

Capítulo 1

Perspectiva discursiva de la comprensión textual

1. La comprensión de textos desde la perspectiva discursiva: implicaciones en el ámbito educativo

El primer interrogante que surge al abordar el tema de la comprensión textual es precisamente qué significa comprender. Y esta aproximación dependerá de la mirada desde la cual se asuma el lenguaje. Desde un enfoque lineal de la comunicación, se puede asociar con un acto de decodificación, así como hablar o escribir se convertiría en la trasmisión de un código.

Según Giovanni Parodi (1999), existe una diferencia entre decodificación como simple descifrada de letras y la comprensión textual como tal. Parodi sostiene que “la comprensión es un proceso constructivo que a partir de ciertos datos actuales e información previa disponible en la memoria tiene como objetivo llegar a una interpretación de aquellos...” (Parodi, 1999, p. 20). Según esta perspectiva la comprensión es “un proceso cognitivo complejo” en el que confluyen varios factores tales como: sistemas de memoria, procesos de decodificación y percepción, sistemas de acceso léxico, procesos de inferencia basados en conocimientos previos, sistemas atencionales, etc.

Es decir, leer mediante la decodificación de signos gráficos o, en otras palabras, mediante reconocimiento de señales no es lo mismo que comprender; de lo que se trata básicamente es que el lector identifique el significado, la estructura semántica del texto; aquí hay además, una relación conceptual entre Giovanni Parodi y Valentín Voloshinov (1992) para quien el signo se comprende, mientras la señal se reconoce.

La diferencia entre reconocimiento y comprensión ha sido planteada por Bajtín (Voloshinov, 1996) al comparar lo que sucede cuando un hablante se enfrenta a una lengua extranjera, apenas reconocible en sus formas gramaticales o repertorio sintáctico, y cuando se trata de su lengua materna, o aquella de la cual ya el hablante se ha apropiado (si no es la lengua la que se apropia de este). Así pues, este autor plantea que el proceso de comprensión es muy distinto

del proceso de reconocimiento, en tanto sólo un signo se comprende, mientras que una señal se reconoce.

Un signo representa un valor ideológico para el hablante, está dotado de un significado social y cultural, que el sujeto actualiza una vez lo comprende. Por lo tanto, hablar de comprensión es también hablar de intencionalidad y reconocimiento. Tanto locutor como interlocutor deben re-conocer el contrato comunicativo en el que participan (Charaudeau: 2004; 2006) y actuar en consecuencia con las normas que este impone.

Para comprender el discurso o acto comunicativo hay que leer la palabra y lo que se esconde detrás de las palabras. En este sentido, hay que identificar qué tipo de relaciones (de proximidad o cercanía) se construye en el discurso, qué juegos de poder están implícitos, qué filiaciones ideológicas emergen, a quién(es) se elogia, a quien(es) se cuestionan, en otras palabras, lo que Martínez (2005) denomina las tonalidades valorativas con relación al YO, al TÚ y al Tercero o lo referido: cuál es la intencionalidad, el propósito con respecto al otro y la valoración que se hace sobre el tema.

En este sentido, al asumir una perspectiva discursiva, que incluye primordialmente la evaluación de las inferencias enunciativas y genéricas dentro de la organización del texto, se está rescatando la importancia de asumir una visión más amplia de la comprensión, no reducida a los aspectos gramaticales u ortográficos, pues si bien es un conocimiento básico dentro de la gramática de una lengua al igual que la sintaxis, el léxico, la morfología, etc., no da cuenta de toda la complejidad del discurso y sus significados.

Las consecuencias de este desequilibrio se observa en las competencias alcanzadas por los estudiantes de Educación Primaria, Básica y Media que, sometidos a un sistema que le da mayor importancia a la letra y a lo fonético, desde los primeros años aprenden a leer supuestamente de manera acertada porque memorizan visualizando expresiones que relacionan con un sonido sin comprender muchas veces su contenido; pero en general no logran llevar a cabo procesos como generalizar, omitir, crear, resumir etc. a partir de las proposiciones de un texto, y mucho menos comprender la intencionalidad y la propuesta organizativa del autor.

