

# **INFORME FINAL DEL PROYECTO "La incidencia de las operaciones discursivas de definición y de reformulación en la lectura comprensión en lengua extranjera"**

## **INDICE**

### **1- INTRODUCCION**

**1.1-Presentación General de la Investigación**

**1.2- Marco Teórico General**

**1.2.1- Reseña de la Evolución del Marco Teórico y Marco Teórico Actual**

**1.2.2-La Lectura**

**1.2.3-El Lector**

**1.2.4-El Texto**

### **2- CUESTIONES METODOLÓGICAS**

**2.1- Breve Reseña del Proyecto Original**

**2.2- Objetivos General y Específicos Iniciales y Modificaciones Realizadas.**

**2.3- Hipótesis**

**2.4- Metodología y Técnicas de la Investigación**

### **3- CONCLUSIONES**

**3.1- Conclusiones referentes a la Fase Analítico-Descriptiva**

### **3.1.1-Textos de Especialidad vs. Textos de Transmisión de Conocimientos**

### **3.1.2- La Categorización Textual**

#### **3.1.2.1- La Caracterización de las Categorías Textuales.**

- Los textos didácticos: caracterización.
- Los textos de divulgación: caracterización
- Los textos de investigación: caracterización.

### **3.1.3- Las Operaciones Discursivas**

#### **3.1.3.1- La recopilación bibliográfica y sus límites**

#### **3.1.3.2- Las operaciones discursivas a partir del marco teórico del Interaccionismo socio-discursivo**

### **3.1.4- La Operación Discursiva de Definición**

#### **3.1.4.1- La recopilación bibliográfica y sus límites**

#### **3.1.4.2- La operación discursiva de definición a partir del marco teórico del Interaccionismo socio-discursivo.**

#### **3.1.4.3- Las actualizaciones lingüísticas de la operación discursiva de definición en cada categoría textual**

### **3.1.5- La Operación Discursiva de Reformulación**

#### **3.1.5.1- La recopilación bibliográfica y sus límites**

#### **3.1.5.2- La operación discursiva de reformulación a partir del marco teórico del Interaccionismo socio-discursivo**

**3.1.5.3- Las actualizaciones lingüísticas de la operación discursiva de reformulación en cada categoría textual**

**3.2- Conclusiones referentes a la Fase Experimental**

**3.2.1- Validación de la Categorización Textual Establecida**

**3.2.2- Los procesos de lengua extranjera de los lectores universitarios encuestados en cada categoría textual y con respecto a cada operación discursiva**

**3.2.3- Orientaciones Pedagógicas**

**3.2.3.1- Referidas a la Categorización Textual**

**3.2.3.2- Referidas a las Operaciones Discursivas de Definición y de Reformulación**

**4- GRADO DE CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS**

**5- DIFUSIÓN DE LOS RESULTADOS y TRANSFERENCIAS.**

**6- CONSIDERACIONES FINALES**

**7- BIBLIOGRAFIA**

**8- ANEXOS**

**8.1- Corpus de Textos.**

**8.2- Instrumentos de Recolección de Datos y Escalas de Recolección de Datos.**

## **1- INTRODUCCION**

### **1.1-Presentación General de la Investigación**

Este proyecto de investigación se desarrolló entre noviembre 1997 y octubre 1999 y correspondió a la Categoría Iniciación del programa de Becas de Investigación de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Luján.

Inscrito dentro del campo de **la didáctica de la lectura-comprensión en lengua extranjera**, el trabajo realizado, de carácter cualitativo y transversal, surgió de una serie de interrogantes sobre la **manera en que los alumnos leen textos de especialidad en una lengua extranjera** que manejan de manera deficiente o que simplemente desconocen (en este caso, el francés).

Así entonces, este proyecto se origina en la práctica de la enseñanza-aprendizaje de la lectura comprensión en lengua extranjera, en el marco institucional de la Universidad Nacional de Luján ya que la responsable de este proyecto es docente de las asignaturas de Francés I, II y III de la División de Lenguas Extranjeras del Departamento de Educación de esta Universidad.

Estas cátedras dedicadas, como en la mayor parte de las universidades nacionales del país, a la lectocomprensión de textos en lengua extranjera brindan servicios académicos a alumnos de las carreras humanísticas que se dictan en el ámbito de la UNLu (Profesorado y Licenciatura en Historia, Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, Profesorado y Licenciatura en Geografía, Licenciatura en Trabajo Social y Licenciatura en Información Ambiental). Este público destinatario está compuesto, entonces, por estudiantes con experiencias de lectura en lengua materna, que desconoce en diferentes grados la lengua extranjera y que no posee experiencias de lectura en la lengua extranjera en cuestión y rara vez, la tienen en otra lengua extranjera diferente del francés.

El hecho de que las lenguas extranjeras revistan la forma de la "focalización de competencias" en el ámbito universitario es decir que su aprendizaje esté circunscripto a una de las cuatro competencias básicas de la lengua (producción oral/producción escrita, comprensión oral/comprensión escrita) responde esencialmente a las necesidades que presentan los estudiantes universitarios de acceder a bibliografías escritas en lengua extranjera tanto en el transcurso de su formación de grado como en el de la de postgrado.

A los cuestionamientos antes señalados y dadas las condiciones institucionales descritas, se agregaron aquellos sobre **los medios o instrumentos** susceptibles de facilitar y de optimizar la lectura-comprensión de textos en lengua extranjera de los estudiantes universitarios.

La herramienta que se planteó como más apta para responder al menos parcialmente al conjunto de los interrogantes planteados fueron **las operaciones discursivas** por ubicarse en el entrecruzamiento de **las tres grandes problemáticas de la lectocomprensión en lengua extranjera**.

Aquí es necesario explicitar a grandes rasgos estas problemáticas generales subyacentes a la presente investigación y de los cuales los interrogantes antes mencionados no son sino síntomas. Esos problemas conciernen al proceso mismo de lectura en lengua extranjera, al texto como unidad de análisis y el lector y su estatus en la lectocomprensión en lengua extranjera.

En lo que respecta a los primeros, vale aclarar que tradicionalmente la lectura en lengua extranjera llevada a cabo por lectores adultos en el ámbito institucional universitario estuvo ligada al desarrollo de dos competencias: la lingüística y la referencial. En otros términos, el manejo del código de la lengua y el conocimiento del campo de referencia del texto se consideraban como los únicos "requisitos" para comprender un texto en lengua extranjera.

Desde esta perspectiva, la lectura se desprendía "naturalmente" del conocimiento de estos dos elementos y no revestía un carácter autónomo sino dependiente, por lo que no merecía un tratamiento específico. Por otra parte, la lectura que se promovía, por estar sólidamente unida al conocimiento de la lengua, era la lectura "descifrada" que impide concebir al texto como un todo de sentido y que considera a la comprensión como una simple adición de elementos lingüísticos.

En cuanto a los problemas que refieren al texto como unidad de sentido, se debe hacer notar que tradicionalmente el material de análisis de los cursos de lectocomprensión en lengua extranjera fueron los textos denominados "de especialidad". Estos textos han sido definidos teniendo en cuenta su carácter no literario es decir en oposición a los textos retóricos como el cuento o la poesía y haciendo hincapié en su pertenencia a una disciplina científica particular (historia, física, biología, etc.).

Esta clasificación/caracterización de los textos de lectura corriente en lengua extranjera sostiene la tendencia a la monosemia así como la importancia que reviste la identificación del saber presente en el texto sin interesarse sobre variables tales como las diferentes situaciones de comunicación instauradas por el texto (situaciones didácticas, mediáticas, etc.) ni sobre las diferentes actualizaciones que se realizan en el texto del saber impartido.

En este marco, entonces, el lector reviste un rol pasivo: su única y exclusiva función es la de descubrir la/s intención/es del emisor a partir de los datos aportados por el texto. Dicho de otra manera, en este contexto, el lector está postergado, olvidado y sus estrategias de lectura no son tenidas en cuenta, lo que lo transforma en un simple "procesador" de informaciones y no de ninguna manera en un "constructor de sentido".

Esta propuesta al desconocer el protagonismo del lector en el proceso de lectura en lengua extranjera, niega a este fenómeno su tridimensionalidad es decir, la existencia y la presencia de los tres polos constitutivos del proceso de lectura: el emisor, el lector y el texto

Además de intentar dar respuesta, al menos parcial, a las problemáticas planteadas supra, esta investigación encontró sus **motivaciones** alrededor de tres grandes ejes: el lugar trascendente que ocupa la lectura en el desarrollo y en la formación integral del individuo, el recentramiento sobre el "cómo se aprende" y no solamente en el "cómo se enseña " y la aplicación didáctica inmediata de los resultados obtenidos.

En lo que respecta al primero de estos ejes es necesario poner en evidencia que la lectura por implicar la abstracción de ciertos aspectos del lenguaje (la sonoridad, la situación física inmediata de la interacción discursiva) y la interiorización de otros bajo forma de representaciones (representación y construcción de la situación de producción, del enunciador y de los objetivos comunicativos) conduce al lector al ejercicio del control de su propia actividad discursiva, el cual implica la puesta en funcionamiento de procesos síquicos superiores: la organización de la percepción y de la recepción de la información y sobre todo, el desarrollo de formas complejas de pensamiento discursivo.

Por otro lado, por ser la lectura una "actividad que tiene como objetivo la inserción del ser humano en el tejido social" (Goffard, 1995), el individuo inserto en diferentes áreas de actividad concreta recurre a ella con la finalidad de resolver problemas prácticos de diversa índole.

Por otra parte, recentrarse en el "cómo se aprende" implica una distanciamiento de las propuestas teóricas tradicionales (Moirand, 1979; Moirand/Lehmann, 1980; Cicurel, 1991) cuyos aportes científicos tienen como objetivo, sobre todo, la enseñanza de la lectura en lengua extranjera a lectores adultos expertos.

Estas perspectivas teóricas parten de un cierto número de supuestos tales como la automatización del mecanismo y de la interiorización y la elaboración de representaciones del escrito y de los textos por parte de los lectores adultos expertos.

Desde estos enfoques teóricos, estos "mecanismos" son transferibles de la lectura en lengua materna a la lectura en lengua extranjera, por lo tanto, ellos no se interrogan sobre el "cómo se aprende" ya que lo consideran un problema resuelto sino sobre "cómo enseñar a leer en lengua extranjera" sin ahondar en la existencia o no de tales transferencias, en las especificidades que presenta la lectura en lengua extranjera o en el posicionamiento/reconstrucción del lector de textos en lengua extranjera.

Por último, la aplicación didáctica de los resultados obtenidos en esta investigación permite prever modos de intervención didáctica que apunten a optimizar el contacto de los lectores en lengua extranjera con los textos propios de su formación académica.

## **1.2- Marco Teórico General**

### **1.2.1-Reseña de al Evolución del Marco Teórico y Marco Teórico Actual**

Esta breve reseña que se desarrollará aquí tiene por objetivo presentar las diferentes corrientes teóricas consideradas a lo largo de este trabajo.

Así entonces, la problemática global abordada en el presente proyecto de investigación, la **comprensión del escrito en lengua extranjera**, ha sido tratada en diferentes momentos desde modelos teóricos diversos, lo que ha permitido describir y explicar los procesos de comprensión de los lectores en lengua extranjera. Sin embargo, por una u otra razón estos modelos se han manifestado insuficientes y poco adaptados a las necesidades de la investigación; ésto dio lugar a la evolución en los supuestos teóricos

El primero de estos modelos, el "**Enfoque Global de Textos**"(Moirand y Lehmann, 1980) es de corte más lingüístico que psicolingüístico y descansa sobre el relevamiento de indicios textuales, enunciativos, iconográficos, etc.; lo que lleva a la ruptura de la linealidad del texto y a la localización rápida por parte del lector de un cierto número de informaciones importantes contenidas en el documento escrito.

Esta propuesta es doblemente ventajosa, por un lado, acerca al lector instrumentos facilitadores del acceso al texto y por el otro, pone en manos de los docentes grillas de análisis pre-pedagógico que garantizan una aproximación sistemática al texto. Dadas entonces estas condiciones, el Enfoque Global de Textos se presentó válido en una primera instancia en lo que respecta a la enseñanza de la lectura-comprensión de textos en lengua extranjera.

Sin embargo, por centrarse demasiado en el análisis del discurso (lo que hace que sus aportes sean ante todo los de un estudio de "lingüista" sobre los textos) y en la capacidad anticipatoria de los lectores y por no hacer hincapié en la reflexión sobre el proceso de lectura en lengua extranjera en sí mismo ni en la/s

maneras/s de en que los lectores leen y reconstruyen el sentido textual, este modelo se mostró insuficiente y poco adaptado a las problemáticas abordadas en esta investigación

En una segunda instancia se apeló a modelos como la "**Teoría de los Esquemas**" (Carrell, 1990) o la "**Automatización y Control de los Procesos Cognitivos**" (Gaonac'h, 1993).

Ambos modelos se inscriben en la perspectiva de la psicología cognitiva y explican la lectura como un proceso puramente intelectual que confronta a un lector con conocimientos organizados en "modelos mentales" con un texto considerado como un "todo de instrucciones". Este contacto lector/texto se lleva a cabo en forma totalmente individualizada e independientemente del contexto de producción-recepción del escrito; durante su transcurso el lector extrae informaciones del texto y las transforma en significado mediante complejas operaciones mentales o procesos intelectuales (anticipación, formulación de hipótesis, activación de conocimientos previos, etc.)

En el primer modelo, la Teoría de los Esquemas, el proceso de comprensión de los textos se realiza gracias a la puesta en marcha de dos tipos de esquemas: los de contenido y los formales. Estos esquemas, activados por el lector en el momento de su lectura, son diferentes en cada lengua-cultura y permiten la comprensión del escrito siempre y cuando se realice un trabajo sistemático sobre ellos antes del abordaje del texto.

Por su parte, el modelo de Gaonac'h describe los procesos de comprensión en lengua extranjera señalando que el lector en lengua extranjera está sometido a una sobre carga cognitiva provocada por el tratamiento de unidades de bajo nivel (las palabras) lo que le impide utilizar fehacientemente las unidades de alto nivel (organizadores textuales, por ejemplo) en la comprensión del escrito.

Esta postura cognitivista fue adoptada buscando paliar las deficiencias del enfoque anterior, sobre todo en lo que concierne a la postergación del lector. En efecto, estas perspectivas cognitivistas centran su atención en el lector y en sus mecanismos de comprensión.

Sin embargo, el modelo cognitivista que pareció adaptarse a los fines de esta investigación al acordar un lugar protagónico al lector en el proceso de lectura en lengua extranjera, se tornó rápidamente inadecuado por no considerar la dimensión social de la lectura, del lector y del texto.

Así entonces, frente a las limitaciones que presentaron los enfoques mentalistas para los intereses de esta investigación, se apeló a los principios teóricos del "**Interaccionismo Social Vygotskyano**" para analizar el lugar y el papel desempeñado por el lector en la lectura en lengua extranjera y a la "**Semiolingüística de Inspiración Bajtiniana**" para tratar a la dimensión textual de la lectura, es decir, el texto.

Los enfoques que se inspiran del interaccionismo social de Vygotsky (Vygotsky, 1981, Bronckart, 1994, 1996, 1999) consideran a la comprensión lectora "como una práctica personal y cultural a la vez" (Souchon, 1997) y postulan que la comprensión de textos, por ser una actividad de lenguaje orientada por necesidades comunicativas, posee una dimensión social y está condicionada por parámetros histórico-culturales, por representaciones sociales, etc., propios de las comunidades sociolingüísticas en las cuales se lleva a cabo.

Aquellos modelos que se inspiran de la semio-lingüística (Peytard, 1992; Souchon, 1995, 1997, Goffard, 1995) conciben a la comprensión del texto como una actividad fundamentalmente dialógica, siguiendo los postulados de M. Bajtin y a los textos como objetos culturales e individuales que se inscriben en géneros discursivos acumulados a lo largo de sus historias por las diferentes comunidades verbales.

Estos enfoques teóricos acercaron los postulados de base para recentrar el interés sobre el lector, considerado como un sujeto social, en continua interacción con su medio, que construye sentido y que lleva a cabo una acción de lenguaje, la lectura, promovida al rango de práctica social. Estas consideraciones hicieron de estos supuestos teóricos un marco acorde con las problemáticas de esta investigación.

Por último, se debe hacer notar que ambas posturas teóricas han sido sintetizadas en una corriente denominada "**Interaccionismo Socio-Discursivo**" sostenida por Bronckart (94, 96), Schneuwly, B (96) y por otros investigadores de la Escuela de Ginebra. La tesis esencial de esta corriente es que "las propiedades específicas de las conductas humanas son el resultado de un proceso histórico de socialización, posible sobre todo por la emergencia y el desarrollo de instrumentos semióticos" (Bronckart, 96) es decir que las conductas de los sujetos resultan de la socialización (la interacción del individuo y del medio) en la cual el lenguaje juega un papel primordial.

La posición interaccionista social implica entonces, que es imposible interpretar las conductas humanas a partir únicamente de los datos neuro-biológicos (cognitivismo) o de la influencia de los estímulos físicos del medio (behaviorismo) y que lo propio de las conductas humanas surge de las interrelaciones sujeto-medio físico /social.

El interaccionismo socio-discursivo postula que la especie humana (como otras) lleva a cabo **actividades colectivas** de cooperación y de organización a través de las cuales los sujetos se relacionan con el medio.

Estas actividades son diversas y complejas y están reguladas y mediatizadas por el **lenguaje**, instrumento de entendimiento con propiedades designativas y comunicativas.

Así entonces, todas aquellas actividades que orientan a los sujetos hacia el mundo de los objetos por medio del lenguaje, estableciendo formas de interacción entre los unos y los otros son consideradas **actividades de lenguaje propiamente dichas**, es decir, conciernen a la organización de los signos lingüísticos. Estas actividades, íntimamente ligadas al conjunto de actividades humanas de las cuales ellas constituyen simultáneamente el reflejo y el principal instrumento, se plasman en **discursos o textos**.

Estas actividades de lenguaje pueden ser definidas como " procesos de negociación y de comprensión de los contextos sobre los cuales se despliega la actividad práctica" (Bronckart, 1994) y constituyen el marco que organiza y controla las interacciones del sujeto con el medio. Las actividades de lenguaje se inscriben en zonas de cooperación o lugares sociales, están motivadas por necesidades de representación-comunicación y por finalidades y están articuladas a otras formas de actividad no-verbal donde se originan sus motivos.

Las actividades de lenguaje poseen según Bronckart (1994) tres dimensiones: una de carácter referencial que tiene que ver con las representaciones que el sujeto construye sobre la totalidad de entidades que pertenecen al extralenguaje, la segunda que refiere a la materialidad de la actividad verbal (productor, interlocutores, espacio-tiempo) y la última que concierne a la interacción social cuyos parámetros son el lugar social, la finalidad y los partenaires del intercambio verbal, enunciadador-destinatario.

Ahora bien, las actividades de lenguaje se realizan en el seno de las diferentes **comunidades verbales** sociológicamente heterogéneas y atravesadas por organizaciones diversas, complejas y jerarquizadas: las **formaciones sociales** (Foucault, 1969). Cada una de esas formaciones, en función de sus objetivos, intereses y motivaciones elabora formas particulares de puesta en funcionamiento del lenguaje que Foucault llama **formaciones discursivas** (Foucault, op.cit). Estas formaciones discursivas son los mecanismos que organizan a los signos y a los conocimientos en forma de discursos propios de los miembros de una formación social determinada.

Lo que precede muestra que las actividades de lenguaje como formas específicas de la actividad humana son dependientes de diferentes niveles de **organización social** sin embargo también se debe evidenciar que ellas poseen **un carácter histórico**: los individuos tienen acceso al medio por la puesta en funcionamiento de actividades mediatizadas por la lengua, ésta se presenta bajo la forma de una acumulación de textos y de signos elaborados y negociados por las generaciones precedentes. En otros términos, las producciones de lenguaje de los individuos se efectúan necesariamente en un marco de interacción con dos dimensiones: una dimensión social sincrónica y una dimensión histórica que pone de manifiesto las construcciones conceptuales y lingüísticas de los grupos sociales precedentes.

Ahora bien, estas actividades de lenguaje de dimensiones sociológicas e históricas son realizadas por sujetos individuales, así entonces, cuando un sujeto determinado participa de las actividades de lenguaje de su comunidad socio-lingüística realiza una **acción de lenguaje**. Las acciones de lenguaje son entonces imputables a sujetos particulares y se materializan en objetos empíricos llamados **textos**.

Para que una práctica de lenguaje se transforme en acción de lenguaje es necesario que exista un motivo, una intención, es decir, una actitud "responsable" del agente de la acción. Además de esta dimensión de "intervención intencional"(Bronckart, 1996), la acción de lenguaje posee una dimensión evaluativa que se manifiesta en dos sentidos: por un lado el agente de la acción de lenguaje aplica ciertos criterios de evaluación <sup>1</sup> y juzga la pertinencia de las acciones lingüísticas de los otros y por el otro, el agente evalúa, regula y controla sus propias acciones de lenguaje mientras que los otros hacen lo propio con las del agente. Al evaluar, autoevaluarse y ser evaluado, el agente se apropia de la capacidad de acción, asume roles sociales y construye una imagen de sí mismo como agente responsable de la acción de lenguaje.

Las acciones de lenguaje comportan un **aspecto referencial** o (contenido temático) y un **aspecto contextual** de tres caracteres esenciales: su carácter social (en relación con las normas sociales), su carácter físico (en relación con el tiempo y el espacio) y su carácter intertextual (en relación con los géneros de textos en uso en la comunidad verbal del agente). Estos dos componentes de la acción de lenguaje se ven realizados en **textos** concretos, única forma de aprehensión de las acciones de lenguaje y de la lengua natural en su conjunto.

Estos textos, lejos de presentarse como una masa desorganizada y caótica, son las actualizaciones particulares de diferentes **géneros discursivos**.

Estos géneros pueden ser definidos como "formas comunicativas adaptadas a los motivos y a las necesidades de los grupos sociales" (Bronckart, op cit) es decir, que se presentan como "modelos" sociales de comunicación acordes con las diferentes situaciones de intercambio. Por otra parte, estos géneros son el producto de la historia socio-cultural del grupo y están disponibles en el **intertexto**, es decir, en el conjunto de géneros discursivos que la sociedad ha acumulado a través de su historia.

Los géneros discursivos después de pasar por la retórica y por la literatura han sido definidos y analizados por M. Bajtín quien para describirlos parte de la existencia de **esferas de intercambio verbal** las cuales elaboran tipos relativamente estables de enunciados, los géneros, para llevar a cabo sus interacciones verbales: "...cada esfera de utilización de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados y eso es lo que llamamos 'géneros de discursos'"(Bajtin, 1984)

Estos géneros que se caracterizan por poseer tres propiedades: el contenido temático, el estilo y la composición. La elección de un género depende de la esfera, de las necesidades temáticas, de los interlocutores y de las intenciones del locutor como así también de los "reconocimientos" de los géneros: los diferentes géneros son portadores de valores sociales y son considerados más o menos pertinentes para llevar a cabo una acción de lenguaje determinada. En otros términos los géneros, productos sociales portadores de valores de uso y de pertinencia, son elegidos por los sujetos en función de un cierto número de parámetros: destinatario, contenidos, finalidad.

Todo sujeto que realiza acciones verbales en una situación precisa se ve obligado a utilizar un género para lograr sus objetivos comunicacionales, si el sujeto no poseyera el manejo de esos géneros el intercambio verbal sería casi imposible ya que existe una relación de inmediatez entre la elección del género y su utilización.

Se podría afirmar entonces que para componer o interpretar un texto, el sujeto dispone de géneros discursivos que funcionan como modelos a seguir y que al mismo tiempo, condicionan su actividad de lenguaje.

Aunque es claro que ningún sujeto conoce exhaustivamente todos los géneros, sus valoraciones sociales y sus características lingüísticas, es también evidente que todo sujeto se encuentra expuesto a un cierto número de géneros, que ha aprendido a reconocer la pertinencia o no de ellos con respecto a las acciones verbales que desea realizar y que se ve obligado a elegir un modelo para llevarlas a cabo: la existencia de géneros y su disponibilidad condicionan entonces, la acción de lenguaje del sujeto, la prefiguran y la orientan.

La elección de uno u otro género surge de una doble evaluación realizada por el agente de la acción verbal: por un lado la evaluación de la situación comunicativa en la que se encuentra y por el otro, la evaluación de los valores sociales acordados a los diferentes géneros susceptibles de permitirle realizar con éxito su acción verbal; la elección del agente es entonces estratégica ya que deberá responder a criterios de eficiencia y de apropiación.

Ahora bien, aunque la elección del género discursivo está sometida a los parámetros antes mencionados el texto que el agente produce o interpreta no es nunca una copia fiel o una mera reproducción de un "ejemplar" del género elegido ya que ese modelo adoptado por el agente debe ser adaptado por él a su situación comunicativa particular: el texto empírico que nace de la **adopción** y de la **adaptación** de un género discursivo por un agente verbal está siempre dotado de un perfil y de un estilo propios.

---

<sup>1</sup> Estos criterios son el criterio de verdad de los conocimientos, el de eficacia de la intervención, el de conformidad

Así entonces, el texto como **ejemplar empírico de un género**, surge en función de los modelos disponibles y la situación de comunicación: por un lado, entonces ese texto presentará las características generales del género al cual pertenece y por el otro, será absolutamente original porque responde a una situación comunicativa precisa.

Bajtín hace además una diferenciación entre géneros primarios y géneros secundarios: los primarios corresponden a los intercambios verbales espontáneos mientras que los secundarios aparecen en circunstancias de intercambio cultural principalmente escrito, por lo que son más complejos y más evolucionados; a pesar de esta distinción, ambos géneros constituyen sin embargo los modelos que el sujeto elegirá para realizar su acción verbal, al reproducirlos los modifica y contribuye así a su transformación permanente, otorgándole a los géneros un **carácter histórico y dinámico**.

Ahora bien, estos géneros, como ya se señaló, se actualizan en textos definidos como "entidades empíricas orales o escritas, a la vez verbales y paraverbales, autosuficientes y finitas", los que presentan rasgos de su pertenencia a un género así como secuencias internas de unidades o de formas lingüísticas que organizan el contenido del texto, la relación de éste con las actividades prácticas previstas y con su producción. Estas secuencias son los diferentes **tipos de discursos**

De manera análoga a los géneros, los tipos de discurso están disponibles para la acción verbal en el **interdiscurso** y son susceptibles de ser elegidos por el hablante para construir sus textos; en esta elección, el tipo de discurso se transforma y se modifica. De esta manera aparece claramente que los textos están compuestos de secuencias distintas, que remiten a tipos de discursos precisos y que resultan de **operaciones socio-cognitivas** (narración, descripción, argumentación, etc.) las que se actualizan diferentemente según las lenguas.

Estas operaciones socio-cognitivas no están determinadas por las capacidades biológicas de los individuos sino por las condiciones histórico-sociales de los géneros, por las dimensiones semánticas de la lengua y por las representaciones de las situaciones comunicativas en las que se realizan.

La presente investigación descansa sobre esta síntesis teórica la cual es también la base epistemológica sobre la que se desarrollan los principales conceptos en lo que respecta a la **lectura**, del **lector** y del **texto**.

## 1.2.2-La Lectura

En el marco del interaccionismo socio discursivo, *la lectura es **una actividad de lenguaje** resultado de un **aprendizaje social** y estrechamente relacionada con los **contextos socioculturales** en los que se lleva a cabo y con las **actividades prácticas y concretas** que desarrolla el individuo.*

Decir que la lectura es una actividad de lenguaje es aceptar que se trata de una "**práctica social**" ya que se realiza en el interior de comunidades socio-lingüísticas y está relacionada con las áreas de actividad práctica de los individuos quienes recurren a ella para solucionar problemas de diversa índole. En términos de S.Goffard (1995) se podría afirmar que la lectura es una "actividad que tiene por objetivo la inserción del ser humano en el tejido social"

Por otro lado, al sostener que la lectura es la resultante de un aprendizaje social se pone de manifiesto el papel preponderante que juegan las interacciones en las variadas instancias educativas formales y no formales en lo que respecta a la práctica de la lectura así como el hecho que esta práctica es llevada a cabo por el individuo a lo largo de toda su vida y que su evolución es concomitante con el desarrollo del sujeto como ser social.

La sólida relación de la lectura con los contextos socio-culturales donde se realiza se manifiesta claramente en las diferencias que reviste esta práctica según las circunstancias sociales, culturales e históricas que constituyen su entorno (ejemplos: lectura en Oriente/lectura en Occidente, lectura en voz alta de épocas pasadas/lectura silenciosa en la actualidad, etc.); ésto demuestra una vez más que la lectura es una actividad social marcada histórica y culturalmente y que la relación de los individuos con la lectura es **una relación personal y cultural** a la vez.

La lectura concebida de esta manera dista mucho de ser un simple "reconocimiento de significados", resultante del procesamiento de informaciones contenidas en el texto que apuntaría a la extracción de "la" significación unívoca y homogénea inscripta en el texto. Se trata esencialmente de una "**construcción de sentido/s**" que da lugar a la polisemia y a la ambigüedad y que pone de manifiesto la actividad semiótica de los individuos

Aquí vale aclarar qué se entiende por "significados" y por "sentido/s": los significados de un texto surgen de la relación establecida entre el significante (las palabras, las frases, etc.)y los objetos o los conceptos de la realidad. Esta relación es netamente referencial, se caracteriza por su estabilidad y descansa sobre una concepción del lenguaje transparente y explícito cuya única función es la de denotar al mundo

El/los sentido/s en cambio, nacen de la puesta en relación de los significados con el contexto de enunciación en el que se actualizan. Esta relación es comunicativa y connotada: el lenguaje es opaco e implícito dónde las competencias lingüísticas de los interlocutores están acompañadas de sus competencias comunicativas, de los saberes propios y compartidos, de sus representaciones sociales, etc.

