

**TESIS: MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA**

La lectura inferencial en Lengua 1 y en Lengua 2 (francés).  
El caso del texto argumentativo.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO | FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES



Maestrando: Carlos Valentini.  
Directora de tesis: Prof. Graciela Cariello.

AÑO 2003

Recibido: Ago. 2008 | Aceptado: Oct. 2008

**INDICE**

1. Tema de investigación	
1.1. Fundamentación .....	210
1.2. Recorte del problema de investigación .....	211
1.3. Objetivo general .....	212
1.4. Objetivos específicos .....	212
1.5. Hipótesis de trabajo .....	212
1.6. Marco teórico .....	212
1.7. Metodología .....	225
2. Corpus	
2.1. Técnicas de recolección .....	227
2.2. Descripción de la población involucrada .....	227
2.3. Selección de los textos .....	228
2.4. Elaboración de las pruebas .....	229
2.5. Elaboración de los instrumentos de evaluación .....	231
2.6. Cuadros de resultados .....	234
2.7. Resultados obtenidos .....	234
3. Conclusiones .....	237
4. Propuestas didácticas .....	252
5. Bibliografía .....	256
6. Anexos	
Anexo 1: Las pruebas de comprensión textual .....	259
Anexo 2: Los instrumentos de evaluación .....	262

## 1. TEMA DE INVESTIGACIÓN

### 1.1. FUNDAMENTACIÓN

Una reciente investigación efectuada por especialistas del Programa de Información y Análisis Institucional (PIAI) de la Universidad Nacional del Litoral reveló que casi la mitad de los 6.294 alumnos que ingresaron en el año 2001 a dicha universidad, "tuvo dificultades en la lectura y comprensión de textos y que una gran parte también tuvo una errónea comprensión de los problemas y consignas planteadas"<sup>1</sup>.

El informe cita opiniones de teóricos e intelectuales, quienes afirman que "la lectura consiste en establecer un contacto entre lo que el texto dice y los conocimientos adquiridos anteriormente por la persona a través de su propia vivencia, y así se llega a comprender y asimilar como conocimiento el mensaje que transmite el texto".

Los alarmantes resultados de este estudio sobre el desempeño académico de los ingresantes universitarios muestran la gravedad del problema y ubican en un lugar central el tema de la comprensión lectora y, por consiguiente, la capacidad de inferir de los alumnos.

Las dificultades en el proceso de lectura y el desconocimiento de las estrategias de abordaje de los textos en la propia lengua materna (L1) constituyen un eje problemático que está siendo seriamente investigado por especialistas de las principales universidades del país.

Por otra parte, la enseñanza de las lenguas extranjeras (L2) en el ámbito universitario otorga un espacio privilegiado a la lecto-comprensión, razón por la cual ha orientado también sus investigaciones en este sentido.

En este contexto, las competencias lectoras en lengua materna o en lengua extranjera parecieran tener características particulares susceptibles de ser investigadas.

---

<sup>1</sup> Fuente: Revista electrónica *Ciudad Universitaria* n° 80, 17/12/02, ([info@ciudad-universitaria.com](mailto:info@ciudad-universitaria.com)), según nota firmada por Silvana Ercolano del 9 de diciembre de 2002, p. 2.

## 1.2. RECORTE DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El estudio de las dificultades relevadas en la lectura comprensiva de textos por parte de los estudiantes sería objeto de análisis en todas las etapas de escolarización: Inicial, EGB1, EGB2, EGB3, Polimodal y universitaria. Pero abordar un período tan abarcador, requeriría la participación de equipos específicos para cada uno de dichos niveles, por ello, el autor de la presente investigación decidió limitarse al ámbito que más conoce y en el que desarrolla su actividad: la formación terciaria y/o universitaria.

Por otra parte, esta última etapa incluye -precisamente- a estudiantes que han pasado mayoritariamente por los otros niveles educativos y a los que se supone adecuadamente preparados para realizar una lectura pertinente de diferentes tipos de textos, competencia que los estudios efectuados -como el referido a los ingresantes a la U.N.L.- revelan insuficiente.

Además, su participación en un proyecto de investigación trienal -radicado en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Artes y acreditado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Rosario, dirigido por la Prof. María Isabel De Gregorio, referido a las tipologías textuales y que parte de la premisa de que la comprensión se potencia si se conoce la organización discursiva de un texto-, lo ubicó frente a una pluralidad de textos: descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos, dialogales, instructivos, retóricos. Esta multiplicidad textual lo llevó a centrarse en uno de los tipos textuales cuyo dominio resulta más relevante dentro de la práctica universitaria: el argumentativo.

Este tipo de texto, asociado a la lectura y a la práctica del ensayo, se constituye, junto con el texto expositivo, en una de las tipologías dominantes dentro del ámbito académico.

Por último, abordar la lectura de inferencias en el texto argumentativo en L2, exige que se deba acotar la investigación a alguna lengua extranjera en particular. El dominio del francés por parte de este investigador y el hecho de trabajar tanto en el plano literario como en el lingüístico en ese idioma hace que esa sea la L2 elegida para confrontar con la L1.

En consecuencia, el recorte del tema de investigación que se ha efectuado estará centrado en el estudio de la lectura inferencial de textos argumentativos en español lengua materna y en francés lengua extranjera por parte de alumnos pertenecientes al nivel terciario o universitario.

### **1.3. OBJETIVO GENERAL**

El objetivo general de la presente investigación será analizar la aptitud de los alumnos para establecer las inferencias necesarias que les permitan una adecuada comprensión de la macro y la superestructura textual.

### **1.4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Serán objetivos específicos:

- establecer los niveles de lectura inferencial de los alumnos en textos argumentativos en lengua materna y en lengua extranjera;
- analizar la presencia o la ausencia de diferentes niveles de lectura inferencial en una y otra lengua;
- explicar las diferencias o las semejanzas en el establecimiento de inferencias y en la comprensión lectora del texto argumentativo en cada una de las lenguas abordadas.

### **1.5. HIPÓTESIS DE TRABAJO**

La premisa de la presente investigación surge del siguiente interrogante: ¿la aptitud para realizar una lectura inferencial adecuada del texto argumentativo por parte de los alumnos es más elevada en L2 que en L1?

### **1.6. MARCO TEÓRICO**

Esta investigación se propuso, en el plano teórico, comenzar por realizar un abordaje epistemológico del objeto LECTURA y, a partir de él, analizar las principales líneas teóricas y didácticas que sustentan nociones como las de inferencia, lengua materna, lengua extranjera, tipologías textuales y texto argumentativo.

#### **1.6.1. El concepto de lectura**

Jitrik (1996) considera "objetos culturales" a todo lo producido en una sociedad dada. Estos objetos son prácticas que tienen una mayor o una menor incidencia en el imaginario social. Se puede partir de la más sencilla para llegar a la más compleja en una cadena que va desde el más simple pragmatismo (por ejemplo: la alfarería) a la máxima simbolización (la religión). Si dentro de esos objetos culturales se toma el objeto Lectura y se reflexiona sobre él, se entra en su dimensión epistemológica, filosófica.

Hablar de lectura es considerar el conjunto de acciones lectoras y de él un constructo que deviene objeto de conocimiento. El objeto Lectura es también un objeto abstracto, con una relativa máxima abstracción.

Jitrik considera a la lectura como una actividad, lo cual implica que:

- *existen* condiciones para ejercerla (la competencia: el conocimiento de un código -la lengua- que permite configurar textos, y las condiciones materiales: luz, posición, lugar);
- *produce* algo, es decir, construye: algo resulta de la lectura;
- *permite* distinguir valores que pueden ser valores preexistentes o valores nuevos (El Quijote o El Príncipe producen una lectura que pone en crisis los valores preexistentes y a la vez plantea valores nuevos).

Esta actividad de lectura responde a un objetivo que es la comprensión. Se pueden distinguir dos modos de comprensión:

- la *comprensión inmediata*: que descansa en un mecanismo de reconocimiento (que es la base de una comprensión general: semáforo que pasa de verde a rojo o telenovela o texto literario, donde esta comprensión sería la del argumento, la de los personajes) y
- la *comprensión diferida*: que se produce en otra parte, que remite a otras zonas. Es una lectura hecha en profundidad, donde hay una percepción de aquello de la lectura que opera a largo plazo.

Leenhardt (1988), por su parte, señala que la posesión de un saber leer (que es una condición previa) conduce a un saber de leer, el cual configura un poder leer. A partir de ello, establece la existencia de tres categorías de saber y poder:

- saber y poder,
- saber y no poder (que indica una suerte de teoría de la interferencia),
- no saber y no poder (que implica un problema social).

Para Leenhardt, el acto de lectura más completo es el saber de leer. Este "saber de" reposa en la noción de competencia, lo que implica que el sujeto sepa distinguir entre el continuo ilimitado del texto y la ilimitación de la significación. Es aquí donde se juega su competencia lectora.

Hay que desprenderse de la imagen pragmática del conocimiento (se sabe más cosas cuando se lee) ya que se trata de privilegiar la dimensión cognitiva: el conocimiento de la actividad y secundariamente de lo que implica el texto.

El conocimiento del proceso lector es lo que realimenta la actividad, realimenta el saber de leer.

Tomando como base este saber de leer, Jitrik propone efectuar lo que considera un primer reconocimiento intuitivo del objeto Lectura, constatando dentro de la práctica social la existencia de dos tipos de lecturas: las lecturas ricas y las lecturas pobres. Estas últimas son lecturas deficientes, unívocas, que se agotan en sí mismas; son lecturas poco comprensivas de la complejidad del objeto con el que se entran; son lecturas contaminadas porque chocan con obstáculos (las creencias de origen social, la lucha con otros sistemas de simbolización como la televisión, los dibujos, etc.); son lecturas obligadas donde no opera el deseo.

Por el contrario, las lecturas ricas son lecturas adecuadas desde un punto de vista conceptual, son lecturas de textos importantes desde un punto de vista social, que dan origen a una ampliación del horizonte del lector.

Así como señala la existencia de estos dos tipos primigenios, también considera otros tipos de lectura que provienen de diferentes modos de lectura.

Estos modos toman en cuenta diversos aspectos:

- 1) Si se considera el curso social de la lectura, se tendrán lecturas:
  - rutinarias: son las que se establecen sin que la intención de leer actúe y se ponga de manifiesto. Son lecturas sin relieve, de ellas se extrae alguna información. Producen una ratificación (cartel: CUIDADO ESCALÓN. Se mira y se baja el escalón.);
  - obligatorias: están vinculadas con el aprendizaje, con la profesión. Es necesario realizarlas para satisfacer algún tipo de necesidad social (resumen de banco, libro de anatomía para el estudiante que quiere rendir esa materia.) Establecen una estructura de cumplimiento;
  - placenteras: pretenden situarse fuera de un circuito económico. Son producto de una elección. Están en función de lo que provocan en otros sentidos de orden sensorial.
  - Estos tres tipos de lectura cambian de un sujeto a otro. Para algunos, lo que es una lectura placentera para otros puede ser obligatoria o rutinaria o viceversa.
  
- 2) Si se considera la actitud frente a los objetos de lectura (textos), se tendrán lecturas:
  - literales: son las más corrientes, inmediatas, espontáneas, superficiales, menos condicionadas, toman tal cual lo que aparece. Es una lectura sólo por su contenido, denotativa, inconsciente;
  - indiciales: son la que se hacen reaccionando con el texto. Se manifiestan en el subrayado, en la anotación al margen. Es el comienzo de la percepción de ciertos elementos en el texto que deberían organizarse en una etapa posterior. Esta lectura suele hacerse cuando los lectores se enfrentan a un texto y quieren hacer un trabajo posterior. Es más específica y más abundante que la literal porque tendría un objetivo. Es la base de una lectura crítica;
  - críticas: son de orden hipotético. Es una lectura culminatoria en la que se recupera el valor de la letra.

El individuo suele hacer las tres lecturas.

- 3) Si se considera el alcance de las lecturas, se tendrán lecturas:
  - inertes: muestran una relación sin relieve entre un escrito y la respuesta lectora que se le puede dar. Es una lectura que no está centrada en la búsqueda sino en el encuentro (choque con la masa escrita). La mirada cae sobre el texto: carteles, anuncios, advertencias. Es la más frecuente. Produce un efecto de transparencia, atraviesa los textos sin reparar en ellos. Pero lo inerte es la lectura y no la performatividad, promueven

- acciones: cartel CUIDADO, se esquiva o se dobla. Son muy difundidas socialmente y tienen una gran importancia;
- semiológicas: son la lectura de códigos especializados que requieren de un aprendizaje previo del código que aparece fundido con la materia codificada (v.gr.: *jugar al ajedrez, cuando se aprendieron las reglas, se sabe jugar*). El código necesita ser aprendido. Estos códigos son especializados y se habilitan exclusivamente para leer en dichos códigos (v.gr.: *el radiólogo, la lectura de balances*). Constituyen una red básica sobre la que se construye una sociedad. Socialmente tienen una importancia enorme. De esto se desprende que muchos de los que están habilitados para leer un código no necesariamente están habilitados para leer otros códigos o realizar una lectura superior. En virtud de la importancia social que tienen, confieren poder social a quienes las practican;
  - semióticas: son aquellas en las que se cruzan e intersectan diversos códigos, plurales todos. Son lecturas de interdiscursividad. Tienen como finalidad perseguir el efecto signifiante del objeto leído.

Si se vinculan los dos modos de comprensión, inmediato y diferido, con la actitud del lector frente a los textos y con el alcance que éste pretende dar a sus lecturas, se puede afirmar que las lecturas literales son lecturas inertes mientras que las de comprensión inmediata implican lecturas indiciales, semiológicas y las lecturas de comprensión diferida implican lecturas críticas, semióticas.

Por consiguiente, se puede concluir que el saber de leer, es decir la competencia lectora de un individuo, reposa en la capacidad que éste tenga para realizar una lectura de comprensión diferida, semiótica y crítica.

Esta lectura culminatoria se basa en un mecanismo de deconstrucción, es decir en una lectura hipotética que en primer lugar remite al lector a zonas fuera del texto mismo, lo pone en contacto con otros discursos y le permite desmontar lo leído para que finalmente pueda elegir, asignar, integrar y construir la significación del texto.

### 1.6.2. La noción de inferencia

Sperber y Wilson (1994), desde una perspectiva cognitivista, señalan que la mayoría de los pragmatistas han descripto a la comprensión como un proceso inferencial, al que diferencian del simple proceso de decodificación.

Para estos dos autores "la inferencia es un proceso mediante el cual un supuesto se acepta como verdadero o probablemente verdadero basándose en la verdad o probable verdad de otros supuestos" (1994: 90) y "un proceso inferencial parte de un conjunto de premisas y desemboca en una serie de conclusiones que derivan de forma lógica de las premisas, o, por lo menos, están garantizadas por las mismas" (1994: 24-25). El conjunto de premisas que se emplean para interpretar un enunciado constituye lo que generalmente se conoce como contexto, al que definen como "una construcción psicológica, un subconjunto de los supuestos que el oyente" (o lector-receptor) "tiene sobre el mundo"(1994: 28).

Tal como dice Escandell Vidal (1996) retomando a Sperber y Wilson, una inferencia es un proceso de tipo deductivo y una de las funciones más importantes del mecanismo deductivo es la de derivar en forma automática las implicaciones de cualquier información nueva en relación con los supuestos e informaciones que ya se poseen. A este tipo de inferencia se la conoce con el nombre de implicación contextual.

Al interpretar enunciados el receptor pone en marcha un mecanismo de obtención de implicaciones contextuales, es decir, que toda nueva información que se le ofrezca es procesada automáticamente por su sistema deductivo en relación con los supuestos contenidos en su mente. No basta con identificar el contenido del enunciado sino que resulta imprescindible determinar si, cuando se combina con la información ya conocida, se producen o no efectos contextuales. Si no se producen, la información será irrelevante, si ocurre lo contrario, la información será relevante.

Otra distinción que introducen Sperber y Wilson es la de explicatura e implicatura. La primera es el contenido que se comunica explícitamente por medio del enunciado, la segunda se refiere, en cambio, al contenido que se deduce y construye basándose en supuestos previos.

Charaudeau (1993), desde la perspectiva del análisis del discurso, considera que el sentido se construye al cabo de un doble proceso de semiotización: uno que desemboca en el sentido de lengua, al que propone llamar "proceso de semantización de formas" (o de semiologización del sentido) y el otro, que desemboca en el sentido de discurso, en relación con lo que son los datos de la situación de comunicación, al que denomina "procesos de semiotización discursiva". También sostiene que las operaciones de lenguaje que presiden las interpretaciones son de dos órdenes: uno al que llama categorial y otro al que denomina inferencial. Las operaciones de orden categorial corresponden a una actividad clasificatoria que consiste en repartir los rasgos definitorios que suponen representar propiedades referenciales (descriptivas y funcionales) de las palabras y de los cuales sólo se retienen las propiedades siempre presentes, a través de múltiples empleos. Se establece así un sentido estable bajo las palabras-formas, a fuerza de empleos y por sedimentación progresiva que constituye un nudo potencial de significación, al que denomina sentido literal pero que retomando a Ducrot prefiere designar como instrucciones de sentido, para indicar que no se trata de un significado pleno sino de átomos de sentido, condiciones mínimas de empleo. Se trata del sentido de lengua que sería construido, transmitido, adquirido y almacenado en una memoria "inmediata".

Las operaciones de orden inferencial, en cambio, corresponden a una actividad de puesta en relación que consiste en conectar el sentido literal de lo que es dicho a otra cosa (mientras que el sentido literal relaciona lo que es dicho consigo mismo) y en emitir una hipótesis de sentido. Se establece así un sentido implícito, puntual, dependiendo de un juego de interdiscursividad, que sólo se obtiene por paráfrasis designacionales, las cuales testimonian diversas maneras indirectas de designar un referente.

De este modo, Charaudeau postula que el proceso de comprensión-significación se desarrolla en el marco de una interrelación entre sentido de lengua y sentido de

discurso, ya que ambos provienen de operaciones cognitivas y de lenguaje, diferentes pero complementarias.

Como se puede observar, la posición de Charaudeau otorga un espacio fundamental a la inferencia puesto que -estén explicitadas o no- necesariamente hay que hacerlas si se quiere interpretar un enunciado o un texto. Sin inferencia, sostiene, "no hay sentido de discurso".

En América Latina, desde una perspectiva psicolingüística, Gómez Macker y Peronard (en Viramonte de Avalos, 2000), consideran que inferir es una operación cognitiva superior ya que obtener o reconocer una cierta información no explicitada a partir de otra que sí lo está, permite trascender lo percibido y obtener información indispensable para su interpretación.

