiste en operaciones de relectura y corrección del texto a partir de supresiones, expansiones o reformulaciones. Este marco proporcionado por la psicología cognitiva facilitó la elaboración de una consigna de escritura que guiara al alumno hacia la planificación y la revisión de su escrito.

En segundo lugar, se tuvieron en cuenta los aportes de la Lingüística del Texto de orientación comunicativa para el establecimiento de los criterios de evaluación de la producción de los alumnos. Desde este encuadre pragmático, los textos no se consideran únicamente como una sucesión coherente de oraciones sino como partes de un proceso comunicativo en el cual los factores más importantes son los autores y lectores con sus presuposiciones, conocimientos, relaciones sociales y situaciones. Por ello, para establecer los conocimientos y habilidades que integran la competencia comunicativa de los estudiantes se tuvieron en cuenta los niveles de organización textual de sus escritos, el sintáctico y el de las convenciones gráficas.

Delimitamos así, los siguientes parámetros en la producción de los alumnos:

- Construcción del marco enunciativo.
- Orientación argumentativa global.
- Cohesión: procedimientos que aseguran la continuidad local de las secuencias lingüísticas (relaciones anafóricas y de sustitución léxica).
- Polifonía y atribución de la responsabilidad del discurso.
- Organización del escrito en párrafos y procedimientos de subtitulación.
- Encadenamiento de proposiciones marcado o no por conectores.
- Presencia de secuencias de base: expositivas, argumentativas, explicativas.
- Léxico: precisión.
- Sintaxis: correlación de tiempos verbales, concordancia, subordinación, coordinación.
- Convenciones gráficas: ortografía, tildación.

COMPETENCIAS EN LA ESCRITURA	HABILIDADES
---	--------------------

COMUNICATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> • El manejo de convenciones gráficas (ortografía y tildación) • la organización sintáctica de las oraciones (nivel sintáctico) • la organización textual de los escritos (niveles semántico y pragmático)
----------------------	---

7.3. Diseño de la prueba

Se tomará una muestra de alumnos ingresantes a la Universidad y otra muestra de alumnos de primer año de la carrera de Comunicación Social. Estas muestras nos permitirán conocer cuáles son las competencias de comprensión y escritura con las que llegan los alumnos a una carrera universitaria y cuáles adquieren o desarrollan después de un año de estudios, en el cual se incluyen talleres de lingüística.

La prueba preparada está dividida en dos partes (ver anexo I). La primera parte se propone establecer las características de comprensión lectora de los alumnos; y la segunda, describir los textos escritos por ellos a partir del texto previsto en la primera parte.

Se seleccionó un texto informativo extraído del diario Perfil “Los intelectuales europeos ponen en tela de juicio el rol de la televisión de fin de los 90”. El texto, que trata sobre el poder de la imagen televisiva, se construye en función de la publicación de varios libros sobre el tema como herramientas que permiten pensar la cuestión. El artículo presenta diversas opiniones al respecto de intelectuales europeos -N. Bobbio y G. Vattimo, P. Bourdieu, J. Derrida-, que también hacen referencia al poder del discurso mediático y su relación con la política. Además, uno de sus paratextos -una foto de conductores, periodistas, actores de la televisión argentina- se presenta como un comentario del emisor que permite relacionar ese medio en nuestro país con la crítica de los intelectuales mencionados. Acompaña a este artículo una nota complementaria “El poder de la imagen” con la opinión de intelectuales argentinos.

La prueba solicita a los alumnos la lectura del texto y la resolución de ejercicios que los guían en el análisis del texto por medio de preguntas o ejercicios de completamiento, que permiten relacionar el texto con su contexto y verificar la comprensión de los aspectos textuales y discursivos.

La prueba lleva al alumno a la construcción de:

- relación entre el paratexto y el cuerpo de la nota,
- la polifonía,
- finalidad del escrito,
- correferencias textuales,
- tema central.

Los ítems de la prueba de comprensión lectora consisten en ejercicios de recuperación de referentes, reescritura, interpretación de enunciados en contexto, identificación de voces y respuestas a preguntas. En estos últimos casos se solicita además la justificación de la opción elegida, de modo que puedan probar el razonamiento realizado.

La elaboración de la parte escrita demanda al alumno la recuperación de la información aportada por el texto. Recuperación indispensable para la producción de un texto de opinión y la identificación o no con algunos de los personajes intervinientes en la polémica.

7.4 Competencias y habilidades a diagnosticar y ejercicios que corresponden

COMPETENCIAS	HABILIDADES	ÍTEMES
LINGÜÍSTICAS	<ul style="list-style-type: none"> • actualización de significados contextuales 	1, 2, 5, 6
	<ul style="list-style-type: none"> • jerarquización de la información 	8, 10, 11

PARALINGÜÍSTICAS	<ul style="list-style-type: none"> • reconocimiento de la relación texto y paratexto 	3, 4
LINGÜÍSTICAS E IDEOLÓGICO CULTURALES	<ul style="list-style-type: none"> • finalidad del escrito • polifonía 	4, 12 7, 9
COMUNICATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> • el manejo de convenciones gráficas (ortografía y tildación) • la organización sintáctica de las oraciones (nivel sintáctico) • la organización textual de los escritos (niveles semántico y pragmático) 	3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12 y 13

CUARTA PARTE

8. ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS

8.1 El Material

El carácter explicativo de la hipótesis inicial exigió la realización de un trabajo experimental a través de un *dispositivo* apropiado para confrontar *estrategias de comprensión y producción* de textos en dos grupos de estudiantes. Dicho dispositivo se describe del siguiente modo:

-Población: alumnos del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales del Curso de Admisión a la Universidad y alumnos de 1er. año cursantes del Módulo de Lingüística I del Taller de Expresión de la carrera de Comunicación Social del mismo Departamento.

-Muestra: 100 (cien) individuos cuyas edades oscilaban entre 17 y 22 años pertenecientes a 4 (cuatro) comisiones elegidas al azar: 2 (dos) correspondientes al Curso de Admisión y 2 (dos) de 1er. año de la carrera de Comunicación Social. En total cuatro grupos con las siguientes características:

Grupo 1: conformado por 53 aspirantes a ingresar a las carreras de Trabajo Social y Comunicación. La prueba fue tomada tras haber cursado el *Seminario Introductorio a los Estudios Universitarios* y fue realizada, por lo tanto, con un entrenamiento de 3 (tres) meses en comprensión y producción textual en la Universidad.

(Fecha de toma: noviembre de 1998)

Grupo 2: correspondiente a una comisión de 47 estudiantes de Comunicación Social que había cursado durante dos cuatrimestres el *Módulo de Lingüística I* del Taller de Expresión y, por lo tanto, poseía una práctica más sistemática en comprensión y producción textual.

(Fecha de toma: Noviembre 1999)

8.1.1. La prueba

Los dos grupos trabajaron con el mismo texto resolviendo consignas de distinto grado de complejidad. El texto *fuentes* fue: "*Los intelectuales europeos ponen en tela de juicio el*

rol de la televisión de fin de los '90 ", nota del periodista Raúl García, publicada por el diario *Perfil*, con cierto grado de complejidad determinado por la inclusión de segmentos polifónicos y elementos paratextuales.

