

## REFORMULACIÓN DE UN TEXTO ARGUMENTATIVO POR ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS<sup>1</sup>

Laura Ferrari y Mabel Giammatteo  
Universidad de Buenos Aires

Este trabajo estudia el traspaso de lexemas y construcciones de un texto-fuente de tipo polémico a textos argumentativo-expositivos producidos por estudiantes universitarios. Nuestro cotejo se centra en los siguientes aspectos: estructura y tipo textual, características de la enunciación, recursos sintácticos, campos asociativos y dimensiones axiológicas. El análisis comparativo de la fuente y de los textos-producto muestra que un texto fuertemente marcado axiológicamente condiciona su reformulación tanto en el nivel de la enunciación como en los planos sintáctico y léxico, ya que incluso los alumnos que disienten con la autora recogen la polarización con que el tema es presentado en el original y utilizan los mismos campos asociativos y, por lo general, los mismos lexemas.

### 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene su punto de partida en la observación reiterada de dificultades relativas a la competencia lingüística y comunicativa en el ámbito académico de un número importante de alumnos, especialmente en cuanto a la comprensión de textos, la exposición y reformulación de contenidos y la formulación de juicios críticos adecuados. Este estudio forma parte de un proyecto de investigación<sup>2</sup> que, luego de un diagnóstico de dichas dificultades, se propone sentar bases para la elaboración de propuestas tendientes a mejorar las capacidades lingüística y comunicativa de los estudiantes<sup>3</sup>.

<sup>1</sup>Una primera versión de este trabajo fue leída como comunicación en las Jornadas de Lexicología realizadas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires entre el 27 y el 29 de octubre de 1993.

<sup>2</sup>Proyecto UBACyT FI024, "Estudio de la comprensión y producción lingüística de estudiantes que ingresan en la Universidad (Letras)", subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires. Este proyecto fue llevado a cabo por miembros de la cátedra de Gramática de la Facultad de Filosofía y Letras de esta universidad y dirigido por la Dra. Ofelia Kovacci entre los años 1992 y 1994. En adelante, nos referiremos a esta investigación como el Proyecto.

<sup>3</sup>Como consecuencia de los resultados obtenidos en dicho Proyecto, en el período 1995-1997 la investigación continúa como "Programa de Lingüística Aplicada a la Comunicación Académica". Para correspondencia y solicitudes de separatas, dirigirse a: Laura Ferrari, Urquiza 748, (1641) Acassuso, Buenos Aires, Argentina.

Los estudios realizados sobre el tema en español son escasos. Entre los trabajos pioneros al respecto en el ámbito de la Universidad de Buenos Aires, podemos citar los de Azcoaga y Hirschman (1986 a, b y c), que tienen carácter de diagnóstico. Además, conocemos pocas investigaciones argentinas que se hayan propuesto, de manera orgánica y sistemática, revertir la situación descrita. Por la misma época en que se desarrollaba el Proyecto, comenzaron las investigaciones de Arnoux y colaboradores (1992-1994)<sup>4</sup>, que estudiaron la reformulación de textos argumentativos y expositivo-explicativos producidos por ingresantes a la Universidad, y las de Di Tullio y colaboradores<sup>5</sup> (1992-1995), que se abocaron a analizar el desarrollo de la competencia comunicativa de estudiantes universitarios. También en Chile encontramos trabajos, como los de Echeverría (1985) y Véliz, Muñoz y Echeverría (1985), que examinan el léxico científico y la madurez sintáctica de estudiantes universitarios. Asimismo, investigaciones recientes sobre la competencia comunicativa de los estudiantes de varias universidades italianas muestran resultados similares a los nuestros. Lavinio y Sobrero (1991), en la recopilación de estudios que editan, aplican los conocimientos de la lingüística del texto para mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes universitarios en textos académicos específicos (tesis, monografías, exposiciones orales). En líneas generales, los resultados de estos estudios son concordantes con los del Proyecto.

En cuanto al Proyecto, dado que sus esfuerzos estaban encaminados a identificar las dificultades de los alumnos en tareas de comprensión y reproducción de textos, se utilizaron en la investigación distintos tipos de textos-fuente, aunque siempre respondiendo a bases<sup>6</sup> expositivo-argumentativas, que son las más frecuentes dentro de este ámbito.

Los materiales analizados en el presente trabajo corresponden al segundo año de desarrollo del Proyecto en que se trabajó con la reformulación por parte de los alumnos –constituida por un resumen seguido de un comentario, en algunos casos reunidos en un todo– de un texto polémico, un artículo de Danièle Sallenave originalmente publicado en *Le Monde* y reproducido en el matutino *Clarín* de Buenos Aires. Las dificultades presentadas por los alumnos para su reelaboración son múltiples y abarcan desde problemas elementales de

en la Universidad” (UBACyT FI078), cuyo objetivo es diseñar un programa de capacitación de los estudiantes en cuanto a su competencia y actuación lingüísticas en la comprensión y producción de tipos textuales propios de la comunicación académica, tales como reseñas, monografías, artículos científicos y exposiciones orales.

<sup>4</sup> Estos investigadores se abocaron al estudio de trabajos producidos por los alumnos del Ciclo Básico Común de ingreso a la Universidad de Buenos Aires.

<sup>5</sup> Resultados parciales de las investigaciones que A. Di Tullio y colaboradores llevaron a cabo en la Universidad del Comahue fueron difundidos en las Jornadas de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua, realizadas en Bariloche entre el 10 y el 12 de noviembre de 1993.

<sup>6</sup> En la propuesta de Werlich (1975), *bases textuales* son unidades estructurales que pueden ser desplegadas en textos a través de secuencias de oraciones sucesivas. Cuando estas bases se realizan en textos concretos, se refieren a determinados recortes del modelo de realidad común a hablante y oyente. Constituyen, entonces, *bases temáticas* (descriptiva, narrativa, expositiva, argumentativa y directiva) que son claves para la determinación de los distintos tipos textuales.

comprensión hasta la problemática de la reformulación en sí, que implica, a partir del texto de otro, ser capaz de construir el propio (Giammatteo 1995).

