

7412



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO  
Facultad de Filosofía y Letras

GUIA METODOLOGICA PARA CURSOS DE COMPRESION DE LECTURA  
EN SEGUNDAS LENGUAS DE ORIGEN LATINO



T E S I S  
Que para obtener la  
LICENCIATURA EN LETRAS ITALIANAS

Presenta:

★ OCT. 27 1988 ★ MARIA YOLANDA ORTEGA RIZO

SECRETARIA DE  
ASUNTOS ESCOLARES

MEXICO, D. F.

1988



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

# I N D I C E

	PAG.
INTRODUCCION	1
I. MARCO TEORICO	3
1. Estrategias generales de aprehensión del conocimiento	3
2. Definición de discurso y de texto	4
3. Proceso de comprensión de lectura	5
Rol del lector, del destinatario	6
Memoria a corto y a largo plazo	7
Operaciones cognoscitivas	7
Noción de "marco"	9
4. Diferentes niveles de aprehensión del conocimiento	10
Plano lingüístico	10
Plano semántico	11
Plano pragmático	12
5. Sujeto de enunciación, autor	12

	PAG.
6. Estructuras textuales	13
Estructura narrativa	13
Estructura descriptiva	16
Estructura argumentativa	16
Estructura del tratado científico	19
Estructura de artículo periodístico	21
7. Conceptos básicos de análisis de discurso	22
Reglas operatorias del discurso	22
Funciones en el plano de la comunicación	24
Modalizaciones	25
Análisis de texto argumentativo	26
Plano sintagmático	26
Plano paradigmático	28
8. Tono y tipo de textos	29
Texto irónico	29
El chiste	30
Discurso informativo	31
Discurso expresivo	31
Discurso argumentativo	31
9. Recapitulación	33
II. PROGRAMACION DE UN CURSO DE COMPRESION DE LECTURA	34
1. Objetivo final	34
2. Rol del profesor	35
3. Carácter formativo del curso	36

	PAG.
4. Diferencia entre traducción literaria, traducción literal y comprensión de lectura	38
5. Planteamiento de recursos básicos	39
6. Etapas de la clase	43
7. Orientación hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje	45
8. Contenido lingüístico del curso	48
9. Recapitulación	50
 III. PROGRESION DEL CURSO	 51
1. Primera fase	51
I. Texto breve de divulgación cultural y de escasa dificultad lingüística	52
II. Texto no muy obvio (a nivel lingüístico en cuanto al sujeto de enunciación)	56
III. Texto de divulgación cultural. Que no contenga cambios de tiempos o modos verbales, redundante. Con las categorías: introducción, desarrollo y conclusión en forma evidente	57
IV. Texto narrativo o argumentativo. Con una parte más significativa que la otra desde el punto de vista conceptual.	60

V. Texto muy breve (10 renglones más o menos). Reflexión, anécdota, chiste, reseña, etc. Con referencia a la fuente de donde se extrajo	61
VI. Texto argumentativo y de escasa extensión	65
VII. Texto en sentido figurado (metafórico)	67
VIII. Texto de personaje con introducción, desarrollo y conclusión evidentes	70
IX. Texto de personaje	73

## 2. Segunda fase

X. Tres textos <u>en español</u> . Argumentativo(político). Científico informativo (informe experimental). Expresivo.	76
XI. Texto argumentativo, polémico. Que contenga introducción, desarrollo y conclusión evidentes	79
XII. Texto que contenga una tesis principal y un marco de referencia (detalles adyacentes) amplio	83
XIII. Texto con una tesis principal	87
XIV. Texto argumentativo (el mismo que sirvió para la tarea anterior, sobre todo si era polémico)	91
XV. Texto irónico	93
XVI. Texto narrativo de varios personajes	95

	PAG.
XVII. Texto argumentativo-informativo; como artículo de fondo (edito- rial)	97
IV. CONCLUSIONES	99
I. APENDICE ILUSTRATIVO	101
1. Explotación del texto: "L'incubo del mondo, incubo dell'uomo"	101
Primera explotación	101
Segunda explotación	105
Tercera explotación	106
2. Explotación del texto: "I love New York"	108
II. APENDICE GRAMATICAL	115
1. Verbos	115
Tiempos simples	115
Tiempos compuestos	120
Voz Pasiva	123
2. Preposiciones	123
3. Pronombres (elementos anafóricos o ca- tafóricos)	124
BIBLIOGRAFIA	125

## I N T R O D U C C I O N

Actualmente existe un gran interés en la investigación sobre comprensión de lectura por parte de los lingüistas y de estudiosos de las disciplinas afines. El proceso de la lectura es muy complejo: develar sus misterios corresponde a una tarea conjunta de diferentes disciplinas como la filosofía, la psicología, la sociología, la semántica, la pragmática, etc. Muchas de las aportaciones de estas disciplinas se han utilizado en el campo de la pedagogía. Es en este renglón en el que se encuentra el principal interés de esta guía metodológica, en la que se muestra cómo integrar elementos teóricos extraídos de diferentes disciplinas, a la práctica de clase. Se plantea una posible sistematización que va de la presentación de estrategias generales y específicas de lectura, hacia su sistematización en el análisis de discurso.

Esta guía ha sido concebida para cursos de comprensión de lectura en lenguas extranjeras. Persigue mostrar a los profesores canales para formar lectores reflexivos y críticos y, a la vez, enseñar a leer en una lengua extranjera de origen latino, aprovechando el mismo origen del español y apoyándose en las semejanzas posibles. La población estudiantil prevista es de hispanohablantes, sin ningún conocimiento previo de la lengua meta al inicio del curso, y perteneciente a diversos niveles de educación, desde media superior hasta postgrado y de diversas áreas del conocimiento. No obstante las anteriores especificaciones, se hace explícito que esta guía puede utilizarse para lenguas como el inglés y el alemán, obviamente con un cierto conocimiento previo de la lengua meta y haciendo varias adaptaciones específicas en función de los diversos contextos.

Es precisamente en el hecho de haber centrado el proceso de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de estrategias de lectura y en la incorporación del análisis de discurso como columna vertebral de la guía metodológica lo que le da validez generalizada; hasta cierto punto independiente de la lengua meta a la que se aplique.

No se ha concebido como una guía cerrada, al contrario, prevé el desenvolvimiento pleno y responsable del profesor, quien podrá ver en ella un punto de apoyo para incorporar sus propias innovaciones pedagógicas.

gicas. Esta guía es producto de la investigación y la experiencia adquirida por la que escribe, en ocho años consecutivos de cursos intensivos de comprensión de lectura en italiano en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM (para alumnos procedentes de toda la Universidad a nivel de licenciatura y postgrado) y en dos cursos de dos años en la Escuela Nacional Preparatoria. Ello explica que sea el italiano el ejemplo concreto.

Se procede mostrando, como primer capítulo, el sustento teórico que da origen a la guía. En el segundo se presentan criterios básicos para definir tanto el enfoque como el desarrollo de un curso de comprensión de lectura que se centra en su función formativa. En el tercer capítulo se exponen posibles vías encaminadas a darle al curso ese carácter formativo enunciado antes. Se presentan diecisiete fichas pedagógicas en las que se ejemplifican posibles maneras de abordar textos con características determinadas, pero se evita poner ejemplos de textos concretos ya que la finalidad de esta guía es precisamente dejar espacio para que el propio profesor haga las adaptaciones que considere pertinentes para utilizarlas con diferentes textos, tantos como se considere necesario para lograr el objetivo propuesto (de 50 a 80 textos aproximadamente).

Los cursos en los que se ha experimentado este sistema han sido, a más de heterogéneos, de diferente duración: de ochenta horas a ciento sesenta. Lógicamente, se logran mejores resultados en los cursos más largos porque permiten la exposición de los alumnos a un banco de aproximadamente 80 textos, lo que consolida mayormente los hábitos que se pretenden formar en los alumnos.

Se agregan dos apéndices. Uno corresponde a la ilustración del trabajo propuesto, con dos textos concretos. El primero se explota en tres momentos diferentes del curso con diferentes objetivos parciales y diferentes procedimientos para hacer ver cómo se puede "jugar" con un mismo texto en diferentes combinaciones. El otro apéndice es de tipo gramatical; en él se trata de ejemplificar más que nada el enfoque de presentación de aspectos gramaticales importantes para la comprensión de la lectura.

La práctica reiterada ha provocado la necesidad de un rigor teórico cada vez mayor y una mayor claridad conceptual en la aplicación; rigor y claridad que se espera poder demostrar en este trabajo.

## I. MARCO TEORICO

### 1. Estrategias generales de aprehensión del conocimiento

El ser humano va siempre en busca de conocimiento. En su pretensión de obtener conocimientos a partir de la realidad que le rodea, hace una lectura y una interpretación de todo aquello que percibe, sea esto un acontecimiento social, político, económico; una manifestación como el cine, la pintura, la música; un texto oral o escrito, etc. Pero aun cuando existe esa tendencia universal en el individuo, no siempre es capaz de hacer una lectura eficaz en cada caso. ¿Por qué? Todos utilizamos estrategias generales de aprehensión del conocimiento, aunque no llegamos en la misma medida al propósito fundamental de adquirir información y almacenar la para luego poder traerla de nuevo a la memoria, ya reestructurada e interpretada. En cada caso preciso, será necesario hacer conscientes esas estrategias para poder manejarlas reflexivamente y conectarlas a las estrategias específicas de cada tipo de lectura, a las que habrá también que sensibilizarse.

¿Cuáles son esas estrategias generales?

Continuamente formulamos hipótesis, las confirmamos o las rectificamos. Estas hipótesis pertenecen a diferentes niveles de significado: semántico, lingüístico y pragmático.

Para guiarnos tanto en la formulación como en la confirmación o rectificación de hipótesis nos apoyamos en una premisa: la logicidad, la coherencia en lo que percibimos. Para reconocerla recurrimos a nuestro conocimiento del mundo, el cual está claramente determinado por el contexto social en el que nos movemos, a más de los propósitos individuales que nos motivan para la adquisición del conocimiento en cuestión y el estado de ánimo en que nos encontramos. De ahí que haya tantos puntos de vista como individuos que intentan interpretar la realidad; al mismo tiempo, cada punto de vis-

ta permite detectar la posición ideológica a la que cada uno de nosotros pertenece. A su vez, cada formación ideológica tiene que ver con los diferentes factores que intervienen en una sociedad determinada: históricos, culturales, políticos, económicos, coyunturales, etc.

Es esta misma premisa de logicidad la que permite, en un cierto momento, neutralizar alguna falla local de coherencia basándose en la coherencia global del discurso. Esta premisa se podría objetar tomando en consideración textos de la literatura contemporánea, pero aún en este caso es válida: se entienden sólo sobre la base de que son intencionalmente ilógicos como contraste con la tradición literaria. Es decir, una logicidad a la inversa. Si no tomáramos como punto de partida la premisa de que si un texto no es lógico es porque así lo pretende el sujeto enunciante, en contraste explícito con la generalidad de los textos, sería prácticamente imposible interpretarlo ni siquiera desde un punto de vista de sensaciones.

## 2. Definición de discurso y de texto

Primero que nada, es necesario, en el análisis del proceso de comprensión de lectura, conceptualizar con claridad dos elementos que intervienen en él: discurso y texto. Aunque existe una comprensión intuitiva de estos dos términos, las diferentes escuelas relacionadas con el análisis de discurso han elaborado diversas definiciones y existe actualmente una polémica al respecto. Sin embargo, considero que las definiciones debidas a Regine Robin, Michel Pêcheux y Henri Portine son las que definen con mayor claridad y profundidad estos conceptos:

Entendemos por discurso toda práctica enunciativa considerada en función de sus condiciones sociales de producción, que son fundamentalmente condiciones institu-

cionales, ideológico-culturales e histórico-coyunturales.<sup>1</sup> Son estas condiciones las que determinan en última instancia lo que puede y debe ser dicho (articulado bajo la forma de una arenga, de un sermón, de un panfleto, de una exposición, de un programa, etcétera) a partir de una posición determinada en una coyuntura determinada.<sup>2</sup>

La concepción del discurso como práctica social significa por lo menos estas tres cosas a la vez:

- a) Todo discurso se inscribe dentro de un proceso social de producción discursiva y asume una posición determinada dentro del mismo y por referencia al mismo (interdiscurso);
- b) Todo discurso remite implícita o explícitamente a una ["premisa cultural"] preexistente que se relaciona con el sistema de representaciones y de valores dominantes (o subalternos), cuya articulación compleja y contradictoria dentro de una sociedad define la formación ideológica de esa sociedad;
- c) Todo discurso se presenta como una práctica socialmente ritualizada y regulada por aparatos en el marco de una situación coyuntural determinada.

Dentro de esta misma perspectiva se entiende por texto la manifestación concreta del discurso. Un texto será entonces un discurso oral o escrito, breve o largo, con un principio y un fin. Debe notarse que el discurso textualmente manifestado ya no se presenta como proceso de producción lingüística, sino como producto de la actividad lingüística.<sup>3</sup>

### 3. Proceso de comprensión de la lectura

Por puro afán didáctico se separan los diferentes aspectos de la compleja amalgama del proceso de lectura. Dicha separación es en cierto modo arbitraria, dado que la imbricación en la que se producen les da un sentido global que es más que la suma de los factores. Aunada a la necesidad de considerar éstos por separado, está la de darles una secuen-

<sup>1</sup> Regine Robin, citado en Gilberto Giménez, Poder, Estado y Discurso, México, UNAM, 1980, p. 124.

<sup>2</sup> M. Pêcheux, citado en Gilberto Giménez, op. cit. p. 124.

<sup>3</sup> H. Portine, citado en ibidem, p. 125.

cia, que no tiene nada que ver con su importancia o su orden de aparición.

Partamos de la brevísima definición del proceso de lectura que formula Kenneth S. Goodman: "Un juego de adivinanzas psicolingüísticas".<sup>4</sup>

En primer lugar, la participación del virtual destinatario es esencial para desentrañar el complicadísimo enjambre de señales que implica un texto. Señales que están ahí, provenientes de diferentes campos de la realidad, obviamente incluída la del autor, esperando que el virtual lector las active o las neutralice según su pertinencia. ¿Cómo procede o puede proceder el lector para lograr tan ardua tarea?

Desde el preciso instante en que el lector empieza a leer un texto, entran en juego su posición ante la realidad circundante, su conocimiento del mundo, sus estados de ánimo, su propósito para la lectura, etc., lo que Van Dijk llama "el estado cognoscitivo del lector".<sup>5</sup>

Se inicia un diálogo permanente entre el texto y el virtual destinatario<sup>6</sup> que se va desarrollando a lo largo del proceso de la lectura mediante un juego de adivinanzas que remite a diferentes campos de la realidad. El texto es un conjunto de intersticios que el lector va "llenando" a base de suposiciones a diferentes niveles: lingüístico, semántico y pragmático.<sup>7</sup> Esas suposiciones se ratifican o se rectifican según los indicios que se van encontrando.

En cualquiera de los casos, continuamente se servirá

---

<sup>4</sup> Kenneth Goodman, "A psycholinguistic guessing game", (1967) en D. V. Gunderson (ed) Language and Reading, (p. 108)

<sup>5</sup> Teun A. Van Dijk, Estructuras y funciones del discurso, Siglo XXI, 2a. Edición, México, 1983, p. 87.

<sup>6</sup> Umberto Eco, El bautizo de la rosa, NEXOS, oct. 1984, Trad. H. Abad.

<sup>7</sup> Umberto Eco, Lector in fabula, Trad. Ricardo Pochtar, 1a. Edición, Barcelona, Edit. Lumen, 1981, p. 76

de los indicios proporcionados por el texto mismo para conectarlo con el interdiscurso:<sup>8</sup> con lo que constituye en una sociedad determinada la actividad discursiva, plena de connotaciones ideológico-culturales. Y cotejando ésta a su vez con su propia ideología irá interpretando lo dicho y lo no dicho en un texto determinado, para en última instancia ver desde qué posición se le está hablando, y así evaluar, siempre mediante el tamiz de su propia ideología<sup>9</sup> su adhesión o no a lo que el texto expresa.

El lector, en el proceso de lectura, va en busca de significado: transforma, apenas puede, la información de superficie del texto en información profunda. Para lograrlo utiliza primero la memoria a corto plazo y luego la memoria a largo plazo, en la que almacena información a diferentes niveles de síntesis para poder después reproducirla o reestructurarla. Se supone, por la luz que ha dado a este respecto la teoría cognoscitiva, que en la memoria a corto plazo se pueden almacenar hasta siete bloques de información semántica (a mayor estructuración de la información, mayor capacidad para almacenarla); pero cuando está "llena" hay que vaciarla para almacenar nueva información.<sup>10</sup>

Así, el lector, a más de realizar otras muchas operaciones para suprimir información superflua y para transformar en información semántica profunda las estructuras superficiales almacenadas en la memoria a corto plazo, realiza las siguientes operaciones:<sup>11</sup>

- a) supresión
- b) generalización
- c) construcción

<sup>8</sup> Gilberto Giménez, Poder, Estado y Discurso, p. 125 (de Portine, Henry, op. cit. p. 34).

<sup>9</sup> Umberto Eco, Lector in fabula, p. 120.

<sup>10</sup> Teun A. Van Dijk, Op. cit. p. 84.

<sup>11</sup> Ibid. pp. 46 a 52.

No es posible establecer cuál de estas operaciones sucede primero y cuál después, ya que están plenamente imbricadas unas a otras.

- La supresión consiste precisamente en tomar sólo aquello que es pertinente (de acuerdo con el texto del que se trata específicamente) y desechar lo adyacente. Aquí interviene también el estado cognoscitivo del lector, en base al cual otorgará diferentes grados de pertinencia a los detalles. Es decir, una secuencia de proposiciones se abrevia en una o dos proposiciones con toda la información pertinente. Para establecer cuál es, se utiliza el criterio de rescatar sólo aquella información que desempeña un papel en la interpretación de otras proposiciones, o sea, aquello sin lo cual se cae la coherencia del texto.
- Generalización, si tiene que construir una proposición diferente, el lector requiere de términos que indiquen superconjuntos y que obviamente serán más generales que los empleados en cada una de las proposiciones; pero generalizará con ciertas limitaciones, como la siguiente: el nivel de generalización no puede establecerse arbitrariamente porque se corre el riesgo de que ya no refleje el texto; tiene que ser el nivel de generalización inmediatamente superior al de la secuencia de proposiciones resumida. Entonces, es fácil advertir que habrá diferentes grados de generalización: de un párrafo, de una página, de un capítulo, de un libro.
- Construcción, el lector tiene que construir una o dos proposiciones diferentes a la secuencia sintetizada. Lo hace en base a las reglas de supresión y generalización. Sin embargo, algunas veces el texto mismo proporciona esa o esas proposiciones que engloban lo sintetizado.

Al mismo tiempo que el lector realiza las operaciones mencionadas antes, pone en marcha su capacidad para determinar, en base a su conocimiento del mundo, cómo tiene que

leer el texto; si tal o cual detalle es importante o no en determinada secuencia de proposiciones o si puede neutralizarlo; para esto se apoya en la noción de "marco"<sup>12</sup> (frame) que constituye un soporte inapreciable tanto para la generación de textos como para su almacenamiento en la memoria, su interpretación o su reproducción.

Un "marco" está formado por todos los posibles detalles convencionales que pueden constituir un hecho. Por ejemplo: asistir a una fiesta. De este evento se pueden dar detalles convencionales como: llegar y encontrar ahí a varias personas, saludarlas, tomar algo (desde bebidas, botanas, hasta una cena), platicar, bailar, etc. Nótese que incluso ya el decir "saludarlas" también implica que el saludo puede ser de diferentes maneras: estrechar la mano, besar la mejilla (o mejillas si se es francés o muy sofisticado), dar una palmada, si se tiene mucha confianza; o decir solamente un saludo, sonreír, etc.

Por otro lado, es tal la cantidad de situaciones incluidas dentro de cada bloque de información, que de explicar cada punto se multiplicaría hasta el infinito la complejidad. Así, un texto no necesita extenderse interminablemente en las minucias que el lector puede inferir e inferir momento a momento en su lectura. Por lo tanto, se supone que si en un momento dado el sujeto de enunciación ha decidido explicar algunos o varios de estos elementos en su texto será por alguna intención determinada, por ejemplo: un afán didáctico o bien un prurito de pedantería; o en la literatura, un recurso estilístico de énfasis.<sup>13</sup>

Si recordamos que el lector "llena" los intersticios del texto con su propio conocimiento del mundo, es decir, activa algunas de las propiedades, de las características,

---

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 41

<sup>13</sup> Umberto Eco, Lector in fabula, p. 76

de las funciones implícitas en cada "hecho" en base a los indicios que el texto proporciona, se desprende la importancia que adquiere el virtual lector como "activador" del texto. La interpretación del lector estará sustentada siempre en las características que lo conforman (su estado cognoscitivo). Sin embargo, todas las lecturas se orientan de alguna manera para que no resulten aberrantes. Es decir, "un texto es un producto cuya suerte interpretativa debe formar parte de su propio mecanismo generativo".<sup>14</sup> Siempre habrá un mínimo recuperable para todos que pueda llevarnos al consenso cuando leemos un texto, si no, sería un caos.<sup>15</sup>

#### 4. Diferentes niveles de aprehensión del conocimiento

A nivel lingüístico propiamente dicho, el lector se apoya en diferentes aspectos —morfológico, sintáctico y lexical— para darle significado al texto. Desde el punto de vista morfológico, y siempre partiendo del rol activo que tiene, utiliza datos como: raíces de palabras, sufijos, prefijos, para ir guiando sus predicciones hacia, por ejemplo, los grados del adjetivo, la concordancia de sustantivos y adjetivos, etc. sin tener que leer letra por letra y palabra por palabra.

Desde el punto de vista sintáctico, utiliza su concepción del orden normal de los vocablos en la frase, la presencia de aposiciones y de elipsis, la puntuación, los signos gráficos, su concepto de frase simple o compleja, etc. para discriminar la importancia de un concepto y para prever si lo que sigue es una idea principal o secundaria, etc.

---

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 79

<sup>15</sup> Meun A. Van Dijk, *op. cit.*, p. 88.

También utiliza los elementos anafóricos y catafóricos,<sup>16</sup> elementos que viajan a través del texto, o los "defectivos".<sup>17</sup>

Desde el punto de vista lexical, utiliza el hecho de que aparezcan términos pertenecientes al mismo campo semántico, para inferir, dentro del contexto, cuáles son los términos que pueden seguir en el discurso, de tal modo que en muchísimas ocasiones el lector no podría afirmar si tal o cual término aparece en un texto o es producto de su inferencia.

Desde el punto de vista semántico, el lector establece predicciones sobre el texto en relación con sus conocimientos previos acerca del objeto discursivo<sup>18</sup> en cuestión.

Desde el punto de vista esquemático del texto, como ya vimos, se guía, para intentar una clasificación del texto, en la identificación de factores predominantes; por ejemplo, para diferenciar entre el carácter descriptivo o narrativo de un texto tratará de apoyarse en la característica estática (dimensión espacial) en el primer caso, y en la característica de dinamismo (dimensión temporal), en el segundo.<sup>19</sup>

Además, en la medida en que se marca explícitamente el sujeto de enunciación, el lector puede discriminar entre un texto más de tipo literario o argumentativo-polémico y un in

<sup>16</sup> "elementos que permiten, dentro de la gramática del texto guiarse para establecer la cohesión y la coherencia textuales", Walter D. Mignolo, Elementos para una teoría del texto literario, Filología, Edit. Crítica, Grupo Editorial Grijalbo, Barcelona, 1975, pp. 104-105.

<sup>17</sup> "elementos que permiten actualizar el proceso de enunciación, que aluden al "aquí" y al "ahora" de un texto y remiten al proceso de enunciación de un texto determinado, Helena Beristain, Análisis estructural del relato literario, UNAM, 1984, p. 112.

<sup>18</sup> Gilberto Giménez, El tema, la acción, el tópico, el personaje, la situación, etc., op. cit. p. 147.

<sup>19</sup> Helena Beristain, op. cit. p. 18.

formativo, en el que casi no se marca el sujeto.<sup>20</sup>

Desde el punto de vista pragmático, el lector trata, mediante la interpretación de los diversos actos lingüísticos que van apareciendo en el texto, de encontrar cuál o cuáles son las funciones pragmáticas que el autor quiere expresar: prohibición, aseveración, petición, etc. Pero tiene que hacer uso, para ello, de todo su saber del mundo a nivel también sociocultural para descifrar si algo que aparentemente es una petición es una orden simulada; o un aparente consejo es una advertencia, por ejemplo. Aquí entra en juego en gran medida la consideración de la circunstancia de la enunciación. En innumerables ocasiones se soslaya la función pragmática y es tarea del lector descubrirla. Además, también el predominio de actos lingüísticos determinados, sean directos o indirectos, es lo que permite saber cuál(es) es (son) la(s) funcio(n)es pragmática(s).

