

## INTEGRACIÓN SEMÁNTICA DE TEXTOS EXPOSITIVOS Y REFORMULACIÓN EN ESTUDIANTES CON DIFERENTE ENTRENAMIENTO ESCOLAR

ELVIRA ARNOUX, SYLVIA NOGUEIRA Y ADRIANA SILVESTRI  
Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires

En este trabajo se realiza un estudio contrastivo del desempeño de dos grupos de estudiantes de 5° año del ciclo secundario con diferentes habilidades comprensivas y productivas en una tarea de integración de fuentes múltiples. A partir de las dificultades detectadas se analiza la complejidad de una tarea que exige la capacidad tanto de vincular semánticamente información procedente de textos distintos a partir de una consigna escolar de escritura, como de producir un texto coherente y autónomo. Se observó que el grupo de estudiantes más inexpertos operó sobre las fuentes casi de manera exclusiva con el resumen, reproduciendo literalmente la mayor parte de los sintagmas de los originales. En cambio, el grupo con mejor entrenamiento produjo auténticas integraciones basadas en lo conceptual y atentas a los factores genéricos, empleando variados recursos de reformulación en la generación de un texto propio y autónomo. No obstante, incluso este grupo mostró algunas dificultades –relativas en general a la introducción equilibrada de conocimiento previo– que sugieren que el tratamiento de fuentes múltiples es una tarea de gran complejidad, que requiere una enseñanza específica que debe proseguir en los niveles superiores de educación.

En el ámbito educativo se ha observado que existe actualmente una tendencia a descalificar las actividades de aprendizaje a partir de una sola fuente, ya que éstas se asocian con formas de enseñanza tradicionales. Esa descalificación se liga, entre otras variables, a la que pesa sobre el manual escolar. Investigaciones realizadas entre 1991 y 1998 en escuelas de Capital Federal y del gran Buenos Aires exploraron concepciones docentes sobre los libros de texto y la articulación de ellas con visiones pedagógicas generales (Verón 1999). Se detectaron diversos perfiles ideológicos al respecto entre los maestros de primero, segundo y tercer ciclos y los tres primeros años del secundario. En 1991 coexistían en relativa tensión, por un lado, la

defensa del uso de un solo libro por parte de los alumnos en función de la organización de los cursos que ello implicaría y, por otro, la preferencia de la consulta de fuentes múltiples, preferencia en la que se detectaron dos posturas: la utilización de un manual como guía de lecturas de otros materiales y el rechazo rotundo del uso del libro de texto único sobre la base de que ello afectaría la individualidad y la creatividad de los estudiantes. Las investigaciones posteriores (llevadas a cabo en 1995 y 1998) pusieron en evidencia un predominio creciente de la ideología que desvaloriza el manual (Verón 1999). Esto lleva a que con frecuencia se exija al alumno –incluso en etapas tempranas de su escolaridad– que utilice fuentes múltiples para extraer información sobre el tema en estudio (Goldman 1997).

La investigación que realizamos y cuyos resultados parciales exponemos aquí se propone, por una parte, delimitar las dificultades que plantea la integración de fuentes en estudiantes con escaso entrenamiento lector y escritor y, por la otra, mostrar la complejidad de una tarea que exige la capacidad tanto de vincular semánticamente información procedente de textos distintos a partir de una consigna escolar de escritura, como de producir un texto coherente y autónomo. Sabemos que el éxito en los estudios universitarios depende, en gran medida, de un buen desempeño en este tipo de actividades pero debemos ser conscientes de que ello requiere el desarrollo de habilidades lectoras y escritoras en la escuela secundaria, de la puesta en relación explícita entre lectura y escritura (Parodi Sweis 1999, Arnoux et al. 2001) y, respecto de nuestro tema, una ejercitación regular y controlada en la integración de fuentes.

## INTRODUCCIÓN

Las investigaciones cognitivas han proporcionado abundante información sobre los procesos implicados en el tratamiento de texto único. Respecto de los objetivos que nos planteamos, son fundamentales los estudios sobre los modos y niveles de la integración semántica (Kintsch 1998). Ésta supone, por un lado, la elaboración de una red coherente de proposiciones con la consiguiente supresión de las unidades no pertinentes y, por el otro, procesos de síntesis semántica. De allí que, en líneas generales, el término de “integración semántica” designe la pérdida de identidad de informaciones literales en beneficio de una presentación más global de los acontecimientos que ellas describen” (Coirier et al. 1996). Para lograrla, no solo se debe vincular cada elemento nuevo a los ya tratados, sino que también es necesario elaborar una macroestructura semántica y un modelo de situación en los que intervienen los conocimientos previos y los objetivos de la tarea.

Si bien son numerosos los trabajos sobre integración semántica a partir de la lectura de un texto, no existen aún propuestas firmes acerca del procesamiento de fuentes múltiples. Lo que los trabajos existentes en esta área demuestran hasta ahora es –previsiblemente– que la competencia del sujeto relativa al texto singular resulta un requisito ineludible para el adecuado tratamiento de más de un texto. Sin embargo, la comprensión de cada una de las fuentes individuales no resulta –por sí sola– suficiente. Por otra parte, existen otros factores que inciden igualmente en el

tratamiento de texto único, como la gran variabilidad de los productos del tratamiento según los objetivos del sujeto, el contexto institucional de la tarea o los tipos de texto empleados, que impiden generalizar las conclusiones disponibles hasta el momento.

Perfetti (1997) propone un modelo de representación del texto múltiple basado en la propuesta de Kintsch (1998) sobre el texto único. Para el caso del procesamiento de fuentes múltiples, su investigación concluye que, además de una adecuada representación de cada uno de los textos fuente, se requiere otro nivel de representación –exclusivo de este tipo de tratamiento– que corresponde a la integración de ambos. Se trata de una representación global, aplicable a la información conexa de las fuentes, que construye vínculos intertextuales que relacionan las fuentes estableciendo enlaces conceptuales y retóricos (por ejemplo, acuerdo/disenso, coincidencia/contradicción, etc.).

Insistimos en señalar que la construcción de estos modelos no resulta de la mera exposición a las fuentes múltiples, sino que es el resultado de un largo y complejo aprendizaje. Los alumnos que ingresan al ciclo secundario evidencian grandes dificultades para producir un texto empleando información de fuentes múltiples, aun cuando se proporcionen facilitaciones para la tarea (Silvestri 2000). Las exigencias cognitivas y discursivas de la tarea hacen que resulte más habitual su indagación en un nivel avanzado de escolaridad. Así, el procesamiento múltiple ha sido investigado preferentemente en sujetos universitarios (Perfetti 1997, Di Stefano y Pereira 1997). Incluso en estos casos, el desempeño precario de los sujetos ratifica la complejidad del tratamiento.