Considerando la índole particular del texto-fuente, en este trabajo buscamos determinar en qué medida un texto argumentativo, fuertemente polémico –por las particulares características de su enunciación, por los recursos lingüísticos que pone en juego y por la carga valorativa con que presenta el tema– facilita o dificulta su reelaboración por parte de los estudiantes. Para tal propósito, hemos analizado, en sus textos-producto, el modo en que son reproducidos: la situación de enunciación, los recursos sintácticos, así como los campos asociativos y la valoración axiológica de las construcciones e ítemes léxicos pertinentes del texto-fuente<sup>7</sup>.

La hipótesis que buscamos confirmar es que un texto argumentativo condiciona fuertemente su reformulación, tanto en el nivel global de la estructura textual como en los niveles léxico y sintáctico. La consecuencia es que este tipo de discurso genera, en los textos-producto, la misma polarización en la presentación y desarrollo del tema que manifiesta el texto-base, a través del empleo de los mismos lexemas y construcciones que en él figuran y que mantienen su valoración original.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. *El discurso polémico*

Ya en la Antigüedad, la retórica clásica consideraba la argumentación como “el centro del discurso persuasivo” (Mortara Garavelli 1988: 84) porque, en él, el hablante intenta lograr la adhesión de su auditorio. Una de las formas particulares del discurso argumentativo es aquella en que el emisor busca convencer a sus destinatarios del error o falsedad de otro discurso que refuta. A éste se lo denomina discurso polémico por cuanto se ponen en juego en él los distintos procedimientos argumentativos con el fin de rebatir la tesis original.

El discurso polémico está constituido por dos partes (Kerbrat-Orecchioni 1980):

- *la refutación o contradiscurso*, en que se rechaza la tesis de otro enunciador, que se convierte en el adversario o blanco.
- *la propuesta o contrapropuesta*, en que el emisor plantea sus propios puntos de vista con respecto al tema del debate.

El discurso polémico puede realizarse en distintos tipos o clases textuales. En la lingüística del texto se utiliza el término *tipo textual* para designar una categoría ligada a una teoría en la clasificación científica de los textos (Ciapuscio 1994); en cambio, *clase textual* se emplea para designar clasificaciones empíricas

<sup>7</sup> En un 15% de los trabajos, se observa que algunos alumnos no advierten que la “reforma” de que trata el texto-fuente ocurre en Francia y la sitúan en la Argentina: no advierten que el artículo de *Clarín* es una traducción del publicado en *Le Monde*. Sólo el 42,5% de los sujetos de la muestra reconoce ya sea la situación de la enunciación o sus actantes.

realizadas por los miembros de una comunidad lingüística. Los hablantes tienen un saber sobre clases textuales o un saber sobre estructuras textuales globales, pero no un saber sobre tipos textuales.

El artículo de Danièle Sallenave reformulado por los sujetos investigados pertenece a la clase de textos periodísticos polémicos. En él, la autora cuestiona los argumentos de los defensores de la reforma ortográfica en Francia, postulando, en cambio, que “No se debe reformar la ortografía” (cf. Apéndice), ya que, para ella, la reforma francesa no hace sino acentuar la crisis general en que ha caído la cultura. Lo que Sallenave postula es que una reforma de la ortografía implicaría separarla de la literatura, y el paso subsiguiente de esta escisión no sería una mejora de la ortografía, sino que, por el contrario, tal medida “...reduciría las posibilidades de un aprendizaje correcto de la lengua escrita” (cf. Apéndice), que constituye un todo inseparable con los textos propios del idioma. En opinión de la autora, la simplificación de la ortografía provocaría que la mayoría de la población no comprendiese los textos clásicos que representan la “gran lengua”. La literatura es, para Sallenave, “la memoria de la lengua”, que sin ella quedaría reducida a una “jerga”.

En el artículo de Sallenave, es posible reconocer las dos partes configuradoras características de la estructura de esta clase textual polémica:

- la *refutación o contradiscurso*, presentada en la primera parte del artículo, en que la autora rechaza los supuestos de la reforma y objeta su validez como solución del problema de la mala ortografía de la población. Su argumentación se centra en rechazar la tesis del adversario, los propulsores de la reforma.
- la *propuesta o contrapropuesta*, que en el artículo aparece bajo el subtítulo de *Pasado y presente*, en la que Sallenave sostiene que el estudio de la lengua sólo puede hacerse a través de los textos. La autora apoya su propuesta en la refutación de las tesis de sus adversarios pero, además, añade nuevos argumentos que refuerzan su planteo.

## 2.2. Características de la enunciación

La polémica es esencialmente dialógica: se trata de un intercambio verbal en que dos textos, la propuesta y la refutación, se enfrentan. Los actantes que entran en juego son el *Enunciador*, el *Destinatario* y el *Blanco* o *Adversario*.

El *Enunciador*, que corresponde al Polemizador, asume explícitamente la propuesta y representa un sujeto enunciativo fuertemente marcado en el texto, en que se inscribe mediante deícticos, modalizadores y términos axiológicos. Los múltiples recursos argumentativos que esgrime apuntan a persuadir al *Destinatario*, quien, por lo tanto, es a menudo expresamente aludido en el texto. Según presuponga o no que comparte sus ideas y valores, el Enunciador considera al Destinatario como positivo (Pro-destinatario), o negativo (Contra-destinatario), o como simple Para-destinatario, si no maneja ni una ni otra hipótesis (Verón 1987).

Por último, el actante sobre el que se centra el enunciado y contra quien, como responsable del contradiscurso, el Enunciador dirige sus ataques para destruir su posición, es el *Blanco* o *Adversario*. En el caso extremo del soliloquio autopolemico, Blanco y Enunciador pueden coincidir. Por otra parte, el Blanco puede considerarse como Destinatario privilegiado, como uno más entre todos los posibles o, por el contrario, puede ser explícitamente excluido del conjunto de destinatarios (Kerbrat-Orecchioni 1980).