8.1.2. Proceso de tratamiento de la información del texto fuente

El proceso de tratamiento de un texto fuente consta de cuatro fases. La primera corresponde a la *comprensión* del texto, es decir, la construcción de una representación mental del significado del texto. La segunda es la *conservación* en la memoria de esa significación construida. La tercera fase consiste en la *recuperación* parcial o total de la información conservada en la memoria y la cuarta es el empleo de dicha información en la *producción* de un texto ya sea oral o escrito. Los cuatro momentos no son sucesivos sino que existe simultaneidad e interacción entre ellos.

En las distintas tareas que suponen el trabajo con el texto fuente, el proceso descrito anteriormente no presenta las mismas características y, por lo tanto, hay una participación distinta de los procesos psicológicos en juego. En el caso específico de la prueba tomada, los ítems enfatizaron distintos procesos, pero la apelación a la memoria fue menor porque todos se realizaron con el texto fuente presente. Por ejemplo:

a) En los cuestionarios de comprobación de lectura se enfatizó la primera etapa del procesamiento (comprensión).

b) Los ítems de selección múltiple se encuadran entre las tareas de comprensión y no demandaron habilidades de producción en la misma medida que los otros.

c) En la tarea de resumen y en la de escritura del texto argumentativo, que coincide con la etapa de *producción*, se verifica la ejecución de las etapas de *comprensión*, *conservación* y *recuperación*.

8.1.3. Las consignas

Las consignas estuvieron vinculadas a dos tipos de competencias que deslindamos a los fines teóricos, aunque están imbricadas por el hecho de ser actividades que implican *reformulación*: a) las referidas a las competencias interpretativas y b) las referidas a las competencias redaccionales. Ambas se relevaron en dos tipos de trabajos de recuperación del texto fuente:

- una producción *reproductora* de la información del texto fuente,
- una producción *transformadora* que utilice esa información para generar asociaciones y relaciones con otros conceptos no presentes en el texto original²⁵.

8.2 El Método

Como método de *análisis* de los resultados de la muestra, se buscó un modelo *cualitativo* que trabajara sobre la sub-variabilización de las “estrategias de objetivación” que ponían en juego los alumnos en los dos planos antes mencionados: a) *comprensión e interpretación* y b) *producción*. Para ello, y partiendo de nuestro marco teórico, las competencias discursivas fueron deslindadas en los siguientes parámetros:

Lectura (comprensión e interpretación)

- a-** *Actualización de significados contextuales* (3 ítems)
- b-** *Jerarquización de la información.*(4 ítems)
- c-** *Reconocimiento de la relación texto/paratexto* (2 ítems)
- d-** *Distinción de fragmentos polifónicos.* (2 ítems)
- e-** *Comprensión de la finalidad del texto* (1 ítems)

Escritura

- a- Nivel:** *Ortografía y puntuación*
- b- Nivel:** *Sintáctico*
- c- Nivel** *Semántico y pragmático*

Cada parámetro se traduciría en tres puntajes relativos a su *calidad*: 1. baja; 2. mediana; 3. alta según se especifica en el siguiente cuadro:

8.2.1. Clasificación según calidad en términos numéricos

8.2.1.1. Lectura

²⁵ La presencia de ambos tipos de consignas se debe a que ambas formas no se encuentran desvinculadas, sino que la primera es un requisito previo para la segunda., aún cuando esta última modalidad se considere la más valiosa desde el punto de vista pedagógico.

<i>Calidad 1</i>	<i>Errores en la actualización de significados contextuales; escasa comprensión de elementos paratextuales; problemas en la jerarquización de la información; indistinción de las voces textuales; imposibilidad de establecer la finalidad del acto comunicativo.</i>
<i>Calidad 2</i>	<i>Actualización parcial del significado textual y paratextual; falta de precisión en la reformulación; reconocimiento de voces no problemáticas; distinción de la finalidad textual; dificultades para relacionar y justificar.</i>
<i>Calidad 3</i>	<i>Comprensión del significado textual y paratextual e interrelaciones; correcta jerarquización de la información, reformulación adecuada de significados; capacidad de objetivación. Distinción correcta de las voces textuales; comprensión de la finalidad textual.</i>

8.2.1.2.Escritura

A) Nivel : Ortografía y puntuación (15 líneas como mínimo)

<i>Calidad 1</i>	5 ó más errores ortográficos y/ o de puntuación
<i>Calidad 2</i>	hasta 4 errores ortográficos y/o de puntuación
<i>Calidad 3</i>	sin errores ortográficos o de puntuación

B) Nivel Sintáctico (15 líneas como mínimo)

Errores de concordancia, correlación temporal, construcción de la coordinación, construcción de la subordinación.

<i>Calidad 1</i>	<i>3 ó más errores.</i>
<i>Calidad 2</i>	<i>1 a 2 errores</i>
<i>Calidad 3</i>	<i>Ningún error</i>

C) Nivel Semántico - pragmático (15 líneas como mínimo)

Coherencia local: cohesión gramatical y lexical (cadenas semánticas con y sin identidad referencial), conexidad, progresión temática. Coherencia global, macroestructuras. Superestructura: segmentos textuales (organización en párrafos, párrafo introductorio, desarrollo, párrafo conclusivo). Orientación pragmática: estrategias enunciativas, efectos de 'objetividad'; construcción del yo y construcción del destinatario en las secuencias argumentativas y explicativas. Empleo de argumentos propios, empleo de argumentos a partir del texto fuente.

<i>Calidad 1</i>	a) Errores en la coherencia local (referencias, léxico, relaciones lógicas, progresión); falta de coherencia global; o b) orientación pragmática inadecuada (registro situacional, estrategias enunciativas).
<i>Calidad 2</i>	Coherencia global deficiente: por estrategia inadecuada en algún segmento (p.e. estrategias propias de la oralidad en algún enunciado), relaciones lógicas equivocadas entre dos enunciados. Coherencia global pero producción de un texto con una temática no solicitada.
<i>Calidad 3</i>	Coherencia global: aspectos semánticos, pragmáticos y esquemas superestructurales adecuados.

Los resultados obtenidos en el análisis de las pruebas de cada grupo se volcaron en 2 (dos) cuadros de doble entrada por cada grupo; un cuadro para las operaciones de lectura y otro para las actividades de escritura. Posteriormente, se compararon los resultados obtenidos en lectura y en escritura de los dos grupos de desempeño.

Los cuadros de doble entrada contemplaron tanto la calidad como la cantidad de ocurrencias de los elementos discursivos involucrados en cada parámetro.

El análisis contrastivo de los resultados, basado en los parámetros antes mencionados, consistió en la búsqueda de diferencias significativas entre los dos grupos, tanto en el nivel de la comprensión como en la producción textual. Las calificaciones de cada uno de los grupos fueron calculadas en términos de porcentajes y cotejadas.

