Universidad Nacional de La Matanza

Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales

Programa de Incentivos del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

Proyecto de investigación A-130 (2008-2009)

LOS GÉNEROS DISCURSIVOS ACADÉMICOS: DE LAS PRÁCTICAS SOCIALES A LA CONFIGURACIÓN TEXTUAL

Informe Final

Director: Ricardo Castro

Integrantes:

Ana Bidiña

María Fernanda Espelta

Adriana Pidoto

Amelia Zerillo

Miriam Cañete

Alejandra Val

Marcela Cabrera

Susana Moriena

Febrero de 2010

Índice

INTRODUCCIÓN **Metodología** **Plan de trabajo de la investigación**	3
PRIMERA PARTE: LOS GÉNEROS DISCURSIVOS	7
1. Tipología textual y género discursivo	7
1.1.Orientaciones Tipológicas	9
1.2. Tipologías Secuenciales	11
1.3. Algunas consideraciones sobre el problema de los géneros discursivos según Bajtin	15
1.4. La propuesta de Werlich, Egon (1975)	21
1.5. Una tipología de varios niveles de clasificación: Heinemann y Viewegaer (1991)	22
1.6. Géneros y registros	28
1.7. La problemática de los géneros, según Charaudeau	42
1.8. El género en la Lingüística Sistémico funcional y en la Lingüística Textual	53
1.9. La propuesta de la semiótica	57
1.10. La cuestión de los géneros discursivos: a modo de cierre	62
SEGUNDA PARTE: LA ENCUESTA	82
2.1. Descripción de la Encuesta	82
2.2. Resultados de la Encuesta	83
2.3. Interpretación de los resultados	90
2.4. Conclusiones	91
TERCERA PARTE: LOS GÉNEROS ACADÉMICOS	94
3.1. El Discurso Académico	94
3.2. Los géneros discursivos académicos	97
3.2.1. El informe de lectura	97
3.2.2. La Monografía	101
3.2.3. El Ensayo	112
3.2.4. La Consigna	115
3.3. Propuesta	120
BIBLIOGRAFÍA	123
Anexo I	129
Anexo II	131

INTRODUCCIÓN

La necesidad, cada vez más acuciante, de que los estudiantes universitarios demuestren competencias en la comprensión y producción de diferentes géneros discursivos contrasta con la carencia de trabajos que estudien los géneros académicos. Ello se suma a la diversidad de concepciones respecto de formatos textuales académicos que circulan en la universidad.

La propuesta de este proyecto es, en primer lugar, relevar las clases textuales más solicitadas a los alumnos en la universidad, así como las pautas indicadas para su desarrollo y algunas de sus realizaciones. En segundo lugar, analizar las diferentes propuestas sobre géneros discursivos que nos permitan elaborar una descripción y análisis apropiados de las estrategias discursivas que den cuenta de la especificidad del discurso académico.

Los resultados serán transferidos a la comunidad universitaria con el fin de dar cuenta de estrategias que mejoren la comprensión y producción de este tipo de discursividad.

Como continuidad del proyecto "Mejoramiento de prácticas de Lectura y Escritura" (A-120; 2006-2007) en este proyecto nos proponemos profundizar el estudio de los géneros discursivos académicos tal como se producen y circulan en la Universidad Nacional de La Matanza en las carreras del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales.

El punto de partida será la escritura entendida no sólo como un instrumento de comunicación y transmisión, sino como un proceso que permite la reconceptualización del conocimiento. Por otra parte, la escritura no solo objetiva el pensamiento sino que el texto escrito se convierte en objeto para el pensamiento. (Rosales y Vazquez, 1999) Esta característica de recursividad rige la relación entre pensamiento y escritura, permitiendo la reorganización y reconstrucción de ambos. De este modo, los procesos de escritura son una herramienta de elaboración cognitiva en tanto objetivan los procesos de pensamiento vinculados en su producción.

Las conceptualizaciones previas nos permiten pensar en las posibles relaciones entre las tareas de escritura y los efectos cognitivos sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Dichos procesos en el contexto de la Universidad, adquieren una relevancia particular, por el género discursivo que predomina. Si consideramos que los géneros

discursivos se corresponden con los enunciados que se producen a partir de una actividad social determinada, (Bajtín, 1982), la actividad universitaria –en tanto práctica social– estaría dando lugar a un discurso académico, del cual los textos escritos son uno de los aspectos en los cuales se materializa dicho discurso.

Cualquier intento por apoyar la incorporación como miembros activos de futuros profesionales a sus respectivas comunidades discursivas está determinado por un manejo eficiente del discurso especializado a través del cual el conocimiento de cada ámbito se genera, transmite y disemina. Sostener, hoy en día, que la educación universitaria está vinculada de manera estrecha al discurso escrito no es una novedad. Sin embargo, afirmar que el desarrollo de las habilidades especializadas en lectura y escritura de textos técnico-científicos constituye un eje fundamental en el acercamiento de estos profesionales a sus comunidades discursivas y, por ende, en su incorporación al mundo laboral es posible que resulte menos obvio (Parodi, 2004).

En ese sentido, aprender los géneros discursivos empleados en el ámbito académico no es adquirir una técnica sino incorporarse a una práctica social, lo cual implica atender simultáneamente a la escritura y a las maneras particulares en que las disciplinas organizan su pensamiento a través de esos géneros. Las asignaturas, de acuerdo a ello, son tanto un espacio discursivo y retórico como conceptual. (Carlino, 2005).

Los estudios que han encarado el concepto de género discursivo señalan los límites de diferentes categorías proveídas por la tradición literaria para poner en evidencia la diversidad de los criterios que plantea esa noción, pero que no son de utilidad para pensar los textos no literarios. Charaudeau (2005) enumera los abordajes que ha recibido el concepto de géneros no literarios: a) como "lugares de habla" que resultan de la manera en que una sociedad estructura, institucionalmente, la práctica social en grandes sectores de actividad: lo político, lo religioso, lo jurídico, lo científico, lo educativo, etc.; b) basándose en las grandes "funciones" de la actividad comunicativa, según el polo del acto de comunicación hacia las cuales están orientadas.; c) fundándose en la "naturaleza comunicacional" del intercambio verbal que es, como lo propone Bajtín (1984), "natural", espontáneo (géneros primarios), o "construidos", institucionalizados (géneros secundarios); d) apoyándose en el "aparato formal de la enunciación", como lo ha propuesto Benveniste (1969) con la oposición "discurso/relato", y otros que en esta línea o en aquella de los trabajos de Culioli, elaboran clasificaciones en función de las marcas enunciativas; intentando definir "tipos

de actividades comunicativas", que tienen un valor más o menos prototípico, tales como narrativo, argumentativo, explicativo, descriptivo, etc.; e) describiendo las características formales de los textos y uniendo las marcas más recurrentes para concluir en la determinación de un género textual. f) finalmente, buscando determinar un campo de producción del discurso según textos fundantes, cuya finalidad es determinar los valores de un cierto ámbito de producción discursiva, como pueden ser el discurso filosófico, el discurso científico, el discurso religioso, el discurso literario, etc. (cfr. Maingeneau & Cossuta, 1995). Esta rápida revisión de las maneras de abordar la noción de género no pretende ser exhaustiva.

La complejidad de la problemática se relaciona tanto con el anclaje social del discurso, con su naturaleza comunicacional, con las actividades comunicativas puestas en práctica, como con las *características formales* de los textos producidos. Charaudeau propone un modo de articularlos los distintos problemas a través de

Se verá que la propuesta que sigue consiste en asumir en este nivel la función de articulación entre el lugar de las prácticas sociales y aquel de la configuración textual.

Los objetivos que nos proponemos son: analizar las clases textuales más solicitadas a los alumnos en la universidad, y analizar las propuestas teóricas sobre géneros discursivos y evaluar las más apropiadas para describir los géneros académicos, así como proponer estrategias para desarrollar el aprendizaje de la comprensión y producción de los géneros discursivos académicos.

Metodología

La perspectiva teórico-metodológica a adoptar será, dentro del paradigma interpretativo, cualitativa. A partir de diversas fuentes de información, recolección y estudio de documentos escritos, esta perspectiva nos permitirá realizar un estudio holístico del contexto de estudio de modo de describir, explicar e interpretar las propuestas de de escritura de géneros académicos en la universidad, y desde allí revisar o generar marcos conceptuales.

En ese sentido resulta pertinente un diseño cualitativo, orientado al descubrimiento y construcción de teoría. Durante la investigación, se construirá inductivamente, desde los datos, mediante clasificación y modelización. Se procederá identificando distintos tipos de géneros discursivos, para enumerar sus características.

Las unidades de análisis serán las distintas tareas de escritura solicitadas por los docentes del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales y las variables serán las características de los géneros discursivos. Para medir estas variables definidas como modelos psicosociodiscursivos, los indicadores deberían dar cuenta de las diferentes dimensiones del concepto de género discursivo en los discursos académicos de la universidad, tales como: el informe, la monografía, la tesina, entre otros.

Debido a que el material obtenido será de naturaleza discursiva, la estrategia de análisis será el análisis del discurso, entendido como análisis textual y como análisis de las condiciones de producción de los mismos textos.

Entre las estrategias que resultarán relevantes en el análisis, señalamos el estudio del fenómeno de la subjetividad y la modalización que nos permitirán identificar las formas de la enunciación en los textos y la función que cumplen; el estudio del interdiscurso del discurso (heterogeneidad discursiva) para dar cuenta de la introducción de actos polifónicos que dan lugar a estrategias discursivas y metadiscursivas; y el estudio del discurso como un modo de acción.

Plan de trabajo de la investigación

El trabajo estará dividido en tres etapas. En la primera, realizaremos un acercamiento a diferentes marcos teóricos. En la segunda etapa, se validarán los instrumentos de recolección de material, y luego de la obtención de información, corresponderá el procesamiento de los datos obtenidos, análisis e interpretación. Finalmente, en la tercera etapa, llevaremos a cabo el análisis y sistematización de la investigación, y la redacción y corrección del informe final.

El presente informe abarca la primera etapa de la investigación. En primer lugar, realizamos una distinción entre tipología textual y género discursivo, señalando posiciones teóricas y didácticas que disputan el campo. En segundo lugar, haremos una presentación de los principales estudios sobre géneros discursivos provenientes de distintos campos: desde la propuesta de Bajtín hasta la postura semiótica, recorrido este que incluye los trabajos realizados en la lingüística sistémica, la lingüística textual y la lingüística semiodiscursiva. A partir de estos trabajos, pretendemos en la segunda parte de nuestra investigación seleccionar las herramientas que consideremos pertinentes para el abordaje de los géneros académicos en la Universidad.

PRIMERA PARTE: LOS GÉNEROS DISCURSIVOS

1. Tipología textual y género discursivo

Una de las preocupaciones fundamentales de los estudios discursivos y textuales la constituye la clasificación o tipologización de las producciones lingüísticas, es decir, de los textos producidos por las personas.

La necesidad de clasificar, ordenar, jerarquizar, es inherente al ser humano. Esta forma de operar del sistema cognitivo tuvo desde la antigüedad su reflejo en las artes y en las humanidades. Ya Aristóteles en el siglo III a.C. presenta clasificaciones de textos en la *Poética* y en la *Retórica.* En la primera, caracteriza las distintas artes de su época –concebidas como imitaciones de la realidad- según los medios, modos y objeto imitado; su mayor aporte lo realiza especialmente en la caracterización de la tragedia y la epopeya. La literatura retoma la clasificación aristotélica y la reelabora para dar cuenta de sus producciones cada vez más complejas, pero conservando como base la antigua distinción entre épica, lírica y drama.

En cuanto a la retórica, arte del *hacer,* es analizada en función de su fin o causa: la persuasión. De acuerdo con Aristóteles los hablantes pueden persuadir de tres modos mediante: a) por el poder persuasivo de su propio carácter, b) por medio de la excitación de las emociones en la audiencia y c) a través de la prueba, procedimiento por el que se inclina. Divide los discursos en legal, deliberativo y epidíctico; división ésta que denota sus esfuerzos para distinguir la retórica (y la dialéctica) de la filosofía y la ciencia. Estas dos últimas se ocupan de temas demostrables y la "*verdad*" es más cierta; la retórica trata de temas y asuntos *probables.*

Ya en las primeras décadas del siglo XX, Mijail Bajtin, desde una perspectiva semiótico-social, realiza uno de los mayores aportes al estudio de la temática tipológica al introducir el concepto de género discursivo en tanto conjunto de enunciados relativamente estable ligado a una determinada esfera social. Su concepción del lenguaje como objeto ideológico-social, la inclusión del contexto y el campo de lo implícito en los intercambios discursivos lo han convertido en un teórico indiscutible de los estudios textuales y discursivos actuales.

En realidad, la lingüística aborda en forma relativamente reciente la problemática de la tipologización de textos. Si bien las corrientes de la lingüística de la enunciación francesa comparten con la lingüística del texto el interés por establecer *tipos de textos*, sólo el nacimiento de esta disciplina, a mediados de los años 60 en las entonces dos Alemanias, determina que la temática de los tipos textuales se convierta en un punto central de interés de los lingüistas. El auge de la pragmática, la necesidad científica de los estudios interdisciplinarios así como la tendencia a la ampliación de los objetos de estudio en las ciencias sociales favorecieron el interés por las tipologías textuales desde distintas perspectivas.

El abordaje de esta temática resulta complejo por diversas razones. En primer lugar, por la confusión terminológica; frecuentemente se intercambian como equivalentes los términos: *géneros discursivos, tipos textuales, clases de textos, tramas textuales*, etc. En segundo lugar, no se ha arribado a un sistema de clasificación que satisfaga los requerimientos teórico-metodológicos de la disciplina y que al mismo tiempo tenga realidad empírica. Por otro lado, los intentos de tipologización son de naturaleza muy diferente y, en general, han dependido del desarrollo teórico de la disciplina. Así, en los comienzos de la lingüística textual (en que se la denominaba gramática del texto), las clasificaciones se centraban en los rasgos estrictamente lingüísticos de los textos; con el avance del enfoque pragmático funcional se tomaron como pautas de clasificación los tipos de actos de habla y los rasgos situacionales. Actualmente predominan los enfoques de varios niveles, que consideran rasgos internos y externos de los textos y se admite en general la imposibilidad de establecer tipologías textuales basadas en un criterio de clasificación único.

Dadas estas dificultades cabe plantearse, por un lado, en qué se fundamenta la necesidad de postular tipos textuales y, por otro, si las tipologías reflejan el saber clasificatorio de una comunidad lingüística o son sólo un constructo teórico de los lingüistas. Estudios textuales recientes consideran que los hablantes poseen un saber específico que los capacita para instrumentar esquemas textuales tanto en la producción como en la recepción de textos. La psicología cognitiva y la psicolingüística del procesamiento textual han señalado reiteradamente que las clasificaciones son una condición para las actividades cognitivas y que los hablantes producen y entienden textos que pueden relacionar sistemáticamente con situaciones, contextos e instituciones. Hay, además, numerosas evidencias para la suposición de estructuras textuales globales sobre aspectos

específicos de la comprensión textual, investigaciones sobre comprensión, resúmenes, reestructuraciones de textos, reformulaciones, etc. que corroborarían esta perspectiva.

Por ejemplo, cuando un hablante produce un texto, simultáneamente, toma una decisión acerca de la estructura global en la que se realizará ese texto: si presencia un accidente puede narrárselo a su amigo, escribir un informe para la compañía de seguros o prestar declaración testimonial en la policía. Es decir, el mismo contenido puede realizarse en distintos esquemas textuales globales. El saber sobre esquemas textuales, llamado también saber sobre *clases textuales*, incluye conocimientos específicos sobre "unidades globales" que caracterizan los textos, sobre su secuencialización, así como la íntima relación entre objetivos, base proposicional[1] y estructura textual global. Por clases textuales deben entenderse las clasificaciones empíricas, cotidianas, realizadas por los miembros de una comunidad lingüística y que pueden mencionarse por medio de determinados lexemas ("esto es un *diálogo*", "esto es un *chiste*", "esto es un *cuento*", etc.).

1.1. Orientaciones Tipológicas

La primera dirección de la lingüísitica del texto se desarrolla a partir de la lingüística estructural y de la gramática generativa; los fundadores de la gramática textual proceden del generativismo y del estructuralismo. Estas corrientes consideran que su objeto de investigación es el *sistema lingüístico* (la *langue*, en el caso del estructuralismo, o la *competencia*, en el caso de la gramática generativa), por lo tanto, en esta primera etapa la lingüística del texto, centrada en el sistema, se propone encontrar los principios generales de organización textual y describirlos sistemáticamente. Sigue recurriendo tanto en el aspecto teórico como metodológico a los resultados de la lingüística oracional. De allí las definiciones de texto y coherencia: el texto es una sucesión coherente de oraciones; la coherencia, un concepto puramente gramatical, se refiere a las relaciones sintáctico-semánticas entre las oraciones o entre elementos lingüísticos (palabras, grupos de palabras, etc.) de oraciones sucesivas. De esta forma, las clasificaciones textuales de esta etapa se basan exclusivamente en rasgos lingüísticos, estrictamente internos a la lengua, es decir, al texto.

---

[1] En el sentido lógico del término es una sucesión de proposiciones compuestas de argumentos y predicados.

La segunda dirección de la lingüística del texto, que surgió también a comienzos de los años 70, le critica a la gramática del texto el hecho de idealizar el objeto de estudio, considerar los textos como objetos aislados y estáticos, desligados de la situación comunicativa y del proceso en el cual los factores más importantes son los hablantes/ autores y oyentes/ lectores con sus presuposiciones y relaciones sociales y situacionales.

La lingüística del texto orientada al hecho comunicativo se origina en la pragmática lingüística, que intenta describir y explicar las condiciones del entendimiento lingüístico-social de los participantes de la comunicación de una determinada comunidad y que se basa sobre todo en la teoría de los actos de habla desarrollada en el marco de la filosofía del lenguaje anglosajona (Austin, Searle). Desde la perspectiva pragmática, el texto ya no es una sucesión de oraciones gramaticalmente interrelacionadas sino una acción lingüística compleja mediante la cual el hablante o escritor intenta establecer una determinada relación comunicativa con el oyente o lector y la lingüística textual deberá investigar la función comunicativa de los textos pues sólo ella da al texto un "sentido comunicativo".

Los modelos textuales funcionales o comunicativos produjeron la llegada de tipologías textuales funcionales u orientadas hacia la acción que identificaron clases de textos con clases de acciones. Bajo esta influencia las propuestas tipológicas comenzaron a incluir rasgos vinculados con el contexto situacional.

En los años 80 gran parte de la reflexión teórica estará referida a la cuestión de si las tipologías son constructos de los lingüistas, es decir, sistemas de clasificación de textos que los científicos establecen independientemente de los hablantes o, por el contrario, si las tipologías deben reflejar el saber general de los hablantes. Sin embargo, la corriente de pensamiento que domina en estos años considerará que las clasificaciones de textos deben sustentarse en varios niveles de clasificación, con criterios de diferente orden, a fin de ser empíricamente adecuadas y teóricamente explicativas.

En los 90 algunas tipologías sostienen una concepción de texto enrolada en el enfoque procedural, es decir, se incluyen en el llamado "vuelco cognitivo". Esta dirección teórica considera que cada actividad –incluso la más práctica- es acompañada por procesos cognitivos; cada sujeto dispondría de modelos internos de operaciones y esquemas de operaciones. Consecuentemente el texto es para esta corriente un fenómeno primariamente psíquico, resultado de procesos mentales y la tarea de la

lingüística textual, en este sentido, es desarrollar modelos de descripción textual procedurales que consideren una variedad de procesos psíquicos en la generación y procesamiento de los textos y, además, que expliquen de qué manera organiza el sujeto distintos tipos de actividades (especialmente actividades lingüístico-comunicativas). Lo específicamente nuevo en el enfoque procedural es la consideración de los distintos sistemas de conocimientos o saberes en los hablantes para la descripción textual y el descubrimiento de procedimientos para su realización y procesamiento en el marco de motivaciones y estrategias de producción y comprensión textuales.

1.2. Tipologías Secuenciales

A continuación se exponen algunos lineamientos aportados por Guiomar Ciapuscio (1994), que aspiran a facilitar el reconocimiento de las distintas tipologías discursivas:

a) Grupos textuales: La primera categorización de textos se vincula con la referencia: los textos se diferencian fundamentalmente entre sí por la manera en que se refieren a un mundo real o pensado. La distinción es, sin duda, problemática, ya que la frontera entre ficción y no ficción es difícil de delimitar en textos concretos.

Algunos teóricos trazan esta frontera distinguiendo entre la referencia a una situación común a hablante y oyente, que es única (texto no ficcional), y la referencia a una situación "creada" y autónoma, a la que puede retornarse una y otra vez (por ejemplo, una novela).

De acuerdo con esta gran distinción, los textos pueden caracterizarse con los rasgos +/- ficcional; la clasificación de los textos en ficcionales o no ficcionales es relevante desde el punto de vista de la producción y la recepción textuales, ya que cada grupo presupone en los usuarios diferencias en el tipo de conocimiento previo requerido para la comunicación efectiva.

Ahora bien, los textos se caracterizan por la coherencia y la completud y pueden distinguirse por el rasgo [+ o – ficcional].

Ejemplo: *"Hoy. Tiempo pronosticado: nubosidad en aumento. 80% de probabilidades de lluvias, luego mejorando (...)" (Página/ 12, 20.2.94)*

La presencia de lexemas, en el pronóstico meteorológico, que se refieren a determinados recortes del modelo de realidad común de hablante y oyente permiten categorizar el texto como no ficcional.

b) Tipos textuales: La distinción de los constituyentes textuales en el mismo texto, nos permitiría avanzar hacia la determinación de los tipos textuales: *descriptivo*, *narrativo*, *expositivo*, *argumentativo* e *instructivo*.

Estos tipos textuales se establecen teniendo en cuenta el predominio de determinada secuencia mediante la cual se forman expresiones textuales completas.

Desde el punto de vista lingüístico, las secuencias son conjuntos relativamente autónomos de oraciones (suboraciones o proposiciones, en algunos casos), vinculadas entre sí de una manera que les es propia y con propiedades específicas que las distinguen del resto. Así un texto puede ser descompuesto en conjuntos parciales, denominados *secuencias.* Los hablantes reconocemos intuitivamente estas partes y de esta forma podemos deslindar, por ejemplo en el caso de una crónica, partes narrativas, segmentos descriptivos y partes explicativas.

Esta posibilidad de la lengua de descomponerse en partes estructuralmente semejantes es una de sus propiedades fundamentales, llamada propiedad recursiva. En virtud de esta condición un texto puede ser fragmentado en textos menores y éstos a su vez incluidos en otros. Podemos, entonces, llamar discurso al texto mayor, cerrado y completo, y denominar secuencias a las partes o subtextos que lo componen. Las secuencias-tipo son formas relativamente estables y poseen una estructura semántico-textual reconocida por los hablantes de esa lengua.

La secuencia descriptiva se reconoce por la presencia de una fórmula que **expresa ocurrencias y cambios en el espacio**: "Había unos vasos sobre la mesa"; y por una estructura de Sujeto- Predicado con verbo "ser" u otro que no indique transformación (verbos de estado) en presente o en pretérito imperfecto. Llamamos a este tipo de oración, **la oración registradora de fenómenos.**

La segunda fórmula es la que tiene que ver con la secuencia narrativa y es la que **señala ocurrencias y cambios en el tiempo:** "Los pasajeros llegaron de noche". Se caracteriza por una oración con S/P con un verbo que señala cambio en pretérito perfecto o imperfecto y complementos adverbiales de lugar y tiempo. A raíz de su efecto

referencial especialmente temporal llamamos a este tipo de oración, **la oración denotadora de cambios y acciones.**

La tercera fórmula o base textual es la expositiva y se elige **para expresiones sobre la descomposición o composición de conceptos**. Hay dos modelos, uno para la exposición sintética: "Una parte de la mente es la corteza"; otro para la exposición analítica: "La mente tiene millones de neuronas". El primer modelo es una estructura simple de S/P con una forma verbal de "ser" en presente, más complemento nominal. El complemento nominal identifica el fenómeno presentado en el sujeto y permite dar un nombre, ordenar. Debido a este efecto ordenador, la oración es denominada como **oración identificadora de fenómenos.**

Variaciones de este tipo de oración son las que presentan verbos que se vinculan con el acto de la definición: *es definido*, *se llama*, *se denomina*. El segundo modelo presenta un verbo del tipo de "tener" (*consiste en*, *comprende*, etc.) y un grupo nominal vinculado al fenómeno a través de una relación ***parte de.*** La oración se denomina **enlazadora de fenómenos.**

La fórmula argumentativa se elige para **crear una relación entre conceptos o afirmaciones del hablante.** Es una estructura de S/P con verbo más jucio de valor "El pelo largo no es aconsejable". Este tipo de oración se denomina **atributiva de valor.**

La quinta y última tipología es la instructiva, se elige para indicaciones de acciones para el comportamiento futuro del hablante. Se representa a través del imperativo o el infinitivo: "Pele las papas y córtelas en daditos". La oración es **exigidora de acciones.**[2]

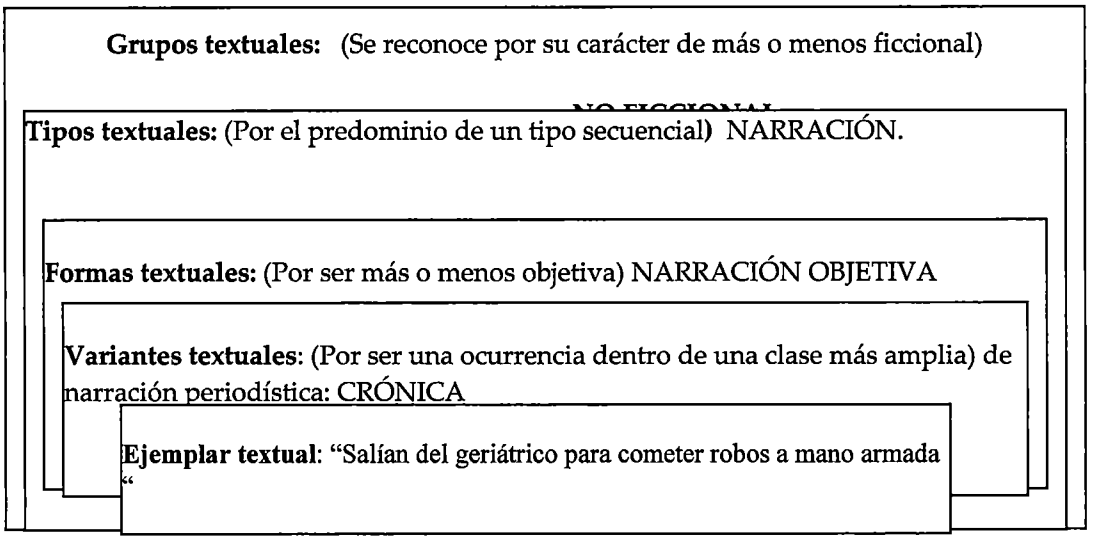
c) Formas textuales: Utilizando los datos contextuales extralingüísticos y teniendo en cuenta datos de la situación, fundamentalmente el papel del hablante y del oyente en el texto, sobre todo la perspectiva del hablante, se puede diferenciar entre una forma de texto subjetiva y otra 'objetiva', según el grado de participación del hablante en el discurso. Por ejemplo: el tipo textual **narración** (percepción en el tiempo) puede ser objetivo (informe policial) o subjetivo (cuento, historia); la **descripción** (percepción en el espacio), objetiva (descripción técnica), subjetiva (descripción impresionista); etc.

---

[2] En cuanto a cuáles y cuántas son las tipologías textuales los distintos autores no llegan a un acuerdo. Werlich, por ejemplo, a quien seguimos aquí, no incluye la tipología dialogal. Otros autores no reconocen como tipos textuales independientes la instrucción ni la descripción y vinculan la primera con la exposición y la segunda con la narración.

d) Variantes textuales: las formas textuales individuales se consideran en la tipología conceptos generales: por ejemplo, el concepto cuento/historia para las formas textuales subjetivas de la narración es un concepto general dentro del cual deben incluirse ocurrencias textuales como anécdota, cuento de hadas, policiales, biografía, cuento corto y novela. Tales ocurrencias textuales que representan formas institucionalizadas o convencionales de una forma textual subjetiva u objetiva son llamadas variantes textuales.

Esquemáticamente, la tipología se ve del siguiente modo:



Ciertas corrientes coinciden en que los textos poseen una estructura secuencial es decir que desde el punto de vista de su organización interna se caracterizan por el predominio de un tipo de secuencia[3], –narrativa, descriptiva, explicativa, argumentativa, instruccional o dialogal. Éstas desempeñan distintas funciones, no sólo comunicativas sino también intelectuales o cognitivas. La narración y la descripción, por ejemplo, se vinculan con la diferenciación y relación de percepciones y experiencias en el espacio y en el tiempo. La explicación se encuentra ineludiblemente ligada al proceso de comprender con ayuda de conceptos y la argumentación, con el proceso de juzgar. Los hablantes de una comunidad determinada disponen, entonces, de formas típicas de

[3] E. Werlich, *Typologie der Texte.* München, Fink, 1975. Adam, J.M. *Les textes: types et prototypes.* Paris, Nathan, 1991.

secuencias que –tanto en la comprensión como en la producción- operan como herramientas cognitivo-comunicativas.

Dado que la homogeneidad textual –en el sentido de que los textos puedan clasificarse en un solo tipo textual- es una excepción, una de las ventajas del enfoque secuencial es que permite incluir el caso de estructuras secuenciales heterogéneas. La heterogeneidad secuencial puede analizarse a partir de dos conceptos la *inserción* y la *dominancia.* Por ejemplo, en una entrevista la secuencia dominante es la dialogal e insertadas pueden aparecer otras formas secuenciales: la narrativa si el hablante cuenta algo, la descriptiva si debe caracterizar un objeto o la explicativa si se propone aclarar algo. En todos los casos la *estructura dominante* queda definida en general por la secuencia englobante, en el caso de la entrevista, la secuencia dialogal.

Por otra parte, la pertenencia de un texto a un determinado tipo textual debe tener en cuenta su función comunicativa dominante. Según T. Brinker, [4] el modo comunicativo de un texto en su totalidad se determina por medio de una función. A esa función comunicativa dominante la llama *función textual* para cuya comprensión resultan indispensables las teoría de los actos de habla (J. Austin, J. Searle, D. Wunderlich, entre otros). En otras palabras, la *función textual* señala el propósito comunicativo del hablante expresado en el texto con determinados recursos, válidos convencionalmente, es decir, establecidos en la comunidad comunicativa. Se trata, pues, del propósito del emisor, que debe reconocer el receptor, acerca de cómo debe entender el texto, por ejemplo, como un texto informativo o apelativo.

1.3. Algunas consideraciones sobre el problema de los géneros discursivos según Bajtin

En "El problema de los géneros discursivos", Bajtin (1952) parte del uso social del lenguaje en las diferentes esferas de la actividad humana, esto es, como parte de comunicaciones reales y concretas en espacio y tiempo. Para ello define al enunciado "como unidad real de comunicación discursiva" y se propone dar cuenta de su naturaleza y su relación con el lenguaje y la ideología o visión del mundo.

Cada esfera de la praxis humana produce enunciados que reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas por su contenido (temático), por su

[4] Linguistische Textanalyse, Berlín, 1988.

estilo verbal (selección de recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua) y por su composición o estructura. Denomina a los géneros discursivos "como tipos relativamente estables de enunciados".

Al abordar la cuestión de la naturaleza del enunciado se remonta a los esquemas saussureanos (hablante- oyente) y los cuestiona en tanto presenta la comunicación como un proceso pasivo decodificación de significados por parte del destinatario. En este punto resulta interesante observar de qué manera Bajtin resuelve esta cuestión e introduce una serie de nuevos interrogantes sobre los que es necesario reflexionar.

En primer lugar, reconoce que estos esquemas no son totalmente falsos y que se corresponden con determinados momentos de la comunicación discursiva, aunque no con su totalidad. En efecto, el oyente percibe y comprende el significado (lingüístico) del discurso, pero simultáneamente toma con respecto a éste "una activa postura de respuesta": adhiere a la totalidad o a parte del discurso, lo completa, lo aplica o ejecuta la acción contenida. Por lo tanto el oyente se convierte en hablante ya que todo "discurso vivo" implica comprensión y toda comprensión "está preñada de respuesta".

Insiste en que toda comprensión real y total tiene un carácter de respuesta activa y que la comprensión lingüística (pasiva) es solo una fase inicial y preparativa de la primera. Esto es válido para el oyente y para el hablante, puesto que este último no espera una simple reproducción de su idea en la cabeza del otro sino que espera una contestación, consentimiento, objeción, etc. De ahí que el esquema propuesto por la lingüística de Praga deba ser tomado como una abstracción, es decir, un momento abstracto de la totalidad concreta del fenómeno comunicativo.

Más adelante formula que la respuesta no siempre tiene la forma de una respuesta en voz alta sino que puede traducirse en una acción inmediata (en el caso de una orden) y hasta puede quedar por un tiempo como una comprensión silenciosa,(como es el caso particular del género lírico), a la que Bajtin llama "acción retardada". Esta respuesta se manifiesta tarde o temprano en los discursos posteriores (escritos o leídos).

Ahora bien, de qué naturaleza es esa comprensión activa de la que habla Bajtin. ¿Ideológica, temática, compositiva, estilística? ¿Todas a la vez? Al parecer, la respuesta debería buscarse en las diferentes esferas de la praxis discursiva puesto que, según el autor, "Todo enunciado es un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva, viene a ser una postura activa del hablante dentro de una u otra esfera de objetos y sentidos".

De esta manera cada enunciado se caracteriza, en primer lugar, por su contenido determinado referido a objetos y sentidos, supeditando la selección de los elementos lingüísticos y de género a la intención o "compromiso" que adopta un sujeto discursivo dentro de cierta esfera de sentidos. De modo que la postura activa parece remitir a una suerte de re-acción frente a enunciados anteriores, suyos y ajenos, en los que se apoya y establece relaciones (problematiza con ellos, los supone conocidos por el destinatario, etc).

En segundo lugar, lo que determina su composición y estilo es el momento expresivo, es decir, "una actitud subjetiva y evaluadora desde el punto de vista emocional del hablante con respecto al contenido semántico de su propio enunciado". Este segundo aspecto también determina la selección de los recursos léxicos, gramaticales y composicionales (estilo individual). Por lo que, cada género discursivo se definiría por una dimensión objetiva (tema-contenido semántico) y una dimensión subjetiva-emocional que reflejaría la postura del sujeto discursivo frente al contenido presentado; ambas determinarían la selección de los recursos léxicos y composicionales.

Para clarificar su teoría, Bajtin establece que el discurso (tal como lo plantea Benveniste) solo puede existir en la forma concreta de enunciado que pertenece a un sujeto discursivo determinado y no de oración (entidad abstracta sin sujeto y por lo tanto sin entonación expresiva). Acompaña esta afirmación con una neta diferenciación entre oración y enunciado, señalando que este último se caracteriza por la claridad de sus fronteras. A saber: el cambio de sujeto discursivo, la conclusividad específica y la relación del enunciado con la realidad extraverbal.

Al analizar el primer límite, Bajtin argumenta que la oración es parte de un enunciado y solo puede entablar relaciones con otras oraciones del enunciado del mismo hablante; cada oración es una idea relativamente concluida que se relaciona de manera inmediata con el contexto verbal. Mientras que el enunciado se vincula de modo directo e inmediato con la realidad extraverbal del discurso (situación, ambiente, prehistoria) y con otros enunciados ajenos, de otros ambientes.