### 2.3. Campos asociativos

La índole a la vez descalificante y persuasiva del discurso polémico se ve reflejada en un léxico fuertemente orientado, por un lado, hacia la desvalorización de la tesis contraria y, por otro, a la exaltación de la propia por parte del Enunciador. Por lo tanto, es frecuente la utilización de términos axiológicos, "...que reflejan un juicio de apreciación o desvalorización acerca de un objeto denotado por parte de un sujeto de enunciación" (Kerbrat-Orecchioni 1983: 120), modalizadores, que actúan como huellas lingüísticas de la presencia del locutor, y alocuciones explícitas al receptor a quien se busca convencer. En todos los casos, se trata de ítemes marcados que agregan información suplementaria a los sememas (Kerbrat-Orecchioni 1983).

Los lexemas que constituyen la argumentación contraen en el texto relaciones que se organizan en 'configuraciones asociativas' (Coseriu 1977), noción que se deriva de la de 'campos asociativos' de Bally, que a su vez tienen su punto de partida en las 'relaciones asociativas' de Saussure. Estas configuraciones se fundan más en las conexiones entre las cosas designadas que entre las unidades lingüísticas que las designan. Es decir, a diferencia de los campos léxicos, estructurados mediante oposiciones sistemáticas entre los rasgos semánticos de los lexemas, los asociativos se fundan en los significados de los lexemas, no tienen límites precisos y sus elementos no responden a un orden impuesto por la lengua, sino por las relaciones que mantienen entre sí las cosas que designan. Son, por tanto, formas de la cultura reflejadas en el lenguaje.

Matoré (1953), que estudiara los hechos del vocabulario en una perspectiva sociológica, denominó a estas configuraciones 'campos nocionales', conservando la noción de estructura, pero destacando el hecho de que las palabras tienen un valor social más o menos racional o afectivo. En consecuencia, más allá del significado, el valor de la palabra no se explica por su sentido universal y general, sino por su uso en ciertas combinaciones sintagmáticas en el contexto y por las relaciones asociativas a que está ligada la palabra en la conciencia. Estas últimas pueden ser intelectuales o enteramente subjetivas y es el hablante quien las deja de lado o las coloca en primer plano.

En este enfoque, no todas las palabras en un conjunto léxico tienen el mismo valor, sino que constituyen una estructura jerárquica en que los "elementos particularmente importantes en función de los cuales la estructura lexicológica se jerarquiza y coordina" (Matoré 1953: 65) son denominados *palabras testigo* y se determinan en relación a la época a que pertenece el campo. Además, Matoré utilizó el término *palabra clave* para referirse a la "unidad

lexicológica que expresa a una sociedad. Designa, pues, no una abstracción, no un medio, no un objeto, sino un ser, un sentimiento, una idea, vivos en la medida misma en que la sociedad reconoce en ella su ideal" (p. 68).

Los conceptos utilizados por Matoré para el análisis sociológico pueden aplicarse al análisis textual. Así, las palabras que permiten organizar jerárquicamente el texto serán palabras testigo y consideraremos palabras clave aquéllas que expresan las ideas fundamentales del contenido.

### 3. MÉTODO

#### 3.1. *Sujetos*

La población estuvo constituida por doscientos alumnos del curso de Gramática correspondiente al primer cuatrimestre de 1993, varones y mujeres, que cursaban el primer año de la carrera. La gran mayoría eran jóvenes de entre 18 y 20 años, que, finalizada la escuela secundaria y después de haber cursado el Ciclo Básico Común de ingreso a la universidad, estaban iniciando la carrera de Letras.

#### 3.2. *Recolección del corpus*

En una clase, se entregaron a los alumnos fotocopias del texto-fuente con la consigna de que hicieran una lectura crítica. En la siguiente, se les pidió que confeccionaran una reseña del texto leído constituida por un resumen y un comentario crítico.

Del total de trabajos recogidos, seleccionamos una muestra ejemplar de cuarenta textos para el análisis.

#### 3.3. *Material*

El texto-fuente es el artículo de Danièle Sallenave sobre la reforma de la ortografía en Francia, "No renegar de los orígenes", publicado originalmente en *Le Monde* y reproducido por el matutino *Clarín* de Buenos Aires el 10 de septiembre de 1990.

#### 3.4. *Criterios de análisis*

Dada la índole comparativa de nuestro trabajo, el análisis se presenta dividido en dos partes. En la primera, analizamos el texto-fuente desde el punto de vista de su estructura, de las características de la enunciación y de la utilización de recursos sintácticos específicos. Asimismo, estudiamos los campos asociativos que el texto presenta y las dimensiones axiológicas involucradas.

En la segunda parte, nos ocupamos de los aspectos ya enunciados, pero tal como se presentan en la reformulación hecha por los alumnos. Finalmente, en las conclusiones, evaluamos los datos aportados por el análisis y tratamos de establecer las características de la reformulación de un texto polémico en condiciones de producción como las diseñadas para la elicitación de estos textos.

#### 4. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

##### 4.1. *Análisis del texto-fuente*

###### 4.1.1. La enunciación

En la perspectiva de la enunciación, el texto-fuente se presenta marcado por distintos procedimientos de inscripción de sus actantes:

- el *Enunciador*, que se presenta como sujeto de la polémica, asume el texto de modo colectivo, esto es, como representante de la sociedad. Se expresa por la primera persona plural o, en una perspectiva supraindividual, señala su posición en el discurso mediante distintos recursos lingüísticos.
- el *Blanco* o *Adversario*, que está representado por los propulsores y defensores de la reforma y que se considera uno más entre los destinatarios posibles del texto. Se le menciona sólo una vez mediante una construcción coordinativa copulativa: “algunos intelectuales, políticos y sabios...”.
- el *Destinatario*, que el Emisor asume como positivo, es elevado al rango de aliado (Kerbrat-Orecchioni 1980), al ser incorporado en el “nosotros” inclusivo con que se expresa la autora. Alude a la población en general, que se verá afectada por la reforma y que, en consecuencia, según lo entiende la autora, debe oponerse a ella.