8.3 Resultados

8.3.1.Lectura

GRUPO 1

Lectores sin entrenamiento

CARRERA: TRABAJO SOCIAL y COMUNICACIÓN

TOTAL DE ALUMNOS: 53

NIVELES Calidad	Actualización de significados contextuales	Jerarquizaci ón de la información	Reconocimiento de la relación texto -paratexto	Interpretación de voces textuales	Comprensión de la finalidad del texto
1	74 (47%)	69 (33%)	50 (47%)	9 (8%)	15 (28%)
2	29 (18%)	86 (41%)	30 (28%)	17 (16%)	12 (27%)
3	33 (21%)	24 (11%)	15 (14%)	71 (68%)	17 (32%)
No Contesta	23 (14%)	33 (15%)	11 (11%)	9 (8%)	9 (17%)
TOTAL ALUMNOS	<u>159*</u> 3 = 53	<u>212*</u> 4 = 53	<u>106*</u> 2 = 53	<u>106*</u> 2 = 53	53

* La suma corresponde al total de ítems correspondientes a cada tipo de consigna. Las consignas que requerían la actualización de significados contextuales eran tres, al dividir el resultado corresponde a la totalidad de pruebas evaluadas. En los otros casos, el criterio es el mismo.

GRUPO 2

Lectores con entrenamiento

CARRERA: COMUNICACIÓN SOCIAL

TOTAL DE ALUMNOS: 47

NIVELES Calidad	Actualización de significados contextuales	Jerarquizaci ón de la información	Reconocimiento de la relación texto –paratexto	Interpretación de voces textuales	Comprensión de la finalidad del texto
1	45 (32%)	92 (49%)	36 (38%)	4 (4%)	15 (32%)
2	45 (32%)	54 (29%)	43 (46%)	16 (25%)	10 (21%)
3	50 (36%)	34 (18%)	15 (16%)	73 (78%)	15 (32%)
No contesta	1 (0%)	8 (4%)	0 (0%)	1 (1%)	7 (15%)
TOTAL ALUMNOS	<u>141</u> 3 = 47	<u>188</u> 4 = 47	<u>94</u> 2 = 47	<u>94</u> 2 = 47	47

8.3.2. Escritura

GRUPO 1

Escritores sin entrenamiento

CARRERA: TRABAJO SOCIAL y COMUNICACIÓN SOCIAL

TOTAL DE ALUMNOS: 53

NIVELES Calidad	Ortografía y Puntuación	Sintaxis	Semántico y Pragmático
1	9 (17%)	6 (11%)	24.50 (45%)
2	28 (53%)	33 (62%)	23.50 (44%)
3	13 (24%)	11 (21%)	3 (6%)
No Contesta	3 (6%)	3 (6%)	3 (6%)
TOTAL ALUMNOS	53	53	53

GRUPO 2

Escritores con entrenamiento

CARRERAS: COMUNICACIÓN SOCIAL

TOTAL DE ALUMNOS: 47

NIVELES Calidad	Ortografía y Puntuación	Sintaxis	Semántico y Pragmático
1	8 (17%)	7 (15%)	13 (25%)
2	20 (43%)	21 (45%)	17 (29%)
3	11 (23%)	11 (23%)	9 (19%)
No Contesta	8 (17%)	8 (17%)	8 (17%)
TOTAL ALUMNOS	47	47	47

8.4. Análisis de los resultados

8.4.1. Problemas que presenta la lectura

A continuación, se exhibe un listado de los errores más habituales (calidades 1 y 2) de los trabajos analizados en ambos grupos.²⁶

- **Actualización de significados contextuales**

CALIDAD	GRUPO 1 (sin entrenamiento)	GRUPO 2 (con entrenamiento)
1 (BAJA)	47%	32%
2 (MEDIANA)	18%	32%
3 (BUENA)	21%	36%

Consigna 1:

Según el autor de la nota, “Vattimo rectificó sus anteriores hipótesis sobre el rol social de la TV”. ¿A qué se refiere con anteriores hipótesis?

- 1) Reproducción incompleta del texto fuente o repetición del párrafo donde aparece la palabra hipótesis no se advierte si sabe cuál es.

“A la visión esperanzadora que sostenía en la democratización de los medios a través de la multiplicidad de canales.”

*“A las hipótesis existentes en la obra *La izquierda en la era del karaoke* (democratización del medio con la multiplicación de canales).”*

- 2) Sustitución de actos de habla:

“Vattimo pide la democratización...”

²⁶ Los ejemplos han sido transcritos tal como fueron escritos por los alumnos con el objeto de mostrar con mayor claridad las dificultades que analizamos.

3) Atribución de valor anafórico a adjetivos que contextualmente no lo tienen como “anteriores”:

“A que la televisión debe cambiar de comunicación con la sociedad”

4) Indeterminación del referente. Obviedad de la respuesta:

“Se refiere a que actualmente tiene una opinión distinta a la que tenía”

5) Repetición de la estructura verbal de la consigna. Contradicción de los dos términos gramaticales de la respuesta:

*“Rectificó lo que pensaba en cuanto a la influencia de la TV en la sociedad actual.
Consolidó su pensamiento”.*

Consigna 2

Reescribí el siguiente enunciado del texto de modo que conserve su significado:

“legión que cada día nos ataca”

6) No se reescribe el enunciado manteniendo el sentido original sino que se reformula en forma desorganizada e incoherente:

“Día a día nos van metiendo cosas que pueden tener un cierto grado de verdad o no. Nosotros vemos la imagen, lo que ellos nos muestran, no sabemos si es verdad o mentira.”

7) Sustitución inadecuada de sustantivos:

“legión” por: “grupo activo”

“imagen” “medios” “televisión” . “ataca” por: “manipula” “golpea el intelecto”.

“Cada día” por : “un poco más”.

“ Los medios televisivos que constantemente intentan dominarnos”.

8) Reescritura incoherente:

“Postura que nos envuelve al consumirla”

“La propuesta de Derrida es enfrentar dos opuestos, como temas tratados antes.”

Consigna 5

Explicá con tus palabras la propuesta de Derrida para modificar la realidad de los medios.

9) No se reescribe sino que se reelabora críticamente (en forma interpretativa) o se repite la frase.

"Analizar la historia de los últimos 100 años con objetividad contraponiéndola a la que utilizan los medios cuando realizan notas como la inmigración, la política..."

10) Se reformula en forma parcial:

“La propuesta de Derrida es trabajar en temas interesantes como la inmigración, el nacionalismo , estudiando los elementos y analizando críticamente ...”

- **Jerarquización de la información**

CALIDAD	GRUPO 1 (sin entrenamiento)	GRUPO 2 (con entrenamiento)
1	33%	49%
2	41%	29%
3	11%	18%

Consigna 6:

Explicá con tus palabras cómo reformula Abraham las opiniones de Bourdieu y Derrida

1) Confusión de voces mezclada con opinión personal:

“Abraham dice que el pensamiento es lento y que hay que pensar para poder hacer una T.V. interesante.”

“Para Abraham el pensamiento televisivo necesita del tiempo más lento. Lo más importante es que sea interesante.”

2) Falta de jerarquización. Explicación incorrecta :

“[Abraham] critica a estos autores diciendo que no depende del ritmo que lleve sino partir de la base , o sea , si sirve o no. El pensamiento es lento y los acontecimientos no”.

3) Repetición de fragmentos del texto sin sintetizar coincidencias. Excesiva generalización . No se ven coincidencias.

“En lo que coinciden es que perjudica a la sociedad”

Consigna 8

Explicá con tus palabras en qué coinciden los intelectuales argentinos con respecto a la TV y a las comunicaciones en general.