Desde la perspectiva discursiva-integrativa del lenguaje (Martínez: 2005), y de la argumentación en particular (Amossy: 2008), el lenguaje es concebido como acto que responde a prácticas sociales distintas, y a usos convencionalizados por los sujetos que participan

en dichas prácticas. Las diferentes manifestaciones discursivas responden a factores sociales determinantes como la situación comunicativa (el tema, la intención y el propósito, el tipo de texto), la finalidad e identidad de los participantes, entre otros.

La vida en sociedad demanda la interacción comunicativa, pero esta no se produce de manera análoga en cada situación, sino que la situación social impone normas de uso. Así, se puede pensar en las distintas prácticas diferenciadas posibles como el ámbito científico, el ámbito político, el ámbito de la conversación cotidiana, el periodístico, religioso, académico, etc. Tenemos, entonces, que hay modos de organizar el discurso de acuerdo con las prácticas sociales existentes y uno de estos modos es el argumentativo, el cual ha sido evaluado en el diagnóstico de comprensión textual realizado a los estudiantes de la Universidad de Cartagena. En este caso, lo primero que se debe hacer para lograr comprender el discurso argumentativo es leer el contexto (las intencionalidades, la relación entre locutor e interlocutor, el propósito).

Asumir la argumentación como un acto de discurso que posee una orientación social determinada implica tomar en cuenta que se trata de un diálogo o confrontación de puntos de vista dentro de un mismo texto. Según la propuesta de Martínez (2005), quien a su vez retoma el concepto de polifonía de Ducrot (1996) es el locutor, como responsable de un enunciado, quien pone en circulación distintos puntos de vista, con los cuales asumirá una relación de crítica o rechazo, o de aceptación y acogida.

Hemos mencionado que la comprensión del modo argumentativo exige la comprensión de una situación enunciativa y una relación de fuerzas (dinámica enunciativa) entre diferentes puntos de vista. Estos puntos de vistas remiten a posiciones valorativas (a las cuales se pueden llamar ideologías, creencias, representaciones, valores) sobre el mundo.

El lector debe, por tanto, realizar las inferencias necesarias (concepto que desarrollamos en el siguiente subtítulo) para comprender el rol del locutor y la posición que asume en el diálogo. Es decir, debe identificar cuál es el rol discursivo que asume el locutor (¿se trata de un académico? ¿De un científico?, ¿De un político? ¿De un publicista? ¿De un religioso? ¿De un sujeto que participa en una conversación cotidiana?) De este rol discursivo dependerá el tipo de discurso y la construcción de las imágenes de los interlocutores. El locutor evoca distintos enunciadores, voces o puntos de vista, creando así una polifonía, pues el acto discursivo puede generar distintas respuestas

(o réplicas) de acuerdo con la posición que asuman los distintos grupos sociales.

En la enseñanza de la argumentación oral o escrita se ha privilegiado el desarrollo y evaluación de las inferencias superestructurales (tesis, argumentos y conclusión), dejando de lado las inferencias genéricas y enunciativas (Martínez: 2001b), tan necesarias para la comprensión de la práctica social comunicativa, la intencionalidad y el propósito con respecto al lector u oyente.

De esta manera, enseñar a comprender textos argumentativos orales o escritos desde una perspectiva discursiva del lenguaje implica reconocer que todo acto de comunicación surge en el marco de una práctica social o género discursivo, el cual a su vez se inscribe en una situación comunicativa específica. Retomando los aportes de Bajtín, Halliday, Fairclough y Martínez, reconocemos que la comunicación está relacionada con una forma de acción humana, con un evento o acto que, más allá de cumplir con una función informativa, instaura una relación social entre interlocutores.

Los presupuestos del análisis crítico del discurso (Tusón Valls y Calsamiglia, Fairclough, Van Dijk) serán clave importante para aproximarnos a la visión discursiva de la lengua materna que lleve a plantearse la necesidad de enseñar a comprender y producir discursos argumentativos, de tal forma que los estudiantes estén en capacidad de identificar los puntos de vista y comprender así mismo el propósito comunicativo del otro.