Viramonte de Avalos (1997; 2000) distingue distintos tipos de inferencias:

- léxicas: descubrir el significado de una palabra utilizando información sintáctica y semántica presente o sugerida en un texto dado, considerando el contexto y apoyándose en el conocimiento previo;
- de causalidad: descubrir relaciones de causas, motivos o razones con sus efectos, derivaciones o consecuencias;
- de comparación: poner en relación dos o más elementos presentes para identificar afinidades o discrepancias, analogías o contrastes entre los sentidos de los mismos;
- de especificación: enumerar todos los componentes de una totalidad;
- de inclusión: buscar información textual para reproducirla;
- de activación del conocimiento previo extratextual: activar el conocimiento del mundo;
- de búsqueda de los actores semánticos del texto: detectar, por ejemplo, el sujeto de la oración;
- macroestructurales: captar la unidad temática del texto y sus sentidos.

### 1.6.3. La lectura inferencial

Como señala Bono (2000), existen dos grandes planteos teóricos en torno al concepto de lectura: uno de corte tradicional, que considera a la lectura como un conjunto de habilidades a ser desarrolladas por el sujeto; y otro, más contemporáneo, de orientación cognoscitiva, que considera a la lectura como un proceso de naturaleza interactiva donde intervienen de manera relevante la competencia lingüística del sujeto, su pensamiento, sus experiencias y conocimiento del mundo y del texto, así como el contexto de lectura.

Bono opina que el papel de la inferencia es de vital importancia dentro del proceso de lectura, puesto que se deben inferir los significados de las palabras empleadas en un contexto cuando se han establecido conexiones lógicas entre ideas. Esto mismo da al lector la posibilidad de expresar los contenidos en términos más afines a su propio lenguaje o a sus propios conocimientos.

El enfoque constructivo sostiene que la inferencia es prioritaria para comprender las ideas importantes de un texto, para percibir sus interrelaciones es necesario

producir información que no está explícita en el texto. Gibaja (1984) señala que algunos de los elementos que los lectores necesitan conocer para comprender no son afirmaciones explícitas, por eso tienen que ser capaces de acudir a su conocimiento del mundo para hacer inferencias y llenar espacios vacíos en el flujo de las ideas. Los que escriben no pueden hacer completamente explícito todo aquello que quieren comunicar y los lectores deben utilizar complejos procesos de pensamiento que vayan más allá del texto, infiriendo información que el autor no dice, pero que el lector sabe. Por ello, la lectura puede distinguirse por su complejidad, siendo una de las razones de esa complejidad el hecho de que está colmada de elementos no explícitos (implicaturas).

En suma, para Bono lo más importante del proceso de lectura es su interpretación, y lo que cada lector sea capaz de comprender y de aprender por medio de los textos depende fundamentalmente de lo que ese lector conoce y cree previamente a la lectura, porque la interpretación se da sobre la base de los conocimientos previos, de las estructuras cognoscitivas previas. Por ello, Gibaja señala que el texto es el andamio sobre el cual se apoya el lector para construir un significado de acuerdo con su experiencia del mundo.

Tal como destaca Johnston (citado por Mendoza Fillola y López Valero, 1996: 302) "las inferencias son actos fundamentales de comprensión, ya que permiten dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones y frases y completar las partes de información ausente". Por ello, se puede concluir que las inferencias son la esencia misma de la comprensión lectora y que cuantas más se hagan, habrá una mejor comprensión del texto.

Comprender es un proceso complejo de asociaciones en el que intervienen factores muy diversos. Comparten esta posición Mendoza Fillola et al. (1996: 300-309) quienes, desde una perspectiva didáctica, señalan la importancia que tiene para el lector el conocimiento de dichos factores. Consideran que cada tipo de texto requiere una especificidad de conocimientos que, por ejemplo en el caso del texto literario, estaría dado -además de un aprendizaje de ciertos datos y conocimientos externos- en la educación a la sensibilidad estética, es decir, en la adquisición de una actividad subjetiva que permitiera apropiarse del fondo y de la forma de expresión.

También, sostienen que en la lectura, la percepción desencadena un proceso interno de interacción cognitiva y destacan la importancia de la deducción en dicho proceso. Para ambos, la función de la deducción resulta ser tanto o más considerable que la decodificación. Por ello, consideran que es preciso crear hábitos de observación y reflexión y enseñar estrategias lecto-comprensivas.

Mendoza Fillola et al. opinan que las expectativas y las inferencias son manifestaciones de la actividad de comprensión que se desarrolla durante el proceso lector. El concepto de expectativa recuperado por estos fue desarrollado por Ciliberti (citado por Mendoza Fillola y López Valero, 1996: 301), quien sostiene que el mismo es intuitivamente entendido y que debe ser considerado como sinónimo de inferencia, presuposición, hipótesis, espera o anticipación. A partir de él, propone tres tipos básicos de expectativas: extralingüísticas, metalingüísticas y lingüísticas. Las extralingüísticas "surgen de la experiencia del mundo que posee el lector y en función de valores socio-culturales, pero también de las reacciones y

condiciones psico-afectivas del lector; las metalingüísticas se basan en el conocimiento de reglas y convenciones cultural y socialmente establecidas, que se centrarán básicamente en los componentes de la competencia textual que permite comprender, procesar y generar diversos tipos de texto; y las lingüísticas permiten diferenciar –en el nivel superficial– las distintas unidades (secuenciación morfológica, léxica, semántica y sintáctica).” La combinación de todas ellas facilita, para Mendoza Fillola, toda la actividad global de precomprensión y de explicitación o comprensión plena.

En consecuencia, un lector competente debe saber, entre otras funciones esenciales, organizar e identificar las diferentes fases de su lectura para inferir cualquier nueva aplicación de estrategias que, por sus características, el texto suscite. Debe poseer una metacognición básica de la actividad lectora que le permita reconocer las distintas fases de su proceso lector:

- precomprensión;
- formulación de expectativas, elaboración de inferencias;
- explicitación (articulación, conexión de aspectos parciales);
- rectificaciones/ajustes;
- comprensión/interpretación.

En el plano teórico, la comprensión lectora reúne en sí misma el aporte de diversas disciplinas: la lingüística (saber declarativo, que remite al qué, al reconocimiento del léxico y su significación), la psicolingüística (saber procedimental, que remite al cómo, a la puesta en práctica de estrategias metacognitivas) y la sociolingüística (saber contextual, que remite al cuándo y al por qué, a las circunstancias en las cuales se pueden aplicar los conocimientos adquiridos).

Dentro de este proceso, la lectura inferencial recorta un ámbito más específico ya que al poner el acento en el lector/interpretante y en el contexto, permanece dentro del marco de la psico-socio-lingüística. Su rol es fundamental en el proceso de otorgar significación al texto puesto que sin la formulación de inferencias no habría posibilidad de interpretarlo.

Por consiguiente, y en el plano didáctico, la adquisición de un saber procedimental que permita el desarrollo de estrategias metacognitivas, se constituye en el punto de partida de la enseñanza de la lecto-comprensión.

#### **1.6.4. La lengua materna y la lengua extranjera**

Klein (1989) define a la primera lengua como la lengua materna y considera a esta adquisición inicial como doblemente primera: en el tiempo y por ser una adquisición fundamental, paralela al desarrollo cognitivo y social del niño.

Con relación a los términos lengua segunda/lengua extranjera es de destacar que los mismos no son usados de manera unívoca. Por ello, Klein define a la segunda lengua como la lengua que sirve como segundo medio de comunicación, que es adquirida en general en el medio social y/o en la escuela y que asume funciones sociales precisas dentro de una sociedad dada (*v.gr. el francés del Maghreb, en Africa, que es lengua de escolarización y administrativa*). Y utiliza la denominación lengua extranjera para designar una lengua que es aprendida fuera de su área de uso

habitual, en general en clase, y que no es utilizada conjuntamente con la lengua materna para la comunicación cotidiana.

Para Revuz (1999) la lengua extranjera es, por definición, una segunda lengua, aprendida después y que tiene como referencia una primera lengua, la de la primera infancia, ya que es posible aprender una lengua extranjera sólo porque ya se tuvo acceso al lenguaje a través de otra lengua.

La lengua materna está tan omnipresente en la vida del sujeto que se tiene el sentimiento de que nunca se la ha aprendido, y el encuentro con otra lengua aparece como una experiencia totalmente nueva. La lengua extranjera, objeto de saber, objeto de un aprendizaje razonado, es a la vez próxima y radicalmente heterogénea en relación a la primera lengua puesto que el encuentro con la lengua extranjera trae a la conciencia algo relativo al lazo muy específico que se mantiene con la propia lengua.

Al respecto, Revuz (1999: 3) señala que "el ejercicio que requiere el aprendizaje de una lengua extranjera se revela tan delicado porque al convocar, a la vez, nuestra relación con el saber, nuestra relación con el cuerpo y nuestra relación con nosotros mismos en tanto sujeto-que-se-autoriza-a-hablar-en-primera-persona, se convocan las bases mismas de nuestra estructuración psíquica, y con ellas aquello que es, al mismo tiempo, el instrumento y la materia de dicha estructuración: el lenguaje, la llamada lengua materna. Todo intento de aprender otra lengua viene a perturbar, cuestionar, modificar lo que está inscripto en nosotros con las palabras de esa primera lengua. Mucho antes de ser objeto de conocimiento, la lengua es el material fundante de nuestro psiquismo y de nuestra vida de relación". Por ello, el yo de la lengua extranjera no es, jamás, completamente el de la lengua materna.

### **1.6.5. Las tipologías textuales**

El pensamiento humano experimenta la necesidad de establecer unidades, tipologías o clasificaciones para acercarse a la realidad circundante. Múltiples estudios realizados muestran que existen ciertas tendencias regulares en los comportamientos discursivos de las personas y aunque aparezcan diferencias en el modo de plasmar o verbalizar las actividades discursivas, las similitudes existentes permiten plantear algunas propuestas para describir, clasificar y analizar los fenómenos discursivos.

Ciapuscio (1994) examina la confusión terminológica generada por este intento clasificatorio y distingue entre géneros discursivos, tipos textuales y clases de textos.

El concepto de género fue abordado originariamente por Aristóteles en su Retórica. Bajtín (1982) retoma este concepto y lo asocia al de estilo funcional (registro), señalando que al aprender una lengua, el individuo no sólo incorpora los elementos gramaticales, sino que también aprende a reconocer y a usar las formas genéricas ligadas a las esferas de actividad en que se organizan. Su perspectiva coincide con los aportes de la pragmática y del interaccionismo social.

Chiss y Filliolet (1987) diferencian las nociones de género discursivo y de tipo textual, relacionando al primero con una dimensión histórica y cultural y al segundo con una dimensión estrictamente lingüística.

Por su parte, Heinemann y Viehweger (citados por Ciapuscio, 1994: 25) diferencian las clases de textos de los tipos de textos, relacionando a las primeras con clasificaciones empíricas mientras que los segundos son concebidos como una categoría teórica que permite dar cuenta de una clasificación científica de los textos.

La lingüística ha tratado de clasificar los textos según tipos. Para ello se ha basado en diversos criterios: funcionales, cognitivos, enunciativos, cognitivo-textuales, de praxis interactiva, entre otros.

La propuesta tipológica de Werlich (citado por Adam, 1985; Ciapuscio, 1994 y Calsamiglia y Tusón, 1999), combina lo que corresponde al orden estrictamente cognitivo (modos de abordar la realidad) con el orden lingüístico (modos de representar la realidad).

Este autor centra su propuesta en el concepto de bases textuales a las que define como "unidades estructurales elegibles como Inicio de Texto, parte de un texto potencial, que tienen la extensión de un grupo de palabras o de oraciones o unidades más amplias que pueden ser desplegadas en textos a través de secuencias sucesivas". Así, distingue cinco tipos textuales según su base: descriptiva, narrativa, expositiva, argumentativa y directiva. Y a partir de allí, elabora la noción de secuencia dominante.

Otras propuestas tipológicas provienen de criterios enunciativos. Bronckart (1985; 1987) al analizar el funcionamiento de los discursos distingue cuatro arquetipos discursivos ("discurso en situación", "relato conversacional", "discurso teórico" y "narración") a los que relaciona con la inmensa variedad de tipos de discurso efectivos, es decir, las variaciones en el interior de un mismo arquetipo. Tal como señala De Gregorio (2003: 10) "en esta clasificación la lingüística de la estructura deja paso a la lingüística del funcionamiento y se privilegian los parámetros relativos al acto de producción: locutor, interlocutor, tiempo y espacio."

Asimismo, Adam (1985; 1992), propone ocho tipos textuales de base a los que liga en su mayoría a los grandes tipos de actos de discurso: afirmar (al que asocia los tipos textuales narrativo, descriptivo y explicativo), convencer (tipo textual argumentativo), ordenar (tipo textual conminatorio-exhortativo), predecir (tipo textual predictivo) e interrogar (tipo textual conversacional). Además postula un último tipo, generalmente excluido de las tipologías, como es el retórico.

Más adelante (1987; 1992), retoma el concepto de secuencia de Werlich y parte de la idea de que el texto no puede presentarse como un conjunto de secuencias homogéneas sino más bien heterogéneas, razón por la cual propone un modelo de secuencia textual prototípica. Esta secuencia proporciona los instrumentos necesarios que permiten adscribir un texto a un tipo determinado, en relación con las diversas secuencias presentes en él.

De este modo, Adam reduce su propuesta original a cinco tipos de secuencias prototípicas: narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialogal.

Asimismo, resultan relevantes sus reflexiones sobre la heterogeneidad secuencial a partir de los conceptos de inserción y de dominancia y la distinción entre secuencia dominante y secundaria.

Dentro de las diferentes clasificaciones enumeradas se ha retenido en el marco de esta investigación la propuesta por Jean-Michel Adam. Este último recupera y amplía los conceptos de bases textuales y de secuencia de Werlich a los que vincula con las acciones discursivas de la Escuela francófona de análisis del discurso (Bronckart y Schneuwly, en particular, fuertemente sustentados en Bajtín y Vygotsky), escuela a la que él mismo pertenece. Sin embargo, como opina De Gregorio (2003: 12) los modelos de Adam y de Bronckart no son totalmente asimilables dado que existen diferencias de método y de focalización: "Adam tiende a priorizar la organización lingüística de los componentes del texto y los relaciona con la situación de comunicación y los géneros de discurso; mientras que Bronckart parte del universo de discurso y de los parámetros de la acción lingüística para determinar las marcas lingüísticas que son sus señales."

#### **1.6.6. El texto argumentativo**

La argumentación ha sido un tema que, desde Aristóteles en adelante, ha preocupado a filósofos, sociólogos, educadores, psicólogos y lingüistas.

Este filósofo griego (384-322 a.C.) define a la retórica como una disciplina argumentativa y considera que el orador, el que tiene que emplear un discurso y persuadir a un auditorio, debe ver qué dice pero además cómo lo dice. A partir de allí, distingue cinco tipos de operaciones: *Inventio*; *Dispositio*; *Elocutio*; *Actio* y *Memoria* y dentro de la *dispositio* señala las grandes partes que forman el discurso: *exordio*; *exposición* o *narratio*; *demostración*, *prueba* o *confirmatio* y *peroración* o *epílogo*. Además, diferencia entre argumentos de tipo lógico (donde se tiene en cuenta, fundamentalmente, la estructura formal del argumento) y argumentos probables (que se basan en razones u opiniones generalmente aceptadas).

Cicerón (106-43 a.C.), por su parte, define a los argumentos como ideas verosímiles que se usan para convencer. Sus obras retóricas junto con las de Quintiliano (c.35-c.95) contribuyeron a sentar las bases de esta disciplina en el mundo romano y ejercieron una enorme influencia sobre toda la producción literaria de Occidente.

En la contemporaneidad, entre numerosas definiciones se rescatan algunas como la de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1994), para quienes la argumentación es aquello que tiene como objeto el estudio de las técnicas discursivas que apuntan a ganar o a reforzar la adhesión del auditorio a las tesis que se presentan a su asentimiento. Para estos autores, toda argumentación supone un orador, que presenta un discurso (el cual puede, por otra parte, ser comunicado tanto por escrito como verbalmente), un auditorio a quien se dirige la argumentación (y que puede identificarse con el orador en la deliberación íntima) y un fin, la adhesión a una tesis o el acrecentamiento de la intensidad de adhesión, que debe crear una disposición a la acción y si tiene lugar, desencadenar una acción inmediata.

También, Vignaux (1986) define el discurso argumentativo como aquel que, a partir de una ubicación determinada del hablante en el seno de una formación social, señala una posición de ese hablante acerca de un tema o de un conjunto de temas, posición que refleja de manera directa, no directa, o incluso disfrazada, la ubicación del hablante en la formación social considerada. Esta posición está siempre determinada por otro, al que el orador puede apelar o no, pero que interviene como referencial delimitativo. Por consiguiente, el discurso argumentativo apunta a este otro, si no para convencerlo, al menos para establecer la justeza de una actitud, de un razonamiento, de una conclusión.

Otro teórico de la argumentación es el inglés Toulmin (1958) quien propone un modelo orgánico del procedimiento argumentativo a partir de los datos o fundamentos particulares y la conclusión. Para poner en evidencia la relación entre estas dos partes, el locutor formula una regla o principio general que es, como señala Marafioti (1998: 211) una "licencia de inferir" que sirve como fundamento o garantía para efectuar esta inferencia, a la que Toulmin denomina ley de pasaje. De este modo los datos fácticos sostenidos por la ley de pasaje toman el estatuto de argumento y justifican la conclusión. A este modelo inicial se agregan otros elementos tales como los modalizadores (que permiten precisar con qué fuerza la relación de los datos habilitan para extraer la conclusión), las reservas (que permiten prever la potencial refutación de la conclusión) y las garantías (que son los justificativos en los que se apoya la ley cuando es cuestionada).

Anscombe y Ducrot (1983), por su parte, centran su teoría de la argumentación en la lengua en el estudio de los elementos lingüísticos (conectores, operadores y marcas axiológicas) de que dispone el sujeto hablante para orientar su discurso y buscar ciertos objetivos argumentativos. A partir de esta concepción de la lengua, Plantin (1990) define a la argumentación como la operación por la cual un enunciador busca transformar por medios lingüísticos el sistema de creencias y de representaciones de su interlocutor. Su aporte fundamental consiste en profundizar dos nociones esenciales en el campo argumentativo: la de conector pragmático, al que define como palabra/s que pone/n las informaciones contenidas en un texto al servicio de su intención argumentativa global y la de polifonía, a la que considera como el compromiso del hablante con lo que enuncia, su proximidad o su alejamiento, lo que le da mayor o menor fuerza a su argumentación.

Por otra parte, si se retoman las dos propuestas tipológicas complementarias desarrolladas en el punto anterior, la de Werlich y la de Adam, se puede ver que para el primero (cf. Ciapuscio, 1994: 85) los textos argumentativos se caracterizan por formas de secuencias contrastivas explícitas que señalan una relación de diferencias con las afirmaciones previas, tales como pero, sino, sin embargo, entre otras y que establecen una estructuración textual dialéctica dominante.