Esta caracterización de la lectura descansa principalmente sobre los postulados que L. Vygotsky sostiene en lo que respecta a la relación entre vida social y desarrollo individual. Para Vygotsky, el desarrollo de las funciones psíquicas del sujeto (el lenguaje escrito, por ejemplo) comienza primero entre los otros, es decir, en el plano social y sólo en una segunda instancia se manifiesta en el plano individual. En otras palabras, "un enfoque vygotkyano del lenguaje escrito no puede abordarlo como un dato puramente cognitivo, como un aparato o sistema psíquico propio de un individuo y neutro con respecto al contexto social que lo vuelve posible y necesario. Por el contrario, el contexto (histórico-cultural) forma y transforma al sistema." (Schneuwly, 1988)

Así entonces, el manejo del lenguaje escrito o la comprensión escrita como funciones psíquicas superiores son dependientes de las relaciones sociales que las subyacen y deben ser consideradas como productos sociales que nacen de las diferentes prácticas específicas que cada sociedad desarrolla con respecto al escrito.

### 1.2.3-El Lector

*El lector es quien "pone en relación los procedimientos internos del texto y los factores contextuales externos es decir, las condiciones socio-históricas de la producción textual..." (Souchon, 95)*

Ahora bien, esta puesta en relación exige del lector el desarrollo de varias competencias: en primer lugar, el lector debe hacer abstracción de uno de los aspectos sensibles de la lengua: el sonido lo que hace que se vea obligado a acceder al sentido del escrito sin pasar por la correspondencia oral-escrito.

En segundo lugar, el lector debe reconstruir la situación de enunciación del texto es decir, debe representársela mentalmente: esta representación de la situación de producción incluye la reconstrucción del objetivo comunicativo del texto y del enunciador; en esta reconstrucción no intervienen factores externos de control de la actividad (como es el caso del oral): el control de la actividad es

esencialmente interior para el lector tanto en lo que concierne a la representación del emisor como a los objetivos de comunicación del texto.

Por último, el lector establece una cierta relación con el texto: lo transforma en objeto, lo manipula, lo estructura, lo vuelve objeto de reflexión. Este funcionamiento es posible porque el lector es un sujeto con "experiencias textuales" es decir un sujeto que ha desarrollado "un conjunto de prácticas y de estrategias con respecto a los fenómenos discursivos y textuales encontrados en el transcurso de sus lecturas" (Souchon, 95) y que se ha construido una serie de "representaciones ligadas a la textualidad" (Souchon, op cit) que varían de una lengua-cultura a otra.

Por otra parte, es necesario recalcar este lector así descrito tiene un lugar en el texto, su presencia está manifiesta en la enunciación del texto ya que éste contiene una representación del lector: un enunciador no podría concebirse sin un destinatario y vice-versa.

El emisor y el destinatario establecen una interacción por medio del texto, tanto durante la producción como durante la recepción del mismo: es esta interacción la que determina que el lector esté de alguna manera "previsto" por el emisor y por el texto en la producción y que el emisor se haga presente en el momento de la lectura del escrito a través de las representaciones sociales que el destinatario ha construido de él. Esta interacción se inscribe en la dimensión dialógica del escrito tal como lo concibe Bajtin quien sostiene que todo discurso está orientado hacia un interlocutor y se desarrolla bajo la forma de un diálogo, es decir, de un intercambio de enunciados (Todorov, 1991).

Por otra parte, se puede afirmar que ningún lector lleva a cabo una interpretación individual del texto, sino que lee e interpreta apoyándose en su memoria cultural y social, lo que da lugar a diferencias interpretativas. Tanto el autor como el lector no se sitúan jamás fuera de su historia, no son usuarios totalmente libres de la lengua sino que están condicionados por los lenguajes sociales y por las condiciones contextuales de la producción-recepción.

#### **1.2.4-El Texto**

El texto se define como un "*objeto socio-comunicativo*". Lejos de ser un mero transmisor de informaciones y conocimientos el texto es un fenómeno social ya que tanto su génesis como su estructuración y sus condiciones de circulación están socialmente determinadas. En cuanto a la génesis de los textos se podría afirmar que "... todo escrito por su contenido, finalidades y funciones, por su

presencia social y por las prácticas a las cuales da lugar participa de una semiogénesis relativamente común a los miembros de una sociedad y contribuye de esta manera a su socialización..."

(Bourgain et Papo, 1989, citados por Souchon, 1995)

En lo que respecta a la estructuración de los textos y a sus condiciones de circulación, se puede señalar que el texto se inscribe en un género discursivo y está compuesto de diversos tipos de discursos (cf. supra). Ambos, géneros y tipos textuales, son formas del escrito históricamente construidas por generaciones precedentes en una comunidad verbal determinada, las cuales en función de sus objetivos e intereses han desarrollado modos de escritos eficaces y pertinentes que se encuentran en un intertexto, patrimonio del conjunto de la comunidad socio-lingüística.

Así entonces, el texto es "el lugar de encuentro con la experiencia acumulada por los hombres, el lugar de la evolución del lector, de su transformación en un ser social cada vez más autónomo y consciente de lo que determina sus interpretaciones..." (Goffard, 95)

Por su parte, la dimensión comunicativa del texto reside en una concepción del escrito como una forma de comunicación con características propias: se trata de una comunicación "in ausencia " entre un emisor y un receptor. Esta comunicación está instaurada por el texto y el lugar y el tiempo de la producción del escrito no coincide con el lugar y el tiempo de la recepción del mismo.

## **2- CUESTIONES METODOLOGICAS**

### **2.1- Breve reseña del Proyecto Original**

Aquí se presentarán en su mayor globalidad los lineamientos de la propuesta de investigación presentada a la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Luján en el marco del programa de Becas de Iniciación a la Investigación con el fin de precisar luego las modificaciones introducidas al proyecto original.

El proyecto de investigación presentado, de carácter cualitativo y transversal, se inscribió en el campo de la didáctica de la lectura en lengua extranjera e intentaba atender a algunas de las numerosas problemáticas que presenta la lectura-comprensión de textos de especialidad por lectores universitarios en lengua extranjera.

La propuesta original del proyecto era la revisión del Enfoque Funcional de Textos (Moirand/Lehmann, 80), empleado hasta el momento como marco conceptual para las clases de lectocomprensión en lengua extranjera, con vistas a la inclusión de un nuevo elemento, las operaciones discursivas, que lo completase.

Esta revisión intentaba además asegurar un posicionamiento diferente en el Enfoque Funcional ya que planteaba la necesidad de tener en cuenta al lector y a sus procesos de aprendizaje. Las operaciones discursivas aparecían entonces, como un elemento interesante para consolidar este cambio de orientación.

En este marco entonces, el objetivo general del proyecto fue enunciado como sigue "Demostrar a través de un estudio descriptivo y quasi-experimental que la lectura-comprensión en lengua extranjera se optimiza a partir de la metacognición por parte del sujeto lector de ciertas operaciones discursivas".

El concepto de operación discursiva había sido tomado de Béacco/Darot (84) quienes las conciben como "un elemento que da cuenta de la organización del discurso", enmarcándose en el plano macroestructural del mismo. Según estos autores, las operaciones discursivas son "unidades de naturaleza diferente" ya que responden a intenciones de comunicación, a operaciones metadiscursivas o a operaciones cognitivas.

Por otro lado, el proyecto original se planteaba la necesidad de estudiar a las "operaciones discursivas que aparecen en tres categorías de textos (textos didácticos, textos de divulgación y textos de investigación) y que remiten a tres discursos diferenciados (el discurso histórico, el sociológico y el de las ciencias de la educación). La elección de estos discursos se justificó a partir de las necesidades de lectura de los alumnos que asisten a los cursos de lectocomprensión en francés dictados en la UNLu, los que pertenecen a carreras humanísticas como Profesorado y Licenciatura en Historia, Licenciatura en Trabajo Social, Licenciatura en Ciencias de la Educación, etc.

El concepto de operación discursiva y su estudio en las tres categorías antes mencionadas constituyó pues, el punto de partida para un trabajo que se proponía identificar las marcas textuales que dan cuenta de las operaciones discursivas subyacentes a cada categoría textual para luego clasificarlas con el fin de construir matrices discursivas que dieran cuenta de las regularidades encontradas. Aquí se debe hacer notar que entre las numerosas operaciones discursivas existentes, para este trabajo se seleccionaron solamente dos: la definición y la reformulación

Las matrices discursivas consideradas como un "conjunto de regularidades lingüísticas, perceptibles en diferentes niveles de análisis y que mantienen entre ellas relaciones complejas" (Béacco/Darot op.cit) serían en última instancia, una herramienta más de lectura y de identificación de informaciones para el lector y una posibilidad diferente de entrada al texto.

Además, entre los objetivos fijados en el proyecto original, se planteaba la necesidad de una redefinición del concepto de operación discursiva y la elaboración de una propuesta didáctica que contemplara la inclusión de este elemento bajo la forma de matrices discursivas en las clases de lectocomprensión en lengua extranjera.

En lo que respecta a las cuestiones metodológicas, el proyecto original planteaba dos fases de trabajo, una descriptiva y la otra quasi-experimental. La primera, consistía esencialmente en la conformación y el análisis de un corpus de textos y la segunda, en el trabajo metacognitivo con una muestra de informantes.

Algunas de las etapas de análisis previstas para la parte descriptiva del estudio sobre la muestra de textos eran las siguientes: clasificar los textos en series, identificar las marcas textuales que actualizan a las diferentes operaciones discursivas subyacentes a cada texto, elaborar matrices discursivas a partir de las marcas relevadas, redefinir el concepto de operación discursiva y aplicar a la situación de clase los resultados obtenidos.

Con la muestra de informantes, el trabajo consistía sobre todo en la reflexión metacognitiva sobre el papel desempeñado por las operaciones discursivas en la lectocomprensión en lengua extranjera y en la verificación de la validez metodológica de las matrices discursivas en la situación de clase.

Para la primera fase del trabajo, se planteaba el empleo de técnicas como "la observación documental" para la cual se requería utilizar los postulados teóricos de la Lingüística Textual como instrumentos de interrogación de los textos. Para la segunda fase del trabajo, se estipularon la "observación directa", la "entrevista metacognitiva oral" y el "cuestionario escrito" como técnicas de recolección de datos.

## **2.2- Objetivos Generales y Específicos Iniciales y Modificados**

Este proyecto original fue objeto de **sucesivos ajustes** de los que se dio cuenta en los diferentes Informes de Avance presentados oportunamente<sup>2</sup>. Aquí sólo se enumerarán las principales precisiones realizadas, resultado de las discusiones llevadas a cabo con los directores del proyecto, de las consultas bibliográficas y del desarrollo de la actividad investigativa propiamente dicha.

---

<sup>2</sup> Informe de Avance de mayo de 1998, Informe de Avance Adicional de septiembre de 1998, Informe de Avance de mayo de 1999 y Reseña del Proyecto de Investigación de la Categoría Iniciación de noviembre de 1999.

- La primera modificación tuvo que ver con el **objetivo general de esta investigación** (cf. supra) el que fue reelaborado teniendo en cuenta el carácter quasi-experimental del estudio y la necesidad de relativizar los alcances del fenómeno discursivo. La reformulación del objetivo general original podría ser enunciada como sigue:

*"Mostrar a través de un estudio analítico-descriptivo y quasi-experimental la incidencia a nivel metacognitivo de ciertas operaciones discursivas en la lectura-comprensión de textos de especialidad en lengua extranjera".*

- También se estipularon **objetivos generales para cada una de las fases** en las que se dividió el trabajo investigativo. Así entonces, el **objetivo general de la fase analítico-descriptiva** fue:

*"Mostrar a través de un estudio descriptivo la existencia y el funcionamiento de ciertas operaciones discursivas"*

mientras que el **objetivo general para la fase quasi-experimental** fue enunciado de la siguiente manera

*"Poner en evidencia los comportamientos lectores en relación con determinadas operaciones discursivas"*

- La revisión del objetivo general se acompañó necesariamente de una serie de precisiones en lo que respecta a los **objetivos específicos de la investigación**. Como en el caso de los objetivos generales, los objetivos específicos también fueron reelaborados en función de las dos fases de trabajo comprendidas en la investigación.

Así entonces, **los objetivos específicos de la fase descriptiva** estipulados fueron:

1. *Clasificar los textos de especialidad en lengua extranjera en tres categorías específicas: textos didácticos, textos de divulgación y textos de investigación.*
2. *Analizar en los textos así clasificados las operaciones discursivas de reformulación y de definición desde el punto de vista de sus actualizaciones y de sus funciones.*
3. *Definir operativamente los conceptos de "operación discursiva" de "operación discursiva de reformulación" y de "operación discursiva de definición" con vistas a la realización de las actividades propias de esta fase.*

Aquí se deben hacer dos aclaraciones en lo que respecta a los objetivos específicos planteados en el proyecto de origen para la fase descriptiva. Por un lado, en aquel proyecto se contemplaba sólo la redefinición del concepto "operación discursiva". Entre las modificaciones aportadas a los objetivos específicos del proyecto original se incluyeron también *las redefiniciones de los conceptos "operación discursiva de definición" y "operación discursiva de reformulación"*.

Por otro lado, entre los objetivos específicos de esta fase también constaba la "conformación de matrices discursivas" que dieran cuenta de las regularidades semántico-pragmáticas de los textos. Este objetivo ha sido eliminado por considerar que no responde a los supuestos teóricos adoptados después de la revisión del marco conceptual original (cf. 1.2.1-Reseña del marco teórico y Marco Teórico Actual).

Además, la elaboración de matrices discursivas tenía por objetivo constituirse en una prolongación didáctica de esta investigación es decir en una herramienta para el docente y para el alumno tendiente a mejorar la calidad de la lectura en lengua extranjera. Ahora bien, concebidas como una prolongación didáctica de la fase descriptiva, las matrices discursivas fueron consideradas como desprovistas de mayor interés; es por ello entonces, que las aplicaciones didácticas de esta investigación se reservan para la fase quasi-experimental, de la cual serán el corolario y donde tomarán otra forma más adaptada al marco teórico actual.

Por su parte, ***los objetivos específicos de la fase quasi-experimental*** fueron enunciados como sigue:

1. *Analizar los procesos metacognitivos (metatextuales y metadiscursivos) puestos en marcha por los lectores en cada una de las situaciones de lectura instauradas por cada categoría textual y a propósito de cada una de las operaciones discursivas seleccionadas.*
2. *Proponer orientaciones pedagógicas que contemplen a las operaciones discursivas y a las conductas de los lectores en cada una de las instancias de lectura instauradas por cada categoría textual*

### **2.3- Hipótesis**

La revisión de los objetivos generales y específicos ha tenido como consecuencia la precisión de las **hipótesis de investigación**. Para cada fase del trabajo se fijaron distintas hipótesis. La fase descriptiva descansó sobre la hipótesis siguiente:

*"La presencia de determinadas marcas textuales relacionadas entre sí y con su contexto de aparición pondría en evidencia la presencia de ciertas operaciones discursivas cuyos modos de realización variarían de acuerdo con la categoría textual en la cual se actualizan"*

Por su lado, la fase quasi-experimental presentó la hipótesis que sigue:

*"la reflexión metadiscursiva sobre ciertas operaciones discursivas facilitaría al lector hispano parlante universitario la reconstrucción del sentido textual de textos de especialidad en lengua extranjera"*

#### **2.4- Metodología y Técnicas de la Investigación**

El trabajo de investigación se dividió en dos fases y para cada una de ellas se estipularon **los instrumentos de recolección y de registro de datos** considerados más convenientes para los fines de esta investigación indicando el tipo de instrumento y las características y el cronograma de la realización de las pruebas para cada fase del trabajo.

□ La primera fase del diseño consistió esencialmente en:

1. La clasificación de los textos en tres categorías: textos didácticos, textos de divulgación y textos de investigación.
2. Un estudio sobre la existencia, las condiciones de emergencia y las actualizaciones de las operaciones discursivas de definición y de reformulación en las tres categorías textuales mencionadas
3. La redefinición de los conceptos "operación discursiva", de "operación discursiva de definición" y de "operación discursiva de reformulación", dentro del campo de la lectura-comprensión en lengua extranjera y en el marco teórico elegido para este trabajo.

Para llevar a cabo esta fase fue necesario:

1. Conformer un corpus de 15 textos, categorizados en tres series (didácticos, de divulgación y de investigación) y realizar el **tratamiento de los datos lingüísticos y extra-lingüísticos** según los principios de la Lingüística Textual. Estos datos así recabados dieron cuenta de la realización de las operaciones discursivas seleccionadas en cada una de las series textuales.
2. Para redefinir los conceptos en cuestión, fue necesaria la recopilación bibliográfica y la inserción de los mismos en el campo propio de esta investigación y en marco teórico del interaccionismo socio-discursivo.

El corpus de textos se conformó a partir de las siguientes **variables**:

- cantidad de textos: 15 en total, 5 para cada serie textual
- textos escritos en lengua francesa contemporánea.
- campo de referencia de los textos: las ciencias sociales
- extensión: 100 líneas aproximadamente.

Por tratarse de datos lingüísticos y extra-lingüísticos, el análisis se llevó a cabo según los principios de la Lingüística Textual. Esta disciplina acercó los instrumentos de interrogación de los textos, organizados en 4 niveles de producción del sentido textual: el nivel texto/imagen, el nivel narrativo o descriptivo/acción, el nivel enunciativo y el nivel argumentativo. Los análisis realizados supusieron el tratamiento conjunto de los datos lingüísticos y de indicadores extra-lingüísticos como la situación de producción/recepción del texto, el circuito de difusión, tipos de textos y tipos de discursos, géneros, etc.

□ La segunda fase del diseño consistió esencialmente en:

1. **Prueba de selección** bajo la forma de **encuestas escritas**
2. **Pruebas metacognitivas: encuestas escritas semi-dirigidas.**
3. Elaboración de grillas de registro de datos
4. Procesamiento y análisis de los datos metacognitivos recabados.

Para realizar estas actividades fue necesario:

1. Conformer una muestra de 20 informantes según criterios preestablecidos.
2. Someter a esos informantes fueron sometidos a tres **encuestas escritas de selección**. Estas encuestas constituyeron **la Prueba 1**.

3. A partir de los resultados obtenidos en la encuesta escrita, seleccionar dos lectores "expertos"<sup>3</sup>, dos lectores "medianamente expertos" y dos lectores "inexpertos".

4. Una vez formados los grupos, suministrar las **encuestas escritas de metacognición semi-dirigidas** a los seis informantes seleccionados. Esta última prueba constituyó la **Prueba 2**,

El reclutamiento de los informantes se realizó según las **variables** que se detallan a continuación:

- alumnos regulares de Francés III de la UNLu,
- hispano parlantes
- con alrededor de 100 horas de lectocomprensión en francés
- con una competencia específica en la ciencia en la que se están formando de alrededor de 4 cuatrimestres.

Las **encuestas escritas de selección** (ver Anexo), tres en total (una por cada texto leído) e idénticas para cada uno de los textos leídos comprendían 5 preguntas y fueron auto-administradas a 20 informantes.

Las actividades requeridas a los informantes fueron la realización de una síntesis del tema de cada uno de los textos, de una síntesis de las principales informaciones contenidas en ellos y de una auto-evaluación de su comprensión lectora.

Las encuestas se desarrollaron de la siguiente manera: cada informante debió responder a la encuesta en tres instancias diferentes de lectura: la lectura de un texto didáctico, la de un texto de divulgación y la de un texto de investigación. Los textos que integraron el corpus sobre el que se realizaron las encuestas eran textos considerados "prototípicos" de la transmisión de conocimientos llevada a cabo en cada una de las categorías textuales establecidas.

Las lecturas seguidas de las encuestas se realizaron en la sala de clase, una después de otra, comenzando por el texto didáctico y terminando por el texto de investigación. Los informantes contaron con tiempo suficiente (alrededor de 40 minutos por texto) para realizar la prueba.

---

<sup>3</sup> Llamamos "lector experto" a aquel lector adulto que posee "experiencias de textualidad "(Souchon, 91) en lengua extranjera y competencias discursivas que le permiten construir sentido de manera precisa y coherente frente a un mensaje escrito, superando los bloqueos que produce la lengua extranjera.

Los datos recabados en esta prueba fueron volcados en una "**Grilla de Recolección de Datos para la Prueba 1**". El procesamiento de los datos permitió la conformación de tres grupos de informantes: "informantes expertos", "informantes medianamente expertos" e "informantes inexpertos". Estos grupos de informantes se constituyeron a partir de los valores asignados en la "**Escala de Registro de los Datos de la Prueba 1**" (ver Anexo)

Una vez los grupos conformados, se seleccionaron al azar 2 informantes por cada grupo con los que se continuó el desarrollo de la prueba 2.

Las **encuestas metacognitivas escritas -Prueba 2-** (ver Anexo) permitieron recabar datos de orden metacognitivo en lo que respecta al papel desempeñado por las operaciones discursivas en la lectocomprensión de los textos categorizados en tres series textuales ya que indujeron a los lectores a reflexionar sobre la incidencia de las operaciones discursivas de definición y de reformulación en sus procesos de comprensión de los textos que debieron abordar.

Estas encuestas metacognitivas de 5 preguntas semi-cerradas y auto-administradas se llevaron a cabo con los 6 informantes seleccionados en la etapa anterior, los cuales debieron leer tres textos diferentes de los anteriores en tres instancias de lectura, cada una de ellas correspondiente a cada una de las categorías textuales presentes y responder a la encuesta metacognitiva suministrada.

Aquí se debe aclarar que en el proyecto original para esta etapa de recopilación de datos metacognitivos se había previsto una entrevista semi-dirigida oral que debía ser grabada. Por razones prácticas de tiempo y de disponibilidad de los informantes, la entrevista oral debió ser remplazada por la encuesta antes descrita.

Los datos recogidos en esta prueba se volcaron en una "**Grilla de Recolección de Datos para la Prueba 2**" (ver Anexo).

Por otro lado, se debe hacer notar que en esta fase quasi-experimental se agregó a las Pruebas 1 y 2, una tercera prueba no prevista en el diseño original que se denominó **Prueba 0**. Esta prueba permitió validar la categorización textual establecida en esta investigación como elemento facilitador del acceso al sentido del texto y fue suministrada a 20 informantes.

Esta prueba de validación tomó la forma de una **encuesta escrita** semi-cerrada y auto-administrada de 7 preguntas y su finalidad era doble: por un lado, se trató de poner de manifiesto la sensibilización o no de los lectores en lengua extranjera frente a las diferencias y/o similitudes existentes entre las tres categorías textuales establecidas desde el punto de vista de la transmisión del saber y por el otro, evaluar

la rentabilidad metacognitiva de estas diferencias/similitudes en el proceso de lectocomprensión en lengua extranjera.

Los datos recabados en esta prueba se registraron en una "**Grilla de Recolección de Datos para la Prueba 0**" según una "**Escala de Recolección de Datos para la Prueba 0**" (ver Anexo).

### **3- CONCLUSIONES**

#### **3.1- Conclusiones Referentes a la Fase Analítico-Descriptiva**

- **3.1.1- "Textos de especialidad" vs. "Textos de transmisión de conocimientos".**

En lo que respecta al primer objetivo específico de esta fase (cf. supra), la primera conclusión refiere a la denominación recibida por el material de lectura que abordan los lectores universitarios en lengua extranjera, denominación que, como se verá más adelante, no constituye sólo una etiqueta sino que presenta implicancias teóricas y metodológicas que condicionan su empleo.

En los años 80 y siguiendo los principios teórico-prácticos propuestos por Moirand et por Lehmann <sup>4</sup> en su "Enfoque Global de Textos"<sup>5</sup>, el material de lectura de los alumnos universitarios se denominó "**textos de especialidad en lengua extranjera**". Algunas consideraciones se imponen con respecto a estos textos.

---

<sup>4</sup> Moirand, S (1979): "Analyse textuelle et objectifs didactiques" dans Pour une lecture fonctionnelle des textes de spécialité, Paris, Didier.

Moirand, S y otros (1979): "Lire en français les sciences économiques et sociales", Paris, Didier.

Moirand, S (1990) "Lecture des textes de spécialité en langue étrangère", Buenos Aires, Lettre du B.A.L.

Lehmann, D (1979) "Pour une lecture fonctionnelle de textes de spécialité", Paris, Didier.

<sup>5</sup> Enfoque Global de Textos: "Táctica pedagógica cuyo objetivo es brindar al estudiante una estrategia que le permita encontrar globalmente las informaciones en un texto y cómo éstas se presentan, lo que lo lleva a desarrollar un proyecto de lectura y estrategias apropiadas para ese proyecto" (Moirand, 1990). En francés en el original.

En primer lugar, estos textos se definen *por su pertenencia a un campo del saber determinado*, es decir por poseer un contenido temático en relación con una disciplina particular, aquella en la que se está formando el alumno lector.

En segundo término, los textos de especialidad están destinados a *un público específico* ya formado o en formación en una rama del saber particular; es por ello que estos textos aparecen sumamente adaptados a las necesidades académicas de los lectores.

Por último, los textos de especialidad presentan en su superficie textual *marcas lingüísticas propias de su campo de referencia* (léxico, estructuras gramaticales, etc.), lo que comúnmente se denomina "vocabulario específico". Este vocabulario es supuestamente conocido del lector en lengua extranjera en su lengua materna.

Así entonces, los textos de especialidad podrían caracterizarse esencialmente por tres rasgos: su contenido temático, su contenido lingüístico y un tercero que abarcaría a los dos primeros, *su uniformidad*. Esta última característica hace que todos los textos de especialidad de una misma disciplina presenten características similares dado que poseen el mismo contenido temático y la misma materia verbal.

Ahora bien, considerar al material de lectura de los alumnos universitarios como textos de especialidad aparece insuficiente ya que esta denominación hace caso omiso de la naturaleza intrínseca de estos textos, de sus anclajes enunciativo y social y de sus funciones. Y esto por varias razones:

En primer lugar, esta denominación no da cuenta de la dimensión comunicativa instaurada por el lenguaje escrito, en otras palabras, no considera al texto como uno de los tres elementos fundamentales de la interacción comunicativa (conjuntamente con el lector y con el emisor) sino simplemente como el transmisor de un cierto contenido informacional.

En segundo lugar, esta denominación no pone en evidencia el carácter esencial de esta interacción que el texto mismo instaura: su particularidad social. Así el texto no es considerado como un producto social sino simplemente como materia verbal y referencial y ni el emisor ni el receptor son vistos como seres sociales sino definidos por su "especialidad", por sus conocimientos del mundo y de un campo del saber determinado.

En tercer lugar, esta denominación minimiza el papel que juega el contexto enunciativo en el cual se producen y se reciben estos textos: los diferentes contextos que condicionan a los textos de

especialidad no son considerados como elementos necesarios y sólo sus componentes temáticos y verbales son tenidos en cuenta.

Por último, la denominación "textos de especialidad" no ahonda en la función social de estos textos: en efecto, la "función" de los textos de especialidad se agota en "informar". Sin embargo, desde el momento que el texto es considerado un "producto social", su función debe ser ella misma social y sobrepasar entonces, el umbral de la función lingüística pura.

Si la denominación "textos de especialidad" se presenta entonces inapropiada para designar al material de lectura circulante en el ámbito académico universitario, se debe intentar una denominación acorde con el marco teórico elegido y con los resultados de la observación del material de lectura.

Esta nueva denominación es la de "**textos de transmisión de conocimientos**". Esta terminología ha sido utilizada por los investigadores del CEDISCOR<sup>6</sup> y aquí ha sido adaptada al marco teórico y a las necesidades de esta investigación.

Estos textos poseen algunas de las características enunciadas para los textos de especialidad ya que remiten a campos del saber específicos, están destinados a públicos formados o en formación en esos mismos campos y presentan ciertas regularidades lingüístico-discursivas propias de la disciplina sobre la cual versa el texto.

Sin embargo, aunque comparten con los textos de especialidad las características antes mencionadas, los textos de transmisión de conocimientos ponen también de manifiesto otras dimensiones que van más allá de lo referencial y de lo lingüístico. Entre ellas se señalarán:

En cuanto a la dimensión comunicativa de estos textos, se debe hacer notar que ellos son concebidos dentro de una disciplina dada que constituye su contenido referencial y **en y para una situación de comunicación determinada** (comunicación institucionalizada/no-institucionalizada, mediática /escolar, etc.)

Estos textos entonces, están destinados a insertarse en una dinámica comunicacional determinada y combinan la dimensión cognitiva (informativa-referencial) con una perspectiva comunicativa.

---

<sup>6</sup> El CEDISCOR es un centro de investigaciones creado en 1989 en la Universidad de Paris III (Nouvelle Sorbonne) y al que pertenecen investigadores como J-C Béacco, F.Cicurel, D.Lehmann, S.Moirand, M-F. Mortureux, entre otros. La sigla del centro significa "Centro de estudios sobre los discursos ordinarios y especializados"

Así estos textos no sólo aluden a un campo del saber específico sino sobre todo a la diversificación de los discursos producidos en el seno de una misma disciplina y orientados hacia exteriores (situaciones de comunicación) tan diversos como ellos mismos.

En otros términos, la denominación "textos de transmisión de conocimientos" intenta poner en evidencia las diferentes formas que pueden tomar los discursos de una misma disciplina según la situación comunicativa donde se lleven a cabo y de acuerdo con las características de la transmisión del conocimiento que se realice.

En cuanto a la dimensión social de estos textos, ella está condicionada por su función social: ***difundir conocimientos y promover en el lector la construcción de los mismos.***

Con respecto a la dimensión contextual de estos textos cabe señalar que tanto el "contexto físico"(Bronckart, 1996) es decir, los cuatro parámetros básicos de la producción-recepción de textos (lugar y tiempo, emisor y receptor) como el "contexto socio-subjetivo" (Bronckart, op.cit) es decir el conjunto de normas, valores, reglas del mundo social, representaciones sociales, posiciones sociales y finalidades de la comunicación ocupan un lugar definitorio en la producción-recepción de estos textos ya que determinan sus características.