María Cristina Martínez (2001) estipula que el estudiante comprende el texto de manera fragmentaria porque adolece de una enseñanza desde un enfoque discursivo e interactivo en cuya base hay “una visión dialógica del lenguaje” (p.140). Esta carencia contrasta, según la autora, con las exigencias y los rápidos cambios en la educación en el contexto actual, originado por las transformaciones tecnológicas, la innovación y la creatividad.

Esta consideración es fundamentalmente categórica teniendo en cuenta que la revolución de saberes que hoy enfrenta la humanidad, no se compagina con una educación mecanicista y completamente descontextualizada. En palabras de Martínez (2001), “los modos de aprendizaje están suficientemente diversificados porque no solo se aprende de los docentes, sino también de los estudiantes, de medios audiovisuales, de los sistemas informáticos, nuevas tecnologías etc. (p. 141), lo que significa que la educación tradicional está seriamente cuestionada, acorde con la autora en mención, en razón a que no

se educa en “competencias analíticas y críticas” que suministren al aprendiz las herramientas para explorar saberes y seleccionar correctamente la información.

En concreto, Martínez (2001) señala que el problema básico de la educación en Colombia es que no se imparte una enseñanza orientada al desarrollo de estrategias para que el estudiante aprenda a pensar, por lo cual, el educando carece de una plataforma que impulse “el desarrollo de principios de apropiación y modos efectivos de procesar, comprender y comunicar la información” (Martínez, 2001 p.141), que para el efecto, en su opinión, compromete altos niveles de manejo discursivo que propician en el estudiante capacidad de comprensión, análisis y transmisión de la información.

Teniendo en cuenta lo anterior, Martínez (2001) propone desde una perspectiva discursiva e interactiva, “la necesidad urgente de un proyecto educativo cuyo criterio de calidad y equidad esté basado en el desarrollo de una competencia discursiva relacional” (p.143), con una metodología que a su juicio, busca cualificar procesos cognitivos tales como generación semántica, reducción, integración, operaciones relacionales, grados de vinculación entre los niveles textuales y con otros textos; aclara que la base de este proyecto educativo no es la memorización ni esquemas mentales fijos, sino la utilización funcional del lenguaje.

Es decir, la propuesta discursiva está basada en una intervención pedagógica desde “el texto en el lector” (Martínez, 2001, p.149), centrada en la búsqueda de una competencia discursiva basada en un mejor conocimiento de los niveles del texto o lo que es lo mismo, su organización estructural, a fin de maximizar los procesos inferenciales en los escritos académicos, teniendo en cuenta la importancia del lenguaje tanto en la vida académica como en la vida personal.

En este contexto, Paula Carlino (2006), argumenta que “aprender en la universidad no es un logro garantizado. Depende de la interacción entre alumnos, docentes e instituciones” (p.4): según su visión, la ausencia de esta articulación ha traído problemas en la enseñanza habitual. El primero de los cuales es el predominio de clases expositivas por parte de los docentes y la no planificación de “tareas” (p.5) que realizadas por los estudiantes les ayuden en el aprendizaje de las disciplinas. El segundo problema, sostiene la autora inmediatamente referida, es que el Modelo didáctico tradicional no tiene en cuenta que al alumno hay que enseñarle “los modos de indagar, de aprender y de pensar en un área de estudio,

modos vinculados con las formas de leer y de escribir” (p.6); en esto último hay convergencia conceptual con Martínez (2011), para quien como se anotó en párrafos anteriores, el problema de la educación está centrado en que al estudiante no se le enseña a pensar. Siendo así, es lógico que memorice sin comprender lo que lee y ante la ausencia de inferencia o análisis lo recite literalmente.

1.1. Los géneros discursivos: un punto de partida para la comprensión textual

Según Patrick Charaudeau (en: Shiro, 2012), no es posible comprender un discurso sin tener en cuenta el género al que pertenece, es decir, si no se identifica el tipo de práctica social comunicativa en que surge un texto, si no se identifican sus características del contrato social. Por lo tanto, “una de las tareas previas a todo análisis de un discurso es poder decir cuáles son las características del género que lo sobredetermina” (p. 43).