El segundo, Adam (1985), muestra que el tipo textual argumentativo está asociado al acto discursivo de convencer (o persuadir o hacer creer) y propone un esquema textual propio caracterizado por una tesis, uno o varios argumentos y una conclusión. El lugar de las diferentes macroproposiciones superestructurales puede variar según los subgéneros argumentativos: tesis al final o al principio del texto, tesis anterior expresa o no, orden de los argumentos.

Se puede afirmar que la argumentación es una secuencia textual -ya sea dominante o secundaria, envolvente o incrustada- que aparece en muchas de las actividades discursivas de la vida social pública y privada. Es una práctica discursiva que responde a una función comunicativa: orientarse hacia el Receptor para lograr su adhesión.

El texto argumentativo activa estrategias de convencimiento, de persuasión o de seducción con instrumentos o armas que pueden estar orientadas hacia la racionalidad (exhibiendo razones) o hacia la emoción (exhibiendo afectos o apelando a ellos). Tal como señala Adam (1992) es un tipo de texto que se orienta hacia el hacer creer o el hacer hacer -o ambos- a un interlocutor o público. La estructura mínima prototípica de la secuencia argumentativa puede ser recurrente (una conclusión se transforma en una nueva premisa) o puede presentarse con múltiples argumentos que lleven a una conclusión para apoyar y reforzar un punto de vista.

Las características fundamentales de la argumentación son:

- Objeto: Cualquier tema, controvertido, dudoso, problemático que admite diferentes formas de tratarlo. Se puede formular como pregunta.
- Locutor: Ha de manifestar una manera de ver la realidad, una posición. Expone su opinión a través de expresiones modalizadas y axiológicas.
- Carácter: Polémico, marcadamente dialógico basado en la contraposición de dos o más posturas. Los enunciados se formulan en relación con otros enunciados. Se manifiesta la oposición, el contraste, el ataque, la provocación, la desautorización.
- Objetivo: Provocar la adhesión, convencer, persuadir a un interlocutor o a un público sobre la aceptabilidad de una idea o forma de ver el tema en debate.

En un texto argumentativo puede haber descripciones, narraciones o explicaciones que funcionen como argumentos o que refuercen la función predominante persuasiva de los mismos. Los recursos lingüísticos y discursivos característicos de este tipo de texto son:

El uso de una deixis personal, la antonimia, la modalización oracional (entiendo, pienso, creo, desde mi punto de vista, a mi modo de ver, ...).

El empleo permanente de organizadores discursivos destinados a marcar con claridad la relación entre los enunciados.

La organización del texto argumentativo se construye sobre un esquema de tesis y antítesis, sostenido por partes en confrontación. El texto se arma a partir de un problema y de más de una forma de darle solución, donde un proponente suscita una cuestión o propuesta y un oponente le responde con una contrapropuesta.

En la contrargumentación se refutan uno a uno los argumentos contrarios y generalmente se añade algo nuevo que no había sido previsto.

Los pasos de la argumentación y de la contrargumentación pueden ser explícitos o implícitos, aunque lo más habitual es que sean implícitos y que los hablantes tengan que producir inferencias para construir los enunciados correspondientes a cada fase, tal como acontece en las pruebas realizadas a los alumnos en el marco de esta investigación.

## 1.7. METODOLOGÍA

Todo investigador debe necesariamente tener en claro qué paradigma fundamenta los marcos teórico-metodológicos a partir de los cuales organizará su trabajo. Guba y Lincoln (1994:105) definen el paradigma "as the basic belief system or worldview that guides the investigator, not only in choices of method but in ontologically and epistemologically fundamental ways".

Según Vasilachis (1992: 23) "en la sociología coexisten en la actualidad tres paradigmas: el materialista-histórico, el positivista y el interpretativo y cada uno de ellos suscita una distinta reflexión epistemológica cuyos resultados no pueden aplicarse a los restantes". De acuerdo con ello, esta investigación está centrada en el paradigma interpretativo. Por consiguiente, y tal como señala Vasilachis (1992: 48), la mira está ubicada no sobre el mundo objetivo sino en el contexto del mundo de la vida que tiene una relación de co-presencia con el mundo objetivo. De esta manera, sostiene "el método para conocer ese mundo de la vida no puede ser la observación exterior de los fenómenos, sino la comprensión de las estructuras significativas del mundo de la vida por medio de la participación en ellas a fin de recuperar la perspectiva de los participantes y comprender el sentido de la acción en un marco de relaciones intersubjetivas".

Si bien cada paradigma tiene métodos propios: cuantitativos, el positivista y cualitativos, el interpretativo, se parte de la tesis de la coexistencia de los paradigmas y de la presencia simultánea de una metodología pluralista, es decir, de una convergencia metodológica, de una pluralidad de métodos utilizados para obtener distintos puntos de vista sobre el objeto o fenómeno bajo estudio y a partir de diversas fuentes de conocimiento. En consecuencia, el objeto de estudio de la presente investigación fue abordado vinculando técnicas cuantitativas y cualitativas.

La Triangulación presupone precisamente esta perspectiva: los métodos cualitativos y cuantitativos deben ser considerados no como campos rivales sino complementarios.

Por otra parte, esta triangulación intermetodológica con la consiguiente comparación de los distintos tipos de datos que produce, es la única capaz de generar teoría.

Como señala Schanzer (2000: 4) la investigación es un procedimiento reflexivo, sistemático y crítico, lo cual implica la necesidad de organizar y planificar todo el proceso investigativo, es decir, proyectar el trabajo de

acuerdo con una estructura lógica de decisiones y con una estrategia que oriente el modo de obtener datos adecuados al tema de investigación.

Para ello, se partió de la selección de las técnicas y del diseño de los instrumentos de recolección de datos: se eligieron textos argumentativos en español lengua materna (en adelante L1) y en francés lengua extranjera (en adelante designada como L2) y se analizaron detenidamente las características estructurales de dichos textos.

Seguidamente, se confeccionaron dos pruebas de carácter individual, a partir de textos en una y otra lengua, las que estuvieron centradas en la determinación de la capacidad de los alumnos para realizar inferencias que les permitieran otorgar una significación efectiva al texto leído y, por último, se elaboraron los correspondientes instrumentos de evaluación de las mismas (fase descriptiva). A partir de aquí se inició el trabajo de campo: se tomaron las pruebas y se conformó un corpus compuesto por las diferentes respuestas de los alumnos a dichas pruebas (fase empírica).

El siguiente paso consistió en elaborar una evaluación con metodología cuantitativa, basada en un análisis estadístico de las pruebas realizadas a los informantes que permitiera determinar el grado de comprensión del texto argumentativo en cada una de estas lenguas, a partir de haber efectuado las inferencias necesarias tanto a nivel de la tipología como de la organización textuales.

Posteriormente, se recurrió a efectuar un análisis de los resultados obtenidos a fin de poder explicar las características y las causas de los procesos estudiados. Dicho análisis partió de una interpretación de los datos obtenidos con metodología cuantitativa a la que se fueron incorporando estrategias propias de la metodología cualitativa tales como los informes de la prueba realizada, efectuados por los docentes que participaron de ella en el mismo momento de su implementación y donde se registraron las reacciones de los alumnos, las preguntas de estos últimos y los comentarios de los profesores-evaluadores, así como también las opiniones extraídas de los informes de los profesores-investigadores.

Finalmente, se realizó la triangulación entre ambos métodos para extraer conclusiones y presentar propuestas, con lo cual se produjo teoría sobre el tema objeto de la investigación.

## **CORPUS**

### **2.1. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN**

Las técnicas para la recolección de la información se adecuaron a las distintas acciones.

En primer lugar, se realizaron pruebas individuales a los alumnos, las que constituyeron el corpus a partir del cual se elaboró la muestra objeto de análisis. Esta instancia constituyó la etapa de recolección de datos cuantitativos.

La etapa siguiente, de recolección de datos cualitativos, estuvo conformada por los informes de los profesores sobre la implementación de las pruebas, los que contenían observaciones y testimonios de los alumnos y de ellos mismos; los informes de la experiencia de investigación de los profesores que colaboraron en la misma; y los aportes de las entrevistas a expertos, efectuadas en el marco del proyecto de investigación sobre tipologías textuales, en el que se inserta esta investigación (ver 1.2.).

### **2.2. DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN INVOLUCRADA**

La población sobre la que se efectuó el trabajo de campo estuvo constituida por 185 adultos pertenecientes al nivel superior o con un buen nivel cultural y una buena inserción laboral.

Caracterización de los alumnos informantes:

La primera gran división dentro de la población informante se produjo a partir de la lengua con la que trabajaron.

#### 1) Alumnos que trabajaron con un texto argumentativo en L1:

Esta población estuvo representada por 116 adultos, de los cuales 12 eran estudiantes universitarios de primer año de la carrera de Marketing de una universidad privada de la ciudad de Rafaela y 104, estudiantes de un instituto de enseñanza superior de carácter público de la ciudad de Santa Fe.

En el caso de los estudiantes pertenecientes al nivel terciario, 18 de ellos eran alumnos de 2º año de la carrera de Locución y 86 pertenecían a la carrera de Comunicación Social. De estos últimos, 58 eran alumnos de segundo año y 28 de tercer año.

Sus edades oscilaron entre los 18 y los 30 años.

En relación con el sexo, esta variable no fue tomada en cuenta ya que prácticamente el número de mujeres fue semejante al de hombres: 41 y 54 respectivamente. 9 de los informantes prefirieron mantener el anonimato y no brindaron dicha información.

No se efectuó una elección de las carreras a la que estos alumnos pertenecían, sino que se consideraron aquellas donde los docentes que colaboraron en la investigación podían efectuar las pruebas.

## 2) Alumnos que trabajaron con un texto argumentativo en L2:

En este caso la población estuvo formada por 69 adultos: 58 eran estudiantes universitarios, 8 eran egresados terciarios o universitarios y 3 no poseían título profesional alguno pero contaban con un buen nivel cultural y tenían buenos trabajos (banca y empresa).

Las carreras a las que estaban vinculados tanto estudiantes como graduados eran muy variadas: Psicología, Historia, Letras, Filosofía, Antropología, Licenciatura en Física, Analista de Sistemas, Abogacía, Arquitectura, Profesorado en Portugués, Medicina, Ingeniería y Biotecnología. Los estudiantes en su gran mayoría estaban promediando sus carreras: segundo o tercer año, aunque algunos finalizaban el primer año.

La franja etaria de este grupo fue de los 19 a los 47 años.

Tampoco aquí la variable sexo resultó relevante ya que 35 fueron mujeres, 32 hombres y 2 prefirieron no identificarse.

Una información importante en relación con este grupo es que estuvo constituido por alumnos de 4º año de Francés (380 horas de conocimiento integral del idioma: comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita), pertenecientes a los Cursos de Lenguas Extranjeras, actividad de extensión a la Comunidad de la Escuela de Lenguas de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

### 2.3. SELECCIÓN DE LOS TEXTOS

Para la ejecución del trabajo de campo, se requirió la colaboración de dos equipos docentes, los que estuvieron constituidos por cinco profesores de L1 y por dos profesores de L2 <sup>2</sup>.

En primer lugar, se les solicitó que eligieran un corpus de varios textos argumentativos que se ajustaran dentro de lo posible a dicha tipología, es decir, textos donde las secuencias argumentativas fueran dominantes.

Luego, de dicho corpus se seleccionaron dos textos por lengua, se los analizó a nivel de la micro, la macro y la superestructura y en relación con las diferentes estrategias de comprensión y, seguidamente, se elaboraron las pruebas respectivas. Dichas evaluaciones fueron revisadas minuciosamente y puestas a prueba en experiencia piloto.

Como resultado de este proceso, se eligió un texto por lengua. El motivo de esta elección se basó en que el esquema textual "argumento / contra-argumento" fue menos dificultoso para el conjunto de ambas poblaciones que el de "argumento /

---

<sup>2</sup> Estos siete profesores formaron parte de los ochenta y tres docentes participantes del proyecto de investigación sobre tipologías textuales dirigido por la Prof. De Gregorio e integraron los equipos que representaron al nivel superior y / o universitario dentro de la misma. Dichos equipos estuvieron conformados por los profesores Lidia Dellacasa, Adriana Falchini, José Luis Hisi, Norma Pesce y María Fernanda Rovea y por Daniela Cattarossi y Marcela Spezzapria,, quienes tuvieron a su cargo la implementación de las pruebas, la elaboración de los informes y la realización de entrevistas con especialistas.

refuerzo / contra-argumento" o "argumento / contra-argumento / refuerzo", por lo que se decidió adoptar el primero de dichos esquemas.

Estas tareas fueron realizadas, en general, por el equipo de conducción de la investigación mencionada en 1.2. y, en particular, por el autor de la presente investigación, quien integraba dicho equipo de conducción como responsable del nivel superior y / o universitario.

Los dos textos sobre los que se apoyó el trabajo de campo fueron artículos periodísticos. El texto en L1, "No todo lo que reluce es imagen" fue extraído de la Sección Economía, suplemento de Publicidad y Marketing del diario La Nación Line (soporte informático) y el texto en L2, "Lettre à un voisin malheureux" apareció en la revista Le Nouvel Observateur.

#### **2.4. ELABORACIÓN DE LA PRUEBAS**

Las pruebas de comprensión escrita fueron concebidas sobre la base de los principios teóricos mencionados en 1.6., lo cual permitía obtener una serie de datos concretos capaces de ser comparados luego empíricamente.

Cada prueba tuvo dos partes: un texto argumentativo escrito y un conjunto de ejercicios a partir de preguntas abiertas de diferente tipo sobre elementos de la micro, la macro y la superestructura textual.

Dar respuestas a estas preguntas exigía por parte de los lectores la ejecución de un proceso de tipo inferencial, donde pusieran en evidencia el tipo de estrategias empleadas por cada uno de ellos para elaborar respuestas satisfactorias, contribuyendo a la construcción de la coherencia textual (De Gregorio, 2000: 18). Este tipo de preguntas, que se aleja de las de tipo literal, exige una reelaboración coherente de los significados. Para De Gregorio (2001/2003) esta reelaboración implica, precisamente, comprender.

Para ello, se analizaron primeramente los textos para determinar el tipo de operaciones cognitivas requeridas en relación con cada pregunta, de manera que quedaran equilibradas en ambas pruebas. Se utilizó aquí el concepto de dependencia del pasaje (Johnson et al. citados por Viramonte de Ávalos et al., 1997: 9), "una pregunta dependiente del pasaje es aquella que el lector no puede contestar basándose únicamente en su conocimiento previo, es decir, la pregunta no se contestará si no se ha leído y comprendido el contenido del texto".

Así, en ambos textos se constató que las operaciones cognitivas relacionadas con las actividades propuestas fueran las siguientes:

- a) Con respecto a la tipología o superestructura argumentativa, es decir, en relación con la hipótesis, el cuerpo argumentativo y la conclusión:
  - inferencias elaborativas que implican para el alumno poner en relación el conocimiento previo que posee del mundo con el texto objeto de lectura; e
  - inferencias de relaciones de distinto tipo. En este caso se trata exclusivamente de relaciones contrastivas, dado que la organización de ambos textos reposa en la estructura argumento / contrargumento. También aquí se produce la activación de conocimientos del mundo extratextual.

- b) Con respecto a la organización textual, es decir, la macroestructura, el léxico y la reflexión personal:
- inferencias temáticas o macroestructurales que significan poner en evidencia la capacidad de interpretar adecuadamente el texto;
  - inferencias léxicas que permitan descubrir el significado de una palabra utilizando información sintáctica y semántica presente o sugerida en el texto; e
  - inferencias elaborativas que implican realizar comentarios subjetivos o emitir opiniones personales sobre el texto leído.

Tal como se ha manifestado, estas pruebas fueron revisadas y probadas con anterioridad a su aplicación definitiva en experiencia piloto, a fin de asegurar las condiciones requeridas de validez y confiabilidad. Por ejemplo, se verificó que las preguntas estuvieran bien formuladas, que no indujeran a errores o confusiones y que nada de lo que se pretendía testear quedara sin ser comprobado. Seguidamente, se elaboraron las instrucciones para la aplicación de las pruebas, dirigidas a los docentes que las instrumentarían.

Se partió de la caracterización propuesta por Viramonte de Ávalos (1997: 9) donde destaca que se trata de pruebas de aplicación colectiva porque se toman al mismo tiempo al conjunto de la clase, de resolución individual ya que no puede haber consultas en ninguna dirección, personales porque el análisis de las respuestas permitirá llegar a conclusiones particulares y ocuparse así de cada sujeto individualmente, predeterminadas puesto que las mismas se desarrollan a partir de instrumentos previamente elaborados y de naturaleza cuanti-cualitativa, dado que el análisis minucioso y la descripción del error dan al docente la posibilidad de determinar la calidad de lectura y de fijar un nivel por medio de puntuaciones.

Dichas instrucciones indicaban que:

- La prueba es individual (es importante dejar al alumno responsablemente librado a su propio esfuerzo cognitivo).
- Informar a los alumnos que van a realizar una actividad diferente de la diaria, que recibirán una hoja en la que está escrito un texto, que ese texto deberá ser leído atentamente y en silencio, que luego deberán responder a las preguntas que recibirán en hoja aparte. Este trabajo se desarrollará igualmente en silencio y de manera individual. Es importante aclararles que van a poder tener el texto en la mano y sobre todo, que se trata de una actividad que no va a ser calificada con nota sino que va a dar lugar a una evaluación diferente, cuyos resultados van a permitir a los docentes / investigadores avanzar en un trabajo organizado por la Universidad Nacional de Rosario, razón por la cual se les agradece especialmente su valiosa colaboración.
- Recordar a los alumnos que los siguientes datos deben encabezar su trabajo:

Escuela:

Curso:

Nombre y Apellido: (aclarar que si lo desean pueden mantener el anonimato)

Edad:

Hora de iniciación:

Hora de finalización:

## 2.5. ELABORACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

El paso siguiente fue elaborar los instrumentos de evaluación de dichas pruebas. Para ello, se requirió la colaboración de los siete profesores que participaban de la investigación, a quienes se les solicitó que contribuyeran con sus opiniones en el armado de las pautas evaluativas.

Este criterio se apoyó en las propuestas de Niremberg et al. (2000), quienes sugieren que la participación de los actores de la evaluación se establezca a partir de motivos éticos o axiológicos (porque todos los que tienen intereses o se involucran en el proyecto tienen derecho a opinar sobre todo ya que puede haber aspectos que los afecten de forma personal), epistemológicos (porque cada uno de los participantes tiene un conocimiento especial, una mirada particular acerca de cuáles son los factores relevantes que inciden en los resultados de la acción y de la realidad que se procura conocer y evaluar, de modo que reunir todos esos saberes permite lograr un conocimiento más profundo y reconocer o descartar prejuicios o estereotipos) y pragmáticos o de eficacia (porque si los participantes se involucran desde la misma construcción del modelo, se verán más comprometidos en el momento de la aplicación y multiplicación de los resultados del mismo).