En nuestra investigación, el objetivo principal fue indagar el desempeño de alumnos del último año del secundario en el procesamiento de fuentes múltiples predominantemente expositivas. Así, este trabajo difirió de algunos estudios anteriores por el nivel de escolarización de la población testada y, de otros, porque la tarea propuesta a los estudiantes no partió de la lectura de fuentes que responden a géneros discursivos en los que domina la secuencia narrativa (se sabe que, en la adquisición discursivo-textual, la narrativa fáctica es de aprendizaje muy precoz (Astington 1990)). Analizamos el desempeño en la lectura de fuentes múltiples por parte de estudiantes en el cierre de su escuela media y en las mismas aulas que lo cursan. Esto implicó, por un lado, presuponer que los alumnos contarían con un mayor entrenamiento en la tarea (aunque solo fuera por tener más experiencias en la realización de ella, lo cual no se asoció necesariamente con una enseñanza explícita, formal y sistemática de la lectura de fuentes múltiples) y, por otro, poner implícitamente en juego las representaciones de los alumnos sobre la tarea, vinculadas a las demandas de las instituciones en las que hacen sus estudios secundarios, representaciones generalizables en tanto asociadas con el nivel medio de la escolaridad y variables según el perfil de cada escuela.

Uno de los objetivos subordinados al principal de esta investigación fue distinguir tipos de desempeño en la producción de textos escritos a partir de la lectura de fuentes múltiples. Después de presentar en lo que sigue una descripción de la población estudiada y de la prueba propuesta, se exponen resultados correspondientes a ese objetivo.

## SUJETOS

La investigación marco comprendió 131 alumnos de 5º año, cursantes de cinco escuelas de la Capital Federal, dos representativas del nivel estándar de escolarización, una asociada a la mayor exigencia de ese nivel y dos de la exigencia académica más elevada en el sistema de la escuela media de la Ciudad de Buenos Aires. La evaluación de las habilidades lectoras de los alumnos de esas escuelas, realizada en investigaciones anteriores del equipo<sup>1</sup>, había permitido clasificar comparativamente a los estudiantes de aquellas dos escuelas como menos hábiles, de modo que se esperaba un rendimiento inferior de su parte en la tarea propuesta en esta investigación. El grupo I (como de aquí en adelante se denominará a esos estudiantes) estuvo constituido en este caso por 51 alumnos de dos escuelas; el grupo II (el de los alumnos de las dos escuelas de exigencias académicas más altas del sistema), por 50 y el grupo III (el correspondiente a la escuela con una exigencia intermedia respecto del parámetro establecido por las otras escuelas estudiadas), por 30.

En función de los objetivos de la investigación que presentamos en este trabajo, se seleccionó como grupo I al curso estándar que obtuvo mejor desempeño, integrado por 25 sujetos, y entre los del grupo II al curso de exigencia elevada que más respetó el carácter expositivo de las fuentes (22 sujetos).

## DESCRIPCIÓN DE LA TAREA

Se proporcionó a los alumnos dos textos de extensión similar (280 y 362 palabras) sobre el mismo tema, la Vanguardia (ver Apéndice). En un tiempo asignado de 60 minutos, se les solicitó que leyeron ambos textos y que resolvieran la consigna "Redactar un texto sobre la vanguardia en Hispanoamérica en el que utilice la información que suministran los dos textos proporcionados". La tarea fue realizada en horario escolar correspondiente a la materia Literatura y el administrador de la prueba fue en cada institución el mismo docente de esa asignatura. Con esto se pretendió ubicar la prueba en el ámbito escolar familiar para los estudiantes.

Teniendo en cuenta que se trata de una tarea compleja, se diseñó la actividad de modo que incluyese elementos facilitadores para su resolución. Por una parte, los alumnos no debían realizar una búsqueda propia de fuentes de información, sino que disponían de las fuentes. Se seleccionaron, además, textos pertenecientes al mismo género —exposición teórica en manuales literarios no escolares— para que la homogeneidad favoreciese la integración y la puesta en texto. Las fuentes no incluían tampoco información centralmente divergente ni contradictoria que pudiera obstaculizar la vinculación de los conceptos proporcionados. Se decidió, además,

<sup>1</sup> Proyectos de Investigación de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires, dirigidos por Elvira Arnoux: "Incidencia de las operaciones metadiscursivas en la comprensión y producción de textos expositivo-explicativos y argumentativos" (1995-1997) y "Lectura y escritura: procesos psicolingüísticos y prácticas sociales" (1998-2000).

que el trabajo se hiciera con las fuentes presentes, lo que implica menores exigencias en las operaciones de memoria.

En general, la información de los textos era complementaria y, así, muy pocos datos se repetían. Si bien ambos textos consideran la relación entre el proceso inicial de desarrollo de las vanguardias europeas y el desarrollo de las vanguardias en Hispanoamérica, la perspectiva adoptada es distinta: en un caso, se acentúa la influencia; en el otro, la apropiación y transformación. Cada texto consta de tres párrafos organizados temáticamente de la siguiente manera:

#### Fuente I. La Vanguardia

1. Ubicación histórica. Relación Vanguardia / Modernismo.
2. Incidencia de la Primera Guerra Mundial en los nuevos estilos poéticos.
3. Influencia de la Vanguardia europea en la hispanoamericana.

#### Fuente II. La poesía de la vanguardia

1. Las escuelas de vanguardia europeas y sus expresiones en el ámbito hispánico.
2. Impulso inicial externo y rápida criollización.
3. Proyecto innovador compartido por las vanguardias y, en el caso hispanoamericano, adecuación a la cultura nacional (ver Apéndice).

Respecto de la consigna, es importante destacar que su enunciado explicita la exigencia de utilizar las dos fuentes presentadas a los alumnos y no impone un género discursivo a la producción escrita solicitada, es decir, la consigna enfrenta a los estudiantes a tomas de decisión importantes: incluir o no información nueva y elegir el tipo de texto más adecuado.

En cuanto a la materialidad de los textos presentados a los alumnos, es necesario aclarar (por referencias que se harán más adelante a la disposición gráfica de los textos producidos por ellos) que las fuentes de lectura fueron entregadas en una hoja (las dos fuentes ocuparon solamente la primera página de ella) y la consigna encabezó otra hoja, completamente blanca, sin renglones ni márgenes preestablecidos.