En relación con la segunda frontera, el lingüista observa que el enunciado es un todo concluso, completo de sentido, delimitado por pausas, no de carácter gramatical, sino por pausas reales de tipo psicológicas que pueden medirse por la réplica dialógica o la posibilidad de ser contestadas. Así en los géneros literarios (secundarios o complejos)

esta pausa se calcula por el autor, director o actor y lo mismo vale para los géneros complejamente estructurados como los científicos. Esta delimitación externa presenta una cara interna en la que el hablante o autor manifiesta su individualidad, su estilo, su visión de mundo.

Aquí es donde Bajtin amplía su idea de comprensión activa. Al especificar el carácter conclusivo del enunciado, señala que "la comprensión tácita" se determina por tres momentos o factores que se vinculan con su totalidad orgánica: 1) el sentido del objeto del enunciado, 2) la intencionalidad o voluntad discursiva del hablante, 3) por las formas típicas, genéricas y estructurales, de conclusión.

En cuanto al primer momento, observa que la capacidad de agotar el sentido del objeto varía en las diferentes esferas de la comunicación discursiva. Así, por ejemplo, hay esferas donde el agotamiento puede ser completo como en las réplicas cotidianas de carácter fáctico (órdenes, ruegos, etc.), o en las esferas oficiales, en las órdenes militares o industriales donde los géneros tienen un carácter estandarizado o relativo, sobre todo en las esferas de creación como las científica y artística, en las que se da "un mínimo conclusividad" que permite adoptar una postura o respuesta.

El segundo factor, la intención discursiva, no está ampliamente desarrollada por Bajtin, y parece remitir a una suerte de *intuición* con la que el hablante/oyente capta lo que se quiere decir en un enunciado: "nos imaginamos que es lo que quiere decir el hablante". Este componente determina la elección del objeto, como su capacidad de agotar el sentido y la forma genérica en la que se volcará el enunciado.

Esto último nos lleva al tercer factor, las formas genéricas estables del enunciado. La elección del género discursivo se define por la especificidad de una esfera discursiva dada, por las consideraciones del sentido del objeto o temáticas, por la situación concreta de la comunicación discursiva, por los participantes de la comunicación. De este modo, la intención discursiva del hablante, con su individualidad y subjetividad se aplica y se adapta a un género determinado. La palabra neutra del diccionario adquiere una expresividad propia del género dado: "Los géneros corresponden a las situaciones típicas de la comunicación, a los temas típicos y, por lo tanto a algunos contactos típicos de los significados de las palabras con la realidad concreta en sus circunstancias típicas".

De acuerdo con lo planteado por Bajtin, esta expresividad subjetiva que expresa cierta posición valorativa del hablante se forma y se desarrolla en una constante interacción con los enunciados de los otros. En cada época, en cada círculo social, en cada entorno familiar, escolar, laboral en el que vive y se forma cada hombre existen determinadas tradiciones expresas y conservadas en formas verbalizadas. Esta experiencia es una especie de "proceso de asimilación" más o menos creativo de palabras ajenas y no de palabras de la lengua. Cada enunciado aporta su propia expresividad, su tono que es asimilado, elaborado y reacentuado en cada nueva comunicación discursiva.

Agrega que cada enunciado está plagado de ecos y reflejos de otros enunciados con los cuales interactúa: los refuta, los confirma, los completa, se basa en ellos, los supone conocidos. Concluye que el enunciado ocupa una determinada posición en la esfera dada de la comunicación discursiva, en un problema o en asunto. Un hablante no puede determinar su propia postura sin correlacionarla con las de los otros.

Para concluir, de acuerdo con Bajtin existe una dimensión prefijada de los géneros que tiene que ver con las esferas de la comunicación discursiva (estilo genérico, composicional y temático) y una dimensión, más o menos creativa, en la que los individuos imprimen cierto sello personal a través del estilo personal, re- acentuación de las discursos ajenos, de la expresividad o valoración, en función de su intencionalidad o voluntad discursiva.

De modo que lo importante no es ver las relaciones entre el léxico y la gramática (especialmente la normativa) sino entre la gramática y la estilística. La elección de una forma gramatical debe ser vinculada con la totalidad de un enunciado individual o de un género discursivo, esto incluye la comprensión activa de los enunciados precedentes, el sentido del objeto más o menos agotado, las intencionalidades de los hablantes anteriores y la propia voluntad discursiva a la hora de reacentuar los enunciados ajenos.

De acuerdo con lo formulado por Bajtin, no hay comunicación discursiva si no se piensa en una relación activa entre un individuo y los otros hablantes que le precedieron y los posibles contestarios futuros dentro de una esfera discursiva. Esto es crucial tenerlo en cuenta ya que el ámbito en el que se mueve el estudiante universitario lo pone en contacto con diferentes esferas discursivas y por lo tanto, con diversas formas de construir el sentido del objeto o tema y con estilos y estructuras variadas.

Ahora bien, es necesario preguntarse cuál es la forma más apropiada para lograr que el alumno universitario pueda hacer una "réplica de diálogo" en el sentido que lo plantea Bajtin. Para ello es condición necesaria que comprenda las tres dimensiones señaladas: el sentido del objeto del enunciado, la intencionalidad discursiva y la forma típica o genérica en que fue volcado ese enunciado.

Lo que surge de la experiencia es que los estudiantes tiene serias dificultades en el primer momento de la comprensión activa, es decir, no pueden reconocer el sentido del objeto del enunciado, y cuando hablamos de sentido, no solo estamos diciendo reconocer el tema, sino también identificar, a la vez, el punto de vista que crea ese objeto o aspecto del objeto del enunciado, y no otro.

La escuela bajtiniana (Voloshinov- Medvedev) tiene una posición muy clara respecto del sentido, entendido no como simple significado (signo lingüístico) sino como una construcción activa que surge de la tradición de respuestas o posiciones de los discursos o enunciados ajenos precedentes. Percibir esto le posibilitaría al alumno universitario, posicionarse en relación con esa tradición que el discurso actualiza o re-acentúa en cualquiera de sus formas posibles. Esto implica un hablante que interactúa activamente con la tradición de la esfera discursiva en la va a producir un nuevo posicionamiento.

De modo que no se trata de construir un texto más o menos bien escrito desde el punto de vista gramatical o lingüístico sino que "conteste" a través de un estilo individual y formas genéricas adecuadas. Por lo tanto, resulta fundamental trabajar el sentido del objeto en estrecha relación con los otros dos aspectos arriba señalados. Y también, es condición *sine qua non* que el alumno asuma la necesidad de investigar, ampliar, precisar la tradición a la que el discurso hace referencia, de lo contrario, si no comprende en su real dimensión el sentido del objeto, no podrá posicionarse.

De acuerdo con lo planteado hasta aquí, se hace indispensable pensar la enseñanza de la lecto-escritura como una "comunicación discursiva real" y esto implica generar los recursos necesarios para que los estudiantes entablen un contacto sistemático con la tradición discursiva, esto es, con los enunciados ajenos vinculados con el sentido del objeto. Para alcanzar este objetivo, es necesario re- pensar la manera en que trabajamos los textos para restablecer ese contacto cultural académico que nuestros alumnos-hablantes no traen.

1.4. La propuesta de Werlich, Egon (1975)

Egon Werlich es un especialista en lingüística textual que ha publicado sus textos más conocidos en la década del 70, caracterizada por el empecinamiento de los especialistas en clasificar los textos en forma unívoca y segura. Werlich escribe sin formar parte de la larga polémica que existe acerca del tratamiento de los géneros, suscitada por la puesta en circulación de propuestas como las de Bajtin que, aunque desarrolladas en la década del 20, son conocidas en el Occidente a partir de los 80.

Para Werlich, el conocimiento de los tipos textuales es de importancia central tanto para la comprensión como para la producción textual. Su modelo organiza los textos en dos grandes grupos: los ficcionales (que se refieren al mundo pensado) y no ficcionales o fácticos (que se refieren al mundo real). Ambos tipos requieren de competencias distintas tanto en el momento de la comprensión como el de la producción.

Según Werlich, dentro de estos grupos, los tipos textuales están delimitados por la presencia o ausencia de lazos referenciales a los elementos textuales. Estos lazos se caracterizan por una serie de señales, los iniciadores de secuencia, los señaladores de secuencia y los terminadores explícitos.

A las señales iniciadoras las llama **bases textuales (unidades estructurales de un texto potencial).** En tanto estas bases textuales se desarrollan en textos concretos con lexemas que remiten a recortes del modelo de realidad común entre hablante y oyente **constituyen bases temáticas.** Las bases textuales se reducen a cinco tipos textuales.

Bases temáticas típicas

-La base descriptiva señala cambios y ocurrencias en el espacio, es una estructura simple de SP con verbo ser, con rasgo de no cambio, en presente o en pretérito imperfecto +Adverbio de lugar, se denomina, tipo de oración registradora de fenómenos.	"Los platos están sucios sobre la mesa"
-La base narrativa expresa ocurrencias y cambios en el tiempo, es una estructura de SP, con verbo que indica cambio, en pretérito perfecto simple + Adv de tiempo.	"Juan en ese instante se dio vuelta"
-La base expositiva expresa la descomposición o composición de representaciones conceptuales del hablante. La estructura para la exposición análitica (descomp) es SPC con verbo verbo tipo "tener" (contener, consistir	Base analítica: "Una oración

en, constar de), en presente + complemento de grupo nominal. El grupo nominal del complemento está relacionado con el GN del Sujeto en una relación "parte de". Se la denomina enlazadora de fenómenos. La estructura para la exposición sintética es SP con verbo ser en presente + complemento de grupo nominal. El grupo nominal del complemento se identifica con el del S en una relación de nombrar, ordenar. Otros verbos típicos son: referir a, ser definida como, es llamada. Se la llama identificadora de fenómenos.	bimembre tiene dos miembros constitutivos." Base sintética: " La parte exterior de la mente es la corteza"
-La argumentativa crea relaciones entre conceptos o afirmaciones del hablante. La estructura es de SP con un forma verbal negada de verbo ser o contrastiva, en presente, + un adjetivo. Se la llama oración atributiva de cualidad.	La obsesión por la durabilidad en la materia no es permanente. La obsesión por la durabilidad en la materia no es permanente sino que está sujeta a cambios
-La instructiva indica acciones para el comportamiento futuro del hablante o destinatario. Su estructura es de P con forma imperativa, puede llevar adjetivo. Es una oración exigidora de acción.	Stop Sea razonable

La propuesta de Werlich no tiene en cuenta cómo la interacción puede actuar sobre el modelo ni si la clasificación de textos se establece independientemente de los hablantes.

1.5. *Una TIPOLOGÍA de varios niveles de clasificación:* Heinemann y Viewegaer (1991)

Heinemann y Viehweger proponen un vuelco cognitivo en la Lingüística con un enfoque procedural, es decir, una tipología basada en los procedimientos realizados por hablante / escritor; oyente / lector.

Para estos autores el texto es un fenómeno primariamente psíquico, resultado de procesos mentales. Se trata de un documento de decisiones, de PROCESOS de elección y combinación.

Los hablantes poseen: sistemas de conocimientos; procedimientos para la realización del **texto**, en el marco de motivaciones y estrategias de producción y comprensión; y modelos de saber: *enciclopédico*: conocimiento del mundo, *lingüístico*: gramática y

léxico, e *interaccional*: saber ilocucionario, máximas y normas comunicativas sobre *esquemas textuales globales*: clases textuales. (SECUENCIALIZACIÓN)

Una TIPOLOGÍA sobre la base de un criterio único es imposible. Por lo tanto, estos autores proponen un SISTEMA de TIPOLOGIZACIÓN COMPLEJO con diferentes NIVELES para la TIPOLOGIZACIÓN.

1) TIPOS de FUNCIÓN de los TEXTOS

La FUNCIÓN es el punto de partida para la TIPOLOGIZACIÓN: es el papel de los textos en la interacción comunicativa. La FUNCIÓN es la *contribución* del texto:

- a la realización de metas comunicativas sociales y objetivos individuales; y
- a la constitución de relaciones sociales.

Hay ***4 FUNCIONES COMUNICATIVAS PRIMARIAS*** o elementales delimitadas con ayuda de un ***criterio de dominancia***

<table>
<tr><td>EXPRESARSE</td><td colspan="2">Es más evidente en los textos señaladores de grupos.
(Ej: marchas partidarias, plegarias religiosas)</td></tr>
<tr><td>CONTACTAR</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td rowspan="3">TRANSMISIÓN de INFORMACIÓN</td><td rowspan="2">Según la INTENCIÓN</td><td>Textos para conseguir información nueva</td></tr>
<tr><td>Textos para control de conocimientos en el interlocutor</td></tr>
<tr><td colspan="2">Según la ESPECIFICIDAD de la información</td></tr>
<tr><td>COMANDAR
Variantes: indicar, exhortar, solicitar</td><td colspan="2">Textos directivos.
Son los que llevan a que el Receptor realice una acción</td></tr>
</table>

Se hablará de:

ILOCUCIÓN PRINCIPAL: informar, dirigir

ILOCUCIÓN SECUNDARIA: persuadir, explicar, especificar, informar, evaluar

2) TIPOS de SITUACIÓN de los TEXTOS

La SITUACIÓN incluye: factores ambientales directos (T y E) y conocimientos sobre esferas comunicativas, instituciones y formaciones sociales.

Se hablará de "tomar decisiones situacionales".

Clasificación de las SITUACIONES, tomando como criterio: la interacción

I - Tipo de *Marco Interaccional*

<table>
<tr><td rowspan="3">Actividades
No comunicativas
(actividades superiores)</td><td colspan="2">Actividad teórica</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Actividad práctica concreta</td><td>Esclarecimiento de las condiciones para la realización de la actividad</td></tr>
<tr><td>Organización de la realización de la actividad</td></tr>
<tr><td colspan="3">Actividades comunicativas independientes</td></tr>
</table>

II - Diferenciación según la Organización social de las actividades

- Interacción cotidiana e informal
- Interacción institucional: comercio, campo de la salud, la educación, etc.

III - Clasificación según el Número de hablantes

- Comunicación diádica: 2 hablantes
- Comunicación de grupo: grupo pequeño
- Comunicación de masas: grupo numeroso

IV - Clasificación según los Roles sociales de los interactuantes

- Simétrico: igualdad social, en el acto comunicativo
- Asimétrico: sominancia de un interactuante

V - Tipos Básicos de la Situación Contextual

Coincidencia o no de Lugar y Tiempo

COMUNICACIÓN	Lugar	Tiempo
Cara a cara	+	+
Hablada	+	+
Gráfica	-	-
Escrita	-	-
Telecomunicación	-	+

Tipo de interacción (p.e. institucional), número de destinatarios, roles sociales (información unidireccional, relación simétrica), posición adoptada por el productor textual, (autorreferencia o no, mayor o menor distancia con el destinatario), productor absorbido por la institución o adoptando el rol de mediador entre la institución y el destinatario, uso de personas verbales, construcciones impersonales, pasivas, etc...

3) TIPOS de PROCEDIMIENTOS

Son operaciones de procesamiento en curso, tanto en la producción como en la recepción

Se hablará de "decisiones procedurales o procedimentales".

I - Procesos de Desarrollo Textual

Se refiere a los procesos que deciden:

- qué información incluir

- si debe o no desarrollarse un tema textual
- cómo hacerlo para que sea adecuado a los objetivos (¿por medio de una especificación, detalle, fundamentación, explicación...? Se fundamenta, se explica, se mencionan las causas por las cuales y para qué se escribe el texto.

Los textos EXPOSITIVOS se caracterizan por su estructuración textual analítica / sintética. Secuencias explícitas aditivas. Proposiciones de relación semántica funcional de especificación y adición.

Los textos NARRATIVOS poseen una organización cronológica con predominio de indicadores temporales.

Los textos ARGUMENTATIVOS se caracterizan por secuencias contrastivas.

II - Pasos estratégicos de Procedimientos

Se refieren a cómo transmitir u ordenar la información:

- procedimientos simples
- procedimientos complejos: narrativos (cuento lo que me pasó); argumenttivos (para convencer); descriptivos, directivos

III - Procedimientos tácticos particulares

Se refieren a:

- sobrevalorización de la acción del interlocutor (p.e.: sobrevaloro lo que necesito en p.e. un pedido)
- acentuación emocional del propósito
- simplificación o complejización de los sucesos

Discurso distanciado, predominio de nominalizaciones, construcciones impersonales, fórmulas fijas.

Procedimientos retóricos en los títulos, procedimientos para destacar el tema textual

Otras voces en el texto.

Preguntas retóricas / Entrecomillado / Discurso referido

Léxico: uso de diminutivos, lexemas coloquiales, léxico formal.

*Uso argumentativo de adver*bios

4) TIPOS de ESTRUCTURACIÓN TEXTUAL

Dependerá de las decisiones funcionales, situacionales y procedurales

Heinemann y Viehweger distinguen una estructura arquitectónica composicional del tipo:

P.I.: parte (textual) inicial. Con fórmulas de inicio: saludos, presentaciones

N.T.: núcleo textual: cuerpo o desarrollo

N.: información central: objetivo

P.T.: parte terminal. Fórmulas de cierre: despedida

(Habrá que decidir si N va después de PI o después de NT)

Títulos: construcciones nominales, verbos conjugados, procedimientos retóricos, personificaicones, juegos de palabras (qué indican)

Partes textuales: cómo se inician, fórmulas, fijas, qué partes (inicio, núcleo textual, final)

5) MODELOS de FORMULACIÓN PROTOTÍPICOS

Son *"esquemas estilísticos"* o un *"saber prototípico sobre rasgos de formulación de determinadas clases textuales"* (Heinemann y Viehweger)

a) Máximas comunicativas específicas de clases textuales. Limitan las alternativas de formulación. Adecuación al tipo textual y éste, a la función.

b) Modelos de formulación prototípicos: palabras y construcciones que se han conservado y fijado como prototípicas de determinada clase.

- *Conlocaciones típicas*: ciertas construcciones sintácticas coocurren con determinada combinación de palabras.
- *Conlocaciones identificadoras de clases textuales* (p.e.: *"su señoría")*. Heinemann y Viehweger los llaman: *"constituyentes textuales extereotipados"*

Esquemas y recursos de frmulación: esquema de reformulación prototípico de la crónica de ciencia, índices valorativos, rasgos lingüísticos propios del texto narrativo, contraposiciones léxicas y gramaticales, metáforas, esquemas de definición, expresiones metalingüísticas, tiempo verbal presente.

"Las clases textuales deben considerarse saberes prototípicos, esquemas que se activan para resolver problemas y tareas comunicativas específicas, en determinadas situaciones según los intereses de los hablantes."

1.6. Géneros y registros

El artículo "Géneros y registros del discurso" de Eggins y Martin se presenta en una compilación –realizada por Teun van Dijk- de doce ensayos que abordan los estudios del discurso desde distintas disciplinas.

Los autores pertenecen al grupo denominado Escuela de Sydney y están dedicados al tópico de los estudios sobre los géneros textuales. Han realizado ya varias publicaciones sobre el tema, además de desempeñarse en el campo de la docencia universitaria.

El capítulo "Géneros y registros del discurso" declara la intención de presentar "la teoría de registro y género (R&GT)", definida como una forma de abordar los textos para establecer, entre ellos, similitudes y diferencias y "explicar a qué se deben" (Eggins-Martin, 2000: 335). Para dar cuenta de su teoría, Eggins y Martin presentan dos textos que tienen un tema en común y se proponen establecer las diferencias y similitudes.

El análisis de registro y género, según lo expuesto por los autores, se lleva a cabo en dos pasos.

El primer paso consiste en "la especificación de las diferencias de lenguaje" y, para ello, hay que realizar "una descripción detallada de las pautas gramaticales y discursivas de la lengua de la que se trate" (op. cit.: 338), atendiendo a tres áreas:

a- Formalidad textual: tipo de sintaxis, modalidad adoptada para la referenciación, prominencia temática, uso de incrustaciones, utilización de contracciones y giros idiomáticos, empleo y estructuración de nominalizaciones, uso de verbos de acción y tipo y uso de vocabulario;

b- Expresiones de actitud: utilización de adverbios para minimizar o intensificar los datos y utilización u omisión de ítems léxicos cargados de actitud;

c- Conocimiento supuesto: elección de términos -especializados y técnicos o vocabulario cotidiano- y referencias a autores y textos directas o indirectas.(op. cit.: 336-338).

El segundo paso "consiste en explicar las diferencias lingüísticas enumeradas en el primer paso" (op. cit.: 338). A partir del análisis de dos textos, los autores llegan a la conclusión de que "todo texto parece llevar consigo algunas influencias del contexto en el cual se produjo" y afirman: "Podríamos decir que el contexto se introduce 'en' el texto debido a que influye sobre las palabras y estructuras que sus autores utilizan" (ídem). A partir de esta *presuposición*, Eggins y Martin pasan a especificar cuáles son las dimensiones del contexto social que "parecen tener un impacto en el lenguaje de los textos" (ídem).

a- Dimensión del contexto como *modo*. La diferencia de formalidad "puede relacionarse con el grado de realimentación posible entre el autor del texto y su audiencia" (ídem). De acuerdo con esta posibilidad, "el contraste principal es el que ocurre entre el discurso escrito y el discurso oral". El primero, por ejemplo, empleará menos referencias personales, mayor grado de nominalizaciones y menor de verbos de acción, "y los significados estarán empaquetados densamente dentro de frases nominales complejas" (ídem).

b- Dimensión del contexto como *tenor*. Las diferencias en las expresiones de actitud, es decir, la ausencia o presencia de elecciones actitudinales y evaluativos, están relacionadas con el rol que desempeña el autor en el texto, es decir, el *tenor* de una situación.

c- Dimensión del contexto como *campo*. Las diferencias en cuanto al "grado de familiaridad con el tema que cada uno de los autores supone que su público posee" –conocimiento supuesto- pueden ser observadas mediante el análisis del vocabulario -técnico y especializado o cotidiano- y de las referencias intertextuales empleados por el autor, es decir, el campo del discurso. (op. cit.: 338-339).

La pluralidad de diferencias observadas en el desarrollo de los dos pasos –diferencias de lenguaje y diferencias de contextos- "sugiere que un texto es un entramado compuesto de muchas hebras diferentes portadoras de significados que actúan de manera simultánea" (op. cit.: 339). Estos significados

a- están *relacionados con las ideas*, ya que recaen sobre una realidad;

b- son *significados interpersonales* del texto, ya que recaen sobre "las actitudes del autor con respecto a su tema" y sobre "su relación de rol con los lectores"; y

c- son, también, *significados textuales*, porque el texto siempre "dice algo acerca de cómo está organizado como acontecimiento lingüístico" (op. cit.: 340).

Esta relación entre las dimensiones contextuales y las hebras de significados aporta a la R&GT, según los autores, "sus dos temas en común": el análisis de las características lingüísticas del discurso y la explicación de la variación lingüística a partir de la variación en el contexto, es decir,

> Establecen conexiones explícitas entre características del discurso y variables críticas del contexto social y cultural en el cual el discurso se realiza. *Registro* y *género* son los conceptos técnicos empleados para explicar el significado y la función de la variación entre los textos (ídem).

Según los autores, el concepto de registro "es una explicación teórica de la observación de sentido común" que indica que el lenguaje es empleado de distinto modo en

diferentes situaciones. De acuerdo a esto, puede afirmarse que el contexto "coloca a ciertos significados en una situación 'de riesgo'" o de probabilidad –y no de determinación-: algunas elecciones léxicas en algunas ocasiones serán más probables que otras y, de la misma forma, ciertos significados serán más probables que otros (ídem).

La importancia de las dimensiones del contexto para el texto y de la forma en que el contexto se introduce en el texto "es un objetivo central de los teóricos del registro" (op. cit.: 341). Halliday sostiene que los textos "son la *realización* de una cantidad finita y muy limitada de dimensiones contextuales fundamentales" (ídem). Esta realización entre el contexto social y el lenguaje es de carácter interactivo, según los autores.

"Además de la variación de registro, los textos pueden exhibir variaciones en cuanto al género" (op. cit: 342). La afirmación, entonces, obliga al lector de "Géneros y registros del discurso" a inferir que, hasta este punto, los autores han precisado las características del análisis del registro.

Eggins y Martin señalan que el concepto de género, para la R&GT "difiere de su uso tradicional en dos respectos importantes" (ídem): los lingüistas han definido la noción de género a partir de los postulados fundantes de Mijail Batín como "tipos relativamente estables", por un lado; y, por otro, atendiendo a la función o propósito social del género.

Los autores afirman que "el género nos proporciona explicaciones adicionales acerca de las diferencias entre los textos" (op. cit.: 343). Las diferencias de propósitos "se reflejan tanto en la forma en que los textos adquieren coherencia como en la forma en que cada texto evoluciona dinámicamente" (ídem). Así, los autores señalan que existen dos factores que permiten reconocer las pautas típicas de un género: la forma en que coocurran los significados y las secuencias de etapas o pasos mediante los que el texto se despliega. Este rasgo es el más importante indicador de las diferencias de propósito, pero, como se indicara para los rasgos del registro (?),

> Esta relación entre el contexto y el texto se concibe [también] como probabilística, y no como determinística: un interactuante que se proponga lograr una meta cultural particular es más probable que inicie un texto de un género determinado, y también es más probable que ese texto se despliegue de un modo específico, pero la existencia de alternativas es inherente a la relación dialógica entre el lenguaje y el contexto (ídem).

Como corolario, los autores definen a la R&GT como "una teoría de la variación funcional: explica de qué manera los textos son diferentes y las motivaciones contextuales de esas diferencias" (ídem), teoría "útil" ya que permite realizar "*predicciones* textuales" de los significados que están "en riesgo" y "*deducciones* contextuales" de los elementos lingüísticos que tengan mayor grado de probabilidad de utilización.

En función de la premisa de que a R&GT debe proveer una metodología de análisis y una concepción acerca de la manera en que los contextos situacional y cultural influyen en las elecciones del lenguaje, los autores señalan que, para "describir sintéticamente el enfoque funcional sistémico del análisis del registro y el género", habrá que realizar:

- Una descripción de las funciones y estructuras de la lengua;
- Una descripción de la relación entre las dimensiones contextuales del registro y la organización semántica y gramatical de la lengua;
- Una especificación detallada de las estructuras de etapas y de las características de realización de los distintos géneros y cómo estos pueden relacionarse entre ellos y evolucionar;
- Una explicación de la dimensión contextual ideológica (op. cit.: 344).

A partir del relevamiento de la evolución histórica de estos estudios: el contextualismo británico, que tendría su antecedente en Malinowski y su continuador en Firth, y la reelaboración del esquema de este último realizada por M.A.K. Halliday constituyen las bases de la R&GT.

Halliday ya había definido el contexto como un constructo integrado por:

a- *Campo*, o acción social: qué está ocurriendo, en qué están ocupados los participantes;

b- *Tenor*, o estructura de roles: quién está participando y cuáles son las relaciones que se establecen entre ellos; y

c- *Modo*, u organización simbólica: cuál es la posición del lenguaje, incluyendo el canal de expresión, en función del contexto.

El *modelo de contexto* de Halliday se ajusta a otro: el modelo de organización del lenguaje. Según el autor, las elecciones de significado están organizadas de acuerdo a tres *metafunciones*:

a- *Ideativa* da cuenta de la organización de la "realidad" del mundo;

b- *Interpersonal* se ocupa de la organización de la realidad social de las personas; y

c- *Textual* organiza los significados ideativos e interpersonales dentro de los texto. (op. cit.: 346).

Las metafunciones -o *modelo del lenguaje*-, según Halliday, se relaciona "naturalmente" con el modelo del contexto, de la siguiente forma:

a- El significado *ideativo* se emplea para construir el *campo*;

b- El significado *interpersonal* se emplea para negociar el *tenor* –la estructura de roles-; y

c- El significado *textual* se emplea para desarrollar el *modo* u organización simbólica. (op. cit.: 346-347)

Las teorías actuales, en especial las que derivan de las investigaciones realizadas por Eggins y Martin, han señalado que "se necesitan dos capas de contexto": al modelo de contexto posible en una cultura –definido por Halliday-, viene a sumársele otro nivel ubicado "por encima y más allá de las variables de campo, tenor y modo" que daría cuenta de cómo "estas se proyectan como procesos sociales organizados en etapas y orientados hacia metas" (op. cit. 351).

Los autores se abocan, de esta manera, a la demostración de cómo se lleva a cabo un análisis según la R&GT a partir de dos nuevos textos.

Nuevamente, los autores declaran que pararán a examinar "brevemente las pautas lingüísticas más importantes que realizan [esas] diferencias de registro". En función de este propósito llegan a los siguientes resultados.

- Las diferencias de registro en lo que respecta al *campo* se realizan por medio de selecciones transitivas (procesos relacionales –"ser"-, posesivos, verbales, de acción, existenciales) y de elecciones léxicas entre las que son muy importantes los campos semánticos porque ayudan a identificar las *etapas de apoyo*. (op. cit.: 359-361).

- Las diferencias en el *tenor* se realizan a través del *modo* empleado y de la elección del *sujeto*. (op. cit. 361-362).

- Las diferencias en el *modo* se realizan por medo de *nominalizaciones* y de acuerdo a la elección del *tema*. Las nominalizaciones pueden ser ideativas, por ejemplo, cuando incrementan la densidad léxica del texto o revisten hechos prosaicos con el lenguaje apropiado a las finalidades del texto, o cuando "trabajan juntamente con la incongruencia interpersonal". (op. cit.: 362-363).

Luego de una conclusión a "este análisis abreviado de género [?] y registro" (op. cit. 363), los autores señalan que la variación del registro –o contexto de la situación- y la variación del género -que ha sido definido (rápidamente, unas líneas arriba, como contexto de la cultura)

> Constituyen dos planos de realización en una perspectiva semiótica del texto (...), inherentemente dialógica e interactiva: el texto es tanto una realización de los tipos de contexto como una realización de lo que es importante para los miembros culturales en las distintas situaciones (op. cit.: 364).

El trabajo de Eggins y Martin se presenta como una renovación de los estudios del género que amplía la perspectiva literaria sobre la que se articula la mayoría de las teorías actuales. La contribución específica de los autores se concentra en aplicar los modelos de contexto –ya denominado *registro*, por su autor- y de lenguaje realizados por M.A.K. Halliday al análisis de los géneros de los textos no ficcionales. No obstante la riqueza del aporte del contextualista británico, los ejemplos aportados por Eggins y Martin desconciertan y complejizan el trabajo del analista a partir de que los autores han seleccionado "fragmentos" de textos –"Cada uno de estos ejemplos es sólo un extracto proveniente de textos completos que tienen estructuras de presentación muy diferentes: el ejemplo 1 proviene del capítulo 7 de un libro de texto" (op. cit. 343)-. La pregunta obligada es cómo puede el analista dar cuenta del género de un texto a partir de la observación de un fragmento, en el marco de una teoría que propone agregar al modelo de Halliday "un nuevo nivel de género postulado por encima y más allá de las variables de registro campo, tenor y modo", cómo se combinan estas variables en una cultura, "y la manera como estas se proyectan como procesos sociales organizados en etapas y orientados hacia metas" (op. cit. 351).

Por otro lado, los *fragmentos* han sido seleccionados por los autores atendiendo a un "tema" en común y no elegidos al azar, modalidad esta que hubiera puesto, realmente, a prueba las categorías propuestas por su R&GT. Si se observa con atención, los autores han partido de la aplicación de la misma teoría que desechan: la teoría de los géneros discursivos de Bajtín, que señala que todo género se identifica a partir de la presencia de tres elementos: tema, estilo y estructura.

Estas son algunas observaciones que surgen a priori de la lectura del artículo de Eggins y Martin, en un análisis más profundo podrían aparecer otras. No obstante esto, el trabajo del analista del discurso consiste en relevar los aportes, totales o parciales, que permitan el perfeccionamiento en lo que respecta a la problemática de los géneros.

En un trabajo posterior –"El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional"-, publicado en la revista *Signos* en el año 2003, los autores retoman lo expuesto en el capítulo compilado por Van Dijk.

El trabajo se presenta con el objetivo de reseñar y ejemplificar "la perspectiva desarrollada respecto del análisis de género, por el grupo denominado 'Escuela de Sydney'" (Eggins y Martin, 2003: 1).

Después de una breve historización acerca de los antecedentes de la teoría, Eggins y Martin vuelven a describir los aportes de M.A.K. Halliday –sus modelos de contexto y lenguaje- y la forma en que la teoría de la Escuela de Sydney se articula a estos (op. cit.: 1-5).

El artículo se focaliza en la descripción del *modelo estratificado de contexto*. Siempre a partir de los aportes de M.A.K. Halliday, en esta oportunidad, Eggins y Martin se concentran en el concepto de *realización*: "La relación entre los componentes del lenguaje (metafunciones ideacionales, interpersonales y textuales) y las variables del contexto (campo, tenor y modo) se denomina realización" (op. cit.: 5).

A partir de la reformulación de la definición de Halliday, Eggins y Martin sintetizan:

Desde la perspectiva del contexto, la realización se refiere a la forma en que los distintos tipos de campo, tenor y modo *condicionan* el significado ideacional, interpersonal y textual. Por otra parte, *desde la perspectiva del lenguaje*, la realización

se refiere a la manera en que las distintas selecciones ideacionales, interpersonales y textuales *construyen* diferentes tipos de campo, tenor y modo (ídem)[5].

El programa conceptual de Halliday permite, a los teóricos de Sydney, profundizar en el estudio de las variables campo, tenor y modo. Los autores describen –rápidamente- los avances realizados en este terreno. Por ejemplo, Poynton (1985, 1989) "ofrece una aclaración del concepto de Tenor al proponer tres continuos de (i) poder (que va de igual a desigual), (ii) [de] frecuencia de contacto (de frecuenta a ocasional), y (iii) [de] grado de participación afectiva (de alto a bajo)" (op. cit.: 6). En cuanto al campo, el trabajo "se ha centrado en la exploración de diferencias entre contextos que van de 'cotidiano/sentido común' a 'técnico/especializado'" (ídem). La variable modo fue, al decir de los autores, la "que más problemas planteó". Martin (1992), entre otros autores que se detallan, propuso "una descripción del Modo de una situación en términos de dos continuos de distancia": el primero, de acuerdo a la distancia espacial que relaciona a los participantes y facilita o complejiza la retroalimentación; y, el segundo, un continuo de distancia experiencial que daría cuenta de la relación -o grado de acompañamiento o constitución- entre el lenguaje y el evento en que este se inserta. Atendiendo a la problemática del modo, los autores sugieren "una innovación importante: separamos el propósito social de la variable modo y le hicimos responsable de la organización estructural de los textos" (op. cit.: 7).

Es nuevamente necesario, en este punto, retomar a Bajtín: las esferas de actividades de una sociedad son las que determinan el género discursivo a emplearse. Y, como ya ha sido señalado, el género se define por la presencia de tres elementos: tema, estilo y estructura. Por lo tanto, sorprende la supuesta novedad cuando, en El problema de los géneros discursivos –artículo de mediados del S. XX-, el lingüista ruso ya señalaba a los géneros como "correas de transmisión entre el lenguaje y la historia de la sociedad".

Esta innovación es la que permite a los autores proponer un *modelo estratificado de contexto* en el que el género es asimilado al propósito social y se realiza por medio del registro –campo, tenor y modo- que, a su vez, se realiza a través del lenguaje –significados interpersonal, ideacional y textual-. (op. cit.: 7).