Por último estos textos, objetos empíricos y observables, que provienen de géneros discursivos adaptados a las situaciones de comunicación-tipo y disponibles en el intertexto, presentan no sólo las huellas de su género de pertenencia sino también aquellas de las decisiones tomadas por el enunciador y que refieren a la situación comunicativa particular en la cual él se encuentra, es por ello que son textos que se presentan bajo el signo de la ***diversidad***: cada disciplina produce múltiples textos que nunca son idénticos a sí mismos ni entre sí ya que están condicionados por las situaciones comunicativas y por los circuitos de difusión donde se insertarán.

- 

- **3.1.2- La categorización textual.**

**La caracterización de las categorías textuales.**

La fundamentación teórica de esta categorización textual está dada por los principios conceptuales enunciados más arriba (Cf.1.2- **Marco Teórico General**) es por ello que aquí no se volverán a explicitar conceptos básicos como género discursivo, texto, tipos de discursos, etc. y sólo se presentará la caracterización de las series textuales tal como fueron concebidas para la conformación del corpus. Utilizando entonces los principios básicos enunciados más arriba, se ha utilizado el término "categorías textuales" para dar cuenta de los diferentes agrupamientos que se han realizado de los textos que conformaron el corpus.

Estas categorías textuales son el resultado de la aplicación al corpus de textos de una serie de criterios de análisis establecidos por Moirand y por Brasquet-Loubeyre en algunos de sus artículos (Moirand/Brasquet-Loubeyre, 90). Estos criterios son:

- a- el criterio funcional
- b- el criterio situacional.
- c- el criterio representacional
- d- el criterio lingüístico.

Con respecto al análisis funcional, éste contempló la función de cada serie textual, es decir, su finalidad última.

Por su parte, el análisis situacional dio cuenta de las diferentes situaciones comunicativas en las cuales se insertan cada una de las series textuales. La descripción de estas situaciones y la evaluación de su incidencia sobre cada una de las series constituyeron algunos de los puntos importantes de este análisis. En cuanto al criterio representacional, se estudiaron las representaciones de cada uno de los participantes dentro de la situación comunicativa propia de la serie textual como así también las del saber que se transmite en, al menos, dos direcciones: el saber como un todo y el saber que cada uno de los participantes supone que el otro posee.

En lo que respecta a la aplicación del criterio lingüístico, se comprobó la existencia de regularidades lingüístico-discursivas en el interior de cada una de las series textuales.

De la aplicación de estos criterios de análisis al corpus de textos surgieron tres agrupamientos de textos: por un lado, **los textos didácticos**, por el otro, **los textos de divulgación** y finalmente, **los textos de investigación**.

Un cuadro comparativo presentará los principales rasgos de cada categoría textual. Los contenidos del cuadro se detallarán luego en forma más precisa en los apartados siguientes

Categoría Textual	Criterio Funcional	Criterio Situacional	Criterio Representacional	Criterio Lingüístico
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textos Didácticos</li> <li>↓</li> <li>textos secundarios</li> </ul>	Transmitir conocimientos y facilitar la apropiación de los mismos por parte de los lectores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El sujeto <b>enunciador</b> = poseedor, depositario de conocimientos.</li> <li>• El sujeto <b>destinatario</b> = desprovisto de Conocimientos.</li> <li>• La situación de comunicación presupone un <b>marco institucional</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El <b>saber</b> está construido, es acabado, estable, no problemático.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivación</li> <li>• Ejemplificación</li> <li>• Reformulación</li> <li>• Planificación</li> <li>• Secuencias informativas y explicativas</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• El sujeto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El <b>saber</b> está</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Términos</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>Textos de Divulgación ↓ textos secundarios</li> </ul>	Transmitir/difundir conocimientos presentando una versión no-técnica de los textos primarios	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>enunciador</b> = agente de alteración</li> <li>El sujeto <b>destinatario</b> = desprovisto de conocimientos pero poseedor de un cierto enciclopedismo y de ciertos conocimientos sobre el mundo</li> <li><b>Marco no-institucionalizado</b></li> </ul>	construido y voluntariamente simplificado y es parcialmente conocido por el lector	científicos/vocablos corrientes <ul style="list-style-type: none"> <li>Figuras retóricas</li> <li>Secuencias informativas y explicativas</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Textos de Investigación ↓ textos primarios</li> </ul>	Construir/transmitir/validar el conocimiento científico	<ul style="list-style-type: none"> <li>El sujeto <b>enunciador</b> y el sujeto <b>destinatario</b> mantienen una relación entre pares o casi pares, miembros de una comunidad científica determinada.</li> <li><b>Marco Institucional</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los conocimientos están expuestos en su <b>elaboración</b> misma, sin simplificaciones ni reformulaciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organizadores logico-argumentativos modalizaciones lógicas, construcciones intra et intertextuales</li> <li>Secuencias argumentativas</li> <li>Vocabulario específico.</li> </ul>

□-Los textos didácticos (TD): caracterización.

Los textos didácticos (TD) considerados en relación con los textos de investigación, son textos secundarios o dependientes.

Dicho en otros términos, los textos de investigación son textos de base o primarios mientras que los textos didácticos por ser "reformulaciones interdiscursivas" (Peytard, 1984)<sup>7</sup> de esos textos primarios se constituyen en textos secundarios.

Esta definición de los TD presupone " la existencia de un corpus de conocimientos cuya producción es previa a su difusión" (Mortureux, 96) lo que pone de manifiesto que los textos didácticos no dan cuenta del proceso de elaboración de los saberes que transmiten sino que los presentan como ya acabados, es decir, ya construidos en otra instancia que no es la del texto.

Desde el punto de vista *funcional*, estos textos tienen por función social la de transmitir conocimientos y de facilitar la apropiación de los mismos por parte de los lectores.

Este objetivo se logra "en el seno de una situación ritualizada, regida por un contrato tácitamente aceptado por los interlocutores" (Moirand/Brasquet-Loubeyre, 94) y puede denominarse, siguiendo a Greimas (citado por Ferreo-Tavares, 93) como la búsqueda de la "competencialización" del sujeto receptor.

Esta competencialización, según Greimas, es la "operación de aumento de la competencia" del sujeto, es decir el avance del estado de sus conocimientos y constituye la función esencial de los textos didácticos.

Por otro lado, en lo que respecta a la función comunicativa de estos textos (también determinada por el saber en cuestión) se puede señalar que "en la mayoría de los casos los textos didácticos presentan una dominante informativa/explicativa. A la base informativa (transmisión de los datos organizados y jerarquizados) se agrega la intención del enunciador de hacer comprender el saber transmitido" (Dorronzoro/Pasquale, 99). Así entonces, a la función social de los TD, se agrega una dimensión comunicativa de carácter esencialmente cognitivo ya que los textos didácticos no buscan producir conocimientos sino más bien dar una forma didáctica al saber científico de base, indispensable para el manejo de una disciplina"

El análisis *de la situación de producción-recepción de los textos didácticos* tiene que ver sobre todo con los interlocutores y con la situación de comunicación propiamente dicha.

Con respecto a los primeros, las representaciones sociales hacen del sujeto enunciador el poseedor, el depositario de los conocimientos que se quieren transmitir, es por ello que se encuentra ubicado en lugares de prestigio y de reconocimiento claramente determinados y jerarquizados. El enunciador de los TD entonces, adopta posiciones con respecto al saber, con respecto a la situación de enunciación en la cual se encuentra, y con respecto a la relación que establece con sus destinatarios

El sujeto destinatario, en cambio, aparece en las representaciones sociales como desprovisto en mayor o menor medida de los conocimientos que se transmiten y forma parte de un público de no-iniciados, de no- conocedores de la temática en cuestión.

---

<sup>7</sup> Peytard (84) emplea el término "reformulación interdiscursiva" para caracterizar a las diferentes formas que puede asumir un discurso determinado volviéndose otro.

El público entonces de los TD, está constituido por destinatarios bien definidos (por niveles, edades, cursos escolares, etc.) que se proponen formarse en la disciplina sobre la cual versa el texto.

Estos interlocutores así descriptos se relacionan de una manera totalmente asimétrica, en cuanto a la posesión del saber.

Con respecto a la situación de comunicación instaurada por los TD, tal como la definió Moirand (94), "la situación de comunicación didáctica presupone un marco institucional fuertemente condicionado y con un objetivo que va más allá de la transmisión de conocimientos: la apropiación por parte del destinatario de los saberes transmitidos"

Esta apropiación da lugar a una evaluación cuantificadora de lo aprendido, éste es uno de los condicionamientos impuestos por el marco institucional aludido más arriba. Por otro lado, la mayor parte de las veces, el saber que se transmite por medio de los textos didácticos en el medio escolar está acompañado de una enseñanza oral.

La "institucionalización" propia de los textos didácticos condiciona las reutilizaciones que se hagan del saber transmitido y aprehendido: la reutilización mínima será el examen, la máxima, la construcción de un nuevo saber.

En lo que respecta al circuito de difusión propio de los TD, es evidente que éste supone la producción-recepción de estos textos en el marco institucional: los TD "circulan" dentro de la institución escolar. Han sido producidos para insertarse en ese marco y deberían ser recibidos exclusivamente en él. Sin embargo, cuando el lector real de los TD no está inmerso en una institución y accede a esta categoría de textos fuera de él, la situación de comunicación instituida se modifica porque han cambiado las circunstancias de la recepción: el lector real no coincide con el lector ideal, y por lo tanto debe redefinirse como tal en la nueva situación de comunicación.

Por lo que precede es claro que tanto la producción como la recepción de los TD están condicionadas por esta marco institucional el cual determina el posicionamiento del emisor y del receptor

Teniendo en cuenta a éste último, los TD podrían ser definidos como aquellos textos que un lector recibe dentro o fuera de un marco institucional pero siempre reconociéndolos como tales, es decir, aceptando el "contrato de palabra" (Charaudeau, 80) instituido por el texto el que permitirá reconocerse como destinatario de los saberes transmitidos y sometidos a posterior evaluación.

En otros términos, la situación de comunicación en la cual se inserta el lector y sus procesos de construcción de sentido sólo se transformarán en situaciones didácticas en la medida en que el lector las reconozca como tales.

Un ejemplo de esto podría ser el del investigador que aborda textos didácticos no en una búsqueda apropiación de los conocimientos transmitidos por el texto sino con la intención de verificar sus hipótesis de trabajo

Otro ejemplo sería el del texto producido con intenciones de divulgación de conocimientos el que podría volverse un TD cuando el lector establece con él una relación didáctica, es decir, cuando entre otras cosas, se reconoce como el agente que se apropia de los saberes impartidos por el texto

Del *análisis representacional* se desprende que el saber que se transmite en los TD aparece como "construido, no problemático, acabado, estable"(Moirand, 94), puede completarse sin jamás ser cuestionado.

Estas características del saber en juego condiciona la producción de los TD. En efecto, el enunciador tiende a borrar sus huellas de la superficie textual de los textos didácticos con la intención de generar un efecto de objetividad, limitándose a transmitir un saber que posee las características antes mencionadas.

Estos textos tienden entonces, a la no-personalización ya que el enunciador no se hace cargo del saber en juego aunque imprimiendo a los textos su carácter de mediador didáctico.

Las representaciones del saber en los TD varían de acuerdo con el grado de escolaridad del destinatario; es por ello que se podría distinguir entre los destinatarios -desprovistos de saber y los destinatarios-avanzados en el saber.

Los TD (manuales, libros de textos, fichas, etc.) destinados a aquellos que comienzan su escolaridad presentan una imagen del saber "en grado cero": los destinatarios son concebidos como desprovistos de los conocimientos transmitidos por el texto y por esa razón, todo en los TD (la puesta en página, la iconografía, la redundancia entre aparato gráfico y aparato lingüístico, etc.) contribuye a dar una imagen "tranquilizadora" del saber: los conocimientos se presentan como ciertos, simplificados y ya construidos.

En el otro extremo ubicamos a los TD destinados a sujetos avanzados en su escolaridad: estos textos presentan una imagen del saber fundada sobre el "supuesto" nivel de conocimientos que los sujetos poseen o deberían poseer en cuanto a sus competencias referenciales, discursivas, lingüísticas, etc.

En lo que respecta al *aspecto lingüístico* de los TD, se debe hacer notar la gran presencia de marcas lingüísticas tendientes a facilitar la transmisión-comprensión-apropiación de los saberes transmitidos por parte de los lectores. Entre ellas, las más corrientes refieren a procedimientos de explicación bajo la forma de ejemplificaciones o reformulaciones parafrásticas. También hay otro conjunto de procedimientos discursivos que se manifiestan en la presentación del "plan" del texto (partes de la exposición, anuncio de conclusión, explicitación del pasaje de una parte a la otra del texto, etc.) y que tienden a "guiar" la lectura poniendo de manifiesto la organización del texto.

Resumiendo las características antes mencionadas se podría definir a los textos didácticos como aquellos ***textos secundarios cuya función social tiene dos caras: por un lado, transmitir saberes acabados en un marco institucional y por el otro, promover la apropiación de esos saberes por el lector.***

#### **□-Los Textos de Divulgación (TDi): caracterización**

Como los textos didácticos, los textos de divulgación son textos secundarios o dependientes con respecto a los textos de investigación (primarios o de base)

En efecto, los TDi son reenunciaciones de los textos primarios lo que implica que las condiciones de la enunciación primaria (interlocutores con sus roles y estatus, tiempo y lugar, circuito de difusión, etc.) se han modificado creándose así nuevas condiciones de enunciación, lo que da lugar a una categoría textual diferente de la de origen.

Esta reenunciación de los textos primarios y su transformación en TDi tiene por finalidad hacer accesible a los no-especialistas un corpus de conocimientos y una terminología propia de los textos científicos de base. Así los textos de divulgación al proponer una equivalencia entre términos científicos o técnicos y vocablos corrientes vuelven "interpretables" para un neófito a los textos de investigación. Esta relación es la que algunos autores denominan "relación de traducción" (Loffler-Laurian, 84)

Como los textos didácticos, los TDi tienen por objetivo la transmisión/difusión de conocimientos, sin embargo se puede señalar una particularidad en lo que respecta a estos textos: los textos de divulgación proponen además una información sobre la actividad de los científicos y sobre sus discursos y una versión no-técnica de los textos primarios, la cual presenta términos científicos mezclados con términos corrientes. Esto significa que en los TDi hay presencia de los textos primarios "suavizada" por innumerables variantes, arreglos y / o reformulaciones que lo hacen accesible al lector no-iniciado. Ahora bien, se debe hacer notar que los procedimientos de los investigadores, los caminos seguidos por ellos

para alcanzar el conocimiento y la construcción misma de éste están ocultos en los textos de divulgación; lo que aparece en ellos son los resultados obtenidos por los científicos.

Del *análisis funcional* de los TDi se desprende que su función social determinante es la de transmitir/difundir conocimientos sin dar cuenta de su modo de construcción ni de los procedimientos investigativos de los científicos. Esta función social condiciona el tipo de secuencias lingüístico-discursivas presentes en los TDi: se trata de secuencias informativas y explicativas ya que los textos de divulgación tienden no sólo a aportar un saber sino también a hacer comprender los fenómenos que transmiten a partir de un problema implícita o explícitamente planteado

Así, "estos textos exponen resultados y acontecimientos imponiendo al saber rasgos propios de la experiencia común y alejándolos del cientificismo" (Dorronzoro/Pasquale, 99).

El hecho de insistir sobre la dupla transmisión/difusión de conocimientos implica hacer referencia sobre todo al circuito de producción-recepción de los TDi: el saber que unos pocos (los científicos) poseen y que ellos mismos u otros (científicos o vulgarizadores profesionales) reformulan con el fin de que muchos (el público no iniciado) puedan acceder a él.

En lo que respecta a la aplicación del *criterio situacional* en los TDi, es necesario hacer mención en primer lugar a los interlocutores. Las representaciones sociales hacen del sujeto enunciador el poseedor del saber a transmitir/difundir como en el caso de los textos didácticos, sin embargo este sujeto enunciador posee algunas características particulares propias de esta categoría textual por ejemplo, es considerado un agente de alteración ya que partiendo de un texto de base lo transforma según ciertos procedimientos, en un texto secundario. Si la alteración mantiene alguna similitud entre el texto primario y el texto secundario se habla de "estado de equivalencia" (Peytard, 84) entre ambos textos, si, en cambio, existen marcadas diferencias entre uno y otro texto se instaura un "estado de alteridad" (Peytard, op.cit), cualquiera de los dos casos refleja la intervención de "un agente de alteración" (enunciador) más o menos ligado al texto primario.

El enunciador -agente de alteración puede revestir dos estatus diferentes: o bien es idéntico al agente discursivo de origen o bien es diferente al agente responsable del texto de origen.

El primer caso es el del científico que reformula su propio discurso primario. Esta es "la reformulación propiamente dicha". Su característica principal es la de mantener cierta similitud (estado de equivalencia) entre el texto primario y el texto secundario, ambos producidos por el mismo especialista pero para públicos diferentes y cada vez más amplios.

El segundo caso es el del vulgarizador profesional (periodistas especializados, redactores, profesores, etc.) quien se diferencia del agente de origen y transmite/difunde los conocimientos creados por áquel. Su función es entonces, presentar una "traducción monolingüe" que transforma en lengua corriente una lengua de especialidad. En este caso, se trata de una "vulgarización propiamente dicha" que instaura un estado de alteridad muy marcada entre el texto primario y el TDi.

En cuanto al destinatario de los TDi, las representaciones sociales hacen de él un sujeto desprovisto de los conocimientos que se difunden/transmiten en los TDi pero poseedor de un cierto enciclopedismo y de ciertos conocimientos sobre el mundo que lo definen como un receptor potencial de los textos en cuestión. Además de su déficit de informaciones, el destinatario de los textos de divulgación presenta un cierto estatus, mantiene una cierta relación con el emisor, pertenece a un público con un determinado perfil socio-cultural y con motivaciones y necesidades de lectura precisas es, entonces, un destinatario no-cautivo ya que, son sus deseos, gustos y motivaciones los que determinan la lectura o no de los TDi (y no por ejemplo el marco institucional como es el caso del destinatario de los textos didácticos).

Por otro lado, este destinatario así descrito es "asistido" por el enunciador y no puede transformarse en un productor de TDi; su estatus está limitado al del mero receptor de los saberes impartidos por el texto. Sin embargo, su protagonismo es innegable: todo en los textos de divulgación apunta a él: la "traducción", la reformulación, la paráfrasis hacen que un texto primario se vuelva interpretable por un no-especialista quien, por definición no tiene acceso directo a ellos.

Estas precisiones ponen en evidencia que los TDi se inscriben en una situación comunicativa de divulgación asimétrica y desigual en cuanto a la posesión del saber por parte de los interlocutores, la cual es también no-reversible ya que el destinatario receptor está imposibilitado para transformarse en un productor de conocimientos.

Contrariamente a la situación de comunicación instaurada por los TD, la situación comunicativa de divulgación no supone la existencia de un marco institucional sino la de un circuito de producción-recepción regido por las leyes del mercado.

Cuando se hace mención al circuito de difusión de los textos de divulgación, la recurrencia de términos como público consumidor o compradores potenciales pone de manifiesto los TDi se insertan en circuitos condicionados por parámetros socio-culturales y de mercado y que sus contenidos responden a las motivaciones y necesidades del público potencial así como a su perfil sociológico.

Así entonces, en este circuito que intenta acercar el saber científico a los profanos, la transmisión/difusión de los conocimientos no apunta más que a sí misma; no se plantea entonces, ni la apropiación, ni la reutilización ni mucho menos la evaluación de los saberes por parte de los destinatarios.

Sin embargo, aunque los TDi están concebidos para circular dentro de un cierto medio, no pocas veces se los "didactiza" al integrarlos a un medio institucionalizado. En estos casos, los circuitos de difusión se alteran y un TDi se transforma en un TD. Las consecuencias que esta alteración del circuito de difusión acarrea son la no-coincidencia del lector real con el lector ideal, la modificación sustancial de la situación de comunicación instituida y la necesaria redefinición del lugar del receptor dentro de la nueva situación de comunicación creada.

Del *análisis representacional* surge que el saber en los TDi está presentado como construido y voluntariamente simplificado y que es parcialmente conocido por el lector; esto implica que existen ciertos pré-conceptos básicos que ambos interlocutores comparten y que sirven de trampolín de acceso al texto.

El saber transmitido por los TDi aunque sólidamente establecido, no da cuenta de su modo de construcción ni de los procedimientos científicos que intervinieron en su elaboración. De esta manera, los resultados y los fenómenos a los cuales refiere el TDi se presentan como "una realidad en sí misma, ajena a la ideología hipotético-deductiva de la ciencia" (Mortureux, 96) que los sustenta.

En otras palabras, los TDi no transmiten al público ni los fundamentos ni los procedimientos de la ciencia sino que exponen los resultados, los acontecimientos presentando "una vidriera de la ciencia" (Mortureux, op.cit) sin explicitar la gestión heurística de los investigadores.

La imagen que los TDi imponen del saber científico está basada sobre todo en la maleabilidad de éste: el saber puede reformularse, "vulgarizarse", hacerse accesible. Sin embargo, se debe admitir que los datos científicos se elaboran en un lenguaje único y que toda reformulación separa el mensaje de su formulación primera. Es por ello que la transformación del mensaje especializado en mensaje vulgarizado da como resultado algo que se acerca al objeto de conocimiento, que se le parece y que puede informar sobre él pero que no es el objeto de conocimiento científico.

El *análisis lingüístico* de los TDi pone de manifiesto la existencia de gran cantidad de elementos lingüísticos-discursivos de naturaleza variable (sustantivos, conectores reformulativos, secuencia frásticas, etc) cuya función es la de asegurar la co-referencia entre palabras o secuencias completas. Esta co-referencia se manifiesta en la puesta en relación de los términos científicos con los vocablos corrientes y puede tomar la forma de una simple yuxtaposición, de paráfrasis con presencia de conector reformulativo ("es decir", " en otras palabras", etc), de secuencias explicativas entre paréntesis o no, etc.

Otros elementos lingüísticos propios de los TDi son las figuras retóricas como por ejemplo las metáforas. Esta figura abunda en los TDi ya que permite, de manera acabada, poner en relación el término

científico con una imagen familiar para el lector (Ej. Los linfocitos son los defensores del organismo - citado por Jeanneret, 92) .

Las sinecdócas es decir aquellas figuras retóricas que consisten en tomar una parte por el todo también están presentes en los TDi (Ej: Los linfocitos son células de la sangre, Jeanneret, op.cit ) lo mismo que las metonimias por medio de las cuales se emplea un término para designar otro ya que entre ambos hay una relación necesaria (Ej: "la ciudad se sublevó" por " los habitantes de la ciudad se sublevaron" -Le Petit Robert, 84)

Sintetizando los conceptos anteriormente presentados se podría definir a los TDi como ***reformulaciones de un texto de base realizadas por un agente de alteración con la finalidad de permitir el acceso a los conocimientos científicos de los lectores no especializados los cuales constituyen el público no cautivo de estos textos.***

#### **□-Los Textos de Investigación : caracterización.**

Los textos de investigación (TI) son textos primarios, de base, actos científicos cuyos productores y utilizadores son los mismos investigadores. Dicho de otra manera, los TI no son textos en sí sino que están insertos en una determinada acción, la construcción-transmisión-validación del conocimiento científico y sólo existen en relación con esa acción. Desde esta óptica, la producción científica aparece como un trabajo constante de transformación de enunciados, de reformulaciones, de paráfrasis y comentarios de esas paráfrasis y el TI es un apretado tejido rehecho constantemente.

De la aplicación del *criterio funcional* a los TI surge que la función social de estos textos es la de hacer circular información nueva y reforzar la posición institucional de los autores en el campo de sus disciplinas. En este marco toda comunicación científica es un acto cuyo objetivo es hacer pasar a un tipo de destinatario dado de un estado de conocimiento a otro mediante una determinada acción. Este pasaje de un nivel de conocimientos a otro superior se hace por etapas en las que se construyen redes de conocimientos y se reorganizan los conocimientos anteriores. Por este motivo es necesario conocer el estado del conocimiento del destinatario, es decir, las redes de relaciones entre los elementos informativos que el destinatario ha construido y que el emisor modificará, gracias a su texto, cuando actúe sobre ellas.

Definidos así, los TI tienen como finalidad última construir nuevas redes de relaciones y la diferencia entre los dos estados de conocimiento es la que permite definir el valor informativo de la comunicación científica. Sin embargo, lejos de ser un "modelo invariable sobre el que se escalonan los demás textos

secundarios (o) un contenido cognitivo altamente conceptualizado y descarnado, los TI son estratégicos, buscan convencer, reclutar aliados, imponer una terminología, hacer creíbles los resultados, oponerse, hacerse un lugar " (Jacobi, 84). En este sentido, los TI son ejemplos de prudencia táctica porque critican todo reservándose la posibilidad de rectificación, lo cual pone en evidencia la dimensión dialógica de esta categoría textual.

Este aspecto transforma al texto científico en un instrumento que por un lado, está destinado a transmitir un saber dogmatizado y por el otro, busca conquistar la autoridad científica: esta doble intención del TI hace que éste presente secuencias expositivas-informativas y secuencias argumentativas cuya finalidad es persuadir al lector. Es decir que a la dimensión puramente cognitiva, el TI agrega la dimensión comunicativa.

En definitiva, aunque los TI son textos que transmiten conocimientos, ésta no es su única finalidad sino que también dan cuenta de la construcción del conocimiento e intentan persuadir al lector de su validez.

El *análisis de la situación comunicativa* instaurada por los TI puso de manifiesto que la producción-recepción de esta categoría textual está fundada en una relación entre pares o casi pares, miembros de una comunidad científica determinada. Autores y lectores se encuentran así en un mismo plano de igualdad con respecto al saber, lo que hace que estos textos sólo sean abordables por los lectores que poseen competencias similares a las de los enunciadores y que entonces, los roles de los interlocutores sean intercambiables, es decir, que todo receptor por participar en tanto científico en la construcción del conocimiento pueda, a su vez, transformarse en productor de TI

El enunciador del TI no sólo transmite saberes en construcción sino que aparece como el vector absoluto de su discurso, como el responsable primero de su producción verbal, que se manifiesta y confronta sus opiniones con las de los otros, personalizando así su discurso.

Por su parte, el público receptor de los TI es, al menos en teoría, homogéneo y restringido. Sin embargo, en los hechos, los actores de la comunicación científica no siempre conforman una comunidad homogénea ya sea por razones lingüísticas o por jerarquías y desnivelaciones.

En cuanto a las modalidades de circulación y de utilización de estos textos es necesario realizar algunas precisiones.

En primer lugar, es importante subrayar que los saberes y conocimientos inscriptos en los TI están desde su origen marcados por la escritura ya que se concretizan en el orden de lo escrito y que recíprocamente su naturaleza escrita modela e influye la construcción del saber científico como así también la recepción que de él se realiza, en la mayoría de los casos, en ausencia del emisor.

La segunda precisión tiene que ver con las publicaciones en las cuales estos textos aparecen. Estas publicaciones son generalmente herramientas de trabajo, obras de referencia permanentes que contienen un aparato bibliográfico complejo y exhaustivo y que remiten por lo tanto a una cierta modalidad de lectura; por todas estas razones los soportes donde aparecen los TI son órganos de consulta y de circulación de saberes de las comunidades científicas.

Por último, se debe hacer notar que las condiciones de producción-recepción de estos textos están determinadas por la presencia del aparato hipotético-deductivo característico de la construcción del saber así como por las pautas de redacción.

Del *análisis representacional* de los TI surgen las conclusiones siguientes: en los TI, los conocimientos están expuestos en su elaboración misma, es por ello que lo que importa en estos textos no son tanto los datos que aporta el TI como el proceso de deducción sobre el cual ellos se fundan. Sin embargo, el TI se caracteriza en un nivel estructural fundamental, por las conceptualizaciones que propone a partir de su propio desarrollo discursivo.

En efecto, el sujeto enunciador se afirma en el TI como el vector absoluto de su discurso esforzándose a lo largo de todo el texto, por borrar toda sombra u opacidad que pueda inducir al lector a equívocos.

Existe entonces, una voluntad discursiva de univocidad de manera que una sola interpretación pueda ser construida por el lector. El objetivo entonces, es tender a la monosemia. En otros términos, se puede decir que el TI está sostenido por un conjunto de conceptos monosémicos por definición y que es este nudo el que le da origen.

La monosemia es la fuerza que neutraliza la posible ambigüedad en el TI y que lo despoja de todo elemento que genere equívoco. Es necesario remarcar que este carácter monosémico del signo científico determina la reformulación del saber científico. Aquí la reformulación es entendida como el acto de adaptación a un nuevo público de las informaciones científico-técnicas transmitidas por el TI. Esta reformulación conservará en cualquier ocasión esta particularidad, contrariamente a lo que sucede, por ejemplo, con el lenguaje poético que permite al lector varias lecturas de un mismo texto

Como ya se ha dicho, la función del TI no es únicamente la de transmitir conocimientos sino también la de mostrar que dichos conocimientos son válidos frente a otros que no se consideran de igual manera. Por esta razón, se habla de un discurso estratégico que responde explícita o implícitamente a otros que lo preceden o que lo sucederán.

En esta empresa se ponen en funcionamiento tácticas que buscan consolidar la autoridad científica del emisor pero dejando siempre abierta la posibilidad de respuesta por parte del receptor.

Esta última característica enunciada pone de manifiesto la dimensión eminentemente dialógica del TI. El derecho de palabra científico es reconocido como una característica constitutiva de la comunidad científica y de los textos producidos por ella. Estos últimos forman entonces, un corpus homogéneo en cuanto a las formas que revisten las respuestas en relación con el original y continuo ya que a un determinado texto le sigue otro y así sucesivamente.