Los alumnos emplearon en la realización de la tarea los 60 minutos asignados a la prueba. Solo dos alumnos del grupo II entregaron el trabajo 5' antes del tiempo previsto y solo algunos estudiantes de este grupo, entre todos los evaluados, solicitaron ampliaciones orales de la consigna escrita que precisaran qué tipo de texto debían escribir, solicitud a la que los administradores de la prueba respondieron – confirmando la instrucción escrita – que ello no quedaba pautado. Todos estuvieron concentrados en la actividad, que pareció demandarles un esfuerzo considerable, superior al que emplean habitualmente en la redacción de un texto de la misma extensión.

Como se preveía en función de la indefinición de la consigna respecto del tipo de texto que se debía producir, hubo diversidad genérica entre las producciones de los alumnos evaluados en esta investigación. Se registraron trabajos que retoman el género discursivo de las fuentes presentadas y otros que se distancian de él a favor

de formas genéricas más permeables a la manifestación explícita de la opinión del enunciador sobre el tema o, incluso, sobre las fuentes mismas del escrito. La opción por una u otra posibilidad fue significativa en los alumnos del grupo II y se relaciona notablemente con la institución escolar a la que pertenecen los estudiantes. Esto permite entrever algunos aspectos del proyecto pedagógico que sostiene cada establecimiento<sup>2</sup>.

## RESULTADOS

Las diferencias de desempeño entre ambos grupos fueron, como se preveía, significativas. En términos generales, el grupo I, de lectores menos hábiles, no logró resolver la tarea o la completó de manera poco satisfactoria, mientras que el grupo II evidenció altas habilidades para construir una representación conceptual integrada de ambas fuentes y para la producción de un nuevo texto a partir de ella. A continuación, contrastaremos el desempeño de ambos grupos, considerando los aspectos más relevantes.

### *Estrategias de toma de información*

El 20% de los miembros del grupo I no respondió a la consigna, ya que utilizó solo una fuente. El 48% empleó ambos textos, pero sin integrarlos: los alumnos organizaron su escrito en dos bloques separados, correspondientes a cada una de las fuentes. Este procedimiento generó en varios casos errores tales como la reiteración de conceptos o la separación de ideas afines. Finalmente, en el 32% restante se observaron operaciones mínimas de integración, consistentes en insertar en un bloque extraído de una fuente un párrafo o una oración provenientes de la otra. La cantidad de inserciones osciló entre una –la más frecuente– y tres como máximo.

En ninguno de los casos en que se emplearon ambas fuentes puede considerarse que hubo una auténtica integración basada en lo conceptual. Algunos alumnos se limitaron a resumir consecutivamente cada texto, sin establecer vínculos entre ambos. En otros, las pocas operaciones de inserción respetaron el formato de párrafo u oración del original, lo que indica que se siguió un criterio gráfico más que conceptual para establecer relaciones.

Por su parte, la totalidad de los alumnos del grupo II integró ambas fuentes. En algunos casos, la cercanía con aquéllas se manifiesta en la superficie textual:

Fuente I: La poesía buscaba una nueva dignidad, que sustituyese a la que habían perdido los epígonos del movimiento precedente.

Fuente II: Fue un tiempo de optimismo, alentado por el espectáculo de un mundo en constante transformación.

<sup>2</sup> El análisis de las modalidades de reformulación en los alumnos más hábiles y de su relación con las instituciones pedagógicas a las que pertenecen corresponde al segundo tramo de la investigación.

Alumno: Las constantes transformaciones por las que atravesaba el mundo en aquella época crearon una atmósfera de optimismo, haciendo que la poesía de vanguardia buscara una nueva dignidad.

En otros casos, la integración se realiza gracias a inferencias, con distinto grado de adecuación, que facilitan el entramado discursivo:

Al salir de la Guerra, la gente esperaba un mundo distinto, un mundo mejor. Por eso los vanguardistas querían ofrecer un mundo al que había que mirar con ojos nuevos. Crearon un nuevo lenguaje, una nueva forma de escribir, tratan de esta manera de escapar de la retórica clásica.

En relación con el dispositivo gráfico, podemos señalar que el 19% no dividió el escrito en párrafos, en cambio el 81% sí lo hizo en las siguientes proporciones: el 56% armó cuatro párrafos y los restantes, en proporciones iguales (11%), dos, tres, cinco o seis párrafos. En estos últimos, los párrafos no siguen la estructuración semántica de los seis párrafos correspondientes a los dos textos fuente considerados en su sucesión. Sin embargo, atendiendo a la totalidad de los textos, el 27% sigue el orden temático de presentación de la información, lo que se ve facilitado porque, en cierta medida, la fuente II prolonga el punto I.3. El 73% restante altera ese orden. La segmentación gráfica que los alumnos realizan de su propio texto muestra en este grupo un dominio de la competencia escritora, así como la alteración del orden de presentación de la información en las fuentes permite reconocer una integración semántica global.

### *Organización textual*

Los textos producidos por el grupo I fueron extensos: la media fue de 213 palabras, apenas menor a la extensión promedio de las fuentes. La totalidad de los alumnos respetó rigurosamente el orden de presentación de información de las fuentes, de modo que la secuencia resultó idéntica. La única operación de transformación observada fue el resumen, por paráfrasis mínimas o por supresión de párrafos u oraciones, sin transgresión de la secuencia.

Esta organización ratifica la imposibilidad del grupo I para producir un texto propio a partir de una representación integrada: sus precarias habilidades les permiten reproducir la estructura de contenidos de las fuentes, pero no generar una secuencia distinta a partir de una representación conceptual nueva, surgida de la integración.

Los textos producidos por el grupo II tuvieron una extensión promedio de 284 palabras, es decir, algo más extensos que los del grupo I y similar al promedio de las fuentes. La amplitud de la variación es considerable: de 168 palabras a 528, pero la mitad de los trabajos ocupa la franja que va de 200 a 300 palabras. Asimismo, el 54% utilizó como límite el lado de la página donde estaba la consigna y la cubrió en su totalidad, considerándola como marco para la extensión del texto, siguiendo la extensión de la prueba, que también ocupaba una página. En esto ha incidido

posiblemente la consideración de la prueba como modelo del texto que debían producir.

En cuanto al enunciado de apertura, entre los miembros del grupo II, el 18% sigue el primero del texto de Bellini (T1); el 18%, el segundo del mismo texto y el 38%, el primero de la segunda fuente (T2). Por su parte, el 13%, combina el primero y el segundo enunciados de T2; y el 13% restante propone una síntesis inicial propia. Como ejemplos de estas elecciones de los alumnos más hábiles, se proponen los siguientes:

1° enunciado de T1: La Vanguardia es, como lo define Giuseppe Bellini, una "gran etapa de la poesía hispanoamericana en Hispanoamérica".