[5] El subrayado es nuestro.

Después de describir las principales objeciones que habría generado esta teoría, los autores ofrecen "un ejemplo de análisis de género desde el interior de nuestro concepto estratificado de género, registro y lenguaje" (op. cit.: 8).

No se detallará acá el análisis al que se abocan los autores. Baste señalar que se toman, nuevamente, cinco fragmentos de "un folleto publicado por el Museo de Civilización Canadiense, para acompañar una de sus exhibiciones permanentes" (ídem), encabezados por los siguientes intertítulos: Tipos de frazadas, Fibras, Teñido de la lana, Telares y Tejido.

> Nuestro punto de partida es hacer una descripción del registro general del folleto: las dimensiones semánticas que le otorgan unidad textual al folleto y que indican que las nueve secciones [los autores han recortado cuatro de ellas] cumplen una función conjunta de manera cohesiva. De esta forma, comenzaremos por la pregunta: ¿De qué manera se asemejan estos nueve textos? Y ¿qué hay en el contexto que nos permite explicar dichas similitudes? (op. cit.: 11).

A partir de este objetivo, los autores señalan sus observaciones:

- Se puede reconocer en los nueve textos "cierto patrón de selecciones en los significados ideacionales (...): construir taxonomías" (ídem). Es necesario recordar que el primer "texto", por ejemplo, lleva por intertítulo: Tipos de frazadas.

- "Las elecciones de tipos de verbos e ítems léxicos pueden explicarse como una consecuencia lingüística de las exigencias de Campo de la redacción de *folletos* para museos" (ídem)[6]. (Se ha subrayado el término folletos debido a que el género del texto –en este caso, la expresión es la correcta- ya ha sido definido antes de aplicar el modelo de Sydney. Se entiende, entonces, que la propuesta de Sydney no es aplicable a textos sino a fragmentos. Más adelante se ampliará este aspecto). Los autores señalan tres grupos de patrones lingüísticos: elecciones de tipos de verbos e ítems léxicos (correspondientes al campo), la tematización o inicio de cláusula (correspondientes al modo) y el empleo de pronombres y declarativos (que dan cuenta de los significados interpersonales, es decir, al tenor).

[6] El subrayado es nuestro.

La conclusión es que "los textos presentan (...) un cierto grado de consistencia en cuanto a registro que les permite funcionar como partes de un mismo macro texto", pero "existen diferencias entre las distintas secciones". Para la explicación de este tipo de diferencias –entre *secciones* de un texto-, los autores afirman: "Recurrimos al concepto de género y algunos aspectos de la estructura textual" (op. cit.: 12).

> El folleto de las frazadas de los Salish de la costa es un macro género, es decir, un texto que está formado por varios géneros diferentes. (...) En la discusión de cada género, tomaremos en consideración la función del mismo: el 'trabajo' que realiza dentro de la tarea global de un folleto explicativo (ídem).

A partir de esta premisa, los autores se concentran en el análisis de las funciones que despliega cada uno de los segmentos de cada uno de los textos que integran el folleto.

El resultado es un entramado complejo que combina, sin declarar, distintas teorías lingüísticas tradicionales y ya consensuadas como la teoría de las funciones del lenguaje, de Roman Jakobson, y la de las secuencias textuales, de Jean Michael Adam.

Así, el primer texto –Las frazadas de los Salish de la costa- "anuncia los dos géneros principales que predominan en el macro texto": el género informativo, porque se indica que el lector va a aprender acerca de los materiales con que se elaboran las frazadas; y el género explicativo, porque se procede a dar cuenta de las técnicas con que estas se elaboran. "Como veremos más adelante, las Explicaciones son textos que nos dicen POR QUÉ o CÓMO sucede algo, mientras los Informes nos cuentan ACERCA de algo", por lo que se deduce que los Informes son, de acuerdo a la Escuela de Sydney, géneros informativos y las Explicaciones son género explicativo. Más adelante y sobre la base de distintas combinaciones, los autores presentan una clasificación de los géneros: informativos, explicativos, instruccionales, relato, narración y descriptivos:

a- Los géneros informativos se ocupan "de informar QUÉ son las cosas" (op. cit.: 16). El Informe presenta una afirmación que puede tener dos estructuras:

- Una enumeración a la que se suma una descripción. En este caso, se estaría en presencia de un Informe Clasificatorio. Predominan los procesos relacionales –ser y tener-. O
- Una descripción, en cuyo caso se estaría en presencia de un Informe Descriptivo. Predominan los procesos existenciales –haber-.

b- Los géneros explicativos "tienen como objetivo explicar CÓMO o POR QUÉ ocurren [las cosas].

- Una organización "secuencial que se puede descomponer en varios pasos": 1) la identificación del fenómeno; y 2) la explicación secuencial desglosada en n cantidad de pasos. Mediante esta estructura, se está en presencia de una Explicación Secuencial. Los patrones ideacionales de este género son el empleo de la transitividad y las relaciones lógicas. "Desempaca el proceso (...) desde el punto de vista del *observador*, usando una serie de proposiciones (afirmaciones en modo declarativo)" (op. cit.: 18). En cuanto a la función interpersonal del lenguaje, las explicaciones dan información. (op. cit. 19).

c- Los géneros instruccionales "comparten [con las explicaciones secuenciales] una estructura organizativa que sigue el desarrollo temporal de las acciones necesarias para ejecutar una actividad. (...) Desempaca el proceso desde la perspectiva del *que realiza la acción*, con el uso de una serie de proposiciones (órdenes en modo imperativo)" (ídem). En cuanto a la función interpersonal del lenguaje, las instrucciones "funcionan para producir conductas" (op. cit. 19).

d- Los géneros relato "se enfocan en el relato de una secuencia específica de acontecimientos" (ídem) (...) "que ocurrieron (quizás en forma repetida)) a un individuo en particular" (op. cit.: 20).

e- Los géneros narración son aquellos en los que, al igual que el género recuento, "una Orientación viene seguida por la organización de los eventos" [pero] "la Narración (de experiencia personal) contiene además las etapas obligatorias de Complicación y Resolución, y las optativas de Evaluación, identificadas por Labor & Waletzky (1967)" (ídem).

f- Los géneros descriptivos pueden diferenciarse claramente de los géneros Informe, "aunque ambos géneros se centran más en las 'cosas' que los 'hechos', los Informes tienen una cosa generalizada como tópico, mientras las Descripciones tienen un foco específico" (ídem).

Sorprendentemente, los autores inician el siguiente apartado –dando así finalizado su estudio de la clasificación genérica- afirmando:

> Por muy provechosa que sea esta perspectiva, por sí misma no nos permite explicar todas las selecciones genéricas que encontramos en el folleto del museo. Para hacerlo, necesitamos reconocer tanto más tipos de géneros como las posibilidades de mezclar, cambiar y combinar dentro del mismo género. (op. cit.: 21).

Para esta nueva empresa de "topología complementaria" (ídem), los autores se abocan al análisis genérico de las oraciones de cada uno de los segmentos en que habían sido divididos los textos que integraban el folleto y descubren que los géneros se "mezclan" (ídem):

> Es preciso reconocer que las oraciones 5-8 de[l texto C] no parecen estar describiendo sino argumentando. Visto desde esta perspectiva topológica, el segundo párrafo del Texto C se puede interpretar como de naturaleza relativamente expositiva –aunque no esté sustentada como exposición canónica (ídem).

Sin atender a las modalizaciones relativizantes de los autores –que no han sido destacadas en el texto, por cortesía-, la teoría de la Escuela de Sydney se revela como una metodología que apunta a la atomización de las estructuras textuales y a su clasificación genérica.

En esta perspectiva, los géneros cambian y se fusionan dentro de un mismo texto y dentro de un mismo segmento, pero conservan una relación con el macro-género de la que puede darse cuenta si se apela a "las categorías de relaciones lógico semánticas de Halliday (...) [que] ofrecen una explicación de las relaciones entre textos adyacentes". Es necesario aclarar, en este punto, que los autores llaman *texto* a cada uno de los segmentos de los textos que integran el folleto, pero no es esa la definición de texto ofrecida por M.A.K. Halliday.

Las relaciones lógicosemánticas (establecidas entre las partes de un texto, de acuerdo a lo expuesto por Halliday) son empleadas, por los autores, para dar cuenta de que

> El enlace entre un texto y el siguiente en el macro-género [y] se puede expresar de la siguiente forma: (i) elaboración (=): el segundo género amplifica o reafirma al primero; (ii) extensión (+): el segundo género añade algo al

> primero; o (iii) ampliación (x): el segundo texto expande algún aspecto del primero (op. cit.: 24).

De esta forma, los autores concluyen que el tópico presentado al inicio, es decir, en el primer texto, se aclara y se despliega mediante los siguientes textos.

> La discusión sobre fusión de géneros y las relaciones entre los géneros de un texto ejemplifica los esfuerzos en R&GT contemporáneo por complementar un enfoque sinóptico y de constituyentes del texto (el texto como producto terminado) con una perspectiva más dinámica y logogenética (el texto como proceso contextualizado en desarrollo). La exploración del 'potencial de las relaciones lógicosemánticas para describir las relaciones de texto a texto también sugiere que estamos lejos de agotar la gramática como fuente de comprensión acerca de la forma en que opera el texto (ídem).

Después de declarar que se ha "analizado con bastante detalle el registro y el género del texto de muestra", los autores señalan que habría que analizar al "autor del texto de museo" (op. cit.: 25) para dar cuenta de una "dimensión 'crítica' que enfoca consideraciones ideológicas" (ídem), es decir, observar las posiciones que en los textos se codifican.

Finalmente, Eggins y Martin declaran que la Escuela de Género de Sydney entienden los conceptos de registro y género como "dos planos de realización en una visión semiótica social del texto, visión que sostiene que los textos no son codificaciones neutras de una realidad natural, sino construcciones semióticas de significados construidos socialmente" (ídem).

El anclaje en el campo de la semiótica que Eggins y Martin adjudican a la R&GT es una afirmación que no coincide con la definición misma de semiótica como el estudio de los signos en la vida social. La propuesta de apelar a la "gramática como fuente de comprensión acerca de la forma en que opera el texto" (op. cit.: 24) no solo aparta a la R&GT de los propósitos de la semiótica sino que viene a confirmar lo señalado en otro lugar de esta reseña: la R&GT propone una atomización del texto, entendido desde la lingüística textual, como un todo organizado en función de una macroestructura (Van

Dijk, 1983)[7] que cuenta con las propiedades de cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, intertextualidad e informatividad (Beaugrande y Dressler, 1997)[8]. Resolver la cuestión de los géneros mediante el análisis de fragmentos de textos es un retroceso en el campo de los estudios lingüísticos. La superación de esta parcialización del análisis textual es un esfuerzo que a la Lingüística Textual le llevó muchos años de trabajo. Lamentablemente, aun hoy, algunos estudiosos e investigadores –sin hablar de los docentes a cargo de la enseñanza de la Lengua y la Literatura- persisten en limitarse y limitar a sus lectores –o alumnos- a la producción e interpretación del significado de los textos a partir del análisis oracional.

En cuento al estudio de los géneros, la clasificación de Bajtín –que no se limitaba ya al campo de la literatura- posicionó a la Lingüística Textual en un lugar de avanzada que no debería abandonar. El género, entendido como "conjunto de enunciados que presentan regularidades en cuanto a tema, estilo y estructura", es un concepto que viene a allanar el terreno de la práctica escrituraria y de la lectocomprensión, por un lado; y, por otro, da cuenta de las relaciones que toda actividad discursiva establece con su entorno situacional, cronológico e institucional.

No obstante esto, los estudios de la Escuela de Sydney y el relevamiento de las categorías de Halliday –modelos de contexto y de lenguaje- pueden –y, tal vez, deben- ser atendidos en cuanto a las posibilidades *complementarias* que proyectan sobre los avances realizados hasta la fecha en el campo de la genología.

1.7. La problemática de los géneros, según Charaudeau

El artículo "La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual" de P. Charaudeau se inscribe en el estudio de los géneros desde una perspectiva que, al igual que la de Suzanne Eggins y J. R. Martin, intenta extender el concepto de género más allá del ámbito de la literatura.

El autor señala que el problema de los géneros ha sido abordado desde distintas ópticas: como lugares de habla o lugares sociales, de acuerdo a las funciones del lenguaje

---

[7] Van Dijk, Teeun (1983) *La ciencia del Texto. Un enfoque multidisciplinario,* Barcelona, Paidós. (Original 1978).

[8] Beaugrande, Robert de - Dressler, Wolfgang (1997) *Introducción a la Lingüística del Texto*, Barcelona, Ariel. (Original 1981).

(Jakobson y Halliday), fundándose en su naturaleza comunicacional (Bajtín), apoyándose en el aparato formal de la enunciación (Benveniste), intentando definir tipos de actividades comunicativas (J. M Adam), describiendo las características formales de los textos, o buscando determinar el campo de producción del discurso de acuerdo a ciertos textos fundantes.

La intención de Charaudeau es poner en evidencia que atender a todos estos factores es un inconveniente y que, por el contrario, hay que encontrar "un modo de articularlos" (Charaudeau, 2004: 3).

El primer aspecto a tratar es el error en que cae el lingüista al considerar el anclaje social de los textos como resultado de la determinación de los roles de los actores. Si así fuera, un discurso sería político, por ejemplo, en tanto estuviera producido por un político o en el espacio de la política. En función de esto, Charaudeau sostiene que no se puede analizar este aspecto prescindiendo de la realización de una tipología de los lugares sociales.

El segundo aspecto que habrá que observar es el de los tipos de actividad lingüística que presentan los textos. En esta línea de estudios se inscriben dos teorías: la cognitiva, que sostiene la existencia de modelos mentales (*scripts*) que son empleados en los procesos de producción e interpretación de los textos, y la semiodiscursiva. Esta última tiene dos perspectivas. La primera es la de Adam, es decir, aquella que sostiene la existencia de esquemas que, también dependen de operaciones mentales pero no son procesos de generación y comprensión de los textos, sino "secuencias autónomas (...) cuya configuración se descubre por los haces de regularidades que se encuentran en el texto" (op. cit.: 4). Empleando la misma categorización de Adam, el propio Charaudeau habla de "modos de organización del discurso (narrativo, descriptivo, argumentativo)" como mecanismos de construcción de los que dispondrá el hablante "para organizar su intención discursiva" (ídem). La observación, en cuanto a este aspecto, es que "un procedimiento de esquematización o de organización puede ser configurado de diversas maneras", es decir, un texto argumentativo puede estar organizado como uno narrativo. "Instrucciones para dar cuerda al reloj", de Julio Cortázar, por ejemplo, es un texto argumentativo que se presenta como uno instruccional con algunos elementos descriptivos.

El tercer aspecto es el de clasificar a los textos de acuerdo a las formas o regularidades discursivas que se presentan en ellos. Charaudeau sostiene que este criterio ocasiona dos problemas: por un lado, la polisemia de las formas lingüísticas y gramaticales no asegura que "una misma forma que se encuentra en varios textos tenga el mismo significado" en todos ellos; por otro, estos rasgos no garantizan la relación de un texto con un tipo. Por lo tanto, el autor señala que las características formales no serían más que propiedades específicas pero no constitutivas.

Atendiendo al factor de las condiciones de producción, circulación y reconocimiento (para emplear la terminología de Verón, 1996)[9] y las actividades lingüísticas, el problema surge a partir de las restricciones del hablante, porque en caso de que estas provengan de la superficie textual, la actividad lingüística se convertiría en un mero ejercicio de recitación; si, por el contrario, provinieran "desde arriba", el sujeto "estaría completamente determinado por el lugar que le da el dispositivo de la práctica social" (op. cit.: 6). Ante esta cuestión, Charaudeau elabora su propuesta.

"Diremos, primero, a la manera de Bajtín (1984), que el sujeto hablante necesita pistas para poder inscribirse en el mundo de los signos, para significar sus intenciones y para comunicar". Es decir que, señala Charaudeau, en el sujeto existen tres memorias:

- Una *memoria de los discursos* a partir de las representaciones construidas, que permite la construcción de identidades colectivas o *comunidades discursivas* que reúnen virtualmente a sujetos que comparten la misma posición, valores, ideologías;

- Una *memoria de las situaciones de comunicación* que funcionan como dispositivos que norman los intercambios lingüísticos, y que facilitan la constitución de *comunidades comunicativas* que reúnen físicamente a sujetos que comparten visiones o representaciones "de lo que deben ser las constantes de las situaciones de comunicación" (ídem); y

- Una *memoria de las formas de los signos* que se organizan en maneras de decir rutinarias que permiten la constitución de comunidades del saber decir o estilo o *comunidades semiológicas.*

A partir de estas apreciaciones, afirma Charaudeau

---

[9] VERÓN, E. (1996) *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad.* Barcelona, Gedisa

> Se puede, pues, sostener la idea de que el sujeto social se dota de géneros empíricos y que, a través de las representaciones que tiene por su aprendizaje y su experiencia, las erige en normas de conformidad lingüística y las relaciones con lugares de práctica social más o menos institucionalizados" (op. cit.: 7).

Para Charaudeau, "un análisis de los géneros debe apoyarse en una teoría del hecho lingüístico", es decir, en "una teoría del discurso" ya que esta implica "la determinación de diferentes niveles de organización del hecho lingüístico" (ídem).

A la elaboración y presentación de esta teoría –"una teoría psicosocio-comunicativa" o "semiodiscursiva", en términos del autor- se aboca Patrick Charaudeau.

El autor parte de la consideración de algunos principios básicos –tres niveles-:

a- En el nivel de las consideraciones básicas, se encuentra el *principio de influencia*, que rige la actitud del hablante frente a su destinatario, es decir, determina los objetivos.

b- En el nivel de los mecanismos de la puesta en marcha, el autor sugiere atender a dos aspectos:

b-1- Un *conjunto de situaciones de comunicación*: las restricciones que pueden derivar de la identidad de los participantes y del lugar que ocupan y de la finalidad, el propósito y las circunstancias materiales en que se realiza el intercambio; y

b-2- Un *conjunto de procedimientos semio-discursivos*, es decir, las restricciones de la situación, que pueden ser de dos tipos: restricciones *discursivas* –a partir de las cuales no se puede señalar "de manera automática la forma exacta del producto final" (op. cit.: 8)- y restricciones *formales* –que corresponden "a un empleo obligatorio de las maneras de decir" (ídem) y que anclan a determinados textos en determinadas situaciones.

Para adelantar la comprensión de la propuesta de Charaudeau, se señalará que el género se definirá en función de las combinaciones posibles entre estos niveles –restricciones de actitud, de situación y semiodiscursivas- .

Los ***objetivos*** –primer nivel- "corresponden a una intencionalidad psicosocio-discursiva que determina la postura del hablante (...) y que parte del intercambio lingüístico mismo" (ídem). De acuerdo con Charaudeau, los objetivos principales son seis:

- De *prescripción*: el yo quiere "hacer hacer" y tiene la autoridad para ello y para sancionar, por lo tanto, el tú se encuentra en posición de "deber hacer";

- De *solicitación*: el yo quiere "saber" pero está en posición de inferioridad ante el tú, aunque legitimado en su solicitud, por lo tanto, el tú "debe responder";
- De *incitación*: el yo quiere "hacer hacer" pero no cuenta con la autoridad para ello, por lo tanto debe "hacer creer" (por persuasión o seducción). El tú, que será el beneficiario de su propio acto, "deberá creer" que, si actúa, es por su propio bien;
- De *información*: el yo quiere "hacer saber" desde una posición legítima. El tú "debe saber";
- De *instrucción*: el yo quiere "hacer saber-hacer" desde una posición de autoridad y legitimación de saber, por lo que el tú está obligado a "deber saber-hacer" de acuerdo al modelo propuesto por el yo; y
- De *demostración*: el yo quiere "establecer la verdad y dar pruebas", según una cierta posición de autoridad de saber (erudito, especialista, experto). El tú se halla en posición de "tener que recibir" y "tener que evaluar" una verdad y "tener, pus, la capacidad de hacerlo".

Estos objetivos no son esquemas abstractos de un texto, no corresponde a "actos de habla" ni a funciones del lenguaje, ni pueden constituir un principio de tipologización de los textos, señala el autor. Por el contrario, "cada situación de comunicación selecciona para definir su finalidad uno o varios" de los cuales "uno o varios (a veces, dos) (..) es dominante (...), o un mismo objetivo puede encontrarse en diferentes situaciones" (op. cit.: 9).

La ***situación de comunicación*** –segundo nivel- es lo que determina "las condiciones de producción y de reconocimiento de los actos de comunicación, condiciones de enunciación bajo su aspecto externo", es decir, ***restricciones situacionales***. Por esto, Charaudeau señala que todo ámbito en que se produzca una comunicación impone a los participantes "un número de condiciones que definen las reglas del juego del intercambio comunicativo". (op. cit.: 10). El reconocimiento de estas reglas, es decir, la aceptación del "contrato de comunicación", permitirá la intercomprensión.

Por último, así como los objetivos se ven restringidos por la situación comunicacional, el contrato de comunicación conlleva el conocimiento y la aceptación de ciertas ***restricciones discursivas***, que "no corresponden a una imposición de uso de tal o cual forma textual, sino a un conjunto de comportamientos discursivos posibles" que figuran

como repertorio del cual el hablante selecciona los que podrán "satisfacer las condiciones de los datos externos" (op. cit.: 11).

"Las restricciones discursivas constituyen un nivel intermedio entre los datos de las restricciones situacionales y la configuración textual" (ídem). Esto significa que las variantes –o tipos de textos- dentro de una misma situación comunicativa –por ejemplo, un diario- devienen a partir de las restricciones discursivas que permiten seleccionar entre un repertorio de formas.

El aprendizaje de la lengua reproduce cuando el sujeto puede hacer el contrato de comunicación, es decir, cuanto está al tanto de las restricciones situacionales. Pero estas restricciones situacionales se concretan o manifiestan solo en la rutinización de formas discursivas: "formas repetitivas que llegan a ser rutinarias y se fijan como maneras de decir" (ídem). Si bien todos los componentes de la situación de comunicación coadyuvan al condicionamiento de las formas –a través de las restricciones discursivas-, las circunstancias materiales son las que influyen más directamente sobre las formas mediante la generación de "dispositivos materiales" (op. cit.: 12). Atendiendo a este concepto, Charaudeau ha propuesto, en su trabajo de análisis del discurso mediático,

> Una tipología fundada en (...) el 'dispositivo como materialidad de la escenificación' (lo que permite decir que la radio es esencialmente un dispositivo de contacto, la televisión un dispositivo de espectáculo y la prensa un dispositivo de legibilidad); y, luego en los diferentes procedimientos que son utilizados para construir diversos 'dispositivos escénicos' (entrevistas, reportajes, titulaje, etc.)

Concluye el autor, entonces, en que para clasificar textos hay que atender a sus puntos comunes y no a sus diferencias; y sus puntos comunes se encuentran en el nivel de los *componentes del contrato situacional*, en el nivel de las *categorías de las restricciones discursivas*; y en el nivel de los *diferentes aspectos de la organización formal* del texto.

En este último nivel, se atenderá a la realización textual –disposición del paratexto-, la composición textual interna –su organización en partes y la articulación entre ellas-, la fraseología –empleo de locuciones, fórmulas y giros-, y el de la construcción gramatical –uso de voces activas o pasivas, nominalizaciones, impersonalizaciones-, las marcas lógicas o conectores, la pronominalización, la anaforización, la modalidad y lo que concierne al aparato formal de la enunciación.

Por último y bajo el apartado "Respuestas a algunos problemas", Charaudeau retoma los interrogantes planteados al inicio de su texto para concluir en que atender a la forma en que los tres niveles de análisis -propuestos y definidos por el autor- se combinan y generan el entramado del texto posibilita la elaboración de una tipología textual que no se restringe a los campos de estudio -que el autor había señalado en la apertura de su artículo- sino que facilita su complementariedad.

Los géneros, afirma Charaudeau, son transgredidos, en algunos casos en función de un *ethos* (entendido, en términos de Maingueneau, como aquella voz que define lo que puede o no decirse en una situación comunicativa determinada) individual –que prefiere o está obligado a- apartarse del ethos colectivo y consensuado, o por necesidad –retórica, tal vez- de violar el contrato de comunicación –como los textos producidos por ciertas campañas publicitarias que prefieren contrariar la escena genérica mediante la construcción de escenografías que violan, en pos de sus propios objetivos, las tipologías consensuadas en torno a la primera –para continuar con la terminología de Maingueneau-.

Las variantes, señala el autor, no deben ser confundidas con las transgresiones –más allá de que una transgresión puede, por rutinización, llegar a investirse como variante genérica-. La variante "respeta lo esencial de las características del género, proponiendo otra característica recurrente que viene, no a modificar, sino a especificar uno de estos aspectos" (op. cit.: 16). Los contratos de comunicación también pueden contener variantes. Charaudeau denomina a esto "entrecruzamiento de los contratos" (ídem).

El autor termina su artículo negando la posibilidad de tipologizar los géneros de acuerdo a los modos discursivos. Se recordará que denomina así a las categorías: género explicativo, argumentativo o descriptivo. Como ya se ha señalado, los modos pueden aparecen en los distintos géneros pero, de ninguna manera, constituyen uno.

Para finalizar, los modos se combinarán con los niveles ya señalados y se atenderá también a la posibilidad de las trasgresiones y las variantes.

La teoría de Charaudeau aporta, de esta forma, una perspectiva que enriquece los estudios genológicos.

La problemática de los géneros y las tipologías

En 2003 Patrick Charaudeau analiza el discurso informativo en el marco de los medios masivos o, como dice este autor, de la "máquina mediática", y la tarea de delimitar, definir y caracterizar este tipo de discurso lo obliga a revisitar, en función de su análisis, la problemática de los géneros y las tipologías, para lo cual se remonta a la tradición literaria. Así, refiere diferentes instancias –con las perspectivas implicadas- en la historia de los géneros: la atención que se ha prestado, a veces, a los criterios formales en las clasificaciones; el privilegio, en otras ocasiones, respecto de las periodizaciones históricas, o la importancia de los aspectos específicamente estructurales o de dispositivo.

El siglo XX –sostiene Charaudeau- trae consigo una profundización de la problemática genérico-tipológica, habida cuenta del surgimiento de lo que, en tal contexto, se percibía como "hibridez" en las diferentes manifestaciones discursivo-estéticas y de las otras. No obstante hubo, también, posiciones que reivindicaban una perspectiva genérica, en tanto y en cuanto tal perspectiva propiciaba no sólo procesos de reconocimiento e identificación de géneros, sino también de reflexión acerca de los mismos. Aunque el investigador reconoce que los criterios específicamente literarios no serían útiles para comprender/analizar, desde lo genérico-tipológico, textos no literarios, propone las siguientes reflexiones que, nos parece, permitirían repensar la cuestión objeto de este texto. Sostiene Charaudeau:

> "Una de ellas constituye la base misma de tipología de los géneros: los géneros son necesarios para la inteligibilidad de los objetos del mundo. En la manera de configurar el sentido, es necesario descubrir semejanzas y diferencias que lleven al establecimiento de categorías, que sirven como modelo o contramodelo de la producción-lectura de los discursos. Entonces los géneros se inscriben en una relación social en la medida en que manifiestan una codificación que puede variar en el espacio (diferencias culturales) y en el tiempo (cambios históricos).
>
> La otra nos muestra que los criterios de determinación de los géneros pueden ser de diversos órdenes y transversales, es decir, que un mismo género se compone de varios criterios y que un mismo criterio puede encontrarse en diferentes géneros. Lejos de preocuparnos por eso, sería necesario, por el contrario, distinguirlos según principios de homogeneización y determinar su campo de aplicación" (2003: 153).

Para Patrick Charaudeau, la tipología discursiva constituye una problemática porque supone, entre otros, el problema de los alcances de grado de los mecanismos de tipologización, es decir, la amplitud o la delimitación del espectro articulado por las diferentes propuestas tipológicas. Pero antes de analizar este tema, veamos cómo este autor define, a rasgos generales, la noción de tipología:

> "(...) Una tipología es una clasificación de objetos que tienen entre ellos características semejantes que los definen como tipo y características propias que los diferencian de otros tipos. (...)" (2003: 153).

De lo anterior puede deducirse la pertinencia que adquieren, para conceptualizar la noción de tipología, los dos criterios: el de las semejanzas entre "objetos"/discursos y el de las especificidades que atraviesan y delimitan los mismos. A partir de allí, el autor revisa algunos avatares en la historia de la reflexión sobre las tipologías. Sostiene, por ejemplo, que el establecimiento de las *funciones del lenguaje*, de Roman Jakobson (1975), comporta un grado de generalización tal que –precisamente- obstaculizaría el discernimiento con respecto a los discursos. El mismo inconveniente implicaría la propuesta de M.A.K. Halliday (1974) en relación con las funciones instrumental, interaccional, personal, heurística, imaginativa, ideacional, interpersonal, etc. Asimismo, observa que tales enfoques funcionalistas privilegian, sobre todo, la atención respecto de procesos de configuración o producción discursivo-textual. Y estos mecanismos –agrega- serían, en rigor de verdad, propios de todo discurso. Dice Charaudeau:

> "(...) Estas propiedades sólo pueden constituir criterios para una tipología en términos de dominantes (todo texto respondería a esas seis funciones, pero algunos utilizarían más una u otra función), o si se subcategorizan cada uno de los principios, por ejemplo clasificar los textos según su grado de coherencia, si es posible la subcategorización)" (2003: 154).

En cuanto a las reflexiones de Mijaíl Bajtín (1997) acerca de los géneros, Charaudeau reconoce que en el marco de las mismas los intentos de clasificación genérico-discursiva resultan más operativos; no obstante, continúan siendo, según el autor, amplios. En este sentido –y como ocurriera con las propuestas jakobsonianas-, estos criterios remitirían, fundamentalmente, a instancias de lo que Charaudeau entiende, por un lado, como discurso en el proceso de sus configuraciones textuales, y por el otro,

discurso como "producto" o hecho entre los acontecimientos del lenguaje. De esta forma, Charaudeau pareciera interpretar que la distinción bajtiniana entre géneros primarios o simples (espontáneos, ligados a lo más inmediatamente vital de las situaciones cotidianas) y géneros secundarios o complejos (institucionalizados) apuntaría, más bien, a instancias procedimentales. Un hecho semejante sucedería con la oposición entre textos dialógicos y monológicos. Tanto el carácter orientado (pleno de respuesta, diría Bajtín) del texto dialógico como la cerrazón monocorde-ideológica del texto monológico constiuirían rasgos eventuales en cualesquiera discursos. No serían definitorios, en este aspecto, a la hora de delimitar especificidades discursivas. No obstante, Charaudeau plantea la necesidad de retomar y continuar la reflexión sobre tales cuestiones:

> "... se plantea el problema de saber si esas características constituyen propiedades "constitutivas" o "específicas". Como propiedades constitutivas, definen grandes clases antropológicas (el acto de lenguaje humano en oposición a otros lenguajes o a otros comportamientos humanos); como propiedades específicas, pueden actuar como rasgos definitorios de un texto cuya conjunción permitiría especificar un tipo..." (2003: 154).

Aclara, asimismo, la inconveniencia de confundir género y tipología. La confusión entre uno y otra explicita otro problema planteado por el autor, el que remite a la consideración o concepción del texto como, por un lado, un hecho identificable en el mundo fenoménico-discursivo, y, por otro lado, como un fenómeno en su proceso de procedimientos y configuraciones. "Desde nuestro punto de vista –dice Charaudeau (2003: 155)-, muchas tipologías confunden estos dos aspectos del discurso: el discurso como procedimiento de organización/el discurso como texto. Las tipologías que proponen distinguir textos narrativos, descriptivos, argumentativos, explicativos, etcétera, o textos exhortativos, declarativos, promisivos, son tipologías que se ocupan de procedimientos discursivos". El factor que, según el autor, suele olvidarse en el contexto de elaboración de estas tipologías es el de la situación comunicativa. Ésta implica una finalidad que determina la clase de influencia que la instancia enunciativa intenta tener sobre la de la recepción. De acuerdo con esta observación, podríamos tener, entonces, textos informativos (para hacer saber), didácticos (para hacer aprender), demostrativos (para demostrar o probar), persuasivos (para convencer), legislativos (para legislar), religiosos (para fundamentar lo "divino", por lo cual estos discursos

podrían incluirse, por sus objetivos, dentro de los persuasivos), etc. A fin de atenuar el grado de generalidad que tal clasificación continúa presentando, Charaudeau articula la noción de *tema*, con lo cual la tipologización se aproximaría a la concepción de lo que, según este estudioso, sería un texto[10], pues éste exigiría, en función de su clasificación genérico-discursiva, la explicitación de aspectos inscriptos no sólo en la "materialidad" discursivo-textual, sino también en el contexto enunciativo. Y para terminar,, establece lo que, a su criterio, serían las condiciones generales que posibilitarían la propuesta de una tipología de los géneros. Dice el autor:

> "... para completar estas consideraciones, convendría, por una parte, determinar cuál es el origen de este propósito, su lugar de pertinencia –por lo cual nos remite a nuestro enfoque general de los tres lugares de pertinencia (véase la introducción general)-: el propósito de la instancia de programación (externa-externa), de la instancia de realización (externa-interna) o de la instancia de enunciación (interna),y, por otra parte, tener en cuenta las características del dispositivo material en el que se produce el texto[11] (en este caso los soportes: radio, televisión, prensa)" (2003: 156).

Para concluir estas consideraciones, tal vez resulte pertinente destacar, entre otros posibles, el siguiente aspecto de la revisión problematizadora de Charaudeau, el que remite a la no confusión entre género y tipología. No confundir género y tipología permitiría pensar el primero como una categoría abarcativa, general, global (englobante de subgéneros y clases textuales). Esta categoría daría cuenta –siguiendo al autor- del texto como "producto" genérico. La segunda –tipología- apuntaría, fundamentalmente, a instancias de configuración discursiva. No obstante, cabe señalar que esta distinción no impide (no debería impedir) abordajes dinámicos respecto de los textos: así como todo discurso lo es, realmente, por las diversas modalidades de articulación texto/contexto, enunciado/enunciación, el texto como género (como perteneciente a un determinado

---

[10] Op.cit, pp.156-157: "Un *texto* es el resultado de un acto de comunicación producido por un sujeto en una situación contractual de intercambio social. Por consiguiente, se caracteriza por las propiedades generales de todo hecho lingüístico, como su materialidad significante (oral, escritural, mimo-gestual, icónica) organizada en sistemas, sus reglas de formación y de construcción lingüística (morfología, sintaxis, tanto de lo verbal como de lo gestual o lo icónico), sus procedimientos de organización discursiva. Por producirse en una situación contractual, su significación depende de lo que caracteriza una situación: una *finalidad* enunciativa, una *identidad* de los participantes en el intercambio, un *tema* como contenido del intercambio, un *dispositivo* particular como circunstancias materiales del intercambio. Por tener su origen en un sujeto, ese texto se presenta a la vez con las propiedades de la situación que sobredetermina en parte al sujeto y con propiedades singulares que son producto de su intervención individualizadora"

[11] Texto entendido, por Charaudeau, como discurso en general. Para el autor, texto es todo discurso.

género) exige, para su análisis, la remisión a instancias procedimentales/secuenciales de configuración y "hechura", pero también –en relación dinámica con lo primero- a instancias enunciativas de contexto.