El *análisis lingüístico* muestra que los TI presentan gran cantidad de elementos paratextuales (resúmenes, abstracts, gráficos, notas bibliográficas) asociados estrechamente a los elementos discursivos con los cuales mantienen una relación de redundancia informacional y compleja. Entre estos últimos aparecen con frecuencia las marcas de posicionamiento del enunciador (en tanto individuo o en tanto miembro de una comunidad científica dada) sin embargo no se registran otros tipos de deícticos como los que refieren al espacio-tiempo de la enunciación. Esta ausencia otorga al discurso científico un valor genérico y a-temporal que está reforzado por la presencia masiva del presente del indicativo, por ejemplo.

Por otro lado, se registraron una serie de fenómenos lingüísticos como: la presencia de organizadores lógico-argumentativos, de modalizaciones lógicas, de construcciones que remiten a segmentos del mismo texto o de otros textos, etc. los cuales ponen de manifiesto algunas de las características señaladas en lo que respecta a las dimensiones informativa y pragmática del discurso de investigación así como su aspecto dialógico.

Los textos de investigación son entonces, ***textos científicos primarios en los cuales la difusión-transmisión-validación de los conocimientos está condicionada por la dimensión persuasiva y dialógica omnipresentes en este tipo de escritos.***

- **3.1.3- Las operaciones discursivas**

### **1- La recopilación bibliográfica y sus límites.**

La consulta bibliográfica sobre el concepto de operación discursiva muestra que este concepto es utilizado por un cierto número de especialistas<sup>1</sup> provenientes de campos del saber diversos (análisis del discurso, didáctica del francés lengua extranjera, semiótica) para explicar fenómenos lingüísticos y discursivos heterogéneos.

Alí Bouacha y Bertrand, por ejemplo, sostienen que las operaciones discursivas son, junto con las enunciativas, las operaciones de lenguaje llevadas a cabo por un sujeto en el momento de la producción de un discurso, del cual el texto constituye la "huella" manifiesta. Estas operaciones cuya finalidad es "asegurar las diferentes formas de relación y de coherencia entre los enunciados" se sitúan, según los autores, a nivel de secuencias discursivas amplias y no de los enunciados.

Moirand(1982), por su parte, también considera que las operaciones discursivas juegan un papel fundamental en la puesta en texto ya que "ordenan el desarrollo del discurso". Esta idea es completada por la autora (Moirand, 1990) cuando sostiene que las operaciones de discurso aseguran la cohesión y la coherencia de un texto, lo que permite entonces que éste progrese.

Esta autora refiere a las operaciones de discurso como a un "sistema de referencia que da cuenta ya no de los hechos o de las acciones sino de la cohesión del discurso en sí mismo, es decir, del encadenamiento de las ideas o de la exposición que se elabora " (Moirand, op cit).

Otra autora consultada, Fisher (1990) coincide con los especialistas antes mencionados al definir a las operaciones como procedimientos puestos en marcha por el enunciador con vistas a combinar adecuadamente las secuencias de su discurso. Estas operaciones de orden lingüístico son las que permiten al enunciador construir su texto señalando las articulaciones del mismo, según Fisher.

Por su parte, Maingueneau (1976) sostiene, desde el punto de vista del analista del discurso, que las operaciones discursivas son operaciones semánticas transfrásticas y dependientes del contexto argumentativo y de los contextos en general.

Para Béacco y Darot (1984), las operaciones discursivas se sitúan en el nivel macro-estructural del texto y refieren a actos de palabra o intenciones de comunicación como apreciar, solicitar, aconsejar, etc. Así entonces, los autores retoman los conceptos fundamentales de la teoría de los actos de habla de Austin (1971) -valores illocutorios y perlocutorios de los enunciados, por ejemplo- y la noción de macro acto de habla. Esta noción es el equivalente del concepto de operación discursiva en los análisis de Béacco-Darot.

---

<sup>1</sup> Ali Bouacha-Bertrand, 1981, Moirand, 1982, 1990; Maingueneau, 1976; Béacco y Darot, 1984; Grize, 1990, entre otros.

Desde una perspectiva semiótica, Grize (1990) al hablar de construcción del discurso, sostiene que las operaciones discursivas definidas como "acciones interiorizadas" que no coinciden con operaciones de orden lingüístico, engendran "esquematisaciones", es decir, representaciones verbales de ciertos conocimientos y sirven tanto de medio como de herramientas de construcción de esos conocimientos.

Todas estas definiciones del concepto de operación discursiva recabadas presentan elementos de análisis comunes: por un lado, todos los especialistas consultados definen a las operaciones discursivas desde el punto de vista del emisor y del texto ya sea en el marco del análisis del discurso y en el de la semiótica. Esto hace que las operaciones discursivas aparezcan como acciones llevadas a cabo exclusivamente por el enunciador en el momento de la producción del mensaje.

Por otro lado, el relevamiento bibliográfico pone de manifiesto una laguna en el que respecta al estudio de las operaciones discursivas: éstas no han sido estudiadas dentro del marco de la lectura-comprensión, es por ello que el papel desempeñado por el lector, tercer polo indiscutible dentro de la interacción establecida por la lectura, no ha sido hasta ahora considerado.

Por último, la mayor parte de los especialistas consultados, al definir a las operaciones discursivas como procedimientos de "puesta en texto" de la materia lingüística realizados por un emisor considerado como sujeto descontextualizado ponen el acento en la dimensión individual de las operaciones discursivas.

El presente trabajo intenta completar los estudios precedentes analizando a las operaciones discursivas desde la perspectiva del lector en el marco de la lectura-comprensión en lengua extranjera de acuerdo con los principios conceptuales vygotskianos y bajtinianos.

## **2 -Las operaciones discursivas a partir del marco teórico del Interaccionismo socio-discursivo**

En este marco las operaciones discursivas han sido definidas como **actos de lenguaje constitutivos de diversas acciones de lenguaje imputables a sujetos sociales** Estos actos de lenguaje resultan de **un aprendizaje social**, son de origen **interaccional** y por lo tanto, **virtuales** y se realizan en el seno de **realidades discursivas**, por lo que revisten un carácter **dinámico**.

- En primer término se explicitará el concepto de "**operación**"

La definición de operación discursiva como **acto de lenguaje** remite al concepto clave de **acción de lenguaje**. Este concepto abarca a todas aquellas instancias en las cuales un sujeto social singular realiza su parte de la actividad de lenguaje de su comunidad verbal.

Ahora bien para poder llevar a cabo con éxito su acción de lenguaje, el sujeto debe haberse apropiado del conjunto de representaciones y de evaluaciones sociales que regulan los funcionamientos de las acciones verbales, es decir, de aquellos parámetros que le permiten construirse en tanto **agente de la acción verbal**.

Para que haya acción de lenguaje, el agente debe haber pasado por la instancia antes mencionada pero además existen otros requisitos ineludibles. Ellos son: la existencia de **un motivo**, es decir de una razón que impulse al agente a realizar su acción verbal, la presencia de **una intención**, de un para qué: la acción tiene una finalidad y finalmente, la manifestación de **la responsabilidad** del agente quien es el que toma las decisiones y ejerce el poder en sus acciones verbales, es decir, que actúa sobre el mundo.

El conjunto de estos condicionamientos (apropiación por parte del agente de las representaciones y de las evaluaciones sociales, la existencia de motivos, intenciones y responsabilidades) determina entonces la realización de las acciones de lenguaje bajo la forma de **conductas verbales orientadas con fines determinados**.

Para poder analizar las diferentes acciones de lenguaje de los sujetos (producir un texto oral o escrito, leer, etc), éstas deben ser descompuestas en **operaciones de lenguaje**, es decir en un conjunto de procedimientos utilizados para alcanzar los fines propuestos y que subyacen a toda acción de lenguaje realizada por sujetos sociales singulares. Estas operaciones o procedimientos están en estrecha relación, como las acciones de lenguaje de las cuales ellas son elementos constitutivos, con el entorno socio-lingüístico del sujeto, con las dimensiones histórico-culturales de los géneros y con las situaciones de comunicación concretas en las cuales se insertan. Este es el sentido acordado al término operación en el concepto de "operación discursiva"

En este marco, la lectura es una acción de lenguaje de producción de sentido y esta acción supone a su vez una serie de operaciones propias de la actividad semiótica de los sujetos mediante las cuales el sentido se transforma, se negocia y se co-construye entre el emisor y el destinatario. Aquí se inscriben entonces, las operaciones discursivas.

- Puesto que el concepto de "operaciones" ya ha sido explicitado, ahora es necesario aclarar el término "**discursivas**"

El carácter discursivo de estas operaciones se desprende del lugar y del medio en el que se realizan. El conjunto de enunciados que forman la vida verbal de una comunidad no se presentan en forma desordenada y caótica sino que se ordenan en "formaciones discursivas" es decir, "modos particulares de puesta en funcionamiento de la lengua "(Bronckart, 96)

Estos agrupamientos de enunciados están histórica y socialmente determinados por reglas creadas por generaciones anteriores e que invocan un mismo lenguaje social. Son la obra de las diferentes "formaciones sociales" que constituyen una comunidad dada. Estas formaciones sociales, en función de sus objetivos y de sus intereses propios, elaboran mecanismos de presentación-transmisión de conocimientos que se plasman en "discursos".

Estos discursos resultan entonces de la combinación de los intereses y objetivos de la formación social, de la materia lingüística de la que se dispone y sobre todo, de la inserción de esa materia en un contexto histórico, cultural y social único. Los discursos se materializan en textos, productos verbales concretos que permiten que los discursos puedan leerse.

Es en este sentido que le término de "discursiva" remite a estos mecanismos de puesta en marcha de la materia verbal en contextos socio-históricos precisos y no reiterables, la dimensión discursiva de la operación se inserta entonces en una realidad dinámica, cambiante, es decir, en una práctica interaccional entre la materia verbal en su aspecto más estable (los signos) y los contextos en los que esta materia se actualiza gracias a los agentes discursivos.

- Estos rasgos característicos del discurso determinan las propiedades fundamentales de las operaciones discursivas: *su dinamismo, su carácter interaccional y virtual* .

En efecto, por originarse en el discurso la operación discursiva es **dinámica** ya que no se construye de una vez para siempre asentándose en las unidades estables de la lengua sino que se construye a lo largo del desarrollo discursivo, actualizado en los actos de producción y de recepción.

En cuanto al carácter **interaccional** de la operación discursiva, es necesario destacar que como el discurso, la operación discursiva nace de la interacción entre la materia verbal y su contexto de actualización y que en la acción de lenguaje que es la lectura a esta interacción se agrega aquella existente entre el emisor y su destinatario que "interactúan" o "dialogan" por medio del texto. En efecto, el concepto de "interaccionalidad" de la operación discursiva se inserta en una concepción de las acciones de lenguaje como acciones dialógicas. Efectivamente, en la lectura por ejemplo, la esencia dialógica reside en la "dualidad irreductible del locutor y del destinatario" (Todorov, 91). De este principio se desprende que los enunciados no preexisten al acto de leer sino que se forman en el proceso mismo de

comunicación entre el emisor y su destinatario, como así también se forman y se transforman las relaciones entre ambos en el acto comunicativo. Además, es claro que es la realidad discursiva la que instituye por ella misma al emisor y al destinatario en tanto tales ya que ellos tampoco existen con esos roles antes de la acción verbal.

Así no hay un "algo" que se transmite de uno a otro sino que ese "algo" se construye entre ellos en el proceso mismo de interacción: el enunciado no es entonces un producto que le pertenece sólo al lector sino el resultado de la interacción que se establece entre autor y lector, tal como lo afirmó Bajtin (Todorov, 19991). Todo discurso es así esencialmente inter-individual habiendo escasa o nula cabida para lo individual, aún dentro de lo que expresa un individuo: " El enunciado no es un asunto individual del locutor solamente sino el resultado de una interacción con su oyente, cuya reacción ya está integrada en el enunciado(...) El discurso está orientado hacia un interlocutor (...) y se relaciona con discursos anteriores dando lugar así a relaciones intertextuales o dialógicas..." (Todorov, op.cit)

Esta concepción dialógica de la operación discursiva (y del acto de leer) implica entender al texto como un lugar de encuentro de dos instancias, el autor y el lector, y el resultado de este encuentro no es el sometimiento del uno al otro sino una colaboración dinámica en el respeto consciente de las normas y de los valores de ambos.

En este marco, entonces, la operación discursiva -instrumento de la comprensión-se presenta como una práctica de origen interaccional, que se realiza en un "lugar social", el texto y que implica la participación activa de los partenaires de la comunicación escrita.

Esta interacción es una condición necesaria para la realización de la operación discursiva que puede definirse entonces, como una actividad co-enunciativa, de co-construcción del sentido textual.

Ahora bien, este carácter interactivo de la operación discursiva determina otra de sus características: su **virtualidad**. La interacción entre el autor y el lector es absolutamente necesaria para la realización de la operación discursiva ya que ésta no preexiste a la lectura sino que se realiza en y por ella. Así aunque el autor la inicie en el momento de la producción, la oriente según sus representaciones y mediante prácticas discursivas propias de un determinado lenguaje social, ella permanece en suspenso hasta que un lector real que comparte en lenguaje social y que está instalado en una cierta situación de lectura, colabora en su co-construcción y por lo tanto, la actualiza

- Otra de las características de las operaciones discursivas que merece ser resaltada es que se trata de actos **resultantes de un aprendizaje social**.

De las características antes señaladas se desprende entonces, la siguiente conclusión: las operaciones discursivas no son ni deben ser consideradas como operaciones cognitivas o mentales de sujetos aislados de todo contexto socio-histórico sino que por realizarse en y por medio de la lectura, ellas forman parte de la práctica social que es la lectura y están intrínsecamente ligadas al conjunto de los aprendizajes que los individuos de las diversas comunidades verbales realizan en el seno de éstas.

En efecto, en su aspecto más global la lectura aparece como una práctica social por medio de la cual el sujeto se inicia en los modos de funcionamiento más elaborados de su cultura. La lectura así concebida resulta de un aprendizaje social que el sujeto realiza dentro de su comunidad socio-comunicativa a lo largo de su vida y en el que intervienen diferentes agentes de socialización (familia, escuela, etc)

Las operaciones discursivas por formar parte de la lectura así descrita también constituyen prácticas sociales "aprendidas" en diversas instancias de formación asistemática y sistemática. En el plano de la didáctica entonces, para el interaccionismo social la adquisición de estas capacidades y prácticas se realiza en el marco de intervenciones deliberadas del medio social, es decir que es en las diversas situaciones de aprendizaje social que se construyen las diferentes capacidades de los individuos, ya que su desarrollo está orientado y regulado por las intervenciones formativas planificadas.

De lo que antecede se deduce que ni el proceso de lectura en general ni las operaciones discursivas en particular puedan ser abordadas como datos puramente cognitivos, productos de sistema psíquico del individuo y neutro con respecto al contexto social que los hace en realidad posibles y necesarios, como sería el caso en un enfoque mentalista.

En otras palabras, si las operaciones discursivas fueran consideradas actividades de tipo cognitivo, productos mentales disponibles en el lector, no se tendría en cuenta su aspecto fundamental: su origen interaccional. Pero además, considerarlas como competencias exclusivamente mentales sería concebirlas como actividades universales y descontextualizadas y no considerar la relación estrecha que las operaciones discursivas mantienen con sus contextos de producción-recepción, particulares en cada formación social. Así entonces, las operaciones discursivas se presentan como actos de lenguaje de origen social.

- **La operación discursiva de definición**

## **1- La recopilación bibliográfica y sus límites.**

En la bibliografía consultada, los diferentes autores ponen el acento sobre diversos rasgos a la hora de definir esta operación.

Así, Béacco y Darot (1988) insisten sobre la dimensión cognitiva de la definición al sostener " definir es extraer las propiedades abstractas de un conjunto de fenómenos". Asimismo estos autores reafirman la dimensión comunicativa de la definición cuando afirman que definir es "solicitarle al otro que respete la misma designación (que yo) frente a las mismas propiedades " es decir, continúan Béacco-Darot, "es hacerle aceptar al otro mi misma construcción de sentido." Una tercera propiedad que Béacco-Darot identifican en la definición es su perfil argumentativo ya que desde este punto de vista, sostienen que definir es " rechazar las definiciones precedentes y proponer nuevas". En este punto, la caracterización que estos autores proponen se puede continuar con la avanzada por Marafioti (comp.1998) cuando sostiene "definir una noción es un acto polémico: se elige el sentido, se interpreta, se refuerza(...) En resumen, toda definición es un primer acto argumentativo, un instrumento de acción persuasiva, impregnada de los valores y de las normas de aquél que la utiliza."

Por su lado, Cicurel (1990) insiste sobre el carácter metalingüístico de la definición a la cual ubica claramente en el conjunto de operaciones de explicación, caracterizadas como " vías de acceso al sentido".

Arnoux (1992), otra de los autores consultados, considera a la definición como un elemento propio del discurso explicativo-expositivo que intenta "facilitar la comprensión de un hecho cualquiera, el cual se volvería incomprensible sin ella." Por otro lado, esta autora pone en evidencia, por medio de la clasificación de los diferentes tipos de definiciones que establece, los procedimientos lingüísticos propios de esta operación.

Otros autores como Candel (1993), por ejemplo, presentan a la definición como un " proceso lexicográfico" de orden metalingüístico al que califican incluso de "intertextual " ya que supone la presencia de un texto en otro texto.

Jeanneret (1994), por su parte, al analizar los discursos de divulgación científica propone un estudio de la definición como "una puesta en equivalencia de términos" que permite el encuentro de términos científicos y de términos corrientes, con vistas a facilitar el acceso al sentido de los primeros.

Por último, Crête e Imbau (1994) proponen un estudio de la definición donde definir es " vincular explícitamente una palabra con una idea o con una cosa". Considerar a la definición como lo hacen estos autores supone un análisis lógico-formal sostenido por dos conceptos básicos: el de comprensión, que remite al conjunto de características ligadas al concepto que se intenta definir y el de extensión que

considera al conjunto de objetos concretos o abstractos a los cuales se aplica el concepto cuya definición se construye.

Dispaux (1984), como los autores precedentes, también considera a la definición como un procedimiento que "asocia un conjunto de signos con una realidad designada". Asimismo este autor, crea una tipología de las definiciones basada fundamentalmente en los conceptos de comprensión y de extensión.

Este breve recorrido bibliográfico permite señalar que los diferentes autores consultados consideran a la definición como un procedimiento llevado a cabo exclusivamente por el emisor, en el momento de la producción del mensaje escrito. Si bien todos concuerdan explícita o implícitamente en que este procedimiento es realizado por el emisor con vistas a permitirle al receptor potencial del escrito sortear los obstáculos de comprensión que se le podrían eventualmente presentar, ninguno de los autores consultados hace alusión en sus artículos al papel que desempeña el lector durante su recepción de la definición.

En otras palabras, si consideramos como la gran mayoría de los autores que preceden, que la definición es un procedimiento explicativo esto supone, de alguna manera, que el lector está presente en el momento de la producción del escrito y que, por ende se puede prever alguna forma de interacción entre el emisor y el lector a través del texto y más específicamente, de la operación de definición en el momento de la lectura. Sin embargo, esta instancia interaccional no ha sido aún tratada de acuerdo con la recopilación bibliográfica realizada.

Por otro lado, si bien las propuestas teóricas relevadas se complementan, en ninguna de ellas aparece una dimensión esencial de la definición como es su carácter eminentemente social. En efecto, esta operación aparece en el material consultado como resultante de acciones del lenguaje escrito sin que en ningún caso se le acuerde a éste lo que constituye su característica esencial: un sistema formado y determinado por el contexto histórico-cultural en el que se desarrolla.

Por último cabría señalar que en ninguna de las propuestas bibliográficas se plantea a la definición como una operación discursiva. Los conceptos que se emplean para su definición giran en torno a elementos como "procedimiento", "estrategia" o "actividad" pero en ningún caso estas definiciones remiten a la noción de "operación discursiva".

Así entonces, los dos ejes centrales del presente trabajo que constituyen miradas nuevas sobre fenómenos conocidos son el análisis de la instancia de la recepción por un lector en lengua extranjera de la operación discursiva de definición y la consideración de ésta como un fenómeno discursivo esencialmente social, en el marco del interaccionismo socio-discursivo.

## **2- La operación discursiva de definición en el marco del interaccionismo socio-discursivo**

La operación discursiva de definición puede ser concebida como *un acto de lenguaje que pone de manifiesto " las voluntades del emisor y del receptor, sujetos sociales, de **crear universos de saberes compartidos** en y por la realidad discursiva "* (Pasquale/Dorronzoro, 1999). Así caracterizada la operación discursiva de definición recupera los caracteres esenciales señalados más arriba en lo que respecta al concepto general de operación discursiva, a saber: su origen interaccional, su virtualidad, su dinamismo, su dependencia de la realidad discursiva y de los aprendizajes sociales realizados por los individuos.

La creación de universos de saberes compartidos mediante la operación discursiva de definición es el resultado de **una evaluación** de los diferentes parámetros de la situación de comunicación llevada a cabo tanto por el emisor en el momento de la producción del mensaje como por el destinatario en la instancia de recepción del mismo.

Este marco de evaluación de la situación comunicativa en lo que respecta a la realización o no de la operación discursiva de definición corresponde a la evaluación que realizan los interlocutores en lo que concierne a la **validez** y la **pertinencia** de realizar una operación discursiva, a su **eficacia** y **veracidad**, a su **conformidad** con las reglas sociales y a su **autenticidad**.

En efecto, cada uno de los participantes de la comunicación escrita evaluará en cada una de las instancias que les son propias si es válido y necesario realizar la operación discursiva de definición. Con una decisión tomada al respecto, el emisor iniciará o no la operación discursiva y su destinatario la actualizará o no; en ambos casos, la definición será sometida a criterios de eficacia, veracidad, conformidad y autenticidad.

En el caso del emisor, éste recurre a la operación discursiva de definición cuando su evaluación de la situación comunicativa no es satisfactoria en lo que respecta sobre todo a las representaciones que ha construido sobre los "conocimientos compartidos" entre él y su destinatario: es esta idea sobre el grado de saber del otro lo que va a condicionar la iniciación o no de la operación discursiva de definición. Es claro que aquí se trata de un grado de "conocimiento supuesto" o de "familiaridad supuesta" (Combettes/Tomassonne, 1988), producto de las representaciones que el emisor construyó sobre su destinatario.

Por su parte, el destinatario, también posee representaciones sobre el emisor y sus saberes y sobre sí mismo y sus conocimientos. Estas representaciones y la evaluación de la situación de comunicación en la cual se encuentra determinarán en el destinatario la necesidad o no de actualizar la operación

discursiva de definición. Entre las representaciones que el destinatario posee del emisor se encuentran aquellas que conciernen al estatus y al rol del emisor dentro de su propia comunidad científica. Si estas representaciones son positivas es decir, si el destinatario considera "creíble" a su emisor, la definición tendrá más chances de ser actualizada. Otros factores que propician la actualización de la definición por el destinatario son la existencia real de desfases entre los saberes del emisor y del destinatario y la necesidad reconocida por el destinatario de fortalecer (o de posibilitar) su acceso al sentido textual.

Hasta tanto la interacción no se lleve a cabo y los interlocutores no se encuentren en la realidad discursiva plasmada en el texto, la operación discursiva de definición es virtual es decir, no preexiste ni a la evaluación y a la lectura en sí misma.

De lo que precede se concluye la operación discursiva de definición no es un simple procedimiento metalingüístico de puesta en relación de elementos de la lengua, en el sentido de Jakobson en el cual la lengua toma a la lengua por objeto y habla de ella misma, aunque es evidente que la definición enfrenta a un "término a definir" ("le défini") con "un término o proposición que define" ("le définissant")

Si la caracterización de la definición se limitara a considerarla un procedimiento metalingüístico se circunscribirían sus alcances a la toma en consideración de la materia verbal que la compone, dejando de lado el componente no verbal, es decir, el contexto de comunicación y la situación social próxima en los cuales la definición se inscribe.

Alejándose entonces de una concepción de la definición como procedimiento netamente metalingüístico se descubre **una dimensión comunicativa y social** de este acto y tal como Bajtin (Todorov, 1991) lo hizo con el enunciado, la definición siguiendo sus postulados, podría ser caracterizada como una producción verbal en un contexto particular que es siempre social, dirigida y orientada hacia un interlocutor por lo que no es sólo asunto del emisor sino el resultado de una interacción entre emisor-receptor y constitutiva del diálogo que se instaura entre éstos.

En otras palabras, al recuperar su aspecto comunicativo y social, la definición no es simplemente un asunto que involucra a la lengua en sus aspectos reiterables, estables e idénticos a sí mismos (las palabras y sus significados, es decir, los signos comprensibles para toda una comunidad verbal). Por lo contrario, la definición se asienta en los elementos únicos y no reiterables de la lengua es decir, en el uso de esa materia verbal de acuerdo con un conjunto de parámetros extra-verbales provistos de valores, que la moldean y la vuelven interpretable.

Por otro lado, al insistir sobre el aspecto comunicacional y social de la operación discursiva de definición se está dejando de lado la concepción de la definición como mecanismo puramente cognitivo y mental, este cambio de perspectiva permite visualizar a este instrumento como una práctica social del orden del lenguaje propia de las comunidades socio-lingüísticas que las producen y que las receptionan.

También se debe hacer hincapié en el **aspecto pragmático** de la operación discursiva de definición, estrechamente ligado a las características antes mencionadas: por crear universos de saberes compartidos, la operación discursiva de definición está orientada hacia un interlocutor cuya comprensión puede verse debilitada o imposibilitada y para el cual el emisor instrumenta mecanismos (la definición) susceptibles de posibilitar el acceso al sentido textual obstaculizado. El destinatario por su parte, consciente de su actitud activa en lo que se refiere a su propio posicionamiento como lector y de su papel en la co-construcción del sentido textual, busca los medios (en este caso, la actualización de la operación discursiva de definición) que le permitan alcanzar con éxito sus fines interpretativos.

Por último y siempre en relación con el aspecto pragmático de la operación discursiva de definición, es necesario hacer notar **la dimensión argumentativa** de la definición, la cual aparece como un instrumento que intenta influir sobre el destinatario llevándolo a rechazar todas las demás definiciones y haciéndolo aceptar como válida la definición presentada. Es claro que esta intención del emisor no es más que una "propuesta", una instancia de negociación hasta tanto el destinatario no la convalide con su accionar.

Es en este punto donde aparecen claramente los diversos componentes de las acciones de lenguaje: intención, motivación, responsabilidad de los agentes así como el componente dialógico de la co-enunciación de la operación discursiva en general y de la operación discursiva de definición, en particular.

### **3- Las actualizaciones lingüísticas de la operación discursiva de definición en cada categoría textual.**

Antes de pasar al tema anunciado en el intertítulo, es conveniente poner de manifiesto que en este apartado la operación discursiva de definición será estudiada desde **el punto de vista del emisor** es decir de la producción del texto mientras que el estudio de esta operación desde **el punto de vista del receptor** ha sido la tarea desarrollada en la fase quasi-experimental, cuyas conclusiones aparecen más abajo.

En lo que respecta a las actualizaciones lingüísticas asumidas por la operación discursiva de definición, en el corpus analizado (15 textos en total, 5 textos didácticos, 5 de divulgación y 5 de investigación. Cf. Anexo) se relevaron básicamente dos tipos de definiciones: **las definiciones conceptuales** y **las definiciones por extensión**. Un tercer tipo de definición, **la definición operacional**, está muy poco representado en el corpus seleccionado.

Aquí se indicarán brevemente las propiedades de cada uno de estos tipos de definiciones para luego dar cuenta de las actualizaciones de cada tipo en las diferentes categorías textuales que reagrupan al conjunto de los textos analizados.

Con respecto a **las definiciones conceptuales** (Crête e Imbeau, 1994), también denominadas "por comprensión" o conjuntivas (Dispaux, 1984) o "por propiedades" u ontológicas (Simon, 1978) se debe hacer notar que en el proceso de formulación de la definición entran en juego dos momentos: en el primero, se identifica **la clase** a la cual pertenece la noción, el concepto o la realidad a definir y en el segundo se indican cuales son **las propiedades específicas** de esa noción, concepto o realidad en cuestión.

Así entonces a la primera instancia globalizadora y orientada hacia lo general, es seguida por una segunda instancia orientada hacia lo particular, lo propio, lo identificatorio. Esquemáticamente:

Noción a definir = clase + propiedades

⇓

Definición conceptual

En lo que concierne al segundo tipo de definiciones, **las definiciones por extensión** (Crête e Imbeau, 1994) también denominadas "disyuntivas" (Dispaux, 1984), éstas presentan una forma totalmente distinta ya que la definición por extensión consiste en la **enumeración de los objetos** a los cuales se les puede aplicar el concepto o la realidad que se intenta definir.

Así entonces, estas definiciones toman la forma de una sucesión enumerativa de objetos y favorecen comportamientos inductivos mientras que las definiciones precedentes propician el pensamiento deductivo. Esquemáticamente:

Noción a definir = objeto 1, objeto 2, objeto 3...

⇓

Definición por extensión

El tercer tipo de definición, **las definiciones operacionales** (Crête e Imbeau, 1994) poco representadas en el corpus analizado por ser un modelo de definición propio de las ciencias exactas, está en relación

con las definiciones conceptuales ya que la definición operacional supone **un conjunto de operaciones** cuya realización permite observar las características consideradas en la definición conceptual.

Esquemáticamente:

Noción a definir = operación 1, operación 2, operación 3...

⇓

Definición operacional

A partir de estas caracterizaciones generales se presentarán las principales actualizaciones lingüísticas en cada categoría textual.

