

LECTURA Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS

HÉCTOR MANNI “Explicar y argumentar” (Módulo 4)

1.1. Algunas precisiones sobre secuencias textuales

Proponemos revisar lo que vimos en el módulo anterior, especialmente la sección 3, “¿Qué aportan a la lectura las formas de los textos?”. También es conveniente volver a leer el artículo de Liliana Zimmermann, módulo 7. En ese artículo, la autora desarrolla el concepto de *secuencia textual*, siguiendo a Adam (1992).

Proponemos un ejercicio rápido con la finalidad de revisar las categorías o conceptos con los que nos estamos manejando y para que se compruebe si es posible usarlos: cuando se cumplimentó la consigna 5 de la actividad 13, ¿fueron usadas las categorías sobre los aspectos de los que habla Zimmermann? Repetimos un fragmento de lo que escribimos en el módulo 3:

“En su artículo Zimmermann sostiene que hay tres aspectos a considerar en los formatos textuales: un aspecto enunciativo, un aspecto genérico y un aspecto composicional. [...] Ahora bien, ¿qué valor tiene este análisis para un lector cualquiera?”.

¿Qué respuesta se puede dar a la pregunta de la cita?
Repetimos otra cita del mismo módulo:

“[...] si reconoce el género y las secuencias textuales más usadas por la comunidad discursiva, posiblemente podrá identificar la intención de lectura, saber qué es lo que el autor supone que el lector debe conocer para interpretar el texto; si no lo sabe, se preocupará por buscarlo en los lugares más adecuados”.

En la realización de la actividad 13, ¿se pudo comprobar el supuesto de esta cita?

Nos parece importante, luego que la categoría *secuencia textuales* se ha trabajado en textos, en la actividad 13, hacer algunas precisiones más. El supuesto sobre el que se asienta cualquiera de las tipologías elegidas es que es posible determinar *regularidades lingüísticas* fácilmente observables y, a partir de ellas, definir los tipos de textos. Sin embargo, como sabemos, el texto es una unidad muy compleja y heterogénea como para confiar en que esas regularidades se dan en todos los casos de una manera constante, según lo ve Zimmermann en su artículo. Entonces, sostenemos que las secuencias textuales son formas de alguna manera abstractas y que en los "textos reales" éstas aparecen como tipos predominantes, pero que se articulan con otras formas. De allí es que Adam (1992) propuso situar las regularidades, que en general se conocen como *narraciones, descripciones, argumentaciones, explicaciones y diálogos*, en un nivel menor de complejidad, diferente de un tipo que él denomina *secuencia*.

Una *secuencia* es una unidad parcialmente independiente, con una forma típica que los hablantes reconocemos intuitivamente, la podemos delimitar. Vamos a tratar de clarificar mejor esta delimitación. El lenguaje está constituido por varias *unidades* que los hablantes reconocemos sin ningún tipo de esfuerzo. Podemos pensar, por ejemplo en una unidad lingüística como la *palabra*. Aun los niños muy pequeños y sin escolaridad identifican y distinguen *palabras*; también distinguen relatos. Lo muestra el ejemplo del niño que le reclama a su madre que el cuento no es así cuando ésta omite alguna parte o no comienza con el ya conocido "*Había una vez...*". Parece bastante común este tipo de identificaciones en el uso del lenguaje. Lo que queremos decir es que empíricamente podemos reconocer, como hablantes, ciertos tipos de unidades.