Otro criterio relevante fue que los instrumentos de evaluación debían estar necesariamente adaptados a los textos con los que se iba a trabajar. En consecuencia, si bien se partió del modelo propuesto por Viramonte de Ávalos et al. (1997), se efectuaron los ajustes y modificaciones necesarias.

Como consecuencia del trabajo conjunto, se decidió la utilización de bandas criterios para evaluar las respuestas a cada pregunta de la prueba.

Dichas bandas criterios se organizaron a partir de dos tipos de estructuras:

- a\ los alumnos poseen conocimientos suficientes para ...
  - a\\ los alumnos poseen algunos conocimientos suficientes para...
  - b\\ los alumnos no poseen conocimientos suficientes para...
  
- b\ los alumnos son capaces de ...
  - a\\ los alumnos son parcialmente capaces de...
  - b\\ los alumnos no son capaces de...

Seguidamente, se elaboraron las grillas para cada uno de los textos.

Las mismas se estructuraron a partir de la tipología argumentativa y la organización textual.

**GRILLAS**

TEXTO EN L1																	
TIPOLOGÍA ARGUMENTATIVA												ORGANIZACIÓN TEXTUAL					
HIPÓTESIS	CUERPO ARGUMENTATIVO									CONCLUSIÓN	INFERENCIA TEMÁTICA	INFERENCIA LÉXICA	INFERENCIA ELABORATIVA				
	INFERENCIA RELACIÓN CONTRASTIVA	INFERENCIA RELACIONES CONTRASTIVAS	MUNDO EXTRATEXTUAL	INFERENCIA RELACIÓN CONTRASTIVA	INFERENCIA RELACIONES CONTRASTIVAS	MUNDO EXTRATEXTUAL	INFERENCIA TEMÁTICA	INFERENCIA LÉXICA	INFERENCIA ELABORATIVA								
a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

TEXTO EN L2																	
TIPOLOGÍA ARGUMENTATIVA												ORGANIZACIÓN TEXTUAL					
HIPÓTESIS	CUERPO ARGUMENT.									CONCLUSIÓN	INFERENCIA TEMÁTICA	INFERENCIA LÉXICA	INFERENCIA ELABORATIVA				
	INFERENCIA RELACIONES CONTRASTIVAS	MUNDO EXTRATEXTUAL	INFERENCIA RELACIONES CONTRASTIVAS	MUNDO EXTRATEXTUAL	INFERENCIA RELACIONES CONTRASTIVAS	MUNDO EXTRATEXTUAL	INFERENCIA TEMÁTICA	INFERENCIA LÉXICA	INFERENCIA ELABORATIVA								
a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

La tipología argumentativa consta de tres ítems:

- 1 (referido a la hipótesis),
- 2 (referido al cuerpo argumentativo) y
- 3 (referido a la conclusión).

La organización textual tiene otros tres ítems:

- 4 (referido a la macroestructura),
- 5 (referido al léxico) y
- 6 (referido a la reflexión personal del alumno sobre el texto en cuestión).

Lo que varía en uno y otro texto es el ítem 2. Este ítem tiene a su vez sub-ítems, los que están determinados por las inferencias de las diferentes relaciones que cada cuerpo argumentativo contiene. Así, el texto en L1 tendrá un sub-ítem A y otro B mientras que el texto en L2 tendrá solamente un sub-ítem A. Hay otro sub-ítem, que es común a los dos textos (B o C, según el caso), que contempla la activación de conocimientos del mundo extratextual realizada por los alumnos.

Estas grillas y las correspondientes escalas criterioales para cada pregunta permitieron una fácil tabulación, ya que cada ítem tiene una respuesta de tipo a (lograda), b (parcialmente lograda) o c (no lograda).

Esta forma de tabular favoreció la determinación de los porcentajes de logro alcanzados, lo que permitió efectuar un análisis de los resultados a partir de la metodología cuantitativa aplicada.

En relación con la triangulación intermetodológica a la que se hiciera referencia en 1.7., cada uno de los métodos utilizados tiene sus potencialidades y sus limitaciones. Por ello, combinarlos e integrarlos permite la consecución de objetivos múltiples que apuntan tanto a la evaluación de los resultados como de los procesos.

Como señala Niremborg (2000) las técnicas cuantitativas apuntan a obtener datos numéricos susceptibles de ser sometidos a análisis estadístico, que es lo que se ha realizado hasta el momento a partir de las grillas y la determinación de los respectivos porcentajes. Pero, también, se han incorporado técnicas cualitativas que recurren fundamentalmente a otro tipo de recolección de datos tales como las entrevistas y otras instancias participativas.

Siguiendo esta perspectiva de triangulación, se incorporó información diversa proveniente de distintas fuentes. Por un lado, se solicitó a los docentes que participaron de la investigación que elaboraran informes a partir de lo que acontecía en la clase durante el tiempo de ejecución de la prueba. En los mismos debían volcar sus propias opiniones y las de los alumnos. La información que se sugería indicar (en forma no excluyente) en dichos informes era la siguiente:

- ubicación y generalidades de la institución;
- características de los alumnos;
- contextualización (comentarios o reacciones de los alumnos frente a la propuesta);
- comentarios (preguntas de los alumnos sobre cuestiones léxicas o sobre el aspecto formal, actitud de los alumnos frente a las preguntas);
- testimonios de alumnos y profesores;
- comentarios generales sobre el tipo de errores cometidos por los alumnos;
- críticas sobre la elaboración de la prueba;
- problemas en las consignas;
- otras.

Finalizada la instancia evaluativa, se realizó una reunión con los docentes-investigadores de ambas lenguas donde se presentaron los resultados ya procesados estadísticamente. Allí, se les pidió que separados en L1 y en L2 elaboraran un nuevo informe grupal que contemplara los siguientes puntos:

- breve informe de la experiencia;
- comentario de UN aspecto POSITIVO, otro NEGATIVO y UN INTERROGANTE (donde podía incluirse, por ejemplo, algo que haya faltado o un elemento no contemplado);
- indicación de la principal dificultad que encontraron en cada texto.

La discusión y la elaboración del informe debían ser realizados en un lapso no mayor a una hora.

Con respecto, a las entrevistas a expertos las mismas fueron realizadas por los equipos de docentes-investigadores. Se les solicitó que realizaran entrevistas semi-estructuradas donde se diera amplia libertad de respuesta a los especialistas encuestados.

## 2.6. CUADROS DE RESULTADOS

TEXTO EN L1																							
TIPOLOGÍA ARGUMENTATIVA												ORGANIZACIÓN TEXTUAL											
HIPÓTESIS	CUERPO ARGUMENTATIVO									CONCLUSIÓN	INFERENCIA TEMÁTICA		INFERENCIA LÉXICA			INFERENCIA ELABORATIVA							
	INFERENCIA RELACIÓN CONTRASTIVA			INFERENCIA RELACIONES CONTRASTIVAS			MUNDO EXTRATEXTUAL				a	b	c	a	b	c	a	b	c				
a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c			
45%	22%	33%	39%	5%	56%	61%	11%	28%	39%	45%	16%	28%	50%	22%	17%	55%	28%	100%	--	--	44%	44%	12%

TEXTO EN L2																				
TIPOLOGÍA ARGUMENTATIVA												ORGANIZACIÓN TEXTUAL								
HIPÓTESIS	CUERPO ARGUMENT.									CONCLUSIÓN	INFERENCIA TEMÁTICA		INFERENCIA LÉXICA			INFERENCIA ELABORATIVA				
	INFERENCIA RELACIONES CONTRASTIVAS			MUNDO EXTRATEXTUAL			a	b	c		a	b	c	a	b	c	a	b	c	
a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c
62%	38%	--	85%	15%	--	69%	23%	8%	69%	8%	23%	92%	8%	--	100%	-	--	69%	31%	--

## 2.7. RESULTADOS OBTENIDOS

- 1\ Resultados de las pruebas
- 2\ Resultados del primer informe de los docentes
- 3\ Resultados del segundo informe de los docentes
- 4\ Resultados de las entrevistas a los expertos.

(1) Del análisis del corpus, surgen los siguientes resultados:

En el texto en lengua materna (L1) los alumnos evidenciaron mayores dificultades en la elaboración de la hipótesis mientras que esas dificultades fueron mucho menores en el texto en lengua extranjera (L2). Observar que el 100% de los estudiantes de francés pudieron determinar total o parcialmente la hipótesis mientras que un 33% de los estudiantes del texto en L1, no pudieron establecer cuál era la hipótesis.

Algo similar aconteció con la conclusión. Aunque aquí ambos grupos tuvieron inconvenientes en elaborarla, el porcentaje de alumnos que obtuvo una conclusión válida es notoriamente superior en L2.

En cuanto al cuerpo argumentativo también es importante la diferencia entre la interpretación de las relaciones contrastivas (argumentos/contrargumentos) de los textos respectivos. El grupo de L2 alcanzó un alto grado de comprensión de las mismas y ninguno fue incapaz de establecerlas correctamente. Este alto porcentaje también se repite en cuanto a la activación de conocimientos pertinentes del mundo extratextual en L2 aunque aquí los resultados son mucho más variados en ambas lenguas.

En lo que respecta a la macroestructura (item 4), los alumnos en L2 evidencian poseer un muy alto porcentaje (92%) de conocimientos que les permiten comprender el texto en cuestión (observar que ninguno dejó de interpretarlo adecuadamente). Si, por el contrario nos detenemos en las cifras del grupo que trabajó con el texto en L1, podemos notar que el porcentaje más alto (55%) corresponde a la franja de los que poseen solamente algunos conocimientos que les permiten comprender adecuadamente el texto y que un 28% carece de los conocimientos necesarios.

Con respecto al grado de conocimiento del léxico utilizado en ambos artículos (item 5) es destacable que el 100% de los estudiantes no encontró dificultades lexicales. En el grupo de L2, donde la dificultad lexical puede ser mayor, los docentes entregaron el texto la clase anterior y les pidieron - como hacen regularmente - que buscaran el vocabulario desconocido en sus casas (resulta importante considerar que buena parte del vocabulario empleado en este texto es de uso poco frecuente en clase de lengua extranjera). No sucedió lo mismo con el grupo en L1, quien leyó el texto por vez primera antes de responder las preguntas de la prueba. De todos modos y dado el resultado obtenido, este aspecto no constituyó barrera alguna para la buena comprensión de los textos.

En cuanto a la capacidad de realizar comentarios subjetivos o de emitir opiniones personales pertinentes sobre el texto, en L1 hubo un 12% de los estudiantes que no pudieron emitir opinión alguna mientras que en L2 ese porcentaje correspondió al 0%. También es notoria la diferencia entre los alumnos que sí pudieron producir comentarios pertinentes o más o menos pertinentes, revelándose un nivel de opinión personal mucho más elevado en el grupo de lengua extranjera, a pesar de las dificultades expresivas en L2 (aunque los alumnos podían responder en cualquiera de las dos lenguas, sólo uno lo hizo en lengua materna). Resulta importante destacar que en el caso de los alumnos de L1 existe una tendencia a emitir opiniones aunque no comprendan bien el texto. Quizás esta tendencia pueda ser explicada si se considera a estas opiniones como un recurso utilizado para suplir una adecuada comprensión.

- (2) Todos los informes de los docentes de L1 y L2 sobre las pruebas realizadas señalan la "sorpresa" y hasta "cierta desconfianza" por parte de los alumnos frente a esta propuesta de trabajo.

Para evitar el rechazo o la incomodidad, los profesores apelaron a diferentes recursos, algunos de los cuales les fueron indicados en las pautas generales de la prueba, tales como enfatizar el hecho de que esta evaluación no incidiría en la calificación o remarcar el carácter anónimo de la misma (incluso se les propuso firmar con un seudónimo si así lo querían). Pero superada la sorpresa, la actitud final del alumnado fue positiva y de amplia colaboración. Los testimonios recogidos mostraron curiosidad e interés por la experiencia y expresaron el deseo de conocer los resultados obtenidos por la investigación.

En el caso de L2, los profesores decidieron estar ambos presentes durante la toma de las pruebas. Esto generó en los alumnos una "actitud de mayor reserva" durante la ejecución de las mismas.

Paradójicamente, esta situación que podría haberse considerado a priori como un elemento coercitivo, contrastó -en L1- con el clima de trabajo más caótico y menos respetuoso de las directivas impartidas al comienzo de la actividad.

En las pruebas en L2, "prácticamente no hubo diálogos o consultas", en las de L1 las preguntas fueron numerosas. En varias oportunidades los alumnos explicitaron sus dificultades para comprender algunas consignas, sobre el significado de ciertos términos empleados (contrargumento, por ejemplo) y sobre si debían buscar los contrargumentos en el texto o fuera de él (cuando aparecen indicados en el texto mismo).

En la prueba en L1, los docentes coincidieron en señalar las dificultades de sus estudiantes para la determinación de la hipótesis, destacando los inconvenientes para enunciarla correctamente ya sea por falta de "capacidad de síntesis", ya por falta de "claridad y precisión en la verbalización".

También observaron en los mismos un "desconocimiento y/o confusión de las funciones que cumplen los argumentos y contrargumentos", lo cual explicaría "las dificultades para reconocerlos en el texto y operar con ellos" o que la formulación de los contrargumentos se limitase a "la enunciación negativa de los mismos argumentos".

Lo mismo ocurrió con la conclusión donde la misma fue "parcial" o "copia literal de un segmento del texto" o bien contenía elementos subjetivos "que se apartaban considerablemente del texto". Mientras que en L2 la expresión de la misma "resultó de una reformulación con palabras diferentes a las usadas en el texto", a partir de un "vocabulario propio".

En general, los profesores de L1 participantes de la experiencia coincidieron en que sus alumnos evidenciaron no manejar la "superestructura" propuesta para el análisis y que "un porcentaje mayoritario de alumnos reconoce sus dificultades en las tareas de comprensión y producción, pero, al mismo tiempo, se resiste a aplicar estrategias de relectura, revisión y reescritura, por considerar que les insumen demasiado tiempo".

Por su parte, los profesores de L2 opinaron que "la totalidad de los alumnos hizo la misma lectura del texto", la cual se reveló como una adecuada comprensión del mismo.

- (3) En el segundo informe, posterior a la presentación de los resultados estadísticamente obtenidos, los docentes de L1, reiteraron en líneas generales, las consideraciones incluidas en su primer informe aunque remarcaron como aspecto negativo "la falta de claridad de las preguntas" y "la alta complejidad del texto" y en el interrogante reiteraron estos conceptos señalando "la poca claridad de las consignas y la necesidad de reformularlas".

Los profesores de L2, en cambio, no realizaron comentario alguno sobre estos aspectos.

- (4) En el caso de las entrevistas a los especialistas se utilizó la totalidad de las referidas al texto argumentativo, es decir, las efectuadas por los distintos equipos que participaron de la investigación sobre tipologías textuales, pertenecientes a todos los niveles de la educación y no sólo las del nivel superior y/o universitario.

A los fines de evitar reiteraciones, y dado que las mismas contribuyen a sustentar fuertemente las conclusiones, serán enunciadas más adelante.

### 3. CONCLUSIONES

Si se analizan los datos cualitativos reunidos en el marco de la investigación citada en 1.2., se observa que en uno de los informes de los profesores sobre la implementación de las pruebas se manifiesta la sorpresa por la capacidad de inferencia que lograron los alumnos "pese a que en ese curso la enseñanza ... está centrada en textos informativos, y no en los argumentativos, que recién verán con detenimiento en 3° Año". Sin embargo, cuando se analiza el desempeño de los alumnos de tercer año de la misma carrera (donde supuestamente ya habrían adquirido conocimientos sobre la superestructura argumentativa), no se observan cambios en los resultados obtenidos.

Asimismo, en los informes se señala que:

- \_ "En repetidas oportunidades, varios alumnos manifestaron su dificultad para comprender las consignas y el desconocimiento de ciertos términos empleados en ellas. Las preguntas que formulaban permitían inferir que no manejaban la superestructura que se proponía para el análisis."
- \_ "La formulación de los contrargumentos se limita en muchos casos a enunciar negativamente los mismos argumentos."
- \_ "... el desconocimiento y/o confusión de las funciones que cumplen los argumentos y contrargumentos, de allí las dificultades para reconocerlos en el texto y operar con ellos."

Y también se comenta que:

- \_ "Un porcentaje mayoritario de alumnos reconoce sus dificultades en las tareas de comprensión y producción, pero, al mismo tiempo, se resiste a aplicar estrategias de relectura, revisión y reescritura, por considerar que les insumen demasiado tiempo."
- \_ "... la dificultad para verbalizar la hipótesis con claridad y precisión prueba que las falencias en el plano de la producción se imbrican con las de la comprensión."
- \_ "En algunos casos se aproximan a la idea de hipótesis, pero no hay capacidad de síntesis como para enunciar esa idea bajo la forma de hipótesis".

Con lo cual se puede concluir que existe un desconocimiento de la tipología argumentativa por parte de los alumnos de L1, no solo en el nivel en el que se encuentran estudiando sino que evidencian no haber retenido / aprendido / aprehendido dicha tipología durante los niveles anteriores de la enseñanza.

Si se toman, además, las opiniones de los expertos entrevistados se puede destacar que:

- \_ "Los maestros no saben argumentar. No conocen qué es una argumentación y por lo tanto no la enseñan."
- \_ "Creo que el docente no está entrenado para argumentar."
- \_ "No existen acuerdos institucionales sobre la enseñanza de la argumentación porque ni el docente ni el directivo saben argumentar. El docente hay estructuras que no maneja, que no maneja ni siquiera la superestructura. Y la argumentativa es la más compleja."