En el ámbito académico, si el estudiante no identifica la situación global de comunicación o género al que pertenece el texto que lee, (político, jurídico, religioso, educativo, mediático, pedagógico etc.) y a la vez, la situación específica de comunicación o modos de organización discursiva (argumentativo, narrativo, descriptivo, explicativo), es posible que desconozca no solo las características generales que enmarcan el escrito, sino su organización interna. Desde esta óptica, no es posible alcanzar la comprensión textual porque desconoce aspectos fundamentales de la forma como está diseñado el texto que aborda, clasificación no arbitraria, sino consensuada en cada campo o actividad de la comunicación humana.

Es así como en este escenario de práctica social circulan los saberes desde lo político, mediático, religioso, educativo etc., articulado con la situación global de comunicación en donde los actores sociales son los agentes o participantes, alrededor de un dispositivo o situación específica de comunicación en la que tanto locutor como interlocutor tienen su identidad social, su estatus y sus roles de comunicación bien definidos; lo que significa que la situación global se concretiza en la situación específica y esta a su vez, tiene sus raíces en la primera. He ahí la base social del género.

En este orden de ideas, Patrick Charaudeau (en Martha Shiro 2012), opina que los géneros discursivos tienen una orientación socio-comunicativa, teniendo en cuenta que el término se aplica a situaciones lingüísticas muy variadas, es decir, desde la práctica literaria, poética, periodística, mediática, epistolar, administrativa,

didáctica, conversacional etc., en medio de las cuales asume otras denominaciones, tales como Tipo de Texto y Modo discursivo, situación que se complica con lo que en su concepto se conoce como “subconjunto de géneros” (P.19), que en el caso del género periodístico tiene que ver con reportaje, sucesos, editorial, humor, noticia breve, etc.

Sin embargo, Charaudeau (2006) establece una distinción entre Tipo de Texto, Modo Discursivo y Género Discursivo. Este último se refiere a la práctica social; es lo más global (el género). El modo organizativo tiende hacia menos globalidad (se refiere a la forma organizativa: si es narrativo, argumentativo, expositivo, explicativo). Y el tipo de texto se refiere a las convenciones estructurales que derivan de cada género, en este caso, a manera de ejemplo, dentro del género periodístico podemos diferenciar entre la noticia, el reportaje, el artículo de opinión y la crónica. Sin embargo, en ocasiones los límites son difusos, por lo cual esta división no significa que no existan subgéneros que en suma guardan relación, porque tienen características propias de cada situación específica, que no son más que “variantes” (P.32), al interior de una misma situación global de comunicación. Por ejemplo, dentro del género discursivo de la política, se encuentra el mitin como actividad electoralista, declaraciones televisadas, las propagandas electorales, etc. Esta última tipología, la propaganda electoral, se relaciona estrechamente con el género publicitario.

1.2. Las inferencias discursivas como categorías de evaluación

María Cristina Martínez (Hernández, Fanny y otros, 2004) define la inferencia como “el resultado de un proceso de búsqueda continua por parte del oyente o lector de las relaciones de significado propuestas en los enunciados de un texto (oral o escrito)” (p.5). Las inferencias son procesos mentales que ayudan al lector a identificar el tipo de texto, el género al cual pertenece, el tema global del texto, la organización estructural del mismo, las relación entre un enunciado y otro, etc. De tal manera que ayudan al lector a identificar la propuesta planteada por el autor, su intención, las estrategias utilizadas por este último para construir sentido, etc.

Por otro lado, hablar de inferencias discursivas implica que la comprensión requiere ir más allá de una lectura literal y por ende el lector no asume una posición pasiva, ya que se efectúa un proceso interactivo entre lector y texto. Las inferencias están determinadas por la estructura del texto y los conocimientos previos que posee el lector. De esta forma, los procesos inferenciales permiten que el

lector aproveche la información planteada en el texto, haciendo que los conocimientos proporcionados sean significativos.