Las secuencias se asemejan a otras clases de unidades de la lengua en el sentido en que comparten la propiedad de *recursividad*. Esto es, una estructura es *recursiva* cuando tiene la propiedad de ensamblarse o adjuntarse¹ a otra unidad lingüística constituyendo una unidad mayor. Por ejemplo, los sintagmas y las oraciones tienen esta propiedad, constituyen unidades mayores: oraciones simples pueden constituirse en oraciones compuestas. Las secuencias también son recursivas en este sentido. Entonces, una secuencia se ensambla con otra secuencia, de la misma o diferente clase, y constituye una unidad mayor; ésta, a su vez, puede ensamblarse o adjuntarse a otra y constituir una unidad mayor, y así sucesivamente. Por ejemplo, en un relato, cuya secuencia predominante es la *secuencia narrativa*, puede ensamblarse con una *secuencia descriptiva* o *argumentativa*. De aquí, la posibilidad de fragmentar un texto y observar sus constituyentes.

1. Usamos *ensamble* y *adjunción* como sinónimos aquí. En otros marcos teóricos, pueden tener diferentes significados.

¿Cuál es la razón para incluir estas categorías en un libro que pretende brindar al lector ciertas herramientas que le permitan resolver problemas cuando lee o escribe?

Si las secuencias pueden ser segmentadas, observadas y analizadas, entonces, también podrán ser *evaluadas*. Es decir, se pueden evaluar las razones por las que el autor del texto incluyó determinadas secuencias, según sus intereses e intenciones. Si se observa la actividad 13, se podrá ver que en las consignas se indican algunas acciones para lograr esta evaluación:

"Señalá las *estrategias* que utilizan para definir el concepto [...]:

- cómo usa las *estructuras formales en función de la intención* –las secuencias textuales, entre ellas–;
- ¿qué *valor* tiene en este texto [por ejemplo, las descripciones]?; etc."

Un buen lector no sólo reconoce el contenido del texto y puede responder a la pregunta *qué dice el texto*, sino también *cómo está expresado tal contenido*. Muchas veces, este reconocimiento de las formas de los textos permite construir mejor el significado del mismo. Con estas ideas presentes, abordemos el problema de la explicación y la argumentación en los textos. El artículo de Adriana Falchini, "La Explicación en la Comunicación Científica", Módulo 9, expone sobre el uso de las secuencias explicativas y argumentativas en la comunicación académica. A continuación, citaremos este artículo, razón por la cual es conveniente que se lea previamente.

2. La secuencia textual explicativa

Nos hacemos nuevamente la pregunta varias veces dicha: *¿por qué tiene sentido en un curso para ingresantes conocer sobre esta forma textual?* La respuesta ya la sabemos. No obstante, la recordamos en función de pensar en la necesidad de identificar las dificultades con la que los estudiantes se encuentran cuando leen, estudian, escuchan a los profesores y escriben. Adriana Falchini, en la Introducción de su artículo "La explicación en la comunicación científica", módulo 9 de este libro, expresa:

"Cuando tenemos presente el contexto de producción 'tratamos' de otro modo a los textos y nos damos cuenta que son una posible respuesta a grandes problemas, que no está allí toda la 'verdad sobre el tema en cuestión' y que debemos articularlos con otros a los que éste responde, cuestiona, continúa. Los textos académicos y científicos no 'están solos en el mundo' pertenecen a un intertexto que se empezó a escribir hace mucho tiempo en cada disciplina: Historia, Ciencias Naturales, Psicología, Ciencias Sociales, Matemática, Física, Química, Derecho, entre otras".

Quisiéramos remarcar dos partes de esta breve cita: por un lado, *los textos son una posible respuesta a grandes problemas*; y, por otro, *no son objetos aislados*, se conec-

tan con otros textos, otras preguntas y otras respuestas. En el módulo 1, dijimos "en un texto leemos muchos otros textos". El buen lector tiene que ser capaz de identificar esas relaciones. Lo que los profesores evaluamos constantemente es si los estudiantes son capaces de ver estas relaciones. Comprender los contenidos de una disciplina científica es comprender estas relaciones.