2° enunciado de T1: A mediados de la primera guerra mundial y los primeros años de la postguerra (1914-1918) el Modernismo, movimiento que ha marcado fuertemente las generaciones pasadas, se desvanece, desarrollando así, la creciente voluntad de un cambio de orientación.

1° enunciado de T2: En términos generales, el vanguardismo comprende el conjunto de movimientos innovadores que agitaron las primeras décadas del siglo XX.

1° y 2° enunciados de T1: La etapa vanguardista en Hispanoamérica aparece después del modernismo.

Síntesis propia: El comienzo del siglo XX fue para Hispanoamérica un momento clave en lo que se refiere a su "independencia" literaria y artística.

Es evidente el peso del enunciado inicial de los textos fuente (69%, si consideramos también los que combinan el primero con el segundo de I.1), lo que muestra las dificultades de distanciarse de ellos. También debe destacarse la importancia mayor de los enunciados iniciales (1° y 2°) del primer texto, lo que puede originarse, por un lado, en la posición del texto en la prueba, pero, fundamentalmente, en el hecho de que permiten abrir más netamente un desarrollo narrativo al que se atuvo, como entramado de base, la mayoría de los textos. En la elección entre el primero y el segundo de I.1 ha incidido, en un caso, la mayor aceptación de un enunciado evaluativo (primero de I.1) como fórmula de apertura; y, en el otro, la preferencia por un enunciado que proponga una fecha que ordene cronológicamente la exposición. La opción por el primer enunciado del segundo texto también es significativa y se debe posiblemente tanto a la relación entre innovación (artística) y apertura (del texto) como a su anclaje histórico ("primeras décadas de nuestro siglo"). Muy pocos son los trabajos que proponen una síntesis que se aleje de los enunciados primeros de los textos fuente, lo que muestra la preocupación por atenerse a los materiales que la institución escolar les suministra.

Respecto del cierre del texto, la totalidad de los alumnos terminó con un enunciado que presentaba marcas conclusivas, lo que evidencia la voluntad de construcción de un texto discursivamente autónomo. Los modos de concluir son variados.

En primer lugar, debemos señalar, que la mitad de los alumnos construye un párrafo conclusivo independiente (marcamos la sangría con #):

# Se puede decir entonces que la Vanguardia fue un esfuerzo complejo, colectivo y también contradictorio que ayudó a América Hispana a determinar su identidad y al mismo tiempo a afianzar sus lazos con Europa occidental.

Por otra parte, el 23% de la totalidad de los trabajos señalan el cierre con un conector conclusivo (*en conclusión, en síntesis*) o se refieren al acto de concluir, reforzados o no por un conector:

# Podemos concluir entonces que la vanguardia en Hispanoamérica responde no solo a la necesidad de ver al mundo con una nueva mirada sino también a la búsqueda de una propia identidad.

El 38% utiliza conectores consecutivos (*entonces, por lo tanto, de esta manera, por ende, así*); de este porcentaje, la mitad de los casos inicia el párrafo. El 18% inicia el enunciado de cierre con conectores contraargumentativos (*pero, sin embargo*) o fórmulas contraargumentativas (*nada más lejos de la verdad*).

El 21% restante opta por marcar el carácter conclusivo o “definitivo” del enunciado gracias a recursos léxicos, gramaticales o estilísticos:

Autores como Borges forman parte de los que lograron darle ese nuevo gusto, interés y atractivo a lo que *llegaría a ser la revolución literaria Hispanoamericana que lograría dar una entidad propia a este continente olvidado*.

Asimismo, autores como Borges son *hoy en día conocidos, reconocidos y apreciados alrededor del mundo*.

# Los ecos del período vanguardista *continúan resonando en nuestros días, aquí y en otras partes del mundo también*.

Hay que considerar, además, que el 82% de los trabajos cierra siguiendo la orientación argumentativa de la fuente II en cuanto a la apropiación y transformación de las propuestas de las vanguardias europeas; el 53% de ese porcentaje destaca la articulación entre la búsqueda de una identidad propia y la importancia del vínculo con la cultura europea, que señala la última oración del texto fuente:

Fuente II: La vanguardia se convierte así en un esfuerzo complejo, y a menudo contradictorio, para definir lo nacional y tender lazos definitivos con el mundo occidental contemporáneo.

Alumno: La vanguardia es en conclusión, un movimiento que intenta definir lo nacional manteniendo un fuerte contacto con el mundo occidental.

Se puede señalar, entonces, que si bien los alumnos del grupo II manejan diversas estrategias discursivas que les permiten marcar el cierre del texto, siguen la

orientación del texto fuente ubicado en segundo lugar en la prueba e, incluso, optan en un número significativo por reformular el enunciado final.

### *Literalidad y reformulación*

Los textos producidos por el grupo I resultaron altamente literales con respecto a las fuentes, de modo que podía identificarse con claridad el origen de cada información. Como ya se señaló, en todos los casos los alumnos resumieron el texto fuente (un promedio del 50% de la información de cada texto). El procedimiento más usado para resumir fue la supresión de párrafos u oraciones, conservando idénticos al original los segmentos elegidos. Desde el punto de vista conceptual, los resúmenes fueron correctos en casi todos los casos, de modo que la comprensión de la base del texto fue, en términos globales, adecuada, aunque hubo algunos problemas de orden microestructural que se comentarán más adelante.

Las reformulaciones observadas, todas a nivel microestructural, fueron paráfrasis muy cercanas a la fuente, lo que evidencia que para los alumnos menos hábiles la operación de construir representaciones alternativas a la propuesta de las fuentes resulta muy dificultosa. En los segmentos reformulados, además, hubo errores que se describen a continuación.

Un tipo de error frecuente reveló problemas de comprensión proposicional, como el que se advierte en el siguiente ejemplo. Entre los alumnos que intentaron reformular este segmento, el 58% cometió el mismo error conceptual:

Fuente I: La gran etapa de la poesía hispanoamericana se inicia con la Vanguardia (...)

Alumno: La poesía hispanoamericana comienza con la vanguardia.

Entre los alumnos del grupo II, solo uno de ellos cometió un error similar en la reformulación de este segmento ("La poesía hispanoamericana se ve iniciada a principios del siglo XX a través de los diferentes movimientos de la vanguardia europea").

Los problemas de comprensión de los miembros del grupo I en el nivel léxico se evidenciaron en menor medida que los proposicionales. Las reformulaciones léxicas involucraron casi siempre al léxico general y no al específico de la disciplina, y fueron en general correctas ("empieza" en lugar de "se inicia", por ejemplo). Se observaron, sin embargo, algunos errores como el siguiente, que provocan una marcada distorsión conceptual:

Fuente I: El Modernismo se eclipsa definitivamente (...)