###### 4.1.2. Recursos sintácticos

Los recursos de la argumentación que pone en juego, o sea el sentido de refutación y el propósito descalificante, convierten el discurso polémico en un texto negativo y opositivo, en que cada uno de sus enunciados apunta a rebatir la propuesta del adversario y a ofrecer, a cambio, una alternativa opuesta a la que rechaza.

En el texto de Sallenave, estos procedimientos argumentativos se reflejan en la construcción de los párrafos y oraciones. Así, es frecuente que en una primera oración o suboración se presente lo que sostienen los partidarios de la reforma y, en la siguiente, la opinión de la autora, o inversamente. Los siguientes fragmentos del texto ejemplifican estas afirmaciones:

1. Lo que es arbitrario y elitista *no* es la ortografía *sino* que solamente un pequeño grupo maneje correctamente la lengua; (...).
2. Pero en lugar de hacer un análisis (...), nos hemos apresurado a buscar un culpable, la ortografía.

Los ejemplos anteriores, entre muchos similares que contiene el texto (cf. Apéndice), muestran que los recursos fundamentales de expresión de la polémica en él son: la *negación* –mecanismo lingüístico básico del contradiscurso– y las *relaciones adversativas*. Al respecto, Moeschler (1985), en su trabajo sobre argumentación y conversación, distingue entre *operadores* y *conectores argumentativos*:

- los *operadores argumentativos* son elementos léxicos que, aplicados a un contenido, transforman sus potencialidades argumentativas, pero no modifican el valor informativo del enunciado. Por ejemplo, “Son las ocho” frente a “No son más que las ocho”, donde el segundo enunciado tiene un valor argumentativo que el primero no posee.

- los *conectores argumentativos* son elementos léxicos (conjunciones, adverbios, locuciones adverbiales) que articulan dos o más enunciados que intervienen en una estrategia argumentativa única, por ejemplo, “ Mario es inteligente pero no cumple sus tareas”.

Los operadores son, pues, reforzadores del valor argumentativo de los términos, mientras que los conectores actúan como articuladores de enunciados argumentativos.

En el texto-fuente, la negación se manifiesta tanto por operadores como por conectores argumentativos, representados por distintos elementos léxicos de valoración negativa, tales como el índice de polaridad negativa *no*, adverbios como *jamás* y *nunca* y conectores negativos como *ni*, *al menos*, *no sólo...sino también*. Estos términos involucran un entorno negativo no manifestado ni morfológica ni sintácticamente, sino en el nivel textual, que se expresa a través del sentido opositivo de estas construcciones (Bosque 1980: 26). El conector *al menos* excluye la mayoría de posibilidades de realización y afirma un mínimo, como lo expresa la fórmula siguiente: ‘no A, ni B, ni C, (...), pero al menos X’. Esto se muestra en el siguiente ejemplo, donde funciona como operador argumentativo:

3. ¿No se debería haber mencionado *al menos* la desaparición casi absoluta del dictado, (...)?

En el caso de *no sólo...sino también*, igualmente conector argumentativo, lo que se niega es la exclusividad de A y, con valor aditivo-opositivo, se afirma también B, como se manifiesta en el próximo fragmento:

4. La reciente reforma de la ortografía revela (...) la posición que ocupan en nuestras escuelas *no sólo* la lengua *sino también* los textos, la literatura, las letras.

En cuanto a las relaciones adversativas, los conectores y operadores que aparecen en el texto son: *pero*, *sino* y *por el contrario*. Como muestran los ejemplos 1 y 2, ambas clases de recursos –negación y adversación– aparecen generalmente combinados; en tal sentido, destacamos que *sino*, que es siempre correlativo de una negación, es el coordinante adversativo de mayor frecuencia en el texto.

Otro recurso que funciona como operador argumentativo y que realza los valores opositivos del texto son las preguntas retóricas, generalmente de sentido negativo:

5. ¿Qué es la literatura *sino* la memoria de la lengua tal como está guardada en los textos?

#### 4.1.3. Campos asociativos

##### 4.1.3.1. Manifestación léxica

Las palabras que representan las dos tesis que el texto contrapone son “Prestigio” –que se identifica con “los orígenes”, expresión incluida en el título– y

“Decadencia”. A cada una corresponde una correlación temporal, tal como lo manifiesta el subtítulo que encabeza la segunda parte del artículo: “Prestigio” se identifica con el pasado y “Decadencia”, con el presente, puesto que, para la autora, es la tesis contraria a la propia la que se ha impuesto en el presente.

Dado que permiten organizar jerárquicamente las dos tesis que el texto contrapone (cf. 2.3), “Prestigio” y “Decadencia” corresponden a las ‘palabras testigo’ de Matoré (1953). Cada uno de estos lexemas genera un campo asociativo de palabras y expresiones clave. Las de un campo se correlacionan semánticamente con las del otro y, en atención a la naturaleza polémica del texto, adoptan valores opositivos. Así, “Prestigio” se asocia con *cultura*, palabra fundamental de este campo, la que se corresponde con *hundimiento* (de la cultura), presente en el otro. Palabras y expresiones clave del campo “Prestigio” son *gran lengua*, *patrimonio*, *solidaridad* (de textos, gramática y ortografía) y *obligación democrática* (= deber civil), cuyas contrapartes en el campo “Decadencia” son *lengua mutilada*, *jerga*, *ruptura* (en lengua “literaria” y lengua “básica”) y *demagogia*.

Además de estos dos campos enfrentados, un tercero, cuya palabra testigo es “Derecho”, actúa como mediador entre ambos, exhibiendo una serie de palabras clave relacionadas con esta disciplina jurídica –*culpable*, *imputar*, *sospechosos*, etc.–, que ponen de relieve las acusaciones que los partidarios de la reforma endilgan a la ortografía.