##### 5. Sujeto de enunciación, autor

Si nos acercamos al sujeto de la enunciación, advertimos que en el proceso de creación de su discurso —sea éste, texto oral o escrito— hay un continuo diálogo entre él y su texto, y/o entre él y su virtual lector. Así, cuando el destinatario se enfrenta al texto, ya como producto, tiene que hacer una serie de transacciones que le permitan interpretar, en base a su propio código, el código del autor del texto.<sup>21</sup>

A partir de todas las consideraciones anteriores, y muchas más que sería arduo analizar, el lector, desde que empieza a leer, y en base a su propósito para la lectura en

---

<sup>20</sup> A mayor expresión del sujeto de enunciación, menor información.

<sup>21</sup> Umberto Eco, Lector in fabula, p. 77.

cuestión, jerarquizará la importancia que va a conceder a tal o cual información. Así, adoptará diferentes modos de leer: buscará sólo información específica; tratará sólo de encontrar el sentido global del texto; analizará detalladamente la información presentada; tratará de interpretar la intención del sujeto enunciante leyendo entre líneas; etc.

El lector va conformando su interpretación del texto apoyándose en su conocimiento del mundo, ahora a otro nivel: estructuralmente. Es decir, tratando de descubrir el esquema textual concreto: "Una superestructura puede caracterizarse intuitivamente como la forma global de un discurso, que define la relación global del discurso y las relaciones (jerárquicas) de sus respectivos fragmentos".<sup>22</sup>

Para esta tarea tendrá que reconocer, casi siempre intuitivamente, si se trata de un texto narrativo, informativo, argumentativo, descriptivo, etc., con la complicación de que los textos comparten características. Podría decirse que todos los textos comparten categorías textuales y que es el predominio de alguna o algunas de ellas lo que permite asignar a cada texto una clasificación casi siempre aproximada.

## 6. Estructuras textuales

Estructura narrativa.<sup>23</sup> Los textos narrativos, que son los más amplios, contienen información, argumentación, descripción; pero entonces el lector se guía por el reconocimiento de determinadas categorías: introducción, complicación, resolución, evaluación y/o moraleja. En este tipo de textos se presentan los personajes y una situación determina

<sup>22</sup> Ibid., p. 53.

<sup>23</sup> Walter D. Mignolo, Elementos para una teoría del texto literario, Editorial Crítica, Grupo Editorial Trilbalbo, Barcelona, 1978, pp. 206 - 215.

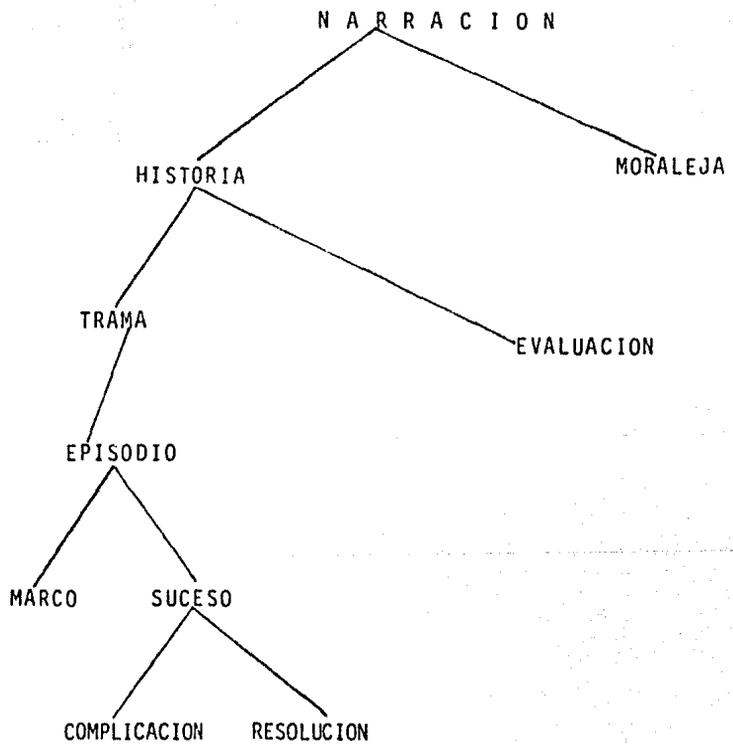
da, se plantea una complicación, o varias, a esta situación inicial (la importancia de tal complicación es relativa, según el texto del que se trate); se da una resolución a la complicación, ésta puede ser parcial o total, negativa o positiva.

Es una forma básica global. Su primera característica es que se refiere a acciones humanas o humanizadas.

Algunas de las categorías mencionadas en el penúltimo párrafo pueden quedar implícitas y el orden puede transformarse. Más ampliamente, las categorías de complicación y resolución constituyen el núcleo de un texto narrativo cotidiano. Se le llama suceso a este núcleo conjunto. Cada suceso se desarrolla en un lugar, en un momento determinado, y en determinadas circunstancias. Se le llama marco a la parte del texto narrativo que especifica tales circunstancias. Juntos, el marco y el suceso, forman lo que se puede llamar episodio. El episodio puede ser recursivo. A la serie de episodios se le llama trama. Generalmente el narrador da su opinión sobre lo narrado; a esta categoría se le llama evaluación. Junto con la trama, la evaluación forma la historia. Además, puede existir una "lección" o una conclusión: la moraleja.<sup>24</sup> He aquí el diagrama de lo antes esbozado.

---

<sup>24</sup> Los conceptos sobre la narración han sido extraídos de: Teun A. Van Dijk, La ciencia del texto, Paidós, 1978, pp. 154 - 158. El diagrama aparece en la p. 156.



La importancia de que los alumnos manejen este tipo de conceptos a nivel consciente se puede percibir en la siguiente cita:

Por otra parte, también cabe abordar, desde el punto de vista de la construcción narrativa, textos que parecen no contar fábula alguna: como ha hecho admirablemente Greimas (1975). Al analizar un "discurso no figurativo", a saber, la introducción de Durnegil a su libro *Naissance d'Archange*. En este caso, el texto científico no manifiesta sólo una 'organización discursiva', si no también una 'organización narrativa', constituida por golpes espectaculares científicos (o académicos), lucha con oponentes, victorias o derrotas. Es la historia de la construcción de un texto y de la aplicación de una estrategia, donde no falta la voluntad de persuasión y donde al final, el sujeto agente intenta presentarse como la propia personificación de la ciencia. Propuesta sumamente importante que nos induciría a releer la totalidad de los textos argumentativos como otras tantas historias de batallas por la persuasión, batallas libradas y ganadas, al menos hasta que "el análisis logre desnudar sus artificios".<sup>25</sup>

El esperar determinado tipo de información de acuerdo a las categorías enunciadas antes proporciona ventajas enormes en la tarea de comprensión de un texto.

Estructura descriptiva. Es posible reconocer en casi cualquier texto una parte descriptiva, que puede ser "per se" o integrada a otras categorías de otro nivel (narración, argumentación). Recordemos que la descripción tiene siempre una connotación estática, espacial.

Estructura argumentativa.<sup>26</sup> Su esquema básico es: secuencia de hipótesis (premisa)-conclusión. Este tipo de textos pretende convencer al lector de la corrección, de la verosimilitud de las aseveraciones hechas. En contraposición con la demostración en sentido lógico estricto (textos de ciencias exactas), se ocupa de una relación de probabilidad y de credibilidad entre hipótesis y conclusión

<sup>25</sup> Umberto Eco, Lector in fabula, p. 156.

<sup>26</sup> V. v. Teun A. Van Dijk, La ciencia del texto, pp. 158-159.

En la argumentación el sujeto enunciante hace una "esquemización de la realidad" tendiente a lograr que el lector transfiera la adhesión otorgada a las premisas ideológico-culturales de las que parte, a las conclusiones. Hace una "mimetización de la realidad" para hacerla verosímil. Mientras más verosímil resulte al lector la fundamentación de la tesis propuesta en un texto, mayor será el convencimiento logrado en él<sup>27</sup> "...lo que distingue de un modo particular a la argumentación es su referencia a una situación, su inscripción en una situación".<sup>28</sup> Ahora bien, siguiendo a Van Dijk y con la finalidad de fundamentar el diagrama respectivo, se presentarán las siguientes citas:<sup>29</sup>

Debe existir una base para la relación de las conclusiones y para la relación... entre circunstancias en las que se basa la conclusión; categoría llamada legitimidad.

Para implicar mejor esa legitimidad se puede dar adicionalmente una explicación, lo que constituye un refuerzo a la demostración.

Hay otras especificaciones de las circunstancias que apoyan la demostración anterior, serían el marco (como en la estructura narrativa).

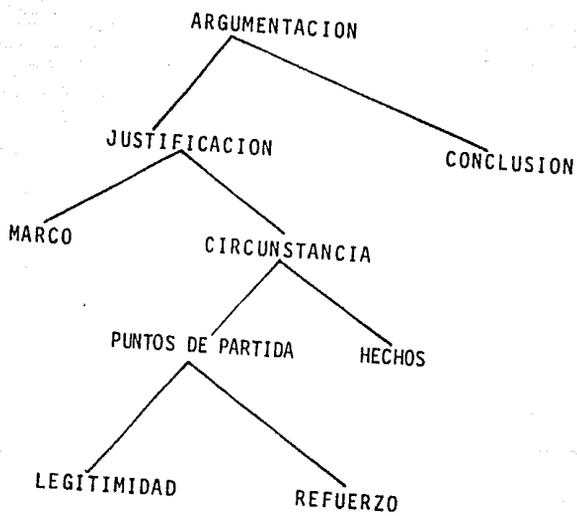
Si además se necesitara una explicación más precisa de las circunstancias, se agregaría un argumento, o varios para justificar la demostración.

He aquí el diagrama:

<sup>27</sup> Ver: Gilberto Giménez, op. cit., p. 140.

<sup>28</sup> Georges Vignaux, L'Argumentation, Geneve-Paris, Libraire Droz, 1978.

<sup>29</sup> Teun A. Van Dijk, La Ciencia del Texto, ver pp. 159-160.



Esta estructura de la argumentación puede sufrir "transformaciones", determinados puntos de partida pueden quedar implícitos.

Estructura del tratado científico. "En los discursos científicos se presenta una variante especial de las superestructuras argumentativas"<sup>30</sup> "La estructura básica del discurso científico no (sólo) consiste en una CONCLUSION y su JUSTIFICACION, sino también en un PLANTEO DEL PROBLEMA y una SOLUCION".<sup>31</sup>

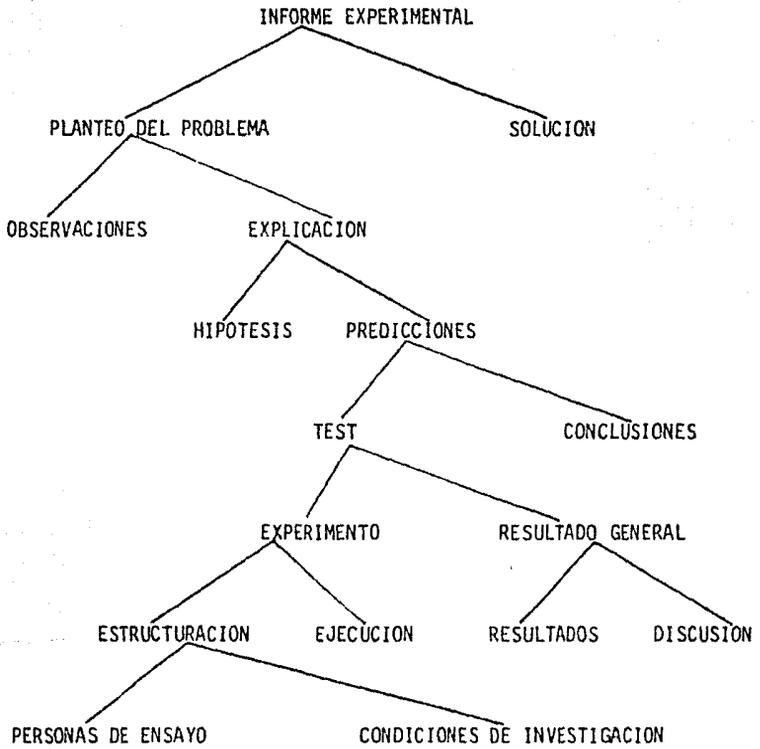
Como ejemplo de este tipo de texto se toma el informe experimental, del que se expone aquí el diagrama aportado por Van Dijk:<sup>32</sup>

---

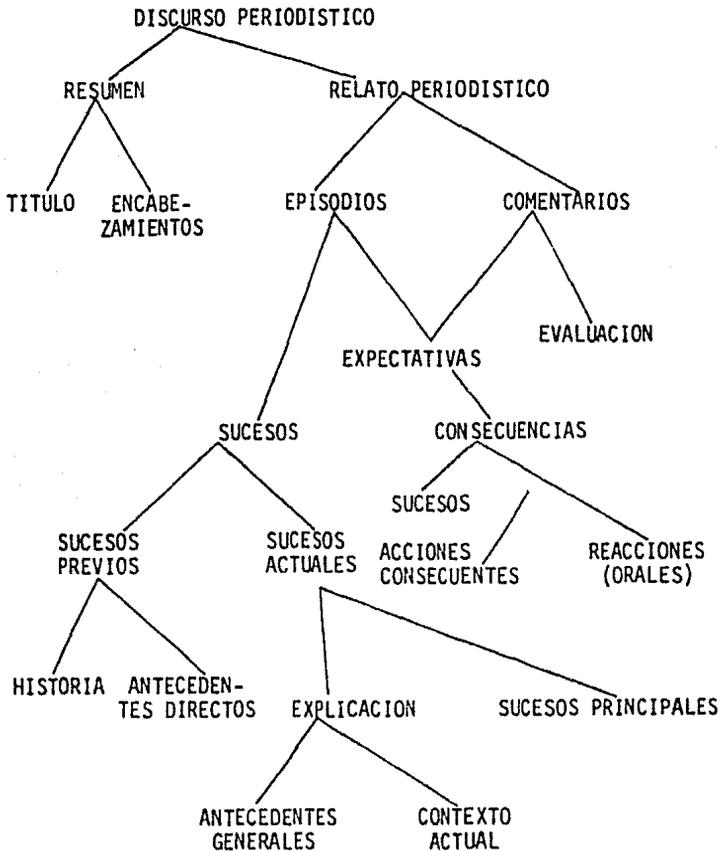
<sup>30</sup> Teun A. Van Dijk, Ibid, p. 164.

<sup>31</sup> Teun A. Van Dijk, Ibid, p. 164.

<sup>32</sup> Teun A. Van Dijk, Ibid. p. 164.



Estructura de artículo periodístico<sup>33</sup>



Este es un esquema de artículo periodístico prototipo. Sin embargo, la información no tiene un orden fijo y puede suceder que se omitan algunos o varios de estos puntos; aún así el virtual lector debe estar preparado para reconocer este tipo de esquema.

<sup>33</sup> Teun A. Van Dijk, *Ibid.*, p. 70

## 7. Conceptos básicos de análisis de discurso

Para llegar a distinguir las diferentes categorías de un texto y sus estructuras específicas, se requiere agregar otros elementos de apoyo encaminados a guiar al virtual lector en su búsqueda de significado. Dichos elementos son y remiten a reflexiones sobre el proceso de construcción de un discurso, pero a la vez dan luz para la reestructuración del mismo.

### Las reglas operatorias del discurso:<sup>34</sup>

- a) Reglas de selección: El sujeto enunciante selecciona el o los tópicos, las nociones, los personajes, los temas, sobre los que va a discurrir. (objetos discursivos).
- b) Reglas de determinación: Cuando ya se ha hecho la selección del o de los objetos discursivos, entonces se determina bajo cuál o cuáles aspectos va(n) a ser tratado(s).
- c) Reglas de cierre de existencia: Cuando se construye un discurso en realidad lo que se hace es dar cuerpo a tal o tales objetos discursivos bajo tales o cuales aspectos. Este darle cuerpo significa adjudicarles determinadas propiedades, características, funciones. De algún modo se seleccionan algunas y se desechan otras posibles, se "cierra su existencia".
- d) Reglas de admisibilidad: El sujeto enunciante se apoya siempre en juicios externos, aunque no sean fácilmente detectables, que permitan hacer ver al virtual lector lo bien fundado tanto de la selección del o de los objetos discursivos como de su caracterización lograda mediante el discurso.

---

<sup>34</sup> Ver: Gilberto Giménez, op. cit. pp. 142-143, de: Lascoumes, Pierre Ghislaine, Moreau-Capdeville, Vignaux, Georges, "Il y a parmi nous des monstres..." en Communications, num. 28, 1978, p. 137.

Estas reglas operatorias se hallan imbricadas en otro sistema de reglas (llamadas ideológicas) que tienen por función asegurar el efecto de verosimilitud del discurso, y tienen que ver con los diferentes modos en que las operaciones discursivas remiten implícita o explícitamente a los esquemas o paradigmas ideológicos preconstituidos que le sirven de fundamento y punto de partida (tipo de valores, juicios, opiniones, imágenes, representaciones colectivas, etcétera).<sup>35</sup>

En relación a las reglas operatorias pondré un ejemplo: Si se habla de la alimentación en México (objeto discursivo), habrá que especificar bajo qué aspectos se va a tratar este tema:

- a) la política alimenticia del gobierno
- b) los canales de comercialización
- c) orientación nutricional
- d) otros.

En caso de tratarse de la política alimenticia, mediante especificaciones predicativas, podrá fundamentarse que:

- a) es una política desviada
- b) no favorece la producción agrícola de insumos básicos
- c) no hay una planeación coordinada de los diferentes organismos gubernamentales que influyen en la alimentación
- d) otros.

Y para apoyar tanto la selección como la caracterización que se hace del tema pueden utilizarse:

- a) opiniones de destacados investigadores
- b) datos estadísticos del gobierno
- c) testimonios de la gente del campo
- d) comparaciones con otros países
- e) otros.

---

<sup>35</sup> Ibid, p. 143

### Funciones en el plano de la comunicación:

Es necesario aclarar que en todo texto están presentes tres funciones en el plano de la comunicación: la función informativa, la función argumentativa y la función expresiva.<sup>36</sup>

La función informativa tiende a disminuir el nivel de incertidumbre del lector sobre un campo referencial dado; la función expresiva consiste en el marcarse del sujeto enunciante dentro de su texto o frente al destinatario; la función argumentativa, la más compleja, consiste en la esquematización de la realidad dentro del texto para hacerla verosímil.

A nivel pragmático, la función informativa sería la que representa la objetividad dentro del texto. La función expresiva representa dentro del texto la subjetividad del sujeto enunciante; y la función argumentativa, la intención del autor de incidir sobre el destinatario.

Efectivamente, todo discurso, de alguna manera contiene aspectos informativos; de alguna manera se parte de una posición frente a la realidad, y de alguna manera, también, se descubre al sujeto enunciante en cuanto su forma de sentir y de relacionarse con su discurso. Obviamente, no todas las funciones tienen la misma importancia en todo discurso; generalmente predomina una de ellas en determinadas partes del texto y las otras pueden permanecer latentes. Sin embargo, aparecen imbricadas unas a otras; es decir, al mismo tiempo que se argumenta se está informando y también se está marcando al sujeto de enunciación, por ello es tan difícil separarlas para analizarlas.

Según Portine, estas tres funciones son diferentes de las de Jakobson por una razón muy simple: Jakobson se

---

<sup>36</sup> Henry Portine, Analyse de discours et didactique des langues, Paris Bureau pour l'Enseignement de la langue et la civilization francises, 1978, pp. 7 y s.s.

plantea el problema del análisis lingüístico del lenguaje y para ello se sitúa a nivel de "enunciado de base"; Portine, en cambio, se sitúa a nivel de la actividad discursiva, es decir, de la actividad productora de discursos y no de los enunciados considerados aisladamente.<sup>37</sup>

Queda aún por aclarar cómo, en un texto, el virtual lector puede identificar las funciones y para qué lo va a hacer. Con un afán puramente didáctico se intentará separar lo inseparable, aceptando la mutilación del discurso que esto conlleva.

La función expresiva se detecta en un texto mediante las modalizaciones<sup>38</sup> de los enunciados. Estas pueden ser de diferente índole, o pertenecer a diferentes categorías, por ejemplo:

- apreciativas: me gusta, me alegro, es difícil, es extraño que, etc.;
- deónticas: hay que, tener que, deber ser, etc.;
- factitivas: hacer hacer, hacer ejecutar;
- categorías de la aserción: afirmación, negación, interrogación: así es, no es así, ¿Es así?
- categorías de la veridicción: no es verdad que, es cierto que, parece que, etc.;
- categorías de la certeza: posible, probable, necesario, etc.;
- y además, el uso de la primera persona; el uso de puntos exclamativos; de interrogaciones; de puntos suspensivos; etc. Todo lo anterior permite reconocer la presencia del sujeto enunciante dentro de su texto.

---

<sup>37</sup> Gilberto Giménez, op. cit. p. 125, nota 14.

<sup>38</sup> Ver: Gilberto Giménez, op. cit. p. 146, de: Vignaux, George, L'Argumentation, Librairie Droz, Geneve, Paris, p. 238.

En cuanto a la función argumentativa, dado que se parte de premisas ideológico-culturales que se suponen compartidas por el virtual destinatario, y apoyándose en la lógica natural (que tiende a dar coherencia al discurso), se trata de llevar la adhesión otorgada a las premisas hacia las conclusiones, son esenciales tres aspectos: "su punto de partida, que son ciertas premisas ideológico-culturales; su objetivo de intervención sobre un destinatario, y su función esquematizadora de la realidad en cuanto proceso de 'representación' de la misma, en el sentido teatral de la palabra".<sup>39</sup>

Para referirnos a cómo detectar la "esquemmatización de la realidad" operada en un discurso, se hace necesario abordar con más detalle lo concerniente al análisis de un texto argumentativo.<sup>40</sup>

Este análisis se divide en dos planos complementarios: sintagmático y paradigmático.

El plano sintagmático permite "reconstruir analíticamente el proceso de esquematización de la realidad operado por el discurso".<sup>41</sup>

El paradigmático permite "identificar y explicitar el esquema o paradigma ideológico latente a partir del cual se produce el proceso argumentativo".<sup>42</sup>

El plano sintagmático consta de tres fases principales:

- a) reconocimiento de argumentos
- b) gramática de argumentos
- c) identificación de las estrategias discursivas.

---

<sup>39</sup> Ibid., p. 141

<sup>40</sup> Ibid., p. 144 y s.s. De aquí en adelante, en todo lo concerniente a los planos del análisis argumentativo, me adhiero a las definiciones expuestas por Gilberto Giménez, op. cit. p. 144 - 151.

<sup>41</sup> Ibid., p. 144

<sup>42</sup> Ibid., p. 144

a) Reconocimiento de argumentos. Se parte de la base de que los objetos discursivos y argumentos-pivote (aquéllos que son esenciales para el desarrollo discursivo y sin los cuales se desmorona la estructura lógica del discurso) son muy pocos y muy redundantes.

Se trata, en esta fase, de registrar, en forma abreviada según el orden en que aparecen en el texto, los argumentos en función de sus objetos discursivos correspondientes.

Para esta tarea los alumnos se pueden auxiliar poniendo en práctica operaciones de la memoria a largo plazo (supresión, generalización, construcción), entre otras.

b) Gramática de argumentos. En última instancia la técnica argumentativa se reduce a la doble operación asociativa y disociativa. "Las relaciones asociativas permiten transferir sobre la conclusión la adhesión acordada a las premisas".<sup>43</sup> En cambio, las relaciones disociativas tienden a "separar elementos que el lenguaje común o una tradición reconocida habían ligado anteriormente entre sí".<sup>44</sup>

La gramática de argumentos, entonces, consiste en explicar y diagramar las relaciones lógicas que articulan los argumentos pivote del texto. Dichas articulaciones lógicas, asociativas y disociativas, se reducen a algunas de las siguientes:

- consecuencia
- implicación
- complementación
- equivalencia
- unión
- oposición

---

<sup>43</sup> Ch. Perelman, L'empire rhétorique, ed. cit. p. 64, en Gilberto Giménez, op. cit. p. 146.

<sup>44</sup> Ibid., p. 147

- discriminación, diferencia
- jerarquía
- incompatibilidad

c) Identificación de las estrategias discursivas. Además de la fase anterior, que prácticamente permite darse cuenta de la estrategia lógica y conceptual del discurso, se puede afinar más el análisis al considerar también las operaciones modales, aspectuales y temporales del verbo.