4) Se formulan erróneas coincidencias:

“Los intelectuales con respecto a la TV coinciden en la demanda de programación cultural, el vocabulario televisivo y el problema de los tiempos.”

Consigna 11

Construí una macroestructura semántica del texto que pueda funcionar como reemplazo del título principal de la nota.

5) Se elabora sólo una parte de la macroestructura o se toma como tema global un fragmento del texto sin relacionar con el resto:

“Intelectuales europeos critican la influencia de los programas de TV sobre la gente”

“Lucha por la futura televisión del 2000”

- **Reconocimiento de la relación texto/ paratexto.**

CALIDAD	GRUPO 1 (sin entrenamiento)	GRUPO 2 (con entrenamiento)
1	47%	38%
2	28%	46%
3	14%	16%

Consigna 3:

¿Cuál es la relación que existe entre la foto de los “representantes” de la TV y el contenido de la foto?

1) Se explica la función del paratexto pero no se establecen las relaciones solicitadas. O se establece una relación adecuada pero no se la explica. No se relaciona y se le atribuye al paratexto una función poco coherente con el contenido global del texto. Ej.:

“forman una TV para el raiting”.

“La relación que existe es porque pertenecen a los programas más vistos por la gente”

“La relación que existe es que el contenido de la nota son tres opiniones distintas, cada uno plantea una cosa diferente:

Vattimo: quiere una democratización del medio a través de la multiplicación de canales. Bourdieu: denuncia la violencia de la TV diciendo que ésta pone en peligro el arte, la ciencia y la democracia.

Derrida: propone una elaboración crítica que enfrente a los medios con temas como la integración, el nacionalismo, política y justicia.”

2) Desconexión conceptual entre el sujeto gramatical de la respuesta ofrecida y la predicación del mismo:

“La relación que existe entre la foto de los artistas y el contenido de la nota es la de reflexionar sobre el poder intelectual de cada uno de ello y el contenido de sus programas”

3) Confusión conceptual en la explicación y uso inadecuado de los referentes:

“que los críticos hablan precisamente de la TV que hoy tenemos y en este caso son un vivo ejemplo de lo que ellos exponen en sus publicaciones.”

4) No se establece relación:

“La relación es que en la nota los intelectuales europeos critican el rol de la TV de fin de los 90’ y la foto contiene a personajes argentinos en la TV de los 90’”.

- **Interpretación de voces textuales**

En las consignas correspondientes a este ítem, se ha observado un resultado satisfactorio en ambos grupos. Los alumnos reconocen las voces de los otros (marcadas tipográficamente), de los que opinan en el texto fuente, y las identifican sin dificultades.

- **Finalidad del texto**

CALIDAD	GRUPO 1 (sin entrenamiento)	GRUPO 2 (con entrenamiento)
1	28%	32%
2	27%	21%
3	32%	32%

1) Reconoce finalidad sin justificar.

“La finalidad es mostrar distintas posturas”

2) Justifica erróneamente:

“ Los intelectuales quieren convencer al lector que la televisión es algo negativo, que no nos trasmite nada bueno”

8.4.2. Problemas que presenta la escritura

A continuación se realiza el análisis y la ejemplificación del tipo de errores encontrados en la escritura de los textos argumentativos (consigna Nro. 11). Como en el caso del análisis de los parámetros de lectura, los ejemplos corresponden a los niveles de calidad 1 y 2 tanto del grupo 1 (ingresantes a las carreras de Trabajo Social y Comunicación Social) como del grupo 2 (alumnos de la carrera de Comunicación Social).

GRUPO 1 (INGRESANTES)

. Coherencia lineal

Indudablemente existen pautas que juegan a favor y en contra de la televisión. Estoy de acuerdo con que "La televisión pone en peligro el futuro del arte, la ciencia y la democracia", dice Bourdieu. (fin de párrafo)

. Sintaxis. Falta de coherencia

Existe cierto punto de diferenciación que la realidad palpable da cuenta.

. Referentes

(inicio de texto)

Es conveniente tener un amplio panorama para rescatar las ideas y conclusiones que ellos nos brindan.

. Selección léxica, gerundio

Argentina es un mal ejemplo para los comunicadores sociales, porque los medios están en poder de poderosos multimedios, existiendo muy pocas opciones para la verdadera libertad de expresión.

. Ortografía, tildación, anacoluto

Hoy en día el rol de la televisión no se sabe cuál es, está distorsionado. Creo que se tendrían que hacer programaciones mas interesantes, culturales, que entretengan pero que enseñen a la vez. ? Cuidar el lenguaje, porque, si no se enseña a hablar bien en un medio de comunicación tan visto como la televisión, que podemos esperar en los niños que se pasan horas frente a él.

. Elipsis

No se si se tendría que hacer solo programas para intelectuales pero si que ? enseñen y muestren parte de nuestra cultura que ya se ha dejado de lado. ? Mostrar que hay cosas reales, no virtuales.

. Anacolutos, / Elipsis / Correlación verbal / Imprecisión

Mi opinión frente a los medios masivos, especialmente con la TV, es que hoy en día no se preocupa de temas interesantes, pero quizás no sea toda la culpa de los que manejan los medios, porque si hoy en día existiera (o existe) un programa cultural en donde se traten temas de historia o geografía, la propia gente no le da demasiado interés, y luego esa misma gente es la que pide programas culturales.

Cohesión / Descontextualización

Yo creo que es verdad que en la T.V. no se le dá mucho lugar a los intelectuales porque quizá mucha gente no lo ve. Pero como dice Tomas Abraham, no debe preocuparse por el tiempo que tienen sino por si es interesante o no interesante

. Imprecisión léxica, registro / Coherencia local / Progresión temática

Dando una referencia acerca del texto puedo decir una opinión.

La televisión va de mal en peor, ya no hay programas culturales, para que la familia los pueda distraer, ahora es todo peleas, chusmerios, novelas; se perdió todo, el respeto por las personas, la educación, a cualquier hora del día uno prende la tele y se están insultando, hay personas femeninas y/o masculinas semidesnudos, en cambio no hay programas donde yo pueda ver a "mi país", animales, vegetación, y si las miro son de otros países.

. Repetición léxica / Anacoluto

Con respecto a la evidencia dentro de la televisión, se hace cotidiano encontrar ya sea en programas de entretenimiento, interés general, entre otros. De esta manera se pierde el interés cultural, es decir que situaciones televisivas pueden alertar a los receptores, de alguna manera.

. Imprecisión conceptual

Los representantes necesitan capacitarse en su trabajo para generar un mayor desarrollo en su actividad profesional.

. Referencias

Me identifico, en parte, con Tomás Abraham ya que lo importante es que sea interesante o no interesante.

Por eso me identifico con Ferrer. Hay mucho rechazo cultural, la gente vive copiando la manera de vestir de los norteamericanos y de otros países, esto también pasa con la música, a la mayoría de los adolescentes de nuestro país no les gusta el tango o el folklore.

En todo esto la televisión tiene mucho que ver debido a que se transmiten programas donde vemos que esto pasa continuamente y esos programas suelen influir mucho en las personas de nuestra sociedad, sobre todo en los jóvenes que están empezando a identificar de alguna manera su personalidad.