Alumno: El modernismo llega a su punto máximo (...)

En cuanto a los términos y a la fraseología disciplinares ("tendencia", "estilo", "conquista formal", por ejemplo), la mayor parte de los miembros del grupo I no intentó reformularlos, lo que no asegura su comprensión, pero sí su identificación como elementos de importancia semántica que deben ser respetados. Los pocos

sujetos que trataron de reformular, lo hicieron erróneamente. Por ejemplo, el 54% de los alumnos retomó el siguiente segmento:

Fuente I: (...) se asimilaron sus conquistas formales (...)

Entre estos alumnos, el 70% lo reprodujo literalmente, mientras que del 30% reformulado solo una versión –el primero de los ejemplos– fue semánticamente adecuada (en términos proposicionales, aunque no léxicos) y el resto resultó incorrecto:

Alumnos:

características formales

conductas formales

obras formales

El léxico marcadamente abstracto de los textos fuente fue retomado en algunos casos por reformulaciones que evidenciaron una representación más concreta de los conceptos correspondientes. Estas reformulaciones resultaron inadecuadas desde el punto de vista genérico, ya que la opción concreta es más representativa del registro informal que de la formalidad propia de los textos teóricos. Si bien no producen error conceptual, muestran dificultades para enfrentar cognitiva y discursivamente la abstracción característica de estos géneros:

Fuente I: Las generaciones salidas del conflicto (...)

Alumno: Las personas que salían de esta guerra (...)

En algunos casos, las operaciones resuntivas por supresión generaron segmentos semánticamente anómalos, sobre todo en los casos de supresión intraoracional, como observamos a continuación:

Fuente I: Así fue como se formaron numerosas corrientes, unidas por el común denominador del odio hacia el sentimentalismo vacío, la fácil sensualidad modernista de la imagen, la sonoridad hueca de la rima.

Alumno: Así fue que se formaron numerosas corrientes como la fácil sensualidad modernista de la imagen y la sonoridad hueca de la rima.

Otro factor de dificultad para la reformulación fue la complejidad sintáctica propia de los textos teóricos escritos. Algunos casos como los siguientes muestran que los alumnos del grupo I tienen problemas en el control sintáctico de construcciones extensas y producen, por lo tanto, cláusulas abortadas (en el primer ejemplo) o redistribuciones anómalas (en el segundo):

Fuente I: Una vez más, la poesía hispanoamericana se volvió hacia Europa. (...) tratando de expresar una nota personal, como sucedió con el Ultraísmo y el Creacionismo, al igual que con los diversos ismos de vida más o menos efímera que proliferaron.

Alumno: Ellos querían tomar contacto con toda Europa y entonces con los diversos ismos de vida más o menos efímera que proliferaron.

Fuente I: Por otra parte, si bien se rechazaron las actitudes estéticas y sentimentales del Modernismo, se asimilaron sus conquistas formales, musicales y pictóricas.

Alumno: La vanguardia si bien rechazó las actitudes estéticas y sentimentalistas del modernismo, sus obras formales musicales y pictóricas eran similares.

Los intentos para producir reformulaciones distantes de la fuente a partir de una reconceptualización propia fueron escasos (4% de los alumnos) y siempre incorrectos, tanto en lo discursivo como en lo conceptual, como se observa en esta versión del primer párrafo de la fuente I:

Alumno: [La vanguardia] se relaciona en hechos con el modernismo, que como tiene una buena literatura y artes plásticas y no toman mucha coincidencia, como el modernismo no termina de un día para el otro toma su tiempo.

Los alumnos del grupo II ponen en juego diversas estrategias de reformulación que señalan la voluntad de distanciarse de la fuente. Ejemplificaremos solo con algunas que se dan en el marco de una oración y son cercanas a la fuente, ya que nos referimos a las que integraban distintos segmentos en el punto sobre estrategias de toma de información.

El enunciado que abre la fuente I (“La gran etapa de la poesía hispanoamericana se inicia con la Vanguardia, que se afirma en una notable variedad de tendencias”.) es reformulado, entre otras, de las siguientes maneras:

La Vanguardia es, como lo define Giuseppe Bellini, una “gran etapa de la poesía hispanoamericana”.

La vanguardia es considerada, por algunos críticos, como el apogeo de la poesía hispanoamericana.

La vanguardia es el período que reveló la literatura hispanoamericana.

Los alumnos ubican en posición inicial “la vanguardia” privilegiando, así, el tema y omiten la segunda parte del enunciado de la fuente, que van a retomar en el desarrollo del texto, lo que demuestra capacidad de planificar el escrito. Los dos primeros exponen, con mayor o menor precisión, el origen de la información: en un caso con comillas, indicación del autor del fragmento e intento de caracterización del acto de discurso (que atribuye al autor aunque en realidad sea él que considera más adecuado definir para iniciar un texto expositivo); en el otro, restringe la consideración a “algunos críticos” y opta léxicamente por “apogeo” en lugar de “la gran etapa”, evitando retomar literalmente la fuente. El tercero reemplaza “etapa” por “período”, tratando de separarse del texto fuente ya que se presenta como enunciador

origen del escrito, e intenta recuperar aspectos del significado de “gran” y “se inicia” con “reveló”, lo que implica un dominio léxico importante.

En el ejemplo siguiente se destaca el cambio del tipo de pasiva, la expansión gracias al circunstancial, la explicitación del sujeto y la modalización del predicado, que muestran un dominio gramatical, en el primer caso, y, en los restantes, la integración de informaciones que aparecen en el entorno verbal del enunciado fuente:

Fuente: Por otra parte, si bien se rechazaron las actitudes estéticas y sentimentales del Modernismo, se asimilaron sus conquistas formales, musicales y pictóricas.

Alumno: Por otra parte, si bien las actitudes estéticas y sentimentales del Modernismo  *fueron rechazadas luego de la guerra 1914-18, la Vanguardia europea intentó asimilar* sus aspectos formales, musicales y pictóricos.

En el próximo ejemplo, la reformulación expone una mayor actividad interpretativa que, en un caso, expande (“mundial”, “otras formas de expresión”), en otro, opera por síntesis (“tuvieron que buscar otros...”) y, en el segmento de cierre, es resultado de inferencias que se apoyan en conocimientos enciclopédicos y que evidencian una perspectiva crítica:

Fuente: Las generaciones salidas del conflicto sintieron que los estilos poéticos del pasado no respondían a sus gustos, que había que superarlos, e intentaron expresarse de una manera más acorde con su propia realidad.