La siguiente figura muestra los tres campos asociativos presentes en el texto-fuente, su estructuración y la interrelación entre los lexemas y expresiones nominales que los constituyen:

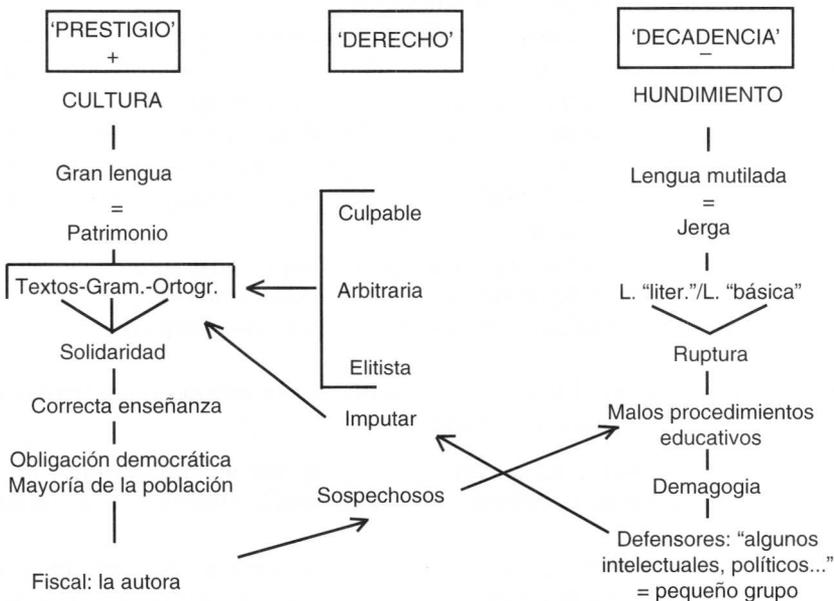


Figura: Campos asociativos del texto-fuente

#### 4.1.3.2. Dimensión axiológica

Debido a su índole específica, un texto polémico no puede ser neutral sino valorativo respecto de las tesis que presenta, de modo tal que una es refutada y la otra es defendida por el Enunciador. En su artículo, Danièle Sallenave asigna valoración positiva al campo “Prestigio”, representado por la palabra clave *cultura*, cuya transmisión se funda en la solidaridad entre *textos-gramática-ortografía*. La valoración negativa corresponde al campo en que la autora ubica el hundimiento de la cultura provocado por la reforma.

Con la intervención del tercer campo, “Derecho”, el texto simula un juicio y, según el partido que tome el lector, los elementos cambian su polaridad de positiva a negativa, o viceversa. Las relaciones que aparecen en la figura anterior muestran que, para los partidarios de la reforma, la ortografía es *arbitraria* y *elitista* y, por lo tanto, *culpable* del *hundimiento* de la cultura. Para Sallenave, en cambio, los *sospechosos* son los nuevos procedimientos de enseñanza que han dejado la ortografía de lado y los *elitistas* son el pequeño grupo de “intelectuales, políticos y sabios” que, con la propuesta de la reforma, provoca la ruptura entre lengua y literatura e impide a la mayoría de la población el acceso a la *gran lengua*, *patrimonio* cultural de todos.

### 4.2. Análisis de los textos *product*

#### 4.2.1. La enunciación

Al respecto, trataremos de ver cómo los alumnos reproducen la enunciación original y de qué modo se inscriben en sus textos, diferenciándose tanto de la autora como de los otros actantes involucrados en la polémica.

En un 42,5% de los textos analizados, desaparecen las marcas de la enunciación original. Estos textos se presentan como comentarios libres que sólo retoman del original el tema de “la reforma de la ortografía”.

Por otra parte, para construir sus textos, los alumnos utilizan una serie de verbos que corresponden a algunas de las categorías propuestas para los actos verbales por Motsch y Pasch (1986), citados en Gülich y Kotschi (1987: 24-25):

- a) actos ilocucionarios: *afirmar*, *acusar*, *asegurar*,
- b) actos verbales que realizan una especie de ‘superestructura’ relacionada con los diferentes tipos textuales (cf. 2.1): *describir*, *desarrollar*, *concluir*,
- c) actos verbales que establecen formas particulares de composición textual: *explicar*.

Por medio de estos verbos, los alumnos inscriben a la autora en sus textos, tal como lo ejemplifican los siguientes fragmentos:

6. Danièle Sallenave, en su artículo (...), *afirma* el hundimiento en la cultura a partir de la reforma de la ortografía. *Describe* que se culpa a la ortografía (...).

*Explica* los motivos que llevaron a esta reforma y *acusa* de elitistas a aquellos “intelectuales, políticos y sabios” que tratan “de generalizar el uso de una jerga (...)”.

*Asegura* de esta forma que la “Lengua” cada vez es más mutilada (...).

También *hace alusión* al presente y pasado de la Lengua (...).

*Reafirma* todo lo anteriormente expuesto *explicando* que es una “obligación democrática asegurar o garantizar a todas las personas el uso correcto de la Lengua (...)” [21]<sup>8</sup>.

7. El autor (sic) *desarrolla* una crítica a una reciente reforma ortográfica efectuada como respuesta,(...), al problema de la mala ortografía de gran parte de la población (...).

E *introduce* algunas reflexiones (...).

El autor *afirma* que no hay tal función elitista en la ortografía (...).

Y *concluye afirmando* que el lenguaje es un conjunto estratificado y complejo (...) [22].

Para identificar al Adversario, que en el texto-fuente aparece mencionado una única vez, los alumnos recurren a diferentes construcciones nominales, que hemos clasificado como:

–frase nominal proposicional

8. *Los que culpan a la ortografía* sostienen que es causa de discriminación social [5].

–frase nominal con cláusula adjetiva

9. *Un grupo que representa a la autoridad intelectual* tiene el poder para cambiar a su antojo la “lengua madre” y reducirla a lo que desee [14].

– frase nominal con frase preposicional

10. De esta manera se demuestra que *los guardianes de las letras y del saber* puede (sic) mutilar una cultura (...) [14].