- **Concordancia / Elipsis / Referencia / Progresión temática**

Más allá de esta realidad económica pienso que hay programas para cada tipo de público, también creo que se podría ampliar más el campo de acción en lo que se refiere a diversidad, pero tiene que tener más rating, sino a las dos semanas no existe más el programa porque da pérdidas, sin fijarse si es bueno, interesante, o no.

. Estrategias de reformulación literal y de “la palabra propia”

Aplicación de la *estrategia literal* por fragmentos para cumplir con las consignas, pero interpretación errónea del autor que se cita:

"Yo estoy de acuerdo con Boudieu en que hay violencia simbólica. En las series de TV hay muchos asesinatos, violencia, terror y no se respeta el horario para menores"

Estrategia de “la palabra propia” en lugar de las del texto fuente. Interpretación de la consigna (“Escribí tu opinión”) como indicación de que se autoriza el uso de un lenguaje informal, coloquial, para exponer la información:

"De las ideas propuestas, todas hechas por distintos pensadores yo me inclino por dos ¡jojo! no por nacionalista o para equiparar sino porque es mi pocisión. Una de las ideas es del español Derrida, ya que creo que los pensadores, deben tener un espacio propio para dejar fluir sus ideas; y la otra idea es la del argentino Abraham, porque si se trata un tema cultural, es de mucha importancia que el mismo sea interesante, sino no atraerá a nadie; porque para mí eso es lo que falta, que mas gente se interese por la cultura, que es tan importante, sobre todo la autóctona.

Yo creo que se debería educar a la sociedad, o mejor, comenzar a educar bien a la nueva generación, para que el día de mañana no se pierda 'cosas' importantes; como sucede en la actualidad; el valor de los símbolos patrios." (Alumno de 19 años)

El reemplazo del lenguaje formal del original por un lenguaje informal corre el riesgo de ocasionar distorsiones de significado. La "palabra propia" del alumno, el lenguaje que domina para comunicarse habitualmente no es suficiente para rendir cuenta de los conceptos más precisos de la teoría. Estos exigen otra forma de lenguaje: sintaxis más compleja, léxico formal y especializado, distribución de la información en el texto organizada con criterios rigurosos.

GRUPO 2 ALUMNOS DE LA CARRERA

Dificultades en la organización en párrafos. Párrafo inicial y final.

. Inicio de texto: descontextualización

Coincido con la posición del intelectual Bourdieu. El se declara en desacuerdo con los dispositivos con los que la TV domina a los intelectuales que participan en ella, entre otros la limitación del tiempo la imposición de los tiempos, la imposición de temas.

Creo yo, que los intelectuales deberían poder explayarse...

En cuanto a la TV argentina es digna de varios artículos; los megas programas con grandes despliegues de producción y despilfarro económico que se prepondera me lleva a coincidir con Tomas Abraham, en hasta que punto el producto que venden es interesante o no, el vacio cultural de nuestra TV llama poderosamente la atención.

. Subjetividad / mezcla de voces / ambigüedad

Pero no apoyo totalmente a los intelectuales porque no pelean por entrar a la mente de la gente y ve TV. Es más, en algunos casos siento como que los intelectuales no se arriesgan a buscar una forma más accesible a los televidentes. También entiendo que gracias a nuestra educación (pobre por demás) no son muchos los que pueden leer un libro y realmente, comprenderlo.

Mi opinión con respecto a esta temática es coincidente con la mayoría de los actores, en lo que respecta a la creciente masividad de los medios de comunicación e información, que, en unión con los avances en informática, logran un poder absoluto en la manera de reflejar la realidad.*

* Se refiere a Bourdieu, Derrida, Vattimo, etc

Creo yo, que los intelectuales deberían poder explayarse y negociar sus propios contratos de participación, es decir las condiciones por las cuales ellos formarían parte de los medios, porque, de no ser así, según Bourdieu, la TV. comprometerá el futuro del arte, de la ciencia y del sistema democrático.

Mi opinión frente a esta temática es de una total indiferencia, yo que creo que toda persona debe ser capaz de idear o crear su propio pensamiento. Su propio pensamiento firme decir sin poder ser influenciado por nadie. Más allá de mi opinión comparto la idea de Bourdieu cuando se refiere a que los medios de comunicación hoy son distintos, que perjudican el accionar de las personas.

En cuanto a la TV. argentina es digna de varios artículos; los mega programas con grandes despliegues de producción y despilfarro económico que se prepondera. Eso lleva a coincidir con Tomás Abraham, hasta que punto el producto que venden es interesante o no, el vacío cultural de nuestra T.V. llama poderosamente la atención.

Coincido con los autores en que la televisión ha adquirido poder en la sociedad actual y poder político, porque en un medio consumido por cada uno de nosotros como un medio de suma importancia y necesidad.

No quiero formular una opinión porque “los representantes de la TV” son personas que deben tener su fundamento frente a estos temas, se tendía que escuchar las dos campanas y hay si podría dar una opinión.

Aunque el tema de la influencia de la TV. sobre las personas esta demasiado trillado, es imposible escapar de él siguiendo la carrera de comunicación social.

Análisis de textos argumentativos completos

A- Construcción de macroestructuras y producción de argumentación

El siguiente, es un texto que produjo una alumna perteneciente a la carrera de Trabajo Social, respondiendo a la consigna: "*¿Cuál es tu posición frente a esta temática? ¿Te identificás con alguna de las exposiciones? ¿Con cuál? Escribí tu opinión. No olvidés planificar tus ideas. Cuidá la ortografía y la puntuación. (15 líneas como mínimo)*"

"Yo pienso que la televisión no tiene muchos programas culturales e interesantes, hoy sólo se pueden ver teleteatros que no nos dejan nada bueno y mucho menos alguna enseñanza.

En la televisión se ven ultimamente a los políticos que quieren llevar adelante al país agrediendo continuamente o a las vedette que se pelean porque una quiere ser más hermosa que la otra, cuando la realidad es que en el país hay mucha pobreza, pero esto no resulta un buen negocio para los empresarios televisivos, por consiguiente se ocupan de cosas insignificantes.

Coincido con Horacio Gonzalez quien dice que hay que reflexionar sobre la lengua de la televisión sin dejarse influir demasiado por ésta.

Me gustaría que en la televisión se pasen cosas que ocurren en el país y son realmente importantes."

De acuerdo a los parámetros, este escrito recibió los siguientes puntajes de acuerdo a su calidad:

Ortografía y puntuación: 2 (3 errores) *calidad mediana*

Sintaxis: 2 (un error de concordancia) *calidad mediana*

Semántica y pragmática: 1 *calidad baja*

Ante todo, es importante recordar que la comprensión en su conjunto, y en especial la de la lectura, no es un proceso de todo o nada, las personas pueden comprender parcialmente, en diferentes grados, o comprender más globalmente. En este caso, y a pesar de que el texto ofrece en un párrafo la macroestructura a través de una oración temática:

"Lo que sintetiza las posiciones de estos pensadores son las coincidencias en la evaluación del poder adquirido por la TV en la sociedad actual, y el peso político del discurso mediático".