En relación con el momento de enseñanza-aprendizaje de la tipología argumentativa opinan que:

- “Se podrían utilizar recursos de argumentación desde la sala de jardín de infantes.”
- “Creo que hay que empezar a trabajar a nivel oral. Y los chicos aprenden a defender sus ideas... a sostenerlas con argumentos aunque sea a nivel elemental.”
- “... el chico desde edad muy temprana ya es capaz de argumentar. Aunque sea muy embrionariamente es capaz de argumentar.”
- “Le doy mucha importancia a las tipologías. Todo lo que enseño es alrededor del texto. Comenzaría a trabajarlas desde el comienzo de la EGB. Una vez que están alfabetizados, que saben leer y escribir. Partiría de lo más simple a lo más complejo: 1° narración, 2° exposición y por último la argumentación.”
- “Se empieza a abordar las tipologías desde EGB, 8°, 9° y el Poli.”
- “Los chicos no están adiestrados, no tienen procedimientos como para opinar acerca de algo y fundamentar su opinión, saliéndose de su propia subjetividad, entonces no busca, a lo mejor, una cita, los criterios de verdad por ejemplo, para corroborar.”
- “... desde el punto de vista del nivel del discurso, el texto más fuerte, y digo fuerte porque no encuentro un término más apropiado, porque no puedo hablar de formato aunque este sería fuerte en cuanto a formato, fuerte en cuanto a fuerza ilocucionaria, es la argumentación.”
- “A lo mejor trabajar con el criterio de van Dijk en el primer ciclo y luego el de la contrargumentación en el segundo ciclo, que me parece más complicada.”
- “Parece ser un trabajo gradual ... que viene desde el inicial, que no se debe abandonar ... y que es gradual ... que se debe intensificar ... profundizar ...”
- “Y hay que machacar, machacar, continuamente ...”
- “Me pregunto si en la Universidad los alumnos tienen la capacidad de hacer una argumentación dialéctica.”

Y con respecto a las características de la enseñanza de la argumentación consideran que:

- “La argumentación depende mucho más del contexto que la explicación y que la demostración.”
- “Toda argumentación presupone, explícita o implícitamente, una contrargumentación.”
- “Hay que trabajar mucho la idea del conector ...”
- “Me preocupan los conectores, creo que establecen una relación fundamental.”
- “Conocer las superestructuras, las macroestructuras favorece la comprensión. Conocer esto es una herramienta, un conocimiento previo. Tiene que ver básicamente con las competencias”.

En base a la opinión de estos expertos se podría concluir que los docentes no enseñarían la tipología argumentativa porque apenas la habrían aprendido en su

etapa de formación y dado su grado de complejidad, preferirían limitarse a presentarla dentro de un panorama de los diversos tipos de texto.

La hipótesis de esta investigación pretendía saber si la aptitud para realizar una lectura inferencial adecuada del texto argumentativo por parte de los alumnos era más elevada en L2 que en L1.

El contraste de los dos cuadros de resultados -elaborados a partir de las respuestas a las pruebas- permite afirmar que, cuantitativamente, la aptitud de los alumnos para establecer las inferencias necesarias que conduzcan a una adecuada comprensión lectora del texto argumentativo del grupo de L2 se reveló superior al del grupo de L1.

Asimismo, la información cualitativa resultante de la comparación de los informes de los docentes de ambas lenguas y la opinión de los expertos también se orienta en la misma dirección.

El hecho de haber respondido al interrogante de la hipótesis conduce a la formulación de un nuevo interrogante: ¿por qué esta aptitud es mayor en los alumnos de L2?

Esta pregunta lleva a indagar sobre las causas que motivan esta mayor competencia lingüística. Se han considerado cuatro causas posibles.

### **CAUSA 1**

Una de las razones que se podría invocar consistiría en considerar que la lengua francesa tiene una estructura marcadamente argumentativa.

Esto resulta cierto si tomamos algunos calificativos con los que se la suele adjetivar: cartesiana, justa, adecuada, precisa.

Es indudable la influencia ejercida por el filósofo, científico y matemático francés René Descartes (1596-1650), considerado el fundador de la filosofía moderna.

Su obra fundamental, el Discurso del método, originalmente se llamó Discours de la méthode pour bien conduire la raison et chercher la vérité dans les sciences. La mención al título completo no resulta accesoria si se observa que Descartes trató de exponer un discurso que permitiera guiar la razón, es decir que se propuso efectuar un discurso razonado.

Otro dato relevante es que el Discurso fue escrito en lengua francesa. Ello rompió con la tradición que hacía del latín la lengua culta e inauguró una nueva forma de comunicación que resultó fundamental para la formación de las llamadas escuelas filosóficas nacionales y permitió elevar la lengua vernácula como medio adecuado para expresar la complejidad de la investigación filosófica.

El Discurso del método está dividido en seis partes, claramente diferenciadas y otra de sus obras, Meditaciones metafísicas, también está organizada en seis "meditaciones" en las que retoma los grandes temas de su filosofía con una

precisión y un rigor demostrativo nuevos incluyendo además, una serie de "respuestas" a las objeciones formuladas por teólogos y filósofos de su tiempo.

La estructura organizativa y argumentativa de su pensamiento coincide con su intención de proponer un nuevo espíritu científico centrado en el rigor, la racionalidad y el conocimiento.

Por otra parte, la sola mención a su célebre cogito: "Je pense, donc je suis" está mostrando a partir de la utilización del conector lógico donc la naturaleza argumentativa de su razonamiento.

La influencia ejercida por Descartes marcó el modo de pensar el conocimiento científico y su rigor expresivo fue ampliamente imitado por los intelectuales franceses que le sucedieron. Si se considera además que durante los siglos XIX y XX, París se convirtió en la capital cultural de Occidente y hacia ella confluyeron gran cantidad de artistas y pensadores extranjeros y que desde ella se irradiaron las grandes ideas del mundo moderno, resulta natural que sobre esta base discursiva se haya conformado buena parte del pensamiento francés y mundial.

Por su parte, las características propias de la lengua española difieren de las expuestas para la lengua francesa. Del español se destaca su "enorme riqueza", su "intrincada complejidad" y su "gran libertad".

Por el número de hablantes es la tercera lengua a nivel mundial y la segunda en Occidente. A pesar de ser una lengua hablada en lugares muy distantes uno del otro, existe una cierta uniformidad en el plano ortográfico y de la norma lingüística, aunque su riqueza está dada por la existencia de los numerosos sustratos lingüísticos de los países latinoamericanos. Si bien es cierto que en América la lengua española en gran medida se homogeneizó, también se diversificó; es decir, existen coincidencias a nivel de sistema entre el español peninsular y el latinoamericano, pero diferencias en las diferentes realizaciones locales y sociales de la lengua como ocurre, por ejemplo, con la utilización del tú, el vos y el usted y del vosotros y el ustedes.

La Asociación de Academias de la Lengua Española que nuclea a veintiún países miembros incluye a la Real Academia Española, la de Filipinas, la de Español de los Estados Unidos y las de la mayoría de los países de la América hispánica. La colaboración que se prestan, a la par de preservar la unidad, favorece la difusión de sus productos literarios, científicos, pedagógicos, artísticos, comunicadores e informáticos, permitiendo su continuo crecimiento.

Con respecto a su complejidad gramatical, la misma puede visualizarse -por ejemplo- a través de las múltiples maneras de formular una hipótesis: el enunciado Quizá venga puede ser reemplazado sin modificar su sentido por Es posible que venga o Podría venir o Puede que venga o Si viniera. Otras lenguas no matizan con posibilidades gramaticales, sino léxicas.

Por otra parte, el orden de los complementos es bastante libre en español y en el caso del sujeto, se puede optar por indicarlo a través del pronombre o de las desinencias verbales.

Todas estas características hacen que la lengua española sea mucho más anárquica (lo cual no debe confundirse con caótica), menos reglada, más libre, más creativa y más compleja. Desde este punto de vista, los intelectuales latinoamericanos tienen una forma expresiva que les es propia, la cual contrasta con el riguroso orden argumentativo de la lengua francesa,

que produce textos mucho más ajustados a la tipología y también mucho más fáciles de comprender.

Esta última situación pareciera haberse transmitido también a los alumnos hispanohablantes, habituados a la lectura de textos franceses y obligados a expresarse a la manera francesa y constituiría una de las razones por las cuales su desempeño resultó más elevado. Del mismo modo, los alumnos que trabajaron con un texto en su propia lengua materna parecieran haber encontrado mayores dificultades frente a una estructuración del texto argumentativo marcada por una presencia menor de conectores y de organizadores discursivos, lo cual habría contribuido a dificultar su comprensión.

## **CAUSA 2**

Una segunda razón involucra a los docentes de una y otra lengua.

Desde un punto de vista esencialmente pedagógico, pareciera ser que el profesor de L2 -marcado por la opacidad lingüística que todo texto en L2 presenta para sus alumnos- se ha visto obligado a desarrollar una mirada más didáctica sobre los textos. Esta mirada pareciera haberle hecho privilegiar la claridad expositiva y, por consiguiente, la búsqueda de textos ejemplares para el trabajo en clase.

Por su parte, el profesor de L1 -confiado en la transparencia lingüística que todo texto en L1 tiene para sus alumnos- pareciera haber priorizado una mirada más estética o juvenilista sobre los textos, basada en la atracción que el contenido de los mismos pudiera ejercer sobre sus alumnos.

Esta conclusión, pone en evidencia una discusión de suma actualidad en el ámbito educativo argentino: ¿el énfasis didáctico debe ser puesto en lo que hay que enseñar/aprender de un texto, más allá del grado de diversión/interés que el texto pueda despertar en el alumnado? Como respuesta a la misma, comienza a escucharse dentro del campo educativo un creciente coro de voces que apela al sentido común en la práctica áulica y que sostiene que el docente debe enseñar y, a veces, divertir y el alumno debe aprender y, a veces, divertirse. Situándose precisamente en este contexto, Sarlo (2001: 106) sostiene que "Toda cultura que conocemos (desde las costumbres en la mesa o en el baño hasta los aviones y los conciertos) es una construcción realizada en contra de la espontaneidad. Frente a estos impulsos, la cultura es siempre un corte, un desvío o una supresión. La escuela es uno de los aparatos donde ese corte debe establecerse del modo menos autoritario. El criterio de lo que "interesa a los chicos" es sólo un punto de partida, no un instrumento de chantaje que convierta a la trasmisión cultural en un simulacro pálido y demagógico de la cultura adolescente."

Esta situación parece estar claramente delimitada en la clase de L2, donde el contrato pedagógico entre los agentes involucrados permite que se priorice la instancia de adquisición por sobre la de diversión, si bien en ocasiones también se busca un espacio para distensión.

### CAUSA 3

Lo expuesto en el punto anterior está directamente relacionado con la forma de trabajo de los estudiantes.

El grado de conciencia de la tarea lingüística de los estudiantes de L2 es mucho más elevado que el de los de L1. Esto se debe a que los primeros están urgidos por una mayor necesidad comunicativa que es la que da sentido a la existencia misma del curso al que concurren y a la presencia de ellos mismos en él.

Además, en la clase de L2 existe una concepción de economía temporal: el alumno de lengua extranjera sabe que cuenta solamente con algunas horas semanales para tener contacto con la lengua que le interesa estudiar y ello redundará en una actitud de aprendizaje diferente y en la aceptación de otras pautas de funcionamiento dentro de la actividad áulica.

Por el contrario, el alumno que trabaja exclusivamente con la lengua materna carece de esa conciencia y de esa urgencia comunicativa y temporal, lo cual lo hace confiarse y relajar el nivel de autoexigencia. También, el hecho de estar cotidianamente expuesto a la L1 tanto dentro como fuera de la clase no lo sensibiliza sobre la necesidad de incrementar sus capacidades lingüísticas ya que de todos modos "comunica".

Este parece ser otro de los motivos que ha contribuido a una mejor comprensión del texto argumentativo en L2, ya que el alumno de lengua extranjera está más habituado a la reflexión lingüística y al trabajo inferencial.

El alumno que aprende una lengua extranjera no solamente amplía su conocimiento del mundo -con lo cual se incrementan sus capacidades inferenciales- sino que al quedar expuesto a otro modo de pensamiento también queda abierto a la diversidad textual, es decir, a nuevos modos de organización textual. De este trabajo de confrontación entre el modo de organización discursiva de la L2 y el de la L1 (re)nace la conciencia metalingüística, produciéndose una retroalimentación entre L1, L2 y nuevamente L1 con la que se enriquece el circuito metacognitivo y se amplía el horizonte lingüístico del alumno.

### CAUSA 4

En relación con los textos, resulta evidente que la utilización de organizadores discursivos y el conocimiento de la superestructura argumentativa facilita la comprensión del texto. Esta ha sido la razón fundamental por la cual los alumnos de L2 lograron un mejor desempeño en la lectura comprensiva de los mismos.

Los estudiantes de L1, tal como ya se ha señalado, encontraron mayores dificultades y evidenciaron un mayor desconocimiento de la superestructura argumentativa y de la organización textual.

Sobre este tema, es importante destacar la formación argumentativa de la escuela francesa basada en la producción del comentario y la disertación y en la lectura del ensayo. El estudiante de francés lengua materna, marcado como ya se ha señalado por la estructura argumentativa de su propia lengua y por la fuerte exposición a esta tipología textual durante su educación secundaria y universitaria, no solamente está habituado a leer textos argumentativos sino a producirlos.

Esta formación parece transmitirse a los estudiantes de francés lengua extranjera en el ámbito de la clase y en los manuales utilizados para el aprendizaje de la L2, aunque en los programas de estudio no esté particularmente enfatizado el trabajo con textos argumentativos.

Por el contrario, la escuela argentina tiene una tradición exclusivamente narrativa y descriptiva centrada en el contar y no en el argumentar.

Al respecto, resulta válido analizar más profundamente esta matriz ideológica que lleva a no enseñar a elaborar, convalidar o refutar argumentos ni capacita al alumno para defenderse y sostener ideas.

¿Por qué la educación argentina da tan poca importancia a la enseñanza de la argumentación?

No es casual que la sociedad y la educación francesas estén influidas por la Revolución Francesa, como tampoco es casual que la sociedad y la educación argentinas estén marcadas por el Proceso de Reorganización Nacional.

La sucesión de golpes de estado militares que arrancan desde 1930 y se acentúan durante la segunda mitad del siglo XX, fueron eliminando progresivamente la capacidad de argumentar de los argentinos. El debate de ideas, la argumentación y la contrargumentación estuvieron vedados para los ciudadanos. La oposición y la discusión fueron reemplazadas por la sumisión y el silencio.

Frente a este estado de cosas, la educación no pudo permanecer ajena al pensamiento totalitario. Muy por el contrario, se convirtió en el eje de la acción ideológica.

Aún hoy, luego de transcurridos 20 años de democracia ininterrumpida, la sociedad argentina no ha podido reponerse y a pesar de la reforma educativa de los años noventa, sigue sin encontrar plenamente el rumbo.

Además, la globalización tiende a acentuar la brecha entre países ricos y países pobres. El mundo desarrollado da cada vez mayor impulso a la educación de sus ciudadanos como forma de asegurar su preeminencia. La asociación entre poder y conocimiento es cada vez más directa como también lo es dependencia y analfabetismo.

¿Por qué la educación francesa busca la autonomía del alumno, desarrolla su capacidad de reflexión, da un espacio creciente al aprendizaje de varias lenguas extranjeras y otorga a la materia Lengua Francesa un lugar troncal dentro del sistema de enseñanza mientras la educación argentina sigue involucionando? Basta observar que el alumno cada vez maneja menos su propia lengua y que la única lengua extranjera que se le pretende enseñar es el Inglés.

La triangulación intermetodológica de los datos obtenidos permite verificar una consonancia entre los resultados de las pruebas y las opiniones de docentes y expertos, lo cual a su vez, permite explicar en gran medida las causas de las diferencias entre los niveles de comprensión lectora en cada una de las lenguas consideradas.

Pero nuevamente, la respuesta a un interrogante genera otro interrogante. Se conocen las causas posibles pero llegado a este punto es necesario saber qué es exactamente lo que la escuela argentina enseña en relación con la argumentación. Lamentablemente, las respuestas encontradas confirman las conclusiones a las que se arribó.

Para efectuar este relevamiento, se abordarán en primer lugar los contenidos propuestos por el Ministerio, luego se analizarán los programas de la materia Lengua y Literatura en dos escuelas para ver cómo y cuánto de esos contenidos se trasladan a nivel del aula y por último, se estudiarán los programas de los institutos de formación docente en Lengua y Literatura, donde se preparan los maestros y profesores encargados de enseñar dichos contenidos.

El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y el Consejo Federal de Cultura y Educación publicaron en 1995 los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica y en 1997 los Contenidos Básicos para la Educación Polimodal. Dentro de los capítulos dedicados al área de Lengua en los tres ciclos de la EGB se considera que: "El reconocimiento de las diferentes estructuras textuales, como la narrativa, la descriptiva, la expositiva, la instructiva y la argumentativa, de los formatos o siluetas textuales, como cartas, formularios y poemas entre otros, y la integración del texto con elementos no verbales, contribuyen a la comprensión lectora." y que "El conocimiento y la producción de textos de diferentes estructuras (narración, descripción, exposición, instrucción y argumentación) que se manifiestan en formatos específicos con su correspondiente diagramación gráfico-espacial, son contenidos de la EGB" (Bloque 2: Lengua escrita, pp. 31-33), y más adelante se insiste: "En lo relativo al texto como unidad comunicativa, deberán ser contenidos de la EGB: las estructuras textuales (narración, descripción, exposición, argumentación, diálogo) y el reconocimiento de la coherencia, de los procedimientos de conexión, de la adecuación a la situación comunicativa ..." (Bloque 3: La reflexión acerca de los hechos del lenguaje, p. 35). En la Propuesta de alcances de los CBC de Lengua por bloque y por ciclo de la EGB, en los tres ciclos se incluye el tema de la argumentación; en el primer y segundo ciclo fundamentalmente a nivel de la lengua oral y se reserva el mayor espacio al tercer ciclo donde se propone enseñar "el formato y la estructuración del texto

argumentativo. La noticia editorial. El informe breve. Conectores propios de la argumentación y luego la formulación de reglas y principios para la elaboración de argumentación sencilla e informe breve. Ejecución, reajuste y confrontación. Formulación de secuencias básicas argumentativas.”(pp. 46-59).

El abordaje concreto del tema de la producción de textos escritos queda reservado para los contenidos de Lengua y Literatura del nivel Polimodal donde en la Introducción se indica que: “Los estudiantes del Nivel Polimodal deben ampliar sus competencia lingüísticas y comunicativas para desenvolverse con soltura en ámbitos culturales y sociales que excedan su contexto inmediato. En este nivel, el conocimiento y la práctica de los procesos de producción discursiva se hacen más complejos, se amplía el universo de los textos disciplinares y literarios y se intensifica la práctica de la palabra pública. La curiosidad general y el espíritu polémico deberán encauzarse hacia la confrontación argumentativa de las ideas, la reflexión sobre las formas de manipulación comunicativa y la búsqueda de un estilo personal de desempeño comunicativo oral y escrito.” (p. 45). Más adelante, se considera que: “Corresponde al Nivel Polimodal avanzar en la sistematización de normas que regulan las actividades de comprensión y producción de textos, propios y ajenos, tanto orales como escritos, atendiendo a la relación del texto con su contexto. En esta etapa se abordará el análisis del texto desde un enfoque que considere diversos niveles (superestructura, macroestructura, microestructura, estilística y retórica) y dimensiones (pragmática, semántica, sintáctica, fonológica y gráfica).” (p. 51). Por último, en el Bloque 3: Literatura, se incluye junto con prosa ficcional, poesía y teatro, al ensayo como discurso no ficcional.(p. 54) y se indica dentro de los contenidos procedimentales “la elaboración de un juicio personal argumentado sobre textos literarios y presentación del mismo a través de la producción de reseñas, recomendaciones críticas, prólogos y antologías prologadas” (p. 55).