1.8. El género en la Lingüística Sistémico funcional y en la Lingüística Textual

En "La noción de género en la Lingüística Sistémico funcional y en la Lingüística Textual" (2005), Guiomar Ciapuscio se propone realizar un examen crítico general de la noción de género en dos orientaciones contemporáneas de la lingüística: la Lingüística Sistémico Funcional y la Lingüística Textual ya que, como menciona, esta noción implica aún un desafío para los distintos enfoques teóricos. Desarrolla su análisis a través de lo que llama "díalogo interescuelas" para confrontar y enriquecer el conocimiento disciplinar sobre *Género.*

La caracterización sintética pero minuciosa de cada corriente y el diálogo comparativo en relación a la noción de *Género* es un aporte trascendente que permite a la autora destacar: "el conocimiento sobre géneros es esencial para optimizar procesos de adquisición y enseñanza de la lengua materna, de lenguas segundas y extranjeras y para contribuir con la eficiencia y efectividad de los intercambios en los diversos ámbitos del uso lingüístico."

La comparación teórica inicial resalta a vistas del concepto recién mencionado que ambas corrientes lingüísticas comparten la perspectiva funcional, es decir, presuponen el papel central de las lenguas en las actividades humanas; consideran que la lengua es una elección: las lenguas son conjuntos de opciones para construir significados y acciones; comparten la idea de repertorio lingüístico: cada comunidad lingüística dispone de un conjunto de estilos orales y escritos para cada esfera de uso; consideran el aprendizaje de los estilos como proceso de sociabilización de los hablantes y postulan la existencia de niveles o dimensiones en el elemento lingüístico con la noción de realización como vínculo entre los niveles.

Es importante destacar que en la noción de "lengua como elección" la investigadora articula la consideración de *géneros* como repertorio de opciones (Sandig<1972>LT) y más aún como "reservorio comunicativo de una comunidad, con el cual eligen soluciones más o menos obligatorias para problemas de comunicación específicos" (Gülich<1986> LSF).

Otra noción que resalta es la idea de *realización* que implican estas teorías: para la LSF los contextos sociales se realizan como textos y éstos como secuencias de oraciones; en LT, como el objeto de análisis es el texto, *entidad multidimensional* y en él se cristalizan las dimensiones funcional, situacional, temática y gramatical de la lengua, los elementos lingüísticos "plasman" o "realizan" las dimensiones superiores y revelan las elecciones realizadas por los hablantes.

El artículo se aboca luego específicamente a la noción de *género* y la autora considera: "es una preocupación constante en ambas corrientes pero emergente en distintos momentos de evolución".

Según la investigadora, en la LSF, la noción de *género* se rastrea ya en la propuesta fundadora de Halliday(1989,19949) quien en su concepto de *registro* permite dar cuenta de la relación entre los textos y los procesos sociales y lo desarrolla como " un concepto semiótico de orden superior que subsume el de *género*". Pero puntualiza su exposición en Hasan, quien preservando las categorías de Halliday, desarrolla la noción de *Potencial de estructura genérica (.* un GSP es una afirmación condensada de las condiciones bajo las cuales un texto se considera apropiado para determinada configuración contextual. Es un dispositivo que permite al usuario realizar predicciones acerca de posibles estructuras y por otra parte muestra cómo la unidad textual se vincula directamente con los valores de las categorías de contexto.) Esta noción trata a los *géneros* como procesos, con componentes ordenados de manera secuencial pero con posibilidades de iteración, opcionalidad y dominio del orden. Remarca luego que lo trascendente de la teoría de Hasan (1989) está en vincular *género* con *contexto cultural*, es decir, el potencial semántico, el potencial estructural y la textura del texto dado mantienen una particular imbricación con el contexto.

Luego el artículo recorre la concepción de *género* planteada por la escuela de Sydney. Establece que esta escuela surge a la luz de la corriente de la LSF pero específicamente trabaja en cómo se elaboran e interpretan las nociones de *contexto de situación, registro y género.* La escuela propone una *teoría del registro y del género* y básicamente la novedad está en el *modelo estratificado de contexto.* Los dos estratos son: el género y el registro. La propuesta separa el propósito social del *registro. El* registro es un término general que implica: *campo (*actos de habla*), tenor (*actores de la situación comunicativa) y *modo (*hablado o escrito) *y el género (*propósito social) se realiza por medio del registro, el cual, a su vez, se realiza mediante el lenguaje. Específicamente en

esta corriente teórica el *género* da cuenta de las relaciones entre procesos sociales; los géneros son "procesos o propósitos sociales, se definen en términos extralingüísticos. Como conclusión de esta etapa la autora plantea que esta corriente lingüística ha proporcionado detalladas descripciones de géneros individuales y especialmente se ha consagrado a géneros narrativos y conversaciones de mercado y a géneros propios de contextos laborales y educacionales, y del ámbito de la ciencia y la técnica.

Ahora bien la autora analiza luego la noción de *género* en LT y referencia que la misma desempeña un papel central en esta corriente lingüística: "uno de los objetivos principales de esta construcción teórica era establecer una tipología que diera cuenta de todos los textos posibles". La historia de LT clásica es la historia de la preocupación por establecer un *sistema de ordenamiento de clases de textos o géneros.* Explícitamente menciona una *Lingüística de Géneros* (Adamzik, 1995; Heinemann, 2000) y expone que desarrollará dos versiones: una tradicional, la propuesta de Brinker (1988) y otra innovadora elaborada dentro del perfil cognitivoprocedural.

Remarca la autora que Brinker en 1988 es quien intentando integrar loa aspectos teóricos y la realidad textual define al texto "como una sucesión limitada de signos lingüísticos que es coherente en sí y que en tanto totalidad señala una función comunicativa reconocible". Según esta definición *los géneros* son esquemas accionales complejos que reúnen aspectos situacionales, accionales (funcional-comunicativo) y estructurales. Por otra parte, los géneros son dependientes de la cultura y la historia particular, en tanto responden a necesidades sociales y comunicativas específicas; tiene realidad cognitiva, en la medida en que son conocidos y empleados por los hablantes para sus tareas comunicativas. Los conocimientos de los hablantes sobre los géneros actúan a manera de orientaciones generales, flexibles, para el actuar comunicativo.

Como síntesis refiere que el punto de partida de la propuesta es la distinción básica de función y estructura lingüística. Desde el punto de vista estructural se consideran los niveles gramatical y temático en los que son esenciales la coherencia. En cuanto al aspecto funcional-comunicativo el enfoque se concentra en el carácter accional del texto, es decir, su significado en la relación comunicativa entre emisor y receptor: es decir, la intención dominante del emisor expresada con recursos convencionales en el texto. Además contempla el aspecto situacional que remite a los factores de la situación comunicativa que influyen en la estructura del texto y cuya consideración permite caracterizar tipológicamente un texto.

Luego, la propuesta innovadora a la que remite es la propuesta cognitiva-comunicativa (Heinemann&Viehwerger, 1991; Heinemann, 2000; Heinemann&Heinemann, 2002) que preconiza el carácter comunicativo del texto en la que el mismo no es un objeto estático sino un objeto de carácter procesual en el que incide el contexto social.

En consecuencia, en esta perspectiva los géneros cristalizan *sistemas de conocimientos* que se adquieren a lo largo de la socialización y las experiencias comunicativas. El saber sobre los géneros es multidimensional: comprende cualidades prototípicas referidas a las dimensiones del texto. La investigadora presenta la tipología que desarrollan Heinemann y Heinemann (2002) que comprende los niveles de *funcionalidad* (expresarse, contactar, informar, dirigir, etc.), *situacionalidad*(situación de actividad, medio/canal, número de interlocutores, roles sociales de los interactuantes, situación contextual), *tematicidad y estructura*(impronta temática, despliegues del tema textual, estructura del texto) y *adecuación de la formulación* (máximas comunicativas, esquemas de formulación específicos del género, particularidades estilísticas). Como corolario los autores proponen que las descripciones genéricas no deberían realizarse a partir de sucesiones aditivas de rasgos aislados sino a partir de concepciones abarcativas sistemáticas de los rasgos resultantes de los distintos niveles.

Según este enfoque *los géneros* consisten en conjuntos limitados de ejemplares textuales con rasgos *específicos* en común. Estos rasgos se refieren simultáneamente a varios niveles constitutivos del texto que plasman las estructuras lingüísticas y los contenidos. La propuesta aboga por la distinción teórica y metodológica entre géneros y esquemas textuales concebidos como los conocimientos esquemáticos sobre géneros que poseen los hablantes.

Para cerrar la exposición la autora remarca que la LT ha proporcionado numerosas descripciones de géneros pero en la actualidad trabaja en la investigación contrastiva de géneros y por los géneros de la comunicación especializada.

Como conclusiones la autora ratifica las coincidencias en cuanto a las procedencias epistemológicas generales y a las convicciones profundas de la LSF y la LT; y específicamente con respecto a la noción de *género* destaca la construcción de esta noción como concepto complejo explicable sólo a partir de una variedad de dimensiones y la tematización de la realidad cognitiva de los esquemas genéricos adquiridos de acuerdo con las experiencias comunicativas. Por último recalca el carácter

ideal y potencial de los *géneros* siempre vinculados a la experiencia social y comunicativa.

1.9. **La propuesta de la semiótica**

Según Oscar Steimberg (1993), los géneros han sido definidos: "como clases de textos u objetos culturales, discriminables en todo lenguaje o soporte mediático, que presentan diferencias sistemáticas entre sí y que su recurrencia histórica instituye condiciones de previsibilidad en distintas áreas de desempeños semióticos de intercambio social". Por otro lado, el estilo se evidencia: "como un modo de hacer postulado socialmente como característico de distintos objetos de la cultura imperceptibles en ellos".

Las formulaciones siguientes pretenden establecer las diferencias propuestas por el autor entre género y estilo.

1- "Tanto en estilo como el género se definen por características temáticas, retóricas y enunciativas". Poseen conjuntos de regularidades, que permiten asociar entre sí componentes de una o varias áreas de productos culturales. Las descripciones de género articulan con mayor nitidez rasgos temáticos y retóricos, sobre la base de regularidades enunciativas. En las de estilo, en cambio, organizadas en torno de la descripción de un hacer, el componente enunciativo suele ocupar el primer lugar entre conjunto de rasgos que, cuando no se trata de grandes y distantes estilos históricos, pueden aparecer vagos o conflictivamente identificados; sin embargo las definiciones abarcan también, en este caso, los mismos registros.

2-. No hay rasgos enunciativos, retóricos o temáticos ni conjuntos de ellos que permitan diferenciar los fenómenos de géneros de los de estilos. Primeras observaciones sobre la relación estilo – género. En las descripción de los "estilos de época" se hace necesaria la referencia a distintas áreas de producción de sentido lo mismo que cuando se describen las propiedades de los géneros.

3-. Es condición de la existencia del género su inclusión en un campo social de desempeños o juegos de lenguaje; no ocurre lo mismo con el estilo. Los estilos de época, los de región o corriente artística o los correspondientes a un área socialmente restringida de intercambios culturales son trans-semióticos: No se circunscriben a ningún lenguaje, práctica o materia significante. En cambio, el género debe restringirse sea en su soporte perceptual (géneros pictóricos o musicales, p.e) sea en su forma de

contenido, agregando previsibilidad a su condición retórica, enunciativa y temática. Aun los transgéneros, que recorren distintos medios y lenguajes, como el cuento popular o la adivinanza, se mantienen dentro de las fronteras de un área de desempeño semiótico (la narración ficcional, el entretenimiento, la prueba). Esta inclusión es constitutiva de su vigencia; no ocurre lo mismo con los estilos, que si bien pueden asentarse, en algunos casos, en un soporte especifico (un estilo de objetos cerámicos, p.e), exhiben históricamente las condición centrifuga, expansiva y abarcativa propia de una manera de ser, en oposición al carácter especifico, acotado y confirmatorio de los limites de un área de intercambios sociales que es propio del género. El género puede "ir a buscarse" a sus emplazamientos o momentos sociales de emisión; el estilo aparecerá en obras o desempeños que solo, excepcionalmente, le son específicos

4-. La vida social del género supone la vigencia de fenómenos metadiscursivos permanentes y contemporáneos. Tanto en los géneros literarios, como en los pictóricos y los de las "artes combinadas" son los títulos los primeros elementos metadiscursivos en la medida en que por sus rasgos conceptuales y retóricos constituyen la primera acotación de género de la obra a la que se refieren. Lo mismo ocurre con los otros dispositivos a los que Gerard Genette denomina "paratextos" (entre los que se encuentran los títulos, los subtítulos, los epigrafes, las ilustraciones, etc). Pero en tanto en estos soportes genéricos como en el área de los lenguajes masivos las acotaciones metadiscursivas son intra y extramediales. Ejemplos múltiples pueden señalarse, actualmente, en el medio televisivo, cuyos programas son anunciados, definidos, ubicados en sus espacios genéricos por textos del periodismo impreso o de la radio, pero también son definidos en los mismos programas o en los anuncios, avances y comentarios de la televisión misma. En este sentido, la trama metadiscursiva de los géneros en la televisión es sustancialmente diferente de la socialmente establecida desde hace décadas para el cine, definida por Oscar Traversa en sus trabajos sobre lo que denomina "cine no filmico": los textos que, desde otros medios, definen y preanuncian la ubicación genérica de los productos cinematográficos y dirigen la formas de consumo; en este caso, prioritariamente, el comentario periodístico y la publicidad gráfica.

En el mismo sentido es aplicable lo que Eliseo Verón, también desde una perspectiva que excede la tipología genérica define como contrato de lectura: efecto de conjunto de las diversas estructuras enunciativas de un texto, que en una publicación periodística

abarcan desde los dispositivos de apelación hasta las modalidades de construcción de las imágenes y la de los tipos de recorridos propuestos al lector.

Los rasgos de permanencia, contemporaneidad, o co-presencia de los mecanismos metadiscursivos del género son, por otra parte, los que permiten establecer diferencias con los que pueden registrarse en relación con el estilo. También los estilos se articulan con operaciones metadiscursivas internas y externas, pero las que son contemporáneas en su momento de vigencia no son permanentes ni universalmente compartidas en su espacio de circulación, y presentan el carácter fragmentario, valorativo y no evidente característico de su articulación con opciones, conflictivas, de una producción de época

5-. Los fenómenos metadiscursivos del género se registran tanto en las instancias de la producción como en la de reconocimiento. Esto implica que deben contener propiedades comunes lo que hace posible el funcionamiento social del" horizonte de expectativas" que define al género, desde la perspectiva de las distintas corrientes descriptivas la (al menos) doble instalación de ciertos mecanismos metadiscursivos es la condición de su constricitividad, expresada, según Bajtin, en distintos grados de estabilidad.

Esto no implica sin embargo, que estos mecanismos sean, en conjunto, idénticos. La distancia entre la definición de un género, en sus instancias productivas y la implicada, y también operada en sus instancias de recepción y circulación pueden generar la progresiva muerte social de un género. La lectura de esta distancia es, por otra parte, la única que puede dar cuenta de los efectos de una circulación discursiva, si se rechaza la concepción de "lector" entera y pasivamente receptivo. Y la distancia puede ser condicionada por alteraciones en cualquiera de los polos de esa circulación.

6- Los géneros hacen sistema en sincronía; no así los estilos. El carácter de sistema en sincronía adjudicado así a los géneros no es aplicable a los estilos: el carácter más lábil y menos compartido y consolidado de sus mecanismos metadiscursivos hace que no pueda reconocerse socialmente en términos de un sentido de conjuntos; y también conspira contra este reconocimiento su condición expansiva y centrífuga señalada en una proposición anterior. Las oposiciones sistemáticas entre estilos surgen de los textos que focalizan oposiciones en diacronía Renacimiento vs Barroco, Art Nouveau vs Art Decó, y también de aquéllos que describen a la distancia (temporal o social) las relaciones o conflictos entre estilos de una época histórica o una relación social que no

comparten; en este último caso, no se produce de todos modos, como en relación con los géneros, la vigencia social de un sistema en presencia.

7- Entre los géneros se establecen relaciones sistemáticas de primacia, secundaridad o figura-fondo; no así entre los estilos. Levin L. Schücking, en su historia del gusto literario, describe estas relaciones recortándolas sobre el contexto de los cambios de centro de gravedad sociológicos sufridos por distintos géneros literarios en la última parte de siglo IX y en las primeras décadas del presente.

8- Como efecto de sus relaciones de primacía, secundaridad y figura-fondo, un género puede convertirse en la dominante de un momento estilístico. En una etapa histórica, todo mantiene relación de figura-fondo con los géneros principales.

9- Un estilo se convierte en género cuando se produce la acotación de su campo de desempeño y la consolidación social de sus dispositivos metadiscursivos

En la historia de los medios, la conversión de un estilo o sub-estilo puede ser también ejemplificada. Las llamadas "películas de complejo", que entre los años '40 y '50 constituyeron un género cinematográfico, habían irrumpido antes como una diferenciación estilística dentro de las "películas de amor".

Asimismo, pueden señalarse los casos entre los que se registra la constitución (es decir, la implantación social) de un nuevo género como efecto de la inclusión de un género ya existente en un campo estilístico que le era ajeno. Se ha circunscripto este efecto, analizando las oscilaciones del discurso critico acerca de los "géneros bajos" de la narración impresa.

Las obras "antigénero" quiebran los paradigmas genéricos en tres direcciones: la referencial, la enunciativa y la estilista. Debe entenderse como antigénero a la obra que produce rupturas en los tres niveles sobre la base del mantenimiento de indicadores habituales del género. En los filmes narrativos (por ejemplo, en los westerns), los indicadores que se mantienen estables, impidiendo que se interrumpa la referencia de la obra antigénero a la de género con el que se confronta, puede consistir en un conjunto de índices y motivos: regularidades en la ambientación rural y urbana, en la contextualización histórica, en la definición se ciertas situaciones dramáticas y su coreografía.

Pero sobre la base de estas similaridades, la obra antigénero quiebra la previsibilidad instalada en los tres órdenes: para el caso de los westerns, los *spaghetti westerns*

produjeron en su primera época ese quiebre, tanto en el orden del tema (con respecto al de la justicia, ya que el héroe podía no ser ya, cabalmente, un justiciero) como en el enunciativo (abandonando la narración con "emisor borrado" para incluir "guiños de complicidad humorística" hacia el espectador) y el retórico (por la alteración en el ritmo de la narración, la introducción de una ornamentación recargada o grotesca, etc). En estos casos, la novedad referencial rompe con la costumbre temática; la enunciativa con las regularidades de la relación emisión-recepción; la del estilo con la de las previsibilidades en el estilo retórico. En el primer caso, puede tratarse, como en el ejemplo, de un cambio en los motivos y temas de un género narrativo, o en los objetos o contextos representados en un género pictórico o fotográfico; en el segundo (nivel enunciativo), de una interrupción de la figura de autor o director en un género narrativo en el que el autor nunca es visible (así ocurre en el westerns) o de un lenguaje coloquial o lunfardesco en un género argumentativo que por principio no la incluye (como el discurso jurídico); en el nivel retórico, puede tratarse de una novedad intertextual (relación de una subordinación del texto con respecto a otro situado, marcado estilísticamente, o de un nuevo tipo de configuración y acentuación de los componentes propios. Pero no siempre el abandono de algún sector de las repeticiones del género producirá el apartamiento de la obra con respecto a él; esto solo ocurrirá en los caso en que la ruptura se produzca en conjunto de las áreas mencionadas.

10. Las obras antigénero pueden definirse como género a partir de la estabilización de sus mecanismos metadiscursivos, cuando ingresan en una circulación establecida y socialmente predecible. Un caso de antigénero comentado en la proposición anterior: el de los *spaghetti westerns,* remite, también, al tema de la eventual conversión en (otro) género de la serie de ruptura.

En este caso, la transformación de los desvíos en fórmulas de una nueva previsibilidad fílmica contribuyó a constituir un nuevo tipo de films de cowboys, planificables y consumibles como los anteriores con una comunicación extrafílmica que permite discriminar un tipo de western del otro, y un conocimiento público que posibilitó, inclusive, el contagio de algunas de las propiedades de los nuevos westerns a los "serios".

Las obras antigéneros pasan a formar parte de algunos de los "horizontes de expectativas" de un medio cuando se estabilizan sus mecanismos metadiscursivos y

pueden ser lanzados al mercado, comprados y consumidos en términos de una información y de un placer predecibles.

1.10. La cuestión de los géneros discursivos: a modo de cierre

Atendiendo a la profusa bibliografía consultada acerca de la cuestión de los géneros discursivos, parece necesario y –por qué no- legítimo, elaborar una propuesta de definición y análisis que no solo atienda y combine las perspectivas señaladas hasta el momento, sino, también, sea el resultado de un estudio propio que, en función de las necesidades que se presentan al momento de la enseñanza y la evaluación de la genología, articule y clarifique el ámbito. Deviene una cuestión de sentido común poner en evidencia que la mayor parte de los trabajos, en el campo de los estudios de tipología genérica, no pueden ser considerados más que epígonos o, en el mejor de los casos, contribuciones a los lineamientos establecidos por Mijail Bajtín en su artículo fundante "El problema de los géneros discursivos" (1998). Las perspectivas teóricas posteriores, a pesar de su afán de originalidad, después de una observación atenta y pormenorizada, paradójicamente no pueden considerarse más que el resultado de reformulaciones y relexicalizaciones que, en la mayoría de los casos, no hacen otra cosa que enmarañar el campo que el lingüista ruso desmalezara en la década de los cincuentas. A esto, y ya en lo que respecta especialmente a Latinoamérica, se suma el logocentrismo, entronizado desde el período decimonónico, de las teorías europeas o estadounidenses. En el imaginario latinoamericano, la intelectualidad y el grado de saber de los profesionales de las diversas disciplinas se contabilizan por la referencia a teóricos e investigadores extranjeros, tanto en el discurso oral como en el escrito, y por la aceptación incondicional de los dictámenes de los pensadores del autodenominado *primer mundo*.

Muy lejos se está aquí de comulgar con estos totalitarios y absurdos principios. Es cierto que la ciencia es acumulativa y que ningún profesional verdadero puede partir de sus propios intentos. Por esta razón, y desde este trabajo, se ha procedido al estudio y el análisis de la mayor cantidad de propuestas en el campo que a esta investigación concierne. A partir de esta ardua tarea, se ha concluido en una serie de conceptos que, como se dijo, ensayan una síntesis que atiende a clarificar las diversas y profusas definiciones.

¿Qué es un género?

En "El problema...", Bajtín diferenciaba géneros primarios de géneros secundarios. Los primeros son aquellos que surgen de la actividad cotidiana -la charla cotidiana, la anécdota diaria, etc.- y sirven como base para la elaboración de los segundos. Sobre la complejización de los primarios, los secundarios son producidos por las distintas esferas de la actividad humana y, por lo tanto, institucionalizados. El mismo Bajtín desechó el estudio de los géneros primarios o simples y limitó la expresión *géneros discursivos* a la segunda serie.

En repetidos segmentos del artículo señalado -y, por consiguiente, en las reformulaciones al mismo-, puede observarse que Bajtín, al referirse a los géneros, emplea indiscriminadamente el término para designar tanto a las esferas de actividades como a las producción discursivas, orales o escritas, de las mismas. Esta *con-fusión* ha dado lugar a que la denominación *géneros discursivos* se aplique indistintamente al ámbito de producción y a los distintos productos del mismo. De allí que se hable, por ejemplo, del género científico-académico y de los géneros artículo científico-académico, monografía, tesina, informe de lectura, entre otros, como si se tratase de la misma cosa.

El primer problema a solucionar, para establecer, siempre a partir de la perspectiva bajtiniana, una definición de género y un listado de rasgos constitutivos es esclarecer un par de conceptos que pueden ser considerados la *clave del ángulo*.

Primera distinción: género y soporte

A los efectos señalados en la introducción, se considera esta como la primera distinción: la esfera de actividades o institución no es un género. Por lo tanto, es necesario relevar la inconveniencia de hablar de *géneros discursivos periodísticos* o *géneros discursivos médicos*. El periodismo, la medicina, la economía, el ámbito universitario, entre otros, no constituyen, en sí mismos, géneros sino ámbitos o esferas de producción y recepción de los textos –y por tanto, de los géneros, ya no que existe el texto que no pertenezca a un género-. Si bien el ámbito de producción y recepción no constituye un género, cada uno de ellos produce y recepciona diversos y definidos géneros discursivos. De este principio de base, se desprende que el género no se manifiesta en forma previa al texto sino simultáneamente; el texto define al género porque solo en el texto se pueden

observar los rasgos constitutivos del género en el que el texto se incluye y que lo definen como tal. Por el contrario, la esfera de actividades –o ciencias, desde aquí- es anterior a su producción discursiva.

La genealogía de la microfísica del poder, realizada por Michel Foucault (1995, 2000, 2008 entre otras), ha dejado en claro que las ciencias –particularmente, las ciencias sociales, de acuerdo con el pensador francés- surgen como un instrumento de poder devenido a partir de las necesidades de protección de la propiedad privada y de la institución de las fronteras entre la normalidad y la anormalidad: de acuerdo a las necesidades de la esfera de actividades –en la terminología bajtiniana-, el discurso de estas se constituye a partir de la selección de un complejo repertorio de modalidades de expresión y de formatos textuales. De allí, la importancia del análisis de las reelaboraciones de los géneros primarios a manos de las distintas y diversas ciencias.

Por estas razones es que resulta consecuente –e imprescindible- entender la noción *esfera de actividades* –o *disciplina*, como prefiere Foucault- como una instancia anterior a la constitución del repertorio de géneros discursivos, en función de que, para instituirse como tal, cada ciencia ha debido moldear y complejizar, de diversas y particulares formas, los géneros discursivos simples o primarios, como señala Bajtín.

De acuerdo con Bajtín (op. cit.), los componentes del género discursivo son *tema*, *estilo* y *estructura*. Sin embargo y como derivación lógica de las observaciones realizadas hasta aquí, se desprende que el *tema*, como componente genérico indicador de las actividades a las que se dedica cada una de las esferas, no puede ser entendido como constitutivo del género ya que es previo al texto mismo en función de que da cuenta de los contenidos, necesidades e intereses de cada una de las disciplinas o ciencias. Desde aquí se sostiene que presentar el tema como un componente genérico desplaza la observación del texto en sí mismo hacia las actividades de la institución –disciplina o ciencia- en que el texto circula. Por otro lado, si es posible, en una sociedad, hablar de esferas de actividades, disciplinas o ciencias e identificarlas es, precisamente, porque cada una de ellas se constituye a sí misma por su tema u objeto de estudio. El tema, entonces, es constitutivo de la esfera de actividades, es el único componente que hace que una ciencia sea tal y no otra. Por lo tanto, se entiende desde aquí, que el componente temático es previo a la producción e interpretación del texto.

Si sinonimizar género y esfera de actividades obstaculiza el trabajo de identificación genológica, en el caso de algunos géneros popularizados y difundidos casi masivamente –como los que pertenecen a los ámbitos del periodismo, la publicidad, y el arte-, viene a sumarse una nueva problemática: la confusión entre ámbito y *soporte* y, a la vez, la asimilación de ambos conceptos a la noción de género.

El *soporte* es la materialidad en la que "viene soportado" el texto –y el género, por supuesto-, es decir, el espacio, medio o *dispositivo* en que aquel se manifiesta. Deleuze, al comentar las conceptualizaciones aportadas por Foucault, destaca el carácter constructivo de los dispositivos -o soportes- y los define como "máquinas para hacer ver y hacer hablar" (Deleuze, 1990: 155).

El texto pertenece a un género, pero este no está definido por el soporte o dispositivo en que el texto se inserta. Por esto, es posible encontrar un artículo científico académico en una revista o en un diario del ámbito del periodismo, un cuento en un video clip del ámbito publicitario, o un cartón cómico en una revista infantil didáctica.

Se concluye aquí, entonces, que esfera de actividades y soporte o dispositivo no son más que elementos que, tomados en conjunto –ya que por sí solos no delimitan el género-, deben ser considerados en una instancia de análisis que sirva al análisis de los efectos de sentido perseguidos por los distintos géneros. Esta instancia será considerada como uno de los constituyentes de las *condiciones de producción y reconocimiento* de los distintos géneros, de las que se hablará más adelante en este artículo.

Segunda distinción: género y texto

El género discursivo solo se presenta en los textos y es solo el texto la materia significante en que el género se inviste.

Se entiende "texto" de acuerdo con Verón:

Texto designa esos paquetes de lenguaje que uno encuentra circulando en la sociedad, en distintas formas: ya sea escrita, oral o en combinación con otros modos que no pertenecen al lenguaje (Verón, 1997: 70).

En el mismo sentido, define Julia Kristeva:

Definimos al texto como un instrumento translingüístico que redistribuye el orden de la lengua, poniendo en relación un habla comunicativa que apunta a la información directa, con diferentes

tipos de enunciados anteriores o sincrónicos. El texto es pues una *productividad*... (Kristeva, 1981: 147)

Las definiciones de Verón y Kristeva dejan en claro que los textos pueden ser orales, escritos o el resultado de distintas combinaciones de lenguajes, entendiendo por lenguaje las diferentes formas de codificar el mensaje (Jakobson, 1985). Así, como señala Bajtín, una breve expresión o una extensa novela pueden ser considerados como un enunciado –o texto-. Aquí se debe especificar una limitación que deriva de los aportes de M.A.K Halliday (1976, 1982): existe texto en tanto este constituya un todo cohesionado.

De aquí se deduce que no conviene hablar de texto cuando no puede extraerse de él lo que Van Dijk ha denominado *macroestructura*, es decir, un contenido global del que pueda identificarse intencionalidad y sentido.

Una producción que carece de estos atributos es una materia que puede convertirse en texto -*materialidad significante*, al decir de Verón (op. cit.) al adquirir los rasgos mencionados, o no.

La definición de Julia Kristeva releva un componente esencial del texto y, por tanto, del género: su relación con textos previos y posteriores. En este sentido, Kristeva no hace más que retomar la importancia del carácter *dialógico* de los textos, también señalada por Bajtín en "El problema..." (op. cit.) y en "La novela polifónica de Dostoievski y su presentación en la crítica" (1993). Conceptos como *interdiscursividad* o *intertextualidad* no son otra cosa que la reformulación del postulado bajtiniano. En todos los casos y empleando la terminología que se desee, el carácter dialógico de los textos está en íntima consonancia con la cuestión de los géneros.

Otra vez Bajtín definía a los géneros como "correas de transmisión entre la historia de la lengua y la historia de la sociedad" (1998). En este axioma se presenta una de las características más considerables de la noción de género. El género es, en su materialidad, un documento en el que se inscriben los paradigmas de pensamiento, es decir, las cosmovisiones de los distintos momentos de la historia de las sociedades en distintas y diversas conjunciones de coordenadas espaciales. El estudio del género permite la genealogía –en términos de Foucault- de la historia y de la sociedad, es decir, la deconstrucción y el análisis de las mismas. Cada época y cada ámbito han

privilegiado el empleo de determinados géneros. Así, la genología es una herramienta para la genealogía.

Componentes del género

Realizadas las dos primeras y fundantes distinciones, el género puede analizarse -y definirse- a partir de la observación de un conjunto de rasgos: *estructura*, *enunciación* y *condiciones de producción e interpretación.*

1- Estructura

De acuerdo con J. M. Adam (1990), el texto es el resultado del encadenamiento de distintos tipos de secuencias, entendiendo por estas, las unidades menores en que puede desagregarse el texto.

La tipología secuencial definida por Adam da como resultado un conjunto de seis tipos de secuencias textuales. A saber: secuencia narrativa, secuencia descriptiva, secuencia dialogal, secuencia instruccional, secuencia expositivo-explicativa y secuencia argumentativa. Cada una de ellas se define por rasgos que le son propios y que no se presentan en los otros tipos. El tipo textual, o estructura, se define en función de la secuencia dominante o englobante, a la que se prefiere aquí denominar: *secuencia estructural* –ya que define la estructura del texto y expresa su intencionalidad-. Se sugiere evitar hablar de *secuencia predominante*, ya que esta expresión daría cuenta del tipo de secuencia que se encuentra en mayor extensión. La idea de Adam no es asimilar la cantidad de segmentos dialógicos o narrativos, por nombrar algunos, para la clasificación de los textos, sino la de una intencionalidad dominante[12].

La estructura es, entonces, uno de los componentes que, combinado con los otros dos, permiten definir el género. La estructura es el resultado de la combinación de secuencias ordenadas de acuerdo a una secuencia rectora de la intencionalidad discursiva y de la interpretación del contenido textual: la secuencia estructural.

---

[12] Por ejemplo, en "Los asesinos", de E. Hemingway, predomina la secuencia dialogal, pero la intencionalidad del texto no está en consonancia con este tipo secuencial: el texto tiene una acción –dialógica, por cierto- que es llevada adelante por personajes; además de una introducción –implícita-, un nudo y un desenlace. El género de "Los asesinos" no puede ser definido atendiendo a su estructura dialogal, dado que es una narración: es un cuento. Baste como ejemplo, para señalar la inconveniencia de adoptar la expresión "secuencia predominante".

Desde este punto de vista, las diversas secuencias componenciales de un texto serán funcionales a este, es decir, cumplirán distintas funciones de acuerdo a la estructura. Así, puede encontrarse una secuencia narrativa que, en un texto estructuralmente argumentativo, *funcione* como estrategia discursiva con fines ejemplificadores, analógicos, metafóricos, explicativos, etc.

Secuencia narrativa

La primera consideración a tener en cuenta es que la secuencia narrativa es aquella en que se lleva adelante una *acción* interpretada por *personajes*. Como señala Todorov (1996), la narración lleva de un estado A a uno No A, o viceversa, es decir, en la secuencia narrativa, se presenta una *transformación*: una situación de equilibrio se desestabiliza por la presencia de un conflicto; resuelto el conflicto, el equilibrio se restablece. La nueva situación de equilibrio no coincide con la primera: entre ambas se produce un pasaje de estado. Sin la transformación, por lo tanto, no puede hablarse de narración. La afirmación del teórico búlgaro está en consonancia con los estudios de la semionarrativa de A. J. Greimas (1973, 1989) y su modelo actancial.

Otra característica de la secuencia narrativa es el empleo de los tiempos verbales del Pretérito, en especial, el Perfecto simple, para las acciones nucleares, y el Imperfecto, para las secundarias o propias del marco. La narración puede presentarse en presente cuando se busca un efecto especial de sentido: la actualización de los hechos narrados.

La secuencia narrativa básica –es decir, explícita o implícita en todo texto narrativo- presenta tres momentos bien definidos:

- *Introducción* –en la que se presenta la descripción del marco –tiempo y espacio en que sucede la acción- y personaje/s-, nudo –entendido como el enlace sucesivo de complicación y resolución- y desenlace. Como puede observarse, la terminología conceptual empleada para indicar la significación de cada momento de la narración es *transparente.*

- *Nudo. Texto*, en latín, significa *tejido*; un tejido es una trama construida mediante *nudos* que se construyen entre una *complicación* inicial a la situación introductoria -o de equilibrio en la que solo se presenta una descripción pero, aún, la acción no ha comenzado- y una *resolución*, es decir, una respuesta. Esta resolución, a su vez, se convierte en nueva complicación que requiere una resolución, y así sucesivamente.

Cuando se llega al momento de máxima *tensión* de la trama, deviene el tiempo del clímax.

- El *des-enlace* es, precisamente, la ruptura de los lazos –o hilos- que hacían a los nudos del texto.

La alteración o modificación de esta estructura básica –estructura *in medias res* o estructura de *relato enmarcado*, por nombrar solo las variaciones más importantes- depende de los efectos de sentido que conlleve el texto.

