



**DIFICULTADES FRECUENTES EN LA LECTURA DE ASPECTOS POLIFÓNICOS EN
ALUMNOS DE TERCER AÑO DE LA ESCUELA MEDIA:
UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA**

**FREQUENT DIFFICULTIES IN READING POLYPHONIC ASPECTS IN THIRD YEAR
SECONDARY SCHOOL STUDENTS: A PEDAGOGICAL PROPOSAL**

Maia Ludmila Milessi¹

maialmilessi@gmail.com

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba
Argentina

Resumen

En este trabajo se analizan, a partir de un diagnóstico aplicado en dos cursos de tercer año de la escuela secundaria, las dificultades de comprensión lectora que presentan los estudiantes en relación con el reconocimiento de la polifonía en textos argumentativos. El análisis de los resultados evidencia que una proporción significativa de alumnos tiene problemas para identificar los enunciadores tanto explícitos como implícitos presentes en los textos. Esta dificultad no solo afecta la comprensión puntual de fragmentos o citas, sino que también limita la interpretación global de los textos, impidiendo reconocer las posturas en conflicto y comprender la estructura argumentativa que los organiza. Asimismo, repercute directamente en las habilidades discursivas de los estudiantes, especialmente en su capacidad para incorporar voces ajenas de manera adecuada y coherente en sus propias producciones escritas. Frente a esta problemática, el artículo expone los lineamientos de una propuesta didáctica gradual. Esta está orientada a fortalecer las competencias lectoras y discursivas de los estudiantes, con el propósito de favorecer una comprensión más profunda de los textos argumentativos, propiciar la construcción de argumentos propios de manera coherente y establecer relaciones entre discursos que presenten posturas diversas y, muchas veces, contrapuestas. Desarrollar estas competencias es fundamental para que los estudiantes puedan participar de manera crítica, fundamentada y responsable en los debates y prácticas discursivas de la sociedad actual.

Palabras clave: polifonía - argumentación - comprensión lectora - discurso - educación secundaria

Abstract

This paper analyzes, based on a diagnostic assessment conducted in two third-year secondary school classes, the reading comprehension difficulties students face regarding the recognition of polyphony in argumentative texts. The analysis of the results shows that a significant proportion of students struggle to identify both explicit and implicit enunciators present in the texts. This difficulty not only affects their understanding of specific fragments or quotations but also limits their overall interpretation of the texts, preventing them from recognizing conflicting positions and understanding the argumentative structure that organizes them. Likewise, it directly impacts students' discursive skills, particularly their ability to incorporate external voices appropriately and coherently into their own written productions. In response to this issue, the article outlines the guidelines of a gradual didactic proposal. This proposal is aimed at strengthening students' reading and discursive competences in order to foster a deeper understanding of argumentative texts, encourage the coherent construction of their own arguments, and establish connections between discourses that present diverse and often opposing positions. Developing these competences is essential for students to participate critically, thoughtfully, and responsibly in the debates and discursive practices of contemporary society.

Keywords: polyphony - argumentation - reading comprehension - discourse - secondary education

Recibido: 26-04-2025

Aceptado: 20-11-2025

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se originó a partir de la observación de dificultades para identificar voces en los textos por parte de estudiantes de tercer año de la educación media, una problemática que se ha intensificado en el período posterior a la pandemia. La interrupción de la escolaridad impactó directamente en la práctica necesaria para desarrollar una comprensión textual profunda. Esto se refleja tanto en sus lecturas como en sus producciones escritas, donde prevalece una comprensión lineal y, en algunos casos, la omisión total del reconocimiento de las voces presentes en los textos.

La observación se basó en la lectura y producción de textos argumentativos, ya que se trabajan fuertemente en tercer año y, además, es un tipo de discurso que presenta una gran presencia de elementos polifónicos. A raíz de esto, surge como propuesta la elaboración de un diagnóstico para los terceros años del Instituto Provincial de Enseñanza Media (IPEM) Nº 40 *Deodoro Roca*, de Córdoba Capital y, a partir de los resultados, una intervención didáctica. Para abordar este trabajo, la propuesta se fundamenta en el modelo dialogal de la argumentación de Plantin (2012) y en los lineamientos del diseño curricular para tercer año.