En **los textos didácticos** que conforman el corpus analizado, las definiciones corresponden, en la mayor parte de los casos, al tipo **conceptual**. Ahora bien, las definiciones conceptuales relevadas en esos textos presentan particularidades que han obligado al establecimiento de sub-conjuntos dentro del conjunto de las definiciones de este tipo. Estas particularidades conciernen sobre todo **la ausencia/presencia de uno de los dos momentos constitutivos de la definición conceptual y la especificación de la naturaleza de la clase y/o de las propiedades** presentes en la definición conceptual. Se obtuvo una tabla clasificatoria como sigue:

Definiciones conceptuales		
---------------------------	--	--

A	B	C
Con mención de la <b>Clase</b>	Con mención de las <b>Propiedades</b>	Con mención de la <b>Clase</b> y de las <b>Propiedades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definiciones Neutras</li> <li>• Definiciones Relacionales</li> <li>• Definiciones Analógicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definiciones Funcionales</li> <li>• Definiciones Descriptivas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Combinatorias de las clasificaciones <b>A y B</b></li> </ul>

Frecuencia de los diversos tipos en los textos didácticos		
---	--	--

A	B	C
Con mención de la <b>Clase</b>	Con mención de las <b>Propiedades</b>	Con mención de la <b>Clase</b> y de las <b>Propiedades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muy poco frecuente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poco frecuente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muy frecuente</li> </ul>

En lo que respecta a **las definiciones conceptuales con mención de la clase**, es necesario aclarar que si bien están presentes en los TD analizados, su presencia está bastante limitada a un número restringido de casos como los que se detallan a continuación:

Con respecto a las **"definiciones neutras"** es decir a aquellas definiciones que ponen en relación sin la mediación de figuras relacionales o estilísticas dos términos (défini/définissant) uno de los cuales constituye la clase de pertenencia del otro, es necesario hacer notar su escasa presencia salvo en ejemplos como los que siguen:

"...la formation acquise pendant les années scolaires ce que l'on appelle la formation initiale..." ( TD 3 : "Formation d'Adultes")

"...la formación adquirida durante los años escolares, lo que se llama la formación inicial..."

"Le néo-capitalisme .L'intervention de l'Etat en matière économique"(TD 2 "Capitalisme et socialisme depuis 1945")

"El neocapitalismo.La intervención del estado en materia económica

" Le néo-capitalisme. La concentration accrue du pouvoir économique" (TD 2 op.cit)

" El neocapitalismo. La concentración creciente del poder económico"

Estos dos últimos ejemplos presentan una particularidad con respecto al ejemplo anterior: mientras que en el primer ejemplo aparece el nexo definicional "ce que l'on appelle"/"lo que se llama", aquí hay elipsis del nexo ("est"/"es") el cual debe ser restituido por el lector.

En este trabajo, se denominó **" definiciones relacionales "** a aquellas definiciones que ponen en relación el término a definir (le défini) con otro término (le définissant) "de base" o "raíz" .Entre ambos términos existe una relación de carácter etimológica. Un ejemplo de este tipo de definición aparece aunque no en su estado puro sino en una combinatoria con la definición descriptiva en el TD 1 " Qu' est-ce que la religion?"

"...ceux qui reprenaient diligemment et en quelque sorte rassemblaient scrupuleusement (**relegerent**) toutes les choses se rapportant au culte des dieux , ceux-là ont été appelés '**religiosi**' , du verbe '**relegere**' ..."

"...los que retomaban diligentemente y de alguna manera reunían escrupulosamente todas aquellas cosas que tenían que ver con el culto de los dioses, éstos eran llamados 'religiosi' del verbo 'relegere'..."

Este tipo de definición sólo es posible cuando las representaciones que el emisor posee de su destinatario y la evaluación que hace situación de comunicación le permiten suponer que su destinatario está en posesión de un conocimiento tal que le permite acceder al sentido del término a definir por medio de un procedimiento etimológico. En los TD analizados, el procedimiento relacional no aparece con frecuencia.

En lo que respecta al texto didáctico 1, cabe señalar que éste presenta un gran cantidad de definiciones de diversos tipos de un mismo concepto, procedimiento que Jacobi (1991) ha denominado "conglobation"(conglobación): se intenta entonces llegar a una definición del concepto "religión" pasando por muchas y variadas definiciones de la nación en cuestión.

En cuanto a las "**definiciones analógicas** ", éstas, en cambio, presentan relaciones entre términos estableciendo analogías entre ellos es decir, instaurando un cierto "parecido" entre dos o más realidades que a simple vista son muy distantes. Un ejemplo extraído del TD 1" Qu' est-ce que la religion?" ilustra este tipo de definición:

"...les religions étaient des noeuds de paille..."

"...las religiones eran nudos de paja... "

más tarde cuando se definen los "nudos de paja" se establece la analogía que concierne el efecto producido por la religión entre los fieles con respecto al dios y por los nudos en los puentes.

"...Quels noeuds? Parbleu! Ceux qui servaient à fixer entre elles les poutres des ponts..."

"...¿Qué nudos? Pues, los que servían para fijar las vigas de los puentes..."

Estos tres tipos de definiciones son poco habituales en los textos didácticos analizados. En cambio **las definiciones conceptuales con mención de las propiedades** son más frecuentes. El siguiente es un ejemplo de definición conceptual funcional con mención de propiedades (las propiedades remiten a la función, la finalidad o el uso de la realidad que se intenta definir) y sin mención de clase:

" ...L'Etat se charge désormais de régulariser la croissance, il oriente la production, il prend le contrôle de certains secteurs, il assiste les firmes, il tente de corriger les inégalités sociales..." (TD 2 op.cit)

"...El Estado se encarga de regularizar el crecimiento, orienta la producción, toma el control de ciertos sectores, asiste a las firmas, intenta corregir desigualdades sociales..."

Algunos ejemplos que ilustran la sub-categoría definición conceptual descriptiva con mención de propiedades (que remiten a una caracterización del concepto a definir) y sin mención de clase son los siguientes:

"...La formation d'adultes concerne aussi bien l'évolution personnelle que le projet professionnel..." (TD 3 op.cit)

"...la formación de adultos concierne tanto a la evolución personal como a l proyecto profesional..."

"...L'etat d'esprit religieux consiste à respecter un ordre "originel" qui témoigne(...) de la volonté et de la présence toute-puissante des dieux..."(TD 1 op.cit)

"...El estado de espíritu religioso consiste en respetar un orden "original" que testimonia la voluntad y la presencia todopoderosa de los dioses..."

"L' attitude de ceux qui s'occupent des rites se définit par une attention méticuleuse, un soucis constant de répéter sans erreur des gestes magiques..."(TD 1 op.cit)

"La actitud de los que se ocupan de los ritos se define por una atención meticulosa, una preocupación constante por repetir sin error gestos mágicos..."

Como se destaca en el gráfico de frecuencias, las formas más corrientes de las definiciones en los textos didácticos son **las definiciones con la mención de clase y con mención de propiedades**. Estas definiciones presentan nexos del tipo "est"/"es"; "il s'agit"/"se trata", dos puntos, etc.

Algunos ejemplos que ilustran esta actualización lingüística son:<sup>8</sup>

"...'Religion' il s'agit d'une affaire technique réservée à des spécialistes ,un ensemble de savoirs-faire, de rites, destinés à assurer la protection des puissances mystérieuses qui gouvernent le monde..."(TD 1 op.cit)

"...'Religion' se trata de un asunto técnico reservado a especialistas, un conjunto de savoirs-faire, de ritos destinados a asegurar la protección de los poderes misteriosos que gobiernan al mundo..."

"...La formation d'adultes concerne les formations qui, quelques soient leurs contenus s'adressent à des personnes qui ont quitté le système scolaire..." ( TD 3 op.cit)

"...la formación de adultos concierne a las formaciones que cualquiera sea su contenido se destinan a personas que han abandonado el sistema escolar"

"conglomérats: regroupement, au sein d'une même entreprise , d'activités très diverses, sans liens entre elles" (TD 2 op.cit)

"conglomerado: reagrupamiento , en el seno de una misma empresa, de actividades muy diversas, sin lazos entre ellas..."

"...La phase de dépolitisation que traverse la société française invite à un déplacement des centres d'intérêt A l'aube des années 60, Cuba fut l'un de ceux-là..."(TD 4 "Cuba")

"...La fase de despolitización que atraviesa la sociedad francesa invita a un desplazamiento de los centros de interés. En los albores de los años 60, Cuba fue uno de ellos."

Otros ejemplos podrían acrecentar esta muestra que es la más numerosa. En cambio, **las definiciones por extensión** no están representadas en el corpus analizado mientras que **las definiciones operacionales** sólo aparecen una oportunidad en el TD 5" La IVe. République: L'Indochine, la Tunisie et le Maroc" <sup>9</sup>

"...Pour éviter ce désastre , la majorité au pouvoir inventa donc le système des apparentements : tout en se présentant de façon distincte (donc sans accord sur un programme de gouvernement), certaines listes pouvaient s'apparenter. Si réunies, elles étaient majoritaires, elles se partageaient la totalité des sièges "

"...Para evitar ese desastre, la mayoría en el poder inventó entonces, el sistema de agrupaciones: aunque presentándose de manera separada (sin acuerdo sobre el programa de gobierno), ciertas listas podían

<sup>8</sup> La clase está marcada en negrita y las propiedades en negrita y bastardilla.

<sup>9</sup> El término a definir aparece en negrita mientras que las operaciones que implica la definición operacional están en bastardilla.

reagruparse. Si reunidas obtenían la mayoría, se distribuían la totalidad de las bancas."

En tanto definición operacional, esta definición implica una serie de operaciones que se deben realizar: formar una lista, tener un programa de gobierno, presentarse a las elecciones, reunirse con otras listas, ganar las elecciones y distribuirse las bancas

En **los textos de divulgación** seleccionados y analizados las definiciones más frecuentes se presentan bajo la forma de **definiciones conceptuales**. Sin embargo, a pesar de la presencia mayoritaria de este tipo de definiciones también se relevaron **definiciones por extensión**, aunque en una mínima proporción. **Las definiciones operacionales** no están representadas en el corpus compuesto por los textos de divulgación.

Como en el caso de los textos didácticos. se establecieron sub-categorías dentro del tipo conceptual, de acuerdo con los resultados del análisis realizado sobre el corpus, esto dio como resultado una tabla clasificatoria como sigue:

Definiciones conceptuales		
---------------------------	--	--

A	B	C
Con mención de la <b>Clase</b>	Con mención de las <b>Propiedades</b>	Con mención de la <b>Clase</b> y de las <b>Propiedades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definiciones Neutras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definiciones Funcionales</li> <li>• Definiciones Descriptivas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definiciones Funcionales</li> <li>• Definiciones Descriptivas</li> <li>• Definiciones " por Efecto"</li> <li>• Definiciones Comparativas</li> </ul>

Frecuencia de los diversos tipos en los textos de divulgación		
---	--	--

A	B	C
Con mención de la <b>Clase</b>	Con mención de las <b>Propiedades</b>	Con mención de la <b>Clase</b> y de las <b>Propiedades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muy poco frecuente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muy poco frecuente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muy frecuente</li> </ul>

Tal como aparece en el cuadro de frecuencias, **las definiciones conceptuales con mención de la clase** están muy poco representadas en los textos de divulgación analizados. Por otro lado, es necesario aclarar que esta sub-categoría de definiciones reviste en estos textos un carácter neutro ya que se trata simplemente de definir una palabra por medio de otra sin que medie entre ellas ninguna relación

analógica, etimológica, etc : entre ellas sólo prima la relación conocimiento no-compartido/conocimiento compartido.

Algunos ejemplos que ilustran esta sub-categoría son:

"...Pour les Grecs , **la faute morale** était **une erreur** ou **une maladresse**" (TDi 1 "Laïcisée et plus sociale notre morale se rapproche du protestantisme")

"...Para los griegos, la falta moral era un error o una torpeza."

"...Le **cerveau droit "émotionnel"** serait **le siège de la pensée sans langage, de l'imagination et de la créativité , de la compréhension des formes et de l'espace**" (TDi 2 "Les enfants dialoguent dès leur naissance")

"...El cerebro derecho "emocional" sería asiento del pensamiento sin habla, de la imaginación y de la creatividad, de la comprensión de las formas y del espacio."

"...**La morale** se révélerait ainsi, au moins en partie, **un phénomène d'ordre biologique.**" (TDi 4 "Les Origines de la Morale")

"..La moral sería entonces, al menos en parte, un fenómeno de orden biológico."

La segunda sub-categoría, **definiciones conceptuales con mención de las propiedades**, no está mucho más representada en el corpus estudiado que la primera; sin embargo, teniendo en cuenta la naturaleza de las propiedades presentes en las definiciones se pueden establecer dentro de esta sub-categoría dos clasificaciones: por un lado, las definiciones conceptuales funcionales y las definiciones conceptuales descriptivas.

En lo que respecta a las definiciones conceptuales funcionales, un ejemplo ilustrativo extraído del TDi 2 "Los niños dialogan desde su nacimiento" es el siguiente:

"...on qualifie **le cerveau gauche** "de rationnel" **assurant la parole et l'écriture, la logique et le calcul mathématique...**" (TDi 2 op.cit)

"...se califica a la parte izquierda del cerebro como "racional" ya que asegura el habla y la escritura, la lógica y el cálculo matemático..."

En cuanto a las definiciones conceptuales descriptivas, se presentarán los siguientes ejemplos:

"...Ce que l'on appelle **égyptomanie recouvre trois éléments autour d'une réalité complexe**: 'des sources archéologiques et artistiques , le goût du public pour la nouveauté et l'exotisme et le symbolisme qu'elle véhicule...' (TDi 3 "L'Occident égyptomaniaque")

" ...Lo que se llama egiptomanía recubre tres elementos alrededor de una realidad compleja: 'las fuentes arqueológicas y artísticas, el gusto del público por la novedad y el exotismo y el simbolismo que vehiculiza..."

"...**les actions altruistes dont s'occupe la réflexion éthique** sont celles **qui sont mues par le désir de favoriser le bien-être d'autrui...**" (TDi 4 op.cit)

"...las acciones altruistas de las cuales se ocupa la reflexión ética son aquellas que están movidas por el deseo de favorecer el bienestar del prójimo..."

Si las dos sub-categorías que preceden no están muy representadas en el corpus analizado, la tercera sub-categoría, es decir la de **las definiciones conceptuales con mención de la clase y de las propiedades** ocupa un lugar de privilegio en el corpus de textos de divulgación analizado: todos los textos que conforman este corpus presentan varios casos de este tipo de definiciones conceptuales que pueden reagruparse como en el cuadro de la página anterior (funcionales, descriptivas, por efecto, comparativas). Aquí se presentarán algunos de los numerosos ejemplos extraídos<sup>10</sup>.

Entre los ejemplos de definiciones funcionales con mención de clase y de propiedades se encuentran:

" Selon une version très simpliste...**la sélection naturelle** est d'abord **un mécanisme favorisant les êtres forts, cruels et dépourvus de scrupules.**" (TDi 4 op. cit)

"Según una versión muy simplista...la selección natural es en primera instancia un mecanismo que favorece a los seres fuertes, crueles y desprovistos de escrúpulos."

" (les sacrifices humains) Il s'agirait plutôt de simples rites d'initiation permettant le passage à un statut social différent..." (TDi 5: " Les sacrifices humains ont-ils existé?")

"(los sacrificios humanos) se trataría más bien de ritos de iniciación que permiten el pasaje de un estatus social diferente..."

Entre los ejemplos que ilustran las definiciones descriptivas con mención de clase y de propiedades se señalarán:

"Jusqu'où **le némès, cette coiffure à trois pans des pharaons**, ne va-t-il pas se nicher?" ' (TDi 3 op.cit)

"Hasta dónde el nemès, ese peinado en tres partes de los faraones, va a meterse?"

"...**le premier sourire (du) bébé** (...) ce n' est qu'une **contraction musculaire en sommeil paradoxal, due à la sécrétion d'un neuropeptide.**" (TDi 2 op.cit)

"...la primera sonrisa (del bebé) no es más que una contracción muscular, en sueño paradójico, provocada por la secreción de un neuropeptida"

"...**le jeu optionnel**: correspondant à **une situation dans laquelle on peut soit agir seul, soit entrer en interaction avec d'autres joueurs...**" (TDi 4 op.cit)

"...el juego opcional corresponde a una situación en la cual uno puede actuar solo o entrar en interacción con otros..."

Las definiciones por "efecto" merecen una precisión en lo que respecta al apelativo que se le acordó a este tipo de definición. Se denominó definiciones por efecto a aquellas definiciones conceptuales donde las propiedades remiten a resultados o consecuencias de la acción ejercida por la realidad o el concepto que se busca definir. Entre los ejemplos que ilustran las definiciones por "efecto" se encuentran.

"...**Le péché** (est) la **rupture d'une alliance de l'homme avec Dieu**" (TDi 1op.cit)

---

<sup>10</sup> El término a definir y la clase, en negrita; las propiedades, en negrita y bastardilla.

"...el pecado (es) la ruptura de una alianza entre el hombre y Dios"

"...L'être humain comme l'a enseigné Darwin, est le produit de l'évolution et de la **sélection naturelle** laquelle **ne détermine pas seulement son anatomie et la physiologie mais aussi les formes de son comportement...**" (TDi 4 op.cit)

"...El ser humano, tal como lo enseñó Darwin, es el producto de la evolución y de la selección natural la cual no determina sólo su anatomía y su fisiología sino también las formas de su comportamiento"

Entre los ejemplos relevados concernientes a las definiciones conceptuales comparativas en las cuales los términos que las conforman se relacionan en la búsqueda de parecidos o de diferencias, se señalará:

"...**Le péché** était jadis vu comme **une tâche** inherente à notre condition d'hommes. Il apparaît aujourd'hui comme **une faute** à l'égard des autres et de la collectivité..." (TDi 1 op.cit)

"...el pecado estaba visto antes como una mancha inherente a nuestra condición de hombres... Aparece hoy como una falta hacia los otros y hacia la colectividad"

En lo que respecta a **las definiciones por extensión**, el TDi 2 abunda en este tipo de definición. Es el caso por ejemplo de:

"...Le nouveau né vient au monde avec les structures cérébrales nécessaires (...) au contrôle **des sensations primaires : faim, soif, peur, plaisir.**" . (TDi 2 op. cit)

"...el recién nacido viene al mundo con las estructuras cerebrales necesarias para el control de las sensaciones primarias: hambre, sed, miedo, placer,"

En este ejemplo de definición por extensión se enumeran los elementos a los cuales se aplica el concepto "sensaciones primarias." Por presentar enumeraciones, este tipo de definición entrena al pensamiento hacia el razonamiento inductivo ya que marca el camino de lo concreto hacia lo abstracto. En otros términos, cada uno de los elementos enumerados induce a la conceptualización, representada por el término a definir.

Cada uno de los elementos presentados en la definición por extensión posee dos dimensiones: una dimensión "invariable" ya que todos son "sensaciones primarias" y una dimensión "variable" ya que cada uno de ellos presenta a su vez, rasgos propios o propiedades distintivas. (Por ejemplo, la sed es una sensación primaria que corresponde a una necesidad del organismo de agua mientras que el hambre también es una sensación primaria pero lo específico en ella es que esta sensación se traduce por una necesidad de comer.)

De cada uno de los elementos-ejemplo de la definición por extensión se podría entonces realizar una definición conceptual: ésta presentaría una clase idéntica y propiedades precisas para cada elemento seleccionado.

En lo que respecta a la presencia de la definición en **los textos de investigación**, la primera regularidad encontrada en el corpus analizado refiere la presencia de **"definiciones de otros" y de "definiciones construidas por el autor"**. Esta regularidad pone de manifiesto el carácter dialógico que reviste la construcción-transmisión del saber en estos textos. Algunos ejemplos de esta regularidad son:

"**Selon cette définition**, la famille est un ensemble d'individus aparentés, liés entre eux soit par l'alliance(de mariage),soit par la filiation, soit plus exceptionnellement, par l'adoption et vivant sous un même toit." (T1 1 "La famille comme catégorie réalisée)

"Según esta definición, la familia es un conjunto de individuos emparentados, ligados entre ellos por alianza(de casamiento), por filiación o más excepcionalmente, por adopción que viven bajo el mismo techo"

En este caso, el autor, Pierre Bourdieu se aparta de esta definición que califica de "dominante, legítima...que puede ser explícita como en derecho o implícita como por ejemplo en los cuestionarios del INED o del INSEE...". Partiendo de ella y pasando por otras instancias enunciativas o "voces" que también definieron a la familia (ej 1), elabora su propia definición del concepto(ej 2)

Ej 1 "**Certains ethnométhodologues** vont jusqu'à dire que ce que nous tenons pour une réalité est une fiction, construite notamment à travers le lexique que nous recevons du monde social ..." (T1 1op.cit)

"Ciertos etnometodólogos hasta dicen que lo que nosotros consideramos como una realidad es en realidad una ficción, construida sobre todo por medio del léxico que recibimos del mundo social..."

Ej 2 "...Si **nous** pouvons admettre, avec la ethnométhodologie que la famille est un principe de construction de la réalité sociale, il faut aussi rappeler contre l' ethnométhodologie que ce principe est lui-même socialement construit et qu' il est commun à tous les agents socialisés d'une certaine manière..." (T1 1 op.cit)

"Si admitimos con la etnometodología que la familia es un principio de construcción de la realidad social, hay que recordar también contra la etnometodología que este principio se construye él mismo socialmente y es común a todos los agentes socializados de una determinada manera..."

En otros casos, las "definiciones de los otros" aparecen en el texto para ser a posteriori rebatidas por el autor sin que éste intente remplazar esa definición por la propia. La definición del otro es sólo un punto de partida para la elaboración de conceptos.

"**Edelman**(1992) se représente le cerveau comme un système sélectif de reconnaissance , utilisant les mêmes principes que le système immunitaire (...) Il n'est pas certain que cette théorie soit suffisante..." (T1 2 "Conception de l'erreur et rupture épistémologique.")

"Edelman se representa al cerebro como un sistema selectivo de reconocimiento que utiliza los mismos principios que el sistema inmunológico (...) No es seguro que esta teoría sea suficiente

Otro uso habitual de las "definiciones de los otros" en los textos de investigación es aquel que refiere a procedimientos tales como la "legitimación" o la "cita de autoridad": el autor del texto se apoya en el prestigio y en la autoridad científica de otros y toma sus definiciones como instrumentos de validación de su propia construcción de saberes.

"Si depuis **Piaget** , on admet qu' apprendre c'est pouvoir passer de système de représentations en

ystème de représentations..." (TI 2 op.cit)

"Si desde Piaget admitimos que aprender es poder pasar de un sistema de representaciones a otro sistema de representaciones..."

"Ainsi, cette interaction de l'enfant et des médias peut être considérée, d'après **Chambart de Lauwe et Bellan** comme 'un point d'impact où interfèrent la structuration de la société et la structuration de la personnalité' (TI 3 "L'enfant d'âge préscolaire et les mass médias")

"Así, esta interacción del niño y los medios puede ser considerada según Chambart de Lauwe et Bellan como 'un punto de impacto donde interfieren la estructuración de la sociedad y la estructuración de la personalidad'"

Por último, en varias ocasiones en el corpus analizado las "definiciones de los otros" no aparecen en forma explícita y por lo tanto, al lector se lo remite a las definiciones de los autores citados y debe restituir él mismo la información que falta (ej 1). En estos casos, el autor supone que su lector puede restituir la definición no explícita en el texto puesto que comparte con él un determinado universo de conocimientos. Si, en cambio, el autor estima que su lector tendrá dificultades para restablecer la definición faltante, puede recurrir al paratexto (ej. Nota al pie) para presentar aquello que considera vital para su lector (ej 2)

Ej 1 " Dans l'analyse des conditions modernes, il est difficile d'ignorer la '**conscience pratique**' (Giddens 1984)..." (TI 4 "La pratique des stéréotypes")

"En el análisis de las condiciones modernas, es difícil ignorarla 'conciencia práctica'(Giddens,1984)..."

Ej 2 "Que serait une 'poétique sociale' ...qui établirait un lien entre les textes verbaux de la propagande et les signaux non verbaux d'un monde goffmanien? (TI 4 op.cit)  
**Note:** Il faut entendre ici la poétique dans le sens jakobsonien d'une 'orientation vers le message (c'est-à-dire vers la forme du texte) en tant que tel' (Jakobson,1960), adaptée, au-delà des usages strictement linguistiques, au maniement des formes culturelles du comportement quotidien"

"¿Cuál sería una 'poética social' que estableciera un lazo entre los textos verbales de la propaganda y los signos no verbales de un mundo gofmaniano?"  
Nota: Aquí, se debe entender la poética en el sentido jakobsoniano como "una orientación hacia el mensaje es decir, hacia la forma del texto) en tanto tal'(Jakobson 1960), adaptada, más allá de los usos estrictamente lingüísticos al manejo de las formas culturales del comportamiento cotidiano"

Ahora bien, en lo que respecta a las "**definiciones construidas por el autor**" se debe hacer notar una regularidad en lo que respecta al "grado de personalización" que presentan estas definiciones. En contraste con la relativa objetividad y despersonalización que presentan las definiciones en los textos didácticos y en los de divulgación, las definiciones en los textos de investigación revisten un carácter más personalizado: en ellas se plasma la presencia del autor y de sus especulaciones teóricas. En este punto se plantea por un lado la dimensión argumentativa de la definición y por el otro uno de los caracteres esenciales de los textos de investigación, su alcance como textos que intentan reemplazar una idea por otra. Algunos ejemplos que ilustran esta regularidad son:

"**Nous** ne devons jamais l'oublier, la presse féminine est un produit social représentant **d'immenses** intérêts économiques et en tant que telle, elle est productrice à son tour d'idéologie" (TI 5 "La reproduction des modèles dans la presse féminine")

"No debemos olvidarlo, la prensa femenina es un producto social que representa inmensos

intereses económicos y en tanto tal, es productora a su vez de ideología" (TI 5 "La reproducción de los modelos en la prensa femenina")

"...la famille comme catégorie sociale objective est le fondement de la famille comme catégorie sociale subjective"(TI 1 op.cit)

"...la familia como categoría social objetiva es el fundamento de la familia como categoría social subjetiva"

Otra de las regularidades encontradas en este corpus de textos refiere a la presencia acentuada del emisor en la elaboración de la definición: mientras que en las categorías textuales precedentes la definición parecía guardar cierta objetividad, en esta categoría ella reviste a veces una forma mucho más subjetiva que produce un deslizamiento hacia formas de la apreciación o de la evaluación creando así una zona de pasaje bastante frágil entre la definición y la apreciación. Un ejemplo de esta modalidad es:

"...du stéréotype non un simple préjugé mais un instrument destiné à masquer des intérêts et des stratégies" (TI 4 op.cit)

"...del estereotipo no un simple prejuicio sino un instrumento destinado a ocultar intereses y estrategias..."

"**Contradiction majeure** de la presse féminine: produit social **porteur d'intérêts économiques énormes** , elle s'adresse à des individus à qui **elle dénie** simultanément une insertion sociale réelle et autonome..." (TI 5 op.cit)

"Contradicción mayor de la prensa femenina: producto social portador de intereses económicos enormes, se dirige a individuos a los cuales les niega simultáneamente toda inserción real y autónoma..."

Pasando ahora a los tipos de definiciones encontradas en el corpus analizado, cabe señalar la repartición de las operaciones conceptuales en varias sub-categorías como así también la escasa presencia de las definiciones por extensión y la ausencia de las definiciones operacionales. Las sub-categorías diseñadas para las definiciones conceptuales se ilustran en el gráfico que sigue:

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
Con mención de la <b>Clase</b>	Con mención de las <b>Propiedades</b>	Con mención de la <b>Clase</b> y de las <b>Propiedades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definiciones Neutras</li> <li>• Definiciones Personalizadas</li> <li>• Definiciones Infinitivas Con /sin Equivalencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definiciones Descriptivas Puras</li> <li>• Definiciones Descriptivas Composicionales.</li> <li>• Definiciones "Por Efecto"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definiciones Descriptivas Puras</li> <li>• Definiciones Descriptivas "à thèse" (con opinión del autor)</li> <li>• Definiciones Funcionales</li> </ul>

Frecuencia de los diversos tipos en los textos de divulgación

A	B	C
Con mención de la <b>Clase</b>	Con mención de las <b>Propiedades</b>	Con mención de la <b>Clase</b> y de las <b>Propiedades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poco Frecuente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muy frecuente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muy frecuente</li> </ul>

En lo que concierne a los textos de investigación se denominó "**Definición operacional con mención de la clase neutra**" a aquella definición dónde la presencia del autor de la misma no se halla explícita y en oposición entonces a la definición "**personalizada**"

Entre las primeras se encuentra el siguiente ejemplo:

"La notion de morcellement est à entendre comme une conséquence de la non-définition des limites d'application d'une notion, d'un concept, d'une théorie." (T1 2 op.cit)

"La noción de fragmentación se debe entender como una consecuencia de la no definición de los límites de aplicación de una noción, de un concepto, de una teoría."

Entre las definiciones personalizadas ese encuentran:

"Les stéréotypes sont généralement considérés comme des **réductions simplistes**.." (T1 4op.cit)

"Les esteotipos son considerados como reducciones simplistas..."

En lo que respecta al tercer grupo de definiciones con mención de la clase, "**las definiciones infinitivas de equivalencia**", aquí se presentarán algunos ejemplos extraídos del corpus analizado.

En primer lugar las llamadas "con equivalencia" es decir, a un infinitivo le corresponde otro infinitivo. En segundo lugar, las definiciones infinitivas "sin equivalencia" , el las cuales los conceptos son definidos por medio de infinitivos

"Si depuis Piaget , on admet qu' **apprendre** c'est **pouvoir passer** de système de représentations en système de représentations..." (T1 2 op.cit)

"Si desde Piaget admitimos que aprender es poder pasar de un sistema de representaciones a otro sistema de representaciones..."

