



APORTES DE LA TEORÍA DE LA ENUNCIACIÓN EN EL DESARROLLO DE LA LECTURA COMPRENSIVA Y CRÍTICA

CONTRIBUTIONS OF THE THEORY OF ENUNCIATION IN THE DEVELOPMENT OF COMPREHENSIVE AND CRITICAL READING

Ana Bidiña¹

ana.bidina@gmail.com

Rita Cortese²

ritacortesevz@gmail.com

María Jazmín Rodríguez³

jaz.mjr@gmail.com

Oscar Sánchez⁴

oscardanisanchez@gmail.com

Nora Smael⁵

norasmael@gmail.com

Universidad Nacional de La Matanza

Resumen

Este artículo trata sobre la relación de la Teoría de la Enunciación con la comprensión global de un texto y con la lectura crítica. Su objetivo es indagar en qué medida el reconocimiento de marcas de enunciación posibilita a los alumnos una mejor comprensión global y crítica de los textos. Para ello se realizó un análisis cuantitativo y cualitativo, desde la perspectiva de la Teoría de la Enunciación (Benveniste, 1970; Kerbrat-Orecchioni, 1997), de treinta y tres exámenes de la materia Seminario de Comprensión y Producción de Textos del Curso de Ingreso a la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM), realizados por los alumnos que habían participado de una experiencia llevada a cabo por el equipo de investigación de la cátedra. El análisis se hizo a la luz de un marco teórico elaborado a partir de dos ejes: la concepción psico-socio-lingüístico-discursiva del proceso de lectura, basada en el modelo estratégico propuesto por van Dijk y Kintsch (1983) y actualizado por van Dijk (2012), y la perspectiva sociocultural (Cassany, 2006/2010) necesaria para abordar el aspecto crítico de la lectura. Los resultados muestran que el reconocimiento de marcas de enunciación contribuye a la lectura macrocomprensiva y crítica, pero no garantiza por sí solo la efectividad de esa lectura.

Palabras clave: Teoría de la Enunciación - Comprensión global - Lectura crítica - Alumnos de ingreso

Abstract

This article discusses the relationship of the Theory of the Enunciation to global comprehension of a text and critical reading. Its objective is to investigate to what extent the recognition of enunciation marks enables students to have a better global and critical comprehension of texts. To this purpose, a research team at UNLaM carried out a quantitative and qualitative analysis of thirty-three written exams from the perspective of the Theory of Enunciation (Benveniste, 1970; Kerbrat-Orecchioni, 1997). These exams, which were taken by volunteering students, belonged to a course called "Comprehension and Production of Written Texts", which is part of the set of entry courses at UNLaM. The analysis was made considering a theoretical framework developed in two areas: the psycho-socio-linguistic-discursive conception of the reading process, based on the strategic model proposed by van Dijk and Kintsch (1983), and van Dijk (2012) and the socio-cultural perspective (Cassany, 2006/2010) necessary to address the critical aspect of reading. As the results show, it can be demonstrated that the recognition of enunciation marks contributes to macro comprehensive and critical reading, but does not guarantee by itself effective reading.

Keywords: Enunciation Theory - Global Comprehension - Critical Reading - Entry Students

Recepción: 14-09-2018

Aceptación: 14-05-2019

INTRODUCCIÓN

Investigaciones anteriores (Bidiña, et al., 2012) comprobaron que los alumnos ingresantes a la universidad tienen mayores dificultades para la comprensión macroestructural, que permite abordar el sentido global de un texto, que para reconocer las relaciones microestructurales. También se ha comprobado (Bidiña, Luppi, Smael, 2016) que si se trabaja desde una perspectiva sociocultural y se explicita la relación del texto con su contexto, aumenta el grado de comprensión de la idea central.

La investigación de la que da cuenta este artículo tiene como objetivo responder a la pregunta de si el conocimiento de las marcas de enunciación comprendidas en la Teoría de la Enunciación posibilita a nuestros alumnos del Curso de Ingreso alcanzar una mejor comprensión lectora y una lectura crítica del texto. Kerbrat-Orecchioni (1997) afirma que la Teoría de la Enunciación constituye una herramienta adecuada para que los alumnos se inicien en la lectura crítica, ya que permite describir las relaciones entre el enunciado y los elementos de la trama enunciativa.

Sobre la base de la hipótesis de que la Teoría de la Enunciación es una vía posible de superación de las dificultades que presentan los alumnos para la comprensión de un texto, ya que brinda elementos que permiten acceder al sentido global a partir de unidades menores de análisis y coadyuvan a su lectura crítica, para este trabajo hemos conformado un corpus de análisis de 33 (treinta y tres) exámenes finales de estudiantes que habían participado de una experiencia llevada a cabo durante el año 2016.

El análisis de la muestra se realizó a la luz de un marco teórico elaborado a partir de la concepción psico-socio-lingüística-discursiva del proceso de lectura basada en el modelo estratégico de comprensión (van Dijk y Kintsch, 1983; van Dijk, 2012). El aspecto crítico de la lectura fue observado a través de la perspectiva sociocultural, que establece que el sentido de un texto no está solamente en este, sino que se trata de un proceso de construcción social ligado a los entornos institucionales y sociales en los que se produce y circula (Cassany, 2006, 2008).

En este artículo, daremos cuenta de dos análisis: uno cuantitativo acerca del reconocimiento de marcas de enunciación y de las diferentes variables que permiten inferir el grado de comprensión alcanzado y de criticidad de la lectura, y otro cualitativo de esas mismas variables, en seis casos representativos.

1. Marco teórico

Según el encuadre elegido (van Dijk y Kintsch, 1983; van Dijk, 2012), la lectura comprensiva de un texto constituye un proceso estratégico con el que el lector construye un plan para resolver una tarea específica que enfrenta. La tarea específica que enfrentan nuestros

alumnos es la elaboración de un informe de lectura crítico (ILC), y una de las estrategias propuestas por la cátedra es el reconocimiento de marcas de enunciación. El modelo estratégico de comprensión considera que todo lector es dueño de un conocimiento declarativo que está almacenado en la memoria asociada al campo semántico, que está representado por el vocabulario, como también por las experiencias de lecturas previas y el reconocimiento de un tipo de texto en particular. De acuerdo con los autores, el otro tipo de conocimiento requerido para desempeñarse como lector estratégico es el conocimiento procedural o procedimental que consiste en leer estratégicamente, el lector opera con su voluntad sobre la información del texto y extrae lo esencial. El lector sabe hacer lo necesario para leer, como por ejemplo: resumir, activar conocimientos previos y reconocer ideas principales.