Además, es de destacar que el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación editó dentro de las Recomendaciones Metodológicas para la Enseñanza, un buen material sobre La comprensión lectora de textos argumentativos (de la Linde, 1998) donde se proporciona a los docentes de Lengua algunas precisiones conceptuales acerca de la comprensión lectora de textos argumentativos y de opinión y de las características discursivas de estos tipos textuales, se realiza un análisis de las evaluaciones nacionales realizadas entre 1994 y 1997 referidas a estos textos y se plantean algunas propuestas metodológicas generales para ayudar a desarrollar la comprensión lectora de textos argumentativos y algunas actividades puntuales para trabajar las dificultades encontradas en dichas evaluaciones.

Tanto este Ministerio como su homólogo de la Provincia de Santa Fe, han planteado los contenidos y las expectativas de logros para cada uno de los ciclos en el área de Lengua y de Lengua y Literatura. La argumentación, tal como se ha podido ver, ocupa en ellos un lugar dentro de las tipologías textuales básicas. Este espacio se ve progresivamente incrementado a medida que se avanza en la escolarización.

Seguidamente, se analizó la aplicación de estos contenidos en los programas de Lengua y Literatura de dos colegios secundarios dependientes de la Universidad

Nacional de Rosario, los que tal como señalan en sus respectivos Proyectos Educativos Institucionales, se encuentran sujetos a la normativa fijada por la Ley Federal de Educación Superior n° 24.195.

En uno de ellos se otorga a la asignatura Idioma Nacional una carga horaria de seis horas semanales en el nivel EGB 3 y de tres horas semanales en el nivel Polimodal. Los programas de 7°, 8° y 9° consideran las tipologías textuales en general y otorgan una única unidad (en 7°) a "La opinión y los medios. El editorial y el artículo de opinión" y dos unidades (en 7° y 8°, respectivamente) al texto expositivo.

La argumentación propiamente dicha es abordada con cierto detenimiento en la primera unidad de 1° Polimodal: "La argumentación. Los procedimientos lingüísticos del discurso argumentativo. Superestructura argumentativa. Estrategias. Organizadores discursivos. Subjetivemas. Conectores propios de la argumentación. Géneros periodísticos. El artículo de opinión. La argumentación en la Literatura. El debate. Formas y recursos específicos de la oralidad. El ensayo. Organización. Paratextos. Propositiones coordinadas y subordinadas adverbiales.", pero lamentablemente no es vuelta a retomar en los dos años posteriores.

En el otro colegio, Lengua y Literatura se ve en los tres años del EGB 3 y en 1° y 2° del Polimodal y la carga horaria de la asignatura es de cinco horas semanales en el EGB 3 y de cuatro horas semanales en el Polimodal.

El discurso argumentativo aparece aquí recién en 9°: "Lengua oral: La conversación, la narración. La argumentación. Debate." Y en "Del párrafo al texto. Los modos de organización del discurso" y en "Producción" se abordan -entre otros- los "Textos periodísticos: Cartas de lectores. Noticia. Crónica. Entrevista. Artículo de opinión. Editorial." En 1° Polimodal, vuelve a retomarse dentro de la unidad 1 "La literatura como medio de comunicación" donde se estudia el "Discurso argumentativo: propósitos comunicativos. Estructura. Elementos gramaticales que especifican la configuración del texto argumentativo." Y ya no vuelve a ser abordado.

Paralelamente, se puede constatar que en ambos colegios, año tras año y nivel tras nivel, aparecen una o varias unidades referidas a "Los textos ficcionales", "Universo de ficciones", "La narrativa", "El cuento", "La poesía", "El texto teatral", "La literatura", "La descripción", "Los modos de organización del discurso:

- a) La narración. Tipos de cuentos. El relato policial;
- b) La carta;
- c) Discurso expositivo;
- d) Informe.", "Conectores de la narración.", "La narración. El cuento y la novela", "La lírica", "La dramática", "Trama descriptiva", "Trama narrativa: cuento y novela." Además, estos contenidos se van incrementando a medida que se acerca el final de la escolarización ya que la Lengua da paso a la Literatura.

Por último, se ha abordado el espacio otorgado al texto argumentativo en los institutos de formación docente de la provincia: Profesorado de Nivel Inicial, Profesorado en Educación General Básica y Profesorado de Tercer ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal. En ellos se ha podido constatar que se está avanzando lentamente en el tratamiento de la argumentación, lo que pone en evidencia la preocupación de algunos profesores que han comenzado a tomar conciencia de la importancia del tema.

En 1° Preescolar, en la unidad sexta se propone el estudio de: "La competencia textual. Hacia una tipología de los discursos. Funciones del lenguaje. Tramas. Clasificación de los distintos formatos textuales según su trama y función. Textos literarios: cuento, poesía y teatro. Textos periodísticos: noticia y artículos de opinión. Textos de información científica: definición, nota de enciclopedia. Textos instruccionales: la receta y el instructivo. Textos epistolares: la carta y la solicitud. Textos humorísticos. Textos publicitarios. Propaganda y publicidad." Y en "Objetivos: Que los alumnos conozcan la caracterización distintiva de los distintos discursos." Y en 2°: *Módulo 3: "Sobre el lenguaje oral en el nivel inicial.*

*3.2. El lenguaje oral en las relaciones sociales: la trama conversacional. Las construcciones discursivas de no ficción, desde las tramas conversacional, narrativa, descriptiva y argumentativa.*

*3.3. Abordajes desde lo didáctico: construcción de los discursos de no ficción desde el lenguaje oral, atendiendo a cuestiones de coherencia y cohesión."*

En el Profesorado de EGB, en la Unidad 4 de Primer Año de Lengua y Literatura y su Didáctica I se da "Hacia una tipología de los textos. Clasificación según función y trama. Textos literarios. Textos periodísticos: noticias, artículo de opinión, reportaje, entrevista. Textos de información científica. Textos instruccionales. Textos epistolares. Textos humorísticos. Textos publicitarios." Y en Contenidos Procedimentales: "Prácticas de lenguaje oral: diálogos, entrevistas, reportajes, debates, etc."

En Lengua y Literatura y su Didáctica III, se estudia en la primera de las dos partes del programa "La práctica de la enseñanza de la lengua y de la literatura."

"Integración y secuenciación de los contenidos del Diseño Curricular Jurisdiccional.

Abordaje desde lo didáctico (enfoque, estrategias, recursos, actividades) de:

1. La alfabetización inicial.
2. El lenguaje oral: comprensión y producción.
3. El texto y sus propiedades.
4. Los procesos de lectura y escritura.
  - a. La argumentación en la oralidad y en la escritura en la alfabetización inicial.
  - b. Comprensión y producción de textos argumentativos: función e importancia en la vida cotidiana. Superestructura de la argumentación secuencial y dialéctica. La construcción del destinatario. Los objetos del discurso argumentativo. Recursos y rasgos lingüísticos. Problemas que deben resolver los alumnos en la

producción de un texto argumentativo. Condiciones de las secuencias didácticas en la producción de textos argumentativos.

5. Taller literario.
6. Gramática.
7. Normativa.

La Corrección: Papeles del alumno y del docente en la corrección del texto escrito. Consejos para una corrección eficiente.

La evaluación:

- A\ ¿Qué evaluamos?
- B\ ¿Cuándo evaluamos?
- C\ ¿Cómo evaluamos?"

En la segunda parte del programa, se aborda un eje indispensable para la formación de los futuros maestros: "La planificación de proyectos didácticos que tienen en cuenta las características de los textos."

En esta materia se realiza una actividad sumamente relevante en relación con la argumentación: en la parte de Evaluación de la asignatura se indica que "Para acceder al examen final, los alumnos deben haber cumplido con las siguientes instancias parciales de evaluación:

1. Aprobación de la Planificación de un Proyecto Didáctico que tome en consideración las características de los textos.
2. Aprobación de un trabajo de producción de un texto argumentativo: presencial, individual, escrito."

El Profesorado de Tercer ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Lengua y Literatura tiene cuatro años de duración. En el Diseño Curricular propuesto por el Ministerio de Educación Provincial (el cual es estrictamente respetado) se imparte en Primer Año la asignatura Taller de Comunicación Oral y Escrita, con una carga semanal de tres horas. Allí se aborda en Lengua Oral: "prácticas de uso de distintos formatos orales básicos: narrativos, descriptivos, argumentativos e interactivos que se confrontarán con textos escritos del mismo formato y con textos teóricos" y en Lengua escrita: "(se proponen en primera instancia escrituras más centradas en las circunstancias del 'yo siento y escribo'. Paulatinamente, a partir de sucesivas prácticas de lectura y crítica, se dará paso a una escritura más elaborada de textos formales y no formales). Textos no literarios: reseñas bibliográficas, informes de investigación resumen de textos expositivos y argumentativos. Textos literarios: acercamiento a la escritura literaria (poemas, prosa poética, textos de reflexión orientados al ensayo).

En el Segundo Año se dicta la asignatura Lengua Española (cuatro horas semanales) centrada en los diferentes niveles de análisis lingüístico (fonológico, morfológico, sintáctico).

Es en el Tercer Año con la asignatura: Lingüística del texto y análisis del discurso (cuatro horas semanales) donde se abordan los géneros discursivos, las tipologías y las superestructuras textuales.

Como se ha podido observar, los profesorados siguen sin otorgar un espacio destacado a la argumentación. La única excepción la constituye el Profesorado en Educación General Básica donde en el Tercer Año se evalúa la producción de un texto argumentativo. Aunque aquí, la profesora a cargo manifestó que "es muy poco lo que se puede hacer en relación con este tema con un grupo de 60 alumnos".

Además, a nivel bibliográfico, no aparecen textos sobre argumentación y en las diversas literaturas enseñadas (europea, latinoamericana y argentina) los únicos textos con los que se trabaja son de carácter ficcional y aunque en el Profesorado de Tercer ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal, en la asignatura de Primer Año se abordan desde un punto de vista teórico los textos de reflexión orientados al ensayo, no se hace lo mismo desde el punto de vista de las lecturas propuestas al alumnado.

Por consiguiente, se puede afirmar que a nivel ministerial: los contenidos básicos de Lengua y Literatura son sumamente ambiciosos, efectúan un abordaje equilibrado de las diversas tipologías textuales pero tienden a poner énfasis en la narración y en la literatura de carácter ficcional; a nivel de la formación de los docentes: la argumentación se enseña dentro del conjunto de las diversas tipologías, priorizándose las más "operativas" (novela, cuento, poesía y teatro) que resultan más atractivas y que constituyen la base del material editorial disponible; y a nivel del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, los docentes tratan de efectuar una distribución lo más adecuada posible de los contenidos básicos ministeriales, pero chocan con la falta de tiempo, la complejidad de los contenidos, la realidad socio-económica de sus alumnos y de ellos mismos y una insuficiente formación profesional sobre el texto argumentativo.

Queda por comprobar la enseñanza del texto argumentativo en el área de Lengua/s Extranjera/s.

En el Bloque 5 del Tercer Ciclo de los CBC para la EGB, del Ministerio de Cultura de la Nación, se incluye la adquisición de expresiones sencillas para la realización de actos de habla: "comentar y opinar, expresar consenso y disenso, valorar, organizar intercambios dialógicos" (p. 61).

También, en los CBC de Lenguas Extranjeras del Polimodal, particularmente en el Tercer Nivel se establece que el "objetivo principal es procurar el desarrollo de estrategias de comprensión, y análisis crítico de una variada gama de discursos orales y escritos auténticos" (p. 64) y que "El desarrollo de los tres niveles de Lenguas Extranjeras en la Educación Polimodal propenderá a que los estudiantes interactúen en grupos, y aprendan progresivamente a expresar y fundamentar adecuadamente sus opiniones; refuten, contraargumenten y formulen hipótesis,

adecuando el discurso a la audiencia o contexto de recepción” (p. 68). En cuanto a la Reflexión sobre la Lengua Escrita se propone que en el tercer nivel se aborden “los tipos de textos para la recepción y la producción generales y técnicos” y “las nociones lógico-semánticas: estado, proceso, acción, volición, cognición, tiempo, intersección de tiempo y aspecto; comunicación, causatividad, cantidad y gradación: relaciones lógicas entre proposiciones, causa-efecto, secuencia lógica; etc.” (p. 77).

Francés Lengua Extranjera es dictada en uno de los dos colegios dependientes de la Universidad, con una carga horaria de dos horas semanales. A nivel de los contenidos, de 7° EGB a 3° Polimodal se propone: “Ejercicios gramaticales y de producción escrita. Textos de Comprensión Escrita.” No aparece referencia alguna al texto argumentativo, sin embargo en los ejercicios de comprensión y de producción escrita (que como se dijo atraviesan los seis años de aprendizaje de la lengua extranjera) es común encontrar desde las primeras unidades: indicar preferencias, dar opiniones, hacer sugerencias y trabajar con documentos auténticos (tales como cartas de lectores, correo del corazón, textos de opinión, etc.), ejercicios que están en la base de toda argumentación.

La Provincia de Santa Fe en el diseño curricular del Profesorado de Francés para Educación Inicial y primero y segundo ciclo EGB propone contenidos de los cuales se han retenido particularmente aquellos referidos a tipologías textuales en general y al texto argumentativo en particular: Primer Año, Lengua Francesa I (anual, ocho horas semanales): Unidad 3: “Modos discursivos escritos: párrafos cortos, utilizando distintas situaciones temporales, explicación de tiras humorísticas, textos periodísticos, carta familiar, comparaciones, diálogos escritos, textos literarios, introducción a la narración, la descripción” y Unidad 4: “Modos discursivos orales referidos a: actos de habla relacionados con la interacción de situaciones en conflicto: proponer, invitar, aceptar, rechazar, justificar, convencer, reprochar, quejarse, pedir información, dar la opinión, etc.” Segundo Año: Lengua Francesa II (anual, seis horas semanales): Unidad 1: “Mecanismos de coherencia narrativa y argumentativa. Los articuladores lógicos. La expresión de: causa-consecuencia; fin-oposición; condición e hipótesis; El discurso indirecto libre.” Tercer Año: Lengua Francesa III (anual, seis horas semanales): Unidad 1: “Mecanismos de coherencia narrativa y argumentativa. Los articuladores lógicos del francés: su rol en la coherencia textual y en la progresión del discurso”; Literatura en Lengua Francesa II (anual, tres horas semanales): “El ensayo. Ideas pedagógicas, filosóficas, religiosas, políticas de Montaigne expuestas en sus Ensayos” y en Cuarto Año: Literatura en Lengua Francesa III (anual, tres horas semanales) se analiza “El racionalismo filosófico: Monstequieu, Voltaire, Diderot”.

En el Profesorado de Francés para el Tercer ciclo EGB y la Educación Polimodal., en Cuarto Año se aborda la materia Lengua Francesa IV (anual, seis horas semanales) donde se destaca que: “Se pondrá mayor énfasis en el discurso argumentativo, defendiendo tesis personales frente a problemas estudiados en clase. Se tratarán textos auténticos, correspondientes a los Trayectos Técnico-Profesionales y Artístico- Profesionales. Con ellos se analizará la tipología textual, la organización

de la información según el área disciplinar y las áreas lexicales pertinentes” y se propone como únicos contenidos de toda la materia:

- A. “Estudio de la disertación: diferentes modelos de planes; estructuración del texto, articulación. Búsqueda de argumentos, su corrección; organización de los mismos según cierta jerarquía” y
- B. “Explicación de textos: distintas ópticas o referentes para penetrar en un texto:
  - 1. Punto de vista lingüístico, iconográfico, retórico, gramatical; estudio de la enunciación;
  - 2. Punto de vista cultural: elementos sociológicos, antropológicos y semiológicos inherentes. Estudios contrastivos”, lo cual permite desarrollar una práctica intensiva a razón de 192 horas en el año.

En Francés Lengua Extranjera, los contenidos del Ministerio aunque también ambiciosos son mucho más acotados; en los programas de estudio dichos contenidos abordan instrumentalmente los diversos tipos de textos, los que son utilizados en función de los elementos lingüísticos a aprender y los docentes conocen en profundidad las diferentes tipologías, habiendo realizado una práctica intensiva en el campo de la argumentación durante su último año de estudios.

Este análisis de los contenidos de los planes de estudios de EGB3 y Polimodal y de la formación profesional de los docentes en una y otra lengua conducen, una vez más, a explicar los resultados obtenidos por los alumnos.

De este modo, interpretando datos y respondiendo a sucesivos interrogantes se ha podido afinar la teoría y dar una respuesta integradora a la hipótesis planteada.

#### 4. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Las conclusiones hasta aquí expuestas permiten plantear algunas propuestas didácticas para ser consideradas en el aula.

\* Todo profesor de L1 debería tomar el material textual con el que va a trabajar como si se tratara de textos en L2, para poder cumplir un verdadero trabajo sobre el texto a aprehender. Para ello, el docente de L1 debería adquirir como parte de su formación profesional al menos una lengua 2 que lo extranjerice y lo vuelva consciente de las dificultades de lectura y producción en la lengua 1 que va a enseñar. Esta actitud frente a los textos, debería ser incluida en la formación del docente para que en el momento de selección, explotación y evaluación de los textos, éste pueda ponerse previamente en el lugar de sus alumnos.

\* Resulta evidente que los contenidos de Lengua y Literatura están orientados al estudio de la Literatura como objetivo final y como fase superior del aprendizaje de la lengua nacional. Pero la educación francesa también está orientada al estudio en profundidad de la literatura y quizás de una manera aún más notoria de lo que lo hace el sistema educativo argentino. No es la insistencia en una formación literaria la que debería ser revisada en la educación argentina sino la falta de insistencia en el aprendizaje concreto de otra tipología fundamental: la argumentativa, cosa que también enfatiza la escuela francesa.

\* Recientemente, Peronard (2002) demostró que la argumentación está presente en las primeras etapas de la adquisición de la lengua materna (niños de tres años) y que la misma consigue un extraordinario desarrollo en la fase previa a la escolarización.

Como se ha visto, el sistema educativo no deja de abordar progresivamente esta tipología pero lo hace desde un plano casi exclusivamente teórico, desaprovechando todo el bagaje argumentativo oral ya adquirido por el alumno en la etapa previa.

Además, su práctica se da de manera muy escasa en el plano de la comprensión lectora y casi nunca de manera sistemática en el plano de la producción escrita. Es mucho lo que se ha reflexionado sobre la importancia de lograr aprendizajes significativos y es sabido que la práctica escrituraria, al poner en funcionamiento los principios teóricos, contribuye a fijar las bases tipológicas.