Plano paradigmático. Se caracteriza como la identificación y explicitación de las representaciones colectivas que subyacen de un modo generalmente implícito en la argumentación.<sup>45</sup>

Existen elementos cuyo análisis permite detectar dichas representaciones colectivas bajo diferentes modalidades como las siguientes:

- Definiciones implícitas o explícitas.
- Giros impersonales.
- Procedimientos de énfasis.
- Normas introducidas en forma implícita y explícita.
- Asuntos avalados por alguna autoridad, como la sabiduría popular, el sentido común, la ciencia, determinados autores, etcétera.
- Preconstruidos o presuposiciones que constituyen el fondo de evidencias que se suponen compartidas por el destinatario del discurso.

Este plano del análisis requiere que el lector primero haya aprendido a detectar lo explícito del mensaje, puesto que implica mayor agudeza crítica.

---

<sup>45</sup> Ibid. p. 149

## 8. Tono y tipos de textos

Texto irónico. En muchas ocasiones, y sobre todo tratándose de una lengua extranjera, pasa desapercibido el tono irónico de un texto; se entiende precisamente lo contrario de lo que el sujeto enunciante pretende decir; por ello es necesario sensibilizar a los alumnos a tal tipo de textos. ¿Pero cómo van a identificarlos?

Este tipo de textos requiere de una lectura "vertical"; es decir, se empieza a leer en un sentido y luego se tiene que cambiar el sentido de lo leído para estructurar un significado a la inversa.

En los textos irónicos se parte de reglas generales, premisas generales positivas, y luego, cuando el sujeto enunciante pasa a ilustrar dichas afirmaciones generales, en lugar de que las ilustraciones sean en el sentido de confirmarlas, enfatizan lo contrario. Así, un lector avezado, al principio puede pensar que hay una falla local de coherencia; es decir, que el sujeto enunciante tuvo una equivocación, pero conforme sigue leyendo se da cuenta que las ilustraciones siguen enfatizando una contradicción al punto de partida; entonces, y en base a la premisa de logicidad presu mida por el lector, detecta una intención precisa del sujeto enunciante. Además, formalmente también hay una serie de in dicios para guiar al lector, por ejemplo: signos admirativos, puntos suspensivos, palabras entrecuilladas, etc.

En el texto irónico hay una ruptura superficial de coherencia (si fuera profunda daría lugar a la paradoja). Hay una contradicción aparente. La ruptura es superficial porque aunque los hechos contradigan la teoría, la realidad nos dice que puede darse esa determinada situación que se enfatiza. Ejemplo clásico de ironía<sup>46</sup> es el discurso de Marco

---

<sup>46</sup> Citado por Bertolt Brecht, en: Cinco dificultades para quien escribe la verdad, 'X', México, 1964, cap. V. (no paginado).

Antonio en el acto segundo de la obra de Shakespeare: Julio César. En él, Marco Antonio repite de varios modos frente al cuerpo de César que Bruto es un hombre honrado, honorable, y al mismo tiempo describe, con lujo de detalle, sus actos de ingratitud y traición.

Decía que se requiere de una lectura 'vertical', no lineal, porque llega un momento en el que el lector reestructura lo leído en base a los indicios y en base al énfasis en la contradicción superficial

El chiste.<sup>47</sup> Curiosamente, el chiste utiliza prácticamente todos los recursos de la poesía. Sin embargo, es de naturaleza opuesta a ésta; es decir, la diferencia entre poesía y chiste está en la índole de lo transmitido: mientras en la poesía se manifiesta el contenido anímico acaecido con toda legitimidad, en el chiste el contenido anímico no debería existir, aunque exista en el sujeto. En el chiste se percibe una cierta rigidez en el sujeto, una cierta inadecuación con respecto a la vida. "A mayor rigidez o torpeza, *siempre que no se pase del límite en que interviene ya nuestra piedad de espectadores*, la ridiculez se pondrá más en claro y nos reiremos más".<sup>48</sup>

Nos burlamos del "desajuste con la circunstancia vital, pero sólo porque lo sabemos verosímil. La inverosimilitud nos abocaría al absurdo, y en el absurdo no cabe la risa".<sup>49</sup> Hay generalmente una ruptura de sentido: se espera algo y sucede todo lo contrario.

"El poeta busca, ante todo, la adecuación entre lo comparativo y lo comparado. El humorista hace casi lo contrario: precisamente es la desmesura del símil el estimulante de la carcajada. Cuanto mayor sea (dentro de

---

<sup>47</sup> Carlos Bousoño, Teoría de la expresión poética, vol. 2 pp. 14, 15.

<sup>48</sup> Ibid. p. 14 (parte de la cita está en cursivas).

<sup>49</sup> Ibid. p. 16.

ciertos límites) la distancia entre la realidad y la evocación, más grotesco será el resultado". "El autor cómico rehuye" una "fuerte analogía y procura la mínima: la metáfora hilarante ocurre cuando dos objetos que se parecen muy poco quedan vistos como equivalentes".<sup>50</sup> Sin embargo, "sólo nos reímos si se nos pone en claro que ha habido un motivo para el disparate, si vemos que los dos elementos comparados tienen un leve punto en común".<sup>51</sup>

Discurso informativo. En un intento de identificar un discurso como prototipo de discurso informativo saltaría a la vista el discurso científico de ciencias exactas. En él, tiende a borrarse prácticamente el sujeto enunciante como tal para dar lugar a una "objetividad" mayor en los argumentos. Está constituido por una serie de argumentos demostrativos en los que el valor verdad adquiere gran importancia y se apoya en la lógica formal para explicitar rigurosamente sus reglas de derivación de enunciados. Además, no tiene como finalidad principal intervenir sobre su destinatario.<sup>52</sup>

Discurso expresivo. Si, en cambio, quisiéramos ejemplificar un discurso en el que predomina la función expresiva, sería conveniente pensar en un discurso literario, sobre todo la poesía. En este tipo de discurso se marca continuamente el sujeto enunciante, plasmando su particular modo de sentir y de pensar como individuo.

Discurso argumentativo.<sup>53</sup> Por último, para ilustrar el discurso por excelencia argumentativo, pensaríamos en el discurso político. En él, sobre todo, se hace una representación de la realidad lo más "fidedigna" posible para así lograr que el virtual lector se reconozca como parte integrante de esa visión de la realidad.

---

<sup>50</sup> Ibid. p. 18

<sup>51</sup> Ibid. p. 18.

<sup>52</sup> Gilberto Giménez, op. cit. p. 143.

<sup>53</sup> Ibid. pp. 129, 130

Sin embargo, los tres anteriores tipos de discurso constituyen las exageraciones de cada función comunicativa; entre esos extremos está una enorme gama de discursos que constituyen gradaciones intermedias.

Por otro lado, al regresar a considerar los tres tipos de discurso "modelo" podemos constatar que no por clasificarlos con una de las funciones las otras desaparecen. Por ejemplo: hasta en el más informativo de los discursos está detrás un sujeto enunciante, que ya al dirigirse al lector con un lenguaje formal, se está denotando. Es más, muchos discursos que se presentan como científicos son en el fondo discursos argumentativos<sup>54</sup> disimulados, en los que existe una red de razonamientos demostrativos y argumentativos encaminados a convencer al virtual lector de una toma de posición determinada.

En el caso de la poesía, aunque generalmente en pequeñísima medida, hay una función informativa y también una "representación de la realidad".

Lo mismo sucede con un discurso argumentativo por excelencia: el discurso político; en él está siempre presente el sujeto enunciante marcándose en su texto y también se da información al mismo tiempo que se argumenta.

Se puede percibir fácilmente cómo multitud de textos entran dentro de la categoría de los textos argumentativos; es decir, textos que tienen una intención pragmática definida: incidir sobre el virtual destinatario. En base a esta observación considero pertinente sensibilizar a los alumnos al análisis de este tipo de textos sobre todo, ya que es el género que predomina en el material de estudio. Además, el hecho de ser capaces de analizar este tipo de textos les da también capacidad para extrapolar conocimientos y determinar otro tipo de estrategias para textos literarios, por ejemplo, en los

---

<sup>54</sup> Ibid. pp. 143, 144.

que la intención pragmática no es la de incidir sobre el destinatario, por lo menos directamente, aunque indirectamente lo logran en muchos casos.

## 9. Recapitulación

Si hacemos una recapitulación de lo dicho hasta aquí, podemos ver claramente cómo, en la tarea del lector, se superponen diferentes planos que sólo así, imbricados, adquieren plena validez. Puesto que en el proceso de la lectura el texto en cuestión se presenta como una unidad en sí, pero a la vez como participante del interdiscurso, el lector habrá de ubicarse en la sociedad de la que forma parte el texto o frente a ella para poder actualizar los indicios provenientes de los diferentes aspectos proporcionados por el texto mismo. De este modo, percibimos que el extratexto,<sup>55</sup> es decir, el universo social, se inserta en el texto, no como un universo paralelo al discursivo, sino plenamente fundido en éste, determinando de alguna forma tanto el léxico como las estrategias retóricas que se utilizan.

Nos hemos referido hasta aquí a reflexiones sobre el proceso de la lectura en general, pero el propósito primordial de esta tesis es proporcionar una metodología para la lectura en lenguas extranjeras; se deberá, por tanto, especificar que el proceso de lectura es el mismo en líneas generales, aunque sí hay diferencias, a veces importantes, al enfrentar la lectura en lenguas extranjeras, pero siempre irán, estas diferencias, en relación a las estrategias generales ya enunciadas.

---

<sup>55</sup> Ibid. p. 126.

## II. PROGRAMACION DE UN CURSO DE C. L.

### 1. Objetivo final

Algo que parece muy obvio es el seguimiento del objetivo final de un curso; sin embargo, es necesario considerarlo continuamente para no perderlo de vista a la hora de escoger diferentes actividades y programar su desarrollo. Así, será conveniente tener presente siempre que el objetivo final es la comprensión de textos escritos en lengua extranjera y que todas las actividades llevarán a ese objetivo, de tal manera que el desarrollo tendrá también que reflejar esa preocupación. Sin embargo, no es suficiente un planteamiento tan general del objetivo final. Habrá que precisar cuáles tareas específicas se pretende que sean capaces de realizar los alumnos al terminar el curso. Estas, además, tendrán que responder a necesidades reales de la población estudiantil con la que se trabaja, en este caso: las necesidades dentro de su actividad dentro de la propia Universidad, es decir, un propósito general de lectura de estudio, cuyos propósitos específicos son:

- a) Descubrir información principal en textos de diferente tipo.
- b) Discriminar información extraída de diferentes fuentes, para trabajos de investigación.
- c) Descubrir la intención de un autor determinado.
- d) Descubrir la ideología latente en un texto.
- e) Elaborar cuadros sinópticos, diagramas, a partir de un texto dado.
- f) Elaborar resúmenes de textos.

Para precisar las características de los textos que llevarán a colmar las necesidades antes expuestas se consideran

convenientes las siguientes:

- autenticidad<sup>56</sup>
- unidad
- consistencia
- progresión de dificultad (a nivel lingüístico)
- extensión variada (desde un párrafo a dos o tres páginas).

Además, habrá que considerar que este tipo de curso ha sido concebido para una población estudiantil proveniente de las diferentes áreas del conocimiento (humanística, científica y técnica). Por tanto, habrá que sensibilizar a los alumnos a diferentes tipos de texto:<sup>57</sup>

- argumentativos
- informativos
- narrativos
- descriptivos
- polémicos
- irónicos
- cómicos.

Las fuentes de donde se pueden extraer los textos podrán ser diferentes, por ejemplo: libros de texto, enciclopedias, revistas de divulgación científica, periódicos, etc.

## 2. Rol del profesor

Puesto que esta metodología está concebida para cursos en los que se pretenden cambios cualitativos en los alumnos, es de capital importancia atender al rol del profesor. La

---

<sup>56</sup> Se entiende por autenticidad: textos no prefabricados o manipulados con fines pedagógicos.

<sup>57</sup> En páginas anteriores aludí a la dificultad de tipificar los textos, ya que entran generalmente en diferentes categorías.

metodología requiere, al principio, un rol muy directivo del maestro, en la medida que estará mostrando y demostrando posibles caminos para lograr la comprensión de textos. Tendrá que propiciar en el alumno: la reflexión, la confianza para expresarse en grupo, la responsabilidad de compartir el propio aprendizaje con los demás, la crítica constructiva, la autoevaluación, etc.

Conforme el curso vaya avanzando y los alumnos vayan adquiriendo los hábitos pretendidos, el rol del profesor deberá ir ajustándose a la cada vez mayor independencia de los alumnos, hasta llegar a una etapa en la que la figura del profesor esté solamente para aclarar alguna eventual duda.

### 3. Carácter formativo del curso

Este tipo de curso considera algo inherente a su planeación el dar prioridad al proceso en la enseñanza-aprendizaje. A pesar de que se ha prácticamente convertido en un lugar común esta pretensión, generalmente se está muy lejos de ponerla en práctica.

Continuamente se pretende constatar y hacer ver que el alumno "ya sabe" cuando en realidad debería uno preocuparse más porque el mismo alumno pueda hacer evidente porqué se equivocó, cómo podría haber acertado, porqué acertó, etc. Se tiende generalmente a dar prioridad al "producto" en la enseñanza-aprendizaje.

La primera condición para hacer un ambiente propicio a este respecto en la clase es quitarle, en el proceso enseñanza-aprendizaje, la connotación negativa a la equivocación y, en cambio, aprovechar el impacto psicológico que ésta produce en el alumno.

Otra condición es prestarle gran importancia a la motivación del alumno, considerando que se puede ir transformando e incentivando continuamente durante el curso. ¿Cómo propiciar esa motivación constante en el alumno?

Dada la población estudiantil que se prevé, es natural que siempre el contenido semántico de los textos con los que se trabaje resulte ya ampliamente conocido para algunos alumnos. Sin embargo, hay algo que se puede proponer, aplicable en cualquier campo y que casi ningún alumno maneja con destreza: el análisis de discurso. En cuanto los alumnos perciben la importancia que éste reviste, la motivación tiene ya un cauce profundo que sólo hay que alimentar con actividades pertinentes de las que se hablará más adelante.

Según el grupo, hay diferentes necesidades en este tipo de cursos: en algunos casos se necesita hacer conscientes a los alumnos de las estrategias generales de lectura que usan sin darse cuenta, y hacer que desarrollen las específicas para la lengua meta. En otros caso —los menos— es sólo necesario demostrar a los alumnos que las estrategias, tanto generales como específicas, que manejan conscientemente en español les sirven para la lengua meta y, es más, les permitirán salvar muchas dificultades propiamente lingüísticas.

Hay dos opciones en un curso de comprensión de lectura que dé prioridad al aspecto formativo:

- a) dirigir el curso hacia el aprendizaje de técnicas aisladas que ayuden a la comprensión de lectura; o bien,
- b) ir más allá, considerando las estrategias de lectura como instrumento para la sistematización que desemboca en el análisis de discurso.

Se propone la opción b en la guía, porque si bien es cierto que si los alumnos manejan correctamente estrategias de lectura como: predicción, inferencia, confirmación, rectificación, etc., y si son capaces de detectar elipsis, cognados, conectores, etc., pueden comprender un texto, es de una manera limitada que no les permite examinarlo en sus aspectos ideológico-culturales e histórico-coyunturales. Además, no los capacita para darse cuenta de si se han equivocado en la comprensión del texto a nivel local, ni mucho menos, porqué. Es un gran avance lograr en los alumnos la capacidad de reco-

nocer que en un momento dado algo resulta incoherente, porque así tendrán la oportunidad de rectificar. Pero ¿cómo lograr esto? Se tratará de mostrar más adelante cómo se van ejercitando los alumnos para actuar con más conocimiento de causa al tratar de confirmar hipótesis de lectura, siguiendo criterios básicos del análisis de discurso que aquí se expone; porque los alumnos deben estar conscientes de que un texto puede tener diversas interpretaciones de acuerdo con las particulares determinantes del destinatario, pero también deben saber que hay un mínimo recuperable, sobre todo a nivel conceptual, que es similar para todos.

Evidentemente el fin último de la lectura es poner en juego nuestros conocimientos previos y nuestras propias convicciones con los que nos propone un texto, y poder así adherirnos o no a sus proposiciones. Para llegar a esto conscientemente es necesario que el destinatario se introduzca en el texto tratando de conservar un cierto grado de objetividad para definir lo que se extrae propiamente del texto dado. Se requiere de una lectura crítica.

#### 4. Diferencia entre traducción literaria, traducción literal y comprensión de lectura.<sup>58</sup>

Generalmente los estudiantes confunden la traducción con la comprensión de lectura. Es necesario aclarar que, si bien la traducción literaria presupone el conocimiento profundo tanto de la lengua meta como de la lengua materna, la traducción literal corresponde a las primeras etapas de aprendizaje de una lengua extranjera, y no lleva necesariamente a la comprensión de un texto. Efectivamente, se puede traducir lite-

---

<sup>58</sup> Luisa Lautematti, Desarrollo de materiales para cursos de comprensión de lectura en una lengua extranjera. Centro de Lenguas para las Universidades Finlandesas, Univ. de Jyväskylä, Finlandia.

ralmente un texto y no entenderlo. Incluso se puede leer un texto en la lengua materna, en el que no existe impedimento a nivel lingüístico, y sin embargo, tampoco entenderlo.

Comprender un texto, como ya se dijo, es extraer de él sentido a diferentes niveles: semántico, lingüístico y pragmático. El virtual lector pasa de un nivel a otro continuamente para apoyar sus suposiciones recíprocamente. Sin embargo, existen múltiples bloqueos casi siempre inconscientes que inhiben en el virtual lector la eficaz realización de las estrategias generales de lectura; sobre todo cuando se trata de una lengua desconocida para él. Es propósito de esta guía mostrar cómo incentivar al alumno para que utilice desde el principio los recursos a su alcance para llegar a lecturas eficaces.

## 5. Planteamiento de recursos básicos

Realización de predicciones. Ya se aludió al hecho de que el individuo en su búsqueda natural de significado realiza continuamente hipótesis a diferentes niveles; lo mismo sucede cuando lee un texto en lengua extranjera.

Confirmación o rectificación. Continuamente también trata de confirmar dichas predicciones en base a los indicios que le proporciona el texto en los diferentes niveles. Si, en cambio, los indicios del texto no le permiten confirmar sus predicciones, las debe cambiar.

Utilización del contexto. Es fundamental, para la confirmación o rectificación de predicciones, apoyarse en el contexto a nivel lingüístico, semántico y pragmático.

Utilización de la reiteración. También puede utilizarla a diferentes niveles. Ejemplos:

A nivel lingüístico:

- a) si se observa que los sustantivos (en italiano) van siempre acompañados por elementos como: un, uno, lo, gli,

etc., se puede inferir que se trata de artículos.

- b) si se observa que palabras que funcionan como verbos, siempre refiriéndose a un sujeto en tercera persona plural terminan en "-no", se puede inferir que esta desinencia constituye una denotación de persona y número.

#### A nivel semántico:

Es muy común encontrar un mismo concepto expresado de diferente modo o con matices diferentes en un mismo texto. Así, si no se entiende en un primer acercamiento, la reiteración misma aclara las posibles dudas que surjan al virtual lector; por lo tanto, es conveniente seguir leyendo para ver si después se encuentra la posibilidad de entender dicho concepto. En múltiples ocasiones se encuentran en los textos vocablos que no se entienden en un contexto, pero si se sigue leyendo se puede encontrar el mismo vocablo en otro contexto que sí permite inferir su significado.

#### A nivel pragmático:

Si el virtual lector percibe un mismo acto lingüístico expresado de diferente modo, puede establecer suposiciones fundamentadas acerca de alguna intención del sujeto enunciante.

Utilización de indicios formales del texto. Todo lo examinado anteriormente se funde con las posibles señales que también, casi siempre de manera inconsciente, extrae el virtual lector de los aspectos formales de un texto determinado. Entre ellos:

#### la fuente de la que proviene:

Ayuda a veces al lector a determinar desde qué posición frente a la realidad está hablando el autor del texto, cuál puede ser su ideología subyacente; la intención que persigue, etc.

### la extensión del texto:

Gufa al lector sobre cómo leer ese texto. Si, por ejemplo, consta de un solo párrafo, habrá que leerlo linealmente<sup>59</sup> porque no es tan redundante a nivel vocablo y a nivel concepto como un texto extenso (obviamente también hay que tomar en cuenta el propósito específico de la lectura). Además, en un texto de escasa extensión, se puede esperar determinados tipos de información: una reflexión, una noticia, una receta, un chiste, etc.

### el título:

En muchos tipos de texto el título contiene prácticamente una síntesis del texto. Sobre todo en el caso de artículos periodísticos el título está encaminado a permitir al virtual lector, con sólo leerlo, darse cuenta de lo que básicamente contendrá el texto en cuestión. En cambio, hay ocasiones, sobre todo en textos literarios, en las que el título tiende a despistar al virtual lector; sirva de ejemplo "Il nome della rosa" de Umberto Eco; o bien, textos irónicos o cómicos, en los que el título nos dice precisamente lo contrario de lo que es. De todos modos, la explotación de este recurso es utilísima dentro de un curso como el que aquí se propone, porque permite ir afinando la sensibilización ante predicciones de todo tipo.

Utilización de indicios lingüísticos.

### la "transparencia" de la lengua:

Desde el punto de vista lingüístico, el estudiante parte en múltiples ocasiones de sus concepciones de la lengua materna y las proyecta para interpretar la lengua desconocida. En base a esta observación es necesario sensibilizar al alumno sobre todo frente a elementos lingüísticos, ya sea

---

<sup>59</sup> Teun A. Van Dijk, Estructuras y funciones del discurso, p. 127

morfológicos, sintácticos o lexicales, que cambian respecto a la lengua materna, o bien que no existen en ella y que podrían obstaculizar la comprensión, ya sea porque dan lugar a interpretaciones desviadas o porque no se sabe cómo interpretarlos. Sin embargo, tratándose de lenguas meta de origen latino, como el español, en este mismo campo (lingüístico) hay múltiples elementos que se pueden aprovechar desde el inicio del curso para apoyar las predicciones del alumno, por ejemplo:

- a nivel morfológico, el reconocimiento de que los sustantivos y adjetivos denotan género y número tanto en español como en italiano; por ejemplo, la terminación en a en sustantivos y adjetivos coincide con el español en múltiples casos para denotar femenino singular; la o, como masculino singular.
- a nivel sintáctico, la puntuación:
  - si en un párrafo hay una oración entre comas, significa que aclara o especifica algo de lo inmediatamente anterior;
  - si hay dos puntos, esperamos una explicación, una enumeración;
  - si hay signos admirativos, notamos la presencia del autor en el texto; lo mismo si hay interrogaciones o puntos suspensivos;
- a nivel lexical:
  - hay palabras que se parecen formalmente en la lengua materna y en la lengua meta y que significan cosas semejantes (cognados); aunque también las hay que se parecen formalmente, pero significan cosas totalmente diferentes.

Ahora bien, tomando como base todas las anteriores reflexiones e incorporándolas continuamente a la lectura, los alumnos van desarrollando la habilidad, primero, para utilizarlas a nivel consciente y poco a poco para ir las haciendo otra

vez inconscientes, pero ya habituales.

La lectura de cada texto al que se enfrenten los alumnos podrá desarrollarse de manera diferente en cuanto a la tarea asignada y en relación a las características específicas del texto. Se utilizarán textos de diferente tipo, de diferente extensión, de diferente grado de dificultad lingüística y semántica.

## 6. Etapas de la clase

Se aludió ya a la necesidad de planear las fases dentro de la clase y con cada texto, en el proceso enseñanza-aprendizaje. Básicamente, se sugieren las siguientes etapas:

- a) Reflexiones orales y en grupo auspiciadas por el profesor y específicas para cada texto, partiendo del título del texto seleccionado:
  - sobre el posible contenido semántico del texto
  - sobre el tipo probable del texto
  - sobre las características formales del probable tipo de texto
  - sobre los posibles recursos retóricos empleados en cada caso.
- b) Asignación de la tarea pretendida con el texto en cuestión.

En varios cursos se parte de textos proporcionados por los mismos alumnos, y por ende, ellos mismos determinan para qué leen. No es el caso de esta metodología centrada en la lectura de estudio y cuyos textos son proporcionados por el profesor en base a las necesidades de los alumnos. Se prevé así porque es necesario que el profesor conozca perfectamente los textos para poder guiar la clase con una sistematización metodológica como la que se expone aquí. Será labor del profesor cambiar las siguientes tareas, y agregar otras que le sugiera el propio texto, de acuerdo

al momento del curso y a la madurez que vaya adquiriendo el grupo como lector.