Con respecto al lector crítico, categoría que aspiramos alcancen nuestros alumnos, Cassany (2010) lo caracteriza como quien reconoce en un texto los intereses del autor y los relaciona socialmente, recupera las connotaciones y distingue la diversidad de voces. El concepto que integra este modo de abordaje textual es el de literacidad crítica. Los discursos, al estar situados en un contexto determinado, muestran un punto de vista sesgado, tienen un autor que vive en una comunidad determinada, con un bagaje histórico y cultural propio. Cassany (2008) sostiene que es fundamental para la vida en democracia atender a esta perspectiva que permite develar la ideología que se oculta detrás de los discursos. Para diferenciar a la perspectiva sociocultural de los otros modos de abordaje textual, Cassany (2006) explica el alcance de la perspectiva lingüística y psicolingüística. En la primera, el valor del discurso se aloja en el texto, por lo que el significado es único y estable, objetivo e independiente de los lectores. En la perspectiva psicolingüística, el lector realiza inferencias a partir de los conocimientos previos que posee y la interpretación será mayor o menor en función de las inferencias realizadas por el lector, por lo que la interpretación estará ligada a este conocimiento previo. La concepción sociocultural contiene a ambas, pero agrega que tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen un origen social, y que los discursos reflejan el punto de vista del autor y su ideología. Por su parte, van Dijk (2012), en una actualización de su Teoría de Modelo Estratégico de Comprensión, se refiere a este como un tipo de modelo mental con un doble origen: cognitivo, pues recupera experiencia individual de los usuarios del lenguaje almacenadas en la memoria episódica -situada en la memoria a largo plazo-, y social, en tanto se ve influenciado por representaciones socioculturales aprehendidas como actitudes, opiniones e ideologías.

Acerca de la Teoría de la Enunciación, Benveniste (1970) sostiene que “la enunciación es esa puesta en funcionamiento de la lengua por un acto individual de utilización” (p.12). Kerbrat-Orecchioni (1977) propone su propia definición:

La enunciación es la búsqueda de los procedimientos lingüísticos (deícticos – *shifters*-, modalizadores, términos evaluativos, etc.) con los cuales el locutor imprime su marca al enunciado, se inscribe en el mensaje –implícita o explícitamente- y se sitúa en relación a él. (p.43)

Para la autora, esta definición es un intento de localización y descripción de las unidades que funcionan como índices de la inscripción del sujeto de la enunciación en el enunciado. Reconoce como elementos de la trama enunciativa a los protagonistas del discurso, la situación de comunicación, las huellas lingüísticas de la presencia del enunciador en el enunciado, el espacio y el tiempo de inscripción y la modalidad enunciativa. Los deícticos tienen importancia porque hablar es significar, pero al mismo tiempo “referirse a”, es dar información específica sobre objetos específicos del mundo extralingüístico, los cuales no se pueden identificar sino es con relación a ciertos puntos de referencia dentro de un sistema de localización. El sistema de localización deíctico es el más importante y el más original, ya que tiene la particularidad de efectuarse no en relación a otras unidades internas del discurso, sino en relación a algo exterior y heterogéneo: los datos concretos de la situación de comunicación. Es decir, son herramientas cómodas e irremplazables diseminadas a través de la trama discursiva. Gracias a los deícticos se constituye el sujeto y se estructura el espacio en el que este se mueve. Los subjetivemas son parte del conjunto de las unidades enunciativas; Kerbrat-Orecchioni establece que naturalmente toda unidad léxica es subjetiva. El lenguaje no enuncia haciendo una copia de la realidad con las palabras, sino que realiza una representación de la realidad tomando el léxico que ofrece el código lingüístico. Existen, en este sentido, dos tipos de formulación entre las que se opta. Una es el discurso objetivo, que se esfuerza por borrar toda huella de la existencia de un enunciador individual. La otra es el discurso subjetivo, en el cual el enunciador se confiesa explícitamente o se reconoce implícitamente como la fuente evaluativa de la afirmación. Los sustantivos tienen rasgo axiológico y se localizan en el nivel del significado. El valor axiológico de los términos es que están marcados por el sistema y pueden tener una connotación positiva o negativa. Los sustantivos axiológicos van a ser más frecuentes en textos argumentativos que en descriptivos. Los enunciados axiológicos (elogiosos o injuriosos) tienen el papel de detonadores ilocutorios con efecto inmediato y, a diferencia de otros tipos de unidades subjetivas (deícticos), los axiológicos (sustantivos-adjetivos) son implícitamente enunciativos. Con respecto a los adjetivos, Kerbrat-Orecchioni (1997) distingue entre los adjetivos subjetivos, los afectivos y los evaluativos, y diferencia entre estos últimos, a su vez, los axiológicos y los no axiológicos. Los adjetivos afectivos enuncian una propiedad del objeto y, al mismo tiempo, una reacción emocional del hablante frente a ese objeto, es decir, que implican un compromiso afectivo del enunciador. Los adjetivos evaluativos no axiológicos son aquellos que implican una evaluación cualitativa o cuantitativa del objeto (sustantivo).

Su uso se basa en una doble norma, interna del objeto y específica del hablante, razón por la cual son subjetivos. Kerbrat-Orecchioni (1977) señala que el uso de este tipo de adjetivos es relativo a “la idea que el hablante se hace de la norma de evaluación para una categoría dada de objetos” (p.113). En el caso de los axiológicos, su uso también implica una doble norma, referida a la clase de objeto a la que se le atribuye la propiedad y referida al sujeto de la enunciación, relativa a sus sistemas de evaluación (estética, ética, etcétera). A diferencia de los evaluativos (no axiológicos), los axiológicos aplican al objeto denotado por el sustantivo un juicio de valor negativo o positivo. Reflejan la competencia ideológica del sujeto y toman una posición a favor o en contra con relación al objeto. Siguiendo con su clasificación, la autora incluye los verbos como unidades subjetivas y los clasifica como subjetivos. Hay verbos marcadamente subjetivos, pero la autora expresa que los verbos presentan un análisis probablemente más complicado que los sustantivos y los adjetivos, porque su valor evaluativo eventual queda generalmente a cargo del sujeto hablante. Por su parte, Filinich (1998) se detiene en la modalización de los enunciados. Para la autora, un enunciado modalizado es aquel en el cual el hablante califica de modo explícito su compromiso en cuanto a la verdad, la falsedad o la ausencia de ambas determinaciones de las proposiciones que emite. Filinich (1998) expone variadas formas de modalidad, desde formas impersonales y auxiliares de modo, hasta adjetivos y adverbios de juicio o apreciación. En suma, el sujeto de la enunciación puede delegar en instancias del enunciado la construcción de perspectivas temporales, espaciales y modales. De las cuales la modalidad es fundamental para la interpretación de sentido.

2. Materiales y Métodos

Este artículo da cuenta del análisis de un corpus conformado por treinta y tres exámenes finales realizados en diciembre de 2016 de la materia Seminario de Comprensión y Producción de Textos, del Curso de Ingreso a la UNLaM, que tiene como principal objetivo que los alumnos incorporen estrategias para la lectura crítica y la escritura de textos académicos. Los alumnos, cuyos exámenes se analizaron, habían participado de una experiencia de Aprendizaje Invertido de elementos de la teoría de la enunciación, llevada a cabo en el marco de una investigación más amplia durante el año 2016.

El examen constó de una consigna de lectura comprensiva, una de aplicación de elementos de la Teoría de la Enunciación a la lectura comprensiva y crítica, y la escritura de un informe de lectura crítico (ILC) sobre un texto fuente (TF) argumentativo. Se analizaron cuantitativa y cualitativamente las respuestas a la segunda consigna y los ILC. Buscamos pruebas de la relación entre el reconocimiento y clasificación de marcas de enunciación y la lectura comprensiva y crítica. El análisis cuantitativo incluyó el análisis de porcentajes de alumnos que reconocieron las marcas, el porcentaje de marcas reconocidas, y el de

hipótesis identificadas de manera total o parcial. El análisis cualitativo se centró en los elementos que permiten inferir si hubo o no comprensión de lo leído (por ejemplo, formulación completa y correcta de la hipótesis del TF), y si se alcanzó una lectura crítica (relación con el contexto, análisis de la ideología del TF y construcción de una posición propia). Los textos utilizados para los exámenes fueron dos, según el horario en que rindió cada grupo: “La manipulación de las masas en las democracias occidentales”, de Germán Gorraiz López (Texto A), y “Todos somos... (completar)” (sic), de Noam Chomsky (Texto B)⁶. Esta situación se constituyó en una variable interviniente de peso en algunos aspectos de la comprensión lectora, como se verá más adelante.