Una forma de exponer conocimientos en los textos es a través de la *explicación*. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de explicación? No es tan fácil responder a esta pregunta porque este término está asociado a diversos aspectos. Por un lado, con el término *explicación*² nos referimos generalmente a un tipo de actividad que realiza un científico; esto es, intenta *explicar*³ los hechos, encontrar sus causas y no sólo describirlos, relacionar fenómenos diferentes bajo un mismo principio (axioma o ley; relacionar datos entre sí y justificarlos por alguna generalización. Pero el término, además, también hace referencia a un aspecto comunicativo: cuando un científico encuentra una generalización que explique fenómenos o datos aislados, los comunica a su comunidad. La explicación persigue la finalidad de modificar el entorno cognitivo del receptor; le muestra relaciones entre hechos, enunciados, leyes y principios. En un sentido muy amplio, podemos decir que el escritor busca mostrar cómo se relacionan los datos o hechos con otros fenómenos. Entonces proporcionan información, precisan algún aspecto poco claro, o bien, explican de manera diferente de otros autores. Si se da esta última instancia, los textos que presentan diferentes explicaciones entrarán en discusión.

El texto explicativo aporta un conocimiento y su punto de partida es la delimitación de un problema que se intentará dilucidar a lo largo del mismo. La forma en la que se explicita el problema, en muchos casos, es a través de la pregunta. En otros, no se explicita de este modo, pero habrá que suponer una pregunta básica que subyace a la explicación: *el por qué de (o cómo se da) un hecho o fenómeno*. Esquemáticamente podemos pensar que la secuencia explicativa tiene dos momentos:

1. Se presenta el problema: se hace referencia a un objeto, fenómeno o hecho complejo que se ofrece como algo desconocido o algo difícil de comprender. Llamaremos a esta instancia la *motivación epistémica*: *motivación* porque inicia lo que Falchini llama *movimiento explicativo*; *epistémica* porque responde a una acción que lleva a un conocimiento. La forma lingüística que adopta la dimensión comunicativa es la *pregunta explícita o implícita*: *¿por qué...?* o *¿cómo...?* son las formas típicas.

2. Se da respuesta al problema: esta es la instancia resolutive. El escritor da las razones, las causas o las motivaciones que responden a la pregunta inicial. Un es-

2. Se pueden usar varios sinónimos relacionados con el término *explicación*: *exposición, justificación, explicitación, validación*, entre otros.

3. Zamudio y Atorresi (1998) hablan de una dimensión *lógico-cognitiva* o *epistemológica* y de una dimensión *interaccional* para referirse al término *explicar*. En nuestro caso, planteamos el término como un componente de la *actividad de teorizar* que tiene el científico.

quema explicativo necesariamente tiene esta instancia en la que el objeto, fenómeno o hecho complejo queda explicado y se resuelve el problema cognoscitivo.

En otras partes de este libro insistimos en la idea de *leer como si fuera un escritor*. Es decir, reconocer las marcas o estrategias que usó el escritor *desarmando*, *desocultando* los mecanismos de escritura. En particular las estrategias más comunes en la secuencia explicativa son:

- Narración con función explicativa
- Reformulación
- Definición
- Ejemplificación
- Analogía
- Descripción
- Paratexto verbal y gráfico
- Cita de autor

Est. Explicativas

El ensamblaje de secuencias puede resultar una buena manera de leer, en el sentido de comprender, el texto. Por otro lado, como parte del sistema de la lengua, los conectores y marcadores del discurso constituyen piezas claves para la construcción del texto. La observación de estas piezas también puede servir como pistas para los lectores en tanto relacionan en forma explícita segmentos textuales. Su finalidad discursiva se centra en proporcionar cohesión y coherencia, pero también en servir de guía u orientación argumentativa.

Marcadores que contribuyen a la organización global del texto:

- iniciadores: para empezar, antes que nada, primero de todo...
- distribuidores: por un lado, por otro, por una parte...
- ordenadores: primero, en primer lugar, en segundo lugar...
- continuativos: pues bien, entonces, en este sentido...
- espacio-temporales: antes, hasta el momento, hasta aquí, después, seguidamente...
- conclusivos: en resumen, en suma, en resumidas cuentas...