La falta de comprensión de las voces en los textos tiene implicancias significativas. Los estudiantes presentan problemas en el ingreso a la universidad debido a que los textos teóricos se les tornan más complejos de lo que deberían resultarles. A su vez, su capacidad para establecer relaciones entre autores se ve comprometida por la imposibilidad general de identificar diferencias entre posturas y voces en los textos, lo cual incide directamente en su capacidad para reescribir o producir textos polifónicos. Esta situación se ve particularmente en la incorporación de contraargumentos a sus discursos. Frente a esta situación, los estudiantes tienden a omitir las marcas polifónicas y, en algunos casos, incorporan los discursos contrapuestos como si fueran propios, lo que deriva en producciones textuales conceptualmente confusas y globalmente incoherentes.

La lectura y producción de textos argumentativos, fuertemente trabajados en este nivel, presenta una gran presencia de elementos polifónicos. A partir de esta situación, se diseñó un diagnóstico aplicado en los terceros años del IPEM Nº 40 *Deodoro Roca* (Córdoba) y, con base en sus resultados, una intervención didáctica.

Estudios previos han mostrado que el reconocimiento de voces en los textos favorece el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión profunda de discursos académicos (Di Stefano et al., 2006). Sin embargo, son escasos los trabajos que abordan específicamente la polifonía en la escuela media.

El objetivo central de este artículo es presentar el diagnóstico sobre competencias de lectura de distintas formas polifónicas en alumnos de tercer año del IPEM Nº 40 *Deodoro*

Roca y explicar sintéticamente la propuesta didáctica que fue diseñada para superar los problemas detectados. El trabajo se inscribe en una perspectiva sociodiscursiva y se apoya en la teoría de la enunciación, en el modelo dialogal de la argumentación de Plantin (2012), y en los lineamientos del diseño curricular para tercer año.

1. Marco teórico

1.1. Antecedentes

En este sentido, tuvimos en cuenta inicialmente el trabajo de María Gina Furlán (2016), *Comprensión de textos argumentativos en estudiantes secundarios: reconocimiento de voces y de ironía*, realizado en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. En este trabajo, se realizó una investigación sobre las dificultades para reconocer la polifonía en textos argumentativos. Este estudio se desarrolló en una escuela de la provincia de Córdoba, en un quinto año de la escuela media. La conclusión a la que se arribó es que los estudiantes no logran reconocer la polifonía en los textos, salvo que aparezca explicitada por los verbos de ‘decir’.

Otro de los estudios que tomamos como referencia es el trabajo de Elvira Arnoux, Sylvia Nogueira y Adriana Silvestri (2003), denominado *La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos*. En este, las autoras investigan no solo el reconocimiento de la polifonía en textos argumentativos, sino también la puesta en relación de esas voces que aparecen en los textos. Este trabajo fue realizado con estudiantes que cursan el último año del secundario en la ciudad de Buenos Aires. Las conclusiones a las que arriban las autoras son similares a las alcanzadas por el trabajo anteriormente citado, esto es, los estudiantes solo reconocen la polifonía en los textos si el enunciado incluye algún marcador discursivo, el nombre de quien se toman las palabras, o si es introducido por alguno de los verbos de ‘decir’. Al mismo tiempo, y con relación a nuestra propuesta de trabajo en cuanto a la posibilidad de lectura que habilita el reconocimiento de la polifonía, este estudio revela en los estudiantes un modo de lectura que es lineal; es decir, no logran reconocer los juegos de sentido que aparecen en los textos con los que trabajaron.

Por otro lado, nuestra propuesta se inspiró en el trabajo *Representaciones sociales en el proceso de lectura*, realizado por Mariana di Stefano y Cecilia Pereira (1997) en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Este estudio es relevante para nuestro trabajo ya que se investigaron las representaciones que hay en los procesos de lectura de los estudiantes que ingresan a la universidad, es decir que, en su mayoría, son estudiantes que acaban de salir de la escuela secundaria. Los datos que aparecen en las conclusiones señalan que espontáneamente los alumnos tienden a no establecer relaciones entre texto, autor y contexto sociohistórico, lo que significa que realizan lecturas académicas

descontextualizadas. Esto es significativo porque da cuenta de la falencia en las herramientas de lectura con la que los estudiantes terminan los estudios secundarios.