El Destinatario, que aparece pocas veces identificado en los textos, es referido como *la población o nuestra sociedad*. En cierta proporción, los alumnos se identifican con el Destinatario mediante el pronombre *nosotros* o el posesivo *nuestro/a*.

Por último, para inscribirse como Emisores, los alumnos se valen de distintos procedimientos lingüísticos, tales como: el pronombre personal de primera persona (*yo, para mí*, etc.); nominalizaciones (*mi opinión, mi experiencia*); predicaciones de ‘decir’ y de ‘opinión’ (*estoy de acuerdo, creo, coincido, me parece*) y predicaciones que describen la constitución del texto (*Me dispongo a realizar una breve reseña, vuelvo al ejemplo dado en el artículo*).

#### 4.2.2. Recursos sintácticos

Muchos de los procedimientos sintácticos que hemos descrito para el texto-fuente como característicos de la expresión de la polémica son retomados por los alumnos. La adversación y la negación son recursos frecuentes que les sirven

<sup>8</sup> Los números entre corchetes remiten al número de orden correlativo con que fue designado en el corpus el texto al que pertenecen; por ejemplo [1] = fragmento del texto 1 del corpus. Además, en todas las citas de los ejemplos se han respetado la ortografía, el uso de mayúsculas y la puntuación original de los textos.

para coincidir con Sallenave y refutar la reforma, o para rechazar la tesis de la autora. Los siguientes ejemplos corroboran nuestras afirmaciones al respecto:

11. Nuestra cultura, en especial, la lengua ha caído en una notable degradación *pero* esto *no* puede atribuírsele *solamente* a la ortografía (...), *sino también* a otros aspectos de la lengua, como por ej. la grafía o la gramática (...) [1].
12. Mi opinión es que la reforma habría que verla *no* desde el punto de la "ortografía" *sino* de una reforma en los colegios en cuanto a la enseñanza (...) [16].

Los ejemplos 11 y 12 muestran la utilización de los conectores argumentativos. En 11, el alumno se sirve de ellos para coincidir con Sallenave y disentir con los partidarios de la reforma; en 12, el alumno, que coincide con la tesis de la autora, utiliza el conector adversativo negativo para introducir un argumento propio.

Otro mecanismo frecuente en el texto-fuente, que también aparece en los textos producidos por los alumnos, son las preguntas retóricas:

13. ¿El agente culpable de la mala ortografía es acaso esta misma o todas las condiciones de enseñanza y de aprendizaje y de formación de maestros? [79].

En 13, la pregunta retórica refuerza su valor argumentativo con la presencia del operador *acaso*. En el mismo ejemplo, el conector disyuntivo *o*, que es utilizado para introducir un nuevo argumento, adquiere también valor argumentativo en este contexto.

#### 4.2.3. Campos asociativos

##### 4.2.3.1. Manifestación léxica

En este apartado, analizaremos cómo se reflejan, en los textos de los alumnos, los lexemas y construcciones de los distintos campos asociativos descritos en el original.

Todos los textos analizados recogen los mismos campos asociativos planteados en el texto-fuente: "Prestigio", "Decadencia" y "Derecho". La mayoría de los alumnos respeta la valoración impuesta por la autora a los ítemes léxicos y sólo un grupo muy reducido, constituido por el 7,5 % del total, discrepa con el texto-fuente.

Los textos-producto manifiestan una fuerte tendencia a mantener los lexemas y construcciones del original. Para esto, los alumnos emplean distintas estrategias de composición textual, como la utilización de acciones reformulativas (por ejemplo, repeticiones y paráfrasis). Las diferentes instancias que reproducimos a continuación ejemplifican las distintas posibilidades:

#### Repeticiones:

- algunos ítemes son reproducidos textualmente: *notablemente mala, reducida a su superficie visible, la solidaridad efectiva de las tres dimensiones de la lengua;*

### Paráfrasis:

- variación de la colocación<sup>9</sup> del ítem, con el frecuente agregado de un cambio en la clase de palabra; por ejemplo, en lugar de *lengua mutilada* encontramos *mutilando la historia* o *mutilar una cultura*; y en vez de *notablemente mala*, aparecen *notable degradación* o *notable empeoramiento*;
- utilización de sinónimos, como *trazos* por *grafía* o *infinito* por *interminable*; *se halla depositada en los libros* se convierte en *guardada en los textos* y *la lengua se conoce a través de la lectura en el aprendizaje de una lengua (...) no puede hacerse sino a través de los textos*;
- empleo de términos superordinados en reemplazo de términos hiponímicos, por ejemplo, *procesos educativos* o *metodología*, en lugar de *desaparición del dictado*, *predominio de los ejercicios orales sobre la escritura (...)*.

Por otra parte, la extensión de algunos de los campos o subcampos asociativos identificados en el texto-fuente se incrementa con asociaciones hechas a partir del conocimiento del mundo de los alumnos. Esto se refleja en distintos campos, como puede verse en los ejemplos siguientes:

- el subcampo “Educación” se ve enriquecido con términos que no figuran en el original, como *aspectos motivadores*, *producciones de los chicos*, *espacios de lectura*, *hecho educativo*, *proceso educativo*;
- el subcampo “Historia”, con *momento histórico*, *vida cotidiana*, *raíces*, *situación económico-política*, *latín*, *siglos*, *monasterios*;
- el campo del “Derecho”, con *legitimar*, *víctima*, *victimario*, *presunta*, *inculpan-do*.

Por último, algunos textos incorporan al debate sobre la reforma de la ortografía el campo de los “Medios de Comunicación Masiva”, no presente en el texto-fuente, con lexemas tales como *televisión*, *cine*, *cassettes*, *video-clips*. Introducen así una oposición entre medios visuales y medios gráficos como un elemento más en la polémica entre los campos “Prestigio” y “Decadencia”. Así lo registran los siguientes ejemplos:

14. En la época de la TV y de los videos hay poco lugar para *los libros*, (...) [87].
15. La televisión, el cine, los video-clips han sustituido a la lectura (...) [8].