Al inicio del curso se pide a los alumnos un solo punto, y muy superficialmente; sin embargo, cada vez se les pedirá mayor precisión en sus juicios a la vez que se les irá pidiendo solucionar mayores incógnitas del texto:

- determinar de qué se habla en general
- quién habla
- a quién va dirigido (público)
- qué dice específicamente, a nivel detalle
- por qué se dice algo
- para qué dice ese algo (de lo que trata el texto)
- dónde sucede(n) la(s) acción(es)
- qué pretende el sujeto enunciante
- qué tono posee el texto
- qué le sugiere al lector virtual
- cuál es la opinión personal del lector sobre el texto
- en qué se basa el lector virtual para dar una determinada opinión
- etc.

c) Lectura: individual, por parejas, en pequeños grupos, según el texto y la tarea específica; primero, para que verifiquen si acertaron en sus predicciones o no, y por qué sí y por qué no; y segundo, para que realicen la tarea específica señalada.

d) Comentario del proceso de lectura efectuado. Esta fase constituye, en esta metodología, la más importante, puesto que está basada en la reflexión y la participación de los alumnos lectores. Es aquí donde se presentan, mediante la participación de los alumnos, los conceptos que les van a servir como guía para extraer información de los textos. Nunca se debe perder de vista que lo importante es centrarse en el "cómo" y no en el "producto" de la enseñanza-aprendizaje. Obviamente será imposible prever cómo se

desarrollará esta fase en cada grupo y con cada texto; sin embargo, existen lineamientos generales para que el profesor guíe la discusión. Ahora se tratará de examinar dichos lineamientos, tratando de seguir la progresión de los posibles propósitos de lectura enumerados anteriormente y siempre centrándose en el "proceso", en el "cómo". Para poder hacerlo se tendrán que retomar en diferentes momentos los mismos puntos, pero tratando que la dificultad y la precisión vayan siendo mayores.

## 7. Orientación hacia el proceso enseñanza-aprendizaje

- a) Descubrir quién habla. Cuando la tarea asignada consiste en ver quién habla en determinado texto, a nivel no de ideología subyacente, sino simplemente si es un hombre o una mujer, entonces se centrará la reflexión de los alumnos sobre los descubrimientos gramaticales ya hechos que les permitan detectar el sujeto de enunciación.
- b) Discriminar entre ideas principales y secundarias. Cuando además de las ideas principales se les pide extraer las ideas secundarias, tendrán que reflexionar acerca de que en un texto estas ideas secundarias constituyen, respecto a las principales, especificaciones, aclaraciones, etc.
- c) Apoyarse en el énfasis, la reiteración y la redundancia. Será pertinente hacerles notar que en un texto el sujeto enunciante siempre trata de asegurar la comprensión de su mensaje; en realidad, en textos literarios la ambigüedad, que contradice la anterior afirmación, es muy frecuente, pero aún así, el emisor procede, primero, hablando de muy pocas cosas a la vez, y luego, dando cuerpo a su discurso mediante procedimientos de énfasis, de reiteración, de redundancia.

d) Reconocer información siempre presente en un texto. Un texto siempre contiene información sobre:

- quién habla
- a quién se dirige
- de qué habla y/o de quién habla
- qué dice.

Los dos primeros no siempre están explícitos, pero todos constituyen una base para que los alumnos, conforme van leyendo, vayan "cuestionando" el texto mismo para detectar ese tipo de información.

e) Descubrir otro tipo de información. Descubrirán además que algunos textos informan acerca de:

- por qué
- para qué
- cómo
- cuándo
- dónde
- etc.

f) Discriminar recursos retóricos. Procedimientos de los que se vale el sujeto enunciante para expresar el contenido del texto. Por ejemplo: definiciones implícitas o explícitas, gradaciones, ejemplos, ilustraciones, símiles, analogías, comparaciones, metáforas, símbolos, etc.

- sentido figurado. Es decir, cuando en un primer plano el texto resulta incoherente, hay que pasar a un segundo plano de interpretación para que adquiera sentido: "habrá que suponer un plano evocado y buscarlo".<sup>60</sup>
- símbolo. "Se atribuye a los objetos y seres, cualidades

---

<sup>60</sup> Teun A. Van Dijk, Estructuras y funciones del discurso, p. 127

no imposibles... pero sí probables, es decir, inverosímiles dentro del contexto en que se insertan".<sup>61</sup>

- símbolo disémico.<sup>62</sup> Cuando un texto en sí tiene sentido en un primer plano, pero existen indicios dentro del texto, o fuera de él, que permitan suponer que además tiene un significado a otro nivel superior de interpretación. Recurso muy empleado en la poesía contemporánea, pero también puede darse en la prosa.

Es importante la sensibilización de los alumnos a este tipo de recursos y a otros que irán surgiendo a lo largo de esta exposición para que los identifiquen como un mejor recurso y no como el contenido mismo.

- g) Reconocer estructuras textuales. Cuando hay que inferir de qué tipo de texto se trata también habrá que auspicar las reflexiones conjuntas del grupo para especificar, en base a estructuras y funciones<sup>63</sup> los diferentes textos.<sup>64</sup>
- h) Reconocer tipos de texto en base a funciones comunicativas.<sup>65</sup>
- i) Reconocer el tono (irónico, cómico).<sup>66</sup>

---

<sup>61</sup> Carlos Bousoño, Teoría de la expresión poética. Premio Fastenrath, Bibl. Románica Hispánica, Edit. Gredos, España, Sexta edición, 1976, p. 264.

<sup>62</sup> Ibid., p. 263.

<sup>63</sup> Teun A. Van Dijk, Estructuras y funciones del discurso, pp. 115-116.

<sup>64</sup> Ver de p. 10 B a p. 19 de este trabajo.

<sup>65</sup> Ver de p. 22 a p. 27 de este trabajo.

<sup>66</sup> Ver de p. 28 a p. 30 de este trabajo.

## 8. Contenido lingüístico del curso

Es conveniente considerar que en un curso de comprensión de lectura en lengua extranjera los alumnos deben reconocer y discriminar diferentes elementos lingüísticos, pero no aplicarlos. También es necesario saber cuáles son los elementos lingüísticos que necesitan para así poder determinar lo fundamental en este tipo de curso y cómo se va a presentar para que cumpla su función en el curso mismo.

Concretamente, dichos elementos pueden ser de tres tipos, intralingüísticos, lexicales e interlingüísticos.<sup>67</sup>

Elementos intralingüísticos.

a) reglas morfológicas:

- discriminación de género y número de sustantivos y adjetivos (incluidos los artículos)
- reconocimiento de la denotación de persona y número en los verbos
- discriminación modal, temporal y aspectual de los verbos
- reconocimiento de la estructura de tiempos compuestos
- reconocimiento de irregularidades en los verbos
- discriminación en el uso de las preposiciones
- discriminación de género, número y persona en pronombres personales y posesivos
- discriminación en el uso de pronombres personales como sujeto o complemento
- reconocimiento de género y número de pronombres demostrativos
- reconocimiento de persona, género y número en adjetivos posesivos.

---

<sup>67</sup> Anna Ciliberti, "Note sull'abilità di lettura", Lend, 1980, No. 3.

- reconocimiento del grado en el sustantivo y en el adjetivo (diminutivo, aumentativo, superlativo)
- reconocimiento de voz pasiva
- reconocimiento de afijos y derivaciones
- reconocimiento de raíces.

b) las reglas sintácticas:<sup>68</sup>

- reconocimiento de la estructura de la frase
- reconocimiento del orden de los vocablos en frases simples y complejas
- reconocimiento de los diferentes tipos de frase (explicativa, continuativa, etc.)
- reconocimiento de la elipsis (con las características específicas de la lengua meta)
- discriminación de conectores lógicos y retóricos
- discriminación de referentes de los elementos anafóricos.

Elementos lexicales:

- discriminación del significado a nivel de frase, proposición, vocablo
- discriminación de unidades lexicales que pueden asumir más de una función (por ejemplo: la = artículo o pronombre)
- discriminación de expresiones idiomáticas
- discriminación de la connotación cultural de una palabra.

Elementos interlingüísticos:

- discriminación de cognados y falsos cognados

---

<sup>68</sup> Anna Ciliberti, Strategie di lettura in lingua straniera, en Lend IX (1980), n. 3.

## 9. Recapitulación

Ahora sería conveniente revisar cuáles con las tareas de lectura que al principio de este capítulo<sup>69</sup> se enunciaron como necesarias para centrarse en el proceso de la enseñanza-aprendizaje, y ver si lo antes expuesto nos puede ayudar para llevarlas a cabo:

- a) comprender textos de diferente tipo. Las reflexiones anteriores permitirán a los alumnos detectar con precisión las diferencias y semejanzas entre diferentes tipos de textos apoyándose en: los argumentos pivote, la detección de las operaciones lógicas que articulan el discurso, las diferentes fases del análisis, etc.
- b) discriminar información extraída de diferentes fuentes, para trabajos de investigación. En la medida en que los alumnos se sensibilicen a discriminar entre lo que es propiamente informativo en un texto y lo que va encaminado a argumentar en pro de una tesis, o bien, a mostrar el estado de ánimo del sujeto enunciante, podrán extraer con más precisión la información de diferentes textos.
- c) descubrir la intención de un autor determinado. El hecho de poder descubrir cómo se modalizan los enunciados, cuáles son las marcas del sujeto de enunciación dentro de su texto, permite detectar qué actos verbales se están realizando y determinar si son explícitos o no y para qué se esta argumentando en un texto.

En cuanto a los puntos: e) elaborar cuadros sinópticos o diagramas a partir de un texto dado, f) elaborar resúmenes de textos, en la medida en que los alumnos aprendan a discriminar la información esencial de lo que constituyen los detalles de un texto, les permitirá guiarse para las tareas consideradas en estos incisos.

---

<sup>69</sup> Ver p. 19 de esta guía.

### III. PROGRESION DEL CURSO

En este capítulo se presenta una serie de posibilidades de cómo llevar a cabo, ya en la praxis, los diferentes puntos teóricos de los que se parte. He optado por no presentar textos concretos en esta parte para dar precisamente lugar a que el profesor adapte a sus necesidades las sugerencias que aquí se hacen, aunque todas han sido utilizadas como pasos concretos con diferentes textos.

#### Primera fase.

En la clase inicial del curso y sin ningún texto aún, se sugiere comenzar a sensibilizar a los alumnos, mediante la explotación de su conocimiento del mundo, a la utilización de las estrategias generales de aprehensión de conocimiento y a reflexionar acerca de la diferencia entre traducción y comprensión de lectura.

Después, se pasa a la sensibilización del grupo a la "transparencia" de la lengua; a la puntuación; a la ortografía distintiva; al reforzamiento que sufren los vocablos por encontrarse en el mismo campo semántico; a la reiteración; la redundancia y el énfasis; etc.

Inmediatamente después de sus reflexiones sobre los anteriores puntos, se procede a exponer a los alumnos frente a un texto en la lengua meta, no sin antes haber hecho explícito que no se pretende ver el producto, sino el proceso del trabajo. Se podría decir que se trata de una lectura 'shock' cuyo objeto es que los propios alumnos compartan con sus compañeros sus reflexiones sobre qué caminos siguieron o podrían haber seguido para lograr extraer significado de un texto en una lengua meta desconocida aún para ellos.

### Texto 1

- titulado
- auténtico
- breve (dos o tres párrafos)
- de divulgación cultural
- que no esté basado en elipsis
- que no contenga períodos con numerosas oraciones subordinadas
- que no se argumente con diferentes tiempos o modos verbales.

### Objetivos parciales

- Iniciar la sensibilización del grupo a la comprensión de textos escritos en la lengua meta.
- Hacer evidentes las estrategias de lectura básicas que se utilizarán a través de todo el curso:
  - a) formulación de hipótesis
  - b) confirmación de hipótesis
  - c) rectificación de hipótesis
 (a nivel concepto, a nivel lingüístico y a nivel de actos se habla).
- Iniciar la sensibilización al valor "distintivo" que a veces adquiere la ortografía en la lengua meta (cuando el cambio en la ortografía conlleva cambio de significado en dos palabras parecidas, ejemplo: haz, as, has.)
- Introducir la pronunciación de la lengua meta a nivel de reconocimiento. Generalmente se dice que en cursos de comprensión de lectura no es necesario ni conveniente leer en voz alta, sin embargo, no se ha considerado que infinidad de lectores al leer en silencio "pronuncian" mentalmente lo que leen. ¿Por qué eliminar este recurso? Además, si se centra el curso en base a la reflexión de los alumnos, éstos en muchas ocasiones tienen que citar párrafos para apoyar sus puntos de vista;

no hay porqué desechar ningún elemento que pueda dar seguridad a los alumnos en su proceder como lectores.

- Hacer aflorar inquietudes gramaticales a partir del texto.

Los elementos gramaticales que en un momento dado pueden obstaculizar, o bien coadyuvar a la comprensión, se presentan en base a las inquietudes de los propios alumnos frente a textos específicos. Es decir, después de analizar el texto en cuestión desde el punto de vista de la comprensión, se examinan las inquietudes gramaticales. Si un alumno se inquieta por un punto que no es básico para la comprensión de lectura, entonces sólo se disipan sus dudas, pero no se abunda en la explicación. Por otro lado, habrá que considerar a qué nivel de aprendizaje hay que tratar los puntos gramaticales: a nivel de reconocimiento, de discriminación. También habrá que presentar los elementos gramaticales lo más globalmente posible, con el fin de que los alumnos adquieran una idea general lo antes posible para tener rápido acceso a los textos. Algunos de los puntos se retomarán a lo largo del curso para especificar cada vez más.

#### Procedimiento:

1. Los alumnos leen sólo el título del texto y tratan de inferir a partir del título la información del texto (utilización de su conocimiento del mundo), y sin leerlo.
2. expresan oralmente sus suposiciones sobre cómo creen que está desarrollado el tema: de qué recursos se valió el sujeto enunciante (definiciones, ejemplos, comparaciones, etc.)
3. leen el texto completo para comprobar si acertaron o no en sus predicciones. Se insiste que hay que valerse de la transparencia de la lengua, la reiteración, la puntuación, el reforzamiento de los vocablos por pertenecer al mismo campo semántico, etc.

4. dicen de qué se habla en el texto y qué se dice.
5. **revisión:** Durante todo el trabajo anterior hay que insistir en que no importa si sienten que no entienden: enfaticar que se trata de un trabajo de sensibilización grupal; enfaticar también los aciertos de los alumnos (en forma general); hacer evidente, al final, que entendieron más de lo que suponían.

Después, para una revisión grupal, el profesor anuncia que va a leer el texto en voz alta y pide tomar las palabras cuya pronunciación difiera del español, como modelo; pero especifica que no es conveniente escribir la pronunciación figurada porque se confundirían, dado que se prevé un aprendizaje de la ortografía por visualización y audición.

El profesor lee en voz alta el texto: en el caso específico del italiano, al escuchar el texto se aclaran muchas ideas; además, la entonación ayuda a la comprensión, y no se debe olvidar que se trata de la primera clase, que se trata de sensibilizar al alumno para aventurarse en las predicciones de todo tipo, no de evaluarlo. Por otro lado, la entonación indirectamente sirve para enfatizar la importancia de la puntuación.

Los alumnos subrayan todas las palabras que les resulten familiares, ya sea por transparentes, o por su cercanía en el campo semántico o con otras palabras transparentes, o por su reiteración en diferentes contextos, etc. (Hacer explícito que se va a partir de lo "familiar" hacia lo desconocido). Se coteja cuáles son los vocablos que reconoce todo el grupo; cuando sólo algunos alumnos creen reconocerlos se consideran como no familiares. Partiendo sólo de los vocablos familiares para todos, maestro y alumnos ponen en práctica todas las estrategias sobre las que se basaron para tratar de inferir lo desconocido y para darle significado al texto, evitando la traducción en esta fase de la revisión.

Se hace evidente que se puede partir desde diferentes partes del texto, por ejemplo: por la conclusión o el desarrollo; a condición de ser la parte más "clara" a nivel lingüístico para los alumnos.

Se hace evidente cómo se llega a entender un texto aunque no se conozca el significado de todas sus palabras y que el diccionario es para los casos en los que el desconocimiento de un vocablo obstaculiza la comprensión. En italiano se recomienda introducir el uso del diccionario sólo cuando los alumnos ya se hayan convencido de que pueden inferir gran parte de los vocablos apoyándose en el contexto a diferentes niveles.

Se invita a los alumnos a leer en voz alta el texto. (Obviamente en este tipo de cursos no se exige a los alumnos una magnífica pronunciación).

El profesor pregunta a los alumnos qué puntos gramaticales llaman su atención y qué observaciones hacen al respecto. Ejemplo: si han detectado algunos gramemas de género y número sólo se explicarán esos y no más, pero sí se especifica que no son los únicos. Si descubren artículos, se les preguntará sus observaciones correspondientes sobre la denotación de género y número sin importar el hecho de su variación de acuerdo a como comience la siguiente palabra (como sucede en italiano), porque no interfiere en la comprensión de lectura; sólo hacer ver que hay varios artículos correspondientes a uno sólo en español (il, lo, l' = el), por ejemplo.

## Texto II

Selección de un texto que, por ejemplo, no sea muy obvio en cuanto al sujeto de enunciación. Los alumnos ya deben haber descubierto, gramaticalmente hablando, cómo se detecta el femenino y el masculino, ya sea en terminaciones de adjetivos y sustantivos o/y en los pronombres personales.

### Objetivos parciales

- Mostrar que el tener un propósito definido de lectura permite sacar mayor información.
- Hacer evidente la utilidad de apoyarse en descubrimientos de tipo lingüístico también.

### Procedimiento:

1. Se forman pequeños grupos o parejas.
2. Los alumnos leen el texto con la tarea de determinar quién escribe y en qué criterio(s) basan su opinión.
3. Revisión:

Cuando ya han leído el texto, el profesor pide que le den sus conclusiones fundamentadas o su punto de vista. En su afán de justificarse, los alumnos siempre hacen alusión al contenido del texto y el maestro sigue el juego sin dar pautas.

Finalmente se hace evidente, mediante la observación de los alumnos, cuáles fueron los indicios correctos y también se les hace notar cómo el tener un objetivo preciso de lectura permite sacar mayor información del texto leído.

Después se extraen sus nuevos hallazgos lingüísticos y se pide que digan cuáles elementos ya conocen.

### Texto III

Se elaboran preguntas abiertas.

Texto de divulgación cultural, que no contenga cambios de tiempos verbales o de modos y que sea suficientemente redundante como para que los alumnos puedan entrar desde el contexto que les sea más accesible a nivel lingüístico. Además, que contenga claramente las categorías de introducción, desarrollo y conclusión.

#### Objetivos parciales

- Hacer evidente que si se atiende a la coherencia textual no es necesario conocer todos los vocablos.
- Reforzar la convicción de que el tener un objetivo preciso permite encontrar más información.

#### Procedimiento:

1. Los alumnos leen sólo las preguntas.
2. A partir de esas preguntas, expresan oralmente sus suposiciones sobre lo que dirá el texto.
3. Leen el texto para comprobar si acertaron en sus suposiciones o porqué no.
4. Responden, en español, a las preguntas.
5. Se revisan las preguntas.

En la revisión conjunta se hace evidente que para responder a las preguntas no es suficiente ni conveniente traducir literalmente, sino tratar de encontrar la relación lógica entre preguntas y respuestas.

Se puede ver, junto con los alumnos, cómo ayuda la redundancia, ya sea a nivel vocablo o a nivel concepto, para aclarar el contenido semántico del texto, y cómo el hecho de poder diferenciar el desarrollo de la introducción y de la conclusión permite guiarse en el tipo de información que se espera: la introducción y la conclusión generalmente contienen conceptos más amplios y generales

que el desarrollo. En éste se puede detectar si hay comparaciones, ejemplos, etc.

## Texto IV

Narrativo o argumentativo, que contenga una parte evidentemente más significativa que la otra desde el punto de vista conceptual.

### Objetivos parciales:

- Hacer evidente la conveniencia de no perder de vista el contexto.
- Insistir en la estrategia de inferencia, con mayor precisión.

### Procedimiento:

1. Los alumnos leen el título y la parte "menos" significativa del texto, y, sin dar la información contenida ahí, expresan al grupo sus inferencias sobre lo que contendrá la parte no leída aún para que se establezca la conexión entre el título y la parte leída.
2. Después de haber expresado sus opiniones, leen la parte faltante para ver si acertaron o no en sus predicciones.
3. Se revisa, a nivel consciente, cómo procedieron para corroborar o rectificar suposiciones acerca de la segunda parte leída. En el caso de un texto argumentativo, si se partió, por ejemplo, de la parte en que se da admisibilidad al discurso (que no necesariamente remite específicamente a la tesis), al fundir esta parte con el título (éste sí deberá conectar directamente con la tesis principal) se establecen posibles alternativas; para confirmarlas o rectificarlas, es necesario primero: discriminar de qué tipo de texto se trata\*; luego, a qué categoría textual (complicación, desarrollo, etc.) pertenece la infor-

---

\* Nota: no quiero decir que se haga una tipificación exhaustiva, sino sólo centrar las expectativas sobre el posible tipo de información que se espera.

mación con la que se cuenta; y después, es necesario ir desechando alternativas de acuerdo a los indicios que van apareciendo en el texto.

El término "significativo" se utiliza aquí para denominar el fragmento de un texto en el que se concentra la información; por ejemplo: la introducción o la conclusión; en un texto argumentativo son partes en las que generalmente aparecen juicios generales, mientras que en el desarrollo se da información casi siempre específica que no necesariamente remite directamente a la tesis principal del texto y que se resuelve mediante argumentos redundantes, en enumeraciones, ejemplos, comparaciones, etc.

En un texto narrativo, por ejemplo, la parte "significativa" sería la resolución o la complicación, mientras que la "no" significativa podría ser la introducción del personaje (o los personajes) mediante su descripción.

Vuelvo a insistir aquí en el hecho de que es muy difícil, prácticamente imposible, reestructurar el proceso específico de una revisión conjunta; lo que pretendo es dar sólo pautas generales que sirvan de guía al profesor.

## Texto V

Una reflexión, anécdota, chiste, reseña, etc. de escasa extensión (10 renglones más o menos) y con referencias a la fuente de donde se extrajo.

### Objetivos parciales:

- Sensibilización a la lectura de texto atendiendo a la extensión, la intención del sujeto enunciante, los motivos de la lectura, etc.
- Demostrar la utilidad de conocer la procedencia de un texto y su formato para poder inferir qué tipo de texto puede ser y qué enfoque le puede dar el sujeto enunciante.

### Procedimiento:

1. Pedir que vean, a vuelo de pájaro, la extensión del texto y el tipo de publicación a la que pertenece.
2. Mediante preguntas sobre su conocimiento del mundo se hace opinar a los propios alumnos qué pueden esperar de un texto con esas características específicas. Mediante preguntas se les hace deducir para qué sirve tener una idea de antemano sobre el tipo de texto que podemos esperar como lectores.
3. Se continúa explorando mediante preguntas para que deduzcan cómo será conveniente leer un texto de escasa extensión (vimos que generalmente se lee linealmente porque este tipo de textos no es tan redundante ni a nivel vocablo, ni a nivel concepto. Obviamente también hay que tomar en cuenta cuál es el propósito de la lectura, pero como regla general puede servir). Incluso, se puede ir más lejos intentando que digan cuál o cuáles creen que sea(n) el(los) recurso(s) del(los) que se valdrá el emisor del mensaje para expresarse (pueden utilizar el título del

texto, por ejemplo). Probablemente dirán que podría ser un texto:

- a) a base de comparaciones o metáforas
- b) en forma irónica
- c) un chiste.

Es posible insistir para que propongan cómo habría que leer en cada caso:<sup>70</sup>

- a) si es en base a metáforas, se considerará que hay un plano evocado y la necesidad de detectarlo<sup>71</sup>
- b) si se trata de un texto irónico,<sup>72</sup> encontrará que:
  - las ilustraciones no coinciden con los juicios generales. Se procede entonces precisamente enfatizando tales ilustraciones, lo que comprueba que es un efecto buscado
  - hay una contradicción a nivel superficial, (si fuera una contradicción profunda produciría una paradoja) que se manifiesta por ejemplo con puntos suspensivos para que el destinatario del mensaje reflexione; signos exclamativos para enfatizar más lo contradictorio de las ilustraciones utilizadas, etc.