Las inferencias son clasificadas por Martínez (2002) en dos grupos. Unas se refieren a la comprensión de la situación comunicativa y el género discursivo, y otras aluden a los niveles textuales. En el siguiente cuadro, adaptado de Martínez (2001), se puede observar esta clasificación:

Tabla 1. Clasificación de Inferencias

LO QUE PUEDE HACER EL LECTOR	LO QUE APORTA EL TEXTO	
	RELACIONES DE SIGNIFICADO	NIVELES TEXTUALES
Inferencias Enunciativas (Quién, para quién, por qué, para qué, dónde, cuándo)	Relaciones de fuerza entre enunciador, enunciatario y referente	Nivel Enunciativo
		YO TU EL
Inferencias Léxicas	Relaciones léxicas (cadenas semánticas)	Nivel Microestructural
Inferencias Referenciales	Relaciones entre ideas viejas e ideas nuevas (progresión temática)	
Inferencias Macroestructurales	Relaciones Macroestructurales (selección y jerarquización de ideas)	Nivel Macroestructural 1.----- 2.----- 3.-----

Fuente: Adaptado a partir de Martínez (2001, p. 154)

A continuación se presenta la definición de cada una de las inferencias evaluadas en la prueba diagnóstica de comprensión textual.

1.2.1. Clasificación de las inferencias

Inferencias genéricas y de la situación comunicativa

El género discursivo (desde Bajtin: Voloshinov, 1992) se define como la práctica social en la cual surgen los enunciados y condiciona el uso del lenguaje en una situación comunicativa determinada. Así pues, estas inferencias consisten en identificar la situación global o

práctica social en la que surgen los textos; esto es, si se inscriben en el marco de una práctica política, periodística, literaria, religiosa, académica, etc. Del mismo modo, una interpretación de la situación comunicativa requiere identificar el contenido temático del texto, el propósito y sus participantes: quién es su locutor (el responsable del texto) y su interlocutor (a quién va dirigido). Además, la intención que asume el locutor y el estilo del lenguaje que utiliza, de acuerdo con el tema tratado.

Inferencia Enunciativa:

Es la identificación de los puntos de vista que se encuentran en un texto. Con esta inferencia el lector debe comprender cómo es la relación que establece el autor del texto con respecto al tema abordado, cuál es la intención que busca el autor con el tema planteado respecto al lector: un aliado, un testigo, un oponente. Es decir, el lector debe inferir quién habla en el texto, a quién va dirigido el discurso, el por qué y para qué de ese discurso y por último en qué contexto surge.

Inferencia Microestructural:

Hace referencia a la coherencia lineal del texto, a la identificación de las cadenas de proposiciones, las relaciones causales y referenciales y la sustitución de palabras en el mismo. Este tipo de inferencia la hace el lector cuando fija su atención en las palabras dentro del texto, en el léxico, en la manera como el autor selecciona los recursos de la lengua para construir sentido. Las inferencias léxicas permiten comprender la sinonimia, la generalización, la sustitución de una palabra por otra, la variación léxica, etc. (Martínez, 2002).

Inferencia Macroestructural:

La macroestructura de un texto consiste en su organización temática: desde el tema global hasta los tópicos o ideas principales en cada párrafo. Así pues, las inferencias macroestructurales facilitan la identificación de las ideas principales del escrito, lo cual permite que el lector, acorde con el contenido del cuadro que venimos comentando, haga “relaciones de selección y jerarquización de ideas”. La autora agrega que cuando el estudiante sabe identificar y diferenciar las ideas principales en un texto podrá sintetizar, generalizar y construir nuevas proposiciones, actividades mentales necesarias para la comprensión.

Inferencia Superestructural:

Con la superestructura se identifica el esquema o estructura del texto. En este caso, el lector debe dar cuenta si el texto que lee posee un modo de organización argumentativo, expositivo, narrativo o

explicativo. Para lograr identificar la estructura global, el lector debe familiarizarse y reconocer las diferencias secuencias que caracterizan a cada tipo de texto, así como el propósito del autor.

En el anexo No. 1 se presentan las preguntas y el tipo de inferencias evaluadas en el texto 1 "El aborto y la moral" y en el texto 2 " Joe, un negro menos".