3. Resultados

En primer lugar, describiremos los resultados del análisis cuantitativo, según las diferentes variables que se tuvieron en cuenta. Luego, presentaremos los resultados del análisis cualitativo. La interpretación de todos estos resultados se completará en la sección siguiente (4. Discusión).

3.1 Análisis cuantitativo

3.1.1 Reconocimiento y clasificación de marcas de enunciación

En el examen se les pidió a los alumnos que reconocieran, en un párrafo indicado expresamente, dos marcas de enunciación diferentes, y que las clasificaran.

Tabla N°1

Todas las marcas

	Texto A	Texto B	Total
Bien reconocidas y clasificadas	44%	33%	77%
No reconocidas o mal clasificadas	5%	18%	23%

Fuente: elaboración propia

Sobre un total de 66 marcas pedidas (dos por cada alumno de los 33 que conforman la muestra analizada), el grupo reconoció y clasificó correctamente 77%.

Tabla N°2

Por tipo de marca

	Texto A	Texto B	Muestra completa
Subjetivemas	53%	23%	76%
Deícticos	2%	8 %	10%
Modalizadores	2%	12%	14%

Fuente: elaboración propia.

Como se aprecia en la Tabla 2, los subjetivemas fueron la marca más reconocida, 76%. Entre ellos, identificaron un verbo, tres sustantivos y veintiocho adjetivos.

Tabla N°3

Por cantidad de alumnos que reconocieron y clasificaron las marcas

	Texto A		Texto B		Totales
Sí	13	39%	7	21%	60%
Parcialmente	1	3%	4	12%	15%
No	2	7%	6	18%	25%

Fuente: elaboración propia.

El 60% de los alumnos reconoció todas las marcas solicitadas, mientras que 15% lo hizo parcialmente.

En las tres mediciones, representadas en los tres cuadros que anteceden, se observaron diferencias significativas entre los textos A y B, en favor del texto A.

3.1.2 Comprensión lectora

La consigna del examen incluía una indicación para que el alumno relacionara la marca seleccionada con el punto de vista del autor sobre el tema tratado en el texto fuente. En esas respuestas, se analizaron tres aspectos, que se enuncian como interrogantes a continuación.

Tabla N°4

¿Interpreta el sentido de la marca en el enunciado en que aparece?

	Texto A	Texto B	Total
Sí	33%	31%	64%
Parcialmente	3%	-	3%
No (x)	12%	21%	33%

(x) Malinterpreta el sentido de la marca y/o del enunciado, o no responde a esa parte de la consigna. Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la Tabla 4, una mayoría (64%) interpretó correctamente el sentido que tiene la marca de enunciación seleccionada en el enunciado en que aparece.

Tabla N°5

¿Explica la relación de la marca con el punto de vista del autor sobre el tema del TF? (Incluye reformular la marca y construir un enunciado nuevo)

	Texto A	Texto B	Total
Sí	15 %	6 %	21 %
Parcialmente (x)	24 %	3 %	27 %
No	10 %	42 %	52 %

(x) no reformula, aunque construye un enunciado nuevo. Fuente: elaboración propia.

Poco más de la mitad de los alumnos participantes (52%) no logró relacionar la marca elegida con la hipótesis del texto fuente, especialmente los que realizaron el examen con el texto B (42%).

Tabla N°6

¿Identifica la hipótesis del texto fuente?

	Texto A	Texto B	Total
Sí	21%	3%	24%
Parcialmente (x)	15%	28%	43%
No	12%	21%	33%

(x) Las hipótesis de los textos estaban conformadas por dos ideas cada una. Se considera parcial el reconocimiento de una de estas o la imprecisión en la formulación.

Fuente: elaboración propia.

Para analizar esta variable, se observaron la respuesta a la consigna específica y el informe de lectura crítico realizado por el alumno como parte del examen. Se encontró que un tercio de los alumnos no logró reconocer la hipótesis del texto fuente (sobre todo los que trabajaron con el texto B), y que 43% lo hizo de forma parcial o imprecisa. Es decir, solo un cuarto de los alumnos participantes (24%) respondió de manera correcta y completa a este requerimiento, y la casi totalidad de ellos pertenecía al grupo que había leído el texto A.

Al analizar la relación entre los alumnos que reconocieron y clasificaron correctamente las marcas de enunciación con el reconocimiento de la hipótesis del texto fuente, se obtuvieron los resultados que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla N°7

Relación hipótesis -marcas

	Reconocieron Hipótesis	Identificaron y clasificaron marcas		
		Totalmente	Parcialmente	No
Totalmente	8 alumnos	75%	12,5%	12,5%
Parcialmente	14 alumnos	50%	29%	21%
No	11 alumnos	55%	0%	45%

Fuente: elaboración propia.

De los 8 alumnos que reconocieron correctamente la hipótesis del TF, 75% había identificado y clasificado las marcas de enunciación (y había trabajado con el texto A). Del total de 14 alumnos que interpretaron parcialmente la hipótesis, 50% había reconocido y clasificado correctamente las marcas de enunciación, y otro 29% lo había hecho parcialmente. De los 11 alumnos que no reconocieron la hipótesis del TF, 55% había logrado identificar y clasificar correctamente las marcas, mientras que 45% no había identificado ninguna.

3.1.3 Lectura crítica

A continuación se presentan los resultados del análisis de los aspectos que se tuvieron en cuenta para evaluar si los alumnos habían hecho una lectura crítica del texto fuente. Este análisis se realizó sobre los informes de lectura críticos.

Tabla N°8

¿Puede contextualizar?

	Texto A	Texto B	Total
Sí	30,5%	21%	51,5%
No	18%	30,5%	48,5%

Fuente: elaboración propia.

Poco más de la mitad de los alumnos logró relacionar el texto fuente con su contexto de producción. Se observó una diferencia a favor de los que leyeron el texto A.

Tabla N°9

¿Genera posición propia?

	Texto A	Texto B	Total
Sí	24%	24%	48%
No	24%	28%	52%

Fuente: elaboración propia.

Un 48% del total de los alumnos que conformaron la muestra construyó un punto de vista personal acerca del tema tratado en el texto fuente, o sobre la posición del autor. Es decir, poco más de la mitad no lo logró. No se observaron diferencias significativas entre los textos A y B.

Tabla N°10

¿Analiza la ideología del TF?

	Texto A	Texto B	Total
Sí	28%	39%	67%
No	21%	12%	33%

Fuente: elaboración propia.

Una mayoría del 67% realizó el análisis de la ideología del texto fuente, con una diferencia a favor de los que resolvieron el examen sobre el texto B.

Tabla N°11

¿Desarrolla argumentación personal?

	Texto A	Texto B	Total
Sí	18%	21%	39%
No (x)	30,5%	30,5%	61%

(x) Incluye 15% de casos que presentan argumentación propia, pero muy escasa o incoherente.

Fuente: elaboración propia.