También encontramos algunos trabajos que investigan específicamente la argumentación, como es el caso de *Producción de discursos argumentativos en el primer ciclo de la educación básica*, trabajo que realizó Susana Ortega de Hocevar (2010) en la Universidad Nacional de Cuyo, en el cual aborda la argumentación en niños de escuelas primarias de Mendoza. Este trabajo indaga sobre la capacidad de los niños pequeños de elaborar un discurso argumentado y sobre las posibilidades de mejora de sus discursos argumentativos a partir de la implementación de secuencias didácticas guiadas. La evidencia que se obtuvo luego de la intervención es un mayor uso y variedad de conectores, la habilidad de discernir entre los puntos de vista del locutor y del alocutario y, también, un incremento en el uso de la primera persona de singular para formular opiniones del que habla o escribe.

Por último, tomamos el trabajo *Producción escrita argumentativa: estudio comparativo en estudiantes preuniversitarios pertenecientes a escuelas vulneradas y no vulneradas*, de María Graciela Padilla (2022), un estudio comparativo entre estudiantes de distintos entornos socioculturales, en el cual se analizó la producción escrita argumentativa. La autora concluye que los estudiantes pueden desarrollar sus potenciales lingüísticos luego de la aplicación de una secuencia didáctica para trabajar la argumentación. En este estudio se aborda también la importancia de hacer foco en que los estudiantes dominen y comprendan textos escritos que luego usarán para escribir.

En síntesis, los antecedentes revisados muestran que la dificultad para reconocer voces en los textos atraviesa distintos niveles educativos y contextos sociales. Esta problemática justifica la necesidad de un abordaje didáctico específico en tercer año de la secundaria.

1.2. Teoría de la Enunciación y polifonía

Este trabajo se enmarca en el enfoque discursivo de la enseñanza de la lengua y la literatura para la escuela media. Se considera la polifonía como un fenómeno enunciativo, por lo que partimos de la Teoría de la Enunciación para concebir al discurso como el producto de un enunciado y su enunciación (Benveniste, 1999).

Hay que atender a la condición específica de la enunciación: es el acto mismo de producir un enunciado y no el texto del enunciado lo que es nuestro objeto. Este acto se debe al locutor que moviliza la lengua por su cuenta. La relación entre el locutor y la lengua determina los caracteres lingüísticos de la enunciación. (Benveniste, 1999, p.83)

En otras palabras, este enfoque permite tomar al enunciado en su relación con el contexto, lo cual habilita la posibilidad de realizar inferencias previas a una lectura profunda y es, por lo tanto, una herramienta importante para la comprensión de los

discursos. Es decir, se trata de una perspectiva que tiene en cuenta la cadena discursiva en la que un enunciado fue dicho: con quién discute, a quién le responde y qué otros puntos de vista se evidencian.

Como explica Maingueneau (2009), “solo hay discurso contextualizado” (p.44). Para comprender el sentido se debe comprender el contexto, ya que “el mismo enunciado en dos lugares distintos corresponde a dos discursos distintos” (Maingueneau, 2009, p.45). Al mismo tiempo, la identificación de un responsable de la enunciación permite leer el texto con un orden y una atención específicos. Según el autor, el discurso está sometido a reglas de organización que dependen de un grupo social determinado, son las reglas que gobiernan un relato, un diálogo, una argumentación. A su vez, sostiene que el discurso se construye en función de una finalidad y que también es una forma de acción sobre el otro y no solamente una manera de representar el mundo. El discurso es interactivo porque siempre está dirigido a otro u otros, tiene un contexto del cual forma parte, es asumido por un sujeto responsable de lo dicho y, a su vez, forma parte de un conjunto de discursos, no está aislado. Por otra parte, la noción de discurso está ligada a la Teoría de la Enunciación, ya que el campo del discurso se organiza según las posibilidades enunciativas que son determinadas por el contexto histórico y social.

Para el autor ruso Mijaíl Bajtín (1982), el uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados que pueden ser tanto orales como escritos. Explica que las formas de la lengua son tan variadas como lo son las distintas esferas de la actividad humana. Esta heterogeneidad implica una inclusión de enunciados diversos que están formados por diversas voces. Sostiene que la comprensión siempre es dialógica y que el enunciado forma parte de una cadena textual de un ámbito particular. Esto significa que cada texto, cada discurso, está en diálogo con otro texto o discurso, lo cual muestra la relación que hay entre este y el marco discursivo del cual forma parte. Bajtín (1982) explica que todo discurso tiene un carácter de respuesta a otro.