Secuencia descriptiva

Por medio de la descripción, el hablante da cuenta de un estado de cosas o de un proceso que ocurre regularmente. Los tiempos verbales característicos de la descripción son el presente – ya que el descriptor se halla ante el objeto y describe mientras observa- y el pretérito imperfecto –en el caso de la descripción funcional a la estructura narrativa- . Los verbos privilegiados en la estructura descriptiva son los de estado –*ser, estar, yacer, permanecer*, etc.- y los presentativos (*presenta, tiene, consta de, consiste en*, etc.). El estilo verbal empleado es, generalmente, de tipo connotativo y, por tanto, plagado de adjetivos, adverbios que muestran la subjetividad y de sustantivos con alta densidad semántica.

De acuerdo a la intencionalidad del texto descriptivo, se distinguen: a) la descripción *objetiva* o *técnica* (la que aparece en los manuales de ciencia, por ejemplo); b) la descripción que intenta plasmar, de forma *subjetiva*, la visión de un paisaje o un objeto, -vinculada, generalmente, a la esfera de la estética-.

Cualquier objeto de la realidad es susceptible de convertirse en materia descriptiva. Pero, además, aspectos del mundo psíquico o interno -sensaciones o sentimientos, emociones, y productos del orden de la imaginación-.

Se puede elaborar una tipología de estructuras descriptivas de acuerdo a los criterios que se adopten.

Si se privilegia la relación que se establece entre el objeto descripto y el sujeto descriptor, la descripción puede ser: a) descripción de objeto animado o inanimado; b) retrato; c) paisaje; d) ambiente o descripción cinematográfica, entendiendo por esta la que da cuenta del estado de cosas de un ambiente en movimiento, donde se

entremezclan sensaciones diversas, a través de imágenes simultáneas; e) descripción de una realidad abstracta, es decir, una exposición de sensaciones, sentimientos y emociones que afectan al descriptor –o, a personajes, en el caso, de una descripción funcional a la narrativa, por ejemplo-.

Si se atiende a la forma en que se presenta u observa el objeto, la descripción puede ser estática, cuando el objeto se halla en reposo, o dinámica, cuando este se encuentra en movimiento.

Secuencia dialogal

Como todo texto, el intercambio dialogal también tiene una estructura básica que consta de una introducción, un cuerpo central y un cierre. Solo que, la secuencia dialogal es una estructura jerarquizada de *intercambios* entre los que se distinguen:

a) los de tipo de *fático*, es decir, de contacto, y pueden definirse como aquellos intercambios que se emplean en la apertura y en el cierre de la conversación; y

b) los de tipo *transaccional*, mediante los que se desarrolla el núcleo central de la conversación.

Es observable que los intercambios que se producen en un diálogo no son una sucesión de observaciones sin relación. Estas observaciones son, en cierta medida, esfuerzos de cooperación, y cada participante reconoce, en ellas, un propósito o propósitos comunes o, al menos, una orientación. De ahí que se afirme que el diálogo está regido por un *principio cooperativo*.[i]

Cooperar significa realizar ciertas acciones (actos ilocutorios) que permitan que la conversación prospere, no se interrumpa y avance. Estas acciones pueden ser: afirmar, negar, preguntar, advertir, amenazar, tomar decisiones, etc.

Secuencia instruccional

La secuencia instruccional tiene la finalidad de organizar patrones de conducta y planificar secuencias de acciones. El tema de la secuencia instruccional es un *procedimiento*, una actividad que se ejecuta siguiendo un método prefijado. El procedimiento está integrado por una serie de pasos que deben ejecutarse en un orden

dado. La secuencia de acciones es rígida y debe seguirse en forma idéntica cada vez que se cumple el procedimiento.

La secuencia instruccional se encuentra enfatizada por una segmentación marcada (primero, segundo, etc.), por características gráficas (tipos de letras, viñetas, etc.) y por elementos icónicos (fotos, dibujos, esquemas). Son recursos para orientar al receptor, es decir, deslindan los pasos sucesivos de los que se compondrá la actividad y facilitan la aprehensión y la memorización de los mismos. La secuencia instruccional se genera a partir de un requerimiento del receptor y es una respuesta a la pregunta "*¿cómo se hace?*". El texto es un desarrollo de ese *cómo*.

El acto ilocucionario adecuado para esta situación es la orden, que puede tener una gran variedad de formas sintácticas vinculadas con la relación emisor-receptor:

- *Fórmulas impersonales* con más o menos modalidad de obligación: *Cortar, Leer, Se cortan, Deben cortarse,* etc.

- *Fórmulas exhortativas*: *Corte, Leé,* etc.

- *Fórmulas* de *cortesía*: *Es conveniente leer, Sería aconsejable cortar*, etc.

- *Fórmulas* que buscan la identificación: *Corto, leemos, cortás*, etc.

- *Fórmulas* sujetas a condiciones de distinto tipo: *Si el participante tiene/tenía/tuviera más de 6 puntos...*

La secuencia instruccional no puede ser confundida con la expositivo-explicativa ya que el saber de la instrucción es necesario para la ejecución de una actividad, actividad que, por otra parte y en algunos casos, de no ser realizada de la forma y en el orden en que la instrucción señala, puede hasta comprometer la vida del instruido. El saber del texto explicativo es un saber de tipo intelectivo y la intención del explicador no es generar una conducta determinada y obligatoria sino, sencillamente, hacer llegar al explicante el saber consensuado socialmente y diluir, así, la asimetría de conocimientos

Secuencia expositivo-explicativa

Las secuencias explicativas aportan un saber *consensuado socialmente*, es decir, un conjunto de conocimientos que ha sido instituido por alguna esfera de actividades. De

ahí que el sujeto enunciador de la secuencia expositivo-explicativa se despoja de subjetividad y emplea un estilo neutro, distante, formal, técnico, especializado que excluye, definitivamente, el uso de la primera persona –singular o plural- para dar paso a una tercera persona o a la voz pasiva, en todas sus variantes. La explicación procede de un sujeto que está en posesión de ese saber instituido y se encuentra legitimado para la transmisión de este. De ahí que se afirme que, al inicio de la explicación, hay una asimetría de conocimientos entre enunciador y enunciatario. La intención del texto expositivo-explicativo es diluir esa asimetría.

La estructura básica, explícita o implícita, de una secuencia explicativa tiene cuatro momentos bien definidos:

-*Presentación de una situación inicial en la que se intala el problema.* De acuerdo a las esferas de actividades en que se presente la estructura exposivito-explicativa, la presentación del problema puede realizarse en forma de pregunta o devenir en una extensa exposición.

-*Planteo del problema a explicar.* Se trata de la ubicación del tópico a desarrollar en la esfera de actividades a la que corresponde, la perspectiva de abordaje y las coordenadas espacio-temporales del mismo.

-*Respuesta o explicación.* . Es el cuerpo central de todo texto expositivo-explicativo y en el que comienza a diluirse la asimetría de conocimientos. En los textos orales, este momento puede dar lugar a la inserción de secuencias de tipo dialogal: en la situación comunicativa docente-alumno, por ejemplo, los estudiantes participarán mediante preguntas que favorecen la construcción del texto explicativo. En la relación entre pares, las secuencias dialogales funcionales pueden ser de tipo argumentativo, narrativo o, incluso, instruccional, con el fin de esclarecer y enriquecer el saber tratado.

-*Evaluación o conclusión.* En el caso de la relación docente-alumno, la *evaluación* se realiza, generalmente, mediante la puesta en práctica del saber o la resolución de consignas. En el caso de la relación entre pares, prefiere hablarse de una *conclusión* o cierre al que se arriba después de la exposición de todas las variables analizadas en torno al estudio del tópico en cuestión.

Diversas son las estrategias que se utilizan en la explicación: los *enunciados generales*, la *narración*, la *reformulación*, las *definiciones*, los *ejemplos*, las *analogías* y las *ilustraciones* (fotos, dibujos, esquemas, gráficos, cuadros, infografías). Hay que recordar, por otra parte, que estas estrategias también son utilizadas en la argumentación.

Secuencia argumentativa

Argumentar es "dar razones" con la intención de *persuadir* apelando a los sentimientos, o *convencer* mediante razonamientos lógicos. No es difícil observar que, en el caso de los textos del ámbito académico, se apelará al empleo de argumentos lógicos, productos de una investigación de alto rigor científico.

La argumentación tiende a la construcción de un concepto nuevo. El sujeto se manifiesta y confronta sus opiniones con las opiniones de los otros. Generalmente, el estilo verbal empleado en la argumentación es bastante heterogéneo. Desde un enunciador comprometido con sus expresiones y que hace gala de una primera persona del singular o del plural –con la intención de involucrar al oyente/lector, hacer que este participe de la discusión y "obligarlo" a tomar partido o "comprometerlo" emocionalmente. A estos efectos pueden utilizarse los vocativos *usted, vos o tú* y el modo imperativo de los verbos-, hasta la distancia que impone el ámbito científico-académico en que se prefiere la desidentificación mediante los infinitivos y el empleo de la voz pasiva o el uso de la primera persona del plural. El tiempo verbal propio del discurso argumentativo es el presente, pero, como ya ha sido señalado, pueden encontrase secuencias de tipo narrativo, descriptivo, dialogal, etc., con sus tiempos verbales particulares, que funcionan a la manera de estrategias argumentativas. El lenguaje que utiliza intenta ser persuasivo, usa la primera persona del plural

La estructura básica, implícita o explícita, de la secuencia argumentativa está compuesta por cuatro momentos bien definidos:

- Un punto de partida, en el que se plantea el *tema* a tratar. Es imprescindible destacar que, a diferencia del texto expositivo-explicativo, el saber tratado en la argumentación no está institucionalizado, por lo tanto, se encuentra sujeto a polémica. También se actualiza la necesidad del tratamiento de este tópico en particular al que se va a abocar el texto; se describen las características del ámbito en que se inscribe la

problemática a tratar y, en algunos casos, el estado en que se encuentra la investigación de ese tópico en especial.

- Planteo del *punto de vista del autor* con respecto al tema seleccionado. También se lo suele denominar hipótesis, tesis, opinión, postura del autor u objetivo de análisis. Aquí se inscribe el grado más alto de subjetividad ya que la hipótesis es –o debe ser-, siempre, un aporte "personal y particular" al estudio del tema por parte del autor del texto. El punto de vista es imprescindible porque constituye el sentido mismo de la actividad argumentativa. Sin opinión, el texto argumentativo no existe. Puede suceder que el punto de vista no se encuentre en forma explícita sino que deba ser extraído por el lector en su actividad interpretativa.

- *Argumentación* propiamente dicha o *Demostración.* Es el cuerpo central del texto ya que en él se encuentran los argumentos que jutificación, de una u otra manera, la adopción de cierto punto de vista por parte del autor.

La *demostración* es el momento textual en que se realiza el mayor despliegue de estrategias argumentativas: conceptualización o definición, reformulación, ejemplificación, anécdotas –estructura narrativa-, refutación y contrarreutación, citas de autoridad –en forma textual o reformuladas, siempre acompañadas de su referenciación bibliográfica-, analogías y metáforas –o tropos traslaticios de significado, en general-, ironía e, incluso, sarcasmo.

- *Conclusión.* En este momento, el autor resume las conclusiones parciales a las que arribó mediante el despliegue de los argumentos con el único fin de legitimar la validez de su tesis. También pueden adelantarse las consecuencias que, a juzgar por lo demostrado, podrían devenir del análisis realizado por el autor.

Escenas y Escenografía

Dominique Maingueneau (s/f) ha introducido una distinción entre los escenarios en que se insertan los textos. una *escena englobante*, que respondería a los requerimientos de la esfera de actividades en que el texto es producido, y una *escena genérica*, que daría cuenta de los sistemas organizados institucionalmente mediante la canonización de distintos tipos de estructuras textuales, como se adelantó en los segmentos inmediatamente anteriores. Escenas englobante y genérica conforman el *marco escénico* del texto. Por último, se presenta una construcción con la que se relaciona, en forma

directa, el alocutario[13], ya que se elabora para captar un determinado público: la *escenografía*. No se trata de un marco ni de un decorado, se pretende que el oyente/lector acepte un rol mediante la imposición de una determinada escenografía.

Para Maingueneau, hay géneros discursivos que no permiten escenografías, ya que se ajustan a su escena genérica –como las recetas de cocina, en su mayoría, y las guías de teléfono, entre otros-; y otros géneros que exigen la elección de escenografías –como la publicidad, el discurso científico, etc.-.

Cuando la escenografía se apoya en otras escenas de habla de aquellas que ya están instaladas en la memoria colectiva, no se las trata como escenografías sino como un tipo especial denominado *escenas convalidadas*. Se trata de un estereotipo descontextualizado que se resignifica en cada texto. Las escenas convalidadas pueden apelar o evocar, por ejemplo, la Historia o los Géneros.

2- Enunciación

Se habla de *enunciación*, en el sentido tradicional que Emile Benveniste (1993, 1994) ha adjudicado al concepto. *Enunciación* es el acto de producción de un enunciado, entendido este como sinónimo de texto –en los términos ya aclarados-.

El producto de la enunciación –el *enunciado*- es un documento en el que pueden identificarse ciertos elementos –*marcas*- que dan cuenta de dos instancias discursivas, es decir, inscriptas en el enunciado mismo y que no son previas a este sino que solo existen en el producto de la enunciación: el *enunciador* y el *enunciatario*.

Se entiende por enunciador el *perfil de autor* construido por el autor empírico –o sujeto de carne y hueso que produce el texto-.

Se habla aquí de *perfil de autor* con la intención de iluminar el carácter de construcción que posee esta instancia discursiva –que puede, también, ser asimilada a la noción de *autor modelo* propuesta por Umberto Eco (1987)-. Hablar de *perfil* permite relevar la idea de que, en el enunciado, se dibuja una figura mediante las características de la *voz*

---

[13] Maingueneau distingue, lúcidamente, las posiciones de *Enunciador-Enunciatario* -como instancias discursivas abstractas que solo existen en el texto y que no coinciden con los lugares ocupados en el intercambio verbal con las "personas", en el sentido de roles de locución- de las figuras de *locutor*, como aquel que habla, y *alocutario*, como aquel al que se le habla. Ambos reciben la denominación de *interlocutores*. Esto supone que un locutor puede traer las voces de varios *enunciadores* y/o dirigir su *alocución* a varios *enunciatarios*.

del texto. El perfil, en el caso de los textos del ámbito periodístico, por ejemplo, puede responder al perfil editorial de la institución, o no, por supuesto.

Así como se construye un perfil de autor –enunciador-, el texto también da cuenta de un modelo de audiencia o de lector al que va destinado, es decir, un *enunciatario* –o *lector modelo*, en el aparato conceptual de Eco.

La pareja enunciador-enunciatario está inscripta en el texto –enunciado- mismo y no se define por los sujetos empíricos –autor y receptor-. El *sujeto de la enunciación* –así denomina Benveniste a la pareja enunciador-enunciatario- puede caracterizarse mediante la relevancia y el análisis de ciertos elementos, denominados *marcas*.

Las marcas se articulan en torno a un *centro deíctico* que ordena el sistema pronominal a partir de tres elementos rectores: yo, aquí, ahora. Catherine Kerbrat-Orecchioni (1983) ha agregado, al centro deíctico, la importancia de los modalizadores y los subjetivemas. Con respecto a los primeros, se parte de la idea de que existe una idea previa a su textualización y que la *modalidad* adoptada para manifestarla se constituye en sí misma en o agrega una significación. Así, por ejemplo, el contenido *"Vení"* puede ser expresado de distintos modos: *¿Venís?, ¿Podrías venir?, ¡Cómo me gustaría que vinieras!, ¿Qué harías si te pidiera que vinieras?, ¡Vení, por favor!,* y así, casi, indefinidamente. Cada una de estas modalizaciones conlleva sentidos diferentes y, hasta opuestos, además de caracterizar tanto a enunciador como a enunciatario.

Los *subjetivemas* se encuadran en el orden de los juicios de valor y su principal manifestación son los adjetivos y los adverbios, pero no deben desatenderse algunos sustantivos e, incluso, algunos verbos que se presentan netamente descriptivos. Expresiones como *lamentablemente*, apelativos como *diosa*, para una mujer, *o bebé*, para un joven, dan cuenta del valor que el enunciador atribuye a su objeto de habla. Por otra parte, no producen los mismos efectos de sentido, entre los verbos del decir, *afirmar* que *sentenciar*, ni *negar* que *rechazar*.

Como puede observarse, se recupera aquí la conceptualización de los padres de la lingüística. Hjelmslev (1971) señalaba la oposición forma-contenido. Se parte de un contenido, que podría entenderse como el *objeto de pensamiento* –como lo hiciera Danês (1976)- o como contenido *ideacional*, como lo denominara M.A.K. Halliday (1976, 1982)-, y se releva la importancia de la identificación de la forma en que este es expresado.

En este sentido, todos los elementos identificados como *recursos retóricos y estilísticos* entrarían en consideración en los límites de este parámetro. Los *tropos translaticios* de significado son significantes en sí mismos de acuerdo al sentido que pueda se relevado en ellos y al lugar que ocupen en la producción discursiva.

A diferencia de las estructuras, que funcionan de manera sistemática en cada cruce de coordenadas espacio-temporales, se perciben también los *estilos* –lexicología y registros-. Estos están "superpuestos" y "en tensión" (Steimberg, 2005) ya que cada momento histórico los percibe como distintos *modos de hacer* (ídem). Las estructuras, organizadas socialmente en sistemas, se limitan unas con otras y se definen y diferencian por comparación. Los estilos, por el contrario, pueden entenderse como criterios clasificatorios que implican "valorización y/o negación de los demás estilos" (ídem). Las estructuras recortan un "campo de desempeño semiótico" (ídem) que funciona como fenómeno limitador, ya que recortan un espacio de intercambio discursivo y modelan los textos que se encasillarán en él. El estilo se libera de imposiciones convencionales y, por lo tanto, se percibe como fenómeno individual de producción de sentido.

3- Condiciones de producción e interpretación

En el apartado "¿Qué es un género?", se ha desarrollado una primera aproximación a lo que, aquí, se entiende como *condiciones de producción e interpretación.* Se habla allí del ámbito de producción del texto como la esfera de actividades que lo elabora; de la misma forma, una institución regula lo que es decible, en función de sus propios intenciones e intereses y de los individuos que la integran, así como también, la franja destinataria de sus contenidos (De Certeau, 1997).

Los soportes o dispositivos, entendidos como "máquinas de hacer ver y hacer hablar" (Deleuze, op. cit.), se presentan cargados de sentido al momento de la producción e interpretación de los textos y los géneros.

Por otro lado, en todo acto de producción e interpretación de enunciados intervienen diversos tipos de competencias en ambos extremos del circuito. Se prevé, entonces, que, en un acto de comunicación, no siempre es simétrica la relación entre el modelo de producción y el de interpretación. La discriminación de competencias es útil, justamente, para determinar tipos de fallas de comprensión o de producción.

Atendiendo a los estudios de C. Kerbrat-Orecchioni (1993), se entiende por competencias a los siguientes fenómenos:

-*Competencia lingüística y paralingüística*, es decir, los conocimientos que los sujetos poseen de su lengua. Permiten al emisor o al receptor producir o comprender enunciados gramaticalmente aceptados, a partir de lo que ya se sabe sobre las estructuras sintácticas fundamentales y sobre las reglas gramaticales en general. Lo paralingüístico remite a la mímica o a los gestos que acompañan los enunciados verbales en la comunicación oral y a su transcripción, como signos de puntuación y entonación, en el caso del texto escrito.

-*Competencia comunicativa o pragmática* es la capacidad para adecuarse a la situación comunicativa en que se producen u recepcionan los enunciados.

-*Competencias ideológica y cultural.* Se incluyen aquí los conocimientos de cada individuo sobre el mundo (competencias culturales) y los sistemas de valores con los que se ubica frente a él (competencias ideológicas), que, generalmente, son compartidos por su grupo social.

-*Determinaciones psicológicas,* es decir, los estados afectivos y/o emocionales del individuo, que marcan tanto laproducción como la recepción.

-*Restriccionesdel universo del discurso*

Esta competencia tiene que ver con el conocimiento que el sujeto tiene de las características de los textos o de las variedades discursivas que circulan socialmente.

Las convenciones más o menos rígidas de estos tipos de textos funcionan, en el receptor, como factor de reconocimiento y, en el emisor, a veces, como límite.

Resumiendo, entonces, a las competencias estrictamente *lingüísticas* y *paralingüísticas*, en las instancias emisora y receptora, simultáneamente, se agregan las *determinaciones psicológicas* y *psicoanalíticas*, que desempeñan evidentemente un papel importante en las operaciones de codificación y decodificación; las *competencias culturales* o enciclopédicas, es decir, el conjunto de conocimientos sobre el mundo, y las *ideológicas*, o el conjunto de los sistemas de interpretación y de evaluación del universo referencial. El conjunto de competencias señaladas mantienen, entre sí, relaciones tan

estrechas como oscuras y su especificidad contribuye todavía más a acentuar las divergencias idiolectales.

Podría argüirse la pertenencia de estos rasgos al campo de la enunciación. Se ha decidido, aquí, ubicar el concurso de estos elementos en el ámbito de las condiciones de producción e interpretación debido a que, para su identificación, se debe recurrir a la observación del *contexto*.

El *contexto* en el que se sitúan la producción y la interpretación permite anclar emisiones que, sin su identificación, resultarían ambiguas o incomprensibles. No es un dato previo y exterior al discurso. Los participantes, a través de la interacción, definen o redefinen la situación, su propia relación, el marco en el que se producen e interpretan y adquieren sentido las expresiones.

El *contexto* comprende, entonces, *un componente cognitivo*, es decir, la experiencia almacenada en la memoria; *un componente sociolingüístico* que permite reconocer las situaciones, distinguirlas y seleccionar las variedades lingüísticas apropiadas; y *un componente cultural* que da cuenta del mundo compartido por los participantes en la interacción. Reformulando, el contexto incluye los elementos que intervienen en una situación de interacción -los participantes (relación hablante-oyente); sus conocimientos, creencias, propósitos, intenciones, ideales; y la ubicación espacio-temporal que permite situar la interacción en algún mundo posible.

Para finalizar, es necesario definir el concepto de *interpretación* para despejar posibles especulaciones que convertirían el proceso deductivo-inferencial, característico y necesario a la instacia de la recepción, en un fenómeno librado al azar y a los avatares circunstanciales de cada lector.

Verón (1997) define la interpretación como la puesta en relación de las marcas textuales –de las que ya se ha hablado con respecto al campo de la enunciación- con sus condiciones de producción y reconocimiento. Son estas últimas las que convierten las marcas textuales en huellas discursivas y articulan el texto con otros textos anteriores y posteriores dando como resultado los fenómenos de la *interdiscursividad* y la *intertextualidad.*

Esto significa que, si bien el sujeto de la enunciación aporta elementos para la identificación de las intenciones y los modelos de productor y receptor, el relevamiento de las huellas –o marcas realizadas e interpretadas a partir de los ámbitos de producción

y recepción y de la historia de estos, en el sentido que Bajtín señalara al definir a los géneros como "correas de transmisión entre la historia de la lengua y la historia de la sociedad"- se presenta como el fenómeno rector de los *espacios mentales* (Verón, 2000) o *semiosferas* (Lotman, 1986) -o, sencillamente, perspectivas de abordaje o cosmovisiones- que permiten justificar y legitimar una interpretación –o varias- entre otras. Cuando Barthes (1991, entre otros) habla del plural del texto y de su polisemia, no está habilitando cualquier lectura, sino señalando que, en cada lectura inferencial o interpretativa, el texto puede ser abordado desde distintas perspectivas –semiosferas o espacios mentales- marcadas desde el texto. El trabajo del analista –y del lector que no hace uso (Eco, 1987, 1992, entre otros) del texto sino que lo interpreta- es relevar las huellas, es decir, el punto de intersección en que las marcas se articulan a sus condiciones de producción y reconocimiento –como las ha denominado Verón, y que aquí se han denominado *de interpretación*-.

Conclusiones

A partir de lo expuesto, el *género discursivo* puede ser identificado y definido a partir de la observación de una materialidad textual que combina conjuntos de regularidades discursivas en los campos de la enunciación, la construcción estructural y las condiciones de producción e interpretación.

Es indudable que los dos primeros campos –de la construcción estructural y de la enunciación-, si bien se elucidan desde el interior del texto, solo encuentran su anclaje significacional cuando se observan desde la perspectiva fijada por el tercer componente, las condiciones de producción y reconocimiento; y, a su vez, los componentes de este tercer campo se cargan de significado a partir del relevamiento de los rasgos estructurales y enunciativos. Por esta razón, es necesario aclarar que, si se ha procedido aquí a una desagregación de los caracteres constitutivos del género, ha sido por razones específicamente operativas. Resulta imprescindible destacar que un género resulta, en todos los casos, de la combinación simultánea y permanente del concurso de estos rasgos en su totalidad. Los dos primeros campos –estructura y enunciación- pertenecen al orden del interior del texto, o –en términos de Hjelmslev (op. cit.)- a la materia del contenido. El tercero –producción e interpretación- es el resultado de lo exterior al texto, pero, paradójicamente, previo y posterior a este; y, por tanto, los rasgos que

componen este campo poseen un carácter pre y postsemiológico, que, sin embargo, por ser el resultado de marcas y huellas textuales, no puede ser observado ni analizado en otro espacio que no sea el textual.

Para finalizar y con fines prácticos y operativos, se presenta un cuadro en el que puede observarse el conjunto de rasgos pertenecientes a los tres campos constitutivos del género.

Componentes Del Género Discursivo	
Campos	***Rasgos del campo***
Estructura	Secuencias textuales: narrativa, descriptiva, dialogal, instructiva, expositivo-explicativa y argumentativa. Secuencia estructural Marco escénico: escena englobante, escena genérica Escenografía Escenas convalidadas
Enunciación	Sujeto de la enunciación: Enunciador y Enunciatario (o Autor modelo y Lector modelo, de acuerdo con Eco) Marcas del sujeto de la enunciación: centro deíctico, subjetivemas y moralizadores Recursos retóricos y estilísticos Tropos Estilo: individual y colectivo; lexicalización, deslexicalización, relexicalización (Fairclough); registro
Condiciones de producción e interpretación	Competencias: lingüísticas y paralingüísticas, culturales, ideológicas Determinaciones "psi" Restricciones del universo discursivo Huellas Interdiscursividad Intertextualidad

SEGUNDA PARTE: LA ENCUESTA

En la segunda etapa de la investigación, se realizó el diseño y validación de la encuesta destinada a los profesores; y luego de obtenida la información, se procesaron los datos obtenidos, lo que dio paso al análisis y la interpretación.

La encuesta destinada a los docentes de la Universidad de la Matanza, específicamente a los docentes del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales se propone como objetivo a largo plazo la instalación de un "Programa de Discurso Académico", que tendrá como finalidad promover la formación de competencias discursivas en los alumnos de esta Universidad.

2.1. Descripción de la Encuesta

La encuesta pretende indagar acerca de cuáles son las prácticas discursivas más usadas en las distintas cátedras de este Departamento, de modo de conocer cuáles son las tareas de lectura y escritura que los docentes ponen en marcha a la hora de justificar el saber de los contenidos de las distintas asignaturas.(Ver encuesta, Anexo I.)

Partimos de dos ideas. Una era que la modalidad más extendida de evaluación en las asignaturas sería el examen parcial con preguntas a desarrollar. La otra idea era que seguramente encontraríamos otro tipo de formas discursivas que seguramente iban a ser propias de la asignatura.

Esta última idea justificaba el interés por conocer las prácticas discursivas que los docentes del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales requerían de sus alumnos, así como conocer qué tipo de pautas se les brindan a los alumnos para la realización de sus trabajos. De este modo, el objetivo fue reconocer el rol del docente en esta parte de la formación académica, en la que los alumnos suelen encontrarse con muy pocas competencias para el desarrollo de textos académicos que se les solicita.

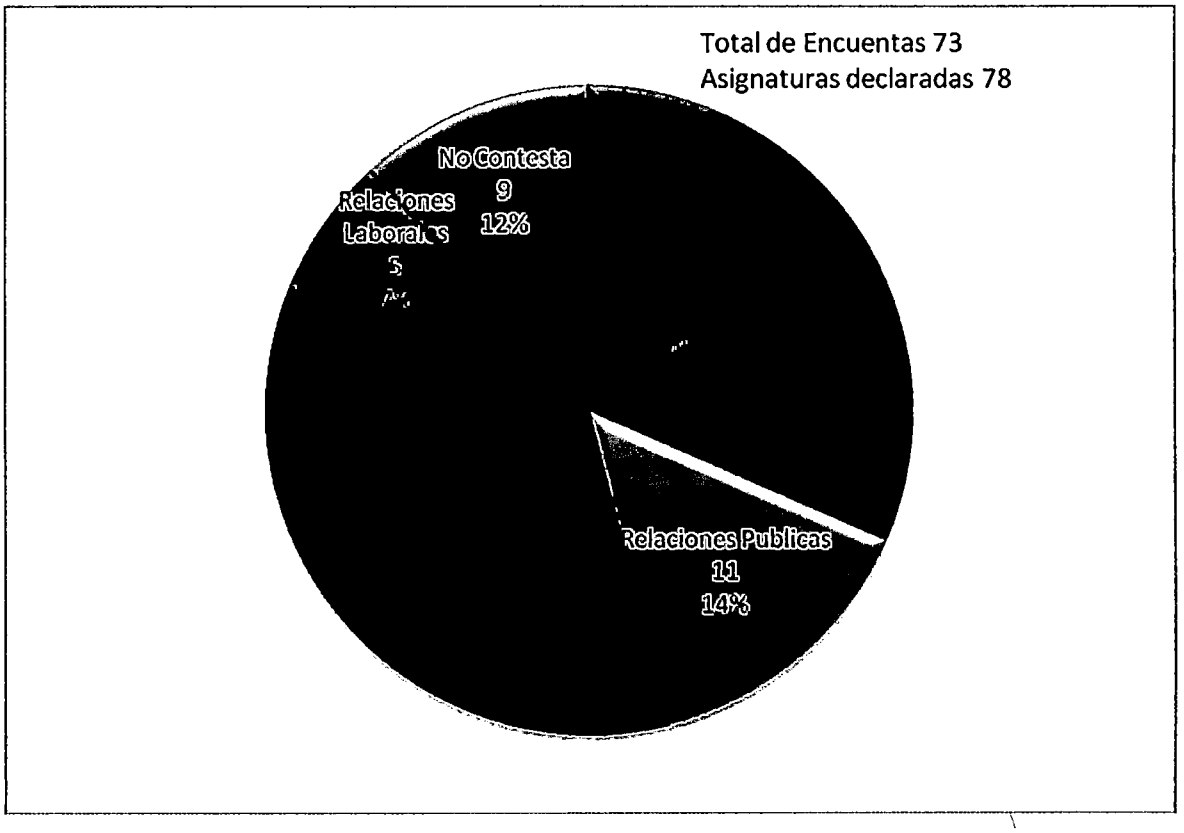
En otro orden, se les consultó a los docentes acerca de la manera en que evalúan a sus alumnos en las tareas de escritura y, en ese sentido, qué elementos tienen en cuenta a la hora de la evaluación de los trabajo entregados.

Además se solicitó la cantidad de trabajos solicitados por los docentes con el fin de revisar si solamente eran instancias de evaluación o si paralelamente había un trabajo más allá de las prácticas de evaluación.

En último término, se constituyeron dos preguntas para el análisis cualitativo: "3. ¿Cómo caracterizaría el discurso escrito y oral de sus alumnos desde el punto de vista estructural, conceptual, gramatical, etc.? ¿Qué problemáticas observa?" y "4- Adjunte al menos la consigna de 1 trabajo que solicite habitualmente a sus alumnos".

2.2. Resultados de la Encuesta

Las encuestas recibidas por el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales fueron 73. Lo que da como resultado la participación de 73 docentes, los que representan a 78 materias de ese mismo Departamento.



Los docentes encuestados provienen: el 36% de la carrera de Educación Física, el 17% de la carrera de Comunicación Social, el 14% de la carrera de Relaciones Públicas, el 14% de la carrera de Trabajo Social y el 7% de la carrera de Relaciones Laborales. En tanto el 12% no contestó a qué carrera representaba su asignatura.

Las Materias a las que representan los docentes consultados son:

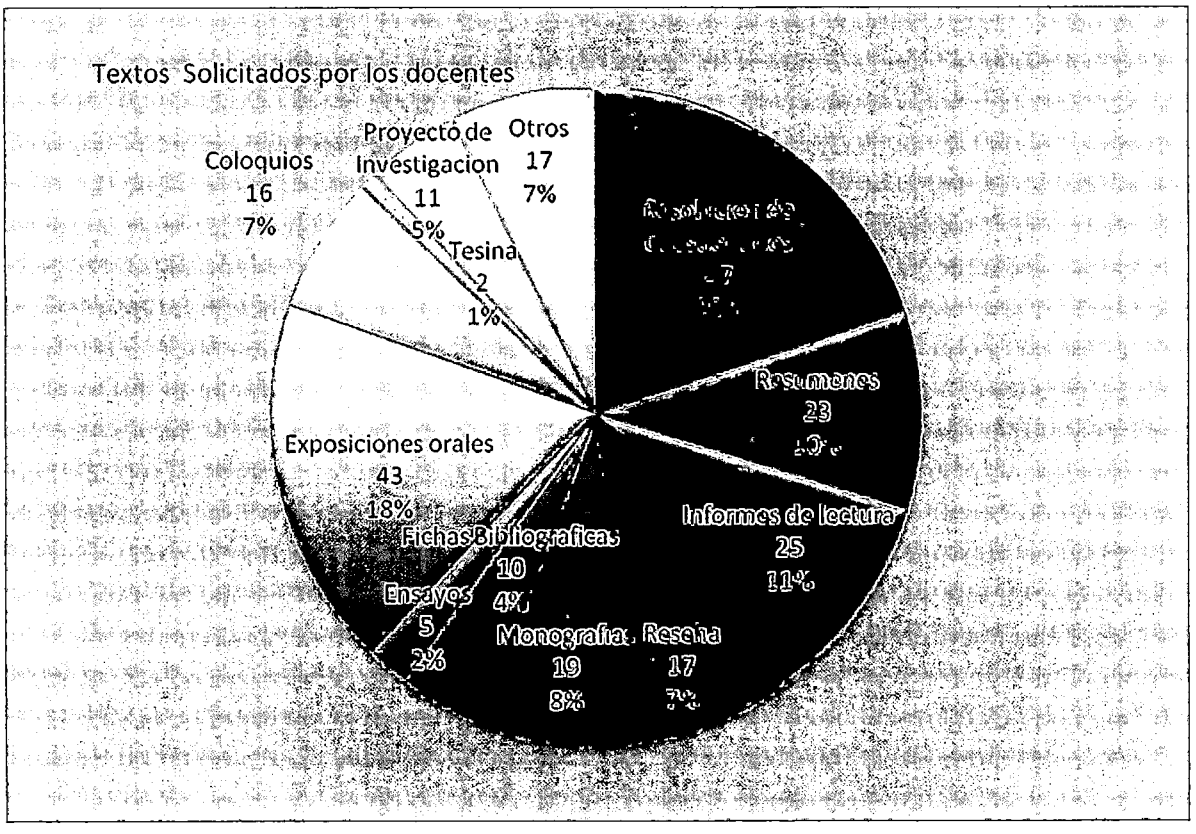
1. Psicología Social
2. Psicología Institucional
3. Taller de Integración

4. Historia de la Educación Argentina
5. Biomecánica
6. Natación
7. Psicología Evolutiva I y II
8. Elocución
9. Soft Ball
10. Dinámica de Grupos
11. Relaciones Públicas Institucionales
12. Gimnasia
13. Juegos Teatrales
14. Relaciones Públicas
15. Expresión Corporal
16. Organización y Estructura
17. Comunicación e Imagen Institucional
18. Gimnasia Deportiva
19. Fisiología del Ejercicio
20. Biología
21. Estadística y Evaluación de la Actividad Física
22. Seminario de Tecnología Deportiva
23. Medicina Deportiva
24. Fisiología del Ejercicio
25. Elementos de Relaciones Públicas e Institucionales
26. Investigación Aplicada
27. Ética
28. Introducción a la Actividad Física
29. Organización de Actividades Lúdicas y Recreativas
30. Hándbol
31. Metodología de la Enseñanza de la Educación Física. Observación y Práctica
32. Desarrollo Evolutivo de las Actividades Motoras
33. Gimnasia I y II
34. Políticas Sociales y Gestión Local
35. Estado y Políticas Publicas
36. Gestión de las Organizaciones
37. Taller de gestión de Servicios Sociales

38. Taller de Aplicación I
39. Taller de Aplicación II
40. Teoría de las Remuneraciones
41. Metodología de la Investigación II
42. Políticas y Planificación de la Comunicación
43. Derecho de la Información
44. Semiótica I
45. Taller de producción y Administración de Medios
46. Comunicación e Imagen Institucional
47. Análisis y Producción Periodística
48. Historia de los Medios de Comunicación
49. Semiótica I y II
50. Taller de producción y Registro de la Información
51. Taller de Elaboración del Trabajo Final
52. Sistematización de la práctica Profesional
53. Fisiología
54. Procesos Socio Históricos Mundiales
55. Psicología
56. Práctica I y Práctica II
57. Hockey sobre Césped
58. Principales Tendencias Estéticas y Artísticas
59. Taller Electivo, Taller de Radio y TV III y IV. Taller de Producción y Administración de Medios
60. Historia del Movimiento Obrero
61. Economía Política
62. Trabajo Social III
63. Trabajo Social I
64. Metodología de la Investigación
65. Teoría de la Comunicación.