Alumno: Sin embargo, las generaciones salidas del conflicto mundial tuvieron que buscar otros estilos poéticos, otras formas de expresión  *para poder denunciar el lado “animal” de nuestra civilización.*

Como vemos, la integración semántica de las fuentes, en la que interviene el conocimiento previo, orienta la actividad de reformulación y permite resolver más satisfactoriamente la tensión entre aceptación del texto fuente y producción de un texto propio.

### *Niveles de comprensión*

Observamos en el apartado anterior que los miembros del grupo I revelaron, en general, una comprensión de las fuentes limitada a la base del texto, tanto en sus aspectos micro como macroestructurales, aunque varios alumnos tuvieron dificultades en este nivel e incluso problemas más básicos, en el nivel de superficie. No se produjo, por lo tanto, una integración comprensiva de ambos textos.

La construcción de un modelo de situación, correspondiente a un nivel de comprensión más profundo, no puede realizarse si se carece de conocimiento previo específico del dominio de contenido del texto. Esta construcción se evidencia cuando se introduce en el texto propio información pertinente al tema que no proviene de ninguna de las fuentes, sino de relaciones realizadas por el sujeto entre la información que el texto le proporciona y sus propias redes conceptuales.

Los alumnos del Grupo I, en su mayoría, no introdujeron en sus textos ninguna información que no estuviese explícita en las fuentes. Solo el 20% hizo un aporte propio, pero en todos los casos por medio de una inferencia hecha a partir de los datos del texto y no de su conocimiento previo, como observamos en los siguientes ejemplos:

Fuente II: (...) agitaron las primeras décadas de nuestro siglo.

Alumno: (...) agitaron las primeras décadas de el siglo anterior al que vivimos.

Fuente I: La gran etapa de la poesía hispanoamericana se inicia con la Vanguardia (...) El Modernismo se eclipsa definitivamente (...)

Alumno: (...) la vanguardia (ésta es un movimiento artístico que aparece después del modernismo).

Todos los alumnos del Grupo II introdujeron en sus textos información que no estaba explícita en las fuentes, resultado de inferencias de distinto tipo. En algunos casos reinterpretaron datos suministrados por el texto:

(...) fue percibida como una época de gran optimismo, *lo que los llevó a tener una gran dinámica artística*. Es así que la vanguardia *se instala en todos los países hispanoamericanos pero de diferente forma* ya que gracias a esta se intenta definir lo nacional, reivindicar el arte nacional.

En otros casos intervienen más claramente conocimientos previos enciclopédicos en interacción con el texto fuente:

Este movimiento de origen europeo es producto *del trastorno radical que produjo el incidente en las mentes tanto de la intelectualidad como del "vulgo" en el viejo continente*.

Los vanguardistas se sentían a menudo prisioneros del lenguaje, de lo que trataban de liberarse creando palabras nuevas pero *que guardasen ciertas marcas del lenguaje para permitir su comprensión*.

El 59% de los alumnos incluyó, por lo menos, una información nueva, de las cuales el 69% era pertinente y consistía, en la mayoría de los casos, en agregados puntuales con escaso desarrollo:

Estos movimientos impactan fuertemente en España de donde podemos nombrar al *escritor Federico García Lorca*.

(...) el simbolismo y el Parnaso, corrientes artísticas vinculadas con poetas famosos (Mallarmé, Verlaine, *Rimbaud*).

Cuando comienza la Primera Guerra Mundial *en 1914...*

Si bien el grupo II introduce información nueva, el alcance de ésta es, en general, limitado, lo que se debe posiblemente tanto al temor de incluir datos no pertinentes como a la interpretación "legítima" de la consigna.

## OBSERVACIONES FINALES

En la tarea asignada a los estudiantes en esta investigación, ellos debieron leer dos textos para producir otro, sin más pauta que la de utilizar la información comunicada por aquel par. Esa producción enfrentó a los alumnos, como señalamos, a una serie de tomas de decisión que activaron no solamente las representaciones que los alumnos tienen sobre lo que se espera de ellos en el ámbito escolar, sino también sus conocimientos lingüísticos, genéricos y acerca de los referentes de los textos. Ambos aspectos inciden en el procesamiento de fuentes múltiples, a lo que hay que agregar, por el tipo de tarea solicitada, el dominio del código escrito.

El trabajo no es sencillo ni para los estudiantes más entrenados. Son índices de ello la variedad y complejidad de estrategias que desplegaron para integrar las fuentes y las dificultades que tuvieron para producir un texto autónomo, de lo cual da cuenta también el tiempo empleado en la tarea.

Los dos grupos cuyos resultados analizamos aquí, distinguidos por su diversidad en experiencias de lectura y escritura, decidieron producir un texto adecuado en cuanto a su estilo al predominante en la transmisión de información escolar: formal, y más explicativo que argumentativo. Más allá de las dificultades que el grupo de lectores menos entrenados tuvo para realizar este propósito, los dos grupos de estudiantes intentaron presentar textos con la formalidad correspondiente. El grupo menos entrenado tuvo problemas para sostener el nivel de abstracción de la exposición académica que caracteriza a las fuentes proporcionadas, pero su producción converge con la del grupo de los lectores más entrenados en que sus textos intentan producir un efecto de objetividad a través del borrado de manifestaciones explícitas de la subjetividad del enunciador. Así, la información presentada por ambos grupos se postula fuera de discusión<sup>3</sup>. Sin embargo, el modo en que cada grupo construye ese efecto de objetividad es definitivamente distintivo de su desempeño.

El grupo de lectores menos entrenados, en verdad, no construye ese efecto de objetividad. La reproduce, podría decirse, automáticamente. Al operar sobre las fuentes casi de manera exclusiva con el resumen, y con un resumen centrado en las operaciones de selección y supresión, los enunciados de los textos de estos alumnos son reproducciones literales de sintagmas de las fuentes. Dicho de otro modo, el registro de la producción de estos alumnos resulta más de la fidelidad a las fuentes propia de ese tipo de resumen que de una elaboración del estilo de los propios enunciados. En este punto, la producción escrita de los alumnos menos entrenados revela, además, un desconocimiento de convenciones de producción académica: asumen como propios enunciados ajenos, que no encomillan; o no señalan discursivamente las omisiones con signos como (...).

<sup>3</sup> Esta convergencia no debe ser generalizada. Como se anunció en la presentación de los resultados, otros estudiantes de esta muestra, tanto de lectores muy entrenados como de los más inexpertos, produjeron textos con clara manifestación de la subjetividad. La diversidad en las decisiones de los alumnos al respecto parece fuertemente ligada a sus representaciones acerca de lo que se les exige en cada institución.