Sophie Moirand (2005) distingue dos formas de dialogismo en Bajtín. El *dialogismo interdiscursivo* señala que todo enunciado se construye a partir de discursos anteriores, ya sea reproduciéndolos, modificándolos o refutándolos, lo que diluye la frontera entre la palabra propia y la ajena. El *dialogismo interlocutivo*, en cambio, enfatiza que hablar no es solo retomar lo dicho, sino también posicionarse frente a los interlocutores, respondiendo a discursos anteriores y anticipando nuevas interpretaciones. Por estos motivos, lo discursivo siempre implica la inclusión de más de una voz, porque es necesaria la interrelación de las voces para que exista diálogo.

A su vez, Filinich (2013) toma a Benveniste para explicar que es *en* y *por* el lenguaje que el hombre se constituye como sujeto; pero, a su vez, explica que “no es posible concebir un sujeto hablante sino como un locutor que dirige su discurso a otro [...]. Esta condición

dialógica es inherente al lenguaje mismo” (Filinich, 2013, p.15). La autora, a su vez, cita a Ducrot (2001) para explicar cómo el autor retoma el concepto de polifonía de Bajtín y postula que la polifonía se da en el interior mismo del enunciado, no solo en el interior del género; es decir, postula que en un solo enunciado existe la presencia de más de un enunciador, como por ejemplo en el caso del uso de la ironía.

En línea de continuidad, Maingueneau (2009) también toma a Ducrot para explicar los conceptos de locutor y de enunciadores. El autor explica que el locutor es el responsable del enunciado, mientras que los enunciadores son las voces que expresan puntos de vista que difieren con el del locutor; es decir, son voces que el locutor trae a escena con diferentes finalidades, según su intención comunicativa. A su vez, muestra distintos modos de polifonía en los textos. Uno de estos es el uso de la ironía. En ese caso, el locutor se muestra como responsable de las palabras enunciadas, pero con el uso de la ironía se aleja del punto de vista que expresan literalmente.

Otro de los modos es el uso de la presuposición. Esta se relaciona con la verdad en cuanto al orden del mundo: la polifonía se muestra en la diferencia entre la voz que realiza la presuposición sobre el enunciado y la voz implícita que lo expone. Otra forma de polifonía es el uso de la negación. Para poder negar algo existe un punto de vista que se hace cargo del enunciado y otro punto de vista que lo rechaza; esto es, la negación implica necesariamente la presencia de dos enunciadores.

Por otro lado, el discurso referido es otra forma de incluir voces en el discurso, ya que implica el uso de citas de estilo directo o indirecto en las cuales la incorporación de esas voces se hace de manera explícita y se reconoce con facilidad debido al uso de los verbos de ‘decir’.

La concesión, que es otro modo de polifonía, es una forma que está integrada en el habla del locutor. El mecanismo de inclusión de voces mediante este recurso se realiza integrando el enunciado al cual se opone al habla del locutor, y dejando ver a partir del uso de conectores el punto de vista propio.

En cuanto a los tipos de modalizaciones autonómicas, Maingueneau (2009) toma a Authier Revuz para explicar el uso de comillas y de bastardillas. Respecto al uso de comillas, el enunciador lo utiliza como modalizador para distanciarse del enunciado. Así, señala al lector que su discurso no coincide con su punto de vista. En el caso de las bastardillas, su uso puede implicar el hacer explícito el uso de palabras extranjeras o para hacer foco en palabras específicas o frases. En muchas ocasiones, comillas y bastardillas se usan indistintamente.

Desde esta perspectiva, entendemos la noción de discurso como una práctica cultural que atraviesa lo social y lo configura. Por esto, es importante reconocer que la lengua tiene un papel constitutivo con respecto a los roles sociales. Tal es la relevancia de

su uso y de su reconocimiento. En este marco, resulta necesario vincular la polifonía con la enseñanza de la argumentación, dado que ambos fenómenos se articulan en la producción y en la interpretación de los textos.