Ante la pregunta: ¿Qué textos solicita a sus alumnos? Los docentes contestan en su mayoría que las resoluciones de Cuestionarios y las Exposiciones Orales son las tareas más pedidas a sus alumnos, seguido del Resumen y del Informe de Lectura. Mientras

que la Reseña junto con la Monografía fueron los textos más solicitados, y queda en último lugar el Coloquio.



El 7% contesta que en la encuesta no se tienen en cuenta los trabajos pedidos por ellos y son a saber según los encuestados los siguientes:

I Trabajos Prácticos Tutoriados

II Informes de Video

III Ficheros

IV Roler Playing

V Análisis de los conflictos sobre temas de diarios

VI Improvisaciones Orales

VII Estudios de Casos

VIII Planes de Clase

IX Memoria Descriptiva

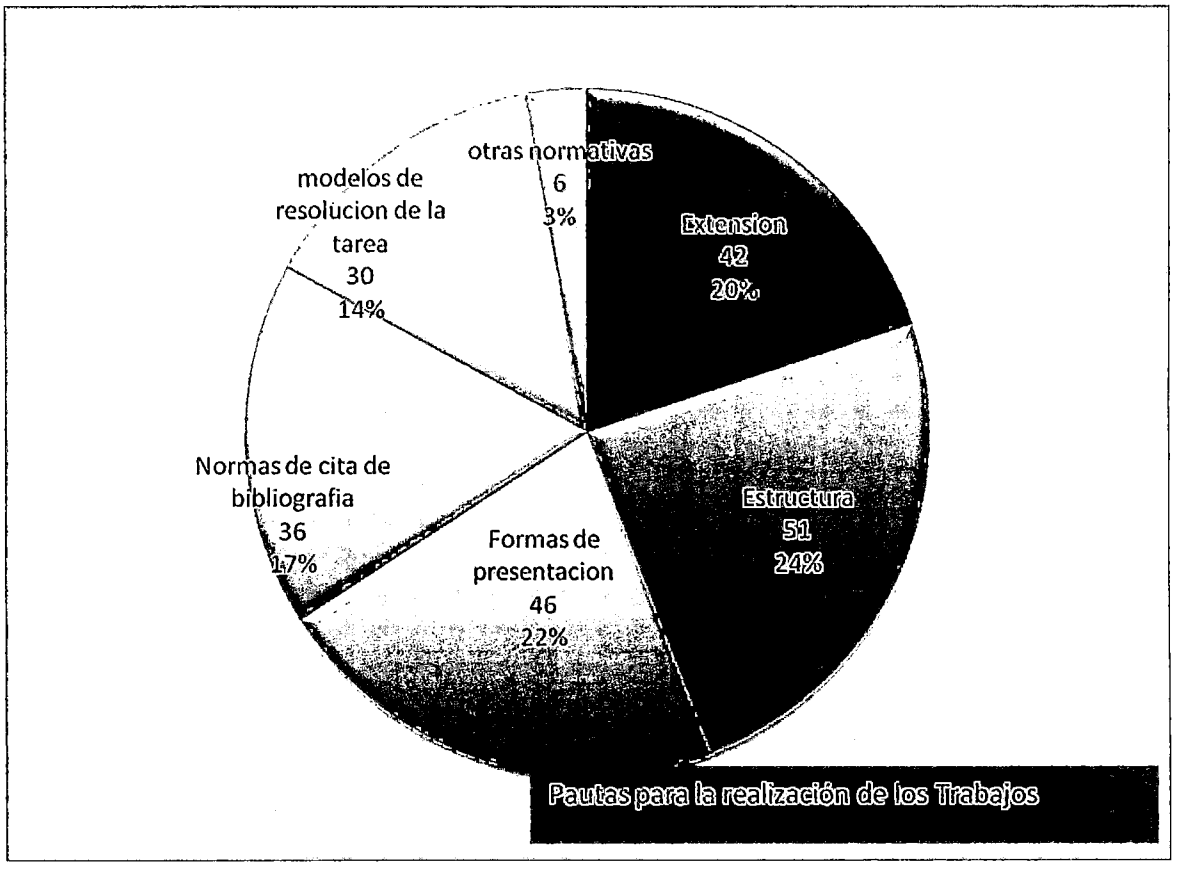
X Presentación de Situaciones Didácticas

XI Trabajos Prácticos

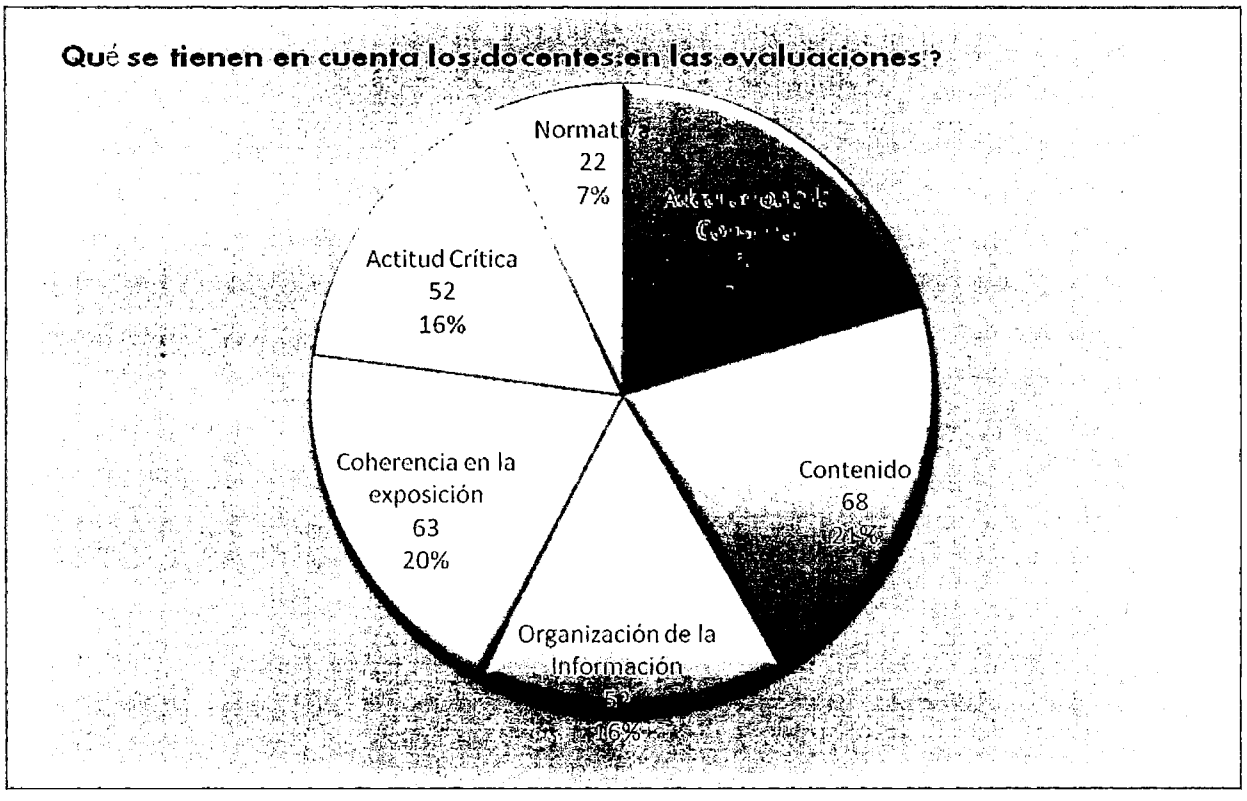
XII Glosario Temático

XIII Crónicas e Informes

Ante la pregunta "¿Cuáles son las pautas que da a sus alumnos para la realización de los trabajos pedidos?", el 24% de los consultados contestó que la pauta hace a la Estructura del trabajo, mientras que el 22% le da importancia a la Forma de Presentación. El 20% le da importancia a la Extensión del texto requerido y el 17% a las Normas de Cita Bibliográfica. El 14% atiende a los Modelos de Resolución de la Tarea.

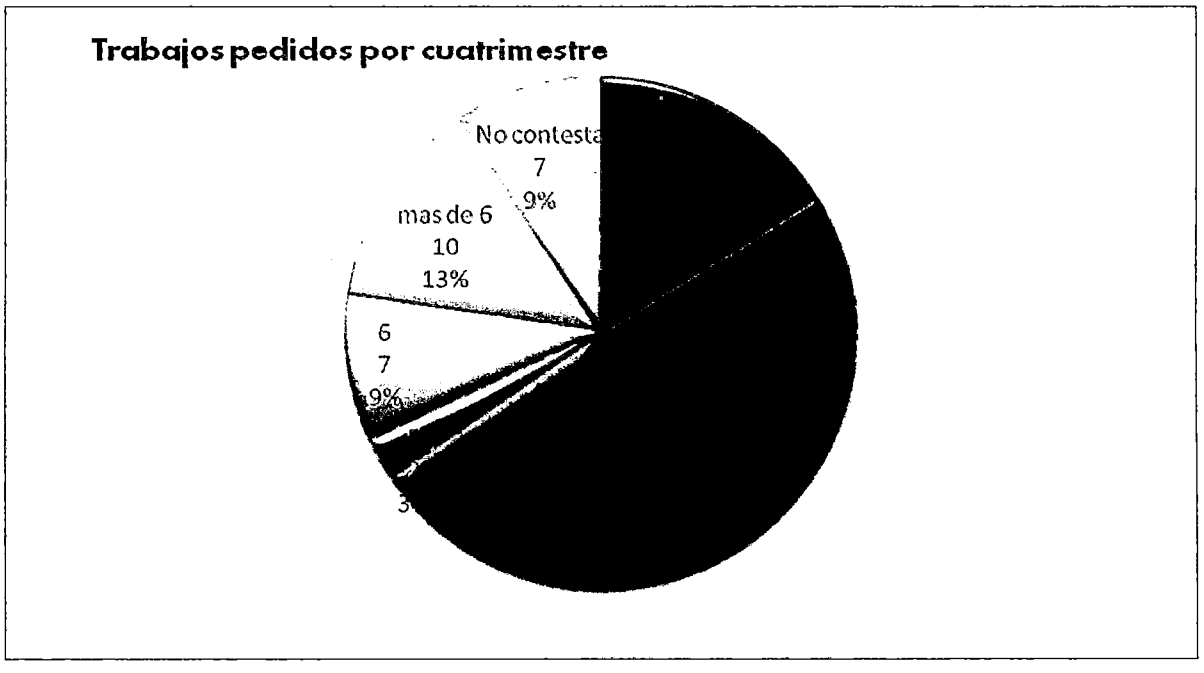


Ante la pregunta "¿Qué tienen en cuenta los docentes en las Evaluaciones de los trabajos pedidos?", los elementos más importantes fueron la Adecuación a la Consigna, el Contenido y la Coherencia en la exposición, dejando en un segundo plano de evaluación a la Organización de la Información y la Actitud Crítica del alumno. En último término solo 22 docentes revisan o dicen revisar la normativa en los trabajos de sus alumnos.

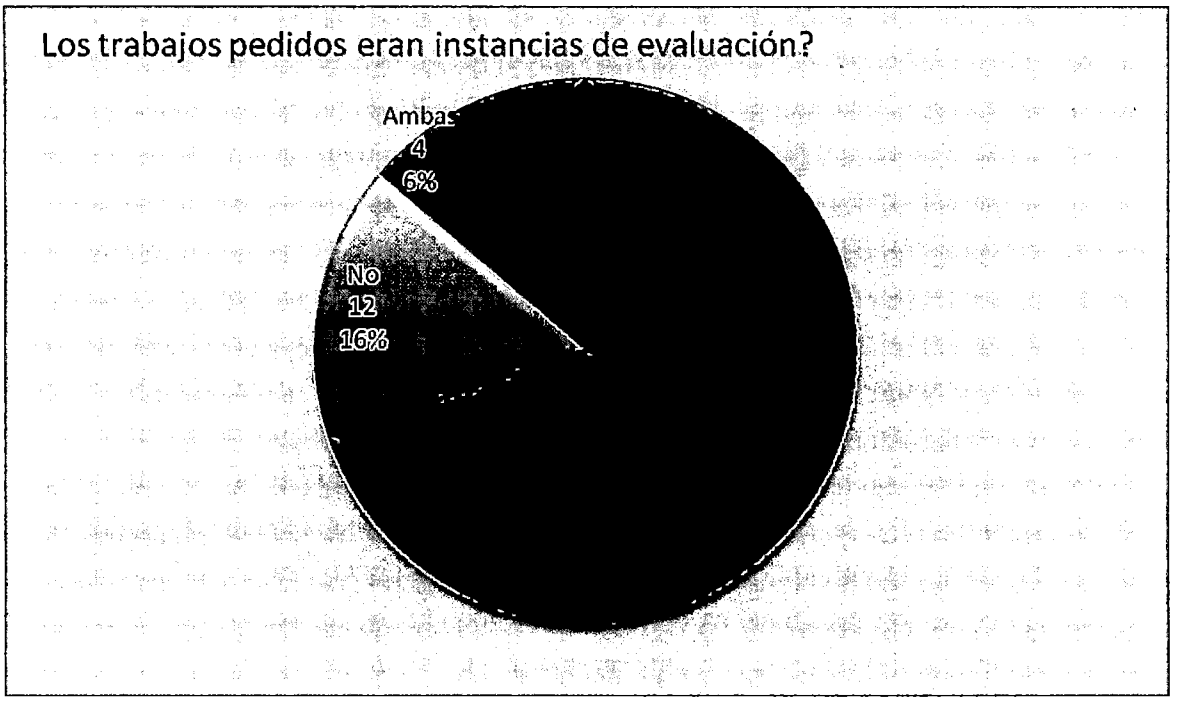


Ante la pregunta "¿Cuál es la cantidad de trabajos pedidos a sus alumnos en el cuatrimestre?", los docentes contestaron que requieren en su mayoría 2 trabajos, el resto pide 1 trabajo.

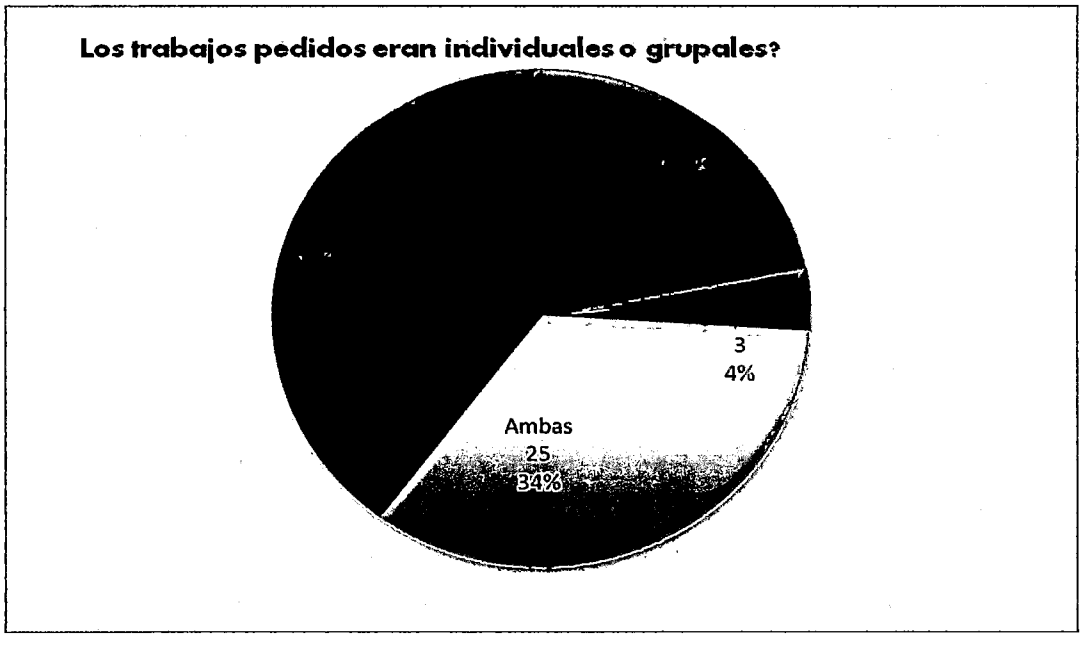
Solo 10 docentes piden más de 6 trabajos.



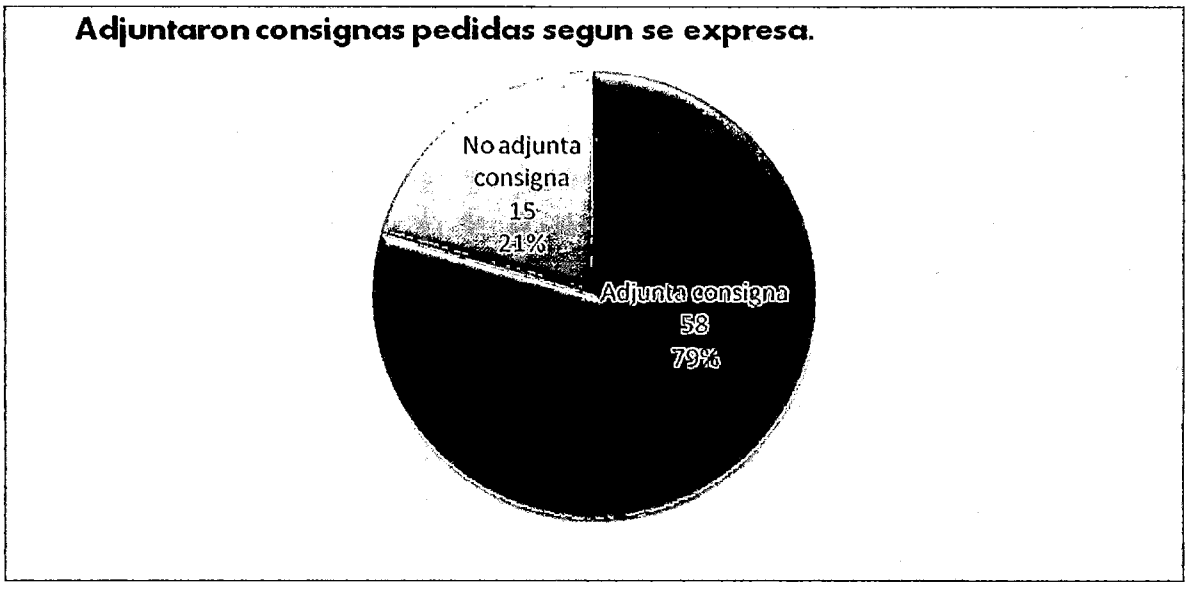
Consultado sobre si los mismos eran o no instancias de evaluación, entendiéndose la misma como nota de la cursada, el 70% contestó que sí constituyen nota y el 16% contestó que no constituyen nota.



Al ser consultados sobre si los trabajos eran individuales o grupales en su mayoría los docentes no entienden cómo contestar a eso y de esa dicotomía en la pregunta surge que el 40% no contesta a esta pregunta mientras que el 34% indica ambas categorías.
Tomando las respuestas claras se llega a la conclusión de que el 22% de esos trabajos fueron pedidos individualmente y el 4% lo hizo grupalmente.



En todos los casos los docentes se han tomado el trabajo de contestar sobre las distintas problemáticas que surgen de sus correcciones o que evidencian en los trabajos realizados por los alumnos. En tanto el 79% de los encuestados adjuntó consigna que le da a sus alumnos mientras que el 21% no la adjunta.



Los datos de esta encuesta se encuentran en la Planilla de procesamiento de datos que se expone en el Anexo II

2.3. Interpretación de los resultados

La mayoría de los profesores reconoce solicitar trabajos escritos de distinta naturaleza, pero un gran número no presenta consignas de trabajo, lo que puede llevar a inferir que muchas de las consignas dadas a los alumnos son el resultado de un trabajo espontáneo y poco elaborado.

En aquellos profesores que presentan consignas de trabajo, se observa una amplia polarización a la hora de evaluar los resultados obtenidos. Por un lado, están los que destacan los problemas gramaticales, textuales y estructurales de las producciones discursivas de los alumnos y hacen hincapié en los problemas de adquisición de vocabulario. Señalan que los trabajos son muy sintéticos y de gran pobreza de capital simbólico. Por otro lado, están aquellos profesores que no ven en los trabajos grandes problemas, por lo general son los docentes que menos trabajos escritos solicitan o piden

trabajos muy acotados (resolución de cuestionarios que apuntan a repetir conceptos), con poco desarrollo de escritura.

Dentro del primer grupo, se observa que aquello que solicitan, no se destaca en las consignas que los profesores presentan. Estas consignas no presentan un vocabulario demasiado específico, muchas veces consisten en un punteo sintético de actividades a desarrollar y raramente establecen qué se espera del alumno.

Los profesores señalan también dificultades en la formulación y puesta en relación de conceptos, sin embargo son contados los que solicitan esa práctica y presentan pautas claras al respecto.

Las consignas más aceptables corresponden a los profesores que trabajan con un solo tipo discursivo: monografía, investigación, informe de lectura. En estos casos los profesores presentan un detallado plan de trabajo que, por lo general, se detiene en aspectos de la presentación (extensión, carátula, partes de la monografía sin explicar demasiado), apuntan a inventariar los contenidos que el trabajo debe abordar pero no tienen en cuenta los aspectos formales vinculados con la naturaleza de la escritura y de las operaciones intelectuales que se requieren de los alumnos: exponer, explicar, relacionar, interpretar, argumentar. Son pocos los que enmarcan la producción en un género.

Excepcionalmente los profesores no piden trabajos de escritura porque no los consideran necesarios.

Un solo profesor evalúa toda la materia con múltiple choice.

2.4. Conclusiones

Los resultados obtenidos en la encuesta junto con los resultados de investigaciones anteriores[14] nos permiten volver a plantear una serie de ideas que consideramos de importancia.

Las imprecisiones en los conocimientos sobre los géneros académicos y los tipos textuales (explicativos-argumentativos) en los docentes tienen su fundamento en varias

---

[14] Proyecto de Investigación **Representación de la escritura científico-académica en profesores universitarios.** Universidad Nacional de La Matanza, 2004-2005. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Secretaría de Políticas Universitarias, Programa de Incentivos. Código: A-096.

causas. No sólo se trata de una cuestión de claridad terminológica y de un conocimiento de los géneros. Hay además ciertas representaciones sobre el papel del conocimiento, la formación del pensamiento crítico, el lugar de la escritura en la universidad y el paradigma educativo que subyace a ellas.

Si la Universidad se propone la formación de un pensamiento crítico y reflexivo, es importante destacar que esta relación no es casual y se plantea como problemática por el paradigma cientificista que domina en todos los niveles de enseñanza. En primer lugar porque habría que definir el pensamiento llamado "crítico" y si las prácticas discursivas en la universidad contribuyen a su desarrollo.

Hay que puntualizar, además, que el concepto de pensamiento crítico dista mucho de tener una definición clara por parte de los investigadores de los diversos campos de estudio (psicología cognitiva, filosofía, análisis del discurso, pedagogía crítica, etc.). Todos coinciden, no obstante, en considerarlo una forma de razonamiento que cuestiona la certeza de los saberes aceptados y trata de reconocer la insuficiencia o el reduccionismo de los conceptos legitimados para problematizarlos y trascenderlos. El pensamiento crítico -definido como un pensamiento que considera y evalúa todos los aspectos de un problema, atiende a otras posiciones y otros sistemas conceptuales sobre un tema dado-, es dialéctico y trata analíticamente las partes de una materia compleja (Plantin, 1990). El interrogante es si el pensamiento crítico y reflexivo puede lograrse solicitando al alumno la "explicación del contenido y significado del texto" como se advierte en las tareas de escritura de algunas asignaturas.

Una representación difundida ampliamente entre muchos docentes e investigadores es la consideración de la emergencia del llamado "pensamiento crítico" como una consecuencia "lógica" de la adquisición de conocimientos transmitidos gracias al desarrollo de los contenidos del programa.

Según este paradigma cientificista, centrado esencialmente en conocimientos ya elaborados que se deben *adquirir*, el pensamiento crítico del alumno se desarrollaría sin una intervención pedagógica particular, en otras palabras, se suele asimilar el espíritu crítico a la adquisición de conocimientos.

En este sentido el saber *academicista*, muy difundido y sobrevalorado en el ámbito educativo, dogmatiza el conocimiento científico y suele asumir en forma obediente conceptos provenientes de teorías, algunas veces incluso abstrayéndolas de su marco

histórico-social y de su relación con los métodos científicos que los produjeron. Un modelo educativo de este tipo, privilegia prácticas repetitivas de lectura y escritura como formas de *adquisición* del saber ¿favorece esto la actitud crítica o reflexiva?

Más bien las características academicistas, la lectura obediente que propician algunos docentes y el modelo de aprendizaje son coherentes con la concepción según la cual aprender es saber *qué* dicen los textos, y se tiende a soslayar *por qué* lo dicen y con qué argumentos o *cómo* lo justifican. Por consiguiente, las prácticas específicas de lectura y escritura buscan evaluar la comprensión acerca de *qué* dicen los textos.

En definitiva, como se ha estudiado en otras investigaciones con docentes universitarios, "se evalúa el grado de 'adherencia' o 'adhesión' al conocimiento enseñado o transmitido" (Cortes y Alvarado, 1999). Nuestros resultados parecen corroborar esa hipótesis.

TERCERA PARTE: LOS GÉNEROS ACADÉMICOS

De acuerdo con los resultados obtenidos en la encuesta, en la tercera etapa de esta investigación, definimos el discurso académico y planteamos una descripción de los formatos textuales más utilizados por los docentes, de modo que esta indagación permita la puesta en marcha de acuerdos instituciones que se desarrollen en vistas a la implementación de un "Programa de Discurso Académico".

3.1. El Discurso Académico

La investigación acerca de qué es el Discurso académico (DA) es escasa y poco sistemática. Parodi (2007) se plantea las siguientes preguntas para abordar el estudio de este tipo de discurso: a) ¿existen algunos criterios para definir este tipo de discurso de modo certero?; de ser así: b) ¿de qué tipo son estos criterios? En lo que sigue, realizaremos una revisión del DA desde tres aproximaciones: 1) una comunicativa funcional, 2) otra contextual, y 3) otra textual.

En términos comunicativo-funcionales, el DA se caracteriza por la predominancia de la descripción con propósitos persuasivos y didácticos. Es, además, un tipo de discurso que expresa credibilidad y prestigio, es decir, un discurso autorizado acerca del tema que trata.

Desde esta mirada, el DA tiene como propósito cristalizar y difundir un conocimiento disciplinar y apoyar a la formación de los miembros en formación de esa comunidad de especialistas. Al respecto, Vilá (2000) concibe al DA no como un discurso predominantemente descriptivo sino más bien explicativo, con una función didáctica fundada en demostraciones y justificaciones. Al mismo tiempo, según Tapia, Burdiles y Arancibia (2003), los textos producto de la actividad discursiva académica, se caracterizarían por ser eminentemente referenciales-representativos y por tener como finalidad ser soporte y transmisores del conocimiento.

Es posible reconocer en el DA una estructura basada en secuencias textuales descriptivas y argumentativas con un alto grado de generalización y abstracción semántica en que prima un propósito divulgativo, didáctico y de formación.

Otro criterio es el contextual. Desde esta mirada, el DA es aquel que se utiliza con propósitos académicos. Puesto que los propósitos académicos son variados y no siempre fáciles de determinar, el criterio resulta algo complejo. Esto se debe a que los DAs no tienen un claro límite y pueden confundirse o asimilarse con otros tipos de discursos que se encuentran muy cercanos, tales como el discurso técnico-científico, el discurso profesional, el discurso pedagógico o el discurso institucional. Desde el punto de vista contextual, Hyland (Parodi, 2000) argumenta que para caracterizar el DA resulta indispensable identificar las interacciones y los participantes involucrados en ellas, es decir, analizar los textos como prácticas sociales. Este enfoque incluye el análisis de los medios donde circulan y se utilizan estos textos. En este sentido, se considera el DA como una manifestación de una comunidad específica; así, iniciarse en esta comunidad implica conocer los procedimientos y estilos propios de la comunidad académica (manejar el metadiscurso académico).

Desde el criterio textual, los textos académicos se caracterizan por ser altamente elaborados, por utilizar un registro formal de la lengua y por presentar un lenguaje "objetivo" con un léxico preciso y específico (Cassany, Luna & Sanz, 2000). Normalmente, los textos académicos en que se realiza la actividad académica suelen ser: el manual, la guía didáctica, el informe de investigación, la presentación de proyectos, la clase magistral, la monografía, el artículo de investigación, el informe, la reseña, etc.. Estos textos tienden a ser caracterizados por un conjunto de rasgos lingüísticos y tramas textuales prototípicas que se acercan, muchas veces, al discurso científico, pero en que tiende a prevalecer un andamiaje didáctico con fines educativos.

Por otro lado, en tanto que manifestación de conocimientos especializados, las prácticas de comunicación académica tienen su canal preferente en el discurso escrito. Este permite la posibilidad de transmisión que necesita la academia para su propósito y progreso, además de que es el más adecuado para el registro estrictamente formal y normado del campo. Esto podría cuestionarse, debido a que es ampliamente conocido que existe una gran cantidad de prácticas orales en el ámbito académico; sin embargo, en muchos casos, estas prácticas se construyen a partir de rasgos que se acercan a la escritura y que, incluso en muchos casos, corresponden a experiencias previas de escritura (Vilá, 2000). Al respecto, según Mogollón (2003), el que las prácticas orales en el ámbito de la academia compartan los rasgos de la escritura promueve el supuesto

de que el lenguaje de la ciencia tiende a lo escrito, porque sería lo que permitiría un discurrir más riguroso, lógico, planificado y objetivo.

Un ejemplo de la prevalencia de lo escrito por sobre lo oral, en el discurso de la academia, es la mayor validez que los académicos le asignan a los resultados de una investigación cuando ella se encuentra publicada. Este hecho se detecta a través de los procesos de citación y de referencias. Normalmente, en estos procedimientos no se encuentran citas de textos orales, ni referencias a resultados científicos presentados en congresos que no hayan sido publicados -al menos- en las respectivas actas del evento. De este modo, en parte, los procesos de citación y de referenciación se constituyen en un criterio textual que caracterizaría al DA. En este sentido, la referencia explícita de antecedentes teóricos y empíricos es un indicador de suma importancia de la relación que existiría entre el texto académico y el contexto de conocimiento en el cual se enmarca, constituyendo al texto en una pieza de vital importancia en la construcción colaborativa de nuevos conocimientos entre los escritores y los lectores. La inclusión de argumentos a partir de la red de referencias no solo sugiere una apropiada orientación disciplinar, sino que también recuerda que las afirmaciones que se realicen responden invariablemente a afirmaciones previas y que a su vez estarán disponibles para nuevas afirmaciones.

En términos más globales, debido a que el DA se orienta a la transmisión de conocimiento, generalmente a través de la definición, la clasificación y la explicación, se sigue que sus rasgos lingüísticos produzcan el efecto de claridad e incluso de objetividad, evitando ambigüedades e interpretaciones erróneas. Por ejemplo, se utiliza organizadores textuales que ordenan la exposición de las acciones realizadas, tales como "primero", "luego" y "por último". Además, se tiende a la economía de palabras, la eliminación de redundancia, la eliminación de repeticiones, la ausencia de adjetivos vacíos para lograr concisión. Se mantiene una sintaxis controlada, en su orden habitual o canónico. Se distingue, además, una proporción más elevada de nominalizaciones deverbales que en el discurso no académico.

Por último, cabe destacar que en general los rasgos que se han señalado hasta ahora constituyen características no exclusivas del DA, por lo que se puede decir que su descripción acotada es aún poco clara. Como se comprende, el DA tiende a confundirse con el discurso, el pedagógico científico o el de divulgación científica. Además, la mayor parte de los criterios mencionados aquí, en particular los textuales, han sido

postulados para textos escritos en inglés, y aún más, en muchos casos solo para artículos de investigación científica. (Parodi, 2007)

Por todo ello, si se busca una caracterización más ajustada del denominado DA, se deberá investigar con detalle algunos de sus posibles rasgos prototípicos o, por el contrario, habrá que concluir que dentro del *continuum* de textos especializados se entrecruzan complejamente sin una fácil separación.

3.2. Los géneros discursivos académicos

3.2.1. El informe de lectura

Toda reflexión acerca del discurso académico-científico en relación con los diferentes géneros que lo integran podría iniciarse a partir de un análisis de las condiciones de producción e interpretación que delimitan y sostienen tal discurso. Este punto de partida podría fundamentarse en la crucial –vital- importancia que lo "dado"/previo tiene respecto de instancias ulteriores en el camino de la "alfabetización" académica. En este sentido –y en función de un posible abordaje de los géneros académicos-, se trataría, en esta introducción, de articular el género informe de lectura con el contexto que lo posibilita o lo obstaculiza. En este marco, el contexto deviene "texto" que se "lee" o aprende a "leer" como si se tratara de un avatar necesario en los procesos de incorporación/interiorización de la vida universitaria. Es lo que Tapia, Burdiles y Arancibia[15], a través de Coulon (1995, 1997) y Casco (2000), denominan *afiliación institucional e intelectual*. "Esto es –dicen las autoras-, el cumplimiento de las reglas que le permiten al alumno conducirse de manera pertinente dentro de la institución y el dominio de las condiciones del ejercicio del trabajo intelectual, de sus códigos y su ideología, la cual se sustenta en la asunción de determinados valores y el rechazo de otros" (2003). Esta gradual incorporación/interiorización de valores y "objetos" cognitivo-académicos se expresa no sólo en prácticas sociales comportadas por la cotidianeidad ámbito-académica (esa cotidianeidad que, como un "texto", también se "lee"), sino también en prácticas discursivas específicas, por lo cual las autoras, a través de Casco (2000), se refieren a lo que presentan como *afiliación discursiva*. Esta acotación o delimitación de la afiliación institucional-intelectual se concreta cuando el/la estudiante desarrolla aspectos de autonomía y crítica respecto de la lectura (y

[15] Tapia, Mónica; Burdiles, Gina; Arancibia, Beatriz, "Aplicación de una pauta para evaluar informes académicos universitarios", en revista *Signos*, 2003, 36 (54), 249-257.

agregamos nosotros: de la escritura), cuando domina el código escrito en registro formal y cuando resignifica "objetos" institucionales y cognitivos del mundo académico. Ahora bien, esta resignificación "discursivizante" de "textos" y "contextos" se vuelve, simultáneamente, un gradual abordaje de "exterioridades" contextuales, de "afueras" comunitarios, una manera, por lo tanto, de enfrentar –y en parte resolver- la complejidad del mundo real, "exterior".