#### 4.2.3.2. Dimensión axiológica

La dimensión axiológica en los textos de los alumnos está dirigida, por un lado, a evaluar “la importancia de la ortografía” y, por otro, a coincidir o discrepar con la autora. Para esto, se valen fundamentalmente de adjetivos y predicaciones valorativas.

En algunos textos, la “reforma” es tildada de *salida* o *solución facilista* y la ortografía, de *suntuosa* y *lujo preciosista*. Pero la gran mayoría coincide en la importancia del tema, que califican de *muy importante* y *central*.

<sup>9</sup> Utilizamos el término *colocación* en el sentido en que lo emplea Leech en *Semántica* (1977: 35).

En cuanto al artículo, se lo caracteriza como *interesante, acertado, severa crítica*, con *planteo válido y argumentos contundentes*.

Los detractores del artículo son pocos: tres sujetos de cuarenta, que representan un 7,5% de la población de la muestra. Para ellos, la posición de la autora es *conservadora* y sus razonamientos, *falaces*. Los argumentos esgrimidos por los opositores a la autora se relacionan con el concepto de que la lengua es una herramienta de expresión y comunicación y, por lo tanto, está sujeta al cambio a través del tiempo.

## 5. CONCLUSIONES

A partir del análisis comparativo del texto-fuente y de los producidos por los alumnos, podemos extraer las siguientes conclusiones.

Desde el punto de vista de la enunciación, se observan las siguientes tendencias:

- 1) sustitución de la enunciación original por un comentario libre del tema: 42,5% de los sujetos;
- 2) reconocimiento, mediante lexemas específicos, de los actantes del texto-fuente: 37,5%; y
- 3) autodiferenciación como emisores: 20%.

Salvo en los que ejemplifican la primera tendencia, para distinguirse como emisores los sujetos necesitan indicar primero los dos polos de la enunciación original, la autora y el Adversario, mediante ítems léxicos particulares.

Por lo general, los recursos sintácticos –negación y relaciones adversativas– que caracterizan la polémica son trasladados por los alumnos a sus textos, utilizando las mismas estructuras y lexemas del texto-fuente no sólo para aceptar o rechazar la tesis del Adversario, sino también para plantear su acuerdo o discrepancia con la autora del artículo.

En cuanto a los campos asociativos, los textos de los alumnos también recogen la polarización presente en el texto-fuente. En todos los protocolos analizados, se reconocen los tres campos que figuran en el artículo de Sallenave: “Prestigio”, “Decadencia” y “Derecho”. Además, en algunos casos, se amplían o añaden subcampos relacionados con los primitivos, tales como “Educación”, “Historia” y “Medios de Comunicación Masiva”.

Un alto porcentaje de sujetos (92,5%) mantiene la valoración y los lexemas axiológicos presentes en el texto-fuente, pero también incorpora términos nuevos para calificar la “reforma” y el artículo.

A partir de lo expuesto, podemos confirmar la hipótesis<sup>10</sup> inicial de trabajo de que un texto fuertemente marcado axiológicamente condiciona su reformulación tanto en el nivel de la enunciación como en los planos sintáctico y léxico. En efecto, del total de textos estudiados, sólo en un 7,5% se discrepa con la tesis

<sup>10</sup>Esta hipótesis será contrastada con análisis posteriores del mismo corpus y confrontada con estudios de otros corpora similares.

de la autora. Pero aun los que disienten aceptan la polarización del tema y, como señalamos anteriormente, utilizan los mismos campos y, en términos generales, los mismos lexemas.

Como observación final, y teniendo presente uno de los objetivos del Proyecto en que se encuadra el presente trabajo, nos interesa destacar la importancia de ejercitar a los alumnos en el reconocimiento de los elementos constitutivos de un texto en distintos niveles: léxico, sintáctico, textual, pragmático, etc. Además, creemos necesario enfrentarlos con distintas variantes de textos argumentativo-expositivos, ejercitándolos en el análisis y en la reproducción de argumentos. Ello, con el propósito de que, a partir de un conocimiento lingüístico específico, puedan reconocer las partes constitutivas de una argumentación ajena y seguir su desarrollo textual, al mismo tiempo que puedan presentar, organizadamente, sus propias argumentaciones a favor o en contra de una postura determinada y justificarlas debidamente. Asimismo, consideramos importante facilitar su contacto con otros tipos textuales que les permitan adquirir estrategias adecuadas para una eficiente competencia comunicativa en su desempeño académico. De este modo, las reglas y estrategias que constituyan su competencia comunicativa podrán operar eficientemente en la adquisición y transmisión del conocimiento propio del ámbito de las humanidades.

## REFERENCIAS

- ARNOUX, E. y colaboradores. (1992-1994). *Incidencia de las operaciones metadiscursivas en la comprensión y producción de textos expositivo-explicativos y argumentativos en alumnos universitarios*. Informes correspondientes a la investigación desarrollada con subsidio UBACyT CB002.
- AZCOAGA, J. y S.A. DE HIRSCHMANN. (1986a). *Perfil del ingresante al ciclo básico común: Aspectos conceptuales, lingüísticos y lógicos*. Universidad de Buenos Aires, Dirección General de Planificación Educacional.
- AZCOAGA, J. y S.A. DE HIRSCHMANN. (1986b). *Evidencias ortográficas de la memoria visual durante la lectura*. Universidad de Buenos Aires, Dirección General de Planificación Educacional.
- AZCOAGA, J. y S.A. DE HIRSCHMANN. (1986c). *Adquisición de conceptos durante la lectura*. Universidad de Buenos Aires, Dirección General de Planificación Educacional.
- BOSQUE, I. (1980). *Sobre la negación*. Madrid: Cátedra.
- CIAPUSCIO, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones CBC.
- COSERIU, E. (1977). *Principios de semántica estructural*. Madrid: Gredos.
- ECHEVERRÍA, M. (1985). *Evaluación de la competencia léxica: Disponibilidad en escolares y vocabulario de orientación científica en universitarios*. Concepción: Universidad de Concepción.
- GIAMMATTEO, M. (1995). Estrategias textuales en la formulación de resúmenes. En *Actas del 1<sup>er</sup> Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Universidad Nacional de La Plata.
- GÜLICH, E. y T. KOTSCHI. (1987). Les actes de reformulation dans la consultation *La dame de Caluire*. En P. Bange (Ed.), *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire: Une consultation*. Berna: Peter Lang.
- KERBRAT - ORECCHIONI, C. (1980). La polemique et ses definitions. En *Le discours polemique*. Lyon: P.U.L. Reproducido en E. Arnoux y colaboradores (Comp.), *Elementos de semiología y análisis del discurso* (Fasc. 4), 1986. Buenos Aires: Ed. Cursos Universitarios.
- KERBRAT - ORECCHIONI, C. (1983). *La connotación*. Buenos Aires: Hachette.
- KERBRAT - ORECCHIONI, C. (1986). *La enunciación*. Buenos Aires: Hachette.
- LAVINIO, C. y A. SOBRERO (a cura di). (1991). *La lingua degli studenti universitari*. Scandici (Firenze): La Nuova Italia.
- LEECH, G. (1977). *Semántica*. Madrid: Alianza Editorial.