La mayoría, el 61%, presentó dificultades para desarrollar una argumentación que sostuviera el punto de vista propio sobre el tema tratado, o sobre la posición del autor del texto fuente.

3.2 Análisis cualitativo

Para el análisis cualitativo se tomaron seis de los treinta y tres casos de la muestra, representativos de la diversidad de resultados expresados en el análisis cuantitativo. La elección se realizó en función de las calificaciones que habían obtenido: tres exámenes que, se presumía, habían logrado un nivel considerado de lectura crítica, y otros tres que no. Cuatro exámenes se basaban en el texto A, y dos en el texto B. Se analizó la lectura comprensiva y la lectura crítica en cada uno de los casos, a partir de la resolución de las consignas del examen referidas a marcas de enunciación y también a partir de lo expresado en el informe de lectura.

3.2.1 Sobre el texto A

En su hipótesis, el autor sostiene que, ante la manipulación de los medios hegemónicos, la interactividad de las redes sociales permitiría romper el cerco mediático y promover una ciudadanía con conciencia crítica.

Caso 1. En este caso, el alumno transcribió y clasificó como subjetivema los términos “hombre unidimensional” -sin señalar una palabra en particular- y justificó porque puede considerarse un subjetivema citando dos frases textuales del mismo párrafo. No relacionó el subjetivema con el punto de vista del autor, entendido como hipótesis o idea global del texto, sino que explicó, sin reformular, el sentido de la marca en el párrafo en que aparece. En segundo lugar, el alumno transcribió y clasificó como modalizador la frase “estaría ya surgiendo [...]” y explicó su sentido reformulando la expresión como “en referencia a una nueva ideología”. Interpretó correctamente la postura del autor, aunque no relacionó ese surgimiento con “la interactividad que proporcionan las redes sociales” a las que se refirió el autor como causa de este fenómeno al comienzo del mismo párrafo.

En cuanto al informe de lectura, en este caso el alumno contextualizó el texto explicitando su año de publicación (2016) y señalando como características centrales la consolidación de Internet como un “quinto poder” que desplazó a la televisión de su lugar hegemónico como medio de información. Acerca del análisis ideológico, el alumno reconoció la postura del autor en oposición al sistema dominante y la relacionó con la visión de otros dos autores. Por otro lado, el alumno expresó una posición propia, de acuerdo con las ideas del texto fuente, y la fundamentó con argumentos. Si bien no utilizó los términos empleados en la respuesta sobre marcas enunciativas, sí se refirió a los dos aspectos allí mencionados, la sobreabundancia de mensajes que reproducen la ideología dominante,

y la aparición en Internet de autores anónimos que a través de imágenes y otros recursos intentan difundir “una nueva corriente ideológica”. En este argumento apareció la referencia a Internet que en la respuesta a la consigna estaba ausente. La hipótesis del texto fuente no fue explicitada en el ILC pero es posible deducirla del desarrollo del informe, que mantuvo coherencia con esta hipótesis implícita.

Caso 2. En respuesta a la consigna, el alumno transcribió y clasificó como subjetivemas las palabras “sumiso” y “acrítico”. En la explicación expresó que “el autor se muestra angustiado debido al control de las masas diciendo que se volvieron sumisos y acríticos”. Relacionó someramente los términos con el punto de vista del autor pero los reiteró y no explicó qué quieren decir. Por lo cual, si bien mantuvo coherencia, no se evidenció comprensión total.

En el ILC, el alumno explicitó la hipótesis en términos de afirmación de la existencia de la “manipulación de las masas en las democracias occidentales”. Asimismo, expresó su acuerdo con esta hipótesis. Con respecto a la contextualización, fue incorrecta en su formulación ya que no se refirió a las circunstancias de producción del texto sino a las épocas históricas referidas en el texto mismo (“si bien el texto en una parte habla de la primera guerra mundial, se puede comparar a la actualidad” [sic]). En cuanto al análisis ideológico, solamente enfatizó la disconformidad del autor respecto de la tendencia del pueblo a ser manipulado, sin hacer referencia al agente de esa manipulación ni al sistema dominante en que esta se ejerce. No estableció relación con otros autores. Por último, en cuanto al desarrollo de la argumentación personal, incorporó el rol de las redes sociales en la actualidad como vías de comunicación instantáneas y masivas a través de las cuales cada individuo puede expresar su forma de pensar, lo que termina con el totalitarismo de los medios de comunicación tradicionales. En este punto se observó que esa idea del texto fuente fue correctamente interpretada, aunque nada había sido formulado al respecto en la parte descriptiva del informe de lectura. No se utilizaron los subjetivemas identificados en la consigna, aunque su sentido apareció expresado en la presentación de la postura personal.

Caso 3. Ante la consigna de transcribir dos marcas de enunciación diferentes, el alumno reconoció y clasificó subjetivemas: sumiso, acrítico y endémico. No presentó modalizadores ni deícticos. En cuanto a la vinculación de estas marcas con el punto de vista del enunciador, sostuvo acertadamente: “El autor plantea que los individuos, en las sociedades occidentales, se han vuelto seres acríticos gracias a la propaganda transmitida por los sectores dominantes. [Los individuos] son sumisos al poder y fácilmente manejables mediante técnicas de manipulación”; sin embargo, no explicitó que son los medios de comunicación el vehículo utilizado para dicha manipulación.

Al momento de presentar la hipótesis del autor en el informe de lectura crítico, el alumno enunció: “Los sectores dominantes ejercen una manipulación en las masas mediante diversas técnicas, como es la propaganda, formando individuos acríticos y sumisos”. Como se observa, volvió a utilizar, sin reformular, los subjetivemas ya mencionados en la consigna, pero omitió nuevamente mencionar a los medios de comunicación, cosa que sí realizó al momento de presentar los argumentos. El alumno logró contextualizar el artículo y relacionarlo con el texto *Discurso y racismo*, de van Dijk, pues ambos sostienen la idea de que los medios de comunicación son agentes de manipulación de masas. En cuanto a su punto de vista personal, coincidió parcialmente con el autor, pues no consideró que las redes sociales sean un vehículo para contrarrestar la hegemonía mediática. Propuso a la educación “como una verdadera solución para romper las cadenas de la manipulación” y agregó que “por eso los gobiernos neoliberales se han encargado de destruir la educación pública”. Por lo observado, inferimos que el alumno ha logrado una lectura crítica.

Caso 4. El alumno estableció de manera acertada la relación entre marcas de subjetividad y puntos de vista del autor, y sostuvo que “los medios están manipulando la opinión pública para construir una sociedad sumisa y acrítica”. Como en el caso anterior, solo reconoció los subjetivemas mencionados. No presentó modalizadores ni deícticos.

En cuanto al informe de lectura, en su hipótesis reformuló de manera correcta el punto de vista del autor, al decir que “los medios no promueven el pensamiento crítico y analítico de la sociedad y que con su hegemonía juegan un rol importante en la opinión pública”. Sin embargo, en su punto de vista personal, apareció una contradicción cuando enunció que coincidía con el autor y luego afirmó que los medios comunican desde una perspectiva “despojada en ideología”. Logró contextualizar el artículo y relacionarlo con las ideas centrales de otros autores, pero enunció de manera errónea los argumentos de su propio punto de vista. En este caso, se observó un intento de lectura crítica porque, si bien reconoció algunas marcas y coincidió con el punto de vista del autor, cuando enunció su propio punto de vista incurrió en una contradicción y no logró generar argumentos personales coherentes.