Consideramos que lo expuesto anteriormente ha sido de cierta utilidad para plantear una modalidad –entre otras posibles- en que las condiciones de producción e interpretación pueden manifestarse. No obstante, podría circunscribirse esta cuestión en los límites de lo que, concretamente, pareciera suceder con el informe de lectura como uno de los textos propios del ámbito académico. En esta delimitación, las condiciones de producción estarían dadas, entre otros factores, por los interrogantes y requerimientos implícitos en su elaboración. Por otro lado, las condiciones de interpretación podrían encontrarse, en parte, en las "respuestas"/desarrollos que el informe despliega.

¿Qué sucede con la estructura en relación con este género académico? Si, siguiendo a Charaudeau[16], relacionamos la estructura con lo que este autor denomina *modos discursivos*, nos encontramos ante aspectos que remiten a instancias de configuración discursiva, instancias, éstas, que pondrían en un primer plano el dinamismo textual. Uno de los aspectos de este dinamismo es el conformado por las unidades menores del discurso, los segmentos narrativo, descriptivo, expositivo-explicativo, argumentativo, dialógico-conversacional e instruccional. Estas *secuencias discursivo-textuales* (J.M. Adam, 1992) contribuyen, entre otros aspectos, a la organización/"discursivización" del texto (o de cualesquiera discursos), pero no son privativas o exclusivas de un determinado género, sino que atraviesan y estructuran diferentes tipos genéricos. En el caso del informe de lectura podría, tal vez, variar el predominio secuencial según la clase de informe: si se trata de un informe descriptivo, la secuencia predominante sería la expositivo-explicativa; en el caso del informe crítico o valorativo, la estructura que predomina sería la propia de la argumentación. No obstante, cabe esperar que en el marco de un predominio secuencial determinado, pueden volverse presentes cualesquiera otras secuencias que, eventualmente, sean necesarias para determinados fines que sólo pueden considerarse o analizarse concretamente en textos puntuales.

---

[16] Charaudeau, Patrick (1997). *El discurso de la información. La construcción del espejo social.* Barcelona: Gedisa, 2003.

Si atendemos a los aspectos de enunciación del discurso académico-científico, fundamentalmente en relación con el informe de lectura, debemos, entonces, detenernos en aquellos planos que apuntan a una "escenificación" del mismo. Un discurso académico-científico (y todo discurso en general) construye una "escena" en la que, parafraseando a Ducrot[17], un *locutor* responsable del "decir" enunciativo articula un *enunciador* o diferentes enunciadores que correlacionan, como contrapartida "escenificada" (supuesta) del texto, a los *enunciatarios.* Esta "escenificación" de la correlación enunciador/enunciatario podría relacionarse, en este sentido, con la relación entre el autor modelo y el lector modelo (Eco, 1997). La enunciación, por lo tanto, tiene algo de previsión/inscripción enunciataria en el propio texto, en el propio "cuerpo" vocal del enunciador (así como el locutor supone al alocutario), por lo cual pueden, también, articularse aquí las diversas reflexiones de Mijaíl Bajtín[18] acerca no sólo del carácter "orientado", destinado -pleno de respuesta- del texto, sino también de la condición de "eslabón" que tiene todo enunciado en el contexto de la comunicación discursiva. Pero volviendo a Oswald Ducrot: "Yo me ocuparé –dice (1995: 67-68)- de la enunciación en tanto todo acontecimiento que se produce por la aparición de un enunciado. Cuando aparece un enunciado, cuando se manifiesta una oración, se produce un acontecimiento histórico, en una fecha y un lugar determinados. Ese acontecimiento histórico constituido por la realización de un enunciado que hasta ese momento no existía y que después dejará de existir, es lo que yo llamo enunciación."

En el marco de esta perspectiva, el sentido del enunciado se reconstruye atendiendo aspectos propios de la "historicidad" del enunciado, que es –precisamente- su propia enunciación como acontecimiento "histórico". Dice Ducrot:

> "La hipótesis central que formulo respecto de la relación entre el sentido y la enunciación es la siguiente: el sentido de un enunciado está constituido por una descripción de su enunciación. Frente a la pregunta "¿qué quiere decir este enunciado?" propongo respuestas como ésta: "este enunciado quiere decir que su enunciación tiene tal y cual propiedad". Entonces, el sentido de un enunciado es la calificación de su enunciación" (1995: 68).

---

[17] Ducrot, Oswald, "La Polifonía", en: *Teorías lingüísticas y enunciación.* Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de Ciclo Básico Común, 1995. Pero véase, también, *El decir y lo dicho.* Barcelona: Paidós, 1986.

[18] Bajtín, Mijaíl. *Estética de la creación verbal.* México: Siglo XXI, 1997.

De lo expuesto anteriormente puede inferirse la posibilidad de articular vinculaciones entre enfoques teórico-enunciativos e instancias que consideran perspectivas referentes a las condiciones de producción e interpretación de discursos.

Antes de detenernos en las implicancias que una Teoría de la Enunciación podría comportar en el nivel más acotado del informe de lectura, puntualicemos que en el contexto de esta teoría se torna crucial la distinción entre las instancias del "habla" efectiva –empírica- productora del enunciado (el *hablante*), la "locución" responsable del mismo (el *locutor*) y el punto de vista o puntos de vista articulados por el discurso (los *enunciadores*). Este carácter dinámico –polifónico- de la "escena" implicada en la enunciación podría relacionarse, en este aspecto, con las consideraciones que, desde una perspectiva más cercana a la semiótica, realiza Eliseo Verón[19]:

> "(...) Un emisor cualquiera (personal o institucional) no puede comunicar sin situarse él mismo, y al mismo tiempo situando al receptor al que se dirige, con relación a lo que dice. Por ello hablaremos de emplazamientos, que denominaremos *enunciador* (el lugar del emisor) y *destinatario* (el lugar del receptor). Un acto de comunicación es la puesta en relación de ambos emplazamientos. Un mismo emisor podría construir emplazamientos diferentes en sus diferentes actos de comunicación, de ahí la importancia de distinguir bien entre emisor y enunciador, y receptor y destinatario. El estudio de esos lugares y de sus relaciones es un aspecto de lo que hoy se conoce, en las ciencias de la comunicación, como el análisis de la enunciación (Fisher y Frankel, 1983, Fisher y Verón, 1986, Culioli, 1990)".

Pero ¿cómo podemos caracterizar el género informe de lectura desde el marco propuesto por la Teoría de la Enunciación?

En lo que respecta a un informe de lectura académico, ya se trate del tipo descriptivo o del crítico-valorativo, las instancias de hablante y locutor tienden a coincidir, pues el locutor del informe, el punto de vista/eje a quien se atribuye la "responsabilidad" del texto y que articula/incluye enunciaciones/ "voces" autorizadas para fundamentar su hipótesis, sería el mismo hablante/escritor efectivo, empírico del informe: el/la estudiante. Algo semejante ocurre con los niveles comportados por los roles de oyente, alocutario y enunciatario: el "oyente"/lector concreto (empírico) del texto informe es el

[19] Verón, Eliseo, "Entre la epistemología y la comunicación", en: dialnet.unrioja.es

docente, así como la apelación/interlocución inscripta en el texto a través del alocutario se correspondería, también, con el destinatario "profesoral"; el enunciatario, por otra parte, podría remitir a los puntos de vista o enfoques en cuestión o debate, las perspectivas a las que se "responde", coincidiendo, o no, con ellas. Por otro lado, es importante destacar que en el contexto de un informe de lectura el locutor constituye un plano "invisible", o, en todo caso, "visible" sólo mediante rasgos que propician la construcción de un "efecto de objetividad", determinante, entre otros aspectos, de un "efecto de cientificidad". Esto explicaría la presencia, en este tipo de textos, de construcciones sintácticas que evitan la especificación de los agentes, o la inclusión de sujetos humanos, como así también la inclusión de enunciadores/ "voces" de autoridad.

Para concluir, resulta pertinente señalar otros elementos pasibles de constituir descriptores genérico-discursivos en el caso del informe de lectura: los rasgos retórico-estilísticos. Cabe observar que estos aspectos están estrechamente relacionados con la condición "escénico"-constructiva de la enunciación, en tanto y en cuanto la *retórica* del género informe de lectura se advierte en el momento en que se observa/analiza la puesta en juego de las diferentes estrategias y recursos argumentativos.

3.2.2. La Monografía

De acuerdo con la definición etimológica, el término monografía proviene del griego *"monos"*(único) y *"grafo"*(escrito, descripción o tratado / propuesta por escrito). De modo que puede afirmarse que la monografía es un escrito sobre un asunto único que se ha rastreado o investigado. El informe sobre ese asunto en particular que se ha investigado es la monografía.[20]

Para María Moliner (1976) es "el tratado sobre una materia que constituye solo una parte muy restringida de una ciencia). Según la Real Academia Española (1984), "la monografía es una descripción o tratado especial de determinada parte de una ciencia o de algún asunto particular". Alicia Sisca y Gloria O.J. Martínez (*Manual de Metodología para la investigación en Humanidades*. Bs. As. Universidad Libros, 2000) la caracterizan así: "La monografía es un trabajo científico, resultante de la investigación, en el que se estudia un tema específico, desarrollado metodológicamente, con originalidad y presentado por escrito".

[20] Monografía. Bs. As. TM Grupo Editor (1999)

De acuerdo con Delia EJarque (La Monografía s/f), la elaboración de la monografía constituye una herramienta para que el estudiante alcance una capacidad técnica que le permita redactar ciertos tipos de documentos de la vida profesional con orden y claridad y para cumplir con ciertos trabajos que le serán exigidos antes de otorgarle los grados profesionales. Como se trata de un texto relacionado con el estudio y la investigación, el fundamento de al monografía es la información documentada, procedente de libros u otros textos, aunque en ocasiones requiere, además, el trabajo de campo. Se trata de un texto nuevo con parte de los datos obtenidos en diferentes fuentes, seleccionados y relacionados entre sí de acuerdo con el punto de vista del autor.

Dado que la monografía es el resultado de una investigación, implica una serie de pasos en la recopilación, selección y jerarquización de la información relevante para el tema a tratar y una caracterización de este género discursivo.

I. Alicia Sisca y Gloria O.J. Martínez (2000) señalan que investigar supone tres etapas: **la etapa heurística** (hallar habiendo buscado) incluye la elección del tema, búsqueda de la información y la elaboración de un plan provisorio. **La segunda, la hermenéutica** (interpretar para forjar un sentido), se caracteriza por la recolección de la información y la ordenación e interpretación de los datos obtenidos. **La tercera, etapa de síntesis** (aplicar y brindar resultados), tiene que ver con la composición o redacción.

- ***Elección del tema***

El punto de partida es el interés aunque pueden ser sugeridos por la cátedra que solicita la investigación. Es necesario tener en cuenta los siguientes factores: a) el interés y la utilidad, b) la factibilidad, determinada por la existencia de fuentes de información accesibles, los medios económicos y el tiempo, c) la sencillez y la delimitación del campo de estudio y d) la originalidad en cuanto al enfoque.

- ***Búsqueda de la información***

Determinado el tema, se pasa la exploración de las fuentes primeras o directas y segundas o críticas que estén a disposición en nuestro medio. La exploración de las fuentes directas asegura el conocimiento de las obras escritas sobre el tema o de los

documentos (actas, archivos, códices, cuadros estadísticos, conferencias, recortes periodísticos, apuntes de clase). La consulta de las fuentes segundas sirven para detectar en qué puntos, en relación con el tema a tratar, coinciden la mayoría de los investigadores y cómo entronca el fututo trabajo en ese contexto.

- ***Elaboración de un plan provisorio***

Una vez delimitado el tema, se busca un título que refleje bien el contenido u objeto fundamental de la monografía. Este puede o no ser definitivo. A partir de este título se elabora un plan de trabajo que consiste en ordenar, con criterio lógico y sistemático, los principales aspectos del tema y los aspectos secundarios de cada uno de ellos. Así se obtiene una categorización de tema y subtemas que sirven de índice general hipotético. Luego se redacta el objetivo principal y una breve conclusión, en la cual se exponen todas las hipótesis que piensan probarse. El plan concluye con la propuesta de las fuentes que se emplearán y los métodos y procedimientos que se prevén.

- ***Recolección de la investigación***

Luego de la lectura exploratoria, es el momento de realizar una lectura más detenida o analítica, después de la cual se pueden hacer las fichas de lectura, en los que se vuelcan transcripciones textuales o bien una síntesis o comentarios personales. Es necesario reunirlos por tema, de acuerdo con el plan proyectado.

- ***Ordenación y recolección de los datos***

Consiste en colocar las fichas o documentos de acuerdo con el plan de trabajo para tener un conocimiento preciso de qué temas están cubiertos y los que aún necesitan datos informativos pertinentes.

- ***Composición o redacción***

Esta etapa es la más subjetiva y personal. Pero se pueden dar ciertas sugerencias.

1) **Recomendaciones para la redacción** (tener en cuenta a quién va dirigida la monografía, no es necesario empezar por el primer capítulo ni el orden

establecido por el plan, usar un estilo sencillo, directo, claro, explicativo y preciso, escribir párrafos breves con evidente secuencia lógica, usar preferentemente la forma impersonal o el plural mayestático, realizar revisiones).

2) **Aspectos formales de una monografía** (sangrías, numeración de páginas, márgenes configuración de página)

3) **Posibles partes de una monografía**: a) Portada b) Índice c) Introducción d) Desarrollo e) Conclusión f) Notas g) Apéndice h) Bibliografía.

II- Desde otro enfoque, Delia Ejarque parte de lo planteado por Heinemann y Viehweger (1991) quienes conciben el texto como resultado de procesos mentales y en el modo de organización de los diferentes tipos de actividades. La actividad de elaboración del texto es pensada como un sistema de saberes: **enciclopédico** (conocimiento del mundo); **lingüístico** (relacionado con la gramática y el léxico); **interaccional** (ligado con lo ilocucionario, las máximas y las normas comunicativas); **un saber sobre clases textuales** (relacionado con las unidades constitutivas de los textos). El saber sobre esquemas textuales se realiza en cinco niveles:

- **Función o papel de los textos en la interacción**
- **Situación comunicativa**
- **Procedimientos**
- **Estructura textual**
- **Formas estilísticas**

- ***Función o papel de los textos en la interacción***

Su función básica es ***informar*** sobre los conocimientos del autor sobre un tema determinado y las técnicas de investigación. También la de ***contactar***: un estudiante informa a un profesor sobre sus conocimientos acerca de un tema. Menos relevante es la de ***comandar*** *o directiva*: introducción, títulos, subtítulos, señales tipográficas, etc. Guían al lector en la interpretación que el autor quiere que se dé a su trabajo.

- ***Situación comunicativa***

La monografía, al informar, pone de manifiesto una actividad comunicativa, práctica, concreta: escribir en profundidad sobre un determinado tema. Esa actividad se realiza en función de una actividad superior no comunicativa: evaluar el informe.

Se trata de una comunicación diádica, asimétrica entre aprendiz y experto. Por otro lado, la monografía está institucionalmente marcada por diferentes niveles educativos: la escuela media la utiliza como instrumento de iniciación en el aprendizaje de la investigación; la universidad la exige como requisito para la recepción del grado.

- ***Procedimientos***

a. Procesos de desarrollo textual: qué y cuánta información

La monografía generalmente presenta ocho partes: a) Prólogo (optativo) b)La introducción o exordio (obligatoria), c) Cuerpo del trabajo o desarrollo (obligatorio pues es la esencia de la monografía), d)Corpus empleado en la investigación (optativo), e) Bibliografía (obligatoria), f) Índice general (obligatorio), g) Índice analítico de materias(optativo), h) Apéndices o Anexos(optativos)

b. Procesos de desarrollo textual: modo de la información

b.1. Pasos estratégicos

- **Especificación**: presentación de uno o más datos particulares relacionados con un hecho u objeto.
- **Fundamentación:** serie de razones con las que se procura afianzar o asegurar una afirmación.
- **Explicación:** exposición ampliada, desarrollada o detallada de un determinado tema con el objetivo de aclararlo, justificarlo.
- **Ejemplificación:** prueba y comprobación de conceptos, afirmaciones generales, fenómenos, acontecimientos mediante datos o hechos particulares.

- **Comparación:** confrontación de semejanzas y diferencias entre dos o más entidades de igual valor.

- **Definición:** descripción del significado de un vocablo o de la realidad designada por éste.

- **Clasificación:** ordenamiento o disposición por clases. **Narración:** relato ordenado de hechos. **Descripción**: representación de entidades. **Argumentación**: presentación de argumentos para probar y convencer a otro de lo que se afirma.

b.2. Procedimientos tácticos

Atenuación, sobrevaloración, simplificación-complejización, objetividad, acentuación emocional.

- ***Estructura textual***

La parte inicial de una monografía comprende el prólogo y la introducción; el núcleo textual comprende el desarrollo o suma de capítulos y las conclusiones; la parte final está constituida por el corpus, los índices, la bibliografía, apéndices y anexos.

- ***Formas estilísticas***

Las alternativas de formulación de la monografía están limitadas por principios generales y máximas comunicativas. A éstos se suman rasgos particulares, propios del género y rasgos que comparte con otras clases de textos informativos.

Algunas formas estilísticas prototípicas son: vocablos específicos, colocaciones o segmentos textuales que se repiten, unidades léxicas que son propias del área de investigación, recursos sintácticos y semánticos que son comunes con otras clases de textos informativos y que tienden a la máxima comunicativa de la objetividad, como las diversas formas de la desagentivación.

Consideraciones finales

El **contenido** de la monografía es fundamental puesto que es el **conjunto de ideas** que se desarrollan en relación con el tema elegido. Estas ideas deben presentarse de manera

clara y ordenada y la expresión lingüística debe ser correcta. La **redacción** incluye el tratamiento adecuado del **aspecto gramatical** (reglas gramaticales, sintácticas, ortográficas) **y el estilo** (objetividad, precisión, sencillez, vigor, sin vocablos rebuscados; con párrafos de no más de 15 líneas y hasta con el uso de metáforas para hacer más claros los conceptos difíciles).

Observaciones acerca del tratamiento de la monografía en cuanto género

De la confrontación de las dos presentaciones acerca de la definición y caracterización de la ***monografía*** surge que su caracterización como ***género*** está estrechamente vinculada con la investigación (científica o sociológica/ humanística). Tanto Alicia Sisca como Delia Ejarque coinciden en señalar que se trata de un **texto académico privilegiado en los estudios superiores**, en el que se vuelcan los resultados del estudio reflexivo sobre una temática determinada. Por lo general se la incluye en libros que versan sobre cuestiones relacionadas con la **metodología de la investigación.** Esto es, después de hacer consideraciones sobre cómo se plantea y se recorta un tema, cómo se formula una o varias pregunta- problemas, qué y cuáles son las diferentes clases de hipótesis.

En el caso particular de Alicia Sisca y Gloria O.J. Martínez, la caracterización de la monografía apunta a cuestiones de organización y composición generales que permiten diferenciarla de otros géneros: informes, tesis, ensayos. En cambio, Delia Ejarque, además de las consideraciones de "arquitectura", tiene en cuenta la función de la monografía en relación con la situación comunicativa, que opera como un nivel de restricción, junto al nivel de organización discursiva y el nivel de las marcas formales, más o menos regulares que permiten configurar lingüísticamente la organización discursiva. (¿Enfoque semiodiscursivo, según Charaudeau?)

Otros autores realizan otras acotaciones con respecto a la construcción de una monografía.

Por ejemplo, Botta (2002) señala que la monografía es el tratamiento por escrito de un tema específico estudiado e investigado. Para la autora, este tipo de género textual constituye el primer intento en la vida universitaria de escribir un artículo científico.

Por esta cuestión puede decirse que la monografía precede a otros géneros más complejos como son la tesis y la tesina, para los cuales, los estudiantes deberán estar

entrenados con trabajos similares a las monografías, que siempre se constituirá como un germen de trabajo académico.

Los estudiantes deben estar adiestrados en técnicas de lectura, de escritura, de fichado bibliográfico y de metodología de la disciplina del trabajo que se está realizando.

Esta tarea implica, según la autora, una estrecha relación entre los conocimientos y sus formas de aplicación. Es indudable al respecto que no se puede reflexionar, ni escribir sobre algo que no se conoce. Por lo tanto, es necesario, previo paso a la realización del trabajo, una lectura exhaustiva del material bibliográfico existente para poder llevarlo a cabo.

Se habla continuamente, para la implementación de estos trabajos de necesidad de investigar sobre el estado de la cuestión o estado del arte, es decir, de todo el trabajo existente, que otros autores han realizado sobre la temática en cuestión. Sólo una vez realizado este procedimiento de almacenamiento de datos se podrá iniciar la tarea. Las opiniones de otros autores son sumamente válidas pues le permiten al investigador, reflexionar sobre su propia postura sobre el tema. Así podrá estar de acuerdo con algunos y en desacuerdo con otros, pero lo importante es verificar que toda la discusión sobre el tema ha sido recabada y establecida.

A partir de este encuentro con el material existente será posible realizar el marco teórico de la monografía para determinar cuáles de todos estos elementos sirven a tales fines y cuáles deben ser desechado pues no son pertinentes para la legitimidad del trabajo.

Saber sobre las cuestiones de la disciplinas es un paso fundamental. Sin lecturas previas es imposible cualquier aplicación práctica sobre los temas estudiados. Para realizar este estado de la cuestión será necesario poseer técnicas adecuadas para el fichaje bibliográfico, que permitan, a su vez, poder realizar resúmenes, de alto contenido teórico y que pongan en evidencia el meollo del tema en cuestión para evitar falta de coherencia local que obligue a los estudiantes a apartarse del tema central de su interés. Por eso, las fichas son fundamentales y su confección se convierte en una labor singular que sólo se adquiere con adiestramiento. Haber realizado un acopio singular del material de trabajo disminuye los riesgos de la dispersión temática, clarifica las ideas y provee un marco de información pertinente como ejercicio anterior a la elaboración del trabajo final

Si la ejercitación sobre comprensión lectora resulta fundamental para el trabajo, es indispensable conocer, además, cuáles son las reglas de producción textual requeridas para lograrlo.

Al decir de Daniel Cassany (1989) la escritora requiere conocer las reglas del código escrito así como sus estrategias de composición. Dichas reglas, tomadas del modelo clásico de Flowers y Hayes (1982) revelan que la escritura no es la transposición de la oralidad sino un complejo mecanismo que requiere de altos procesos cognitivos para su realización. Hay que saber las reglas pero, además, saber aplicarlas.

Con lo aportes de la lingüística textual Daniel Cassany (1989) ha especificado que dicho conjunto de reglas merece la atención en, por los menos, cuatro aspectos, que el escritor deberá conocer para llevar a cabo su plan y, por lo tanto, serán fundamentales, para la escritura de una monografía.

Así, se deberán tener en cuenta:

Adecuación o adaptación del texto a situaciones específicas de comunicación. Este punto estará relacionado con uso de diferentes registros. El autor señala, como las distinciones más importantes la diferencia entre registro oral y escrito, formal e informal, dialectal o estándar. Teniendo en cuenta que la monografía corresponde a un género discursivo académico, no solamente por sus rasgos internos de construcción sino también por los externos (ámbitos de producción, de circulación y de recepción) es fundamental enseñar a los estudiantes que los registros adecuados para la construcción de este tipo de textos son el escrito, el formal y el estandar para evitar variaciones dialectales que dificulten la lectura y terminen volviéndolo impropio para la comunidad académica en los ámbitos de circulación por los cuales se distribuye.

El problema de los registros es uno de los más comunes para la construcción monográfica. Los investigadores principiantes evitan, por lo general, los términos técnicos (quizás, por desconocimiento de la disciplina), utilizan vocablos del lenguaje cotidiano, no pertinentes en la búsqueda de la construcción de un objeto teórico.

Por esta razón, la mayoría de los autores que trabajan sobre el tema advierten sobre estos conocimientos necesarios para su elaboración pues encuentran, en la mayoría de estos escritos, deficiencias alarmantes en la utilización de los registros.

Otro aspecto importante está relacionado con la implementación de la cohesión textual. Para Halliday (1976), el texto se construye como un edificio semántico cuyas partes deberán estar vinculadas entre sí para lograr su homogeneidad.

Así, el autor clasifica los diferentes tipos de cohesión que pueden aparecer en un texto, explicando que esas relaciones no provienen sólo de las asociaciones gramaticales de un texto sino también del campo léxico utilizado. El uso de pronombres (estrategia conocida como referencia para el autor), la utilización de conectores que pongan en relación las distintas frases del textos son procedimientos fundamentales para evitar el desmoronamiento de las estructuras textuales que conforman la monografía.

En este sentido, la elección del vocabulario es fundamental. Quien realiza su investigación científica debe estar al tanto de los términos técnicos que la componen, evitando rupturas isotópicas de estilo o errores conceptuales que no conformen con pertinencia el objeto teórico que se desea construir.

El tratamiento de la coherencia textual también se considera indispensable para la realización monográfica.

Así, los autores recomiendan una correcta distribución de la información a través de la construcción de los párrafos del texto. Se considera gramaticalmente a cada párrafo como una unidad temática lo que implica que el pasaje entre ellos no corresponda a cuestiones casuales sino a estructuras cognitivas que determinen cambio de tema o de aspecto de un mismo tema.

El escritor incapaz de distribuir la información de su texto en párrafos da a entender a su lector su imposibilidad de delimitar los temas o aspectos temáticos de las ideas que ha querido explicar.

Esta desviación se considera un error grave de conceptualización pues obstaculiza la lectura de los expertos que deben hacerse cargo de su evaluación.

Temáticamente, se vuelve incorrecto incorporar toda la información en el primer párrafo sin dejar información para los párrafos subsiguientes.

Asimismo, si la distribución local no se llevó a cabo con corrección se volverá imposible construir la idea general del texto que dé cuenta de sus núcleos temáticos centrales. Esta configuración de la cualidad global del texto es llamada por autores de la

lingüística textual coherencia global y apunta a construir el esqueleto informativo de la textualidad sin el cual dicho no sería ése sino otro.

Con respecto al tema de la monografía Botta (2002) sugiere:

1- que el investigador sienta una atracción especial por él, que le despierte interés para que el resultado final sea fructífero.

2- que sea sencillo para su explicación y no esté estrechamente conectado a otro tema que implique confusión o convergencia en aspectos teóricos o epistemológicos

3- que esté claramente delimitado, es decir que su recorte no se base en decisiones faraónicas imposibles de realizar, pues no se define claramente qué es lo que quiere obtener de él

4- que sea pequeño en extensión. La autora sugiere dejar los temas más largos o complicados para investigaciones de mayor envergadura teórica. Por ejemplo., la realización de tesinas, que se constituirían en la actualidad como el paso previo a la tesis, último intento de registro y explicación de un objeto teórico, dedicado a investigadores de maestrías y doctorados. En este caso, la monografía se constituye un intento inicial para alumnos de grado pues aún el trabajo teórico no se ha desarrollado suficientemente.

5- no es indispensable un tema absolutamente original.. Cualquier tema claro y sencillo explicita para la autora un aprendizaje de los métodos y es digno de ser trabajado en una monografía si se es consciente que se instaurará como un aporte para el área temática seleccionada.

En conclusión y para sintetizar la autora esquematiza los pasos a seguir de acuerdo a la siguiente clasificación:

En el planteamiento inicial:

-elección del tema,

-adquisición de la información básica,

-elaboración del plan trabajo.

A lo largo del trabajo:

-recolección de datos,

-ordenación e interpretación de materiales.

En la redacción final:

-formulación coherente de los argumentos,

-firmeza de las conclusiones,

-precisa distribución final de la exposición

Así la monografía estará cuidadosamente realizada.

3.2.3. El Ensayo

El *ensayo* es una tipología textual habitual en el ámbito académico y este uso casi indiscriminado ha terminado por convertirlo en una categoría confusa, imprecisa, falta de rigor y, en cierta forma, vacía.

Si nos remitimos a la génesis del género, desde su tradición en lo discursivo, *el ensayo* es una especie de la escritura en la que se explora un tema, se conjetura acerca de él, se intenta convencer al lector. Desde lo estructural, sus límites textuales son imprecisos; se destaca por su libertad formal y por el modo persuasivo, ameno y personal con el que el autor desarrolla un razonamiento, una idea.

Esta tipología textual, también puede definirse como una totalidad en la que converge el autor, la materia a tratar y el lector conjugando valores subjetivos y objetivos sin abusar de lo uno ni de lo otro.

El ensayo es un modo de enfocar el mundo desde una expresión personal; es la reflexión sobre un tema; es una instancia en la que se indaga e investiga sobre un tema articulando las ideas que ya han sido exhaustivamente pensadas y pulidas. Lejos de ser una insinuación de livianas generalidades el *ensayo* exige madurez.

Un claro ejemplo de ensayo académico lo constituye *Lección de escritura* del antropólogo Lévi-Strauss, incluido en Tristes Trópicos (Bs. As, EUDEBA, 1970) o la refutación argüida por Calvet en *La escritura y la oralidad,* que constituye parte del libro La tradición oral (París, PUF, 1984).

Específicamente, el ensayo científico tiene la capacidad de formular una tesis que expresa la afirmación de un tema polémico sobre el cual no hay consenso. El ensayista científico a través de su exploración subjetiva piensa y entiende la ciencia. Va construyendo su punto de vista y lo va respaldando con una organización textual clara y coherente, con la jerarquización y articulación de las ideas y con un trabajo exhaustivo y sistemático con el lenguaje.

Los argumentos con los cuales sostiene su idea son los que logran el propósito que persigue. En este sentido, las herramientas de las que se vale el autor para argumentar son la cita de autoridad, el ejemplo, la analogía, la metáfora, la parábola y la personificación entre otras.

En un segundo momento se tendrá en cuenta para la escritura propiamente dicha la construcción de los párrafos del futuro texto. Se deberá prestar atención al léxico, a la cohesión y coherencia en el armado de la frase; al nivel enunciativo del lenguaje, es decir, a la presencia de la subjetividad, al empleo específico de los tiempos verbales y a la proximidad con el receptor.

Es importante mencionar aquí también que el ensayo clásico puede desarrollarse en dos formatos: uno constituido por siete párrafos y cuya extensión es de dos carillas como máximo y otro de ochenta páginas divididas en capítulos. Y con respecto a la organización de la información en general, recordar que *el ensayo* puede desarrollarse comenzando por la tesis o empleándola como conclusión.

La última etapa de la escritura comienza con el momento de la revisión, corrección y pulimiento a cargo del emisor para que finalmente el discurso fluya claro, sencillo y agradable para el lector.

De todo lo establecido, queda claro que aunque este tipo de discurso es una vía de confrontación de ideas con un tono y un estilo singular, implica en si mismo una sistematización y un entramado que no se adquiere sólo con la voluntad o la creatividad; su escritura es un proceso que necesita jerarquización y aprendizaje.

Para finalizar es relevante caracterizar el *ensayo académico* desde la dimensión comunicativa y textual. Esta dimensión remite a *los géneros discursivos*, noción lingüística que concierne a la comprensión y a la producción de discursos, y que ubica a estos procesos de comunicación en las esferas de la actividad social. El usuario del lenguaje frente a una situación comunicativa real, *adapta* su competencia lingüística a

esta, es decir, al lugar social desde el se produce el discurso, al destinatario del mismo, al tema que se aborda y al propósito que persigue su enunciador. Estos rasgos externos se complementan con otros internos que se manifiestan en el *tema, estilo* y *estructura* seleccionados para plasmar los primeros. Este proceso está implícito en toda construcción discursiva y su conocimiento optimiza el proceso de comunicación.

Por lo tanto, el ámbito de producción, circulación y recepción del *ensayo académico* es el científico-académico (institutos y laboratorios de investigación; la universidad a través de revistas científicas; publicaciones especializadas; publicaciones para estudiantes; trabajos para docentes). Tanto el emisor y el receptor del mismo terna es un experto que se dirige a otro experto (científico para comunidad científica); experto para estudiantes (docentes o investigadores para alumnos o público especializado) y estudiante para docente (ensayo pedido por el profesor para evaluación de la asignatura).

En cuanto al estilo, es necesario discriminar tres niveles: léxico, retórico y enunciativo. El nivel léxico se rige por lo especializado, preciso, claro, implica competencias y pericia en la elección. Cuando el emisor es *experto* y el receptor, *novato*, se reformula, es decir, adecua el discurso a las necesidades del receptor. El nivel retórico se sustenta en la gama de recursos expresivos ya mencionados y el nivel enunciativo desarrolla una marca personal que se plasma en el uso de la primera persona del singular, en la utilización de verbos en tiempo presente, en la elección de lenguaje persuasivo y en el acercamiento al lector involucrándolo en la trama textual, comprometiéndolo emocionalmente o haciéndolo partícipe de la discusión. Ver cuadro (A)

El punto que es necesario resaltar y que tiene una íntima relación con la caracterización con la que comenzamos este apartado es que el estudiante que produce el ensayo, a pedido del docente de una asignatura, tiene como propósito no sólo profundizar el conocimiento y aprender a pensar sino que también busca la aprobación formal de la asignatura lo que muchas veces puede devenir en la repetición vacía, superficial y obsecuente que mencionamos al comienzo de este trabajo.

RASGOS EXTERNOS			**RASGOS INTERNOS**						
			TEMA	**ESTILO**			**ESTRUCTURA**		
ÁMBITO DE PRODUC-CIÓN	Quién escribe-Para quién Emisor-Receptor	Finalidad del autor		Nivel Léxico	Nivel Retórico	Nivel Enunciativo	Organización de la información	Para textos	Organización interna de la información
Ámbito	Especialistas-	Intercambiar un punto de		Especializado,	Recursos expresivos	Personal, uso de la			

académico	Especialistas	vista	Científico Tema propio de una disciplina	preciso y claro		1° persona del singular, el tiempo presente, subjetivo y próximo al receptor	• *Introducción* • *Desarrollo* • *Cierre* Con las variantes que el emisor desee.	Según la extensión del texto.	Desarrol la la secuencia argumentativa
	Especialistas- Estudiantes	Intercambiar un punto de vista y enseñar		Especializado, preciso y claro con reformulación	Recursos expresivos	Personal, uso de la 1° persona del singular, el tiempo presente, subjetivo y próximo al receptor			
	Alumnos - Docentes	Intercambiar un punto de vista, mostrar un saber adquirido y aprobación de la materia. Aprender a pensar		Especializado, preciso y claro	Recursos expresivos	Personal, uso de la 1° persona del singular, el tiempo presente, subjetivo y próximo al receptor			

3.2.4. La Consigna

La palabra consigna viene del latin. Remite al verbo consignare, que en sentido amplio significa dar algo a alguien, asentar algo, aludiendo incluso a órdenes o instrucciones.