- MATORÉ, G. (1953). *La méthode en lexicologie*. París: Didier.
- MOESCHLER, J. (1985). *Argumentation et conversation*. París: Hatier.
- MORTARA GARAVELLI, B. (1988). *Manual de retórica*. Madrid: Cátedra.
- VÉLIZ, M., G. MUÑOZ y M. ECHEVERRÍA. (1985). Madurez sintáctica y combinación de oraciones en estudiantes universitarios. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 23: 107-119.
- VERÓN, E. (1987). La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política. En *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos*. Buenos Aires: Hachette. Pp. 13-26.
- WERLICH, E. (1975). *Typologie der Texte*. Munich: Fink.

## APÉNDICE

### N O R E N E G A R D E L O S O R Í G E N E S

por *Danièle Sallenave*

La reciente reforma de la ortografía revela las principales líneas de hundimiento que se esbozan en nuestra cultura y, singularmente, la posición que ocupan en nuestras escuelas no sólo la lengua sino también los textos, la literatura, las letras.

Debemos cuestionarnos, evidentemente, cuando resulta que la ortografía de gran parte de la población se ha vuelto notablemente mala. Pero en lugar de hacer un análisis de la situación, de sus causas y de las diversas formas de remediarla, nos hemos apresurado a buscar un culpable, la ortografía. ¿Por qué tanta precipitación?

Todo parece estar arreglado para no molestar a otros sospechosos: la enseñanza de la ortografía, las condiciones actuales de aprendizaje de la lengua en la escuela, los nuevos estilos de formación de maestros. ¿No se debería haber mencionado al menos, la desaparición casi absoluta del dictado, el predominio de los ejercicios orales sobre los escritos, el mal aprendizaje de la lectura, la pérdida de prestigio de la enseñanza de las letras?

Para comprender y explicar por qué los jóvenes escriben tan incorrectamente su propio idioma, no había motivo para tomárselas particularmente con la ortografía y disolver la solidaridad efectiva de las tres dimensiones de la lengua –la grafía, la gramática, los textos– que el aprendizaje correcto de una lengua no puede ni debe separar jamás.

\*Seguramente nunca se nos ocurriría imputar al álgebra los malos resultados de los escolares en matemáticas ni a la longitud del metro la mediocridad de sus logros deportivos. Pero la ortografía es un culpable ideal, señalado por todos, y en primer lugar por la función de discriminación social que se le atribuye indebidamente, dando a entender que las “clases dominantes” se benefician dejando subsistir las arbitrariedades de una lengua cuyo manejo correcto solamente ellas poseen.

Tratemos, sin embargo, de evitar la demagogia. Lo que es arbitrario y elitista no es la ortografía sino que solamente un pequeño grupo maneje correctamente la lengua: lo elitista es que algunos intelectuales, políticos y

sabios proyecten generalizar el uso de una jerga que sustituye a la “gran lengua”, nuestro patrimonio.

Reducida a la sola función de comunicación, la lengua es una lengua mutilada. Reducida a su superficie visible, la ortografía resulta despojada de su verdadero rostro, el que se revela en los textos. Una reforma jamás podrá lograr lo que desea (mejorar la ortografía) si se funda precisamente en lo que ha causado su degradación: la ruptura entre la lengua “básica” y la lengua “literaria” –entendiendo por ésta los usos distintos de los vehiculares, las funciones distintas de la de comunicación– la ruptura entre la lengua y su historia. Semejante reforma, lejos de frenar el movimiento de hundimiento de la ortografía, corre el riesgo, por el contrario, de acentuarlo.

#### PASADO Y PRESENTE

La lengua es un conjunto estratificado, complejo, en el que se mezclan los niveles, los usos, los rastros escritos de épocas sucesivas. El presente de una lengua no puede comprenderse y aprenderse sin su pasado: por eso precisamente, en nombre de la utilidad práctica, del rendimiento, y para favorecer el acceso de la mayor cantidad posible de personas a su propia lengua, es por lo que no hay que separar la lengua de las letras, de la literatura. ¿Qué es la literatura, sino la memoria de la lengua tal como está guardada en los textos? Al separar la lengua de la literatura para mejorar la capacidad de escribir la lengua, paradójicamente se reducen las posibilidades de un aprendizaje correcto de la lengua escrita.

El derecho a una ortografía correcta debe ser entendido no como uno de los derechos humanos, esos derechos que todo hombre adquiere por su nacimiento, sino como la obligación democrática de asegurar a la mayor cantidad posible de personas el manejo correcto de su lengua. Si es absolutamente indispensable que se les otorgue la posibilidad de escribir, de leer y de hablar correctamente su lengua materna, también es necesario reconocer y decir que el aprendizaje de una lengua es largo y difícil, que en realidad es interminable, y que no puede hacerse sino a través de los textos.

(c) *Clarín* y *Le Monde*. 1990