En esta etapa del curso se pretende sólo una sensibilización hacia este tipo de textos que irán apareciendo posteriormente. Estas reflexiones las hacen los propios alumnos y es muy importante propiciarlas para

---

<sup>70</sup> Cuando se solicita la reflexión de los alumnos se prevé que pueden llegar a las deducciones pretendidas; claro, guiados por el maestro; y en última instancia, si en un momento dado no logran llegar a donde se quiere, el profesor lo explica, pero habiendo ya tomado en cuenta a los alumnos.

<sup>71</sup> Teun A. Van Dijk, Estructuras y funciones del discurso, p. 127

<sup>72</sup> Ch. Perelman, L'empire Rhétorique, París, 197 p. 123.

ampliar las expectativas de los alumnos frente a los textos posteriores.

- c) En el caso de un chiste,<sup>73</sup> ¿cómo se detecta? Porque hay ruptura de sentido. Por ejemplo, se espera que una causa produzca tal o cual efecto y sin embargo produce otro inesperado. Se ponen en juego nuestro conocimiento del mundo y la lógica natural. También es cierto que aquí intervienen muchos factores socioculturales (piénsese en nuestra dificultad para captar el humor de algunas culturas diferentes).

A partir de las opiniones vertidas por los alumnos, se agota cada una de ellas sobre cómo tratará el emisor el tema. Luego, se les pide su opinión para cada tipo de texto previsto, sobre cuáles estrategias sería conveniente utilizar para lograr la comprensión y se les pide reflexionar acerca de cuáles son las interrogantes que siempre encontrarán respuesta en un texto:

¿quién habla? (explícito o no)

¿a quién se dirige? (explícito o no)

¿de qué se habla y/o de quién(es) se habla?

¿qué se dice?

Si surge otro tipo de preguntas como:

¿por qué?

¿para qué?

¿cuándo?

¿cómo?

¿dónde?

es necesario llegar a la conclusión de que estas interrogantes pueden o no tener respuesta en textos determinados.

---

<sup>73</sup> Carlos Bousoño, Teoría de la expresión poética, Vol. 2, pp. 14-18. (Ver pp. 29 y 30 de este trabajo)

4. Después de haber leído el título y haber hecho las anteriores reflexiones, pedirles que lean el texto y determinen: quién habla y/o de quién(es), y que continuamente atiendan a la coherencia textual.
5. Pedirles relacionar lo que van leyendo con lo que ya leyeron para verificar si se sigue hablando de lo mismo.
6. Pedirles determinar cómo se conectan las diferentes partes del texto.
7. Si hay elementos anafóricos, pedirles que los encierren en un círculo y los conecten mediante una flecha con sus referentes (vale para todos los textos del curso).
8. Revisión: Se podrán retomar todos los puntos del procedimiento para ver, según el texto con el que se trabaje, y en forma grupal, cómo fueron atendiendo a la coherencia textual; cómo verificaron si se seguía hablando de lo mismo o ya se había cambiado de sujeto; cómo se conectaban las diferentes partes del texto. En cada caso concreto, hacer evidentes cuáles fueron los indicios que les permitieron detectar si se trataba de metáforas, de ironía, de comicidad, etc.

## Texto VI

De tipo argumentativo y, como el anterior, de escasa extensión.

### Objetivos parciales:

- Reforzar la sensibilización a la lectura de textos pequeños.
- Reforzar la práctica de las predicciones.
- Reforzar la práctica de la inferencia, tanto a nivel vo cable como de concepto, sólo que con un mayor grado de dificultad.
- Demostrar que a un texto se puede entrar desde diversas partes.

### Procedimiento:

1. Pedirles leer el título y hacer predicciones acerca de lo que dirá el texto.
2. Pedirles leer la primera proposición y la última del texto dado (podría no ser sólo una proposición, sino dos, se gún el texto).  
Aquí se aprovecha el hecho de que en un texto pequeño lo que funciona como introducción o conclusión generalmente se expresa en una o dos proposiciones.<sup>74</sup>
3. Pedirles que a partir de tal información traten de inferir cuál es el desarrollo, en forma individual o en parejas (pueden hacerlo por escrito para después cotejar con mayor precisión).
4. Después de haber expresado sus opiniones, pedirles leer el texto completo y verificar, si acertaron, en qué puntos; y si no acertaron, reflexionar a qué se debió.

---

<sup>74</sup> Teun A. Van Dijk, Estructuras y funciones del discurso, 1980, p. 54.

5. Si hay reactivos de opción múltiple y de verdadero-falso, pedirles que los lean y traten de responder con lo ya captado.
6. Revisión: Se retoman los diferentes puntos del procedimiento para que los alumnos expresen sus puntos de vista e incluso digan cómo hicieron para cambiar, en un momento dado, sus predicciones acerca del desarrollo, o para confirmarlas. Es labor del profesor lograr que los propios alumnos hagan evidentes, para el grupo entero, los puntos utilizados como guía para la lectura, por ejemplo: los conectores lógicos o retóricos; las operaciones lógicas que articulan los argumentos (de asociación o disociación); etc.

## Texto VII

En sentido figurado (metafórico).

### Objetivos parciales:

- Iniciar la sensibilización a la lectura de este tipo de textos.
- Rastreo de "indicios" como guía para la lectura de este tipo de textos.
- Reutilización de las estrategias ya empleadas anteriormente.

### Procedimiento:

1. Se enfrenta a los alumnos a una primera lectura global del texto para indagar hasta dónde llegan en la captación del sentido figurado.  
Para hacerlos reflexionar sobre cómo descubrir el sentido figurado en un texto, se puede uno apoyar en el conocimiento del mundo de los propios alumnos e incluso hacer referencia a los "juegos de palabras", tan comunes en México; a los chistes, para que reflexionen porqué mueven, a hilaridad. Se puede también aprovechar su experiencia, eficaz o no, en la lectura de poesía en español y pedirles que traten de reflexionar para ver porqué a veces no se entienden los recursos poéticos y porqué también pueden mover a hilaridad si no son entendidos.<sup>75</sup>
2. Preguntarles si perciben esta lectura como algo diferente de las anteriores. A partir de sus respuestas, ver si alguien está consciente de que hay algunos términos (y el sentido global del texto) que no resultan inteligibles si se leen atendiendo al sentido literal, y partiendo de sus

---

<sup>75</sup> Carlos Bousoño. Op. cit. 2o. volúmen, cap. XVIII, pp. 9 a 43.

propias observaciones, pedirles explicar qué pasa y qué sugieren para leer este tipo de textos.

3. Pedirles volver a intentar la lectura en base a las sugerencias hechas por ellos o por el propio maestro. Por ejemplo: atender a una situación dada y además buscar un plano evocado; si no encuentran un sentido lógico, partir de la premisa de que en general todo texto pretende ser lógico y coherente, o bien, que se pretende intencionalmente parecer ilógico, para lograr determinado efecto; buscar a qué se está refiriendo el sujeto enunciante para que adquiera sentido el texto.
4. Pedirles lanzar sus propias hipótesis e ir tratando de confirmarlas a través del texto; pero especificar que deben tener cuidado en no forzar el texto para ajustarlo a sus suposiciones.
5. Revisión: En grupo, se recorren nuevamente los diferentes pasos del procedimiento para que los propios alumnos detecten los indicios que los llevaron a encontrar el sentido figurado del texto.

## Texto VIII

Que sean evidentes en él la introducción, el desarrollo y la conclusión.

### Objetivos parciales:

- Hacer evidente que un texto se puede abordar desde diferentes partes.
- Demostrar cómo, partiendo de un fragmento del texto, se pueden hacer predicciones válidas para el resto del mismo.
- Hacer evidente el diferente enfoque de la información según se trate de: introducción, desarrollo o conclusión.
- Obtener una mayor integración del grupo como tal: esta actividad supone la colaboración entre los diferentes miembros de los equipos que se formarán.
- Sensibilizar a los alumnos a la retención y reestructuración mentales de la información con miras al ulterior análisis del discurso.

### Procedimiento:

1. Habiéndose seleccionado el texto se sacan fotocopias y se recorta cada una de las tres partes (introducción, desarrollo, conclusión), tratando de que el formato no les dé pistas: se suprime el título y el nombre del autor; se uniforman los márgenes superiores e inferiores, etc.
2. Se forman equipos de tres personas, procurando sean personas que antes no han trabajado juntas.
3. A cada miembro de los equipos respectivos se le entrega uno de los tres fragmentos del texto.
4. Se le explica al grupo entero en qué va a consistir este juego: a cada miembro de cada equipo se le ha entregado un fragmento diferente de los tres que componen el texto seleccionado (un mismo texto para todo el grupo). Con es

ta parte del texto, el alumno tendrá que determinar, como primer objetivo, si le tocó la introducción, el desarrollo o la conclusión.

Para determinarlo se auxiliarán preguntándose:

- a) ¿se inicia una descripción?
- b) ¿se presentan personajes?
- c) ¿se plantea un problema?
- d) ¿se presupone información dada?
- e) ¿se está ejemplificando?
- f) ¿se está comparando algo?
- g) ¿se dan alternativas?
- h) ¿es una moraleja?
- i) ¿se establecen consecuencias?,  
etc.

5. Se les explica que cuentan con un lapso razonable para leer su fragmento y retener la mayor cantidad posible de información. Pasado dicho lapso el profesor retirá la información que les ha sido asignada. (Es importante notar que no deben tomar notas, porque uno de los objetivos es favorecer la retención de la información).
6. Al terminar de examinar su información deberán comunicarla a sus compañeros de equipo: comenzará a comunicar su información quien crea tener la conclusión. Cuando haya terminado de exponerla, tratará de inferir la información contenida en las otras dos partes del texto, entregadas a sus compañeros de equipo. (Los otros dos miembros del equipo sólo deben escuchar).
7. Cuando el primero haya terminado de hacer sus inferencias, seguirá el que crea tener el desarrollo, y también tratará de inferir la introducción.
8. Por último, el que crea tener la introducción comunicará su información. (Desde que comienzan a hablar, el profesor se pasea entre todos los equipos cuidando de no intervenir, sino sólo observar).

9. Cuando hayan terminado de pasar la información se les pide su opinión de cómo se sintieron:
- a) si en algún momento se angustiaron, porqué
  - b) si creen haber acertado en general, y en qué se basan
  - c) si en los diferentes equipos hubo más de una persona que creía tener una parte determinada, y cómo lo solucionaron, etc.
10. Se les pregunta cuáles objetivos parciales creen se persiguen con esta actividad. (Prácticamente siempre aciertan). Se retoman sus comentarios y se explican más ampliamente los objetivos pretendidos.
11. Se les pide regresar a sus respectivos lugares. Algunos protestan porque creen que no se va a concluir el juego, pero se les invita a leer el texto completo, del cual tenían sólo una parte, para que observen lo que pasó exactamente. Con esta nueva actividad se cumplen otros objetivos como:
- La motivación del alumno para captar en detalle el texto.
  - La confirmación de sus conclusiones o el cambio de ellas.
  - La constatación de que el enfoque es diferente en cada parte constitutiva del texto.
12. Revisión: En la revisión grupal se puede leer en voz alta cada fragmento y pedir a alguno de los alumnos que tuvo esa parte determinada, dar la información contenida en ella (obviamente a nivel de comprensión, no de traducción) y ver qué pasó en los diferentes grupos: si quedó clara esa información o no. También se puede explotar gramaticalmente a partir de lo que los propios alumnos reconocen de los puntos ya vistos anteriormente y también de los puntos nuevos que les llaman la atención. (Se pretende satisfacer su curiosidad; sin embargo, si es un elemento que no interfiere en la comprensión, se

les explica, pero no se abunda sobre él; aunque sí se da la razón para no abundar).

## Texto IX

De personaje.

### Objetivos parciales:

- Iniciar la sensibilización ante estos textos.
- Lograr que reflexionen sobre qué tipo de información se puede encontrar en un texto de personaje.
- Iniciar la sensibilización a la separación de información, a su discriminación.

### Procedimiento:

1. Se les pide leer a grandes rasgos, y en forma individual, el texto sólo para captar de qué o de quién se habla.
2. Partiendo de sus observaciones acerca de que se habla de un personaje, se les pide reflexionar sobre qué tipo de información se puede esperar en un texto de este género. Seguramente observarán que se van a encontrar respuestas a dos grandes tipos de preguntas: (se van anotando en el pizarrón todos los aspectos que mencionen).

- ¿cómo es?
- ¿qué hace)

con sus posibles derivaciones<sup>76</sup>

- a) físicamente
- b) moralmente
- c) socialmente
- d) políticamente
- e) históricamente
- f) psicológicamente

---

<sup>76</sup> Generalmente en este rastreo de opiniones dan ejemplos concretos como: si es alto, si es gordo, si es influyente, etc. Se hace ver que se pueden agrupar algunos aspectos en formas más generales que incluyan varios datos.

- ¿por qué?
- ¿para qué?
- ¿cómo?
- ¿cuándo?
- ¿dónde?

(Obviamente no deben pretender encontrar forzosamente tal o cual aspecto).

3. Se les pide volver a leer el texto y, por escrito, discriminar la información, seleccionando sólo lo que se refiera directamente al personaje. Explicitar que no quiere decir que la demás información no sirva; tiene el valor de darle el contexto adecuado al personaje mismo.

4. Revisión: En esta fase es necesario hacer explícita la importancia de la última actividad para el análisis del discurso; al principio les resulta muy difícil, pero los va preparando para tareas posteriores en el curso.

Como trabajo grupal, se va cotejando y apuntando en el pizarrón la información extraída por cada uno y se busca el consenso del grupo sobre si es importante tal o cual información.

Se separa la información por columnas, de tal modo que después se pueda relacionar tanto a nivel horizontal como vertical.<sup>77</sup>

Y finalmente, si se han preparado reactivos de selección múltiple o de falso/verdadero, se hace evidente cómo es precisamente la información que se seleccionó la que se refleja en ellos.

---

<sup>77</sup> Por ejemplo: "qué hace" con "cómo es", "porqué", etc.

### Segunda fase:

Los objetivos parciales perseguidos hasta ahora han ido encaminados a desarrollar en el alumno estrategias generales de lectura basadas en el razonamiento y la reflexión; sin embargo, al recabar información de los diferentes textos, el alumno ha procedido prácticamente en forma intuitiva, es decir, sin una guía metodológica que le permita actuar con mayor seguridad y ahorrar tiempo.

Los alumnos, ya habituados a descubrir por sí mismos los diferentes aspectos de un texto y a reflexionar continuamente, son también en esta otra etapa del curso el factor más importante: se pretende que, expuestos a preguntas clave, al tratar de darles solución permitan al profesor ir uniendo los cabos necesarios hasta explicar los diferentes conceptos básicos de la metodología que habrán de utilizar.

En esta fase se retomarán, con cada texto, todas las estrategias vistas en la etapa anterior y se abundará en los elementos teóricos introducidos en las sugerencias de explotación de los siguientes textos.

## Texto X

### Tres textos en español

- a) argumentativo (político)
- b) científico informativo (informe experimental)
- c) expresivo (poesía)

extensión: una página cada uno, aproximadamente.

### Objetivos parciales:

- Hacer evidente la diferencia sustancial en textos de los tipos mencionados en el punto anterior.
- Discriminar las tres funciones comunicativas (informativa, argumentativa, expresiva).

### Procedimiento:

1. Se divide el grupo en equipos de tres personas.
2. Se les pide leer los tres textos para tratar de determinar qué diferencia(s) sustancial(es) encuentran en ellos.
3. Se retoman sus observaciones para guiar la discusión hasta llegar a la discriminación de la función comunicativa determinante en cada uno de los textos.<sup>78</sup>

Podría examinarse por ejemplo:

- a) si se respeta el código formal de comunicación,
- b) si se modaliza de alguna manera lo que se está exponiendo, si se califica en forma personal,
- c) si son utilizados signos de interrogación, de exclamación, suspensivos,
- d) si hay procedimiento de énfasis,
- e) si se trata de borrar el sujeto enunciante, etc.

<sup>78</sup> Ver página 22 y subsiguientes.

4. Se les pide determinar:

- a) qué es lo que sobresale en el texto argumentativo: la exposición de una o varias tesis, entretrejida(s) por argumentos,
- b) qué es lo que diferencia el texto argumentativo de la poesía: la postura individual del sujeto enunciante sobre un tema dado y el énfasis en la forma de exponer su visión individual,
- c) si perciben en el texto científico, aparte de la información, la posición personal del sujeto enunciante, si no se encuentran razonamientos argumentativos junto a los razonamientos demostrativos. (Generalmente se dan aún en este tipo de textos, aunque muy velados).

5. Se les pide buscar, en el texto argumentativo, si, y en dónde, encuentran la función informativa (es muy probable que la encuentren fundida en los razonamientos argumentativos y mediante enunciados modalizados).

6. Por último, puede pedírseles buscar en los tres textos dónde se detecta la presencia implícita o explícita del sujeto enunciante.

7. Revisión: A partir de esta experiencia es conveniente hacer notar la presencia en los tres textos de las tres funciones (informativa, argumentativa, expresiva), y el hecho de que el predominio de una de ellas indica de qué tipo de texto se trata, y que tales funciones se encuentran totalmente imbricadas unas a otras; es decir, la función informativa se encontrará unida a la expresiva; la argumentativa también denotará la presencia del sujeto enunciante, etc. Hay que hacer notar también cómo estos tres textos constituyen, cada uno, la exageración de cada una de las funciones, pero cómo en medio de ellos existe una enorme gama de textos en los que no siempre es tan evidente una de las tres funciones. Además, se hace reflexionar a los alumnos sobre cómo se manifiesta en el

texto poético el sujeto enunciante. Aquí entra la teoría sobre las modalizaciones.<sup>79</sup>

En cuanto a la función argumentativa, es conveniente no abundar en esta etapa de la clase, ya que su complejidad e importancia en el curso requieren retomarla en clases siguientes. Sin embargo, ya con todos los conceptos anteriores, se puede iniciar la conscientización del grupo acerca de la utilidad de valerse de ellos para cubrir propósitos específicos de lectura preguntándoles para qué creen ellos que sirva estar conscientes como lectores de la existencia de esas tres funciones en los textos. Si ellos no llegan solos a una respuesta, se les ponen ejemplos de propósitos de lectura:

- discriminación de la información nueva entre dos o más textos del mismo tema
- posición del sujeto enunciante con respecto a un tema dado
- intención del sujeto enunciante mediante su discurso.

En cada uno de los casos se deberá atender a diferentes indicios en el texto o textos específicos. Grosso modo, se les hace descubrir cómo, cuando se pretende dar información "objetiva", el sujeto enunciante trata de desaparecer como tal; en cambio, cuando se quiere marcar dentro de su texto, habla en primera persona, utiliza signos admirativos, suspensivos, interrogaciones; asevera, niega, enfatiza, califica, etc. También se les hace evidente que estos elementos sirven al lector para discriminar el posible objeto u objetos discursivos del texto específico.

---

<sup>79</sup> Ver página 25 de este trabajo.

## Texto XI

De tipo argumentativo, polémico y que contenga introducción, desarrollo y conclusión evidentes.

### Objetivos parciales:

- Reforzar la detección de las tres funciones comunicativas.
- Introducir otros elementos de apoyo para la discriminación de información esencial y no esencial.

### Procedimiento:

1. Se pregunta a los alumnos cómo es que han podido, en textos anteriormente leídos, detectar de qué se habla en ellos (el objeto u objetos discursivos). Es muy probable que admitan que lo han hecho por intuición. Entonces, se procede a hacer examinar el texto seleccionado para observar qué recurso o recursos ha empleado el sujeto de enunciación para dejar ver al destinatario de su discurso de qué habla principalmente. En sus reflexiones determinarán sin duda que se ha utilizado la reiteración, la redundancia o el énfasis. Este descubrimiento a nivel consciente es una pauta firme para que en ulteriores ocasiones se guíen en el rastreo de los objetos discursivos de los textos.
2. Después, y habiendo ya reflexionado acerca del hecho de que generalmente son muy pocos y muy redundantes los objetos discursivos de un texto, se les pide que intenten determinar, primero, cuál o cuáles son los objetos discursivos del texto en cuestión.
3. Luego, habrán de intentar determinar bajo qué aspecto(s) está(n) tratado(s).

4. Subrayarán, el(los) objeto(s) discursivo(s) que consideren pertinente(s) y los aspectos bajo los cuales está(n) tratado(s).
5. Se les pide que, guiándose por la reiteración, la redundancia o el énfasis, vayan subrayando qué se está diciendo del o de los objetos discursivos que antes habrán detectado.
6. Luego, se les pide ver cómo el sujeto enunciante hace ver a su virtual destinatario que ha hecho una buena selección tanto del o de los temas como de la fundamentación misma de sus razonamientos, y subrayar también esas partes.
7. Revisión: Con el anterior procedimiento será posible hacer evidente cómo se procede tanto en la estructuración de un discurso argumentativo como en su reestructuración por parte del lector.<sup>80</sup>

Para revisar el proceso de lectura se procede en grupo examinando las diferentes observaciones de los estudiantes sobre cada uno de los puntos del procedimiento. Aquí considero que interviene en forma determinante el aspecto formativo, ya que no es lo mismo pedir que hagan tal o cual cosa, a mostrarles pautas que les puedan servir de guía para cumplir con las tareas asignadas: así, se volverá a enfatizar cómo podemos guiarnos en un texto para determinar de qué se habla. Entonces, según sea el contenido específico del texto, se propicia la discusión para ir corroborando, juntos, si en un momento dado se está utilizando la redundancia; si se utiliza el énfasis, ver cómo, aunque no se nombre continuamente al personaje, la situación, el hecho, la idea, etc, los diferentes argumentos aluden al mismo objeto discursivo. O si se habla de algo y luego se repite y lo vuelve a repetir.

---

<sup>80</sup> Ver páginas 22 y 23.

En este momento se pueden introducir los conceptos extraídos de la teoría cognoscitiva sobre cómo se procede para almacenar información en la memoria a largo plazo y luego cómo se trae nuevamente a la memoria a corto plazo la información almacenada.<sup>81</sup>

Destacaremos las tres operaciones de supresión, generalización y construcción. Las considero de gran utilidad en la medida que permiten centrarnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al examinar en el texto específico qué información es esencial y cuál es adyacente (obviamente guiándonos también por la superestructura textual para determinar en un momento dado cuáles detalles son pertinentes según el tipo de texto en cuestión).

Para permitir a los estudiantes darse cuenta en forma empírica, digamos, de cómo proceden inconscientemente y cómo pueden proceder haciendo conscientes los siguientes mecanismos, propongo ir reconstruyendo poco a poco y en forma consciente los pasos para determinar si una información constituye, para lo subsiguiente, una información necesaria, y luego, en base a esa reestructuración buscar en el mismo texto la o las proposiciones que incluyen la información pertinente de toda una secuencia de proposiciones, o bien, construir dichas proposiciones en el caso de que el texto no las proporcione.

En la revisión se puede hacer evidente que hay diferentes niveles de síntesis; es decir, que una es la síntesis de un párrafo; otra, más general, es la de una página; otra la de un capítulo, y así sucesivamente. Es importante hacerlo notar porque es muy frecuente no tomar en cuenta

---

<sup>81</sup> Ver páginas 7, 8, 9.

este criterio y hacer síntesis tan generales, que ya no remiten a la información específica del texto en cuestión, con el peligro de extrapolar las cosas.

Es conveniente insistir con varios textos argumentativos el anterior manejo de ellos, con el objeto de afirmar en los alumnos la sensibilización a estos recursos.

## Texto XII

Con una tesis principal y con un marco de referencia (detalles adyacentes) amplio.

### Objetivos parciales:

- Introducir el plano sintagmático del análisis para textos argumentativos.
- Exponer al alumno al rastreo de la tesis principal.
- Exponer al alumno a la discriminación de información esencial y adyacente.
- Reforzar el recurso de identificar las funciones: informativa, expresiva, argumentativa, como elementos de guía en el análisis del texto.
- Reforzar el recurso de identificar tanto los objetos discursivos como sus aspectos, sus características, funciones, etc., y los elementos de admisibilidad utilizados.
- Reforzar el recurso de las operaciones cognitivas para auxiliarse en el análisis tentativo del texto.<sup>82</sup>

### Procedimiento:

1. Se pide al alumno hacer una labor de discriminación de información y extraer solamente aquello que sea esencial y dejar de lado lo adyacente. Es decir, rescatar, por escrito, sólo el objeto discursivo principal y los argumentos pivote.<sup>83</sup> Incluso se le puede decir cuántos, más

---

<sup>82</sup> Vemos cómo los objetivos parciales se tornan cada vez más extensos y complejos. Es característica de esta guía el ir incorporando unos pasos a otros conforme vayan apareciendo, para tener cada vez más elementos de juicio en nuestra tarea de lectores.