"**Ecrire** c'est **projeter** sur deux dimensions des données langagières énoncées dans la seule dimension du temps , selon la double modalité de l'acoustico-articulatoire" (T1 6"Problématique de l'entrée dans l'écrit des enfants des minorités sociolinguistiques")

"Escribir es proyectar en dos dimensiones datos lingüísticos enunciados únicamente en la dimensión temporal, según la doble modalidad acustico- articulatoria"

"...(le processus d'acquisition de l'écriture) il s'agissait ...d'**acquérir** de codage graphophonique de l'écriture alphabétique , puis les subtilités de ce codage..." (T1 6 op.cit)

"...(el proceso de adquisición de la escritura)...se trataba de adquirir la codificación grafofónica de la escritura alfabética y luego, las sutilezas de esa codificación."

En la categoría "**definiciones conceptuales con mención de las propiedades**", se establecieron dos tipos de definiciones descriptivas, una denominada "puras" y otra, "composicionales". Las primeras remiten al carácter netamente descriptivo (ej. 1) de la definición mientras que las segundas refieren a la enumeración de elementos que son presentados en la definición como "componentes" del concepto que se intenta definir (ej.2)

Ej.1 "...des enfants prématurés (âge gestationnel de moins de 37 semaines)..." (TI 7 "Evaluation de l'état nutritionnel d'enfants fréquentant les centres de PMI de la région parisienne")

"... niños prematuros (gestación menor a 37 semanas)..."

Ej.2 "**Le paradigme de traitement scientifique des informations** (PTSI) se définit **par quatre attitudes cognitives spécifiques** et par opposition au **paradigme de traitement dogmatique des informations** (PTDI), lui-même **caractérisé par quatre attitudes cognitives...**" (Ti 2 op.cit)

"El paradigma de tratamiento científico de las informaciones se define por cuatro actitudes cognitivas y en oposición al paradigma de tratamiento dogmático de las informaciones, también caracterizado por cuatro actitudes cognitivas..."

"**La presse féminine ...qui comprend trois types de supports...**les journaux spécialisés (ou verticaux) dans la mode, le tricot...la presse féminine généralisée (ou horizontale) qui présente des rubriques très diverses. Enfin, la presse dite "du coeur où domine la lecture sentimentale..." (TI5 op.cit)

"La prensa femenina ...que comprende tres soportes...los periódicos especializados(o verticales) en moda, tejido...la prensa femenina general (u horizontal) que presenta rúbricas muy diversas. Finalmente, la prensa del "corazón" en la cual predomina la lectura sentimental..."

Finalmente, algunos ejemplos ilustran la sub-categoría definiciones conceptuales con mención de las propiedades por "efecto", las cuales se remiten a las consecuencias del concepto a definir

"**La démarche scientifique amène celui qui la pratique à expliciter, à formuler, à reformuler son point de vue, à opérer des distinctions... tend à nous faire énoncer...tend à nous faire éviter...tend à nous faire substituer...**" (TI 2 op.cit)

"El procedimiento científico lleva al que lo practica a explicitar, a formular, a reformular su punto de vista, a operar distinciones...tiende a hacernos enunciar...tiende a hacernos evitar...tiende a hacernos substituir..."

"**...le bricolage cognitif** auquel ils sont contraints **bloque et nuit** au bon développement de l'apprentissage de ce qu'est l'écrit en français." (TI 6 op.cit)

"... el "frangollo" cognitivo al que están sometidos bloquea y perjudica al desarrollo del aprendizaje de lo que es la escritura en francés..."

"**Tout stéréotype** est par définition réducteur. Il **souligne** toujours l'absence d'une propriété supposée désirable. Il **constitue** une arme de pouvoir. Il **prive** activement l'autre d'un certain attribut..." (TI 4 op.cit)

"Todo estereotipo es por definición reductor. Subraya la ausencia de una propiedad supuestamente deseable. Constituye un arma de poder. Priva activamente al otro de ciertos atributos..."

En los textos de investigación analizados, se han encontrado tres sub-categorías entre las **definiciones con mención de la clase y de las propiedades**. Algunos ejemplos de la primera de las sub-categorías, las definiciones descriptivas puras, son:

"La **représentation** (est) un **savoir-faire conscient ou non-conscient, utilisé pour reconstruire intrasubjectivement la réalité**" (T1 2 op.cit)

"La representación (es) un 'savoir-faire' consciente o no-consciente ,utilizado para reconstruir intrasubjetivamente la realidad"

"La notion de **fermeture** est associée au **manque de tolérance par rapport à ce qui dérange l'équilibré aux représentations...**"(T1 2 op.cit)

"La noción de cierre está asociada a la falta de tolerancia con respecto a lo que molesta al equilibrio de las representaciones."

" L'unité domestique est conçue comme un agent actif. doté de volonté, capable de pensée...et fondé sur un ensemble de présuppositions cognitives et de prescriptions normatives...." (T1 1 op.cit)

"La unidad doméstica es concebida como un agente activo, capaz de pensamiento ...y fundado sobre un conjunto de presuposiciones cognitivas y de prescripciones normativas..."

En lo que respecta a la sub-categoría "definiciones descriptivas à thèse" se ubicaron aquellas definiciones que poseen las mismas características que las anteriores pero que, además, presentan una clara inscripción del autor y de su punto de vista.

"**Contradiction majeure** de la presse féminine: produit social **porteur d'intérêts économiques énormes** , elle s'adresse à des individus à qui **elle dénie** simultanément une insertion sociale réelle et autonome..." (T1 5 op.cit)

"Contradicción mayor de la prensa femenina: producto social portador de intereses económicos enormes, se dirige a individuos a los cuales les niega simultáneamente toda inserción real y autónoma..."

Entre las " definiciones funcionales" se puede señalar el siguiente ejemplo:

"...du stéréotype non un simple préjugé mais un instrument destiné à masquer des intérêts et des stratégies" (T1 4 op.cit)

"del estereotipo no un simple prejuicio sino un instrumento destinado a ocultar u intereses y estrategias..."

- **La operación discursiva de reformulación.**

## **1- La recopilación bibliográfica y sus límites**

En el transcurso de la recopilación bibliográfica, se ha podido constatar que la mayoría de los autores consultados definen a la reformulación como un una serie de prácticas del lenguaje mediante las cuales

un emisor precisa el sentido de ciertos términos científicos especializados con el fin de subsanar las dificultades de comprensión posibles de sus destinatarios. (Peytard, 1984). Por otro lado, el mismo Peytard insiste sobre la concepción de la reformulación como un procedimiento que "transforma un discurso en otro" (Peytard, 1984; Peytard-Moirand, 1992)

Para Peytard y para Jacobi (1987) existen dos grandes tipos de reformulaciones: las reformulaciones interdiscursivas y las reformulaciones intradiscursivas, según se realicen entre textos como en el primer caso o en el interior de un único texto, como en el segundo.

Jacobi(op.cit) retoma estas dos sub-categorías establecidas por Peytard mientras que otras autoras como Rossari (1990) y Blondel (1996) consagran sus estudios exclusivamente a las reformulaciones intradiscursivas, Rossari desde una perspectiva netamente lingüística y Blondel enmarcándolas dentro de las estrategias llevadas a cabo por el docente para "asegurar la intercomprensión entre los alumnos".(Blondel, op cit)

Dentro de este último tipo de reformulaciones, exhaustivamente analizado por las autoras antes citadas y por Roulet(1987), los autores consultados coinciden en establecer dos grandes grupos de reformulaciones: las parafrásticas y las no-parafrásticas. Las primeras implican equivalencia semántica entre los enunciados mientras que las segundas presentan cambios de la "perspectiva enunciativa"(Roulet,1987)

Otros autores como Riegel y Tamba (1987, citados por Jacobi, 1998) consideran a la reformulación como un procedimiento de explicitación del "sentido de una palabra o de un enunciado (que se inserta) en la trama del discurso sin confundirse con la primera formulación y sin repetirla pura y simplemente"

Esta idea de formulación y de re-formulación es también retomada por Normand (citado por Jacobi,1987) cuando afirma : " Formular es producir sentido(...) Reformular es volver sobre lo que ha sido formulado por otros o por uno mismo mediante un trabajo cuyo objetivo es el esclarecimiento y que se sitúa dentro en una perspectiva comunicacional."

El relevamiento bibliográfico pone en evidencia que el tratamiento de la reformulación, al igual que el propuesto para la definición, se centra sobre la actividad de lenguaje llevada a cabo por el emisor.

Si bien la mayoría de los especialistas consultados caracterizan a la reformulación como un procedimiento capaz de asegurar la comprensión y la transmisión eficaz del mensaje (lo que, como en la definición, implica la presencia del destinatario) todos de los autores consultados proponen análisis del fenómeno reformulativo desde la perspectiva del polo emisor sin considerar al polo receptor como agente determinante de la reformulación. Así entonces, el emisor cuyo protagonismo es innegable,

aparece como el exclusivo "hacedor" de la reformulación mientras que el destinatario sólo aparece tímida e implícitamente en algunos autores, como aquél que condiciona la presencia de la reformulación sin ser por ello un partícipe necesario en su realización.

Otra consideración que se desprende de la anterior tiene que ver con el hecho que ninguno de los especialistas consultados hace alusión en sus análisis a la determinación social del emisor (y por supuesto, del destinatario). La reformulación aparece entonces, como la obra de un individuo descontextualizado y dirigida a un destinatario con idénticas características.

Por otro lado, la mayor parte de los autores consultados (con excepción de Peytard y de Jacobi cuando analizan las llamadas reformulaciones interdiscursivas) consideran a la reformulación como materia verbal independientemente de los contextos de enunciación que le sirven de anclaje.

Así entonces, se encuentran estudios sobre las diferentes unidades de la lengua propias de la reformulación (conectores reformulativos, por ejemplo) sin que se presenten análisis precisos de las situaciones comunicativas particulares en las que se actualizan las reformulaciones.

Para concluir y como síntesis de las posiciones antes citadas, se debe precisar que los autores mencionados más arriba no consideran en sus estudios el carácter social que reviste la reformulación, al igual que la definición. En otros términos, si bien algunos de los especialistas contextualizan la reformulación (sólo la interdiscursiva), la gran mayoría omite el carácter de práctica social que ella manifiesta por utilizar un "lenguaje social" (Todorov, 1991), por inscribirse en un "género discursivo" (Todorov op.cit) y por ser realizada por individuos organizados socialmente.

Para finalizar se debe señalar que, como en el caso de la definición, la reformulación no es definida por los autores consultados como una operación discursiva sino como un procedimiento meramente metalingüístico.

En estos puntos se sitúa, entonces, el análisis propuesto en esta investigación: por un lado, se trata de indagar sobre el desempeño del lector en la actualización-realización de la reformulación concebida como una operación discursiva y por el otro, de reposicionar el conjunto de la problemática dentro del marco teórico que sustenta este trabajo: el interaccionismo socio-discursivo.

## **2- La operación discursiva de reformulación en el marco del interaccionismo socio-discursivo**

La operación discursiva de reformulación " *la manifestación de las intenciones de los co-enunciadores de satisfacer a la 'completud interactiva' (Roulet, 1987) propia de todo intercambio verbal*" (Pasquale/

Dorronzoro, 1999).

En efecto, todo discurso concebido como negociación está sometido al principio de "completud interactiva" según el cual "todo enunciador se esfuerza por construir una intervención que no sea percibida como fuera de lugar, incoherente o poco clara para evitar que su interlocutor rompa con el hilo principal del discurso... o que 'se descuelgue' " (Roulet, 1987). En otros términos, "el enunciador se esfuerza, en función de la situación de comunicación y teniendo en cuenta lo que sabe u presume saber sobre su destinatario, por construir intervenciones que satisfagan al principio de completud interactiva(...) como esta completud es evaluada en última instancia por el destinatario, el enunciador no está seguro de haberla alcanzado hasta tanto este último no la ratifique(...) En la comunicación escrita, dada la ausencia física del destinatario, el enunciador está obligado a ajustar sucesivamente sus intervenciones e incluso a cambiar su perspectiva enunciativa(...)" (Roulet, op.cit). Es aquí donde se inscribe la operación discursiva de reformulación permitiendo sucesivos ajustes y cambios en vista a una comprensión óptima del escrito.

Esta intención de los co-enunciadores de satisfacer a la completud interactiva como "obligación discursiva" induce entonces a los interlocutores a instrumentar mecanismos que permitan llenar los vacíos discursivos o las lagunas que eventualmente se podrían producir tanto en el momento de la producción del texto como en el de la recepción del mismo.

La operación discursiva de reformulación interviene entonces para asegurar la co-construcción óptima del sentido textual, para impedir los deslizamientos de sentido y los malos entendidos, para posibilitar la transmisión eficaz de los saberes; en síntesis, para superar las dificultades de comprensión negociando los obstáculos que se presentan.

Así descrita, la operación discursiva de reformulación recupera todas las características que se han señalado en lo que respecta al concepto general de operación discursiva como así también a ciertos aspectos propios de la operación discursiva de definición. Entre estos aspectos se pueden mencionar **la evaluación de la situación de comunicación** realizada por los interlocutores que determinará la presencia o no de la operación discursiva de reformulación y **los criterios evaluativos** aplicables a esta operación.

En efecto, de la evaluación de la situación comunicativa por parte de los interlocutores surge la necesidad o no de iniciar (para el emisor) o de actualizar (para el destinatario) la operación discursiva de reformulación, la que se inscribe entonces en el **eje opacidad/transparencia**: aquellos conceptos, ideas, saberes que el emisor considere "opacos", confusos o poco conocidos por su destinatario serán reformulados volviéndose así transparentes en las representaciones del emisor. El destinatario, por su parte, actualizará aquellos conceptos, ideas, saberes que él considere opacos (y que pueden coincidir o no con los del emisor) volviéndolos transparentes para él. Si los conceptos seleccionados después de la evaluación, por uno y otro de los interlocutores coinciden todo obstáculo a la comprensión será

subsano; si por el contrario, algunos de los conceptos en cuestión (o todos) quedan en la esfera de la opacidad, la comprensión del escrito se ve debilitada o imposibilitada.

Aquí se manifiesta claramente el carácter virtual de la operación discursiva de reformulación: hasta tanto la interacción no se lleve a cabo y los interlocutores no se encuentren en la realidad discursiva plasmada en el texto, la operación no se realiza ya que ella no preexiste ni a la evaluación y a la lectura en sí misma.

Como en el caso de la operación discursiva de definición, la operación discursiva de reformulación lejos de ser un mero procedimiento metalingüístico posee **una dimensión comunicativa** ya que está orientada y regulada por la situación comunicativa en la que se inscribe, **una dimensión pragmática** por constituirse en acción motivada, intencional y que requiere la participación de los interlocutores y por último, **una dimensión explicativa** que se manifiesta en dos sentidos: la explicación de contenido informacional del enunciado y la explicación de las intenciones comunicativas del emisor.

Esta dimensión explicativa de la operación discursiva de reformulación podría ser definida como la capacidad del emisor de alterar su propio discurso con vistas a posibilitar una transmisión más acabada de los saberes y de sus intenciones de comunicación. Si el emisor reformula las informaciones contenidas en su mensaje es porque considera que el qué de su discurso puede ser opaco para su destinatario; si, en cambio, reformula sus intenciones comunicativas se está reformulando a sí mismo como sujeto enunciativo, se está posicionando de manera diferente frente a su enunciado ya que estima que su postura o su punto de vista quedan en posibles zonas de opacidad para su interlocutor.

Desde el punto de vista del destinatario, la explicación bajo la forma de una reformulación puede ser objeto de actualización, es decir, de aceptación o de no-actualización, es decir, de rechazo más o menos consciente.

### **3- Las actualizaciones lingüísticas de la operación discursiva de reformulación en cada categoría textual.**

Como para la definición, antes de pasar a las actualizaciones lingüísticas propiamente dichas, se debe aclarar que el estudio del que se da cuenta en este apartado concierne a la operación discursiva de reformulación analizada **desde el punto de vista del emisor**. El análisis de esta operación discursiva desde el punto de vista del lector será presentado en las conclusiones referidas a la fase quasi-experimental de este trabajo.

Entre las actualizaciones lingüísticas de la operación discursiva de reformulación en las diferentes categorías textuales estudiadas se identificaron dos grandes tipos de actualizaciones: **las reformulaciones semánticamente equivalentes y las reformulaciones semántica y/o pragmáticamente reorientadas.**

**Las reformulaciones semánticamente equivalentes** son denominadas por Blondel(1996) o por Rossari (1990)" reformulaciones prafrásticas" y se definen en función de **la equivalencia de sentido** que se establece entre la formulación de un enunciado X y su reformulación: entre ambos enunciados existe una relación semántica próxima y de parte del emisor, una voluntad de clarificar, de completar o de hacer accesible al lector el sentido de un enunciado. Estas prácticas reformulativas están limitadas por un umbral de distorsión más allá del cual el sentido se vuelve otro, deja de ser próximo o equivalente y se transforma en otro, invalidando así a la reformulación.

Este tipo de reformulaciones engloba fenómenos como la sustitución(reemplazo de un término por otro o de un enunciado por otro, juzgados equivalentes), la asociación (aposición, juxtaposición, etc) y toda otra paráfrasis en la que el sentido es considerado como invariable o, al menos, próximo. En este tipo de reformulaciones, los conectores reformulativos (Roulet, 1987, Rossari,1990) pueden estar o no presentes dada la relación de equivalencia establecida entre los enunciados. En la construcción de esa equivalencia se desmarca un solo momento, el de la identificación de la proximidad semántica.

Esquemáticamente:

Formulación 1 ∈ Formulación 2 (o re-formulación)

El segundo tipo de actualización de la operación discursiva de reformulación, **las reformulaciones semántica y pragmáticamente reorientadas**, implican **la ausencia de equivalencia** entre una formulación X y su re-formulación. Así entonces, entre la formulación de origen y su re-formulación existe un cambio de perspectiva, de punto de vista o de orientación. En otras palabras entre el enunciado 1 y el enunciado 2 no hay proximidad sino que el enunciado 2 constituye una reorientación con respecto al 1. Ahora bien, para poder reorientar su enunciado, el emisor debe emplear conectores reformulativos que expliciten el cambio de orientación que le imprime a su enunciado.

Contrariamente a la categoría precedente, en este tipo de reformulaciones el emisor realiza varios movimientos discursivos para lograr la reformulación de los enunciados. En primer lugar, desarrolla una formulación 1, de carácter autónomo. En una segunda instancia, el emisor vuelve sobre esa formulación que acaba de desarrollar y no satisfecho con ella porque la considera, por ejemplo, poco adaptada al contexto de producción-recepción o al destinatario, la reinterpreta, le asigna un nuevo valor, la modifica. Este movimiento retrospectivo está seguido de un tercer y último movimiento: la reformulación

propiamente dicha. Así entonces, la reinterpretación de la primera formulación queda plasmada en una segunda formulación (la reformulación) unidas ambas por conectores reformulativos que explicitan el resultado de esa reinterpretación.

Entre la primera y la segunda formulación no existe equivalencia semántica sino **alteridad**, consecuencia de la reinterpretación realizada por el emisor.

Esta reinterpretación es denominada por Roulet (1987) "cambio de perspectiva enunciativa"; en este trabajo, se la caracterizó como la capacidad del sujeto emisor de alterar su propio discurso y de alejarse así de su mensaje de origen con vistas a asegurar una mejor y más acabada comprensión del sentido de su mensaje (nivel semántico) o de sus intenciones comunicativas(nivel pragmático). Esquemáticamente:

Formulación 1  $\neq$  Formulación 2 (o re-formulación)

Cuando la reorientación se produce en el nivel semántico, es decir cuando afecta al sentido de lo que se dijo, la reformulación se instala en el campo informacional mientras que cuando la reorientación concierne a las intenciones comunicativas del emisor, éste se ve obligado a reformularse a sí mismo en tanto enunciador posicionándose de manera diferente frente a su destinatario. La reformulación se sitúa entonces en el campo la pragmática.

A continuación, en forma de cuadro, se presentarán las actualizaciones de los dos tipos de reformulaciones propuestas más arriba en **los textos didácticos**.

Reformulaciones Semánticamente Equivalentes	Reformulaciones Semántico-pragmáticamente Reorientadas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nominalizaciones Anafóricas</li> <li>□ Sin Presencia de Conector Reformulativo</li> <li>• Con Presencia de Conector Reformulativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reformulaciones Modalizadoras</li> <li>• Reformulaciones Reconsiderativas</li> <li>• Reformulaciones Correctivas</li> </ul>

Frecuencia de los diversos tipos en los textos didácticos

Frecuente	Frecuente
-----------	-----------

Las **reformulaciones semánticamente equivalentes** pueden tomar la forma de "nominalizaciones anafóricas" como en los casos que se presentan a continuación:

"L'Etat se charge de régulariser...il oriente la production..., il tente de corriger les inégalités sociales (...).Cependant, depuis 1973, **le dirigisme** de l'Etat est fortement remis en question..."(TD 2 "Capitalisme et Socialisme depuis 1945)

"El estado se encarga de regularizar...orienta la producción...intenta corregir las desigualdades sociales...Sin embargo, desde 1973, el dirigismo del estado es fuertemente cuestionado..."

Staline leur impose le modèle soviétique ...il prétend unifier ...tout le bloc communiste (...) A partir de 1956, **la planification stalinienne** est critiquée..." (TD 2 " op.cit)

Stalin les impone el modelo soviético...pretende unificar...todo el bloque comunista...A partir de 1956, la planificación estaliniana es criticada..."

Por su parte, las reformulaciones equivalentes "sin presencia de conector reformulativo" revisten formas variadas en los textos didácticos: puede tratarse de sustituciones de una palabra o de un conjunto de palabras de origen francés por otra de origen extranjero, en la mayor parte de los casos, de origen inglés (Ej.1), de una palabra por un conjunto de palabras o viceversa (Ej.2), de un grupo de palabras por una sigla o viceversa (Ej.3)

Ej.1 "... il (l'état) **freine (stop)** ou **relance (Go)** l'activité économique" (TD 2 " op.cit)

"él (el estado) frena (stop) o impulsa (Go) la actividad económica"

"L'exemple britannique de **l'université ouverte (open university)**..." (TD 3"Formation d'adultes")

"El ejemplo británico de universidad abierta (open university)..."

Ej.2 "...le développement de **l'Etat-providence (protection sociale généralisée)**..."(TD 2 op.cit)

"El desarrollo del Estado-providencia (protección social generalizada)..."

"**Les nationalistes prennent le maquis** (ils deviennent les "**fellaghas**)". (TD 5"La IV République l'Indochine, la Tunisie et le Maroc")

"Los nacionalistas toman el 'maquis' (se transforman en los 'falleghas')..."

Ej.3 "... en créant le Conseil de laide économique mutuel (C.A.E.M ou Camecon)..." (TD 2 op.cit)

"...creando el Consejo de ayuda económica mutua (C.A.E.M o Camecon)..."

"... conduisant à des diplômes (Centre national des arts et métiers) ou ...la promotion supérieure du travail (PTS)..." (TD 3 op.cit)

"...que conduce a diplomas (Centro nacional de artes y oficios) o.. la promoción superior del trabajo (PST)..."

Por último y en lo que respecta a las reformulaciones equivalentes "con presencia de conector reformulativo", el que sigue es un ejemplo que permite ilustrarlas:

"L'étymologie(...) jette parfois des lueurs intéressantes sur l'histoire des mots et des choses **c'est-à-dire** sur l'histoire des humains..." (TD 1 op.cit)

"la etimología echa luces a veces interesantes sobre la historia de las palabras y de las cosas es decir, sobre la historia de los humanos..."

Pasando ahora a **las reformulaciones semántico-pragmáticamente reorientadas**, se presentarán una breve caracterización cada una de las sub-categorías expuestas así como algunos ejemplos que permiten ilustrarlas.

La primera sub-categoría, la de las "reformulaciones modalizadoras" reagrupa a aquellas reformulaciones que implican un cambio de perspectiva con respecto a la formulación inicial que tiene por finalidad atenuar una afirmación demasiado categórica o una generalización juzgada inapropiada (Ej.1) o por lo contrario, acentuar una propiedad poco precisa o una aseveración considerada "tibia" (Ej.2).

Algunos ejemplos de esta sub-categoría son:

" **Seul ou presque**, dans les milieux politiques, le radical Pierre Mendès France (...) mais la nécessité de terminer au plus tôt avec une guerre..."(TD 5 op.cit)

o o casi, en los medios políticos, el radical Pierre Mendès France (...) afirmaba la necesidad de terminar lo antes posible con una guerra..."

"...Les voyageurs occidentaux utilisèrent des catégories chrétiennes pour décrire les mœurs des populations qu'ils "découvraient". Certains crurent "les sauvages" privés de toute religion, d'autres traduisirent en termes chrétiens des notions en réalité fort diverses (...): **décidément, le christianisme était bien la forme supérieure de la religion** " (TD 1 op.cit)

Los viajeros occidentales utilizaron categorías cristianas para describir los hábitos de las poblaciones que "descubrieron". Algunos creyeron que los "salvajes" estaban privados de toda forma de religión, otros tradujeron en términos cristianos nociones en realidad muy diversas....:decididamente, el cristianismo era la forma superior de la religión...

La segunda sub-categoría dentro de las reformulaciones reorientadas es la que corresponde a las "reformulaciones reconsiderativas" las cuales implican un cambio en la primera formulación que va en el sentido de una "reevaluación". Esta reevaluación de los elementos presentes en la formulación de origen propicia "ajustes", los que tienden a poner en relieve aspectos ya presentes en la formulación primaria y que serán introducidos en la reformulación. Un ejemplo de esta sub-categoría es el siguiente:

Al final de la guerra d'Algérie a pu laisser aux intellectuels un goût amer. Le " Manifeste des 121 " n'a guère eu de retentissement et le terme du conflit doit **somme toute assez peu à la mobilisation**" (TD 5 op.cit)

La finalización de la guerra de Argelia dejó en los intelectuales un gusto amargo. El "manifiesto de los 121" no tuvo casi repercusión y después de todo, el término del conflicto debe bastante poco a su movilización"

En lo que concierne a la última sub-categoría, la de las "reformulaciones correctivas", el emisor reformula su enunciado primario introduciéndole correcciones, bajo la forma de substitución de una unidad por otra supuestamente más apropiada. Estas correcciones constituyen la reformulación. Algunos ejemplos de esta sub-categoría son:

On suit l'avis des fonctionnaires locaux et des militaires , hostiles à toute évolution vers l'autonomie , soucieux de consolider l'administration directe et partisans de **la fermeté voire**

la répression (TD 5 op.cit)

ellos siguen respetan la opinión de los funcionarios locales y de los militares, hostiles a la evolución hacia la autonomía, preocupados por consolidar la administración directa y los salarios de la firmeza incluso de la represión"

prend la place **ou plutôt englobe** des formations relativement pointues conduisant à des thèmes..." (TD 3 op.cit)

na el lugar o más bien engloba a formaciones relativamnete específicas que inducesn a temas...."

Del análisis de la reformulación en **los textos de divulgación**, se desprendió la existencia también de dos tipos de reformulaciones: las semánticamente equivalentes y las semántico-pragmáticamente reorientadas. Las sub-categorías que se identificaron en el interior de cada tipo se presentan en el cuadro que sigue:

Reformulaciones Semánticamente Equivalentes	Reformulaciones Semántico-pragmáticamente Reorientadas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nominalizaciones Anafóricas</li> <li><input type="checkbox"/> Sin Presencia de Conector Reformulativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reformulaciones Modalizadoras</li> <li>• Reformulaciones Recapitulativas</li> <li>• Reformulaciones Correctivas</li> </ul>
Frecuencia de los diversos tipos en los textos didácticos	
Muy Frecuente	Frecuente

Entre las **reformulaciones semánticamente equivalentes** se identificaron "nominalizaciones anafóricas" como las de los ejemplos que se presentan a continuación:

"...l'évolution de l'intelligence ...amène l'enfant ...à pouvoir reconstituer mentalement la trajectoire d'un objet d'un point à un autre via des déplacements intermédiaires invisibles...**Cette construction mentale élaborée** suppose maintes acquisitions..." (T Di. 2 op.cit)

"...la evolución d ela inteligencia ...lleva al niño... a poder reconstituir mentalmente el trayecto de un objeto de un punto a otro vía desplazamientos intermedios invisibles. Esta construcción mental elaborada supone muchas adquisiciones ..."

" Bref, de penser en être humain. Mais **cette pensée** n'est pas l'apanage de ceux qui parlent"(TDi 2 op.cit)

" En síntesis, pensarse como ser humano. Pero este pensamiento no es exclusivo de aquellos que hablan."

En lo que respecta a las reformulaciones equivalentes "sin presencia de conector", se identificaron tres casos: la reformulación del término científico en un término corriente y viceversa (Ej.1), práctica muy corriente en los textos de divulgación, la reformulación términos de origen francés en términos de origen extranjero (Ej.2) y la reformulación de enunciados con la misma modalidad (afirmativa, negativa,interrogativa)(Ej.3) o con modalidad diferente (Ej.4)

Ej.1 "Dans les premiers mois, les neurones développent entre eux des milliards de **connexions**...pour atteindre 15000 **synapses** par neurone." (TDi 2 op.cit)

"En los primeros meses, las neuronas desarrollan entre ellas millares de conexiones ...para alcanzar 15000 sinapsis por neurona..."

"On pense qu'il existe des **périodes sensibles de réceptivité maximale**, des '**fenêtres**' ouvertes selon une chronologie..." (TDi 2 op.cit)

"se piensa que existen períodos sensibles de receptividad máxima, 'ventanas' abiertas según una cronología..."