3.2.2 Sobre el texto B.

Al analizar los exámenes realizados sobre la base del texto de Noam Chomsky, quien presenta su hipótesis por medio de una ironía, se observó que ese recurso no fue comprendido por la mayoría de los alumnos, lo que a priori se presentaría como un obstáculo para lograr una lectura crítica. En el texto, Chomsky sostiene que nada justifica que se atente contra la libertad de expresión, pero los medios de comunicación tienen un doble estándar al momento de hablar de ataques a la libertad de expresión: los justifican

si fueron cometidos por el poder de occidente, los condenan si fueron realizados por otros.

Caso 5. La alumna identificó el pronombre posesivo “nuestra” y lo clasificó como deíctico de persona, y también transcribió y clasificó como modalizador la palabra “evidentemente”. Con respecto al deíctico, no brindó ninguna explicación, y acerca del modalizador, si bien reconoció el sentido del término y lo reformuló en un enunciado nuevo, lo hizo en sentido literal y no reconoció la ironía con la que lo utiliza el autor en este párrafo, de modo que no pudo comprender la hipótesis.

En cuanto al ILC, presentó en todos los elementos analizados formulaciones imprecisas, a veces ambiguas o sin coherencia, por lo cual todos esos ítems se consideran presentes de manera parcial. El contexto aparece formulado sin referencias a fecha o época concretas, y con ambigüedad en la redacción: “Un contexto de brutal terrorismo hacia países vinculados con una ideología y opinión diferente a los países”. Aunque en la presentación del autor explicó su crítica al capitalismo contemporáneo, ni el sistema capitalista ni el mundo occidental aparecieron como elementos de caracterización de los genéricos “medios de comunicación”. En la hipótesis, aparecieron los atentados a la libertad de expresión y la trivialización de la información brindada por los medios al respecto, pero no se establecieron diferencias entre los atentados ni se precisó el origen de los medios que trivializan la información, por lo que no se considera identificada correctamente la hipótesis. En el análisis ideológico, mencionó la oposición del autor al terrorismo, sin más precisión. Aunque no lo explicitó como postura personal y apareció una formulación de “demostración” de que los medios no tienen asegurada la libertad de expresión, se infirió que enunció así su acuerdo con lo que comprendió del texto fuente. No desarrolló una argumentación personal en relación con eso.

Caso 6. En respuesta a la consigna, el alumno transcribió “evidentemente” y lo clasificó como modalizador. La explicación fue imprecisa y no dio cuenta del sentido irónico, ya que expresó: “El enunciador presenta la posición de un medio en torno a un ataque realizado por Estados Unidos a un hospital”. También transcribió y clasificó el subjetivema “escupiendo” y explicó su sentido como juicio negativo sobre lo informado por una agencia. En ninguno de los dos casos relacionó con el punto de vista del autor, sino que su explicación fue hecha sobre la utilización en el párrafo señalado.

En el informe de lectura, el alumno contextualizó el texto fuente en torno del ataque sufrido por la revista francesa *Charlie Hebdo*. En la hipótesis, dio cuenta de los ataques efectuados “por terroristas y por los EEUU, haciendo foco en cómo los medios tratan dicha noticia”. Si bien no explicitó en la formulación de la hipótesis que el tratamiento es diferente en cada caso, en el adelanto del punto de vista personal acordó con el autor en ese aspecto, al formular que el tratamiento de las noticias es diferente dependiendo de

quienes son los perjudicados. En el análisis ideológico, solamente expresó una relación con otro autor en función del “poder que tienen los medios a la hora de manipular la información”. En cuanto a la argumentación personal, desarrolló el adelanto realizado previamente, ejemplificando con el tratamiento diferenciado de las noticias en la Argentina de acuerdo a los sujetos sociales implicados. No se observó relación con ataques terroristas, ni con la diferencia entre prensa occidental y Medio Oriente. No estableció relación en ninguna parte del informe con la defensa de la libertad de expresión. Tampoco con las marcas de enunciación identificadas en la consigna.

4. Discusión

En primer lugar, y sobre la base de los resultados obtenidos, puede afirmarse que la mayoría de los alumnos que componen la muestra (60%) reconoció y clasificó correcta y completamente las marcas de enunciación (Tabla N°3). Además, 75 % de los alumnos identificó 77% del total de marcas solicitadas (Tabla N°1).

Sin embargo, no fueron identificados en la misma medida todos los tipos de marca. Atendiendo a la clasificación, se observa (Tabla N°2) que la mayoría reconoció los subjetivemas y, en menor medida, modalizadores y deícticos. Entre los subjetivemas, solo señalaron un verbo y tres sustantivos, mientras que los adjetivos fueron identificados en 28 (veintiocho) oportunidades. En este punto, parece observarse que los rasgos afectivos y evaluativos que cargan los adjetivos fueron identificados con mayor frecuencia por los alumnos que los de los verbos o los sustantivos. Considerando lo afirmado por Kerbrat-Orecchioni (1997), los alumnos parecen comprender los rasgos axiológicos de los adjetivos más que los de los sustantivos, y más aún que los rasgos evaluativos de los verbos que, como sostiene la autora, presentan en general un análisis más complicado y suelen depender de las modalidades. En el caso del verbo identificado, además, puede agregarse que se trata del término “escupiendo” que tiene en el texto fuente un sentido irónico que no fue reconocido en la explicación que se hizo de esa marca, lo que da cuenta de una falta de comprensión macroestructural, ya que no se puso en relación el enunciado en que aparece ese término con el sentido global del texto. Esto representa a la vez una falta de lectura crítica, ya que al no interpretar la ironía se evidencia que algunos indicios del perfil ideológico del autor del texto no fueron percibidos.

Consideramos el conocimiento de elementos de la Teoría de la Enunciación como parte del conocimiento previo, elemento fundamental para la comprensión lectora de acuerdo con el modelo estratégico de van Dijk y Kintsch (1983). A su vez, podemos suponer que el reconocimiento y comprensión del sentido de las propias marcas de enunciación implica la activación de conocimientos previos, respecto de la semántica, los sistemas de valores y las normas implícitas, y las formaciones ideológicas sobre las que se asienta

el uso de algunos términos (van Dijk, 2012). Es decir, que en la lectura se solapan varios niveles de lectura y de comprensión: conocimientos previos para la interpretación de las marcas enunciativas, que constituyen a la vez un conocimiento previo que opera en la comprensión del texto. Los alumnos demostraron haber aprendido a reconocer y clasificar las marcas de enunciación, sobre todo los subjetivemas adjetivos. Pero ese conocimiento previo no alcanzó para que todos llegaran a una comprensión global ni a una lectura crítica plena. Es plausible inferir que hay una desigualdad de los conocimientos previos necesarios para la interpretación de las marcas reconocidas.

Como dijimos, los alumnos identificaron en muy menor medida los deícticos y los modalizadores. En este punto hay que recordar que Kerbrat-Orecchioni (1997) considera que el sistema de localización de deícticos es el más importante y el más original ya que permite al lector inferir datos concretos de la situación comunicativa. La autora se refiere a los deícticos como marca de enunciación que forma parte de las unidades subjetivas, pero en las consignas sobre enunciación en el examen se solicitaba expresamente la relación de las huellas seleccionadas con el punto de vista del enunciador, y los alumnos contaban, como conocimiento previo, con la teoría y la práctica de que la subjetividad la imprimen en el enunciado en mayor medida las modalidades y los subjetivemas, mientras que la categoría de deíctico funciona más como localizadora del texto en contexto. Esto agregaría otro elemento a la explicación de por qué los alumnos eligieron subjetivemas mayoritariamente. Además, pueden no haber reconocido todas las marcas posibles, o haber elegido entre estas, porque solo se les solicitaron dos.