Marcadores que introducen operaciones discursivas:

Estos procedimientos indican la posición del explicador ante lo que dice o bien sobre lo que otro dice. Ej.: en mi opinión, a mi juicio, a nuestro entender, desde mi punto de vista...

Conectores que sirven para poner en relación lógico-semántica segmentos textuales:

- aditivos: además, asimismo, también...
- contrastivos: pero, sin embargo, ahora bien, en cualquier caso...
- de base causal: por eso, porque, puesto que, por consiguiente, en efecto, a menos que...
- temporales: cuando, de pronto, en aquel tiempo...
- espaciales: enfrente, detrás, por encima....

3. La secuencia argumentativa en los textos académicos

Cuando un hablante *fundamenta* con la intención de *convencer* a su interlocutor utilizando *razones* que lo llevan a *afirmar* lo que afirma, entonces *argumenta*. Muchos autores denominan *textos de opinión* a este tipo de escritura, por el sentido persuasivo que subyace a esta clase de textos. Por ejemplo, las notas de los diarios donde los autores de las mismas exponen sus puntos de vistas sobre algún tema en particular. Tal es el caso de columnistas como Rogelio Alaniz en el diario *El Litoral* los sábados por la tarde; o como Joaquín Morales Solá o Mariano Grondona en *La Nación*. En estos textos hay una fuerte presencia de la secuencia argumentativa, o dicho de otro modo, la secuencia dominante es la argumentativa.

Es conveniente aclarar, para evitar confusiones, que tratamos la *secuencia argumentativa* desde una perspectiva que se sitúa en el campo de la lingüística. Esto es, las definiciones y planteos del problema que hacemos en este libro se basan en los estudios que especialistas en teorías del texto, entre muchos otros Adam y Bronckart, han realizado sobre el tema. Reconocemos que hay otras perspectivas, como la filosófica, por ejemplo, que pueden seguir caminos diferentes del nuestro o bien llamar a las cosas por otros nombres. Estas diferencias son frecuentes en temas como los que nos ocupan.

En los *textos académicos* también encontramos secuencias argumentativas. Es probable que, en muchos casos, no constituyan secuencias dominantes, pero la identificación de este tipo de secuencia puede resultar sumamente provechosa cuando se lee un trabajo. Retomemos el artículo de Falchini; en la sección 3 expresa:

"Existen diferencias muy marcadas entre la argumentación académica y las argumentaciones orales que sostenemos en la vida cotidiana. No nos olvidemos el carácter institucionalizado y público de la comunicación académica. En los textos académicos la explicación está estrechamente ligada a la argumentación, y viceversa. Los textos explicativos pueden terminar convenciendo [...]".

La *secuencia argumental* es una manera de interactuar entre el escritor y el lector. Lo que tenemos que definir es cómo se da. En su texto, Falchini presenta aspectos a

tener en cuenta en la lectura de los textos académicos que utilizan secuencias argumentativas.

Ahora bien, muchas veces es difícil precisar, como lo hemos dicho antes, si un texto es argumentativo o tiene otra forma. Elvira Arnoux (1998) propone que los textos, que ella denomina *expositivos*, constituyen una *continuidad* que se mueven entre dos polos: el polo explicativo y el polo argumentativo. Este modo de ver es muy interesante porque no se centra en una dicotomía. No plantea que los textos o son explicativos o son argumentativos, sino que se mueven entre ambos polos. De ello resulta, entonces, que un texto argumentativo puede recurrir a ciertas estrategias explicativas, o viceversa.