1.3. Argumentación y polifonía

En tercer año de la escuela media uno de los ejes de trabajo en Lengua y Literatura es la argumentación. La lectura de la polifonía es central en la comprensión de los textos argumentativos porque estos se basan en la confrontación de posturas, que no es más que el diálogo entre posiciones diversas. Sin estas herramientas no hay comprensión y se imposibilita el abordaje de la argumentación como tal. Para el trabajo con la argumentación partimos del Modelo Dialogal que propone Plantin (2012): “El modelo dialogal renuncia a ver en la argumentación algo elemental, en todos los sentidos del término, y se propone repensar la actividad argumentativa dentro de un marco ampliado, donde la enunciación está situada sobre un fondo de diálogo” (Plantin, 2012, p.57). En este sentido, la argumentación en tanto diálogo implica la polifonía. Y su trabajo y posibilidad de lectura y comprensión dependen de la capacidad para reconocer las diversas voces y posturas de los textos.

Por lo tanto, alcanzar una lectura comprensiva, profunda y crítica es una herramienta fundamental para aprender a leer los diferentes discursos circundantes de la sociedad. Esto es lo que permite comprender el mundo que nos rodea y es en esto en lo que radica la importancia de la temática abordada, ya que permitirá a los estudiantes desarrollar habilidades críticas y reflexivas necesarias para su desarrollo académico, personal y social.

2. Marco metodológico

2.1. Contexto y participantes

En una primera instancia, se realizó un diagnóstico específico de comprensión lectora de la polifonía en los tres terceros años del colegio *Deodoro Roca*. El texto elegido para la prueba diagnóstica, titulado *Messi y lo que le pasa al fútbol*, es una nota de opinión extensa tomada del diario AS de España. Se utilizó este medio de comunicación solamente porque el texto reunía las condiciones que se necesitaban para el diagnóstico: diversidad de elementos polifónicos, claridad y temática acorde al curso, ya que muchos de los estudiantes juegan al fútbol en un equipo de la ciudad. A su vez, la temática está relacionada a un evento crucial de la carrera de Messi, jugador sobre el cual todo el alumnado está informado.

De este modo, se pudo partir de un texto que no necesitaba una profundización previa, ya que todo el alumnado tenía conocimiento sobre el tema. Asimismo, el texto cumple

con los requisitos necesarios para el diagnóstico porque utiliza una gran diversidad de recursos polifónicos.

2.2. Instrumento y procedimiento

El diagnóstico elaborado es un instrumento con once consignas, diez de múltiple opción y una última, de desarrollo y producción propia. Entre las de múltiple opción se incluyó el análisis de discurso directo, indirecto, el uso de comillas, bastardillas, de la negación y la concesión y una pregunta de comprensión general. La consigna once, por otro lado, es sobre la función de la inclusión de otra voz en el texto. Su realización fue de manera individual, en los tres terceros años del colegio.

Las consignas son, en su mayoría, sobre el reconocimiento de voces que se incluyen en citas de estilo directo e indirecto. Estas apuntaron, por un lado, a evaluar la comprensión global del texto y, por otro, a evaluar la comprensión y el reconocimiento de voces en contextos en los que se explicitan los enunciadores. Con respecto a las consignas que trabajan usos de bastardillas y recursos como negación y concesión, se buscó evaluar la comprensión y reconocimiento en enunciadores no explicitados y el sentido de los usos de esos recursos.

El total de consignas buscó jerarquizar la comprensión y el reconocimiento del uso de voces ajena en el texto. Puntualmente, se buscó observar la comprensión general y también la identificación de la postura del autor respecto del tema de la nota de opinión, así como de las voces introducidas. Con esto, se atendió a cómo cada estudiante recupera y reconoce esos elementos en su interpretación.

El siguiente es el texto, abreviado, utilizado para el diagnóstico. Los fragmentos resaltados son los que fueron utilizados en las actividades².

Messi y lo que le pasa al fútbol

Pocas lágrimas simbolizan de manera tan palmaria un fracaso con mayúsculas como las que vertió Messi en su despedida. [...]

El venerado editor y escritor de origen ucraniano Abrasha Rotenberg, de 95 años, padre de la actriz Cecilia Roth y del músico Ariel Rot, se preguntaba estos días en AS qué habría hecho él si fuera Messi y el Barça no pudiera mantenerlo en la plantilla por su dramática situación económica. Rotenberg se dio una respuesta maravillosa, con aroma a final feliz de cuento: “Si yo fuera Messi firmaría con el Barcelona un contrato indefinido y fijaría mi salario anual en un euro”. La idea es imposible, naíf e incluso infantil en el milmillonario futbol actual [...]. De hacer algo así, Messi pasaría a la condición de santo para la parroquia azulgrana y de leyenda

incomparable para el resto del mundo. *Pero esto no es un cuento con final feliz. Esto es un asunto de dinero.* [...]