<sup>83</sup> Ver página 25.

o menos, deberán ser los renglones en los que tendrá que quedar reducido todo el texto.

2. Se pregunta a los propios alumnos cómo piensan realizar la tarea asignada.
3. Se propicia la discusión de los diferentes elementos teóricos de los que ya se pueden servir para guiarse en la tarea asignada.
4. Se procede a la lectura individual en silencio y a la elaboración de la síntesis del texto.
5. Revisión: Es muy frecuente que los alumnos encuentren mucha dificultad para diferenciar entre el marco de referencias y la o las tesis principales de un tema dado. Es probable que hayan trabajado relatando otra vez el contenido del texto. A partir de este resultado se puede comparar las síntesis de los diversos alumnos y ver cuáles han sido los criterios para dejar de lado, o bien para considerar, determinados detalles

Después de esta auscultación se puede proceder a introducir los conceptos sobre el plano del análisis sintagmático.<sup>84</sup> Sin embargo, habrá que aclarar, desde el principio, que este plano no es el único y que el plano paradigmático es quizás el más importante en la medida que permite, al virtual lector, interpretar las leyes sociales subyacentes en el texto. Al mismo tiempo es conveniente especificar que para llegar a este plano paradigmático, antes es necesario detenerse en el plano sintagmático para reconstruir analíticamente la esquematización de la realidad llevada a cabo por el sujeto enunciante en su discurso, sea éste oral o escrito.

Generalmente tendemos a saltar olímpicamente este plano y sin ninguna base interpretar arbitrariamente lo subyacente en el texto. Es necesario convencer a los alumnos

---

<sup>84</sup> Ver páginas 26, 27 y 28.

que nuestra interpretación como lectores debe apoyarse en los indicios proporcionados por el discurso mismo que interpretamos; nos detendremos durante gran parte del curso en el plano sintagmático hasta que se convierta en hábito en el alumno. Considero muy importante separar, aunque estamos conscientes que de alguna manera se está mutilando el texto en cuestión, los dos planos, con el objeto de no confundir a los alumnos.

Resulta, pues, de capital importancia detenernos en este plano del análisis a fin de que los alumnos asimilen los pasos que les permitirán situarse frente a un texto con la "objetividad" requerida para no alterar el discurso de acuerdo a sus propios valores, intereses, conocimientos, etc. Además, si bien es cierto que el plano paradigmático les permitirá reconocer cuáles son las leyes sociales subyacentes en el discurso, y así saber si se adhieren o no a la proposición central del emisor del mensaje, a su ideología, también es cierto que para llegar a esta etapa es necesario primero saber extraer el mensaje explícito del discurso.

No podemos pasar desde el principio, de un plano al otro, porque en uno, el sintagmático, insistiremos en que justifiquen sus observaciones con lo explícito en el texto; en cambio, después, en el plano paradigmático insistiremos en que lean entre líneas.

Partiendo entonces del contenido específico del texto leído y sintetizado, se procede, en grupo, a aplicar las diferentes fases del plano sintagmático.

- a) Se seleccionan los argumentos pivote de cada objeto discursivo y se procede a inventariarlos con el menor número posible de palabras y en el orden en que aparecen en el texto.

Por ejemplo:

Objeto discursivo A Argumentos	Objeto discursivo B Argumentos	Objeto discursivo C Argumentos
A.1. _____	B.1. _____	C.1. _____
A.2. _____	B.2. _____	C.2. _____
A.3. _____	B.3. _____	C.3. _____
	B.4. _____	C.4. _____
		C.5. _____

Se auxilia uno con la aplicación de las reglas de supresión, generalización y construcción ya mencionadas; con los conceptos de la superestructura textual, para determinar la importancia de los detalles; con las reglas operacionales del discurso; con las operaciones asociativas y disociativas; con los procedimientos de redundancia, reiteración y énfasis; con los conceptos de funciones de la comunicación (informativa, expresiva, argumentativa); etc.

- b) Después se procede a hacer evidente la fase de la gramática de argumentos para ver cómo están articulados, unos a otros, los diferentes argumentos pivote; es decir, qué operaciones lógicas los articulan (oposición, equivalencia, jerarquización, etc.).
- c) Finalmente, se pasa a la detección de las estrategias discursivas. Sabemos que prácticamente con la fase anterior ya están claras, sin embargo se afinan mucho más si se observa si el aspecto, el modo y el tiempo de los verbos adquieren un valor estratégico para la argumentación.

### Texto XIII

Que exponga una tesis principal.

#### Objetivos parciales:

- Sensibilización al análisis sintagmático como medio para la comprobación de que se ha comprendido un texto.
- Utilización de los conceptos básicos para el análisis del discurso en su plano sintagmático.
- Extracción de la tesis, separándola de todo lo adyacente.

#### Procedimiento:

1. Se parte de las reflexiones (hechas con los textos anteriores) acerca de la importancia que reviste el encontrar los objetos discursivos de un texto. Se incentiva la discusión para que juntos recuerden sobre cómo se descubren dichos objetos discursivos.
2. Se les pide que, de acuerdo con el título, hagan hipótesis, no sólo sobre qué nos podrá decir el texto, sino cómo creen que lo dirá el sujeto enunciante.
3. Se les pide leer el texto y utilizar sus conocimientos teóricos para ver si sus hipótesis, tanto a nivel de contenido semántico como de estructura, se ven corroboradas.
4. Se les pide tratar de identificar qué funciones específicas están cumpliendo las diferentes partes del texto en cuestión.
5. Después se les pide determinar, en base a sus reflexiones anteriores, para qué sirve diferenciar las funciones comunicativas en un discurso.
6. Se les pide tratar de aclarar cuál es el objeto discursivo o los objetos discursivos, valiéndose del reconocimiento de los diferentes recursos que puede usar el autor: redundancia, énfasis, reiteración.

7. Pedirles que, de acuerdo a la estructura del texto mismo, sugieran a qué será conveniente dar relevancia:
  - a) si creen que sea conveniente considerar los detalles (como sucede en un texto de tipo narrativo).
  - b) si creen que hay que ir lo más directamente posible hacia la identificación de la tesis principal y dejar de lado los detalles. Si creen que es conveniente la opción (a), porqué lo consideran así; si creen que es conveniente la opción (b), ¿por qué? ¿qué habrá que hacer para lograr un análisis sintagmático?
8. Puesto que es un texto en el que se expone una tesis se les pide que reconozcan los argumentos pivote e inventariarlos en forma abreviada. (Tomando en cuenta los factores teóricos que se han señalado en esta tesis).
9. Se les pregunta qué tipo de esquema convendrá sacar en un texto de este tipo. A partir de sus opiniones, se tratará de llegar al consenso sobre una síntesis, utilizando las reglas de supresión, generalización y construcción.
10. Se les recuerda que deben tomar en cuenta la gramática de argumentos y las estrategias discursivas. Que tienen que ir considerando, mientras van leyendo, si se está asociando o disociando; si se está jugando con la temporalización, como estrategia discursiva; por ejemplo, si en un momento dado las ilustraciones que pueda utilizar el sujeto enunciante son para dar admisibilidad al discurso; etc.
11. (Opcional) Si hay reactivos de selección múltiple se les pide que después de haber hecho su esquema (obviamente se rá diferente formalmente para cada alumno, pero deberá reflejar todos los puntos importantes del texto), traten de responder tomándolo como base para constatar la economía del método y su efectividad. Descubrirán que los reactivos reflejan los puntos del esquema.
12. Revisión: Después de realizado el trabajo anterior se procede a trabajar también grupalmente, ahora para detec-

tar qué indicios sirvieron para realizar las diferentes tareas anteriores. Se pregunta a los alumnos cómo lograron determinar que se hablaba principalmente de X y luego de Y, por ejemplo.

En base a sus observaciones o a la guía del mismo profesor, se hace evidente que se apoyaron en el hecho de que se retomaba el mismo objeto discursivo ya sea diciendo lo mismo en otras palabras o/y agregando detalles acerca de lo mismo o/y exagerando de alguna manera sobre lo mismo.

Se pregunta también porqué dieron una determinada jerarquización (primero X y luego Y). Siempre volviendo al texto tendrán que mostrar cómo Y estaba siempre en relación a X de una manera subordinada.

Después, se pide a los alumnos que fundamenten porqué seleccionaron determinados argumentos y no otros. Así, volviendo al texto, demostrarán que seleccionaron los que eran más redundantes; los más generales, los que de algún modo contenían la información desarrollada en toda una secuencia de proposiciones.

Luego, se les pide que detecten cuáles de esos argumentos determinan funciones; cuáles determinan características.

Después, se les pregunta en qué consiste la información que dejaron de lado. Así, apoyándose en el texto demostrarán que se trataba de ejemplos tendientes a dar mayor verosimilitud, o bien alusiones a determinadas personalidades o a conceptos por todos aceptados de antemano. Aquí se puede hacer la observación acerca de cómo el sujeto enunciante va conformando la "representación de la realidad" en su texto, y mediante cuáles procedimientos, para que nos reconozcamos en dicha "representación" y nos adheramos a sus conclusiones. O bien, se puede pedir que detecten cómo no la está logrando (esa adhesión del lector) porque se evidencia una cierta inconsistencia lógica, ya sea porque exagera sus recursos o porque son endebles.

Finalmente se les pide apoyar sus observaciones acerca de cómo se están articulando los argumentos; porqué dicen que se están oponiendo tales argumentos; o porqué dicen que uno implica al otro; o porqué se establece una relación de jerarquía, etc.

#### XIV. Características del texto

- argumentativo
- el mismo que sirvió para la tarea anterior, sobre todo si era polémico.

#### Objetivos parciales:

- Sensibilización al plano paradigmático del análisis de textos argumentativos.<sup>85</sup>

#### Procedimiento: Trabajo grupal oral.

1. Se pide a los alumnos detectar, mediante la modalización de los enunciados o mediante signos ortográficos, dónde se denota la presencia del sujeto enunciante y señalarlo, y luego se les pide señalar en cuáles modalizaciones el sujeto enunciante se hace más evidente y dónde, en cambio, trata de pasar desapercibido, pero lo detectamos.
2. Luego se les pide detectar si hay definiciones implícitas y cuáles serían; si hay aplicaciones a normas implícitas y cuáles serían.
3. Revisión: Después del trabajo anterior se sigue trabajando en grupo, pero ahora se trata de hacer evidente cómo se procedió en la fase anterior. Se pide, en base a los señalamientos hechos por los propios alumnos, determinen qué tipo de modalizaciones son las que encontraron y qué efectos van produciendo; por ejemplo: cómo el hecho de hablar en primera persona singular indica que el sujeto enunciante se quiere marcar en el texto; cómo generalmente el hecho de utilizar la primera persona plural es para hacer participe al virtual lector de lo que se argumenta; cómo el hacer preguntas que anticipan respuestas es para hacer reflexionar al virtual lector, para involucrarlo

---

<sup>85</sup> Ver página 28 de este trabajo.

en el texto; cómo el poner puntos suspensivos es para llamar la atención del destinatario sobre una determinada intención del sujeto enunciante y pedir al destinatario que interprete lo no dicho; cómo los puntos admirativos muestran el estado de ánimo del sujeto enunciante respecto a determinada información, etc.

Por otro lado, se hace ver que el hecho de utilizar formas impersonales, superlativos, expresiones como: es difícil, es necesario, todos saben, es evidente, no hay nada que hacer, etc. tienden, sí, a influir en el destinatario, pero simulando objetividad, imparcialidad; sin embargo, si nos fijamos, ahí está el sujeto enunciante, aunque disimulado.

Se les explica así que esto es "leer entre líneas: detectar aquello que trata de disimularse para ser más efectivo."

Texto XV, en tono irónico.

Objetivos parciales:

- Lograr que:
- sean capaces de descubrir la ironía.
  - hagan un diagrama.
  - vean la utilidad de este diagrama por el hecho de permitir una lectura vertical y horizontal que hace evidente la oposición de conceptos.
  - reconozcan los diferentes indicios para descubrir el tono del texto.
  - reconozcan la contradicción superficial que existe entre la regla o reglas generales y sus ilustraciones.
  - reconozcan el énfasis que se pone precisamente en resaltar lo contradictorio de las ilustraciones con respecto a las aseveraciones generales.
  - reconozcan que esa contradicción no rompe a nivel profundo con la lógica; es decir, que no es paradójica.

Procedimiento:

1. Se les pide leer el título y lanzar sus predicciones sobre lo que encontrarán en la lectura del texto. Si en el mismo título hay algún indicio de la ironía, ver si lo captan y que digan por qué surgió tal predicción.
2. Pedirles tratar de inferir, mediante el título, de qué re cursos se valdrá el emisor para expresarse.
3. Si surge entre ellos considerar ya la probabilidad de que sea irónico el texto, entonces se aprovecha para que reflexionen cómo vendrá la información y que deberán buscar, recordando los conceptos teóricos.
4. Se les pide leer el texto y después opinar, sin dar infor

mación específica, cómo consideran que habrá que analizarlo. Seguramente descubrirán que es necesario considerar las ilustraciones, que en otro tipo de texto podrían ser adyacentes. Entonces, probablemente propongan un diagrama en el que se puedan rescatar diferentes puntos de vista, por ejemplo: comentarios del autor, hechos reales, juicios generales, etc. (aunque no hayan descubierto aún la ironía). Si no surge del grupo, el profesor puede proponer la elaboración de dicho esquema.

5. Se les pide que, habiendo compilado el diagrama de la información, lean en forma vertical para ver qué sucede (es cuando más evidente se hace la ironía por la oposición de los conceptos).

6. Revisión: Se relee el texto para que, en forma grupal, se razone y se vaya llegando a un diagrama en el pizarrón.

Se va leyendo el texto parte por parte y se va acomodando la información siguiendo el orden del texto mismo.

Cuando se ha terminado el diagrama, se repasa para hacer evidente la contradicción de las ilustraciones con respecto a los juicios generales y que esta contradicción es buscada por el sujeto enunciante, puesto que no es posible que exagere en una contradicción involuntaria.

Se regresa al texto para ver cómo se descubre la ironía sólo si se coteja la información anterior con la subsiguiente.

Buscando en el texto los indicios de ironía, se va reconstruyendo el camino, de modo que los alumnos se sensibilicen más a este tipo de búsqueda.

Finalmente, se hace énfasis en la presencia de signos de admiración, de interrogaciones, de puntos suspensivos, etc. También se hace ver que el léxico es importante para reconocer la presencia del sujeto enunciante y para la ironía. También el uso de términos que pertenecen a registros diferentes y usados en forma "impropia" respecto al contexto pueden ser irónicos.

## Texto XVI

Texto narrativo en que aparezcan varios personajes.

### Objetivos parciales:

- Que los propios alumnos perciban que este tipo de texto no se analiza del mismo modo que los textos argumentativos.
- Que reflexionen, por discriminación, cómo se podrán guiar para analizar este tipo de textos.
- Introducir reflexiones generales sobre la estructura de tipo narrativo.<sup>86</sup>
- Elaboración del esquema adecuado por parte de los alumnos.

### Procedimiento:

1. Se les pide dar una rápida lectura al texto con el objeto de sugerir, en base a la estructura que reconocen, cómo habrá que analizarlo.
2. En base a sus opiniones se orienta la discusión para que reflexionen juntos sobre las consideraciones de la superestructura textual.
3. Se les pide ejemplificar cómo habrá que hacer el esquema de acuerdo con el paradigma, ya visto en otra etapa del curso, de texto de personaje. Se les hace recordar qué tipo de información se va a encontrar sobre los personajes: ¿cómo son? ¿qué hacen?
4. Se les pide que digan, puesto que se trata de un texto narrativo, según la estructura de este tipo de textos, qué constantes creen encontrar. Así, llegarán a reconocer que:
  - a) hay una situación dada,

---

<sup>86</sup> Ver páginas 11, 12, 13 de este trabajo.

- b) hay una acción que complica, una carencia,
- c) un medio que permite una solución ya sea parcial o total,
- d) una conclusión.

5. Se les pide detectar las anteriores categorías y especificar por escrito qué información contienen.

6. Revisión: Aquí es conveniente hacer notar que no necesariamente deben aparecer todos los puntos anteriores.

Se hace la reflexión de que de alguna manera tenemos la tendencia a considerar globalmente la información que nos llega de la realidad; es por ello que reconocemos si una determinada información está completa o no. Si empezamos a contar un cuento a un niño pequeño y nos detenemos, el niño percibe que falta algo; si se inicia una descripción de una situación debe seguir una complicación o varias, a esa situación; y luego, que deberá haber una posible solución. Este tipo de reflexiones son muy útiles para guiarse en la lectura de textos.

Se hace evidente cómo el tipo de texto hace que, como lectores, demos diferente importancia a los detalles.

**Texto XVII. Argumentativo-informativo, como artículo de fondo (editorial)**

**Objetivos parciales:**

- Sensibilizar al análisis de este tipo de textos.
- Hacer evidente la conveniencia para un análisis detallado, de apoyarse en la superestructura del texto.

**Procedimiento:**

1. Se pide a los alumnos observar tanto el formato como la fuente de donde se extrajo el texto.
2. En base a sus observaciones, se les pide expresar sus suposiciones acerca del tipo de información que contiene.
3. Se les pide constatar, leyendo primero el título y haciendo suposiciones más concretas sobre el contenido semántico del texto, si acertaron en las primeras (acerca del tipo de información).
4. Así se va procediendo en la lectura del texto para que continuamente traten de constatar si aparecen o no los datos que ellos esperaban.
5. Con todo lo anterior se les pide que, siempre en base a sus observaciones, hagan por escrito el esquema, no del contenido semántico sino de la superestructura subyacente en el texto (hechos, evaluaciones, reacciones, antecedentes, etc.).
6. Revisión: Se retoma el procedimiento anterior y se revisa paso a paso el proceso (en grupo) verificando o rectificando cada parte esperada. Así, se hará evidente que el título, sobre todo en este tipo de textos, alude a lo más relevante del texto mismo, y que las primeras líneas constituyen también la síntesis del texto.  
Enseguida se hará ver cómo aparecen o están implícitas categorías como: antecedentes inmediatos, evaluaciones por parte del autor, reacciones orales, acciones consecuentes, etc.

También se hace ver cómo el tener presente, en la lectura del texto, las diferentes categorías que lo conforman o podrían conformarlo permite fundamentar, en el virtual lector, sus opiniones críticas respecto al tratamiento del(los) objeto(s) discursivo(s). Es decir, si faltan algunos datos pertinentes esto puede dar lugar a imprecisiones y por ende a inconsistencia.

Por otro lado, se puede hacer notar cómo la abundancia de información permite al virtual lector formarse una idea más clara de lo que se informa.

## C O N C L U S I O N E S

Expresar las conclusiones sobre esta metodología es una ardua tarea que implica desenmarañar una madeja: por una parte están las observaciones de tipo lingüístico; las que se dirigen precisamente a la lengua meta y las que inciden propiamente en la lengua materna. Aparte, están las observaciones referentes al sistema de aprendizaje; aquí también las específicas al aprendizaje de una lengua extranjera y las referentes al aprendizaje en otros campos del conocimiento.

En otro orden de cosas están las observaciones específicas al desarrollo de los alumnos y las específicas al desarrollo del profesor que sigue esta metodología.

Se intentará explicitar punto por punto.

Dentro de las observaciones de tipo lingüístico sobre la lengua meta se logran avances como los siguientes:

a) el alumno adquiere una visión global de la estructura de la lengua meta, a nivel de reconocimiento. Logro importantísimo si se relaciona con la motivación intrínseca del curso: leer en lengua meta. Pero se puede ir más allá y considerar la posibilidad de partir de un curso de este tipo en los cursos de posesión de lengua, en la medida que permite al alumno poder hacer deducciones que al no conocer de antemano la estructura global resultan prácticamente imposibles. (Tema de otra tesis posterior.)

b) aunque al principio el desconocer totalmente la lengua meta produce mucha angustia en el alumno, poco a poco va adquiriendo seguridad al centrar su atención en estrategias de aprendizaje; y curiosamente, al desplazar esa atención al campo del aprendizaje en sí logra una asimilación global lingüística más rápida cada vez.

Entre las observaciones que inciden propiamente en la lengua materna, están:

a) en la medida en que el alumno practica la reflexión también a nivel lingüístico va adquiriendo un conocimiento no sólo intuitivo de cómo funciona el español, sino consciente. Esto se apoya en la ac-

titud generalizada de identificar semejanzas entre la lengua materna y la lengua meta o dar una explicación a las diferencias.

b) Por otro lado, muchos alumnos han adquirido el hábito de leer siempre en forma lineal en español; expuestos a otro sistema, extrapolan nuevos hábitos y perciben que no se trata sólo de entender a nivel lingüístico, sino a nivel de significado.

Por lo que se refiere al sistema de aprendizaje, y un poco repitiendo el concepto del punto anterior, el utilizar un sistema basado en el seguimiento del concepto y tomando en cuenta diferentes niveles de significado (lingüístico, semántico y pragmático) hace que el alumno adquiera una serie de recursos de apoyo para subsanar carencias lingüísticas sobre todo lexicales.

Ya refiriéndose a las repercusiones en otro campo del conocimiento, se puede afirmar que esta metodología representa una base firme para que los alumnos hagan trabajos de investigación en su especialidad.

Dentro de los avances en el desarrollo de los alumnos se dan cambios cualitativos prácticamente en todos; aunque el tiempo requerido para que se den varía mucho de uno a otro alumno. Además, son cursos en los que el aprovechamiento de los alumnos no siempre marca una línea ascendente, sino grandes subidas con periodos de "estancamiento" y luego otra vez ascendente con algunos altibajos. Los cambios cualitativos aluden a:

- a) una actitud analítica para aprehender la información
- b) una actitud crítica, pero consciente; es decir, basándose en el texto mismo y no sólo en sus suposiciones personales
- c) una capacidad para diferenciar entre puntos centrales y detalles adyacentes.

Finalmente, puede decirse que detrás de esta metodología de comprensión de lectura está una concepción de la enseñanza-aprendizaje en general que subyace en el profesor y que lo hace concebir la comprensión de lectura sólo como una manifestación concreta de ese quehacer global que implica la aprehensión del conocimiento. Por lo tanto, este sistema basado en el desarrollo de la reflexión, el análisis y la autoevaluación del alumno al mismo tiempo enriquece al profesor, quien continuamente aprende de sus propios alumnos.

#### IV. APENDICE ILUSTRATIVO

En esta parte de la tesis se presentará la utilización de dos textos en italiano a manera de ilustración de los ca pítulos anteriores.

En base a las premisas expuestas en esta tesis sobre la posibilidad de explotar un mismo texto en diferentes momentos del curso y, lógicamente, con procedimientos y objetivos parciales diferentes, se presenta el primer texto:

"L'incubo del mondo,  
incubo dell'uomo"<sup>87</sup>

Primera explotación: en las primeras 10 horas de clase (du ración aproximada: 2 horas)

Objetivos parciales:

Iniciar la sensibilización de los alumnos a las estrategias generales de comprensión de lectura.

Procedimiento:

1. Se escribe en el pizarrón el título:

L'incubo del mondo, incubo dell'uomo  
(a) (b) (c) (d) (b) (e) (f)

El título contiene la reiteración a nivel vocablo: "incubo"; sin embargo, no hay el suficiente contexto para aclarar el significado del término; entonces

---

<sup>87</sup> Fragmento extraído de un ensayo de Alberto Moravia: "L'uomo come fine", (1963). Bompiani; citado en: Le frontiere dell'uomo, Listri / Viti / Ballini, Le Monnier, prima ristampa, 1972. Ver pag. 114 de este trabajo.

2. se pide a los alumnos que realicen sus suposiciones centrándose en lo que les resulte familiar. Posiblemente será d, y luego c (del mundo): algo relacionado con el mundo. Sin que el profesor dé la pauta, puede guiarlos para ver si logran aclarar los términos e y f en base a la "transparencia" y a la cercanía en el campo semántico entre d y f: mundo - uomo.

Es muy importante hacer una transacción con los alumnos para que acepten "jugar" a no decir la traducción de cada palabra, sino a decir "sí" o "no"; esto para permitir a sus compañeros que vayan llegando solos a sus propias conclusiones. Hechas las anteriores aclaraciones se invita a los alumnos a:

3. comunicar al grupo sus suposiciones acerca del objeto discursivo. Se hará evidente que hay varias posibilidades. Esto es muy importante, ya que permite, desde el principio del curso, hacer conscientes a los alumnos que hay que admitir, como probabilidad, diferentes opciones sobre un texto.

Este es el objeto principal de propiciar que los alumnos expresen sus opiniones previas a la lectura de un texto.