Con respecto a la validez de la hipótesis del presente trabajo, sobre la correlación entre el aprendizaje de elementos de la Teoría de la Enunciación con la comprensión global de un texto, hemos encontrado que la mayoría interpretó correctamente el sentido de la marca en el enunciado en que aparecía, pero no logró relacionarlo con el punto de vista del autor sobre el tema del TF, que era lo solicitado en la consigna. Solo 24% interpretó de manera correcta y completó la hipótesis del TF (Tabla N°6). Es decir, se observa un mejor desempeño en la comprensión de microestructuras que en lo macroestructural o global, al igual que lo observado en experiencias anteriores. Hay un desfase entre la operación cognitiva de reconocimiento y clasificación, y el proceso de relacionar el sentido micro con el macroestructural.

En principio, esto indicaría que el aprendizaje de algunos elementos de la Teoría de la Enunciación no asegura por sí mismo y completamente la comprensión global de un texto. Sin embargo, otros resultados de este mismo análisis, como se verá a continuación, muestran que ese aprendizaje sí coadyuva a la comprensión.

Por un lado, entre los alumnos que reconocieron correctamente la hipótesis del TF, 75% ha identificado y clasificado las marcas de enunciación. Además, del total de alumnos

que interpretaron parcialmente la hipótesis, 50% también ha reconocido y clasificado correctamente todas las marcas de enunciación, y otro 29% lo ha hecho parcialmente (Tabla N°7). Es decir, los alumnos que comprendieron total o parcialmente el TF habían reconocido marcas de enunciación.

Por otro lado, se debe considerar un resultado no previsto del análisis de la muestra, que consiste en la diferencia significativa observada entre los exámenes de los dos grupos de alumnos que la conformaron (aspirantes a carreras de Ingeniería y de Humanidades). Los alumnos de Ingeniería alcanzaron una mayor comprensión global que los de Humanidades. Esto puede deberse a tres razones:

En primer lugar, los alumnos de Ingeniería reconocieron en mayor porcentaje las marcas, especialmente los subjetivemas. Se observa muy poca diferencia entre los grupos a la hora de interpretar el sentido de la marca en el enunciado (microestructura), pero una mayor diferencia a favor de los alumnos de Ingeniería en el reconocimiento de la hipótesis del TF (macroestructura). Esto indicaría que el conocimiento de al menos algunos elementos de la Teoría de la Enunciación ayuda a la comprensión global.

La segunda razón que explicaría las diferencias observadas entre los dos grupos también abona la hipótesis de nuestro trabajo. En la evaluación de la experiencia de Aprendizaje Invertido, los alumnos de Ingeniería obtuvieron puntajes superiores a los de Humanidades, lo que permite inferir que el aprendizaje hecho del tema fue superior.

En tercer lugar, cabe presumir que las diferencias entre los textos fuente sobre los que trabajó cada grupo tuvo una incidencia importante. El texto presentado al grupo de Humanidades (texto B) incluía una ironía en la formulación de la hipótesis, que no fue reconocida como tal por la mayoría de los alumnos. Esta variable interviniente, que agregó una dificultad no prevista en la investigación, permitiría corroborar que si el lector no cuenta con los conocimientos declarativos y procedurales requeridos para desempeñarse como lector estratégico (van Dijk y Kintsch; 1983), no logra una comprensión macroestructural.

Respecto de la segunda parte de nuestra hipótesis, referida a la relación entre el aprendizaje de elementos de la Teoría de la Enunciación y la lectura crítica, se observa que alrededor de la mitad de los alumnos (sin diferencias significativas entre los grupos de Ingeniería y Humanidades) no logró contextualizar el TF ni generar una posición propia; por otro lado, la mayoría analizó la ideología del texto fuente, aunque de manera muy limitada.

A la luz del marco teórico, consideramos que esa dificultad de contextualizar y generar posición propia está vinculada con la poca o nula identificación de deícticos, ya que estas unidades permiten “la relación con algo exterior y heterogéneo del discurso” (Kerbrat-Orecchioni, 1997, p.38), y de modalizadores, con los cuales el enunciador califica de

modo explícito su compromiso con el grado de veracidad de lo que enuncia (Filinich, 1998). Es decir, las unidades enunciativas (deícticos-modalizadores) ayudarían a una buena lectura crítica y a la interpretación de sentido. La falta de contextualización parece relacionarse con la centralidad dada a los subjetivemas en la identificación de marcas enunciativas, en detrimento de la identificación de deícticos.

Con respecto a otro tipo de conocimiento previo necesario para realizar una lectura comprensiva y crítica, y en relación con la contextualización del texto fuente, encontramos en los informes analizados que los alumnos han realizado operaciones muy diferentes entre sí. Como se observa en los casos descritos cualitativamente en el apartado anterior, en los informes de lectura algunos alumnos contextualizaron de manera correcta ubicando el texto fuente en el año de producción y dando cuenta de algunas características socioculturales de la etapa histórica en que el texto se sitúa, mientras que otros confundieron contexto con referencias históricas o temporales mencionadas en el texto fuente. Mientras que un caso presentado ilustra una incompreensión del concepto de contexto, en otros casos se evidencia que, aunque los alumnos comprendían qué es el contexto, no lo pudieron inferir correctamente de los datos textuales y paratextuales con que contaban a la hora de realizar la lectura. Desde la perspectiva sociocultural se entiende el texto como un discurso situado, y el desconocimiento de los alumnos de las condiciones culturales e históricas de la comunidad en la que el discurso emerge es un obstáculo para conectar la memoria personal con la memoria social, operación necesaria cada vez que los usuarios del lenguaje se enfrentan a la tarea de interpretar discursos, según el modelo de lector estratégico (van Dijk, 2012).

Con respecto al análisis de la ideología del texto fuente, se observa un intento por satisfacer la demanda del género ILC, pero en general los alumnos se limitaron a repetir los argumentos del TF que expresaban la ideología, sin realizar un análisis de ella. Otro dato en el mismo sentido es lo observado en los informes sobre el texto B, en el que el autor trabaja el recurso de la ironía como vehículo para la expresión de su punto de vista. La debilidad en la lectura crítica se evidencia cuando casi ningún alumno reconoció este recurso, aun cuando, por un lado, contaban con información paratextual que describía ideológicamente al autor y, por otro, la interpretación literal de la expresión irónica implica una contradicción con las ideas desarrolladas en el resto del texto, una falta de coherencia que los alumnos no percibieron.

Las dificultades para la lectura crítica también se ponen de manifiesto en la ausencia o precariedad de argumentación personal en los ILC. Esto podría deberse, por un lado, a la falta de conocimientos que se requieren para esta tarea (de género, de secuencia), como, por el otro, al bajo nivel de comprensión global del TF que alcanzaron.

CONCLUSIONES

El punto de partida de esta investigación fue indagar acerca de si el conocimiento de algunos elementos de la Teoría de la Enunciación contribuía a una lectura comprensiva y crítica. A partir de los resultados obtenidos, podemos esbozar las siguientes conclusiones.