La estudiante realiza una lectura parcial del *texto fuente* y produce un escrito cuyo tema es la programación de la televisión argentina. Esta elección está vinculada evidentemente con la macroestructura que había construido respondiendo a la consigna sobre dicho tema:

“Intelectuales europeos critican la influencia de los programas de TV sobre la gente”

y a la relación (equivocada) que establece entre el contenido de la nota y una de las fotografías que la acompaña. De allí que el párrafo introductorio establezca ese tópico:

"Yo pienso que la televisión no tiene muchos programas culturales e interesantes, hoy sólo se pueden ver teleteatros que no nos dejan nada bueno y mucho menos alguna enseñanza..."

Asimismo, la dificultad para comprender plenamente las teorizaciones sobre el poder de la TV *-democratización, derechización, violencia simbólica, imposición de una determinada construcción de la realidad-*, la lleve a desestimarlas y a referirse a los programas de televisión. Pero como en este tema tampoco puede efectuar conceptualizaciones a través de enunciados generales, recurre a *enunciados empíricos* que circulan como *lugares comunes*:

"...hoy sólo se pueden ver teleteatros que no nos dejan nada nuevo y mucho menos alguna enseñanza.

En la televisión se ven ultimamente a los políticos que quieren llevar adelante al país agrediendo continuamente o a las vedette que se pelean porque una quiere ser más hermosa que la otra, cuando la realidad es que en el país hay mucha pobreza, pero esto no resulta un buen negocio para los empresarios televisivos, por consiguiente se ocupan de cosas insignificantes".

"Me gustaría que en la televisión se pasen cosas que ocurren en el país y son realmente importantes"

Por otra parte, desde el punto de vista textual, no logra coherencia porque falla en la progresión temática. Por ejemplo, no puede vincular la crítica de la programación con el tema del lenguaje de la televisión y su influencia sobre los receptores (Horacio González). Así su texto aborda aspectos negativos de la TV sin conectarlos. Por eso, yuxtapone argumentos sin establecer relaciones lógicas (causa, consecuencia, oposición):

- Falta de programas culturales e interesantes
- Teleteatros que no enseñan
- políticos que se agreden
- vedettes que se pelean
- pobreza del país que no se muestra
- el lenguaje de la televisión y su influencia
- deseo de que se muestren "las cosas que ocurren en el país"

Desde el punto de vista enunciativo, una característica reiterada en éste y otros escritos es la presencia constante de subjetividad a través de los deícticos de primera persona:

"yo pienso"

"me gustaría"

"coincido con Horacio González"

y, por lo tanto, la dificultad para emplear estrategias de objetivación.

B- Otro texto: Uso de lugares comunes. No respeto a la consigna.

- Texto confuso, con errores en su construcción.
- Desorganización en el manejo de la información. No corresponden las opiniones de los autores citados con las opiniones que justifican la argumentación.
- Interpretación del paratexto (foto) que no responde a la temática planteada por el texto, utilización de ejemplos vanales.
- Confusión de aspectos conceptuales del texto fuente.

Yo estoy de acuerdo con la oposición que muestran estos intelectuales más allá de que cada uno tiene su punto de vista, porque ya ciertos programas dan mala influencia a la sociedad. Como por ej.: el programa de Marcelo Tinelli "Video Match" lo único que hacen es burlarse de la gente, en el mismo caso esta PNP, pienso que hay cosas más importantes que perder el tiempo en mirar programas que no enseñan nada, solo dejan malas enseñanzas a los niños que los miran que también en la responsabilidad de los padres. Susana Gimenes, Mirta, que hacen polémica con los famosos que Moria Casan y Graciela Alfano se pelean. Cosas que llevan a la gente al chusmerío, pienso que hay cosas más importantes como leer un libro, aprender y ver a la tele en forma de crítica, nada más. De aquí con la exposición que más me identifico es con la de Thomas Abraham van a mirar TV los que encuentran en ella cosas interesantes sino la van a rechazar y también Bourdieu en ciertos programas no hay un buen lenguaje y que ella denuncia violencia y mala influencia en nuestra sociedad.

Pienso que la TV debería hacer más programas que enseñen a la gente, que sean inocentes y que toda la familia pueda verlo.

C- Otro texto: Argumentación desvinculada del texto.

- No posición respecto a los autores mencionados en el texto fuente.
- No adhesión ni mención de ninguna postura de los autores citados en el texto fuente.
- Postura personal superficial y sujeta a preconcepciones correspondientes a opiniones generalizadas.

En mi opinión la TV debería actuar guiándose por su verdadero objetivo: medio de comunicación y agente integrador de la sociedad hacia sus propios problemas. En ella los temas son abordados superficialmente y con intereses de por medio, no se busca en el bien común, sino el personal, manifestándose detrás de ellos negocios y acciones que ensucian su nombre. Como medio de comunicación posee un poder hacia quienes comunica los cuales adhieren a sus propósitos, al igual que otros objetos forma parte de un fenómeno de la sociedad actual que tiende a ser un compañero inseparable, fenómeno que además produce subfenómenos como la

compra de productos que ella se publicitan y los que ella misma produce a través de sus programas, es decir, es el complemento de la sociedad de consumo.

Si bien es un problema que no tiene facil solución, la mejor manera de combatirlo debería empezar por quienes se sienta frente a esa caja viva y consumen su imagen, quienes deberían depurar lo que ven y no avalar lo que no es bueno para su desarrollo. Ya que de otra manera sería muy difícil erradicar este problema porque quienes ganan con la TV en sus condiciones actuales no querran cambiar de parecer, porque perderían sus negocios.

D- Otro texto: Desconexión en la organización de la información.

- Texto incoherente, falta de progresión temática y de argumentos adecuados.
- No hay relación entre la exposición de Bobbio y la argumentación utilizada para justificar tal posición.

Estoy de acuerdo con algunas exposiciones, como por ejemplo la denuncia de Bobbio sobre la violencia simbólica de la TV.

Creo que hoy la TV ofrece muy poco culturalmente, y se maneja con un lenguaje agresivo. El respeto hacia el espectador es deplorable por mas rápido que sea el tiempo en ella.

Tambien estoy de acuerdo con lo que dice Abraham, lo importante es mostrar cosas interesantes sin especular tanto en el tiempo.

El poder político es de mucha influencia hoy en la TV y estan los que se aprovechan de él. Hay cantidad, poca variedad de información y poca calidad.

Concluyendo con mi opinión hoy por hoy veo a la TV empapelada de poder donde no encuentro posibilidades de cambio alguno.

8.5. Interpretación de los resultados

8.5.1. La lectura

En cuanto a la actualización de significados contextuales, se puede observar que el grupo 2 (alumnos con entrenamiento) presenta un mejor desenvolvimiento: reescritura y reformulación adecuadas al contexto situacional. En cambio, en el grupo 1, el porcentaje de respuestas incorrectas fue superior (50%) y sólo llegó a una respuesta satisfactoria el 21% del total.

En lo que se refiere a la jerarquización de la información, los datos aportados por el análisis revelan que los alumnos entrenados establecen adecuadamente el encadenamiento temático, comprendiendo y diferenciando el valor de las distintas partes del texto. Proporcionan al texto un sentido unitario y global. En cambio, los alumnos sin entrenamiento establecen en menor medida y con grandes dificultades relaciones entre las ideas sin llegar al sentido global.