4. En base a los posibles objetos discursivos previstos en el texto, se les invita, en cada caso, a poner en juego su conocimiento del mundo para inferir el contenido del texto, y a expresar sus opiniones. Aquí se explota el posible conocimiento de los alumnos acerca del autor: Alberto Moravia, para que realicen con más precisión sus inferencias.
5. Se invita a los alumnos a reflexionar sobre qué estructura del texto preven, en función del posible tema tratado, de su extensión, del autor, etc. (cuento, noticia, reflexión, etc.).
6. Después de oír sus opiniones sobre el punto anterior se les invita a reflexionar sobre qué recursos retóricos preven realizados por el sujeto de enunciación: compara-

ciones, analogías, descripciones, metáforas, gradaciones, etc.

7. Después de este trabajo con el título, se les pide leer el texto poniendo en juego todos los recursos posibles (transparencia de la lengua, reforzamiento por cercanía en el campo semántico, reiteración a nivel vocablo o concepto, etc.) aunados a las reflexiones escuchadas, para ver realmente de qué habla el texto y qué dice.
8. Además, se les da una tarea específica: después de leer el texto deberán, sin dar información directa del mismo, expresar oralmente su opinión personal sobre el tema tratado y decir en base a qué sustentan dicha opinión. Todo lo anterior, pero sobre todo el último paso, servirá para orientar después la revisión del trabajo en grupo.

Es importante aclarar que el maestro no debe dar pautas en esta etapa, sino sólo escuchar, explicando, eso sí, que lo hace a propósito para no interferir en el proceso de aprendizaje.

9. Revisión: En esta fase se invita al grupo a hacer un "juego de reconstrucción" del proceso seguido en la lectura. Y juntos, maestro y alumnos, ver cómo algunos, o todos, llegaron a elucidar la información contenida en el texto y en base a qué recursos lo lograron. Es fácil advertir que en esta etapa es imposible, dentro de este trabajo, prever cómo se desarrollará la reconstrucción, ya que se hará en base a las aportaciones de los propios alumnos; sin embargo, me aventuro a mostrar, en base a experiencias de clase, un posible desarrollo de esta etapa sólo con un afán de ejemplificación modelo:

- Dada la importancia de la palabra "incubo" se muestra a los alumnos cómo, mediante los diferentes contextos, y en base al conocimiento del mundo, se puede inferir su significado.

- Después, en base a las opiniones vertidas antes de leer el texto, se puede preguntar al grupo si alguna o algunas de las hipótesis se vieron confirmadas en el texto.
- Luego, en base también a las opiniones vertidas antes, pero ahora desde el punto de vista de qué tipo de texto se trata, ver qué observaron y porqué pueden afirmar que el texto es argumentativo o narrativo, etc.
- Luego se les pide decir cuáles recursos retóricos observaron.
- En base a todas las consideraciones anteriores, y utilizándolas juntos, maestro y alumnos, van procediendo para extraer los conceptos expuestos en el texto. (Aquí es importante hacer evidente que se puede partir de diferentes partes del texto mismo).
- Se pregunta de qué se habla en la primera proposición, en las 3 primeras líneas: del mundo moderno.
- Se pregunta qué hace el autor en esas tres líneas (un símil entre el mundo moderno y una cajita china que contiene dentro otra más chiquita y así sucesivamente).
- Se pregunta qué relación hay entre la proposición siguiente (líneas 3 y 4) y la anterior; quedará claro que hay un conector (ossia) que inicia una aclaración o especificación de lo anterior: agrega la idea de "pesadilla general" del mundo moderno y aclara el símil con una cajita en la que siempre hay una más pequeña (ahora referido a la pesadilla).
- Se pregunta qué pasa en las líneas 4 y 5: ahora hay una relación lógica de conclusión y una comparación: el hombre se considera a sí mismo como una pesadilla.  
"L'incubo..."
- Se pregunta qué pasa en las líneas de la 5 a la 8: se da un ejemplo de lo dicho anteriormente: Estado moderno, cuyo fin es el Estado y el hombre un medio: pesadilla gigantesca. Además se expresa una suposición: tal

vez el hombre no se da cuenta de esa situación por estar inmerso en ella.

- Se pregunta de qué se habla en las líneas 8 y 9: de la hormiga.
- Se pregunta qué relación hay con la información anterior: es una comparación entre el hombre y la hormiga.
- Se pregunta en qué consta dicha comparación: así como la hormiga no se da cuenta que el árbol sobre el que camina es un árbol, así el hombre no se da cuenta que el mundo en el que vive es una pesadilla gigantesca.
- Se pregunta qué indica el "ma" que aparece en la línea 9. Se espera una objeción a lo anterior; antes el autor habla en general de la repetición que existe en to do nivel: macrocosmos y microcosmos.
- Se pregunta qué relación hay entre lo anterior y las líneas 11 a 15: ahí desmiente la suposición anterior acerca de que el hombre tal vez no se da cuenta que él es el medio y el Estado el fin.
- Se pregunta cómo lo expone Moravia: yendo de lo general a lo particular (la fábrica, su sección, etc.) y uniendo la idea de repetición a todo nivel.
- ¿Qué sucede en las líneas de la 15 a la 18? Se ejemplifica nuevamente sobre lo mismo, pero tomando como ilustración ahora la sociedad, la clase, el grupo, etc.
- ¿Qué pasa en la línea 18? Se enfatiza la convicción del autor acerca del hecho de que todo se repite; es decir, la pesadilla del mundo moderno abarca todo.

Segunda explotación. Después de 80 horas clase. (Duración: 2 horas).

L'incubo del mondo, incubo dell'uomo - Alberto Moravia.  
(ver página 113)

Objetivos parciales:

- Que los alumnos determinen:
  - cómo analizarlo
  - estrategias discursivas utilizadas
  - recursos retóricos utilizados
  - tesis del autor
  - argumentos que apoyan la tesis expuesta.
- Que logren la elaboración de la síntesis.

Procedimiento:

1. Para esta tarea es necesario que pasen, de las suposiciones en base al título, a una lectura rápida del texto para ver qué suposiciones se pueden confirmar. Mediante esta lectura rápida podrán, en base a preguntas hechas por el profesor, descubrir que el texto es muy redundante; por lo tanto, darán relevancia a aquellas proposiciones que engloben a las demás: las más generales, cuya información sea necesaria para entender lo subsiguiente. Descubrirán cómo se procede mediante símiles; mediante ejemplos; cómo se va de lo general a lo particular (recursos retóricos utilizados).
2. Después de las anteriores consideraciones podría pedirse que eliminaran todo lo adyacente y redujeran el texto a la tesis y los argumentos pivote (argumentos que apoyan la tesis).
3. También se podría pedir que detectaran qué tipo de relaciones lógicas articulan los diferentes argumentos seleccionados, para certificar si ha quedado claro el texto (estrategias discursivas utilizadas).

Tercera explotación.

Este texto se puede volver a utilizar, pues ya sensibilizados a la figura del autor, se puede partir de la parte

correspondiente a la presentación tanto del fragmento como de Alberto Moravia. Habiendo analizado el fragmento, tienen ya un propósito válido para indagar o confirmar información sobre el sujeto enunciante.

Se puede pedir que hagan un esquema en el que apunten la información que consideren pertinente, en forma abreviada, para poder delimitar tanto al sujeto enunciante, como a la obra de la que ha sido extraído el fragmento anterior.

Después se presentaría el otro fragmento: "L'uomo gettato al macero". Se procede pidiéndoles, en base al trabajo realizado en: "Incubo del mondo,...", precisar tanto sobre la tesis principal como sobre el tratamiento del tema.

Además, se puede pedir que circunscriban los momentos en los que el sujeto enunciante quiere hacerse patente en el texto (para detectar la intención pragmática), y también aquellos momentos en los que al autor trata de borrarse para dar la apariencia de objetividad.

Para la etapa de la revisión se puede utilizar como apoyo el procedimiento de la explotación número 1.

Segundo texto: "I love New York".<sup>88</sup> Después de 100 horas de clase (duración aproximada: 2 horas).

Objetivos parciales:

- Reforzar la sensibilización a la lectura de textos iró  
nicos.
- Reforzar la utilización de conceptos teóricos como apo  
yo para el análisis sintagmático y paradigmático de un  
texto.

Procedimiento:

1. pedir que den sus suposiciones a partir de la lectura del  
título
2. pedir que desarrollen las diferentes hipótesis surgidas  
por el título
3. auscultación de suposiciones sobre cómo se desarrollará  
el texto según cada hipótesis surgida
4. pedir que digan qué indicaciones reciben del formato del  
texto (carta, extraído de una revista, firmado)
5. pedir una lectura rápida para descubrir:
  - a) quién escribe
  - b) de qué y/o de quién se escribe
  - c) dónde se desarrolla la acción
  - d) qué sucede
  - e) porqué, para qué escribe la carta
6. después, auspiciar una lectura detallada en grupo:<sup>89</sup>

---

<sup>88</sup> Stefano Benni, Panorama, 27 ottobre 1980. Ver página 112 de este trabajo.

<sup>89</sup> Recuérdese que el objetivo parcial es de sensibilización; por lo tanto es necesario centrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- renglones 1 a 11:

¿qué respuestas encuentran aquí respecto a los incisos anteriores?

- a) no lo sabemos aún (implícito-pasajero)
- b) de un viaje de 36 pasajeros italianos y un sargento-guía
- c) en el océano, en un barco: tercera clase
- d) se aburren, cantan, juegan a orinarse en las escotillas de primera clase
- e) no lo sabemos aún

- renglones 12 y 13:

¿qué sucede aquí?

se aclara un punto del párrafo anterior: el que se refiere a: éramos 40 - 4 se regresaron nadando

- renglones 14 a 20:

¿qué relación hay entre lo expuesto y esta nueva información?

- anterioridad en la acción
- la razón del viaje a E.U.

- renglones 14 a 38:

¿qué observan respecto a la puntuación?

¿cómo leemos este párrafo: a grandes rasgos, o nos detenemos en los detalles?

¿por qué?

la puntuación sirve para determinar quién está hablando en cada momento: el autor; el coronel Martin

- hay que leer atendiendo a cada detalle porque éstos irán dando la coherencia al texto

¿qué hace el autor?

- expresa el estado de ánimo de los personajes (pasajeros), incluyéndose él mismo: un poco tristes y nostálgicos
- (con esta información refuerza la información de

Los renglones 12 - 13)

- renglones 39 a 41:  
¿qué pasa?  
replica el autor, que no quiere ir a E.U.
- renglones 42 a 47:  
¿qué sucede?  
el coronel rebate la oposición del autor, aludiendo a características de E.U. como novedosas respecto a Italia
- renglón 48:  
¿quién habla?  
el autor ¿qué hace? establece un paragón entre el aspecto azaroso de E.U. y la Fiat  
(desproporción que sorprende, enfatizada por exclamación)
- renglones 49 a 57:  
¿qué pasa?  
responde el coronel que se siente burlado. Enfatiza para convencer al autor de la bondad del viaje como un paso hacia adelante.
- renglones 58 a 60:  
¿qué hace el autor?  
replica nuevamente y pregunta qué hay que ver en E.U.
- renglones 61 a 63:  
¿quién habla?  
en base a la dirección de la información y en base a leyes conversacionales, el coronel:  
¿qué hace?  
responde a la pregunta del autor aludiendo a características físicas de los grandes cañones, siempre como algo novedoso: señales de siglos de las eras geológicas.

- renglones 64 a 67:

¿quién habla?

el autor. ¿Qué hace? contrapone información de Italia, pero no en un sentido físico, sino de crítica política: zonas que han sufrido terremotos con señales también de siglos, pero de gobiernos democristianos que no han hecho la reconstrucción.

- renglones 68 a 75:

¿qué sucede?

de nuevo el coronel, más enfáticamente (enojado) alude a la invitación continua de los medios de comunicación y expresa su extrañeza de cómo puede resistirla; luego pregunta al autor si no le gustaría practicar surf en California.

- renglones 76 a 78:

¿quién habla?

el autor ¿qué hace? ejemplifica en contrario a lo que argumenta el coronel, yéndose a los extremos: no sabe ni siquiera sostenerse en un patín, ya no en California, sino ni siquiera en el caldoso mar de Rimini.

- renglones 79 a 82:

¿qué sucede?

el coronel insiste preguntándole si no le gustaría bailar en locales exclusivos de New York con actores famosos al lado.

- renglones 83 a 87:

¿qué sucede?

el autor da información que nuevamente no es la esperada, pero que sirve para enfatizar la banalidad de los juicios del coronel. Opone la posibilidad de bailar al lado de actores famosos con el hecho cotidiano de comer en Roma siempre frente al político Longo.

Aquí (o incluso antes) se puede suspender el trabajo para preguntar qué es lo que está pasando en el texto; si

perciben un tratamiento especial de la información. Seguramente algunos habrán descubierto que por un lado hay una ruptura de sentido, pero no llega al absurdo, sino que al hacerse reiterativo, este recurso produce el tono irónico, sarcástico. Se puede regresar a las partes ya examinadas del texto para que los alumnos, a posteriori, vayan señalando los indicios que les permitieron detectar la intención pragmática de la ironía.

Después, ya bajo el enfoque anterior, la lectura servirá para confirmar el tono, además de agregar información. Así se siguen haciendo preguntas más a nivel de actos lingüísticos para apoyar también las observaciones que surjan.

Vemos así cómo desde el renglón 88 hasta el final, se exagera el tono en base a la desproporción entre la comparación y lo comparado; hasta terminar con una imprecación.

Después de haber terminado el análisis se puede pedir que digan cuál o cuáles creen que sea(n) el(los) objetivo(s) de esta carta.

Ellos deberán entonces expresar sus opiniones hasta que quede claro que en realidad no es una carta dirigida a una persona en especial (puesto que sólo es un pretexto para dirigirse al auditorio en general, haciendo una crítica sobre actitudes determinadas de sus conciudadanos hacia E.U., pero esta parte es la última, habiendo pasado primero por el análisis a nivel sintagmático.

## L'UOMO COME FINE

di Alberto Moravia

*Il saggio di Alberto Moravia da cui traccio le pagine iniziali di questa antologia è una difesa dell'umanesimo in un momento in cui l'antiumanesimo sembra molto in voga. Forse, proprio le scende ci ha avvezzi a una nozione storica di «umanesimo» che appare fredda, lontana, non veritiera. Mg «umanesimo», vuol dire sempre difesa dell'uomo, ascolto dei suoi interrogativi, solidarietà per le sue lotte: è la prospettiva in cui bisogna per forza situarsi, se si vuole evitare il silenzio dello spirito, o la catastrofe.*

*Nelle pagine conclusive del suo lunghissimo saggio, scritto oltre quindici anni fa, ma tuttora attuale, Moravia afferma che «nella previdenza dell'azione sulla contemplazione sta la segreta perdita del mondo moderno». Non è un invito all'asceti, ma è a spostare l'energia umana da un piano all'altro, perché, soggiunge lo scrittore, «quello che più colpisce oggi è la evidente sproporzione fra l'uomo moderno e il mondo nel quale si trova a vivere». Particolare interesse alle pagine che seguono è conferito dall'accorta ma lucida denuncia e dall'individuazione di tutte le prospettive culturali, da quella sociologica a quella politica, da quella filosofica a quella perfino «religiosa». È certo che per sentirsi in un documentato discorso su una possibile, per quanto provvisoria, «definitiva» dell'uomo di oggi, serve aver meditato sul drammatico paradosso qui lampeggiato: l'uomo fatto per essere fine, che diventa, invece, soltanto un mezzo.*

### L'incubo del mondo, incubo dell'uomo

- 1 Il mondo moderno rassomiglia assai ad una di quelle scatole cinesi dentro la quale si trova una scatola più piccola, a sua volta involucri ad un'altra ancora più piccola e così via. Ossia l'incubo generale del mondo moderno ne contiene degli altri minori, sempre più ristretti, finché si giunge al risultato ultimo che ogni singolo uomo risente se stesso come un incubo. Per fare un esempio, lo Stato moderno in cui il fine è lo Stato e il mezzo è l'uomo è un incubo di proporzioni gigantesche e tali forse che l'uomo stesso che vive dentro quest'incubo non potrebbe rendersene conto, come probabilmente una formica non si rende conto che l'albero sul quale sta camminando è un albero. Ma nel mondo moderno come in ogni altro mondo ogni macrocosmo si specchia nel microcosmo e ogni microcosmo ripete le proprietà del macrocosmo. L'uomo, che vive nell'ampio seno dello Stato, si rende conto che questo Stato è un incubo perché la fabbrica in cui egli lavora è retta nello stesso modo dello Stato e il suo reparto nello stesso modo della fabbrica e il suo sottoreparto nello stesso modo del reparto e così più giù fino a lui, individuo solo e isolato. Se prendiamo invece della fabbrica la società e dalla società scendiamo alla classe e dalla classe al gruppo, e dal gruppo alla famiglia e dalla famiglia alla coppia e dalla coppia al solito uomo solo e isolato avremo lo stesso risultato. Si potrebbe continuare all'infinito, così esemplificando.

### L'uomo gettato al macero

In altri termini, né in seno alla massa, né insieme coi colleghi di lavoro, né in famiglia, né solo l'uomo moderno può dimenticare un tal momento di vivere in un mondo in cui egli è un mezzo e in cui il fine non lo riguarda. Né bisogna pensare che, almeno nella maggior parte dei casi, il mondo moderno sia così poco accorto e così spietato da non tentare di far dimenticare all'uomo questa realtà. Al contrario il mondo moderno cerca di convincere l'uomo che esso è sempre il fine supremo e che non viene adoperato affatto come mezzo. Ossia secondo le parole stesse dei governanti, nulla è trascurato nel mondo moderno per proteggere e rafforzare la dignità umana ed elevare l'uomo. Leggi innumerevoli nelle maniere più diverse proteggono la proprietà, la vita, i diritti dell'uomo; mentre lavoro gli viene continuamente assicurato che lavora per il benessere, la libertà, e la felicità di tutti e, dunque, di se stesso; onori, compensi e incoraggiamenti in forma di galloni, di medaglie, di aumenti di paghe, di elevazioni di gradi, di lodi pubbliche e di pubblicità di ogni genere gli confermano continuamente l'utilità e dignità del suo lavoro e l'importanza sociale della sua persona. Quindi, come lascia il lavoro, la cultura gli viene incontro coi libri, col cinema, col teatro, con la radio, coi giornali e gli occupa le ore di riposo e gli dà il senso di essere qualcosa di più, molto di più che una semplice parte di un meccanismo anonimo. Infine la religione gli spalanca le porte dei suoi templi e gli assicura che non soltanto egli è un lavoratore e una mente ma anche un'anima.

Tutto questo in teoria, secondo le parole, come abbiamo detto, dei governanti. Ma basta che sopravvenga una crisi decisiva, e l'uomo sperdi il ritmo sereno delle sue distrazioni e si dia la pena di riflettere seriamente, e allora si accorge facilmente che il lavoro è servilo, che onori, compensi e incoraggiamenti sono inganni, illusioni e sonniferi, che la cultura è lusinga per addorlo, fraccaso per non farlo pensare, propaganda per convincerlo, e la religione un chiodo di più per tenerlo ben fermo sulla sua croce<sup>1</sup>. Abbiamo detto che l'uomo scopre di essere un mezzo e non un fine soprattutto in occasione di crisi decisive. E infatti è proprio durante queste crisi, guerre, rivoluzioni, disastri economici, che all'uomo appare in tutta chiarezza di non essere che un mezzo tra i tanti e che il lavoro, gli onori, la felicità e la religione del mondo moderno rivelano lo spietato disprezzo dell'uomo onde sono interessate. In altri termini l'uomo si sente ad un tratto oppresso dalla sua corona regale e gettato al macero, rifiuto tra i rifiuti; e tutte quelle cose che avrebbero dovuto confermarlo nella sua essenza di uomo, gli si ammassano prive del carattere sacro che da lui scendeva ad esse, nient'altro che inganni e ornamenti.

Che meraviglia allora che nel corso di questa «storia detta da un Idiota piena di fraccaso e di furia» che è la sua vita, anche la natura e il mistero della natura appaiano all'uomo con gli stessi caratteri d'incubo del mondo che lo circonda? Dall'amore al sentimento dell'infinito, dalla proiezione alla luce del sole, tutto gli appare perverso e ridotto a comodità, utilità e meccanismo. Non più l'amore muove il sole e l'altre stelle, per lui, bensì una frizione che è insieme ibidina e delusione. Ed egli risente la natura come uno sfondo assurdo per un'azione assurda. In un incubo, un albero fiorito ci opprime e ci spaventa quanto un coltello puntato contro il nostro cuore; e vorremmo in eguale misura che ambedue non esistessero.

THESIS - CON  
FALLAS-DE-ORIGEN

ALBERTO MORAVIA (pseudonimo di Alberto Pincherle), nato a Roma nel 1907, è considerato forse il più rappresentativo romanziere italiano di oggi. Esordì con «Gli Invidiosi» nel 1929, giovanissimo, divenendo subito celebre. La sua opera copiosa, differenziata nei romanzi: «Le ambizioni sbagliate» (1935), «La Romana» (1947), annovera fra i romanzi: «La disubbidienza» (1948), «L'amore coniugale» (1949), «La Crociera» (1957), «La noia» (1960), «L'Attenzione» (1968), «Io e lui»; fra i saggi: «La Dittatura» (1957), «La noia» (1960), «L'Attenzione» (1968), «Muri Racconti» (1969); e poi alcune raccolte di racconti: «Racconti Romani» (1951), «Muri Racconti Romani» (1958), «Il Paradiso» (1968). Critico cinematografico e saggista, ha raccolto i suoi scritti critici in un volume dal titolo «L'uomo come fine» (1963). Tutte le sue opere sono edito da Bompiani.

1. cultura e religione sono qui intese nei loro aspetti pretensamente istituzionali e quindi devianti.

## L'UOMO COME FINE

di Alberto Moravia

*Il saggio di Alberto Moravia da cui traiamo le pagine iniziali di questa antologia è una difesa dell'umanesimo in un momento in cui l'antiumanesimo sembra molto in voga. Forse, proprio la scuola ci ha avvezzi ad una nozione storica di umanesimo « che appare fredda, lontana, non veritiera. Ma « umanesimo », vuol dire sempre difesa dell'uomo, ascolto dei suoi interrogativi, solidarietà per le sue lotte: è la prospettiva in cui bisogna per forza situarsi, se si vuole evitare il silenzio dello spirito, o la catastrofe.*

*Nelle pagine conclusive del suo lunghissimo saggio, scritto oltre quindici anni fa, ma tuttora attuale, Moravia afferma che « nella prevalenza dell'azione sulla contemplazione sta la segreto perdita del mondo moderno ». Non è un invito all'ascesi, ma « a spostare l'energia umana da un piano all'altro », perché, raggiunge lo scrittore, « quello che più colpisce oggi è la evidente sproporzione fra l'uomo moderno e il mondo nel quale si trova a vivere ». Particolare interesse alle pagine che seguono è costituito dall'accorata ma lucida denuncia e dall'utilizzazione di tutte le prospettive culturali, da quella sociologica a quella politica, da quella filosofica a quella perfino « religiosa ». È certo che per avviarsi in un documentato discorso su una possibile, per quanto provvisoria, « definizione » dell'uomo di oggi, serve aver mediato sul drammatico paradosso qui lumeggiato: l'uomo fatto per essere fine, che diventa, invece, soltanto un mezzo.*

### L'incubo del mondo, incubo dell'uomo

- 1 Il mondo moderno rassomiglia assai ad una di quelle scatole cinesi dentro la quale si trova una scatola più piccola, a sua volta involucri ad un'altra ancora più piccola e così via. Ossia l'incubo generale del mondo moderno ne contiene degli altri minori, sempre più ristretti, finché si giunge al risultato ultimo che ogni singolo uomo risente se stesso come un incubo. Per fare un esempio, lo Stato moderno in cui il fine è lo Stato e il mezzo è l'uomo è un incubo di proporzioni gigantesche e tali forse che l'uomo stesso che vive dentro quest'incubo non potrebbe rendersene conto, come probabilmente una formica non si rende conto che l'albero sul quale sta camminando è un albero. Ma nel mondo moderno come in ogni altro mondo ogni macrocosmo si specchia nel microcosmo e ogni microcosmo ripete le proprietà del macrocosmo. L'uomo, che vive nell'ampio seno dello Stato, si rende conto che questo Stato è un incubo perché la fabbrica in cui egli lavora è retta nello stesso modo dello Stato e il suo reparto nello stesso modo della fabbrica e il suo sottoreparto nello stesso modo del reparto e così giù giù fino a lui.
- 15 individuo solo e isolato. Se prendiamo invece della fabbrica la società e dalla società scendiamo alla classe e dalla classe al gruppo, e dal gruppo alla famiglia e dalla famiglia alla coppia e dalla coppia al solito uomo solo e isolato avremo lo stesso risultato. Si potrebbe continuare all'infinito, così esemplificando.