En primer lugar, el reconocimiento de marcas de enunciación favorece la comprensión pero no alcanza por sí solo para comprender macroestructuralmente un texto. Los resultados del análisis de los exámenes indican que 75% de los alumnos que alcanzó una comprensión global del texto fuente había identificado correctamente las marcas de enunciación. Sin embargo, solo 21% estableció de manera correcta la relación de dichas marcas con el punto de vista del autor y 27% lo hizo parcialmente. Por otro lado, 67% de los alumnos relacionó correctamente el sentido de la marca seleccionada con el enunciado en que aparecía. Es decir que, tal como habíamos observado en investigaciones anteriores, la mayoría de los alumnos logró establecer relaciones microestructurales en el texto fuente, pero presentó dificultades al momento de la comprensión macroestructural o reconocimiento del sentido global del texto.

En segundo lugar, se destaca la pertinencia de la Teoría de la Enunciación para favorecer la lectura crítica de un texto, aunque se evidencia como insuficiente si el conocimiento sobre esta no es acompañado de otros saberes. Con respecto a los datos que surgen del análisis, la lectura crítica fue lograda por poco menos de la mitad de los alumnos. Como se observa en las Tablas 8, 9, 10 y 11, 51,5% pudo reconocer el contexto en el que el texto emerge; 48% logró identificar el punto de vista del autor y generar una posición propia; 39% desarrolló un punto de vista personal; 67% pudo reconocer la ideología, aunque mayoritariamente se limitaron a repetir argumentos del texto fuente en su intento de análisis. La dificultad para la lectura crítica se acentúa si no se utilizan todos los tipos de marcas, ya que los problemas para contextualizar y generar un pensamiento propio radicaron, al menos en parte, en la centralidad dada a los subjetivismos en la identificación de las marcas enunciativas y al bajo reconocimiento de deícticos y modalizadores presentes en el texto fuente.

Además, y vinculando estas dos primeras conclusiones, la relación de un texto con su contexto facilita la comprensión macroestructural, y los deícticos son las marcas que posibilitan en mayor medida esa relación.

En tercer término, surge como elemento de suma importancia tener en cuenta la complejidad de conocimientos previos que intervienen en la lectura crítica, y que no son abarcados por la Teoría de la Enunciación. Sirva como ejemplo recordar que mientras algunos alumnos lograron situar el texto en una sociedad y momento determinado, tal como lo propone la perspectiva sociocultural, en otros casos demostraron desconocimiento de las condiciones culturales e históricas de la comunidad en la que se

situaba el discurso. En el mismo sentido, el no reconocimiento de la ironía presente en la hipótesis del texto B da cuenta de la carencia de algunos conocimientos discursivos, y de la falta de comprensión global del texto, condición necesaria para un abordaje crítico del texto.

En síntesis, con respecto a la hipótesis que guía nuestro trabajo, confirmamos que el conocimiento de elementos de la Teoría de la Enunciación colabora con la lectura comprensiva y crítica de los textos, pero reconocemos que son necesarios también otros saberes que no pueden ser suplidos por esta.

Se abren interrogantes y posibles vías de investigación respecto de los recursos que facilitarían la comprensión macroestructural de los textos, y su lectura crítica, entre los que se encuentran dos aspectos que surgieron en esta investigación y sobre los que cabría profundizar. Por un lado, si el estudio del funcionamiento de deícticos y modalidades puede favorecer la contextualización en particular, y la lectura crítica en general. Por el otro, en qué medida el desarrollo de conocimientos previos incide en la comprensión global y en la lectura crítica. Por ejemplo, el reconocimiento de recursos retóricos (como la ironía) o de las condiciones sociales o históricas en que se produce y circula un discurso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benveniste, E. (1970). El aparato formal de la enunciación. *Langages*. París, Francia: Didier-Larousse, año 5, núm. 17 pp. 12-18. Recuperado en Benveniste, E. (1977). *Problemas de lingüística general*. Tomo1. México: Siglo XXI.
- Bidiña, A.; Zerillo A.; Luppi, L.; Smael, N.; Gómez, S.; Rocaro, S. (2012). *La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la UNLAM*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de La Matanza.
- Bidiña, A.; Luppi, L.; Smael, N. (2016). Lectura académica mediada por las TIC. *II Simposio Internacional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura*. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de tinta.
- Cassany, D. (2010). *Diez claves para aprender a interpretar*. Recuperado de Leer.es. https://leer.es/recursos/comprender/-/asset_publisher/yu6Je5CpDgK3/content/10-claves-para-aprender-a-interpretar-daniel-cassany

- Chomsky, N. (2015). *Todos somos (completar)*. *Aporrea*. Recuperado de: <https://www.aporrea.org/internacionales/a201199.html>
- Filinich, M. (1998). *Enunciación*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Gorraiz López, G. (2016). La manipulación de las masas en las democracias occidentales. Recuperado de: <https://www.telesur.tv.net/bloggers/La-manipulacion-de-las-masas-en-las-democracias-occidentales-20160526-0002.html>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). *La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Edicial.
- van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York, USA: Academic Press.
- van Dijk, T. (2012). *Discurso y Contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Barcelona, España: Gedisa.

¹ Magíster en Análisis del Discurso de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Profesora titular regular de grado, posgrado y complementación curricular de la Universidad Nacional de La Matanza. Investigadora con categoría 1 del Programa de Incentivos del Ministerio de Educación. Participante de reuniones científicas y autora de numerosas publicaciones relacionadas con la pedagogía de la lectura y la escritura académica, y el análisis del discurso.

² Profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras. Licenciada en Letras de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Profesora del curso de ingreso a la UNLaM. Participante de investigaciones sobre la lectura y la escritura académicas.

³ Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UBA). Maestranda en Comunicación, cultura y discursos mediáticos, por la UNLaM. Profesora de Seminario de comprensión y producción de textos, en el curso de ingreso de la UNLaM. Profesora del curso de ingreso de la UNTref. Participante de investigaciones sobre lectura y escritura académicas.

⁴ Licenciado en Comunicación Social por la UNLaM. JTP en la materia Seminario de Comprensión y producción de textos, del Curso de Ingreso de la UNLaM. Docente de la Materia Comunicación Oral y Escrita, del curso de ingreso de la UNTREF. Participante de investigaciones sobre la lectura y la escritura académicas.

⁵ Licenciada en Lengua y Literatura (UNLaM). Profesora de "Seminario de comprensión y producción de textos", en el curso de ingreso de la UNLaM. Investigadora categorizada del Programa de Incentivos del Ministerio de Educación. Ha participado de diferentes investigaciones acerca de la lectura y la escritura en los ingresantes a la Universidad, y en la presentación de sus avances y resultados en numerosos eventos.

⁶ Los textos utilizados en el examen se encuentran en el Anexo.

ANEXO

TEXTO A: *La manipulación de las masas en las democracias occidentales*, de Germán Gorraiz López

Edward L. Bernays escribió en su libro *Propaganda*: “La manipulación deliberada e inteligente de los hábitos estructurados y de las opiniones de las masas es un elemento importante en las sociedades democráticas. Aquellos que manipulan este oculto mecanismo de la sociedad constituyen un gobierno invisible que es el verdadero poder dirigente de muchos países. Somos gobernados, nuestras mentes están amoldadas, nuestros gustos formados, nuestras ideas sugeridas, en gran medida por hombres de los que nunca hemos oído hablar”. Asimismo, fundamenta el sustento de todos los sistemas de gobierno en la “manipulación de la opinión pública”, al afirmar que “los gobiernos, de cualquier tipo que fueren, dependen de la aprobación de la opinión pública para llevar a buen puerto sus esfuerzos” y que “el gobierno sólo es gobierno en virtud de esa aceptación pública”.