Ej.2 "...il s'agissait des personnes enterrées ...non pas dans la tombe mais dans **le couloir (dromos)**" (TDi 5 op.cit)

"...le prototype de **la parthenos (la jeune fille)**..." (TDi 5 op.cit)

Ej 3"...**l'acquis n'est acquis que grâce à l'inné qui, lui, est façonné par l'acquis**. Ce que l'éthologue Boris Cyrulnik résume malicieusement en attribuant **100% du comportement humain à l'inné et 100% à l'acquis**." (TDi 2 op.cit)

"...lo adquirido es adquirido gracias a lo innato que a su vez, es trabajado por lo adquirido. Es lo que el etólogo Boris Cyrulnik resume maliciosamente atribuyendo 100% del comportamiento humano a lo innato y 100% a lo adquirido"

Ej.4 " **Y-a t-il eu des sacrifices humains en Grèce?**...il s'agit **d'évaluer la réalité d'une pratique** où l'on immole une victime..."(TDi 5 op.cit)

Entre **las reformulaciones semántico-pragmáticamente reorientadas** se identificó la presencia de dos sub-categorías coincidentes con las sub-categorías estipuladas en los textos didácticos (las reformulaciones modalizadoras y las correctivas) y una tercera sub-categoría no coincidente: "las reformulaciones recapitulativas". Los ejemplos número 1 ilustran las reformulaciones modalizadoras, los número 2, las correctivas y los ejemplos número 3 refieren a las "reformulaciones recapitulativas".

Antes de pasar a los ejemplos se debe aclarar que en este trabajo se denominaron "reformulaciones recapitulativas" a aquellas reformulaciones que son el resultado de una "extracción de lo esencial" realizada por el emisor de su formulación de origen: al volver su formulación primaria, el emisor condensa aquel concepto que considera esencial, el que constituirá entonces su reformulación recapitulativa.

Ej.1 "...du moment que nous ne faisons de tort à personne nous avons le droit de nous comporter comme bon nous semble, **ou presque**" (TDi 1 op.cit)

"...desde el momento en que no le hacemos daño a nadie, tenemos el derecho de comportarnos como queremos o casi"

"Son cerveau n'est pas une page blanche, pas plus qu'il n'est programmé pour savori-faire. **Plus efficace, il est programmé pour apprendre à savoir-faire...**" (TDi 2 op.cit)

"Su cerebro no es una página en blanco ni está programado para saber hacer. Es más eficaz, está programado para aprender a saber hacer..."

Ej.2 "...ces thèmes sont souvent des réemplois **indissociables** du contexte artistique de l'époque **voire assimilés** à d'autres thèmes empruntés à l'Antiquité..." (TDi 3 op.cit)

"...esos temas son frecuentemente reemplazos indisolubles del contexto artístico de la época incluso asimilados a otros temas tomados de la Antigüedad"

"...Les Egyptiens ont tout inventé: **voilà ce qui n'a jamais cessé d'être à la mode ou plutôt d'être au-dessus des modes**, depuis des siècles" (TDi 5 op.cit)

"Los egipcios han inventado todo: eso no ha dejado nunca de estar de moda o más bien, debajo de las modas desde hace siglos"

Ej.3 " **Bref**,... en se laïcisant, en se mêlant de républicanisme, **notre système de valeurs apparaît de fait aujourd'hui infiniment plus proche du protestantisme que du catholicisme** " (TDi 1 op.cit)

"En síntesis, ... al laicizarse, al mezclarse con el republicanismo, nuestro sistema de valores aparece de hecho hoy infinitamente más cercano al protestantismo que al catolicismo."

"**Au total**, il serait vain ...d'affirmer que les Hellènes n'ont jamais pratiquer les sacrifices humains...Certes ce rite a été exceptionnel mais sa réalité est trop présente dans les textes pour être niée en bloc.." (TDi 5 op.cit)

"En resumidas cuentas, sería vano afirmar que los helenos no han practicado jamás sacrificios humanos...Es cierto que este rito ha sido excepcional pero su realidad está demasiado presente en los textos para ser negada en bloque"

"Dans un environnement calme, ces cris...sont perçus positivement...Dans un contexte perturbé ...provoquent l'anxiété... **Un mystère de la communication!**" (TDi 1op.cit)

En lo que respecta a **los textos de investigación**, las reformulaciones identificadas corresponden a las dos clases mencionadas (equivalencia semántica y reorientación semántico-pragmática) y se distribuyen en sub-categorías como se muestra en el cuadro que sigue:

Reformulaciones Semánticamente Equivalentes	Reformulaciones Semántico-pragmáticamente Reorientadas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nominalizaciones Anafóricas</li> <li>• Sin Presencia de Conector Reformulativo</li> <li>*Reformulaciones "Connotadas"</li> <li>• Con Presencia de Conector Reformulativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reformulaciones Modalizadoras</li> <li>• Reformulaciones Recapitulativas</li> <li>• Reformulaciones Correctivas</li> </ul>

Frecuencia de los diversos tipos en los textos didácticos

Muy Frecuente	Muy Frecuente
---------------	---------------

El caso de **las reformulaciones semánticamente equivalentes** que toman la forma de "nominalizaciones anafóricas" no revisten diferencias si se las compara con las identificadas en las dos categorías precedentes. Por otro lado, su frecuencia es idéntica en todas las categorías. Por estas razones, no se abundará aquí en ejemplos y se pasará a la segunda sub-categoría establecida "las reformulaciones sin presencia de conector reformulativo" que han sido denominadas para este trabajo "reformulaciones connotadas"

En este trabajo, se llamó reformulaciones connotadas a aquellas reformulaciones en las cuales el emisor vuelve sobre su formulación primera y produce una reformulación que, aunque es equivalente semánticamente a la primera, presenta una dimensión personalizada que puede tomar la forma de una ironía, de una opinión o de una alusión al marco conceptual del emisor. Algunos ejemplos ilustrarán esta sub-categoría establecida:

"...l'**époque présente**-que nous disons **postmoderne, transnationale ou simplement pleine de confusion...**" (TI 4 op.cit)

"...la época moderna-que llamamos posmoderna, transnacional o simplemente llena de confusión..."

"Sean Damer (1988) a rétracé la création de la **légende sfakienne**-ici encore je préférerais utiliser le terme **stéréotype...**" (TI 4 op.cit)

Sean Damer (1988) a recordado la creación de la leyenda 'sfakienne'-aquí yo preferiría utilizar el término estereotipo..."

"...les problèmes humains sont envisagés de manière téléologique: il y a toujours une solution à vos problèmes et elle est technique..." (TI 5 op.cit)

"...los problemas humanos son encarados de manera teleológica: hay siempre una solución a sus problemas y es técnica..."

Entre las reformulaciones semánticamente equivalentes con presencia de conector reformulativo se encontraron:

"Elle cherche ...à les rendre 'dépendants et passionnés' **autrement dit** à en faire des enfants pour la télévision..." (TI 6 op.cit)

"Ella busca ...volverlos 'dependientes y apasionados' dicho de otra manera busca hacerlos niños de la televisión..."

"...il consiste à alimenter l'imaginaire, à mettre le jeune enfant en contact avec des lieux, des événements, des personnes...**c'est-à-dire** à le faire pénétrer dans l'univers des adultes..." (TI 6 op.cit)

"...consiste en alimentar el imaginario, en poner al niño en contacto con lugares, con acontecimientos, con personas...es decir, en hacerlo penetrar en el mundo de los adultos..."

"...il faut aider l'enfant à grandir **c'est-à-dire** à sortir du monde des apparences et du plaisir..." (TI 6 op.cit)

"...hay que ayudar al niño a crecer es decir, a salir del mundo de las apariencias y del placer..."

Entre las reformulaciones semántica y pragmáticamente reorientadas se identificaron tres sub-categorías que ya habían sido relevadas en las series textuales anteriores: "las reformulaciones modalizadoras" (Ej.1) que intentan atenuar o por lo contrario, acentuar las formulaciones de origen, "las reformulaciones recapitulativas" (Ej.2) que tienen como finalidad extraer lo esencial de la formulación de origen y las "reformulaciones correctivas" (Ej.3) cuyo objetivo es aportar precisiones, revisar lo que se dijo, suprimir aquello considerado incorrecto.

Ej.1 "Pourtant dans les pages où s'accumulent recettes et conseils pour mieux vivre, on ne prends jamais ou presque jamais en compte les problèmes de celles qui (travaillent)..." (TI 5 op.cit)

"Sin embargo, en las páginas donde se acumulan recetas y consejos para vivir mejor no se toma nunca en cuenta **o casi nunca** los problemas de las que (trabajan)..."

"Elle cherche à immobiliser et à capter les jeunes enfants, **en un certain sens** à les envoûter et à les rendre 'dépendants et passionnés'..." (TI 6 op.cit)

"Ella busca immobilizar y captar a los niños, en una cierta forma, hechizarlos y volverlos 'dependientes y a pasionados'..."

Ej.2 "...il ne s'agit pas pour les femmes d'apporter une dimension nouvelle ...mais tout simplement de faire comme les hommes...**en somme** ne rien changer, mais s'adapter..." (TI 5 op.cit)

"...no se trata para las mujeres de aportar una nueva dimensión...sino simplemente de hacer lo que hacen los hombres...en síntesis no cambiar nada sino adaptarse..."

EJ.3 "...les blagues ethniques, les injures raciales, les manières d'éviter de toucher les autres (**ou les manières d'éviter d'avoir l'air de les éviter!**)..."(TI 4 op.cit)

"...las bromas étnicas, las injurias raciales, las maneras de evitar tocar a los otros (o las maneras de evitar que se den cuenta de que se quiere evitarlos!)

"Les stéréotypes sont généralement considérés comme des réductions simplistes **voire** des déformations..."(TI 4 op.cit)

"Los estereotipos son generalmente considerados como reducciones simplistas incluso como deformaciones..."

### 3.2- Conclusiones Referentes a la Fase Experimental

- **3.2.1- La Validación de la Categorización Textual**

Las conclusiones que se presentarán aquí han sido extraídas a partir de los datos rebacados en la **Prueba 0 de Validación de la Categorización Textual**, registrados en una **Grilla de Registro de Datos** según una **Escala de Registro de Datos** diseñada para tal fin. Todos estos instrumentos constan en Anexo.

Antes de pasar a las conclusiones propiamente dichas, se hará una breve descripción de la prueba.

Para la prueba de validación de la categoría textual establecida en este trabajo se contó con 20 informantes, alumnos de la cátedra de Francés III del segundo cuatrimestre de 1998, con alrededor de 100 horas de lectocomprensión en francés lengua extranjera.

Cada informante leyó uno tras otro 3 textos: uno didáctico, uno de divulgación y uno de investigación <sup>11</sup>de entre 90 y 120 líneas, extraídos del corpus analizado en la fase descriptivo-analítica.

---

<sup>11</sup> Texto didáctico: "Capitalisme et Socialisme depuis 1945" extraído de "Initiation à l'Histoire du Monde Contemporain" de B.Fleury y J-M. Chassagne. Colección M. Jactel, Nathan, Paris, 1994.

Estos textos fueron presentados a los informantes sin ninguna indicación sobre el soporte del cual habían sido tomados y en un caso (texto didáctico) ni siquiera apareció el nombre del autor (en el texto de divulgación aparece una sigla a guisa de firma del autor y en el texto de investigación, aparece el nombre completo del autor debajo del título).

Después de cada lectura, desarrollada en el aula por espacio de alrededor de 40 minutos por texto, los informantes completaron una encuesta semi-abierta y auto-administrada de 7 preguntas . Los interrogantes propuestos en la prueba tenían como objetivo evaluar el grado de sensibilización de los informantes a las diferentes categorías de textos y referían a ítems tales como **la función y el efecto** de cada texto como así también a los posibles **circuitos de difusión y soportes**, a las representaciones **del autor y del lector** de los escritos y a los **saberes transmitidos** en los textos en relación con sus productores.

Para poder registrar los datos, se elaboró una Escala de Registro de Datos con los siguientes valores: respuesta incorrecta = 0 (cero) puntos; respuesta inadecuada = 1(un) punto; respuesta adecuada = 2(dos) puntos; respuesta óptima = 3(tres) puntos. Estos valores que se basan en los supuestos teóricos enunciados en el apartado 3.1.2.1- La Caracterización de las Categorías Textuales de la fase analítico-descriptiva se volcaron en una Grilla de Registro de Datos para la Prueba 0.

Luego de esta somera descripción de la Prueba 0 (todos los instrumentos de recolección y de registro de datos se encuentran en el Anexo) se presentará un cuadro con los principales indicadores de reconocimiento obtenidos y luego, se detallarán las principales conclusiones extraídas de la prueba 0 en referencia a cada una de las categorías textuales.

Categ.Text	Función	Efecto	Cir.Difusión	Autor	Lector	Tran. Conoc.	Soporte
<b>TD</b>	30%	25%	50%	45%	65%	60%	50%
<b>TDi</b>	30%	45%	75%	55%	60%	75%	85%
<b>TI</b>	50%	16%	83%	100%	33%	66%	100%

---

Texto de divulgación: "L'Occident Egyptomaniaque" de Anne-Marie Balenbois y publicado en "Notre Histoire" N°150 de diciembre de 1997, en Paris.

Texto de Investigación: "La Famille comme Catégorie Réalisée" de Pierre Bourdieu y publicado en la Revue de Sciences Sociales de enero-febrero 1992, Paris.

- En lo que concierne a la categoría de **los textos didácticos (TD)**, los informantes se mostraron sensibles sobre todo a la figura "modelo" del *lector destinatario* de estos textos. Así 13, sobre 20 informantes es decir, el 65% de la muestra consultada identifica al lector de TD con un lector "con conocimientos mínimos sobre el tema" o "sin conocimientos sobre el tema". Esta elección por parte de los informantes va acompañada por justificaciones del tipo "el texto está destinado a personas mínimamente informadas(...)" es decir a aquel que mira noticieros o lee diarios" o "el lector puede ser cualquier persona que conozca mínimamente sobre economía".<sup>12</sup>

Estos porcentajes pondrían al descubierto entonces, aquellas representaciones sociales que hacen del lector de TD un sujeto desprovisto en mayor o menor grado de los saberes y de los conocimientos que el TD aborda.

Otro punto sobre el cual los informantes manifestaron reconocer en un alto porcentaje una característica esencial de los TD es el que concierne a *la producción/transmisión de los conocimientos*. A la pregunta "Los conocimientos que se encuentran en este texto son: a- ¿producidos y transmitidos por la misma persona? b- ¿producidos y transmitidos por personas diferentes? , 12 informantes sobre 20 (el 60% de la muestra) respondió "producidos y transmitidos por personas diferentes". En varios casos se justificaron las respuestas con afirmaciones como "el autor ha debido consultar fuentes más especializadas y ha organizado su texto en el sentido que ellas le han sugerido" o "el autor recopiló informaciones..."

En este caso, se pondría de manifiesto que los informantes reconocen el carácter de texto "secundario" que reviste el TD ya que éste sólo sería un transmisor de saberes y contenidos producidos por otros en otras instancias de conocimiento

Los porcentajes de informantes que reconocen ciertos *circuitos de difusión* y ciertos *soportes* como propios de los TD también son significativos. En ambos casos, se trata del 50% de los informantes que señalan que el circuito de difusión del TD leído es un circuito "institucionalizado". En menor medida los informantes reconocen a la categoría "circuito de difusión restringido" como propia de los TD. Esta situación podría deberse a que "restringido" parece haber sido considerado en muchos casos como "especializado, de difícil acceso" mientras que "amplio" (otras de las opciones que aparecía en el ítem 3) fue asimilado por los informantes a "no especializado, fácil, poco complejo". Dado que el TD no presentaba dificultades de comprensión para la mayoría de los encuestados, éstos señalaron al circuito de difusión "amplio" como propio del TD en cuestión.

---

<sup>12</sup> Todas las citas que remiten a justificaciones de los informantes han sido transcritas fielmente de los originales.

Algunas explicaciones dadas por los informantes que podrían apoyar lo antedicho son "el circuito de difusión es amplio dada la relativa sencillez del texto" o "me parece que el vocabulario es sencillo y está explicado sistemáticamente para hacer sencillo su entendimiento a todos"

En lo que respecta al posible soporte de publicación del TD leído, un porcentaje de informantes similar al arriba mencionado (10/20 es decir, 50% de encuestados) identificó al "manual" o al "libro de referencia" como posibles soportes del texto en cuestión. Esta apreciación de los informantes confirmaría entonces que los sujetos establecen relaciones fehacientes a partir de un ejemplar único (el lecto leído) entre éste y su género de pertenencia.

El porcentaje de informantes que construye una imagen acertada del *autor* del TD analizado es apenas menor que en los casos precedentes. A la pregunta: A partir de la lectura de este texto ¿qué imagen construye usted del autor/emisor del mismo?, el 45% de los encuestados atribuyó la autoría del TD leído a un "docente" o a un "especialista". Algunas justificaciones presentadas fueron "por la claridad y la didacticidad del texto", "está explicado por un docente porque empieza explicando nociones básicas para luego basarse en el tema central". En otros casos, se señalaron opciones como "periodista" pero se justificó con frases del tipo "Es posible que sea un periodista pero con la intensidad didáctica del docente". En todos los casos, aparece la problemática de la didactización del discurso lleva a cabo por el agente responsable del mismo.

La representación construída por los informantes en lo que respecta al productor del TD parecería descansar sobre una concepción de éste como agente poseedor de conocimientos. Por revestir esta característica, el emisor de los TD sería entonces un intermediario entre los destinatarios desprovistos de saberes y la "ciencia". Ahora bien, el análisis de las justificaciones aportadas por los informantes pareciera mostrar que la intermediación que asegura el emisor de los TD asume un carácter sumamente facilitador y simplificador que roza la superficialidad. Algunas reflexiones realizadas por los informantes podrían ilustrar lo antedicho: "la superficialidad didáctica de las informaciones", "la didacticidad de la puesta en página"

En lo que respecta a los ítems *función* y *efecto* del TD, un porcentaje de informantes poco significativo (para la función el 30% y para el efecto el 25%) reconoce la que sería la función esencial del TD (explicar) y el efecto deseable de esa categoría de textos (hacer comprender algo a alguien). La gran mayoría de los encuestados atribuyeron al TD la función "informar" y apenas menor fue el número de informantes que explicitó que el efecto producido por el TD en ellos fue el de "informarlos". Así, "el autor informa a grandes rasgos sobre los dos sistemas económicos" o "se reseña información en un marco cronológico" son ejemplos de las justificaciones presentadas por los informantes en lo que respecta a la función del TD mientras que "Me hizo conocer distintas relaciones del estado con la economía" o "me informó sobre algunas cosas que no sabía" son

algunos ejemplos de las frases utilizadas por los encuestados para justificar sus elecciones relativas al efecto provocado por el TD.

Una tentativa de interpretación de estos datos recabados en los ítems 1 y 2 debería tener en cuenta los deslizamientos de sentido que pueden producirse entre explicar e informar si no se ha reflexionado con anterioridad al respecto. Por otra parte, se debería considerar que los encuestados no recibieron entrenamiento especial en lo que respecta a funciones del discurso y actos de habla (lo que habría podido guiar la resolución de la guía) y por lo tanto, es posible que para ellos la frontera entre esas dos funciones propuestas (informar/explicar) sea frágil e incluso imperceptible.

- Se pasará ahora a las principales regularidades encontradas en lo que concierne a **los textos de divulgación (TDi)**.

Los informantes encuestados se mostraron en su gran mayoría (17/20 es decir, 85%) sensibles al es al reconocimiento del/ de los *soporte/s* propio/s del TDi es decir, "revistas" o "revistas especializada". Aunque el porcentaje de identificaciones adecuadas es alto, son llamativas las divergencias que surgen en el seno de ese 85% de respuestas convenientes en lo que refiere la distinción que los informantes establecen entre "revistas" y "revistas especializadas". Aquellos informantes que identificaron como soporte "revista" justifican su opción con frases como "parece una nota de una revista de interés general, para entretenerse un rato por los datos curiosos y superficiales que maneja" o "por el ansia de vender"; por lo contrario, aquellos que sostuvieron que el soporte del TDi en cuestión era una "revista especializada" hicieron apreciaciones como la siguiente: " (apareció en una revista especializada) porque trata un tema que sólo lo puede entender en profundidad alguien con conocimientos de historia...". Estas justificaciones mostrarían que los informantes son sensibles a los diversos soportes de la divulgación científica y que frente a ellos y a un mismo texto de divulgación, los informantes asumen actitudes opuestas que vacilan entre las del público consumidor ("para entretenerse un rato", "por ansia de vender") y las de un público más erudito, preocupado por los contenidos temáticos del texto ("sólo lo puede entender alguien con conocimientos de historia").

Por otro lado, una gran parte de los informantes mencionó en sus respuestas elementos de puesta en página propios de la circulación mediática tales como "formato", "dibujos" "dossier" para justificar sus respuestas. Esto mostraría un cierto grado de familiarización de los informantes con este tipo de publicación, al parecer de lectura frecuente.

El *círculo de difusión* propio de los textos de divulgación también fue reconocido por un amplio porcentaje de informantes. En efecto, el 75% de los encuestados señaló que el círculo donde se

inscribiría un texto como el leído es un circuito "amplio" "dado que su tema es de interés general y su abordamiento (sic) es sencillo" o que "el texto no requiere saberes previos" y "no-institucionalizado" ya que "cualquier lector es capaz de interesarse y comprender este texto" o "el público es no especializado"

Así entonces, los informantes parecerían asociar la "sencillez" o el hecho que el texto trata temas conocidos con públicos amplios y no-institucionalizados. Estos públicos serían entonces los destinatarios reconocidos por los encuestados, de los textos de divulgación como el leído mientras que éste trate "hechos conocidos" o "informaciones generales" y "no exija ni demasiada atención ni conocimientos previos".

Un porcentaje de informantes idéntico al anterior (75%) fue sensible al hecho que *el productor y el transmisor de los conocimientos* en este texto son personas diferentes: este dato podría ser interpretado como el reconocimiento por parte de los encuestados de la naturaleza secundaria del texto de divulgación; algunas apreciaciones de los estudiantes que resfuerzan esta hipótesis son: "no está hablando ni un científico ni un investigador sino simplemente alguien con datos elementales" o "el autor transmite algo dado". Por otra parte, a partir de las respuestas recabadas, se podría considerar que los informantes construyen una representación clara de la alteridad instituida por el texto de divulgación "una persona se encarga de investigar y otra publica" donde el agente vulgarizador toma un discurso de otros (los científicos) y lo reformula (es decir, lo altera) insertándolo así en un circuito de difusión diferente del de origen.

La similitud de los porcentajes recabados en las consignas anteriores mostraría que el circuito de difusión y la transmisión de conocimientos guardan una relación estrecha en las representaciones de los informantes.

En lo que concierne a las imágenes construidas por los encuestados sobre el posible *lector* de este texto de divulgación, el 60% de los informantes lo identificó con un lector "con conocimientos mínimos sobre el tema" ya que sería este el lector que "ha demostrado algún interés por el tema y que estará dispuesto a seguir interiorizándose por él" o "en la introducción (del texto) se hace mención a un conocimiento mínimo sobre Egipto que supone el que escribe". Esto confirmaría la existencia de una representación social que hace del lector un "seudo iniciado" en los temas que trata el texto: el lector poseería un cierto grado de conocimiento pero sobre todo motivaciones y gustos determinados que lo llevarían a abordar el texto en cuestión: "sin duda el lector debe tener algún interés en cultura general(sic)"

En lo que respecta al *autor* del texto, un porcentaje menor al anterior (55%) de los encuestados identifican al autor con un "periodista" por "lo abarcador del desarrollo", "porque aparece en una

revista", "por el tipo de información que se da que se apoya en especialistas". Estas respuestas se podrían emparentar a aquellas obtenidas en cuanto a la producción/transmisión de los conocimientos: los informantes serían sensibles a las diversas instancias de construcción/difusión de los saberes y a los diferentes agentes reponsables de cada una de ellas (el científico, constructor de conocimientos vs. el periodista, agente de difusión).

Como en el texto didáctico, los porcentajes de informantes sensibles a la *función* y al *efecto* del texto de divulgación son menores que en el resto de los ítems: sólo el 30% acordó a este texto una función informativa mientras que el 45% de los informantes consideró que el texto analizado los informó.

Aparte del 30% que sostuvo que la función del texto es informar, es importante hacer notar que, aunque poco numerosos, algunos informantes acuerdan en subrayar que el texto de divulgación en cuestión reviste una función explicativa: "el texto explica por qué Egipto fascina a Europa desde siempre", lo que indicaría que la comprensión del texto no fue suficientemente acabada, mientras que son numerosos los informantes que indicaron que la función del TDi es la de "convencer". En este último caso, las razones presentadas fueron: "quiere hacer creer que Egipto es el creador de todo", "para vender", o "el autor intenta convencer a través de ejemplos de su teoría".

Si en el caso de la alternancia explicación/información se puede aplicar el mismo razonamiento que para el caso de los textos didácticos (nomenclatura de términos poco clara para los informantes, etc.), las afirmaciones que remiten a la función "convencer" de los textos de divulgación requieren un análisis aparte y que intentará poner en relación esta función con el soporte y con el circuito de difusión del texto: estos dos parámetros, condicionados por la mediatización y el consumo, incidirían sobre los textos de divulgación y sobre el resto de sus características esenciales: el TDi sería entonces, un producto de mercado que busca crear y a su vez, cubrir necesidades de un público consumidor de ciertos soportes (revistas, por ejemplo) y con el fin de que ese producto sea consumido, intenta convencer a sus potenciales lectores de la importancia de conocer ciertos temas o de aceptar determinadas hipótesis.

Los informantes que sostuvieron haber sido informados por el texto en cuestión alegan justificaciones como: "hay gran cantidad de informaciones y ausencia de tesis", "los ejemplos y las citas aportan datos e informan"; otros en cambio, reconocen haber sido "convencidos" por el texto " me convencí de la tesis" o "una vez leído el texto, se piensa que la cultura egipcia está en nuestras vidas"

- En cuanto a **los textos de investigación (TI)** los porcentajes más significativos de adecuación de las respuestas es decir, de sensibilización de los informantes a esta categoría se obtuvieron en dos ítems: *el autor* y *el soporte*, en ambos casos 100%. Con respecto al autor, todos los encuestados

eligieron las opciones "especialista" o "investigador" "por la manera en que aborda el tema", "por la cantidad de citas" o "porque se trata de Pierre Bourdieu". La mención del nombre del autor de texto habría condicionado, entre otras cosas, estas respuestas.

El soporte reconocido por los informantes es "revista especializada" o "actas de coloquios, congresos, etc." y las justificaciones que presentan son "por la densidad del tema" o "porque está dirigido a un público específico que acude a ese tipo de publicaciones". Si bien los informantes no conocían el soporte del texto, este tipo de publicación parecería ser claramente identificada a partir de su relación con la "presentación del texto": "en un diario, el texto habría sido presentado de otra forma"

Otro porcentaje significativo es el de reconocimiento de los informantes del *circuito de difusión*: el 83% de los mismos han identificado el texto en cuestión con un circuito de difusión "restringido" e "institucionalizado". Este porcentaje, aunque menor, estaría en relación con el que refiere al soporte de publicación del texto. Los informantes habrían identificado "revistas especializadas" o "actas de coloquios" con circuitos de lectura restringidos e institucionalmente determinados, asimilando "restringidos" a "especificidad del texto", "texto difícil" o "es un texto que sólo pueden leer las personas que conocen del tema" e "institucionalizado" a este "texto es no es para todos, debe ser leído en un ámbito institucional (universidad, etc.)".

En lo que respecta a la *producción/tranmisión de conocimientos*, los encuestados reconocen en un 75% que ésta es llevada a cabo "por la misma persona" y aclaran: " los conocimientos son producidos y transmitidos por Pierre Bourdieu quien también da a conocer conocimientos construídos por otros (Ariès, los etnometodólogos, etc.)". El 25% de los encuestados que no fueron sensibles a la transmisión por la misma persona presentan argumentos que se basan en la presencia de terceros incluídos en el texto " están presentes otras voces en el texto" o "toma opiniones de otros"; para ellos, la presencia de "otros" en el texto sería un indicador de "personas diferentes" que construyen y transmiten saberes.

Comparando con las respuestas obtenidas en lo que refiere al texto didáctico y al de divulgación, un porcentaje mayor de informantes (50%) identificó como *función* del texto de investigación "convencer" basándose en "la estructura argumentativa del texto" o simplemente en su estructura interna. Las justificaciones presentadas por los encuestados son "el texto nos presenta una serie de premisas y una postura y nos quiere convencer de ella" o " a través de ejemplos, el autor nos quiere convencer de su teoría". Sin embargo, sólo en el 16% de los casos, el texto analizado tuvo un *efecto* de convencimiento. Los informantes afirman "el texto me informó sobre cosas que no sabía" o "me explicó qué es la familia para Bourdieu", lo que indicaría que existe un desfase considerable entre lo que es reconocido como función del texto y el efecto que realmente éste produce en los lectores,

mientras que la función reconocida es convencer, el efecto producido es informar o explicar. En los casos que existe concordancia entre función y efecto los informantes declaran: "en realidad, al conocer el tema yo ya tenía una postura tomada que casualmente es la del autor" o "me convenció de la pertinencia de considerar a la familia de un cierto modo".

Una de las posibles explicaciones de este desfase sería el conocimiento que los informantes poseen del autor del texto y de su postura teórica en lo que respecta a la temática específica del texto en cuestión. Para los encuestados, Bourdieu es un autor conocido, leído y discutido en diferentes cátedras y el tema abordado en este texto es también ampliamente debatido desde diversos ángulos en el transcurso de la formación de los estudiantes (sobre todo, de aquellos de Trabajo Social). Esta situación podría determinar que la gran parte de los encuestados ya tengan una posición tomada con respecto al autor, a su marco de análisis y al tema de la familia y que el texto, lejos de convencerlos de algo o hacerlos cambiar de postura, sólo los haya informado de algún aspecto desconocido.