En el reconocimiento de la relación texto-paratexto, la ventaja del grupo 2 sobre el 1 se debe fundamentalmente a la capacidad de jerarquizar información ya mencionada.

En cuanto a la finalidad del texto, en el grupo 2 se observa una acertada interpretación del material lingüístico y de los datos contextuales, lo que le permite al grupo relacionar correctamente el enunciado y la enunciación.

8.5.2. La escritura

La comparación entre los grupos 1 y 2 permite observar las siguientes características. En los niveles correspondientes a la ortografía y puntuación, por un lado, y sintaxis, por otro, no se observan acentuadas diferencias entre ambos grupos. Creemos que los alumnos se encuentran en la etapa de la prosa del autor (escriben para sí mismos): los textos son productos de una primera escritura (borrador) y desconocen la traducción que implica transformarlos en prosa del lector (para ser leídos por otros). En ningún caso llegan a la revisión o reescritura. Una vez más, las producciones no se desprenden de ellos.

En el grupo 2, si bien se puede observar un cierto progreso en el nivel sintáctico, es en el nivel semántico y pragmático donde se observa el salto cualitativo entre los grupos. Los alumnos del grupo de escritores expertos, en función de lo trabajado en los talleres de lingüística, demuestran conocimientos genéricos. Esto les permite adueñarse de las producciones y, en cierto sentido, distanciarse de ellas (objetividad}. Los textos se adecuan

a las circunstancias de enunciación, característica que se suma al aporte de las competencias enciclopédicas que les permite desarrollar ideas y presentar argumentos, fruto del trabajo universitario en el área de la comunicación.

En lo referido a “estrategias de objetivación”, se puede destacar que los alumnos no reconocen estrategias discursivas que tiendan a generar un efecto de sentido de tal tipo. Estas estrategias que básicamente se concretan mediante las operaciones de *embrague* y *desembrague*, se encuentran ausentes en las producciones discursivas. Un gran porcentaje de alumnos apela a: “yo creo”, “yo pienso”, “me gustaría”. Cuando se pide que explique o reformule un texto es incapaz de objetivar sino que recurre, por un lado, a la subjetividad, y, por otro, a la imprecisión (explica con sus propias palabras y recurre al código oral). No toman distancia del texto. Ejemplo de esto es que el texto fuente, en ningún momento hace mención a lugares comunes y sin embargo los alumnos se apegan a ellos, los usan como tabla de salvación.

Los problemas que presentan los escritos analizados están vinculados con dos problemáticas relacionadas con la textualidad. Siendo el texto, como dice Eco, ese “mecanismo perezoso que vive de la plusvalía de sentido que el destinatario introduce en él”, obviamente la comprensión de lo que se lee, como así también las estrategias de escritura, dependerán de dos aspectos:

1. por un lado, de las *competencias enciclopédicas*, es decir, la trama de conocimientos sobre el mundo. Si esa trama no existe o es muy pobre, los intentos de asociar y relacionar mientras se lee o se produce un escrito se convierten en una actividad que gira en el vacío.

2. De una *competencia genérica*. Tanto la competencia lectora como la habilidad para producir un texto escrito revela un *dominio genérico*.

8.5.3. Comprensión del texto fuente y estrategias de reformulación escrita

Los géneros utilizados en el ámbito universitario, más precisamente en el ámbito educativo, son conceptuales. Lo habitual entonces es que la información provenga de otro

texto, o sea, de uno o más *textos fuentes*. En géneros de este tipo se establece una exigencia fundamental: la *fidelidad* a los conceptos expresados por el *texto fuente*, que podrán ser sintetizados, ampliados, relacionados con otras fuentes, pero nunca distorsionados, ya que son ellos el objetivo de aprendizaje. De allí la importancia que adquiere el dominio por parte de los alumnos de las competencias antes mencionadas.

La observación en el corpus de los porcentajes de calidad 3 en comprensión y producción revela, que a pesar de la superioridad del grupo 2, la mayoría de los alumnos está lejos aún del dominio de ambas competencias.

En vista de los resultados obtenidos, la pregunta que todo docente debe plantearse entonces es ¿se puede afirmar que los alumnos "comprendieron los conceptos" pero tuvieron dificultades para *expresarlos*? Evidentemente, no se trata del mismo concepto expresado de dos maneras diferentes, sino de un concepto y su reinterpretación errónea. La distinción entre *contenido* y *forma* de un texto no tiene fronteras claramente señalables: muchos significados -fundamentalmente los de los textos conceptuales que frecuentan los universitarios- están indisolublemente ligados a la forma en que se los expresa.

9. CONCLUSIONES

Las competencias para la lectura y escritura no son habilidades de carácter general, sino relativas a los diversos tipos y géneros de textos. Un alumno puede tener habilidad satisfactoria para reformular una idea de distintas maneras en una conversación informal y sin embargo tener serias dificultades para hacer lo mismo con la información conceptual de un texto teórico. Esta habilidad, como ya dijimos, revela un *dominio genérico*.

La falta de habilidad para encarar un género conceptual implica dificultades en los planos *comunicativo* y *cognitivo*. Desde el punto de vista *comunicativo*, obstaculiza para el receptor la comprensión del texto; desde el punto de vista *cognitivo* revela que el alumno no ha elaborado aún una representación correcta de los objetos de conocimiento.

Al leer, los alumnos no sólo están aprendiendo nuevos conceptos sino que están aprendiendo (o deberían estar aprendiendo) nuevas formas de lenguaje, *nuevos tipos y géneros discursivos* adecuados para vehiculizar esos conceptos y operar mentalmente con ellos.

Los géneros conceptuales no suelen ser objeto explícito de enseñanza, pero sí son exigidos en numerosas tareas de escritura y, como consecuencia de ello, los alumnos ponen en juego para alcanzar su dominio, estrategias informales erróneas.

El punto de partida de nuestro trabajo fue precisamente el diagnóstico de las habilidades que tiene el alumno para encarar la comprensión y la producción de los géneros conceptuales que implican, entre otros aspectos, estrategias de objetivación. La investigación tuvo como objetivo estudiar las dificultades de los alumnos de la carrera de Comunicación Social. Sin embargo, esta problemática, indudablemente, es extensiva al resto de las carreras de la Universidad (como lo muestran los datos aportados por alumnos de Trabajo Social). Nuestra indagación muestra que un porcentaje elevado de alumnos no dispone de habilidades suficientes para la comprensión y producción de las formas de lenguaje que permiten operaciones comunicacionales y cognitivas requeridas específicamente en el ámbito académico.

Por otra parte, las tareas de escritura de los géneros conceptuales suelen concebirse como *secundarias* con respecto al aprendizaje de los contenidos de las materias de una carrera, puesto que se supone -erróneamente- que si el alumno comprendió el tema, sabrá cómo exponerlo adecuadamente, sin necesidad de que se lo entrene en una escritura de estas características.