En otro de sus libros, *Cristalizando la opinión pública*, desentraña los mecanismos cerebrales del grupo y la influencia de la propaganda como método para unificar su pensamiento. Así, según sus palabras “la mente del grupo no piensa, en el sentido estricto de la palabra. En lugar de pensamientos tiene impulsos, hábitos y emociones. A la hora de decidir, su primer impulso es normalmente seguir el ejemplo de un líder en quien confía. Este es uno de los principios más firmemente establecidos por la psicología de masas”. Por esta razón la propaganda del sistema dominante será dirigida no al sujeto individual sino al grupo en el que la personalidad del individuo se diluye y queda envuelta en retazos de falsas expectativas creadas y anhelos comunes que lo sustentan.

Harold Lasswell estudió después de la Primera Guerra Mundial las técnicas de propaganda e identificó una forma de manipular a las masas, la teoría de “la aguja hipodérmica o bala mágica”, plasmada en su libro *Técnicas de propaganda en la guerra mundial* y basada en la idea de “inyectar en la población una idea concreta con ayuda de los medios de comunicación de masas para dirigir la opinión pública en beneficio propio... sin tener que recurrir a la violencia”, lo que convertiría al periodista en un simple transmisor de los postulados del sistema dominante.

En las sociedades occidentales, el sistema dominante utilizaría la dictadura invisible del consumismo compulsivo de bienes materiales para anular los ideales del individuo y transformarlo en un ser acrítico, miedoso y conformista que pasará a engrosar las filas de una sociedad homogénea, uniforme y fácilmente manejable mediante las técnicas de manipulación de masas.

Herbert Marcuse, en su libro *El hombre Unidimensional*, explica que “la función básica de los medios es desarrollar falsas necesidades de bienes y servicios fabricados por las corporaciones gigantes, atando a los individuos al carro del consumo y la pasividad política”, sistemas políticos que serán caldo de cultivo del virus conocido como autocracia, forma de Gobierno ejercida por una sola persona con un poder absoluto e ilimitado, especie de parásito que se origina en el interior del sistema del gobierno democrático, y que partiendo de una propuesta partidista elegida mediante elecciones libres, llegado al poder se transforma en un líder presidencialista con claros tintes totalitarios (inflexible, centralista y autoritario), lo que confirma el pensamiento de Lord Acton “El poder tiende a corromper y el poder absoluto, corrompe absolutamente”.

Sin embargo, gracias a la interactividad que proporcionan las redes sociales de Internet (el llamado Quinto Poder que enlaza y ayuda a la formación de las identidades modernas), se estaría rompiendo el endémico aislamiento y pasividad del individuo sumiso y acrítico de las sociedades consumistas occidentales (Hombre unidimensional) y estaría ya surgiendo un nuevo individuo reafirmado en una sólida conciencia crítica, sustentado en valores caídos en desuso pero presentes en nuestro código como la solidaridad y la indignación colectiva ante la corrupción e injusticia imperantes y dispuesto a quebrantar las normas y las leyes impuestas por el sistema dominante.

TEXTO B: *Todos somos... (completar)*, de Noam Chomsky

El mundo quedó horrorizado después del brutal ataque que sufrió la revista francesa Charlie Hebdo. En el New York Times, el corresponsal Steven Erlanger describió las repercusiones de lo que muchos denominan el “11 septiembre” francés. Fue “una jornada de muchedumbres en pánico y de niños alejados de las escuelas por cuestiones de seguridad. Una jornada de sangre y de horror en París y sus suburbios”. El repudio mundial provocado por el atentado fue acompañado por una reflexión sobre las raíces profundas de esta barbaridad. “Muchos son los que ven en estos hechos un choque de civilizaciones”, anunciaba un título del New York Times. Las reacciones de horror y de indignación son justificadas, al igual que la búsqueda de sus causas profundas, pero deberían ser completamente independientes de la opinión sobre ese periódico y el material que produce. Los eslóganes de tipo “Yo soy Charlie”, deberían expresar una defensa de la libertad de expresión a pesar de lo que se puede opinar acerca del contenido de la revista y deberían manifestar una condena de la violencia y del terror.

El dirigente del Partido de los Trabajadores de Israel, Isaac Herzog, tiene razón cuando dice que “El terrorismo es terrorismo. No existen dos formas diferentes de considerarlo.” También acierta cuando dice “Todas las naciones que desean la paz y la libertad enfrentan un inmenso reto” respecto al terrorismo.

Erlanger describe muy bien una horrible escena que cita un periodista sobreviviente: “Todo se desplomó. No había escapatoria. Había humo por todos lados. Fue terrible. La gente gritaba. Una verdadera pesadilla.” La escena “no era más que un montón de vidrio roto, paredes caídas, maderas retorcidas y devastación emocional.” Por lo menos 10 personas habían muerto y otras 20 habían desaparecido, “probablemente enterradas bajo los escombros”. Pero esas citas de Erlanger no son de enero del 2015. Fueron extraídas de una nota del 24 de abril de 1999, que solo alcanzó la sexta página del New York Times, muy lejos de lograr la relevancia del ataque a Charlie Hebdo. Erlanger describía “un ataque con misil sobre la sede de la televisión de estado de Serbia” por parte de la OTAN (es decir los EE.UU.) que “dejó fuera del aire Radio Television Serbia.” En ese caso hubo una justificación oficial. “La OTAN y los representantes estadounidenses defendieron el ataque como parte del esfuerzo para debilitar el régimen del Presidente de Yugoslavia Slobodan Milosevic.” Un portavoz del Pentágono declaró que “la televisión serbia formaba parte de la máquina de terror de Milosevic, lo que la convertía por lo tanto en un blanco legítimo.

Ahora se puede leer en la prensa que Francia está en duelo y que el mundo está indignado ante los abominables acontecimientos. Tampoco resulta necesario interrogarse acerca de las causas profundas, ni preguntarse quién representa la civilización y quién la barbarie. Isaac Herzog se equivoca. Definitivamente sí existen dos formas de considerar esos hechos violentos. No es terrorismo cuando se trata de un ataque perpetrado por los que son Justos en virtud de su poder. De la misma forma, la libertad de expresión no corre peligro cuando los Justos destruyen un canal de televisión que apoya a un gobierno que están atacando.

Otro ejemplo que fue fácilmente borrado de “nuestra memoria” fue el ataque de los EE.UU en Falluja en noviembre del 2004, durante la invasión a Irak que se inició con la ocupación militar del Hospital General de esa ciudad, hecho que representa un grave crimen de guerra. Los sucesos fueron trivialmente expuestos en un artículo publicado en primera plana del New York Times, junto con una fotografía ilustrando el crimen. Esos crímenes fueron descritos como altamente meritorios y justificados: “La ofensiva permitió clausurar lo que oficiales describían como una herramienta de propaganda para los militantes: el Hospital General de Falluja, con su flujo de informes sobre el número de víctimas civiles.” Evidentemente, no se le podía permitir a una agencia de propaganda de este tipo que siguiera escupiendo sus vulgares obscenidades.