ALBERTO MORAVIA (pseudonimo di Alberto Pincherle), nato a Roma nel 1907, è considerato forse il più rappresentativo romanziere italiano di oggi. Esordì con « Gli indifferenti » nel 1929, giovanissimo, divenendo subito celebre. Le sue opere principali, annovera fra i romanzi: « Le ammissioni sbagliate » (1935), « Le Romanzi » (1947), « La Ciociara » (1957), « La nota » (1960), « L'Attenzione » (1962), « Io e lui »; fra i romanzi brevi: « Agostino » (1944), « La Diaboldiana » (1948), « L'amore coniugale » (1949); e poi alcune raccolte di racconti: « Racconti Romani » (1956), « Nuovi Racconti Romani » (1958), « Il Paradiso » (1969). Critico cinematografico e saggista, ha raccolto i suoi scritti critici in un volume dal titolo « L'uomo come fine » (1963). Tutte le sue opere sono edita da Bompiani.

## L'uomo gettato al macero

In altri termini, né in seno alla massa, né insieme coi colleghi di lavoro, né in famiglia, né solo l'uomo moderno può dimenticare un tal momento di vivere in un mondo in cui egli è un mezzo e in cui il fine non lo riguarda. Né bisogna pensare che, almeno nella maggior parte dei casi, il mondo moderno sia così poco accorto e così spietato da non tentare di far dimenticare all'uomo questa realtà. Al contrario il mondo moderno cerca di convincere l'uomo che esso è sempre il fine supremo e che non viene adoperato affatto come mezzo. Ossia secondo le parole stesse del governarsi, nulla è tralasciato nel mondo moderno per proteggere e rafforzare la dignità umana ed elevare l'uomo. Leggi innumerevoli nelle nostre più diverse proteggono la proprietà, la vita, i diritti dell'uomo; mentre favora gli viene continuamente assicurato che lavora per il benessere, la libertà, e la felicità di tutti e, dunque, di se stesso; onori, compensi e incoraggiamenti in forma di saloni, di medaglie, di aumenti di paghe, di elevazioni di gradi, di lodi pubbliche e di pubblicità di ogni genere gli confermano continuamente l'utilità e dignità del suo lavoro e l'importanza sociale della sua persona. Quindi, come lascia il lavoro, la cultura gli viene incontro coi libri, col cinema, col teatro, con la radio, coi giornali e gli occupa le ore di riposo e gli dà il senso di essere qualcosa di più, molto di più che una semplice parte di un meccanismo anonimo. Infine la religione gli spalanca le porte dei suoi tempi e gli assicura che non soltanto egli è un lavoratore e una mente ma anche un'anima.

Tutto questo in teoria, secondo le parole, come abbiamo detto, del governanti. Ma basta che sopravvenga una crisi decisiva, e l'uomo spezza il ritmo serrato delle sue distrazioni e si dà la pena di riflettere seriamente, e allora si accorge facilmente che il lavoro è servitù, che onori, compensi e incoraggiamenti sono inganni, illusioni e sonniferi, che la cultura è lusinga per sedurre, frastuono per non farlo pensare, propaganda per rinvincerlo, e la religione un chiodo di più per tenerlo ben fermo sulla sua croce! Abbiamo detto che l'uomo scopre di essere un mezzo e non un fine soprattutto in occasione di crisi decisive. E infatti è proprio durante queste crisi, guerre, rivoluzioni, disastri economici, che all'uomo appare in tutta chiarezza di non essere che un mezzo tra i tanti e che il lavoro, gli onori, la cultura e la religione del mondo moderno rivelano lo spietato disprezzo dell'uomo onde sono interessate. In altri termini l'uomo si sente ad un tratto spossato della sua corona regale e gettato al macero, rifiuto tra i rifiuti; e tutte quelle cose che avrebbero dovuto confermarlo nella sua essenza di uomo, gli si smarchiano prive del carattere sacro che da lui scendeva ad esse, nient'altro che inganni e ornamenti.

Che meraviglia allora che nel corso di questa « storia detta da un idiozia piena di frastuono e di furia » che è la sua vita, anche la natura e il mistero della natura appaiano all'uomo con gli stessi caratteri d'incubo del mondo che lo circonda? Dall'amore al sentimento dell'infinito, dalla procezione alla luce del sole, tutto gli appare pervertito e ridotto a comodità, utilità e meccanismo. Non più l'amore muove il sole e l'altre stelle, per lui, bensì una fazione che è insieme libidine e deduzione. Ed egli risente la natura come una sfonda assurdo per un'azione assurda. In un incubo, un albero fiorito ci opprime e ci spaventa quanto un coltello puntato contro il nostro cuore; e vorremmo in eguale misura che embedue non esistessero.

1. cultura e religione sono qui intese nel loro aspetto puramente istituzionali e quindi deviazioni.

Stefano Benni

## I love New York



1 **C**ara Marta,  
 5 la nave sta solcando le chiare  
 acque dell'oceano. E il terzo  
 giorno di navigazione, e qua sul pon-  
 10 te di terza classe ci si annoia. Si gio-  
 ca a carte, si cantano canzoni regio-  
 nali, si gioca a pisciare nel bocca-  
 porti di prima classe. Siamo tren-  
 tasei, di tutte le parti d'Italia, più  
 il sergente-guida. Eravamo quaran-  
 ta.

15 Quattro si sono già buttati giù per  
 tornare indietro a nuoto.

20 Siamo tutti un po' tristi e nostal-  
 gici. La cartolina precetto ci è giun-  
 ta veramente improvvisa. Sai, lo  
 avevo già fatto quattordici mesi di  
 militare, e sono andato al distretto  
 furibondo, ho detto: «Qua c'è un  
 equivoco, ho già dato». «Nessun  
 equivoco» ha detto un colonnello  
 con la divisa della Nato, tale Mar-  
 tin. «Non è per il militare» mi ha  
 detto. «Ci risulta, però, che lei non  
 25 è ancora stato in America». «Certo  
 che no» ho risposto. «Non ho né  
 i soldi né la voglia». «Mi dispiace»  
 ha detto il colonnello «ma lei forse  
 non legge i giornali. C'è il boom  
 30 dell'America. Ci venno tutti. Lei è  
 della media borghesia, è di sinistra,  
 sui trent'anni, sa l'inglese, e i no-  
 stri informatori ci hanno detto che  
 sa anche ballare e schettinare. Rien-  
 35 tra perciò nel terzo contingente di  
 viaggio obbligatorio negli Usa, 800  
 mila lire due settimane tutto com-  
 preso».

40 «Ma io non ne ho voglia!» ho  
 detto «che cosa vado a fare in Ame-  
 rica?».

45 «L'America» ha detto il colonnel-  
 lo Martin «è un Paese dieci anni  
 avanti rispetto a tutto il mondo.  
 Tutto è nuovo, tutto è diverso, ogni  
 giorno, oggi sei qui, domani sulla  
 strada».

50 «Come alla Fiat» ho detto io.  
 «Non mi prenda in giro» ha det-  
 to il colonnello «lei non può sot-  
 trarsi al suo dovere. Già duecento-  
 cinquantamila suoi compatrioti han-  
 no visitato l'America quest'anno. E  
 non già emigranti affamati e cala-  
 55 bresi analfabeti, ma gente di buo-  
 na famiglia, e i migliori intellettua-  
 li. E un bel passo in avanti».

60 «Io non voglio andare in Ameri-  
 ca. Sono un provinciale. Cosa c'è da  
 vedere lì?».

«In America ci sono i grandi can-  
 yons con dentro i segni secolari di  
 tutte le ere geologiche».

65 «In Italia ci sono i calanchi e zo-  
 ne terremotate con dentro tutti i  
 segni secolari dei governi democri-  
 stiani che non hanno ricostituito».

70 «Ma lei» si è arrabbiato Martin  
 «non legge i giornali? Non guarda  
 la tv? Come fa a resistere a questo  
 invito continuo? Come fa a non sen-  
 tire il richiamo di questa grande  
 terra? Non le piacerebbe fare il surf  
 sulle grandi onde, al caldo sole del-  
 la California?».

75 «Io non so neanche stare in piedi  
 su un pattino sul brodosso mare di  
 Rimini».

80 «Non le piacerebbe danzare nei  
 grandi locali esclusivi di New York,  
 dove si può stare fianco a fianco  
 con gli attori più noti?».

85 «Io a Roma vado a mangiare in  
 una trattoria dove mi si siede sem-  
 pre di fronte l'onorevole Longo e  
 tutte le volte mi tocca vomitare il  
 fritto».

90 «Ma non le piacerebbe percorre-  
 re le strade di San Francisco con  
 una bella cuffia che le trasmette mu-  
 sica nelle orecchie?».

95 «Un mio amico lo faceva sempre  
 sulla via Emilia in bicicletta e una  
 volta non ha sentito il clacson del-  
 la corriera alle sue spalle».

100 «Lei è un disfattista. Però non  
 può esentarsi! Lei è assegnato al  
 terzo plotone schettinatori Brook-  
 105 klyn. Sei mesi a New York e poi  
 sei mesi in California».

«Non so schettinare» ho detto  
 disperato.

105 «Ah, sì? e questa cos'è?» e il co-  
 lonnello Martin mi ha mostrato una  
 foto. «C'ero io a sei anni, con gli  
 schettini in una delicata figura ad  
 angelo. E, sotto, la scritta: Terzo  
 raduno nazionale schettinatori Uisp.  
 Terzo premio categoria pulcini».

110 «Un errore di gioventù» ho ur-  
 lato «maledetti, voi della Cia» e ho  
 cercato di saltare dalla finestra. Due  
 Mp mi hanno bloccato. Ci hanno  
 messo la divisa, una maglietta con  
 la scritta Hny (I love New York)  
 e siamo partiti. Arriveremo tra sei  
 115 giorni. Un lungo viaggio. Cantiamo  
 Core d'emigrante, piangiamo e cer-  
 chiamo di rubare le scamorre a un  
 certo Carnevale, che se ne è portato  
 dietro dodici chili. Ti manderò una  
 cartolina. Tutte le volte che vedi il  
 leone della Metro o una palla da  
 120 baseball, o Michele Sindona, pensa-  
 mi. Porca 'sta naira, come dicono nel  
 Bronx.

## V. APENDICE GRAMATICAL

Dada la importancia de algunos puntos gramaticales para la comprensión de la lectura, se mostrará aquí cómo abordarlos en el curso para lograr que los alumnos los utilicen a nivel de reconocimiento y discriminación lo más pronto posible, para acceder a mayor número de textos.

### Verbos

#### - Tiempos simples

En comprensión de lectura los alumnos deben manejar, a lo largo del curso, siempre a nivel de reconocimiento, verbos regulares e irregulares en toda la conjugación.

¿Cómo presentarlos al grupo?

Desde las primeras clases se observa la tendencia de los alumnos a establecer similitud a nivel formal entre los verbos en español y en italiano; entonces, basta con responder a una inquietud y mostrar en un primer momento las constantes que pueden manejar para reconocer en un texto diferentes tiempos de verbos regulares e irregulares como: presente, imperfecto y futuro del modo indicativo, más el presente condicional.

Deben haber descubierto ya los propios alumnos que hay tres conjugaciones de verbos regulares y cuyos infinitivos coinciden con el español: ar(e) er(e) ir(e).

Después, a partir del esquema de las terminaciones del presente de indicativo en italiano:

	-are	-ere	-ire
1a. pers. sing.	o	-	-
2a. pers. sing.	i	-	-
3a. pers. sing.	a	e	e
1a. pers. pl.	iamo	-	-
2a. pers. pl.	ate	ete	ite
3a. pers. pl.	ano	ono	ono

Se les hace evidente que:

- en general, es el esquema tanto para verbos regulares como irregulares;
- a nivel horizontal puede haber confusión en un momento dado:

	(are)	(ere)	(ire)
3a. pers. sing.	a	e	e
3a. pers. pl.	ano	ono	ono

sin embargo a nivel vertical siempre hay oposición; es decir, no tienen porqué confundirse entre una y otra persona, porque todas son diferentes:

↓	o	-	-
	i	-	-
	a	e	-
	iamo	-	-
	ate	ete	ite
	ano	ono	-

- c) al esquema del presente, eliminando las 2a. y 3a. conjugaciones se antepone el gramema temporal del imperfecto de indicativo:

V	-	o
		i
		a
		(i)amo
		ate
		ano

- d) si encuentran una palabra que termine en: -o, -i, -a, -amo, -ate, -ano, precedida por la -V- pueden inferir que se trata de un verbo en pasado imperfecto (aunque existe el riesgo que sea parte de la raíz del verbo, pero en un primer momento la utilidad de presentar así los tiempos verbales es mayor que los riesgos). Claro que una excepción a esta regla la constituye precisamente el auxiliar essere (ero, eri, erano), pero no tenemos porqué abarcar todo de una sola vez.
- e) si en cambio identifican la presencia de una r (o doble rr en algunos verbos irregulares) podemos inferir que se trata del futuro (con los mismos riesgos expuestos en el caso del inciso anterior).

R	-	ò
		ai
		à
		emo
		ete
(rr)		anno

- f) Aquí pueden ver que se acentúa ò; que antes de la i hay una a (ai); que ya no es iamo como en el presente o amo como en el imperfecto, sino emo; que se usa

la forma en ete y no ate o ite; que se duplica la n en ano: (anno), pero que estas variantes no representan un obstáculo a nivel reconocimiento porque quedan así:

-ró  
 -rai  
 -rá  
 -remo  
 -rete  
 -rano

por lo tanto siguen siendo los gramemas de personas y siguen presentando la misma oposición a nivel vertical:

o  
 i  
 a  
mo  
 te  
 no

- g) si reconocen un verbo con el gramema temporal en r o doble r, pero con otros gramemas personales, se trata ya del condicional presente.

La presentación de los anteriores tiempos hecha de esta manera permite:

1. Seguir el objetivo de la comprensión de la lectura a nivel gramatical: reconocer y discriminar.
2. Economía de tiempo: en una hora de clase se presentan estos tiempos.
3. Visión globalizadora que incentiva en los alumnos la inferencia.

Es obvio que en diferentes momentos del curso habrá que retomar dichos tiempos para ir afinando más su conocimiento. Por ejemplo: en clases posteriores se podrán especificar las diferentes vocales temáticas, que permitirán a los alumnos guiarse para detectar a qué conjugación pertenecen los verbos y así buscarlos en el diccionario (recuerdese la sugestión de introducir el uso del diccionario hasta después de 40 horas de clase aproximadamente).

En otro momento del curso, cuando ya manejen con cierta claridad los anteriores tiempos verbales, se sugiere introducir específicamente el condicional:

	(are)	(ere)	(ire)
Io	-rei	_____	_____
Tu	-resti	_____	_____
Lui (lei)	-rebbe	_____	_____
Noi	-remmo	_____	_____
Voi	-reste	_____	_____
Loro	-rebbero	_____	_____

- a) primero se hacen evidentes las diferencias en los gramemas personales, respecto al presente, imperfecto y futuro
- b) luego, se hacen evidentes las semejanzas:

-esti	_____	i
-ebbe	_____	e
-emmo	_____	mo
-este	_____	te

- c) después, se puede hacer notar que los gramemas personales del presente condicional se relacionan directamente con algunas formas del passato remoto del italiano sólo que sin la r o la doble r:

(-are)	(-ere)	(-ire)
<u>ai</u>	<u>ei</u>	ii
asti	<u>esti</u>	isti
ó *	<u>é</u> *	í*
ammo	<u>emmo</u>	immo
aste	<u>este</u>	iste
arono	<u>erono</u>	

d) sin embargo, el pasado (passato remoto en italiano) es absolutamente necesario verlo por separado y dedicarle incluso varias clases, puesto que si los alumnos no reconocen una irregularidad en los verbos, pueden no entender determinados textos; o bien, no saben cómo buscar el significado de verbos irregulares en el diccionario.

Y así se puede proceder con todos los tiempos, conectándolos por sus semejanzas formales.

#### - Tiempos compuestos

Cuando se manejan por lo menos el verbo essere y el verbo avere en presente, se puede explicar la estructura de los tiempos compuestos. Respecto a ésta se requiere puntualizar y centrarse también en el objetivo de la comprensión de textos escritos. Esto nos permite enfocar su estudio sólo bajo los aspectos necesarios y dejar de lado aquéllos que no obstaculizan la comprensión.

Aunque no se sabe a ciencia cierta qué es lo que sucede en la mente cuando un adulto se enfrenta a una lengua extranjera, se puede observar que generalmente se tiende, en comprensión de textos, a extrapolar conceptos de la lengua materna; por ejemplo, respecto a ciertas estructuras gramaticales se tiende a considerar que tienen funciones similares en la lengua meta. Si lo anterior lo

\*Aquí se hace también evidente la función distintiva de la ortografía.

referimos a la estructura de tiempos compuestos en italiano, será conveniente proceder haciendo evidentes las diferencias y las semejanzas entre las dos lenguas:

- a) Podemos partir del hecho de que en las dos lenguas se construyen los tiempos compuestos con: un auxiliar y un participio pasado.

En primer lugar los alumnos no saben cómo se forma el participio pasado en italiano; por lo tanto se puede presentar la estructura así:

verbo auxiliar + palabra que termine en:

↓			
essere	- at	}	
o	- ut		
avere	- it		
	- rt		
	- nt		- o
	- st		- i
	- lt		- a
	- s		- e
	- rs		
	- ls		
	- ss		
	- tt		

Nótese que es necesario introducir los tiempos compuestos desde las primeras clases.

- b) Ahora, en español existe un solo auxiliar (excepto para la voz pasiva): haber; mientras en italiano existen dos: essere y avere. Entonces, se hace necesario especificarlo:

Auxiliar más palabra... etc.

(avere o essere).

Ejemplos: - avevi studiato (habías estudiado)  
- era cresciuto (había crecido)

- c) Por otro lado, nuestro auxiliar haber sólo tiene función como tal, excepto en las formas: hay, había, habrá, hubo, haya, hubiera (-ese). En cambio en italiano los dos verbos auxiliares avere y essere tienen además función como verbos principales. Hay que hacerlo notar:

abbiamo mangiato (hemos comido)	abbiamo un libro (tenemos un libro)
siete partiti (han partido)	siete amici? (¿son amigos?)

- d) Además, en italiano se intercala con mucha frecuencia un adverbio entre el auxiliar y el participio

adverbio

auxiliar + participio pasado

Ejemplos: sono già arrivato (ya he llegado)  
hai sempre parlato (siempre has hablado)

Esto confunde mucho a los hispanohablantes, generalmente se pierden y ya no reconocen que se trata de un tiempo compuesto. Es necesario no sólo explicarlo, sino insistir a lo largo del curso con los textos en los que aparezca esta forma.

Por lo que se refiere a cuándo se usa un auxiliar u otro, no es necesario ni conveniente explicarlo en un curso de este tipo, porque los verbos no se van a utilizar a nivel de producción.

- Voz pasiva

En italiano se puede utilizar indistintamente el verbo essere o el verbo venire en los tiempos simples, mientras en español sólo se usa el verbo ser.

é capito dagli alunni	(es entendido por
viene capito dagli alunni )	los alumnos)

Una circunstancia que confunde mucho a los hispanohablantes es la perífrasis:

andare + participio pasado
va detto (debe ser dicho)

sobre todo porque tiene una connotación de deber ser, de obligatoriedad.

La presentación de la voz pasiva, entonces, será conveniente hacerla de tal modo que los alumnos perciban la diferencia, a nivel discriminación, entre los diferentes casos; y además sensibilizarlos ante variantes que en español no existen.

- Preposiciones:

Curiosamente, las preposiciones en general no obstaculizan mucho la comprensión; podría decirse que su presentación requiere sólo aprovechar los momentos en los que el grupo detecte que hay dificultad frente a tal o cual preposición. Sin embargo, el hecho de que la preposición da sea prácticamente un comodín en italiano, requiere que su presentación sea exhaustiva y lo antes posible.

Se puede partir de enunciados en los que la preposición da tenga diferente uso, y pedir a los alumnos que los traduzcan. Después se les pide discriminar la diferencia de uso de la preposición en cada caso.

Por último, se pide que ellos mismos extraigan las reglas de uso ya discriminadas en los enunciados de los ejemplos.

- Pronombres (elementos anafóricos o catafóricos)

Como los elementos anafóricos o catafóricos conectan diferentes partes del texto, revisten una gran importancia para la comprensión. Su presentación tendrá que hacerse lo antes posible, siempre partiendo de los textos usados en el curso y tratando de que sean los propios alumnos los que, primero, detecten la dificultad, y luego, mediante la reflexión conjunta, establezcan su importancia.

Es muy útil habituar a los alumnos a encerrar los elementos anafóricos o catafóricos en un círculo y conectarlos mediante una flecha a su referente. Así, se acostumbran a preguntarse "a qué se refiere" y esto les permite determinar si se sigue hablando de lo mismo o ya se cambió, por ejemplo:

"Consegno questa lettera a un ragazzo che te (la) porterá a mano. Si chiama Ray e io (l')ho conosciuto qui. E' un ragazzo di Ostenda. E' fido. (Dagli) da dormire se hai un letto".

(De: Caro Michele. Natalia Ginzburg).

No se pretende agotar aquí la presentación de los elementos gramaticales; me he centrado sólo en los más importantes.

## B I B L I O G R A F I A

1. ANTINUCCI e CASTELFRANCHI. Psicolinguistica, percezione, memoria e apprendimento. Bologna, Società Editrice Il Mulino, 1976.
2. BARTHES, Roland. L'analisi del racconto, Trad. L. del Grosso Destrieri, Milano, Bompiani, 1969.
3. BERISTAIN, Helena. Análisis estructural del relato literario, México, UNAM, 1984.
4. BOUSONO, Carlos. Teoría de la expresión poética, Premio FASTENRATH, Biblioteca Románica Hispánica, Madrid, Gredos, 6a. ed., 1976.
5. CASTAÑOS, Fernando. Las categorías básicas del análisis del discurso, México, UNAM, 1976.
6. CASTILLA DEL PINO, Carlos. Introducción a la hermenéutica del lenguaje. Historia, Ciencia y Sociedad, Barcelona, Ed. Península 2a. edición, 1974.
7. CILIBERTI, Anna. "Note sull'abilità di lettura", LEND, 1980.
8. \_\_\_\_\_ "Strategie di lettura e lingua straniera", LEND, Anno IX, No. 3, Giugno 1980.
9. ECO, Umberto. Lector in fabula, Barcelona, Edit. Lumen, 1981.
10. GIMENEZ, Gilberto. Poder, estado y discurso. Perspectivas sociológicas y semiológicas del discurso político-jurídico, México, UNAM, 1982.
11. GOODMAN S., Kenneth. "A psicolinguistic guessing game", en D.V. Gunderson (ed) Language and Reading, (p. 108), 1967.

12. LAUTEMATTI, Luisa. Desarrollo de materiales para cursos de comprensión de lectura en una lengua extranjera. Centro de Lenguas para las Universidades Finlandesas, Univ. de Jyvaskyla, Finlandia.
13. LAUSCOMES, Pierre, GHISLAINE, MOREAU-CAPDEVILLE, VIGNAUX, Georges. "Il y a parmi nous de monstres"... Argumentation de presse relatives au procès de C. Buffet de R. Bontemps, 1972.
14. MIGNOLO, Walter. Elementos para una teoría del texto literario, Barcelona, Editorial Crítica - Grijalbo, 1978.
15. ORLETTI, Franca. "Un approccio integrato alla lettura", LEND, No. 3, Anno IX, Giugno 1980.
16. PERELMAN, Ch. L'Empire Rhétorique, Vrin, Paris, 1977.
17. PORTINE, Henri. Elements pour une grammaire de l'énonciation. Analyse de discours et didactique des langues. Paris, Bureau pour l'Enseignement de la langue et de la Civilisation française, 1970, pp. 34-49
18. PUIG, Luisa. La estructura del relato y los conceptos de actante y función, México, UNAM, 1978.
19. STATI, Sorin. La Sintaxis, México, Editorial Nueva Imagen, 1979.
20. VAN DIJK, Teun A. Estructuras y funciones del discurso, México, Siglo XXI Editores, 1980.
21. \_\_\_\_\_ La ciencia del texto, México, Paidós, 1978.
22. VIGNAUX, Georges. L'Argumentation, Gêneve Paris, Librairie Droz.