La consigna como portadora de algo, un signo, que se da a alguien, crea en la mente de la persona hacia quien va dirigida, un signo equivalente o más desarrollado que aquel al cual está representando, es decir, produce una interpretación, un saber nuevo, un conocimiento que es superior –o, al menos, igual al objeto que se otorga. Desde otro punto de vista, la consigna es parte de ese "andamiaje" que, como sostienen los constructivistas, permite la interacción y la construcción del saber. Cuanto mejor elaboradas están las consignas, más se trabaja en la zona de desarrollo próximo.

Atendiendo a esta concepción de la consigna como **necesariamente** portadora de conocimientos previos que buscan generar una nueva formación conceptual en la mente del alumno, es posible una "clasificación" de consignas de acuerdo al grado de procesamiento intelectual que conllevan las acciones –verbos- que encabezan su enunciación. Estos niveles de apropiación de contenidos están organizados de acuerdo a las etapas de adquisición del aprendizaje enunciadas por Jean Piaget en *Seis estudios de psicología* (1964), donde se describe el aprendizaje como un juego permanente entre

dos actividades, la **asimilación** y la **acomodación**, que dan como resultado una tercera, la **adaptación** o momento del equilibrio.

Primer Nivel

Acciones como...	... están relacionadas con determinados aspectos del aprendizaje
Observar, examinar, reconocer, registrar, identificar	Representan actividades que señalan un primer acercamiento a los datos que han sido presentados al alumno. Las tareas consisten en la observación y el reconocimiento de elementos. Mirar y dar cuenta de los resultados de esa exploración.
Mencionar, nombrar, referir, citar, transcribir, completar, reemplazar, sustituir	Una vez que el alumno ha observado e identifica los conceptos o elementos de un tema, se le solicita que de cuenta de esos conocimientos ante una situación determinada. En este tipo de tarea, la ejercitación de la memoria, es fundamental
Indicar, señalar, describir, definir, delimitar	Nos sirven para solicitar que el joven dé cuenta de los elementos constitutivos de algún tema en especial. Como sabemos, la definición puede ser: • Por denominación: indica el término científico que se emplea para denominar el concepto; • Por equivalencia, cuando un concepto "es" reformulado mediante otro; • De funcionalidad: el objeto es definido de acuerdo a la función que desempeña o a u utilidad; • Descriptiva: se brindan elementos que describen el objeto a definir.
Buscar información, hacer una lista	Estas son actividades que pueden presentarse como disparador para la introducción de un tema o como conclusión.

Las consignas que conlleven este tipo de acción estarán apuntando a que nuestro alumno **asimile** nuevos conceptos. Las actividades privilegian el ejercicio del estudio y la memorización.

Un ejemplo de ellas es:

- Define qué es la contaminación

Mediante esta consigna se solicita dar cuenta de un contenido que ha tenido que ser "memorizado", "asimilado".

Segundo Nivel

Acciones como...	... están relacionadas con determinados aspectos del aprendizaje
Cotejar, confrontar, comparar, catalogar, parangonar, clasificar	Estas actividades están relacionadas con la capacidad de observar objetos de saber, elementos, contenidos y, a partir de esto, establecer diferencias y semejanzas. Es decir, se solicita el

	establecimiento de los valores que cada uno conlleva, en relación con los otros.
Distinguir, ordenar, codificar, diferenciar, seleccionar	En este nivel se solicita algo más que en el anterior. Si la comparación requiere el establecimiento de distintos valores o significados, la ordenación y este tipo de actividades implican que, a partir de esos valores, se establezcan jerarquías de acuerdo a la importancia que ellos tengan en cada una de las áreas en las que estemos trabajando.
Reformular, realizar o elaborar (cuadros, esquemas, gráficos)	Realizar cuadros o esquemas gráficos supone que nuestro alumno ha podido establecer relaciones y ha identificado jerarquías entre los conceptos dados.
Exponer, explicar, desarrollar, aclarar, redactar, resumir	Esta serie de acciones suponen la elaboración de textos nuevos, cuyo productor es nuestro alumno.

En este segundo nivel, las tareas se dirigen al establecimiento de todo tipo de relaciones entre los conocimientos previos, es decir, las estructuras construidas hasta el momento en el esquema intelectivo del alumno, y los conocimientos nuevos. Por lo tanto y sobre todo en las dos últimas series de este nivel, las acciones indicadas por los verbos encabezadores tienden a la producción de nuevos textos. El objetivo de estas producciones, en las cuales el alumno debería emplear sus "propias palabras", es intentar que los nuevos objetos de saber incorporados sean acomodados, al decir de Piaget, a las estructuras previas.

Estas actividades se proponen para "desbaratar los paradigmas" que los estudiantes tienen incorporados a partir del proceso de endoculturación que comienza a ejercer su acción sobre ellos desde los primeros pasos y las primeras aproximaciones al entorno. Se entiende "desbaratar los paradigmas", al decir de Roland Barthes, como el intento de desestructuración de los "saberes" sin explicación y sin fundamentos, heredados de la tradición. Es el momento de la incorporación de conocimientos que "desequilibren" las certezas sobre lo que nuestro alumno acepta como "realidad". Corresponde a lo que se conoce como "construcción socio-cultural".

Consignas de este estilo son, por ejemplo:

1- ¿A qué doctrina pertenece la posición de Bertelloni respecto al hombre? Explicar su posición.

2- ¿Por qué se define a la persona como irrepetible y unitaria? Ampliá tu respuesta.

3- ¿Cuál es la posición de San Pablo sobre el tema –según Bertelloni? ¿En qué se diferencia, entonces, el hombre del animal?

4- ¿Qué es la dignidad humana, según Bertelloni?

5- ¿Qué significa que la Persona humana ha sido creada para la eternidad?

Esta serie de consignas tiene como característica exigir del alumno la acomodación de los nuevos contenidos a los que él, de suyo, haya sustentado hasta el momento. Las consignas están formuladas de forma que el alumno "comprenda" que los conceptos que desarrollará son concepciones particulares de un teórico, que puede o no coincidir con las nuevas estructuras, pero queda claro que se le solicita dar cuenta de las palabras de otro. Y allí puede presentarse el desequilibrio y la nueva acomodación.

Tercer Nivel

Acciones como...	... están relacionadas con determinados aspectos del aprendizaje
Interpretar, comentar, reflexionar, analizar, categorizar o jerarquizar información	Toda lectura es una interpretación que implica reflexión, análisis y jerarquización de información.
Hipotetizar, inferir, sacar conclusiones (a partir de los datos paratextuales y los indicios o marcas en el texto) , realizar o elaborar (producción de textos críticos)	El establecimiento de inferencias, al cual nos hemos referido en la primera parte de nuestro trabajo, es el eje directriz de esta etapa. Como decíamos, las consignas deben suscitar este trabajo inferencial.
Justificar, valorar (establecer juicios de valor o axiológicos), criticar, plantear, establecer consideraciones	Las construcciones de juicios críticos guardan una estrecha relación con la configuración de un "patrón" de pensamiento que implica una valoración de los objetos y una toma de posición frente al mundo. Implica un desarrollo y un "despertar" a la actividad invalorable de formular "criterios propios".
Debatir, discordar, refutar, contrarrefutar (textos orales)	El último paso es la confrontación criterios. El debate se presenta como el elemento más rico para el desarrollo de esta estrategia cognitiva en nuestro alumno.

El tercer nivel de consignas apunta al proceso final señalado por Piaget: la adaptación de los nuevos contenidos a los esquemas anteriores, en la formación de nuevos patrones de procesamiento cognitivo. Son las tareas que se presentan como más enriquecedoras, las que estimulan, en el alumno, la "investigación". Ejemplos:

Dado un poema:

1- ¿A qué alude el título?

2- ¿A *quiénes* se referirá el poeta y por qué causa le atribuye, a estos, esas palabras?

3- En ambas estrofas se define a sí mismo a partir de la utilización de una metáfora ¿Cuál es y por qué lo hará?

4- ¿Por qué está el poema compuesto por dos estrofas? ¿Podrá estar relacionada esta estructura con algún significado "escondido"?

5- ¿Cuál es el tema del poema? Recuerda "especificarlo".

6- Transcribe vocablos o expresiones que hagan referencia al paso del tiempo. ¿Por qué las utilizará?

7- ¿Cuál es su opinión sobre el tratamiento que el poeta da al tema del tiempo?

8- ¿Cómo relacionaría esa visión con la de Rafael Alberti?

Todas las consignas apuntan al proceso inferencial. Nada de lo que se solicita puede ser "aprendido". Lo que se aprende es un mecanismo deductivo que podrá ser empleado en cualquier oportunidad de lectura y ante cualquier tipo textual.

Significados de las acciones y actos de habla más frecuentes que se consignan u ordenan en las consignas académicas:

- Caracterizar: mencionar las características, principales y secundarias, de un objeto y explicar cada una de ellas.
- Comentar: presentar un objeto y un breve juicio de valor sobre el mismo.
- Comparar: caracterizar dos o más objetos y señalar semejanzas y diferencias entre los mismos.
- Definir: enumerar los rasgos distintivos que permitirían la distinción del objeto entre muchos otros.
- Ejemplificar: proponer un caso singular al que se aplique un concepto teórico o definición desarrollada previamente. Aunque definición y ejemplo son pares asociados, los docentes suelen separar ambas consignas pero en el campo del conocimiento no hay definición sin ejemplo ni ejemplo sin definición.
- Enumerar: hacer un listado de los elementos que forman un conjunto.

- Explicar: presentar las causas de por qué sucede determinado hecho.
- Fundamentar: exponer las pruebas que justifican una afirmación.
- Opinar: desarrollar un juicio de valor sobre un objeto. Opinión y fundamentación, en el campo académico, también constituyen pares asociados.

Caracterización del género consigna desde el punto de vista de su dimensión comunicativa y textual

En función de lo dicho y de acuerdo a los descriptores seleccionados, la consigna es un género que tiene por propósito el aprendizaje de un tema y recibe distintos nombres según la etapa del proceso intelectual a la que se aplica. Asi hablamos de guías de lectura o actividades que promueven la asimilación y el acomodamiento o de resoluciones de cuestionarios o trabajos prácticos que buscan reforzar esas etapas pero sobre todo evaluar el proceso realizado.

RASGOS EXTERNOS ÁMBITO DE PRODUCCIÓN			**RASGOS INTERNOS REGULARIDADES DISCURSIVAS EN FUNCIÓN DEL ÁMBITO**						
			TEMA	**ESTILO**			**ESTRUCTURA**		
							Externa		**Interna**
Quién escribe- Para quién (Emisor-Receptor)	Lugar dónde será leído	Finalidad del autor	Científico propio de una disciplina	Nivel Léxico	Nivel Retórico	Nivel Enunciativo	Organización de la información	Para textos	Organización interna de la información
Docentes para estudiantes (comunidad académica)	Académico	Promover el proceso de aprendizaje y evaluar la adopción un tema de enseñanza		Especializado, de semidivulgación	---------- ----	Personal o impersonal, uso de la 1º persona del plural, 2º del S o P, Modo imperativo o Infinitivo de los verbos	La instrucción es un proceso unidireccional, se presenta en pasos que deben ser respetados para producir aprendizaje	Según la extensión de la consigna, señalan etapas del proceso de aprendizaje	Desarrolla la secuencia descriptiva, explicativa, pero prevalece la instructiva

3.3. Propuesta

En esta etapa de conclusiones, y teniendo en cuenta los resultados obtenidos, es imperativa la puesta en marcha un **Programa de Discurso Aacdémico** en la Universidad que ponga en relación pensamiento académico y lenguaje escrito, y promueva la formación de competencias lectoras y escriturales en los alumnos, junto con el desarrollo de sus conocimientos conceptuales sobre los temas de las asignaturas.

Para ello es necesario sostener una política institucional, ya que hacerse cargo de la lectura y la escritura de los estudiantes requiere formación y asesoramiento, y es preciso destinar recursos y sostener programas.

Experiencias extranjeras y nacionales indican la preocupación y el trabajo creciente de los centros universitarios en la lectura y escritura de los alumnos en todas las asignaturas de las diferentes curriculas.

El Programa parte de dos instancias previas. Por un lado, las investigaciones realizadas en la Universidad Nacional de La Matanza acerca de las habilidades y dificultades en la lectura y escritura de ingresantes y alumnos del primer año de los estudios superiores. Por otro, las estrategias de intervención pedagógica elaboradas en talleres introductorios en las carreras, cuya tarea ha dado resultados positivos pero insuficientes, ya que dichas estrategias deben ser incorporadas paulatina y sistemáticamente como herramientas permanentes del trabajo intelectual con todas las asignaturas.

El Programa tratará de ponderar las prácticas de lectura y de producción de textos orales y escritos como instituyentes del campo académico y no como recursos o técnicas auxiliares. Este giro en la comprensión obliga a redefinir las concepciones -ideológicas, epistemológicas y didácticas- desde las cuales se articulan los procesos de enseñanza de las distintas asignaturas de los planes de estudio.

No escapa a este objetivo la necesidad de reflexionar y revisar el ejercicio del rol docente con los profesionales que tienen a su cargo la socialización de los estudiantes en el campo científico disciplinar. También en ellos ha operado un proceso de internalización de ciertos marcos reguladores que la dinámica misma de lo social transformó, poniendo en cuestión sus propios desempeños. Desde esta perspectiva, resulta imprescindible generar un ámbito de discusión y producción institucional que permita construir los parámetros desde los cuales habrán de llevarse adelante las prácticas de enseñanza.

Se propicia la generación de instancias de debate y discusión críticas a fin de desnaturalizar ciertas improntas que más de un siglo de didáctica instrumental dejó en las prácticas docentes, habida cuenta de que las estrategias lineales se muestran cada vez más inoperantes a la hora de dar razones de la complejidad de los fenómenos. Favorecer este corrimiento, y promocionar su transferencia al territorio de la enseñanza, es una tarea que requiere de esfuerzo y acompañamiento sostenidos.

Los desafíos son múltiples e involucran por igual a especialistas en la disciplina científica, a especialistas en educación y a especialistas en lectura y escritura. Cada uno de ellos puede reconocer que algunas de sus prácticas resultan deficitarias o débiles en relación a los nuevos problemas que plantea la cultura contemporánea. De igual modo, cada uno de ellos sabe que el esfuerzo individual, aunque legítimo, muchas veces resulta improductivo y acrecienta la frustración. Se trata, entonces, de pensar interdisciplinariamente; no sólo por su necesariedad para afrontar la complejidad de las transformaciones del presente sino, además, porque es una asignatura pendiente en el propio campo académico. Las dificultades para pensar articuladamente el abordaje de los problemas, repercuten de modo negativo en la creatividad y fertilidad de nuevas ideas y posiciones.

La tarea a desarrollar consistirá en diseñar espacios para la producción cooperativa, en los que prevalezca la preocupación por reflexionar acerca de los implícitos y explícitos que regulan la práctica de enseñanza en la formación universitaria. Sobre este territorio común será posible construir acuerdos acerca del valor de las prácticas de lectura y escritura como constitutivas del pensamiento académico.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. "*Taller de escritura. Géneros y otras especializaciones*". Barcelona, Salvat 1996.

ADAM, J. M. (1990) *Elements de lingustique textuelle. Théorie et practique de l'analyse textuelle*. Lieja: Mardaga.

ALZATE YEPES, Teresita (2009) "*Hay que enseñar a hacer ensayos*" en Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) N° 48/6 del 10 de marzo de 2009.

BAJTIN, M. (1997) (1952-53).) "El problema de los géneros discursivos", en *Estética de la creación verbal*. Ed. Siglo XXI, México.

---------- 1993) La novela polifónica de Dostoievski y su presentación en la crítica, en *Problemas de la poética de Dostoievski,* México: Fondo de Cultura Económica.

BARTHES, R. (1991), *Introducción al análisis estructural de los relatos*, México: Premia.

BENVENISTE, E. (1966) *Problemas de lingüística general, I*, México. Siglo XXI. 1986.

---------- (1974) *Problemas de lingüística general, II*, México. Siglo XXI.

BOTTA, Mirta (2002) *Tesis tesina, monografía e informes* Bs.As, Biblos.

BOURDIEU, Pierre (1998) *Capital cultural, escuela y espacio social.* Editorial Siglo XXI. México.

BROOKE, R. (1987) "Underlife and writing instruction." *College Comoposition an Communication,* 38.2, pp.141-153

BROWN, G.- YULE, G. (1993) *Análisis del Discurso,* Madrid: Visor. (Original 1983).

BRONCKART, J.P. (1994). "Aspects génériques, typiques et singuliers de l'organisation textuelle; des actions aux discours." En C. López Alonso & A. Seré de Olmos (Eds.), *Langage; théories et applications en FLE* (pp. 73-88). Madrid: ADEF.

BRUNER, J. (1986). *Actual minds, possible worlds.* Cambridge, MA, Harvard University Press.

CÁCERES MESA, M. y otros (s/f) "La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente", en *Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653),* Universidad de Cienfuegos, Cuba, on line http://www.rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf, 06/03/2007 12:00:21

CARLINO, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad.* Fondo de Cultura Económica. Argentina.

CÁCERES MESA, M. y otros (s/f) La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente, en *Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653),* Universidad de Cienfuegos, Cuba, on line http://www.rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf, 06/03/2007 12:00:21

CASSANY, Daniel. (1987) *Describir el escribir.* Barcelona, Piados, 1992.

(1999) *Construir la escritura.* Barcelona, Paidós.

CASTRONOVO, Adela "La lectura en la Universidad", en http://www.el-libro.com.ar/archivo_documental /PDFs/2-016-Castronovo.pdf

CHARAUDEAU, P. (2004). La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual. *Revista Signos, 37*(56), 23 -39.

CHARAUDEAU, P. (1997) "Les conditions d'une typologie des genres télévisuels d'information", *Réseaux*, 81.

CHARAUDEAU, P. (2004) *La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual*, en *Revista Signos*, V 37 N° 56, pp. 23-39.

---------- (1997). *El discurso de la información. La construcción del espejo social.* Barcelona: Gedisa, 2003.

CIAPUSCIO, Guiomar Elena. (1994) *Tipos textuales.* Buenos Aires. UBA. CBC.1986.

Ciapuscio, Guiomar "La noción de género en la Lingüística Sistémico funcional y en **la** Lingüística Textual", *Revista Signos*, 2005, vol.38, n°57, p.31-48.

CIAPUSCIO, G. (2003). *Textos especializados y terminología.* Barcelona: Instituto Universitario de Lingüística Aplicada.

CORTÉS, M. y Maite ALVARADO (1999). "La escritura en la universidad. Repetir o transformar", en *II Jornadas Académicas de la Carrera de Ciencias de la Comunicación,* 4-11-99, Bombini, G. (comp.) *Enseñanza de la Lengua.* Universidad de Bs. As., Facultad de Filosofía y Letras, 2000.

CREMEW, P. y Lea, M. (2000) R. *Escribir en la universidad.* Barcelona, Gedisa.

DANES, F.-VIEHWEGER, D. (eds.) (1976) *Probleme der Textgrammatik.* Berlín: Akademie-Verlag.

De CERTEAU, M. (1997) La operación histórica, en Francois Perus, *Historia y Literatura,* México: Instituto Mora/UAM, Antologías Universitarias, pp. 31-69.

DELEUZE, G. (1990) ¿Qué es un dispositivo?, en AA. VV., *Michel Foucault, filósofo,* Barcelona: Gedisa.

DI STÉFANO, M., PEREIRA, M. C. "Representaciones sociales en el proceso de lectura", en: *Signo y seña.* Bs. As. 1997.

DUBOIS, María Eugenia. *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica.* Buenos Aires. Aique. 1989.

ECO, U. (1987) *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo,* Barcelona: Lumen

---------- (1992) *Los límites de la interpretación.* Barcelona: Lumen.

EGGINS, S.-MARTIN, J.R. (2000) Géneros y registros del discurso, en Teun A. van Dijk (comp.) *El discurso como estructura y proceso. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria. Volumen 1*, Barcelona: Gedisa, pp. 335-371.

EGGINS, S.-MARTIN, J. R. (2003) El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional, en *Revista Signos*, V. 36 N° 54, pp. 185-205.

EJARQUE, Delia. *La monografía* (material extraído de la cátedra Discurso Científico II, PARA LA Licenciatura en Gestión Educativa, s/ otras referencias)

FERRARI, L. & Gallardo, S. (2006).El estudio diacrónico de la evaluación en las introducciones de artículos científicos de medicina. *Revista Signos, 39*(61), 161-180.

FERREIRO, E., CASTORINA, J. A., GOLDIN, D. y Torres, R. M. (1999) *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*, México, Fondo de Cultura Económica.

FLOWER L. y HAYES, J. (1996) "La teoría de la redacción como proceso cognitivo", en: *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*, A. I. A. Lectura y Vida, Buenos Aires.

FOUCAULT, M. (1971) *El orden del discurso* Barcelona, Akal.

---------- (1983) "Las regularidades discursivas", en *La Arqueología del saber*, México, Siglo XXI.

---------- (1995) *La verdad y las formas jurídicas.* Barcelona: Gedisa. (El subrayado es nuestro).

---------- *Defender la sociedad*, Buenos Aires: FCE. (Original en francés 1997) (Publicado también como Genealogía del Racismo)

---------- (2008) *Los anormales*, Buenos Aires: FCE. (Original en francés 1999)

GARCÍA, Guillermo *"Discusión sobre comprensión lectora: nuevos aportes"*. EN: *Lectura y Vida.* Sept. 1989. Pp. 8 a 11.

GARCÍA, M., Hall, B. & Marín, M. (2005). Ambigüedad, abstracción y polifonía del discurso académico: Interpretación de las nominalizaciones. *Revista Signos, 38*(57), 49–60. GIROUX, H. (1997) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona: Paidós.

GREGORIO DE MAC, M. Isabel de. Rebola de Welti, M. Cristina (1992) *Coherencia y cohesión en el texto.* Buenos Aires. Plus Ultra.

GREIMAS, J. A. (1973) *Semántica estructural*, Madrid: Gredos.

---------- (1989) *Del sentido II. Ensayos Semióticos,* Madrid: Gredos. (Original: 1983)

KINTSCH, W. (1988) "The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model", *Psychological review,* 95 (2), 163-182.

HALLIDAY, M.A.K., "The Functional Basis of Language", en D. Bernstein (comp.), *Class, Codes and Control,* vol. 2, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1973; "Dialogue with H.Parret", en H. Parret (comp.), *Discussing Language*, La Haya, Mouton, 1974.

---------- (1982) *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado.* México: Fondo de Cultura Económica. (Original: 1978).

HALLIDAY, M.A.K.- HASAN, R. (1976) Cohesion in English, London: Longman.

HAYES, J. (1996) "A new framework for understanding cognition and affect in writing", en L. Ransdell (ed.), *The science of writing*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.

HJELMSLEV, L. (1971) *Prolegómenos a una teoría del lenguaje,* Madrid: Gredos (Original: 1943).

JAKOBSON, Roman. *Ensayos de lingüística general.* Barcelona: Seix Barral, 1975.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1993) *La enunciación. De la subjetividad del lenguaje.* Buenos Aires: Edicial.

KRISTEVA, J. (1981) *Semiótica I*, Madrid: Editorial Fundamentos

LARROSA, Jorge (1998) *La experiencia de la lectura.* Editorial Laertes. Barcelona.

LÓPEZ, G. y ARCINIEGAS LAGOS E. (2004) *Metacognición, lectura y construcción del conocimiento.* Cali: Cátedra UNESCO MECEAL: Lectura y escritura.

LOTMAN, I. (1986) Acerca de la semiosfera, en *La semiosfera. I. Semiótica de la cultura y del texto*. Valencia: Frónesis Cátedra, Universitat de Valencia.

MAINGUENEAU, D. & Cossuta, F.(1995). L'analyse des discours constituants. *Langages*,117.

MAINGUENEAU, D. (1987) *Introducción a los métodos de análisis del discurso.* Buenos Aires. Hachette.

---------- (s/f) *¿"Situación de enunciación" o "situación de comunicación"?* http: // www.revista.discurso.org/articulos/Maingueneau%20situación.htm

MARUCCO, M. (2001) "La enseñanza de la lectura y la escritura en el aula universitaria". Ponencia presentada en las I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas*

académicas universitarias, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001.

MATHEWSON, G. (1997) "Modelo de la influencia de la actitud en la lectura y su aprendizaje", en *Textos en contexto: Los procesos de lectura y escritura*, N°3, Buenos Aires, Lectura y Vida, Asociación Internacional de Lectura, 9-53.

MOUNSEY, Chris. "Ensayos y Tesis". Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires 2007.

MUÑOZ, C. (2001) "Una experiencia en torno a la enseñanza de la lectura y escritura como modos del trabajo intelectual en la universidad". Ponencia presentada en las I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001.

OLSON y TORRANCE (Comps.) (1991) *Cultura escrita y oralidad.* Barcelona, Gedisa.

---------- (1993) *Indicadores de la comprensión lectora.* USA: Interarmer, 1994.

OLSON, D. (1998) *El mundo sobre el papel. El impacto de la lectura y la escritura sobre la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa. Edición original en inglés de 1994.

ONG, Walter (1994) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra.* México. Fondo de Cultura Económica..

PARODI SWEIS, G. (1999) *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos.* Valparaíso. Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.

PARODI, G. (2005b) La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico-profesionales: ¿Aprendiendo a partir del texto? *Revista Signos*, *38*(58), 221-267

PARODI, Giovanni "El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio". En *Revista Signos*, 2007, 40(63) 147-178

PARRET, H. DUCROT, O. (1995) *Teorías lingüísticas y enunciación.* Buenos Aires. Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común (UBA).

PERELEMAN, Ch. et al. (1958) *Tratado de la argumentación, La nueva retórica*, Madrid, Gredos.

PORTER, Luis (2001) "Escribir como forma de aprender", en http://academia.uat.edu.mx/porter/asesoria/escribir.htm.

RAITER, A; ZULLO, J. y otros. 1999: *Discurso y Ciencia Social.* OPFYL - EUDEBA. Bs. As.

ROSALES, P. y A. Vazquez (1999) Escritura de textos académicos y cambio cognitivo en la enseñanza superior. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* 8 (15): 66-79

RICH, A. (1979) *On lies, secrets, and silences.* New York, Norton.

ROSENBLATT, Louise M. (1994): "La teoría transaccional de la lectura y la escritura", en: *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*, 1996, pp.13-71. Buenos Aires: Lectura y Vida.

— (1938-2002) *La literatura como exploración.* México, Fondo de Cultura Económica. ROSEMBLAT, L. (1994) "The transactional theory of reading and writing", en R. Ruddell, M.R. Ruddell y H. Singer (eds.), *Theoretical models and prosesses of reading*, Newark, Delaware: IRA, 1057-1091.

RUSSELL, D. "Activity Theory and Writing Instruction". En *Reconceiving Writing, Rethinking Writing Instruction.* K Ed. Joseph Petraglia, Mahwah, NJ: Lawrence Eribaum, a995, pp. 51-77.

SANCHEZ MIGUEL, E. (1993) *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión.* Madrid. Santillana.

SCARDAMALIA, M. y Bereiter, C. (1992) "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". En *Infancia y aprendizaje 58*, Bs. As.

SERAFINI, M. T. (1998) *Cómo se escribe*. Barcelona, Paidós.

SILVESTRI, A. (1998): "Habilidades de reformulación", en*: En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Buenos Aires, Cántaro.

SISCA Alicia y Gloria O.J. Martínez (2000).*Manual de Metodología para la investigación en Humanidades*. Bs. As. Universidad Libros (USAL)

SOLA VILLAZÓN, Ana y DE PAUW, Clotilde (2004): "La Tutoria de Pares: un espacio para aprender a ejercer el derecho a leer textos académicos" en *Textos en Contexto 6. Leer y escribir en la universidad.* Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida. Buenos Aires, Argentina.

SORIANO, Marc y otros. (1978) *El poder de leer*. Barcelona. Gedisa.

SOTO, M. (2009) Herramientas semióticas para el abordaje de las obras artísticas / estéticas. Dispositivo, imagen, registro, lenguaje, género, estilo, campo temático, campo retórico, Buenos Aires: Instituto Universitario Nacional del Arte, Área Transdepartamental de Crítica de Artes, Material de Cátedra.

STEIMBERG, O. (2005) *Semiótica de los medios masivos. El pasaje a los medios de los géneros populares,* Buenos Aires: Atuel.

TAPIA, M., Burdiles, G. & Arancibia, B. (2003). Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios. *Revista Signos*, *36*(54), 249-257.

TODOROV, T. (1996) Los dos principios del relato, en *Los géneros del discurso*, Caracas: Monte Ávila, pp. 67-82.

TOLCHINSKY, LILIANA. (1993) *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona, Anthropos.

---------- (1998) "Primeros pasos en la redacción de textos expositivos", en *Textos,* nro.17, Graó, Barcelona, julio de 1998.

UNESCO (1998) Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el XXI: visión y acción. *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción.* Art. 9, Apartado d, p. 5. Bruselas: UE

VAN DIJK, T. y KINTCH, W. (1983) *Strategies of Discourse Comprehension*. New York, Academic Press.

VAN DIJK, T (1983) *La ciencia del texto*. Buenos Aires, Paidós.

---------- (1988) *Texto y Contexto*. Madrid, Cátedra.

VAN DIJK, T. y W. KINTSCH (1978) "Toward a model of text comprensión ad production", *Psychological review*, 85, 5, 213-233.

----------(1983) Strategies of discourse comprehension, New York, Academic Press.

VAN DIJK, T. (1978) *La ciencia del texto*, Buenos Aires: Piados.

---------- (1995) "On macroestructures, mental models, and other inventions: a brief, personal history of de Kintsch-van Dijk theory", en C. Weaver, S. Mannes y C. Fletcher (eds.), *Discourse comprehension: essays in honor of Walter Kintsch*, New Yersey: Lawrence Erlbaum, 383-407

VELEZ, Jaime Alberto "*Limites del Ensayo Académico*" en www.politecnicovirtual.edu.co en Alma Mater. Universidad de Antioquía- Secretaria General. Departamento de Información y Prensa. Colección Documentos N°4 Medellín. Noviembre 1999.

VERÓN, Eliseo (1987) *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad.* Editorial Gedisa, Buenos Aires.

---------- (1997) *Semiosis de lo ideológico y del poder. La mediatización,* Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Oficina de Publicaciones.

----------. (2000) El cuerpo de las imágenes, en Eliseo Verón (2001) *El cuerpo de las imágenes,* Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, pp. 101-111.

VIGNER, G (1993) "Escriture et savoir". *Le francais dans le monde.* Fevrier-Mars, 1999.

VILÁ, M. (2000). *La enseñanza y el aprendizaje del discurso oral formal: Una secuencia didáctica sobre las explicaciones orales en clases*. Tesis Doctoral no publicada Universidad Autónoma de Barcelona, España.

VIGOTSKY, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México, Grijalbo.

WALKER, M. (2000) *Cómo escribir trabajos de investigación.* Barcelona, Gedisa.

ZALBA, E. M. (2003) "La palabra interdicta: problemas de producción discursiva en estudiantes universitarios". Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras. Encuentro de investigadores, mimeo.

ANEXO I

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA

Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales

San Justo, 20 de junio de 2008

Estimado/a Profesor:

El Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales se propone poner en marcha, en un corto tiempo, un **Programa de Discurso Académico** que tendrá como fin promover la formación de competencias discursivas en los alumnos y acompañar en forma adecuada el desarrollo de sus conocimientos conceptuales sobre los temas de cada asignatura.

Para ello, necesitamos del aporte de toda la comunidad docente, ya que queremos trabajar a partir de lo que sucede en las aulas. Con el fin de iniciar un relevamiento de las necesidades actuales, le solicitamos complete el cuestionario que adjuntamos y lo entregue antes del **25 de julio** del corriente.

Esperando contar con su colaboración, lo saludo atentamente.

PRÁCTICAS DISCURSIVAS EN LA UNIVERSIDAD

ASIGNATURA:

CARRERA:

1- SEÑALE CON UNA CRUZ LO QUE CORRESPONDA

1.1. ¿Qué tipo de **textos** (orales o escritos) solicita, habitualmente, a sus alumnos?

- **Resolución de cuestionarios**
- **Resúmenes**
- **Informes de lectura**
- **Reseñas**
- **Monografías,**
- **Fichas bibliográficas**
- **Ensayos**
- **Exposiciones orales**
- **Coloquios**
- **Tesina**
- **Proyecto de investigación**
- **Otros ¿Cuáles?**

1.2. En caso de que dé pautas para la realización de esos trabajos, ¿cuáles son esas pautas?

- **Extensión**
- **Estructura**

- **Forma de presentación**
- **Normas de cita de bibliografía**
- **Modelos de resolución de la tarea**
- **Otras normativas ¿Cuáles?**

1.3. En las evaluaciones, ¿qué aspectos tiene en cuenta para calificar la construcción de la respuesta?

- **Adecuación a la consigna**
- **Contenido**
- **Organización de la información**
- **Coherencia en la exposición**
- **Actitud crítica**
- **Normativa**

2. Los trabajos solicitados son: (Redondee la opción que corresponda)

CANTIDAD DE TRABAJOS POR CUATRIMESTRE	CONSTITUYE INSTANCIA DE EVALUACIÓN	GRUPAL/INDIVIDUAL
1	SÍ/NO	SÍ/NO
2	SÍ/NO	SÍ/NO
3	SÍ/NO	SÍ/NO
4	SÍ/NO	SÍ/NO
5	SÍ/NO	SÍ/NO
6	SÍ/NO	SÍ/NO

3- ¿Cómo caracterizaría el discurso escrito y oral de sus alumnos desde el punto de vista estructural, conceptual, gramatical, etc.? ¿Qué problemáticas observa?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4- Adjunte al menos la consigna de 1 trabajo que solicite habitualmente a sus alumnos.

ANEXO II

Planilla del Procesamiento de datos

Total de Encuestas Recibidas	73
Asignaturas declaradas	78
Trabajo Social	11
Comunicación Social	13
Relaciones Publicas	11
Educación Física	27
Relaciones Laborales	5
No Contesta	9
Textos Solicitados	
Resolución de Cuestionarios	47
Resúmenes	23
Informes de lectura	25
Reseña	17
Monografías	19
Fichas Bibliográficas	10
Ensayos	5
Exposiciones orales	43
Coloquios	16
Tesina	2
Proyecto de Investigación	11
Otros	17
Pautas para la realización de los trabajos	
Extensión	42
Estructura	51
Formas de presentación	46
Normas de cita de bibliografía	36
modelos de resolución de la tarea	30
otras normativas	6
Evaluaciones que se tiene en cuenta	
Adecuación a la Consigna	66
Contenido	68
Organización de la Información	52
Coherencia en la exposición	63
Actitud Crítica	52
Normativa	22
Trabajos por Cuatrimestre (de 1 a 6)	
1	12
2	21
3	8
4	8
5	2
6	7

más de 6	10
No contesta	7
Eran Instancias de Evaluación? SI- NO	
Si	51
No	12
Ambas	4
No Contesta	6
Eran Grupales o Individuales	
Individuales	16
Grupales	3
Ambas	25
No Contesta	29
Problemáticas observadas	
Contesta	73
No contesta	
Adjunta consigna	58
No adjunta consigna	15