El club pareció copiar el guion del procés independentista para convertir lo que se anunciaba como un reencuentro entre el astro y su casa de siempre en un mazazo brutal para la gent blaugrana [...] Laporta ganó las elecciones porque iba a lograr retener a un Messi que había manifestado por burofax su deseo de abandonar el club. Durante meses mantuvo viva la ilusión de la renovación, *dijo a los socios y simpatizantes que todo iba bien, que vendería jugadores, que rebajaría salarios, que todo el mundo estuviera tranquilo, que lograría lo que solo él podía hacer.* Porque es Laporta, el mago. [...] Los clubes alemanes o británicos difícilmente tomarán alguna decisión a espaldas de sus socios, hinchas o simpatizantes. Ni siquiera aquellas entidades que son propiedad de algún magnate nacional o extranjero. *Los que ven el fútbol por televisión también son aficionados, por supuesto, pero si de verdad se pretende atraer a los jóvenes, conviene llenar los estadios –cuando se pueda– de gente contenta, respetada y tenida en cuenta.* Si no, acabarán levantando la voz y puede que algo más, como ya se vio en el Reino Unido con el anuncio de la Superliga. [...] Es difícil evitar pensar que el fútbol es propiedad de los fondos de inversión, de los agentes como Mendes o Raiola o de los clubes Estado. Frente a ellos, entidades como Madrid y Barça tienen cada día más difícil competir.

LaLiga y su envidiable modernización de la mano de Javier Tebas es un buen instrumento para pelear en el teatro de los fichajes multimillonarios, la hiper exposición mediática y la transformación digital, que altera el modelo de negocio. Pero será más eficaz si logra superar una grave contradicción interna: los intereses de los grandes clubes (Madrid, Barça, Atleti...) no coinciden con los de los más modestos, sobre los que Tebas descansa su poder. Por eso unos demandan la Superliga y otros la combaten; por eso unos dan la bienvenida al fondo CVC y otros lo denuncian como una estafa. Así no se puede avanzar de forma sana. [...] Al tiempo, los periódicos cuentan cómo *Lukaku ha vuelto al Chelsea por 115 millones de euros o cómo el City de Guardiola se hace con Grealish por 117.*

[...] De nuevo el Barça encabeza la tabla: ¿qué ha sucedido realmente para que lo que estaba a punto de cerrarse, la reincorporación de Messi, saltara por los aires en apenas unas horas provocando una de las mayores commociones en la historia del club? *¿La entrada del fondo CVC en LaLiga es una gran noticia para todos o una “estafa” como defiende el Madrid?* [...]

En el Barça intentan hacer de la necesidad virtud y cuentan a quien quiera oírla que *la salida de Messi es una medida necesaria.* Afirman que *el proyecto de Koeman, con una apuesta decidida por los jóvenes y un reinicio general del plan deportivo, dará sus frutos y abrirá una nueva etapa gloriosa y sostenible financieramente.* Veremos. [...]

3. Resultados y discusión

El diagnóstico se aplicó a estudiantes de 3º año del IPEM N.º 40 *Deodoro Roca* mediante un instrumento de once consignas que evaluaban distintos recursos polifónicos:

- discurso directo e indirecto;
- negación, concesión;
- comillas y bastardillas;
- comprensión global y explicación de funciones.

Discurso directo

La consigna 1 pedía identificar al responsable de un enunciado en estilo directo. El 91% de los estudiantes respondió correctamente. Esto muestra que el discurso directo es reconocido con relativa facilidad, aunque un pequeño porcentaje no advirtió el cambio de voz o atribuyó erróneamente la cita.

Negación y concesión

Las consignas 2 y 4 evaluaban la capacidad de reconocer negación y concesión en fragmentos argumentativos. Los porcentajes de respuesta correcta fueron 51% y 39% respectivamente, lo que evidencia una dificultad creciente cuando el recurso introduce un punto de vista contrario. Los errores más frecuentes consistieron en atribuir la voz al lector o interpretar la afirmación como generalización, omitiendo el sentido global del párrafo.