Los lectores más expertos de hecho produjeron enunciados propios a partir de los de las fuentes por medio de diferentes estrategias: modificaron estructuras sintácticas, variaron denominaciones de los referentes, integraron información de dos o más enunciados extraídos de una misma fuente o de las dos presentadas, explicitaron inferencias de la lectura o incorporaron conocimientos enciclopédicos propios. Que el proceso de verbalización fuera propio, además, no fue ligado por estos alumnos a una asunción de la responsabilidad del contenido proposicional de sus textos: en varios casos remitieron a otras voces (personalizadas o no) como fuentes de la información. Esta remisión indica, por lo menos, lectura del paratexto de la prueba (las referencias bibliográficas) cuando se refirieron a un autor en especial de las fuentes presentadas y reflexión sobre el género de ellas –por ejemplo, en cuanto a la inferencia de qué tipo de emisor puede producir la clase de textos ofrecidos en la prueba– cuando remitieron a una voz no individualizada con frases como “algunos críticos”.

La activación de saberes sobre los géneros parece ser una variable que distingue notablemente el desempeño de los estudiantes en el procesamiento de fuentes múltiples, ya que no solo facilita la integración conceptual sino que también apoya el control global de la escritura, mejorando la calidad del texto producido (Fayol 1997). Para la consigna de la presente investigación, los lectores menos entrenados produjeron dos resúmenes consecutivos. En otras palabras, sus textos son exposiciones en las que yuxtaponen dos resúmenes (uno por cada una de las fuentes que se les proporcionaron). Este tipo de producción revela qué representación social acerca de la tarea y de lo que se espera de ellos tienen esos lectores: se atribuyen un rol restringido a la reproducción de información, sin distanciamiento alguno. El resumen es un tipo de producción que, por definición, es poco autónoma: un resumen escolar es siempre un texto que queda ligado a otro, que está determinado por la fuente resumida; es un ejercicio en el que se demanda al alumno “anular toda distancia respecto de la situación de enunciación del texto fuente y tomar ficcionalmente el lugar del productor de aquel” (Fuchs 1994). El propósito de resumir dos textos fuente o más problematiza la construcción enunciativa del texto del alumno: el lector/escritor menos entrenado no cuenta en ese caso con una única posición enunciativa para reproducir. La yuxtaposición de dos resúmenes generó exposiciones gratuitamente repetitivas: en ellas, una vez que los alumnos han resumido el texto de Bellini, pasan a resumir el de Fernández y vuelven a repetir definiciones de “vanguardia”, enumeraciones de movimientos europeos ligados a las vanguardias hispanoamericanas, etc. El segundo resumen que presentan estos alumnos no tiene en cuenta el primero, ni siquiera se suprime del texto de Fernández la información que en los propios textos ya habían registrado, aunque de otra fuente. Ello pone en evidencia que los estudiantes menos entrenados no prestaron mayor atención a la unidad “texto” que sus escritos deberían constituir ni a la configuración de su enunciadador. Sus repeticiones no habrían sido gratuitas si, por ejemplo, presentaran dos definiciones de vanguardia para demostrar que es un concepto plurívoco o que los críticos no coinciden en su caracterización de ese movimiento artístico. Pero retomar así los propios enunciados implicaría atribuirse un rol más activo que el de la

simple reproducción de información y exige la habilidad de comparar y confrontar las fuentes y la de distanciarse de ellas. Si lo hicieran, los alumnos podrían construir vínculos intratextuales entre las fuentes, pero los inexpertos en lectura evitan esa construcción con los resúmenes consecutivos. Con esta estrategia de resolución de la consigna de la prueba, los alumnos satisficieron únicamente la demanda de tener en cuenta las dos fuentes propuestas. No atendieron a que también se les pedía que su escrito constituyera un texto coherente.

Por el contrario, los alumnos que contaban con mayor entrenamiento en lectura parecen haber atendido más al inicio del enunciado de la consigna, en el que se solicitaba la redacción de un texto. Recuperaron la información de las dos fuentes presentadas, pero se preocuparon especialmente por poner en evidencia su redacción, una elaboración propia de los enunciados, distanciados de los de aquéllas no solo en el nivel oracional sino también en el nivel más amplio de la unidad texto. Estos alumnos se esforzaron por dejar en sus escritos huellas de la planificación de su trabajo, de la organización de los enunciados en una introducción, un desarrollo y una conclusión: el uso de conectores y la distribución de la información en sus textos son algunas de esas huellas. Leyeron con el propósito de escribir un texto organizado y esto parece haber orientado su atención en la lectura a la organización (superestructural) de las fuentes ofrecidas en la prueba. En otras palabras, estos estudiantes atendieron a la información proposicional de los textos y a sus características genéricas. Detectaron la superestructura de las fuentes, pudieron abstraerla y se ajustaron a ella para organizar los textos propios. Esta modelización de la propia escritura habría orientado una estrategia de lectura caracterizada por comparar las fuentes desde su punto de vista genérico, lo cual promovió, además, una comparación entre sus partes. Esto facilitó una integración intertextual que apuntó a relevar la complementariedad de la información. El desempeño de estos estudiantes pone en evidencia que la consigna les activó la representación de que se valora y califica positivamente el monitoreo intencional de una producción discursiva propia y además regida por el reconocimiento de reglas discursivas sobre el tema, el estilo y la estructura de los géneros y la adecuación a ellas.

Es a propósito importante enfatizar que el desempeño de los lectores más expertos se fundó no solo en un saber sobre los géneros discursivos (lo que revela una práctica de lectura habituada a atender a los textos al menos desde dos perspectivas, la de su información conceptual y la de su organización discursiva) sino también sobre conocimientos lingüísticos sólidos (dominio de la sintaxis oracional en particular) y enciclopédicos. Estos últimos fueron los que posibilitaron una integración basada en lo conceptual y facilitaron el distanciamiento de las fuentes, por ejemplo, en el frasear. De esta manera, así como estos alumnos están habituados a leer atendiendo a la información y al género discursivo de los textos, su integración de fuentes múltiples se optimiza al organizarse también a partir de ese par de variables.

Tareas como la propuesta en la presente investigación, requeridas tanto en la escuela secundaria como en la Universidad, apelan a un lector-escritor hábil, capaz de construir una representación integrada, en la tensión entre información nueva y conocimientos previos, entre información pertinente y no pertinente respecto del

tema que se debe desarrollar y del objetivo del escrito, entre coincidencias y divergencias de las fuentes, y entre procesos de lectura y de escritura. Para lograr en este tipo de actividades un desempeño acorde con las exigencias de los estudios superiores, es necesario un entrenamiento escolar sostenido, que permita a los sujetos economizar o distribuir mejor los recursos cognitivos, y una reflexión sobre las operaciones involucradas, que facilite el monitoreo al ejecutar la tarea. Una pedagogía del texto escrito, atenta a la democratización de la enseñanza, debe tender a desarrollar tales habilidades.