Esta misma explicación se podría presentar para justificar el bajo porcentaje de informantes (33%) que reconocen al lector del texto de investigación como un "lector conocedor del tema", algunas de las justificaciones presentadas son " el autor da una serie de datos, no explica, por lo tanto uno como lector debe tener el conocimiento necesario para poder seguir la postura del autor" o " el tema abordado requiere conocimientos previos" o "sin conocimientos previos, no se puede seguir el texto".

Sin embargo, la mayoría de los encuestados señalaron que un "lector con conocimientos mínimos sobre el tema" sería el destinatario ideal del texto leído. Como en el caso anterior, los informantes parecerían no haber hecho abstracción de su propia condición de "lectores conocedores del tema" al responder a esta consigna considerándose ellos mismos lectores-modelo.

Pasando ahora a las conclusiones generales de la prueba 0 se podría indicar que:

- Los resultados obtenidos en la prueba 0 de validación de la categorización textual mostrarían que los informantes son sensibles a las diferentes formas que asume la transmisión del conocimiento según la categoría textual en la cual se lleva a cabo y que por lo tanto, una categorización de textos como la presentada aquí podría constituirse en una herramienta de acceso al sentido del texto. En efecto, se trataría de "una herramienta que utilizada por el sujeto lector durante el abordaje de los textos, determina su comportamiento, lo guía y le permite afinar la percepción de la situación de lectura en la que se encuentra " (Pasquale/Dorronzoro, 1999).

Así entonces, retomando los principales conceptos de Schneuwly (1994), se podría señalar que toda actividad de lenguaje (aquí, la comprensión del escrito) es necesariamente tri-polar es decir, requiere de

la participación de un agente (en este caso, el lector), de una acción (aquí, la lectura) y de un objeto específico que mediatice la relación agente-acción (el texto). Como ya se dijo antes (cf. "Marco Teórico Actual") los textos no se presentan a los lectores en forma caótica y desordenada sino como componentes empíricos de ciertos géneros o según la terminología empleada en esta parte del trabajo y en un nivel de análisis menos global, de ciertas **categorías textuales**.

Estas categorías textuales serían entonces seleccionadas por los locutores de una comunidad verbal en función de la finalidad, de los destinatarios y del contenido a transmitir, poseen una estructuración más o menos predecible tanto en el plano comunicacional como en el lingüístico propiamente dicho y son utilizables en situaciones concretas e inmediatas de intercambio, el cual ya está prefigurado por la elección de una u otra categoría textual.

Partiendo entonces de estos conceptos de base (los textos son ejemplares de diversas categorías textuales) y de los resultados obtenidos (los lectores reconocen estas categorías), se podría afirmar que las categorías textuales constituyen herramientas facilitadoras del abordaje de los textos que condicionan la actividad lectiva de los sujetos orientando las prácticas de lectura y el desarrollo de estrategias diversas si se garantiza a los sujetos un manejo consciente de las mismas.

Considerar entonces a la categorización presentada aquí como herramienta de abordaje de los textos es reconocer los diferentes "pactos de lectura" (Adam, 1994) que se establecen entre el autor y el lector por medio de los textos reagrupados en categorías como así también tomar consciencia de la diversidad y de heterogeneidad de los escritos con el fin de propiciar el desarrollo de estrategias de lectura lo más diversificadas y adaptadas posible.

- Los resultados obtenidos en esta prueba de validación también habrían puesto de manifiesto la **pertinencia** de la categorización textual establecida en este trabajo. Esta pertinencia descansaría sobre el alto grado de frecuentación de estas categorías en lengua materna por los estudiantes universitarios en el transcurso de su formación académica, lo que los inducirían a reconocerlas, incluso en la lectura lengua extranjera, y a desarrollar estrategias lectivas acordes con cada una de ellas.

Si bien esa aseveración debería ser objeto de investigaciones más profundas, se podría enunciar al menos bajo forma de hipótesis, que existirían incidencias positivas entre las estrategias desarrolladas por los estudiantes en la lectura en lengua materna y en lengua extranjera de materiales categorizados en series de acuerdo con criterios preestablecidos.

### **3.2.2- Los procesos metacognitivos de los lectores universitarios encuestados en relación con las operaciones discursivas.**

Las conclusiones que se presentarán en este apartado surgen de los datos recabados mediante una prueba que se denominó "**Encuesta Escrita de Metacognición**" (**Prueba 2**) y que se realizó con 6 informantes seleccionados a partir de una "**Encuesta Escrita de Selección**" (**Prueba 1**). Ambas pruebas que se encuentran en el Anexo de este trabajo con sus respectivos **Instrumentos de Recolección de Datos**, serán aquí someramente descriptas.

La Encuesta Escrita de Selección, prevista en el cronograma inicial de esta investigación, se llevó a cabo durante el primer cuatrimestre de 1999 con 20 informantes, alumnos regulares de la cátedra de Francés III de la Universidad Nacional de Luján. La finalidad de esta prueba fue el reagrupamiento de los informantes en tres grupos: un grupo A de lectores "expertos", otro B de lectores "inexpertos" y un tercer grupo C de lectores "medianamente expertos" según el grado de comprensión alcanzado en la lectura de los tres textos propuestos (texto didáctico, texto de divulgación y texto de investigación). Sin embargo, aunque inicialmente se planteó la formación de tres grupos de informantes, luego de la prueba estos grupos se redujeron a dos ya que la calidad de la comprensión manifestada por el conjunto de los informantes osciló entre "comprensión buena" y "comprensión mediada" sin registrarse casos de "comprensión insuficiente"

La actividad esencial propuesta en esta prueba fue la elaboración de una síntesis con las principales informaciones contenidas en los textos suministrados y una auto-evaluación de la comprensión. Para la prueba 1 se utilizaron tres textos (los mismos que los empleados para la prueba 0 de validación) que fueron leídos uno tras otro por los informantes en sesiones de aproximadamente 30 minutos. Una vez procesados los datos y volcados en la Grilla de Recolección de Datos elaborada a tal efecto, se constituyeron los grupos y se seleccionaron al azar 6 informantes por grupo (A, B). Con ellos se realizó la prueba 2.

La Encuesta Metacognitiva Escrita (Prueba 2) fue entonces suministrada a 6 informantes repartidos en los grupos antes mencionados. A estos informantes se les presentó una prueba que consistió esencialmente en una auto-evaluación de la comprensión lectora y en una serie de 4 preguntas que intentaron indagar sobre el papel desempeñado por las operaciones discursivas en procesos de lectura-comprensión de los encuestados.

Esta prueba se realizó al finalizar el primer cuatrimestre del año 1999 y se utilizaron en su realización los mismos textos que para las pruebas 0 y 1. Para registrar los datos arrojados por esta prueba se elaboró una Grilla de Recolección de Datos (cf. Anexo).

En la primera instancia de la encuesta los sujetos debieron realizar una tarea de introspección con el fin de auto-evaluar su comprensión del escrito, este momento seguido de otros dos en los cuales la reflexión y la introspección debieron focalizarse en las dos operaciones discursivas analizadas.

Las principales conclusiones referidas a la encuesta Escrita de Metacognición son las siguientes:

- La primera conclusión tiene que ver con **la auto-evaluación** que los informantes realizaron de su comprensión lectora

En todos los casos, esa auto-evaluación coincidió con la evaluación externa llevada a cabo en el momento de la realización de la encuesta de selección. En otras palabras, los grupos que se conformaron fueron el resultado de esas dos instancias evaluativas coincidentes entre sí.

- La segunda conclusión tiene que ver con la introspección de los **lectores "más expertos"**, en lo que refiere a las operaciones discursivas de definición y de reformulación.

Aquí entonces, se debe hacer notar que todos los informantes declaran haber encontrado definiciones y reformulaciones en los tres textos analizados y que existe una clara coincidencia entre aquellos lugares del texto en los cuales los informantes manifiestan haber encontrado huellas de definiciones y de reformulaciones y los lugares identificados en el análisis textual realizado en la fase descriptiva de este trabajo.

A la pregunta, "¿habitualmente encuentra definiciones/reformulaciones?", todos los informantes del grupo A respondieron afirmativamente. En este punto, es interesante hacer mención de ciertas informaciones suministradas por los informantes en lo que refiere por ejemplo a las formas tipográficas que asumen las definiciones en ciertos textos (diferente tipo de letra, negrita, etc.): los estudiantes interrogados parecen haber desarrollado algún tipo de estrategia lectiva de puesta en relación de las diversas tipografías con la actualización de la definición: "en este texto es fácil encontrar definiciones porque están con letra diferente"(sic) o "los puntos (sic) me ayudaron a encontrarlas". Por otro lado, el encontrar definiciones en los textos abordados parecería condicionar la forma de acceso al texto de algunos lectores "encontrar definiciones me permite pasar de una lectura global a una lectura más precisa (sic) e ir afirmando o descartando hipótesis". En lo que refiere a las reformulaciones, los informantes suministran menos informaciones y sólo se limitan a reconocer que generalmente encuentran reformulaciones y que éstas les sirven "para entender con más precisión".

Por lo contrario cuando se interrogó a los informantes sobre si se propusieron o no encontrarlas, las respuestas fueron menos homogéneas: sólo se propusieron encontrar definiciones o redefiniciones los informantes cuya comprensión del texto se vio debilitada por alguno u otro motivo.

Cuando se les solicitó que indiquen si el hecho de haber encontrado definiciones/reformulaciones les ayudó para comprender el texto, las respuestas fueron unánimes "'sí, me ayudó porque el texto desarrolla nociones para mí desconocidas" o "sí, me permitió entender algunas categorías estipuladas por el autor" o "sí, para orientarme".

Estas reflexiones de los informantes sobre la definición y la reformulación como operación discursiva pondrían entonces en evidencia entre otras cosas que:

1. Los informantes reconocerían y actualizarían cuando su comprensión se ve debilitada, la operación discursiva de definición y de reformulación lo que daría cuenta de su carácter virtual.
2. La identificación y la reconstrucción por parte del sujeto lector de las operaciones discursivas mencionadas condicionarían entonces en gran parte su comprensión del escrito.
3. Este comportamiento de identificación-actualización de las operaciones discursivas sería "habitual" en los lectores interrogados ya que formaría parte de sus prácticas de lenguaje, aprendidas en el seno de su comunidad socio-lingüística.
4. El autor y el lector se "encontrarían" en determinadas zonas del texto en lo que refiere a la definición y a la reformulación poniendo así de manifiesto la dimensión interaccional de la operación discursiva.

- Una tercera conclusión refiere a los informantes que han sido denominados "**menos expertos**".

Estos encuestados evalúan su comprensión lectora como "mediana " y en algún caso, "insuficiente", estos últimos informantes manifiestan un cierto descontento "algunas partes del texto eran muy difíciles", "me hubiera gustado entender más", etc. Como en el caso anterior, la auto-evaluación de los informantes confirmó la selección realizada mediante la prueba 1 y su inclusión en el grupo B.

Todos los informantes que componen este grupo declaran haber encontrado definiciones en los textos analizados sin embargo, sólo un porcentaje menor (4/6) ha identificado "secuencias reformulativas"

En este grupo también se registra una cantidad importante de encuestados que no responden a la pregunta "¿Cómo las encontró: proponiéndoselo o sin proponérselo?", lo que representa un volumen importante de datos que no han sido recabados.

En lo que respecta a los lugares del texto en los cuales identificaron la presencia de las operaciones discursivas de definición y de reformulación, los informantes señalan ciertos párrafos y frases coincidentes con los del relevamiento realizado en la fase descriptiva de esta investigación; sin embargo el porcentaje de coincidencia es sensiblemente menor que en el caso de los lectores "expertos".

Los informantes de este grupo tampoco aportan demasiadas informaciones en lo que respecta a la

pregunta "¿Habitualmente las encuentra?": las respuestas no son homogéneas (3 informantes manifiestan que las encuentran y tres que no) y no consisten más que en "sí" o "no".

En cuanto a la ingerencia positiva en la comprensión de las definiciones/reformulaciones identificadas, los informantes subrayan que la identificación de definiciones o de secuencias reformulativas los ayudaron a comprender el texto aunque en forma parcial "me ayudó para entender algo del texto", "en parte me ayudó" o "me permitió entender un poco más". Estas respuestas de los informantes pondrían de manifiesto una comprensión fragmentada o incompleta que las operaciones discursivas, cuando fueron identificadas, han logrado restablecer, al menos, parcialmente.

Estas informaciones recabadas en el grupo B de informantes confirmarían:

1. Las características ya señaladas de las operaciones discursivas: su virtualidad y su dimensión interaccional.
2. Los condicionamientos que representan para la comprensión del escrito la identificación y la actualización de las operaciones discursivas en cuestión.
3. La posibilidad de transformar a las operaciones discursivas en una herramienta de acceso al sentido textual.
4. La posibilidad y la necesidad de realizar un aprendizaje sistemático de las operaciones discursivas en el marco de la lecto-comprensión en lengua extranjera, con vistas a optimizar la comprensión del escrito de los alumnos lectores en Lengua 2.

### **3.2.3- Orientaciones didácticas.**

En los párrafos que siguen se explicitarán de manera global las orientaciones didácticas previstas en este trabajo, resultantes de los datos recogidos y de las conclusiones a las que se arribaron en las dos fases del trabajo realizado.

- Una primera conclusión refiere a ***la naturaleza misma del objeto de enseñanza de los cursos de lengua extranjera en el medio universitario, la lectura-comprensión en lengua extranjera.***

La lecto-comprensión en lengua extranjera en tanto objeto de enseñanza particular requiere de una reflexión teórico-práctica específica por parte de los agentes sociales involucrados (docentes y estudiantes). Esta reflexión debería sobre pasar los límites de un enfoque centrado sobre aspectos puramente lingüístico-gramaticales que hacen de la lectura un proceso dependiente de esos aspectos para centrarse en la dimensión esencial del fenómeno: su carácter de ***práctica social*** que se lleva a cabo en contextos determinados y en relación con las actividades concretas de los individuos.

Por otro lado, esta concepción de la lecto-comprensión en lengua extranjera pondría en evidencia que incluso en situación pedagógica, los sujetos lectores son individuos sociales insertos en la historia y condicionados por ella que "dialogan" con otro(s) sujeto(s) tan determinado(s) socialmente como ellos por medio de un objeto socio-cultural denominado texto.

El sentido surge entonces en y por este "diálogo" instaurado entre los interlocutores pero no de manera mágica sino como el resultado de una co-construcción es decir, de una serie de operaciones realizadas por uno(s) y otro(s) con vistas al establecimiento eficaz de la comunicación escrita.

Un enfoque de la lecto-comprensión como el que precede supone una revisión y un cambio de perspectivas en problemáticas amplias y variadas que hacen al hecho didáctico concreto, es decir a la clase de lecto-comprensión en lengua extranjera en el medio universitario. Entre ellas, se mencionarán a modo de ejemplo:

1. La multiplicidad de sentidos que los diversos sujetos co-construyen a partir de un mismo texto a partir de sus propias historias y situaciones sociales;
2. El papel desempeñado en la lectura en lengua extranjera por las experiencias/competencias de lectura en lengua materna,
3. "La pedagogización" de los escritos que se presentan a los estudiantes y que hace que todo texto al ser utilizado con fines pedagógicos sea "arrancado" de su modo de funcionamiento social,
4. El papel asignado por el grupo al docente de "garante del sentido" allí donde se manifiestan diferencias interpretativas,
5. La preservación de la "dimensión individual de la lectura" (Souchon, 1997),
6. La eficacia/ ineficacia de estrategias empleadas por los lectores en el abordaje de los textos y los "buenos /malos lectores"

Aquí se han presentado algunos de los problemas con los cuales docentes y alumnos se enfrentan cotidianamente en sus prácticas didácticas. Su análisis desde la óptica propuesta podría aportar una visión diferente y abrir un camino distinto en la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-comprensión en lengua extranjera.

- La segunda conclusión tiene que ver con **la naturaleza del material de lectura** frecuentado por los estudiantes universitarios.

Los alumnos universitarios realizan en el marco de su formación académica una actividad concreta socialmente concertada, la apropiación de conocimientos científicos. Esta actividad está mediatizada por textos es decir que para poder llevar a cabo con éxito la actividad que les es propia dentro del ámbito universitario, los estudiantes deben tomar contacto con cierto material escrito con características particulares: los textos de transmisión de conocimientos.

Estos textos como ya se señaló (ver 3.1.1-Los textos de especialidad vs.los textos de transmisión de conocimientos) poseen una función social (transmitir/difundir/favorecer la adquisición de conocimientos) que determina que estos textos constituyan el material de lectura circulante en marcos institucionales como la universidad, por ejemplo.

Con la finalidad de optimizar el acercamiento de los estudiantes a estos textos, sería necesario propiciar una reflexión acerca de todos aquellos parámetros socio-culturales que determinan la producción-recepción, la circulación y las formas asumidas por el conocimiento "puesto en texto" (Chevallard, 1991) en los textos en cuestión.

Ahora bien, esta reflexión debería estar orientada por los supuestos teóricos que ya han sido presentados (cf.1.2-Marco Teórico), inspirados de Bajtín y retomados por Bronckart (1996) y Souchon(1997), entre otros. Así, estos textos de transmisión de conocimiento que se presentan a los estudiantes serían considerados ejemplares empíricos representantes de diversos géneros(que en esta investigación se denominaron "categorías textuales") acumulados por una comunidad socio-lingüística a lo largo de su historia y disponibles en el intertexto.

Como sujetos sociales y pertenecientes a una cierta comunidad verbal, los estudiantes conocen, reconocen y utilizan estas categorías textuales de manera intuitiva es decir, sin haber realizado un trabajo sistemático sobre ellas. Sin embargo, en el marco de la enseñanza-aprendizaje de la lecto-comprensión en lengua extranjera, un aprendizaje "formal" de estas categorías de textos sería necesario como una posibilidad más de interrogación del texto y de acceso al sentido del mismo.

- La tercera orientación didáctica remite a **las categorías textuales como eje de la organización curricular de la materia.**

Si las categorías textuales pueden ser consideradas como herramientas para el abordaje de los textos, ellas podrían constituirse también en el eje de la organización curricular de la materia.

Así, en el primer nivel de la asignatura, el trabajo podría centrarse especialmente sobre los textos de transmisión de conocimientos **didácticos** ya que, dadas sus características en lo que refiere sobre todo a la presentación del saber como no-problemático y construido, estos textos constituirían un elemento facilitador de acercamiento a la lecto-comprensión en lengua extranjera.

El trabajo sobre estos textos se vería plasmado en la resolución por parte de los alumnos de consignas de aprendizaje, tendientes a guiar la lectura y a sugerir pautas de internalización para la misma.Estas consignas, diferentes de las de verificación y de evaluación, deberían insistir, sobre todo, en aquellos elementos que aseguran la progresión de la información y el desarrollo de estrategias lectivas a partir de ellos.

En el nivel medio, el eje podría estar dado por los textos de transmisión de conocimientos **de divulgación científica.**

En estos textos el saber, aunque presentado como elaborado en instancias anteriores como en el caso de los textos didácticos, lleva la impronta del agente de alteración (periodista especializado, investigador-divulgador). El trabajo giraría entonces sobre esta instancia enunciativa que evidencia posturas teóricas con respecto a los problemas expuestos.

Aquí las consignas de aprendizaje deberían tener como objetivo la apropiación por parte del aprendiz lector de los elementos que pongan de manifiesto la presencia enunciativa del autor (agente de alteración) y del lector y el desarrollo de estrategias lectivas centradas en tales elementos.

En el último nivel de la asignatura, el trabajo debería estar dedicado especialmente a la lectura de textos científicos primarios o **textos de investigación** ya que son estos textos los que evidencian más claramente una dimensión informativo-persuasiva es decir, los que conjugan las instancias de construcción del saber y de discusión/defensa de esa construcción.

Aquí entonces, sería indispensable trabajar con consignas de aprendizaje que intenten develar los elementos argumentativos de los textos de investigación y su interiorización por parte del lector.

Esta propuesta de correspondencia entre categorías textuales y niveles curriculares podría ser redituable desde dos puntos de vista: por un lado, a la hora de determinar una progresión de las dificultades de acceso al sentido textual y por el otro, al superar a las tipologías tradicionales abriendo un amplio espectro de criterios que enriquecería la práctica didáctica de la lecto-comprensión en lengua extranjera.

## 8.2- Pruebas, Instrumentos de Recolección de Datos y Escalas de Registro.

- **Prueba 0: Validación de la Categorización Textual.**

Nombre y apellido:

Edad:

Carrera:

Nº de materias cursadas:

1) Según usted, ¿para qué ha sido escrito este texto? Marque sólo una opción.

a- informar

b-convencer

c-explicar

Justifique su opción:

2) ¿Qué efecto produjo en usted este texto? Marque sólo una opción.

a- lo informó

b- lo convenció

c- le hizo comprender algo

Justifique su opción:

3) ¿Cuál es para usted el circuito de difusión propio de este texto? Marque hasta dos opciones.

a- amplio

b- restringido

c- institucionalizado

d- no-institucionalizado

Justifique su(s) opción(es):

4) A partir de la lectura de este texto, ¿qué imagen construye usted del autor/emisor del mismo? Marque sólo una opción.

a- especialista del tema

b- no-especialista

c- periodista

d- docente

e- investigador

Justifique su opción:

5) ¿Cuál es, según usted, el perfil del lector destinatario de este texto?. Marque sólo una opción.

a- lector especialista en el tema

b- lector conocedor del tema

c- lector con conocimientos mínimos sobre el tema

d- lector sin conocimientos sobre el tema

Justifique su opción:

6) Los conocimientos que se encuentran en este texto son:

a- ¿producidos y transmitidos por la misma persona?

b- ¿producidos y transmitidos por personas diferentes?

Justifique su opción:

7) Según usted, ¿dónde apareció este texto? Marque hasta dos opciones.

a- diario

b- revista

c- revista especializada

d- manual

e- actas de coloquios

f- libro de referencia

Justifique su opción:

### •Instrumentos de Recolección de Datos para Prueba 0

Referencias: Instrumento de Recolección de Datos para el **Texto DIDACTICO**

Valores asignados según la Escala de Registro de Datos: 0-

Incorrecto

1-Inadecuado

2-Adecuado

3-Optimo

Informante	-Función	-Efecto	-Cdifusión	-Autor	-Lector	-T.Conoc.	-Soporte
1							

2			/3				
3							
4			/3				
5						/C	
6	/3					/C	/C
7						/C	
8			/3				
9			/3				
10			/3				
11			/2				
12			/2				
13			/2				
14							
15							
16			/2				
17			/3				
18			/3				
19			/3				
20							

Referencias: Instrumento de Recolección de Datos para el **Texto de**

**DIVULGACION**

Valores asignados según la Escala de Registro de Datos: 0-

Incorrecto

4-Inadecuado

5-Adecuado

6-Optimo

Informante	-Función	-Efecto	-Cdifusión	-Autor	-Lector	-T.Conoc.	-Soporte
1						/C	/C
2			/3				
3			/3				
4							
5							
6				/3			
7		/C	/3				
8			/3			/C	
9				/1			/3
10			/3				/3
11			/3				

12			/3				
13			/3				
14				/1			
15							
16							
17							
18							
19							
20							

Referencias: Instrumento de Recolección de Datos para el **Texto de**

**INVESTIGACION**

Valores asignados según la Escala de Registro de Datos: 0-

Incorrecto

7-Inadecuado

8-Adecuado

9-Optimo

Informante	-Función	-Efecto	-Cdifusión	-Autor	-Lector	-T.Conoc.	-Soporte
1							

2							
3							
4							
5							
6		/C					
7		/C					
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							

**•Escala de Registro de Datos para Prueba 0.**

Referencias: Valores asignados en la Escala: 0- Incorrecto

1-Inadecuado

2-Adecuado

3-Optimo

Consigna	Opciones	T.Didáticos	T.de Divulgación	T. de Investigación
•Función	-informar	2	3	1
	-convencer	1	1	3
	-explicar	3	2	2
•Efecto	-lo informó	2	3	1
	-lo convenció	1	1	3
	-le hizo comprender	3	2	2
•Circ.de Difusión	-amplio	2	3	2
	-restringido	3	2	3
	-institucionalizado	3	2	3
	-no-institucionalizado	2	3	2
•Autor	-especialista	2	2	3
	-no especialista	0	0	0
	-periodista	0	3	1
	-docente	3	1	1

	-investigador	2	1	3
•Lector	-conocedor	2	2	3
	-con conoc mínimos	3	3	1
	-sin conocimientos	3	1	1
•Trans. de Conocimientos	-misma persona	2	2	3
	-personas diferentes	3	3	2
•Soporte	-diario	1	3	1
	-revista	1	3	1
	-revista especializada.	2	3	3
	-manual	3	1	1
	-actas de coloquios	1	1	3
	-libro de referencia	3	1	3

**•Prueba 1: Encuesta Escrita de Selección.**

Nombre y apellido:	Edad:
Carrera:	Nº de
materias cursadas:	

1) Sintetice el tema del texto leído en no más de tres líneas

.....  
.....  
.....

2) ¿Qué se dice en el texto a propósito del tema tratado? Sintetice las principales informaciones encontradas en no más de tres líneas.

.....  
.....  
.....

3) La lectura de este texto le resultó:

- a- muy fácil       b- medianamente fácil       c- medianamente difícil   
d- muy difícil

*Si señaló los ítems a ó b, prosiga con la pregunta 4, si señaló los ítems c ó d, continúe con la consigna 5.*

4) Precise qué elementos textuales le facilitaron la lectura.

.....  
.....  
.....

5) Precise qué elementos textuales le dificultaron la lectura.

.....  
.....  
.....

**Grilla de Recolección de Datos para la Encuesta de Selección.**

Referencias: **TEXTOS DIDACTICOS**

Escala: 0 incorrecto, 1 inadecuado, 2 adecuado, 3 óptimo

Auto-evaluación:MF= Muy Fácil; Me.F=Medianamente Fácil,

Me.D=Medianamente Difícil,

MD=Muy Difícil

Informantes	Síntesis	Informaciones	Auto-evaluac.	Elementos Facilitadores	Elementos que dificultan
1			F	Formato de texto	
2			F	Organización	
3			e.D		Doc.Técnico
4			e.F	Al. Transpar.	
5			e.F	Ítulos	
6			e.F	omb. Ppios	
7			e.F	estructura	
8			e.F	al. Transpar	
9			e.F	al. Transpar	
10			e.F	Ítulos.Sub-tít.	
11			e.F	oc.conocido	
12			e.D		oc.Desconoc.
13			e.F	iseño.V.Téc.	
14			e.F	Ítulos.Sub-tít.	
15			e.F	estructura	

16			/C	/C	
17			e.F	ítulos.Sub-tít.	
18			e.D		oc.Técnico
19			F	onoc.de tema	
20			e.F	ítulos.Sub-tít.	

**Grilla de Recolección de Datos para la Encuesta de Selección.**

Referencias: **TEXTOS DE DIVULGACIÓN**

Escala: 0 incorrecto, 1 inadecuado, 2 adecuado, 3 óptimo

Auto-evaluación: MF= Muy Fácil; Me.F=Medianamente Fácil,

Me.D=Medianamente Difícil,

MD=Muy Difícil

Informantes	Síntesis	Informaciones	Auto-evaluac.	Elementos Facilitadores	Elementos que dificultan
1			e,F	ombres	
2			e.F	alab.transp.	
3			.f	aratexto	
4			e.F	al.Transpar.	
5			e.F	squemátizac.	
6			e.F	revedad	

7			e.F	alab.transp.	
8			e.F	al.Transpar	
9			e.F	ibujo.Título	
10			D		elación gráf/T
11					
12			e.D		in el.iconogr.
13			e.F	oc Transpar.	
14			e.F	con.Conoc.	
15			D	structura	structura
16			e.D	al.claves	
17			e.D		oc.Técnico
18			e.D		oc.Técnico
19			e.F	alab.transp.	
20			e.F	onoc.de tema	

**Grilla de Recolección de Datos para la Encuesta de Selección.**

Referencias: **TEXTOS DE INVESTIGACIÓN**

Escala: 0 incorrecto, 1 inadecuado, 2 adecuado, 3 óptimo

Auto-evaluación:MF= Muy Fácil; Me.F=Medianamente Fácil,

Me.D=Medianamente Difícil,

MD=Muy Difícil

Informantes	Síntesis	Informaciones	Auto-evaluac.	Elementos Facilitadores	Elementos que dificultan
1			D		oc.Desconoc
2			e.D		alta estruct.
3			e.D		oc.específico
4			e.F	al.Transpar.	
5			e.F	onoc.Autor	
6			D		onfuso
7			eD		/paratexto
8			e.F	al.Transpar	
9			e.F	oc.conocido	
10			e.D		oc.difícil
11			e.F	utor conoc.	
12			e.D		enso.
13			e.D		ema descon.
14			e.F	onoc. Autor	
15			D		structura

16			e.F	on.Autor	
17			e.F	oc.conocido	
18			e.D		oc.complejo
19			e.F	utor conoc.	
20			e.F	oc.Conocido	

## Prueba 2: Encuesta Escrita de Metacognición.

Nombre y apellido:	Edad:
Carrera:	Nº de materias cursadas:

1) Si debiera evaluar su comprensión del texto ¿qué opción elegiría?

a- comprensión buena       b- comprensión mediana       c- comprensión insuficiente

2) Durante su lectura ¿encontró definiciones en el texto?

a- ¿cómo las encontró: proponiéndoselo  o sin proponérselo  ?

b- ¿en qué lugar del texto?

c- ¿habitualmente las encuentra?

3) Si encontró definiciones en el texto, ¿esto le ayudó para comprender el texto?

Si       No       ¿Porqué?

4) Durante su lectura ¿encontró secuencias tendientes a aclarar en el texto?

a- ¿cómo las encontró: proponiéndoselo  o sin proponérselo  ?

b- ¿en qué lugar del texto?

c- ¿habitualmente las encuentra?

5) Si encontró secuencias tendientes a aclarar en el texto, ¿esto le ayudó para comprender el texto?

Si

No

¿Porqué?