Es un lugar común la concepción -generalizada en la escuela media y, a veces, también en el ámbito universitario- de que este proceso es automático; existe la idea ingenua de que la explicación y la argumentación pertenecientes a géneros conceptuales se adquieren de manera informal, sin ejercitación planificada por parte de la institución educativa. Sin embargo, los resultados de esta y otras investigaciones sugieren lo contrario. La práctica de la lectura y escritura debe ser constante y planificada en todas las etapas del proceso educativo con ejercitación sistemática. Los resultados del grupo 2 también nos permiten comprobar que la adquisición de estas habilidades es un proceso lento y gradual. Los resultados positivos obtenidos por estos estudiantes, a pesar de ser superiores en calidad a los del grupo 1, muestran que una práctica sistemática de taller durante dos cuatrimestres mejora pero no logra un dominio de las habilidades requeridas en el 70% de los casos examinados.

Una consecuencia de esta falta de competencias es el hecho de que la tarea de escritura se vuelve muy compleja para los alumnos cuando abordan los habituales trabajos de investigación. En este caso las dificultades son mayores porque deben trabajar con varias fuentes simultáneamente, luego tienen que reformular los fragmentos de cada texto empleado que sean pertinentes para la realización de su trabajo y, posteriormente, realizar una reformulación integradora. Este es el caso de los protocolos de lectura, monografías, tesinas, solicitados habitualmente en el ámbito universitario. Los alumnos no competentes o con escasas competencias suelen resolver este tipo de tareas con un montaje poco coherente de segmentos literalmente copiados de los textos que emplearon.

10. PROPUESTAS

Desde una pedagogía de la comprensión lectora y la producción textual en el ámbito universitario, es necesario crear las condiciones para la producción y recepción de textos, para la *reflexión metacognitiva* y la sistematización de criterios que orienten las prácticas escritas de los alumnos. Para ello resulta fundamental evaluar las situaciones de producción y circulación de los géneros académicos y analizar los rasgos lingüísticos y textuales y discursivos que los caracterizan y las operaciones que regulan su producción.

La frecuentación de textos teóricos y científicos con la puesta en práctica de estrategias de control, favorece el ingreso a la memoria de modelos textuales y genéricos y de esquemas procedimentales –modos de acceso, manipulación y tratamiento de la información- desencadenantes de procesos metacognitivos que inciden en la producción y comprensión de textos académicos. Así la capacidad de seleccionar, en un texto expositivo, la información pertinente para resolver una tarea de lectura, o la de discriminar fuentes enunciativas, tienen un correlato en los procesos de selección y organización de la información para la producción de un texto propio.

En síntesis, el conocimiento de los géneros discursivos propios de la actividad universitaria y de sus modos de producción y circulación depende de la frecuentación de los mismos a través de prácticas de lectura y escritura que favorezcan tanto el desarrollo de estrategias controladas de comprensión y producción como de una conciencia discursiva y textual. La teoría de la enunciación, sumada a una teoría de procesamiento de textos que integre los aportes de la lingüística textual con un enfoque procedural e interactivo del comportamiento lingüístico constituyen las bases para una pedagogía de la lectura y la escritura en el nivel superior.

En definitiva, ante el análisis realizado, se hace prioritario el trabajo sistemático en talleres de comprensión lectora y producción escrita en carreras de nivel universitario, si se aspira a mejorar la calidad y a formar profesionales críticos.

11. BIBLIOGRAFÍA

- Adam, J. M. *Eléments de linguistique textuelle*, Lieja, Mardaga, 1990.
- Arnoux E. et al. "Adquisición en la escritura". En: Centro de estudios de adquisición del lenguaje. Facultad de Humanidades y Artes, U.N.R.
- Arnoux, Elvira y colaboradores. *Escritura y oralidad*. Buenos Aires, Cursos Universitarios, 1991.
- Bajtin, Mijail. *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI, 1982.
- Benveniste, E. *Problemas de lingüística general*. Tomo I. México. Siglo XXI. 1986.
- Benveniste, E. *Problemas de lingüística general*. Tomo II. México. Siglo XXI. 1986.
- Bernárdez, E. *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa Calpe, 1982.
- Calvet, I. J. *La tradition orale*. Paris, P.U.F., 1984
- Cassany, Daniel. *Describir el escribir*. Barcelona, Paidós, 1996.
- Charolles, Michel. "L'analyse des procesus redactionnels: aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques", *Pratiques* 49, mars, 1986.
- Les plans d'organisation textuelle: périodes, chaînes, portées, séquences. *Pratiques* 57, 1988.
- CIAPUSCIO, Guiomar Elena. Tipos textuales. Buenos Aires. 1994. UBA. CBC.
- Duranti, A. "Ethnography of Speaking: toward a Linguistics of the praxis", en Newmeyer F. (de): *Linguistics: the Cambridge Survey*. Vol. IV. Language: The Socio-cultural Context, 1988.
- Eco, Umberto. *Tratado de Semiótica General*. Barcelona, Seix Barral, 1983.
- *Lector in fábula*. Barcelona, Lumen, 1988.
- *Los límites de la interpretación*. Barcelona, Lumen, 1992.
- Fairclough, Norman. "Text Analysis: Constructing Social Reality" en *Discourse and Social Change*. Cambridge, Polity Press, 1992.
- Fayol. Comprendre ce qu'on lit: de l'automatisme au controle, en *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris, PUF, 1992.
- Flower, L. "Writing-Based-Prose: a cognitive basis for problem in writing", *College English*, 41, Illinois, 1979.
- Flower, L y Hayes, John. "The cognition of discovery; defining a rhetorical problem", *College Composition and Communication*, 31, Illinois., 1980.
- Foucault, M. *El orden del discurso*. Bs.As. Tusquets, 1992.
- Greimas, A. J.. "El contrato de veridicción" en *Del sentido II.* Madrid, Gredos, 1989.
- *Semiotica e Scienze Sociali*. Torino, Centro Scientifico Editore, 1991.
- Halliday, M.A.K. Y Hasan R. *Cohesion in English*, Longman, 1976.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires, Hachette, 1984.
- Kristeva, Julia. *Le langage, cet inconnu*. Paris, du Seuil, 1981.

- Lozano, J. et al. *Análisis del discurso*. Madrid, Cátedra, 1982.
- Maingueneau, Dominique. *Introducción a los métodos de análisis del discurso*. Buenos Aires, Hachette, 1984.
- Mahler, Paula. *Cuando el lenguaje habla del lenguaje. Los usos reflexivos del lenguaje. Metalenguaje y discurso referido*, Bs. As., Cántaro, 1998.
- Ong, Walter. *Oralidad y escritura*. México, F.C.E., 1987.
- Scardamalia, M. Y Bereiter, C. *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. En Infancia y aprendizaje 58*, Bs. As. 1992.
- Silvestri, Adriana. *En otras palabras*. Bs. As., Cántaro, 1998.
- Trew, Tony. "Teoría e ideología en acción", en Fowler, Roger et al. *Lenguaje y control*. México, Fondo de Cultura Económica, 1983.
- Van Dijk, T. y Kintch, W. *Strategies of Discourse Comprehension*. New York, Academic Press, 1983.
- Van Dijk, T. *La ciencia del texto*. Buenos Aires, Paidós, 1983.
- *Texto y Contexto*. Madrid, Cátedra, 1988.
- *La noticia como discurso*. Buenos Aires. Paidós. 1990.
- Vigner, Gerard. *La machine á écriture*. Paris, CLE international, 1986.