## REFERENCIAS

- ARNOUX, E., S. NOGUEIRA Y A. SILVESTRI. 2001. La escritura producida a partir de la lectura de textos polifónicos. Evaluación del desempeño de grupos con diferente entrenamiento lector previo. En María C. Martínez (Comp.), *Aprendizaje de la argumentación razonada*. Cali: Cátedra UNESCO y Universidad de Cali.
- ASTINGTON, J. 1990. Narrative and the child's theory of mind. En B. Britton y A. Pellegrini (Comp.), *Narrative thought and narrative language*. NJ: Lawrence Erlbaum.
- COIRIER, P., D. GAONAC'H Y J. PASSERAULT. 1996. *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. París: Armand Colin.
- DI STEFANO, M. Y M. PEREIRA. 1997. Representaciones sociales en el proceso de lectura. *Signo & Seña* n° 8: 317-340. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- FAYOL, M. 1997. *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. París: PUF.
- FUCHS, C. 1994. *Paraphrase et énonciation*. París: Ophrys.
- GOLDMAN, S. 1997. Learning from text: reflections on the past and suggestions for the future. *Discourse Processes* 23, 3: 357-398.
- KINTSCH, W. 1998. *Comprehension. A paradigm for cognition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- PARODI SWEIS G. 1999. *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.
- PERFETTI, C. 1997. Sentence, individual differences, and multiple texts: three issues in text comprehension. *Discourse Processes* 23, 3: 337-356.
- SILVESTRI, A. 2000. Dificultades iniciales de escolares adolescentes en el procesamiento de fuentes múltiples expositivo-narrativas. *Lenguas Modernas* 26-27: 53-64.
- VERÓN, E. 1999. *Esto no es un libro*. Barcelona: Gedisa.

## APÉNDICE

### La Vanguardia

La gran etapa de la poesía hispanoamericana se inicia con la Vanguardia, que se afirma en una notable variedad de tendencias. El Modernismo se eclipsa definitivamente en el periodo que va, aproximadamente, entre los comienzos de la Primera Guerra Mundial y los primeros años de la posguerra. En 1921 aparece la revista *Prisma*, dirigida por Borges, y su "Proclama" data de 1922, en tanto que la revista

*Martín Fierro* sale a la luz en 1924. Como es natural, la tendencia modernista no desaparece de un día para otro; varios exponentes del movimiento prosiguen con su actividad. Por otra parte, si bien se rechazaron las actitudes estéticas y sentimentales del Modernismo, se asimilaron sus conquistas formales, musicales y pictóricas.

Sin embargo, la violenta convulsión que significó la Primera Guerra Mundial imprimió una nueva orientación a los gustos o, mejor, una multiplicidad de orientaciones. Las generaciones salidas del conflicto sintieron que los estilos poéticos del pasado no respondían a sus gustos, que había que superarlos, e intentaron expresarse de una manera más acorde con su propia realidad. Así fue como se formaron numerosas corrientes, unidas por el común denominador del odio hacia el sentimentalismo vacío, la fácil sensualidad modernista de la imagen, la sonoridad hueca de la rima. La poesía buscaba una nueva dignidad, que sustituyese a la que habían perdido los epígonos del movimiento precedente.

Una vez más, la poesía hispanoamericana se volvió hacia Europa. Los artistas europeos, especialmente los franceses, se convirtieron en modelos de las nuevas tendencias. Sin olvidarse de las enseñanzas de Mallarmé y de Verlaine, los jóvenes poetas hispanoamericanos del siglo XX leyeron con entusiasmo y provecho a Tristan Tzara, Paul Eluard, André Breton, Louis Aragon, Paul Morand, Blaise Cendrás, Drieu La Rochelle, Valéry Larbaud, Max Jacob, Jean Cocteau y todo cuanto poeta “nuevo” había logrado afirmarse. Atesorando las enseñanzas de todos ellos, la poesía de América se entregó a la búsqueda de una voz propia, experimentando con las formas de la Vanguardia europea—Surrealismo, Cubismo, Dadaísmo, Expresionismo, Futurismo— pero tratando de expresar una nota personal, como sucedió con el Ultraísmo y el Creacionismo, al igual que con los diversos ismos de vida más o menos efímera que proliferaron.

Bellini, Giuseppe. 1997. *Nueva historia de la literatura hispanoamericana*. Madrid: Castalia. Pp.303-304.

### La poesía de la vanguardia

Con los antecedentes de rigor, por vanguardismo se entiende el conjunto de movimientos innovadores que agitaron las primeras décadas de nuestro siglo. Expresionismo, futurismo, cubismo, dadaísmo y surrealismo fueron algunos de los proyectos que en Europa afectaron tanto a la literatura como a las artes plásticas. Sus ecos se dejaron sentir en España, que aportó el ultraísmo, y en Hispanoamérica, donde proliferaron los “ismos”, y alguna vez alcanzaron una notable importancia.

Sólo al principio la dependencia del exterior es evidente: la vanguardia americana recibe del exterior el impulso que necesitaba para abordar la modernización, pero esa modernización es una respuesta a las necesidades propias. Eso explica la rápida criollización de las novedades que se produce en los años veinte, otro período decisivo para la cultura hispanoamericana de nuestro tiempo. Por antonomasia,

esa es la época de la vanguardia, aunque la presencia enriquecedora del surrealismo apenas se dejó sentir por entonces. Fue un tiempo de optimismo, alentado por el espectáculo de un mundo en constante transformación.

Las manifestaciones de los vanguardistas insistieron en la necesidad de ver el mundo con ojos nuevos. Sus experiencias trataban de ofrecer un lenguaje siempre inédito, como si las cosas fueran nombradas por primera vez en cada poema, convencidos de que reiterar los usos era quedar prisioneros de la retórica. Con esa actitud se desarrolla un proceso que comparten todos los países hispanoamericanos: las imágenes de inspiración cubista o futurista pronto dejan paso a las de inspiración local, o al menos han de adaptarse al sustrato cultural de cada área. La vanguardia se convierte así en un esfuerzo complejo, y a menudo contradictorio, para definir lo nacional y tender lazos definitivos con el mundo occidental contemporáneo.

Fernández, Teodosio. 1991. *La poesía hispanoamericana del siglo XX*. Madrid: Anaya. Pp. 22 y 44.