En general, una de las mayores dificultades de los estudiantes que ingresan a la universidad es enfrentarse con textos extensos. Probablemente –y es sólo una hipótesis de trabajo–, gran parte de la dificultad reside en que no es fácil por parte de los lectores determinar lo que podríamos denominar *encadenamiento de secuencias*: una secuencia es la base, el soporte para otra secuencia, y así sucesivamente. Más arriba dijimos que las secuencias tienen la propiedad de la recursividad: es posible que los lectores con poca experiencia no puedan identificar cómo se ensamblan unas con otras. Por ejemplo, un texto académico puede adoptar como forma global una estructura explicativa. En general, los *textos-epistémicos* de disciplinas como la física, la química y las ciencias biológicas, siguen esta estructura; presentan un problema bien específico sobre algún fenómeno y lo explican en el marco de una teoría. Para lograr tal explicación recurren a otros tipos de secuencias: estas disciplinas utilizan con frecuencia las *secuencias descriptiva y argumentativa* ensambladas. Citamos a Arnoux, Alvarado y otros (1998:49):

"... (en los géneros *expositivo-explicativo*) abundan las *secuencias descriptivas y explicativas*, y ... (en los géneros *argumentativos*), las *secuencias argumentativas*. (...) Muchos de los géneros discursivos que circulan en el medio educativo se integran en el primer tipo, el *expositivo-explicativo*: clases, exposiciones orales, manuales de diferentes ciencias, informes de experiencia, etc. En cambio, en el ámbito periodístico, jurídico y político hay presencia masiva de textos argumentativos: discursos ante el parlamento, intervenciones en debates, discursos conmemorativos, notas editoriales, acusación o defensa en un juicio, ensayos. Es así como suele explicarse las propiedades de la luz o la intensidad de un sismo, mientras que las diferentes tesis sobre la legalización del aborto o sobre los rumbos que ha de tomar una política económica son generalmente objeto de discursos argumentativos".

Los autores citados (1998) hablan de *polos expositivos*. Esto es, la *exposición* es un tipo de *género discursivo* –como lo entendemos en el módulo 2– que se presenta como un continuo que tiene dos polos: *el polo expositivo explicativo* y *el polo expositivo*

argumentativo. Es decir, la explicación y la argumentación son secuencias que contribuyen al género expositivo. De ahí que podamos hablar de *secuencia expositiva-explicativa*, por ejemplo. Los textos en los que predominan las secuencias argumentativas se caracterizan como una práctica discursiva que tiene un propósito central: persuadir al lector y lograr convencerlo de lo que se está exponiendo. En este sentido, los conceptos se construyen a partir del propio desarrollo discursivo,⁴ a partir de la presentación de argumentos y contraargumentos. En cambio, en los textos explicativos los conceptos se presentan como "un saber construido en otro lugar" (Arnoux, Alvarado y otros, 1998); en el marco de las teorías, se construyen los conceptos –se *inventan*, diríamos parafraseando a Einstein e Infeld– y son legitimados por una comunidad académica determinada.

Arnoux, Alvarado y otros (1998:54) ponen en comparación ambos polos, lo que permite ver las características que distinguen uno del otro:

Polo expositivo explicativo

Polo expositivo argumentativo

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Se presenta como un saber construido en otro lado, legitimado ya socialmente o como un saber teórico. <i>¿? Ciencia, de arte?</i> • Tiende a borrar las huellas del sujeto y a instaurar una distancia que genere el efecto de objetividad. <i>5º par.</i> • Las fronteras entre discurso citante y citado son nítidas. • Se propone informar. <i>Obj.</i> • La dimensión <u>cognitiva</u> es central. <i>concl.</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Se presenta como la construcción de nuevos conceptos a partir del propio desarrollo discursivo. <i>expone y llega a toda u</i> • El sujeto se manifiesta y confronta su opinión con la de otros. • Aparecen distintas formas de contaminación de voces. • Se propone persuadir. • A la dimensión cognitiva se agrega la emocional. |
|--|--|

Realizaremos ahora algunas actividades que permitan volver sobre lo que estuvimos trabajando. La actividad N° 14 propone un ejercicio de lectura siguiendo las pistas que ofrece el escritor.