Por consiguiente, la enseñanza de la argumentación debería ser insistentemente retomada año tras año a nivel de la comprensión lectora y de la producción escrita, con grados progresivos de complejidad, porque solo se aprende cuando se aplican los conocimientos adquiridos. Tal como señaló uno de los especialistas consultados: "hay que machacar y machacar".

\* La enseñanza de la argumentación debería efectuarse de manera continua y sistemática, en los institutos y profesorado de formación profesional en Lengua y Literatura.

Así como ocurre con el Profesorado de Francés para el Tercer Ciclo de EGB y la Educación Polimodal (donde la tarea es realizable porque la matrícula en 4º Año es

de alrededor de 15 alumnos), los Ministerios de Educación Nacional y Provinciales deberían asegurar una práctica intensiva en la comprensión y producción de textos argumentativos mediante la creación de las horas-cátedra necesarias -de acuerdo con la cantidad de alumnos matriculados- para la corrección y devolución de los trabajos prácticos. Dicha práctica debería efectuarse durante el último año o cuatrimestre y podría tomar la forma de talleres de lectura y escritura, con un límite de alumnos por comisión. Estos talleres permitirían aplicar los presupuestos teóricos planteados por el profesor de la materia Lengua y Literatura y su Didáctica del último año de los Profesorados de Lengua y Literatura para los diferentes niveles de la enseñanza y podrían estar a cargo de un Jefe de Trabajos Prácticos o del mismo profesor que vería así incrementada su carga horaria y su salario. Esta sería una forma de garantizar una adecuada formación profesional en el campo de la tipología argumentativa.

\* En las lenguas extranjeras hay un menor desarrollo del texto literario porque es el que ofrece mayores dificultades. En su lugar se efectúa un mayor trabajo con textos múltiples, generalmente no ficcionales, de carácter auténtico, es decir, no producidos para el ámbito de la clase.

De esta manera, el alumno de L2 es permanentemente inducido a trabajar en la comprensión lectora de documentos auténticos, a emitir opiniones, a justificar. Las consignas habituales de los ejercicios que se le proponen indican "fundamente", "ejemplifique", "justifique", "argumente", con lo cual, aunque no haya aprendido específicamente el texto argumentativo, ya posee un bagaje complementario.

Por ello, el alumno de L1 -toda vez que sea expuesto a la diversidad textual- debería ser entrenado en la producción de ejercicios escritos donde se apliquen este mismo tipo de consignas. De este modo, se le estaría enseñando a argumentar sin que la teoría se constituya en un peso para él, tal como ocurre en la clase de L2.

Luego, en los últimos años de la escolarización, se sustentaría esa base argumentativa práctica con una base teórica firme, lo cual permitiría perfeccionar conscientemente la producción escrita de dicho tipo de texto.

\* Los Ministerios de Educación Nacional y Provinciales señalan reiteradamente en los CBC y en los Diseños Curriculares de Lengua y Literatura que uno de sus objetivos fundamentales es el de desarrollar el espíritu crítico de los alumnos de EGB y sobre todo de Polimodal. Una forma privilegiada para poder lograr de manera efectiva dicho objetivo sería la de otorgar una finalidad al aprendizaje de la tipología argumentativa. Si un alumno es capaz de efectuar un comentario de texto, una disertación o un ensayo breve, está efectuando de manera rotunda valoraciones personales críticas.

En Francia el sistema educativo secundario concluye con una serie de exámenes cuya aprobación permite al alumno obtener el título de bachiller. El Baccalauréat es, tal como señala Robert (1977: 149), un "grade universitaire conféré à la suite d'examens qui terminent les études secondaires", y permite el ingreso directo a los estudios universitarios o a los exámenes para ingresar a la administración pública.

En un interesante capítulo de uno de sus últimos libros, Beatriz Sarlo (2001: 107-108) refiere brevemente las características del examen de Literatura: "Una

anécdota bastante instructiva sobre estas cuestiones: hace poco, una hija de exiliados argentinos, que vive en Francia, me contaba los exámenes que rindió para recibir el título del bachillerato. Tiene veinte años y está orgullosa del esfuerzo hecho durante más de un año para preparar una lista casi interminable de libros de literatura francesa que son obligatorios incluso para los estudiantes que van a seguir una carrera científica o técnica. El examen escrito de literatura dura cuatro horas y el oral unos treinta minutos. En el escrito tienen que armar una disertación sobre un tema literario, que incluye dos tesis contrapuestas y su discusión, realizar el análisis de un texto que se les entrega en ese momento y responder con disertaciones más cortas a otros dos temas. La ortografía correcta es una condición elemental que se da por adquirida y lo que se califica es la lógica de la argumentación, la sintaxis, la escritura y el conocimiento de los textos.”

Otro sistema educativo que otorga un espacio privilegiado a la argumentación es el del Bachillerato Internacional, organización educativa con sede en Ginebra, Suiza. Diferentes escuelas secundarias de todo el mundo, incluyendo colegios argentinos, adhieren al mismo. Para poder obtener un diploma de bachiller internacional, los establecimientos educativos deben preparar a sus alumnos durante los dos últimos años del secundario para rendir una serie de exámenes. La obtención de este diploma permite a los estudiantes el acceso directo a numerosas universidades públicas y privadas del mundo entero.

Dichos exámenes están referidos a seis grupos de materias pertenecientes a diferentes áreas y además se debe presentar una monografía (extended essay) sobre un área de su elección. Una de ellas es Lengua A1 (que corresponde a Literatura) y otra (que pertenece al grupo de las lenguas segundas o extranjeras) es Lengua A2 o Lengua B o Lengua Ab Initio.

Para la prueba final de Lengua A1 los alumnos son evaluados usando una combinación de métodos de evaluación externa e interna. La primera está a cargo de la Organización Bachillerato Internacional, representa el 70% de la nota y consta de tres componentes: los Trabajos de literatura mundial y dos pruebas escritas. La segunda es efectuada por el mismo colegio del alumno cumpliendo las directivas de la OBI, equivale al 30% restante y consiste en dos actividades orales obligatorias. La prueba 1 es un comentario sobre uno de dos textos literarios que le son presentados en el momento del examen. Uno es una poesía y el otro puede corresponder a una novela o relato corto/cuento, un ensayo, una biografía o un texto periodístico de valor literario que según su extensión puede tratarse de una producción completa o de un pasaje. En él los estudiantes deberán mostrar “su apreciación” sobre aspectos tales como el tema, el contenido, el estilo, la estructura y el lenguaje y pueden relacionar el texto con otros que hayan leído. Dicho comentario debe contar con una estructura y ofrecer cohesión interna. La prueba 2 consiste en una redacción sobre al menos dos textos pertenecientes a los géneros literarios presentes en la Lista de obras prescritas de la Lengua A1 (lengua materna). Por último, los alumnos deben producir dos trabajos referidos a literatura mundial de una extensión de mil a mil quinientas palabras cada uno, realizados con la supervisión del profesor. El primer trabajo debe ser un estudio comparativo, basado en al menos dos de las tres obras de literatura mundial estudiadas en el programa y pueden escoger temas que se centren en aspectos tales como la técnica narrativa, la caracterización, la representación de la sociedad en la literatura que se ha estudiado, las perspectivas internacionales sobre problemas comunes a todos los seres

humanos, perspectivas interculturales del papel del artista en la sociedad, etc. La estructura del mismo debe contener una introducción, una parte central y una conclusión personal de los asuntos tratados o de lo que se cree que ha sido el logro más notable del trabajo. El segundo es a elección del alumno entre un estudio comparativo, un trabajo imaginativo o creativo o un estudio detallado. El estudio comparativo deberá estar basado en un aspecto de una de las obras de literatura mundial y una obra de literatura perteneciente a la lengua materna del alumno, incluidas en el programa de estudios. Los alumnos deben centrarse en una conexión pertinente entre las dos obras, observar la misma estructura que en el trabajo anterior y debe constituir un "discurso razonado". El trabajo imaginativo o creativo deberá basarse en una obra de literatura mundial o en la combinación de una obra de literatura mundial y una obra de lengua materna, ambas del programa de estudios y si bien este trabajo es diferente de los ensayos o comentarios críticos convencionales, debe permitir al alumno aplicar los principios o técnicas de la crítica o el análisis literarios en forma imaginativa y "sólidamente fundamentada". El estudio detallado está dirigido a focalizar un aspecto de una de las obras de literatura mundial estudiadas y el enfoque del mismo puede consistir en un "ensayo formal", en el análisis de uno o dos pasajes claves o en el comentario de un pasaje.

Por su parte, la monografía deberá tener una extensión de alrededor de cuatro mil palabras y deberá ser supervisada por un profesor. Entre los objetivos generales y específicos de este trabajo de inicio a la investigación figuran el de desarrollar el pensamiento crítico y presentar las ideas de manera lógica y coherente, siguiendo un formato aceptado.

Estos dos ejemplos no deben ser tomados como modelos a ser transplantados mecánicamente pero sirven para poner en evidencia el lugar privilegiado que ocupa el aprendizaje de la argumentación en el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos y en el desarrollo de sus posibilidades comunicativas futuras.

Si la práctica de la comprensión lectora de los alumnos de L2 muestra una mayor competencia en la interpretación del texto argumentativo, si otros proyectos educativos como los mencionados ut supra destacan el espacio relevante que se debe dar al aprendizaje de la argumentación, si la sociedad argentina necesita imperiosamente de ciudadanos críticos capaces de modificar racionalmente las estructuras actuales, va siendo hora de que el sistema educativo argentino reflexione sobre el particular y brinde las herramientas necesarias para generar ese cambio. El desarrollo de una capacidad argumentativa es una de ellas.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- (1) ADAM, Jean-Michel (1992): Les textes: types et prototypes. Paris: Nathan.
- (2) ADAM, Jean-Michel (1987): "Textualité et séquentialité. L'exemple de la description" en Langue Française, 74, Mai, pp. 51-72. Paris: Larousse.
- (3) ADAM, Jean-Michel (1985): "Quels types de textes?" en Le Français dans le Monde, 192, Avril, pp.39-43. Paris: Hachette/Larousse.
- (4) ALONSO TAPIA, Jesús (1996): "Ensenyament de la comprensió lectora: objectius i estratègies" en Articles,7, Enero, pp. 33-48. Barcelona: Artíc Edicions.
- (5) ALLIENDE, Felipe; CONDEMARIN, Mabel (1993): La lectura : teoría, evaluación y desarrollo. Santiago de Chile : Editorial Andrés Bello.
- (6) ANSCOMBRE, Jean-Claude ; DUCROT, Oswald (1983): L'argumentation dans la langue. Bruxelles: Mardaga.
- (7) BAJTIN, Mijail (1982) : Estética de la creación verbal. México : Siglo XXI Editores.
- (8) BONO, Adriana (2000): "La lectura y su evaluación" en Ensayos y experiencias: Lectura, Escritura, Imagen, 34, Julio/Agosto, pp. 78-91. Ediciones Novedades Educativas.
- (9) BRIONES, Guillermo (1985): Métodos y técnicas de investigación en Ciencias Sociales. México: Trillas.
- (10) BRONCKART, Jean-Paul (1996): Activité langagière, textes et discours. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- (11) BRONCKART, Jean-Paul (1987): "Interactions, discours, significations" en Langue Française, 74, Mai, pp. 29-50. Paris: Larousse.
- (12) BRONCKART, Jean-Paul et al.(1985): Le fonctionnement des discours. Paris: Delachaux et Niestlé.
- (13) BRUNER, Jérôme (1988): Realidad mental y mundos posibles. Barcelona: Gedisa.
- (14) BRUNER, Jérôme (1997): La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.
- (15) BUNGE, Mario (1983): La investigación científica. Su estrategia y su filosofía. Barcelona: Ariel.
- (16) CALSAMIGLIA BLANCAFLORT, Helena; TUSON VALLS, Amparo (1999): Las cosas del decir. Barcelona: Ariel.
- (17) CIAPUSCIO, Guiomar (2002): Seminario de Posgrado sobre Tipologías textuales, mimeo. Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, Facultad de Humanidades y Artes, U.N.R.
- (18) CIAPUSCIO, Guiomar (1994): Tipos textuales. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Universidad de Buenos Aires.
- (19) CIMINARI, Luciana; KOCAK, Claudia (2000): "Los cuestionarios como instrumentos de evaluación de la comprensión lectora" en Lenguaje y metacognición en las puertas del conocimiento. Serie Lingüística y Educación, 5, pp. 57-69. Centro de Estudios de Adquisición del Lenguaje, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario: Ediciones Juglaría.
- (20) CHARAUDEAU, Patrick (1993): "Inférences et construction du sens" en RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, 31. Chile: Universidad de Concepción. (Existe traducción al español de Carlos Valentini en Dossiers sobre Tipologías Textuales, Centro de Lingüística Aplicada, Facultad de Humanidades y Artes, UNR, 2002).
- (21) CHISS, J.-L.; FILLIOLET, Jacques (1987): "La typologie des discours" en Langue Française, 74, Mai, pp. 3-9. Paris: Larousse.
- (22) DE GREGORIO, María Isabel (2003): "La clasificación de textos: un problema de la lingüística textual" en Propuestas. De la problemática del aula a las propuestas concretas, pp. 7-16. Rosario: Centro de Lingüística Aplicada. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- (23) DE GREGORIO, María Isabel et al. (2001-2003): Proyecto de Investigación: La clasificación tipológica de textos: un problema de la lingüística textual. Unidad ejecutora: Centro de Lingüística Aplicada. Inscripto en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Artes y acreditado ante la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Rosario, <http://www.scyt.unr.edu.ar>
- (24) DE GREGORIO, María Isabel (2000): Cuando de argumentar se trata. Rosario: Editorial Fundación Ross.
- (25) DE LA LINDE, Carmen (1998): La comprensión lectora de textos argumentativos. Recomendaciones Metodológicas para la Enseñanza – Lengua. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa.

- (26) DOLZ, Joaquim (1993): "Produire des textes pour mieux comprendre. L'enseignement du discours argumentatif" en Actes du Colloque Théodile-Crel, Interactions lecture-écriture, réunis par Y. Reuter, pp. 219-225. Berne: Peter Lang.
- (27) ESCANDELL VIDAL, María Victoria (1996): Introducción a la pragmática. Barcelona: Ariel
- (28) FIJALKOW, J. (2000): Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture. Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.
- (29) FORNI, Floreal; GALLART, María Antonia; VASILACHIS de GIALDINO, Irene (1993): Métodos Cualitativos II. La práctica de la investigación. Buenos Aires: C.E.D.A.L.
- (30) GIBAJA, R. (1984): "Más interrogantes sobre la comprensión de la lectura" en Lectura y Vida, año 8, 1. Buenos Aires: IRA.
- (31) GUBA, Egon; LINCOLN, Yvonna (1994): "Competing Paradigms in Qualitative Research" en DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (eds.) Handbook of Qualitative Research. California: Sage Publications.
- (32) JITRIK, Noé (1996): Seminario de Posgrado sobre El concepto de lectura en el marco de una teoría de los objetos culturales, mimeo. Escuela de Graduados, Facultad de Humanidades y Artes, U.N.R.
- (33) JITRIK, Noé (1989): "La escritura y la lectura en su entrecruzamiento" en S y C, 1, pp.21-37. Buenos Aires: La Torre Abolida.
- (34) KINTSCH, Walter ; van DIJK, Teun (1978) : « Toward a Model of Text Comprehension and Production » en Psychological Review, Volume 85, 5, September. American Psychological Association Inc.: William K. Estes Editor, The Rockefeller University.
- (35) KLEIN, Wolfgang (1989): L'acquisition de langue étrangère. Paris: Colin.
- (36) KLETT, Estela; DORRONSORO, María Ignacia (2001): "Las tareas lectoras en la comprensión de textos académicos en lengua extranjera" en Actas del Primer Coloquio Internacional y Tercero Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina, formato CD. Cartagena de Indias, Colombia.
- (37) KLETT, Estela (2000a): "Tendencias de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras a fines del milenio. ¿Continuidades o rupturas epistemológicas? en Actas del Primer Simposio de la Maestría en Ciencias del Lenguaje: "Lenguajes: teorías y prácticas", pp.249-259. Buenos Aires: I.S.P. Joaquín V. González.
- (38) KLETT, Estela (2000b): "Tiempos poscomunicativos. Tareas significativas, estilos cognitivos y reflexión 'meta'" en Klett y Vasallo (coord..) Enfoques Teóricos y Metodológicos de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en la Universidad, pp. 85/104. Publicación conjunta de las Universidades de Luján y de Buenos Aires.
- (39) LEENHARDT, Jacques; JOSZA, Pierre (1999): Lire la lecture. Essai de sociologie de la lecture. Paris: L'Harmattan.
- (40) LEENHARDT, Jacques (1988): "Le savoir-lire, ou des modalités sociohistoriques de la lecture" en Littérature, 70, pp.72-81. Paris: Larousse.
- (41) MARAFIOTI, Roberto (comp.) (1998): Recorridos semiológicos. Signos, enunciación y argumentación. Buenos Aires: EUDEBA
- (42) MARAFIOTI, Roberto (comp.) (1995): Temas de argumentación. Buenos Aires: Biblos.
- (43) MENDOZA FILLOLA, Antonio; LOPEZ VALERO, Amando (1996): Didáctica de la Lengua y la Literatura. Madrid: Akal.
- (44) MONTOLIO DURAN, Estrella (1998): "La Teoría de la Relevancia y el estudio de los marcadores discursivos" en Los marcadores del discurso. Teoría y Análisis. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- (45) NIREMBERG, O.; BRAWERMAN, J.; RUIZ, V. (2000): Evaluar para la Transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales. Buenos Aires: Paidós.
- (46) OTADUY, Gloria (2003): "Los instrumentos de evaluación: el proceso de elaboración" en Propuestas. De la problemática del aula a las propuestas concretas, pp. 31-38. Rosario: Centro de Lingüística Aplicada. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario
- (47) PARODI, Giovanni (1997): Conexiones entre comprensión y producción de textos escritos en dos tipologías textuales. Tesis doctoral. Chile : Universidad Católica de Valparaíso.
- (48) PEDROARENA, Raquel (2003): "La comprensión de textos. Claves y estrategias en la enseñanza" en Propuestas. De la problemática del aula a las propuestas concretas, pp. 66-75. Rosario: Centro de Lingüística Aplicada. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario

- (49) PERELMAN, Chaïm ; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie (1994): Tratado de la Argumentación. La nueva retórica. Madrid: Gredos.
- (50) PERONARD THIERRY, Marianne (2002): "La argumentación en las primeras etapas de la adquisición de la lengua materna" en Conferencias Plenarias - Congreso Internacional: La Argumentación: Lingüística, Retórica, Lógica, Pedagogía. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires
- (51) PLANTIN, Christian (1990): Essais sur l'argumentation. Introduction Linguistique à l'Étude de la Parole Argumentative. Paris: Kime.
- (52) REVUZ, Christine (1999): "La lengua extranjera entre el deseo de un lugar diferente y el riesgo del exilio". Versión en español de Marcelo Canossa, Carrera de Traductor Público, Departamento de Portugués, Universidad Nacional de Buenos Aires, a partir de la versión en portugués publicada en Signorini, I. (org.,) (1998) *Lingua(gem) e Identidade*, Campinas: Mercado de Letras. Original francés, 1992.
- (53) ROBERT, Paul (1977): Dictionnaire alphabétique & analogique de la langue française. Paris: Société du Nouveau Litté.
- (54) SARLO, Beatriz (2001): "La escuela en crisis" en *Tiempo presente*. Notas sobre el cambio de una cultura. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (55) SCHANZER, Rosanna (2000): "Técnicas de investigación en ciencias sociales" en *Metodología de la investigación en ciencias sociales*, vol. II. (S/d.)
- (56) SCHANZER, Rosanna (1999): "Paradigmas de los enfoques cuantitativo y cualitativo en investigación social: la combinación de información cualitativa y cuantitativa" en *Papeles de investigación*, 3. Rosario: Escuela de Comunicación Social U.N.R.-Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.
- (57) SOUCHON, Marc (1996): Seminario sobre la Méthodologie de la recherche en lecture-compréhension de textes. mimeo. Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A.
- (58) SOUCHON, Marc (1997): "La lecture-compréhension de textes: aspects théoriques et didactiques" en *Revista de la SAPFESU*, número especial noviembre, todo el número. Buenos Aires.
- (59) SPERBER, Dan ; WILSON, Deirdre (1994): *La Relevancia*. Comunicación y procesos cognitivos. Madrid: Visor.
- (60) TOULMIN, Stephen (1958): *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (61) VALENTINI, Carlos (2003a): « Niveaux de compréhension du texte argumentatif en espagnol langue maternelle et en français langue étrangère » en *Actes SEDIFRALE XIII*, CD interactif. Lima: Unión Peruana de Profesores de Francés/Fédération Internationale des Professeurs de Français.
- (62) VALENTINI., Carlos (2003b): « La lectura inferencial. Aspectos teóricos y didácticos » en *Propuestas*. De la problemática del aula a las propuestas concretas, pp. 21-30. Rosario: Centro de Lingüística Aplicada. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario
- (63) VALENTINI, Carlos; de JUANO, María Inés ; SIRAGUSA, Martha (2003): «Hacia una competencia discursiva plurilingüe del especialista en Endodoncia » en *Electronic Journal of Endodontics* Rosario. Universidad Nacional de Rosario, ISSN 1666-6143, <http://www.endojournal.com.ar>
- (64) VAN DIJK, Teun (1995a): *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid : Siglo XXI Editores.
- (65) VAN DIJK, Teun (1995b): *Texto y contexto (Semántica y pragmática del discurso)*. Madrid: Cátedra.
- (66) VASILACHIS de GIALDINO, Irene (1992): *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: C.E.D.A.L.
- (67) VIGNAUX, Georges (1986): *La Argumentación. Ensayo de Lógica Discursiva*. Buenos Aires: Hachette.
- (68) VILARNOVO, Antonio ; SANCHEZ, José Francisco (1992): *Discurso, tipos de texto y comunicación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- (69) VIRAMONTE de AVALOS, Magdalena (comp.) (2000): *Comprensión Lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Buenos Aires: Colihue.
- (70) VIRAMONTE de AVALOS, Magdalena; CARULLO de DIAZ, Ana María (edit.) (1997): *Lingüística en el Aula*, 1. Escuela Superior de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
- (71) VYGOTSKY, Lev (1995): *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- (72) WAINERMAN, Catalina; SAUTU, Ruth (1997): *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Ed. de Belgrano.

## 6. ANEXOS

### Anexo 1

#### Las pruebas de comprensión textual

##### TEXTO EN L1

LA NACION LINE | 15.08.00 | Economía

Publicidad & Marketing  
**No todo lo que reluce es imagen**

Por Alberto Borrini  
Para *La Nación*

Las transferencias de los futbolistas Fernando Redondo y Luis Figo, vastamente difundidas por los periódicos, incluyeron por primera vez en los contratos una cláusula que obliga a los protagonistas a ceder a sus respectivos nuevos clubes, Milan y Real Madrid, los llamados "derechos de imagen y publicidad".

Hasta ahora, esos jugosos derechos eran explotados directamente por los propios jugadores, que "recibían migajas de sus patrocinantes", en opinión de Florentino Pérez, flamante titular de Real Madrid y ferviente partidario de la modificación contractual. "Hacen un anuncio de natillas y les dan, por ejemplo, 20 millones de pesetas (unos cien mil dólares), cuando si lo hicieran con la camiseta de su club recibirían diez veces más", añadió el directivo al diario español El País.

"La imagen pública no es la imagen publicada", alertó hace unos años el experto español Joan Costa. La más completa de todas las representaciones de la realidad es la "imagen mental", pero no todos lo entienden así, y por esta razón se asiste a una inflación del término "imagen". Hoy la emplean asiduamente para expresar cosas muy distintas, los deportistas, los políticos, los funcionarios, los productos y las empresas.

No es un fenómeno meramente argentino. Ni siquiera es una novedad. Cuarenta años atrás, Daniel J. Boorstin escribió que las "imágenes" estaban reemplazando, en las charlas cotidianas, los "ideales". Una de las razones que esgrimió es que los ideales son mucho más difíciles de definir y de difundir. Están más vinculados con las ideas, que, como suele decirse, no se pueden fotografiar, y por lo tanto brillan por su ausencia en una sociedad cuya realidad corriente es moldeada principalmente por la televisión.

Un anuncio reciente del Volkswagen Golf enfatizó, con sutil ironía, esta doble realidad: "La diferencia con los demás autos es que el mérito es de los diseñadores, no del fotógrafo", tituló.

**Una imagen muy frágil**

En el caso de los deportistas, "imagen" equivale a "fama", uno de los atributos más apreciados actualmente. Fama es igual a dinero. Un ídolo del basketbol como Michael Jordan llegó a ganar anualmente 35 millones de dólares como jugador y 45 millones por prestar su fama a una media docena de marcas; la última maravilla del golf, Tiger Woods, factura más que muchas empresas comerciales e industriales sólo por ceder sus "derechos de imagen y publicidad".

¿Hace falta decir que esta forma de imagen superficial, sustentada básicamente en el éxito, es muy frágil y está expuesta a sobresaltos inesperados? ¿Cuántas Miss Universo perjudicaron a sus patrocinadores por no observar una conducta apropiada? ¿Cuántos célebres deportistas defraudaron a sus admiradores por violar seriamente su condición de ídolos? Michael Jackson tuvo que ser despedido por Pepsi a raíz de un episodio que lo involucró con un menor de edad, y el mismo Luis Figo es tan odiado por los hinchas del club, a quienes abandonó abruptamente, que los tenedores de camisetas de Barcelona con su

nombre pueden cambiarlas sin cargo por otras sin nombre.

Para los políticos, la "imagen" es básicamente una presencia asidua y positiva en los medios masivos. Olvidan que la verdadera imagen, la más fiel, no depende sólo de la comunicación, que también cuenta, sino fundamentalmente de las acciones.

La obsesión por la "imagen" está provocando problemas inéditos a candidatos y funcionarios. El egocentrismo y la preocupación por la propia imagen de algunos asesores pone en serios aprietos a sus encumbrados clientes.

Por otra parte, la importancia de los expertos en imagen se ha magnificado tanto que ahora sus nombres están en el centro de las tormentas políticas y resultan antipáticos para grandes sectores del electorado.

Pero no sólo los políticos y deportistas confunden imagen con fama, sino que hasta los productos quieren ser célebres a toda costa. Es la opinión de uno de los creativos más admirados mundialmente, el inglés John Hegarty, expresada durante una charla dada a sus colegas argentinos: "Lo que ustedes están tratando de crear para sus marcas es la fama, porque la fama es poderosa, atrae la atención. La fama es deseada".

No obstante, la fama es fugaz, no tiene sustancia, y muchas veces ni siquiera se conoce, o recuerda, su origen. Se realimenta a sí misma. La mejor definición que conozco es la de Boorstin: "Una celebridad es una persona famosa por el hecho de ser muy conocida". Nada más. En cambio, la imagen mental, la más sólida, matizada y completa, está enraizada en la conducta, y no obedece dócilmente a quienes la buscan, sino que es creada libremente en el cerebro por cada uno de los destinatarios, después de recibir una variedad de estímulos positivos y negativos de distintas fuentes.

Copyright © 2000 La Nación | Todos los derechos reservados

## PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA DEL TEXTO EN L1

1.- ¿CUÁL ES LA HIPÓTESIS DE ESTE TEXTO?

2.- DEMOSTRACIÓN:

Dado el argumento: los famosos cobran por derecho de imagen y publicidad, ¿cuál sería el contrargumento?

Contrargumento:

Elija otros dos argumentos y señale los contrargumentos correspondientes:

Argumento:

Contrargumento:

Argumento:

Contrargumento:

3.- ¿CUÁL ES LA CONCLUSIÓN QUE PUEDE EXTRAER DE ESTE TEXTO?

## TEXTO EN L2

**Lettre à un voisin malheureux**

Cher voisin,  
J'ai bien reçu votre mot. Je reconnais que cette soirée était quelque peu bruyante et que j'aurais dû vous inviter, et je vous prie de m'en excuser, mais j'avais cru comprendre que vous n'aimiez pas le rock 'n' roll. Quant à vos autres remarques, permettez-moi de vous trouver quelque peu, disons, pointilleux. Je reconnais bien volontiers qu'il est pénible d'être tiré de son premier sommeil par des bruits de pas. Néanmoins, comment pouvez-vous croire une seconde que je cherche délibérément à perturber votre repos ? A la suite de vos remarques précédentes, j'ai fait remplacer tous les fers de mes semelles par des coussinets de caoutchouc. Vous me reprochez de ne pas utiliser de patins ou de charentaises, mais vous conviendrez qu'avant de retirer mes chaussures il y a forcément un moment où je les porte encore. Ces temps-ci, les exigences de mon emploi du temps me conduisent à regagner le domicile vers 21 h 30-22 h, ce qui ne me semble pas une heure excessivement avancée, même si je conçois qu'elle corresponde

au début de votre premier sommeil. Mais encore une fois, ne voyez aucune intention malveillante dans mon attitude. J'ai étudié votre suggestion concernant la pose d'une moquette, bien que je préfère nettement le parquet Versailles et que je sois allergique aux synthétiques. Malheureusement, le devis que j'ai fait établir dépasse mes moyens actuels, sauf à utiliser des matériaux bon marché qui risquent de redéclencher ma toux chronique. Je me permets de vous rappeler que cette toux vous avait également incommodé par le passé, et que la moquette nous ramènerait donc à un problème ancien. Par ailleurs, j'ai fait placer un tapis sous ma table à tréteaux depuis que vous m'avez signalé que le bruit du clavier de ma machine à écrire retentissait de manière particulièrement sonore dans votre chambre à coucher. Cela dit, je confirme que je ne prends pas de bains pendant la nuit. Si vous êtes dérangé par des bruits de conduite d'eau, il faudrait peut-être vous adresser à la dame d'en face, vous savez, celle qui nous fait bénéficier des émanations de sa friteuse tous les

samedis que Dieu fait. De même, je décline toute responsabilité en ce qui concerne le vacarme que vous imputez au déplacement de meubles vers 2 heures du matin. Quelles que soient nos différences de choix de vie, j'ai l'habitude de déménager en plein jour. Si je puis me permettre de suggérer une piste, il me semble que le jeune couple du cinquième manifeste une certaine propension à « voyager dans son lit », si vous voyez ce que je veux dire, mais je ne veux pas m'immiscer. En conclusion, je comprends très bien que vous soyez agacé, après avoir fait poser deux faux plafonds en laine de verre, de ne toujours pas disposer d'un calme parfait. Sans vouloir me mêler de ce qui ne me regarde pas, pourriez-vous admettre que la perfection n'est pas de ce monde ? Vos travaux d'insonorisation, qui durent, si je ne m'abuse, au moins depuis mon arrivée dans l'immeuble, et qui sont effectués durant le week-end, je suppose au noir mais peu importe, m'ont fait tomber du lit d'innombrables fois, à une heure certes décente, mais alors que j'espérais profiter d'un repos dominical réparateur. Avec mes meilleurs sentiments, votre voisin du dessus. *M. de P.*

LE NOUVEL OBSERVATEUR

## PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA DEL TEXTO EN L2

1.- ¿CUÁL ES LA HIPÓTESIS DE ESTE TEXTO?

2.- DEMOSTRACIÓN:

A partir del primer argumento con su contrargumento, identificar los argumentos y los contrargumentos del resto de la demostración.

1er. Argumento: soirée bruyante

Contrargumento: je ne vous ai pas invité parce que vous n'aimez pas le rock'n'roll

3.- ¿CUÁL ES LA CONCLUSIÓN QUE PUEDE EXTRAER DE ESTE TEXTO?

## Anexo 2

Los instrumentos de evaluación

### INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

Tipo de texto: ARGUMENTATIVO

Texto de la prueba: No todo lo que reluce es imagen

Nivel: Superior

### TIPOLOGÍA ARGUMENTATIVA

**1. HIPÓTESIS** (inferencia elaborativa, relación entre el conocimiento del mundo real y el textual)

- los alumnos poseen conocimientos suficientes para elaborar una hipótesis adecuada;
- los alumnos poseen algunos conocimientos suficientes para elaborar una hipótesis adecuada;
- los alumnos no poseen conocimientos suficientes para elaborar una hipótesis adecuada.

### 2. CUERPO ARGUMENTATIVO

A\ inferencia de relación contrastiva (respuesta fija)

- los alumnos son capaces de interpretar la relación contrastiva presente en el texto;
- los alumnos son capaces de interpretar parcialmente la relación contrastiva presente en el texto;
- los alumnos no son capaces de interpretar la relación contrastiva presente en el texto.

B\ inferencia de relaciones contrastivas (respuestas diversas a elección)

- los alumnos son capaces de interpretar dos de las relaciones contrastivas presentes en el texto;
- los alumnos son capaces de interpretar una de las relaciones contrastivas presentes en el texto;
- los alumnos no son capaces de interpretar ninguna de las relaciones contrastivas presentes en el texto.

C\ activación de conocimientos del mundo extratextual

- los alumnos son capaces de activar conocimientos pertinentes del mundo extratextual;
- los alumnos son parcialmente capaces de activar conocimientos pertinentes del mundo extratextual;
- los alumnos no son capaces de activar conocimientos pertinentes del mundo extratextual.

**3. CONCLUSIÓN** (inferencia elaborativa, relación entre el conocimiento del mundo real y el textual)

- los alumnos son capaces de elaborar una conclusión válida;
- los alumnos son capaces de elaborar, solo parcialmente, una conclusión válida;
- los alumnos no son capaces de elaborar una conclusión válida.

## ORGANIZACIÓN TEXTUAL

### 4. MACROESTRUCTURA (inferencia temática, elaborativa)

- los alumnos poseen conocimientos suficientes para interpretar adecuadamente el texto;
- los alumnos poseen algunos conocimientos suficientes para interpretar adecuadamente el texto;
- los alumnos no poseen conocimientos suficientes para interpretar adecuadamente el texto.

### 5. LÉXICO (inferencia léxica)

- los alumnos poseen conocimientos generales del léxico empleado;
- los alumnos poseen conocimientos parciales del léxico empleado;
- los alumnos no poseen conocimientos del léxico empleado.

### 6. REFLEXIÓN PERSONAL (inferencia elaborativa)

- los alumnos son capaces de realizar comentarios subjetivos / emitir opiniones personales pertinentes sobre el texto;
- los alumnos son parcialmente capaces de realizar comentarios subjetivos / emitir opiniones personales pertinentes sobre el texto;
- los alumnos no son capaces de realizar comentarios subjetivos / emitir opiniones personales pertinentes sobre el texto.

## INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

Tipo de texto: ARGUMENTATIVO

Texto de la prueba: Lettre à un voisin malheureux

Nivel: Superior

## TIPOLOGÍA ARGUMENTATIVA

### 1. HIPÓTESIS (inferencia elaborativa, relación entre el conocimiento del mundo real y el textual)

- los alumnos poseen conocimientos suficientes para elaborar una hipótesis adecuada;
- los alumnos poseen algunos conocimientos suficientes para elaborar una hipótesis adecuada;
- los alumnos no poseen conocimientos suficientes para elaborar una hipótesis adecuada.

### 2. CUERPO ARGUMENTATIVO

A\ inferencia de relaciones contrastivas (argumento / contrargumento)

- los alumnos son capaces de interpretar la mayoría de las relaciones contrastivas presentes en el texto;
- los alumnos son capaces de interpretar algunas relaciones contrastivas presentes en el texto;
- los alumnos no son capaces de interpretar las relaciones contrastivas presentes en el texto.

B\ activación de conocimientos del mundo extratextual

- los alumnos son capaces de activar conocimientos pertinentes del mundo extratextual;
- los alumnos son parcialmente capaces de activar conocimientos pertinentes del mundo extratextual;
- los alumnos no son capaces de activar conocimientos pertinentes del mundo extratextual.

### 3. CONCLUSIÓN (inferencia elaborativa, relación entre el conocimiento del mundo real y el textual)

- los alumnos son capaces de elaborar una conclusión válida;
- los alumnos son capaces de elaborar, solo parcialmente, una conclusión válida;
- los alumnos no son capaces de elaborar una conclusión válida.

## ORGANIZACIÓN TEXTUAL

### 4. MACROESTRUCTURA (inferencia temática, elaborativa)

- los alumnos poseen conocimientos suficientes para interpretar adecuadamente el texto;
- los alumnos poseen algunos conocimientos suficientes para interpretar adecuadamente el texto;
- los alumnos no poseen conocimientos suficientes para interpretar adecuadamente el texto.

### 5. LÉXICO (inferencia léxica)

- los alumnos poseen conocimientos generales del léxico empleado;
- los alumnos poseen conocimientos parciales del léxico empleado;
- los alumnos no poseen conocimientos del léxico empleado.

### 6. REFLEXIÓN PERSONAL (inferencia elaborativa)

- los alumnos son capaces de realizar comentarios subjetivos / emitir opiniones personales pertinentes sobre el texto;
- los alumnos son parcialmente capaces de realizar comentarios subjetivos / emitir opiniones personales pertinentes sobre el texto;
- los alumnos no son capaces de realizar comentarios subjetivos / emitir opiniones personales pertinentes sobre el texto.