Discurso indirecto

Las consignas 3, 6, 8 y 9 evaluaban el reconocimiento del responsable en enunciados indirectos. El rendimiento osciló entre 72% y 79% de aciertos. Los errores más habituales fueron atribuir la voz al autor del texto o a una figura de autoridad (por ejemplo: Messi, los aficionados), lo que sugiere dificultades para reconocer la inclusión de una voz ajena.

Comillas y bastardillas

En la consigna 5 (uso de comillas), 82% identificó correctamente la función de distanciamiento del enunciador respecto de la palabra usada por otros. En la consigna 7 (bastardilla), solo 55% reconoció que se trataba de palabras extranjeras; el resto las interpretó como términos de aficionados o del propio autor, lo que evidencia un desconocimiento de la función específica de este recurso, que complica la comprensión del enunciado.

Comprensión global y consigna abierta

La consigna 10 pedía interpretar la función de las distintas voces en el texto: 83% respondió correctamente. Sin embargo, 17% no alcanzó a comprender el punto central del texto, es decir, la confrontación de posturas propias de todo texto argumentativo. Esta falta de reconocimiento de las posturas que se contraponen limita su posibilidad de desarrollar habilidades relacionadas con el pensamiento crítico y, por ende, su capacidad para comprender y participar en discusiones importantes para la vida en sociedad.

La consigna 11 (pregunta abierta) mostró el mayor grado de dificultad: 33% no contestó y solo un 8% respondió de manera plenamente adecuada. Las producciones incorrectas evidenciaron omisión de la segunda voz, confusión sobre la intención del autor o imposibilidad de explicar la finalidad de la inclusión.

Para sintetizar, el análisis detallado de las once consignas evidencia un patrón claro: aunque los estudiantes logran reconocer con relativa facilidad las marcas más explícitas del cambio de voz (discurso directo y comillas), *presentan dificultades significativas* en aquellas tareas que exigen relacionar voces, identificar la postura del enunciador o explicar la función de los recursos polifónicos. En particular:

- *Negación y concesión*: los porcentajes bajos de aciertos (51% y 39%) revelan que los estudiantes tienden a interpretar los fragmentos como afirmaciones del autor, omitiendo el sentido global del párrafo. Esto limita su capacidad para comprender la argumentación y para reconstruir la confrontación de posturas en un texto.
- *Discurso indirecto*: aunque los aciertos son mayores (72% y 79%), los errores muestran atribuciones incorrectas a figuras de autoridad o al autor, lo que indica que no reconocen plenamente la inclusión de voces ajenas.
- *Comillas y bastardillas*: si bien el uso de comillas es mayormente reconocido, la función de la bastardilla es comprendida solo por la mitad del grupo, lo que sugiere desconocimiento de convenciones que marcan distancia o extranjería.
- *Comprensión global*: aunque 83% acierta en la consigna 10, el resto no logra identificar la diversidad de posturas ni relacionar las voces; esta dificultad afecta directamente el desarrollo del pensamiento crítico y la posibilidad de participar en discusiones fundamentadas.
- *Consigna abierta*: las respuestas muestran que la mayoría de los estudiantes no puede explicar la función de las voces incorporadas; incluso quienes se acercan a la respuesta correcta presentan problemas de redacción y de explicitación de sus ideas.

En conjunto, estos resultados *confirman una problemática estructural*: los estudiantes pueden reconocer ciertos recursos polifónicos de manera aislada, pero tienen dificultades para *integrar* esa información y reconstruir la función de las voces dentro de la argumentación global del texto. Esto se traduce en:

- comprensión fragmentaria o superficial de los textos argumentativos;
- limitada capacidad para identificar y analizar posturas contrapuestas y
- escasa posibilidad de transferir estas habilidades a su propia producción escrita.

Frente a este diagnóstico, se vuelve imprescindible una intervención didáctica sistemática y planificada que no solo enseñe los recursos polifónicos de forma explícita, sino que también promueva la reflexión metalingüística sobre su función en la construcción de la argumentación y el desarrollo del pensamiento crítico.

3.1. Gráficos y análisis

Los gráficos que se presentan a continuación ofrecen una primera aproximación al desempeño de los estudiantes en las consignas vinculadas con la identificación de voces ajenas y recursos polifónicos. A partir de estos datos iniciales, es posible observar tendencias generales en el reconocimiento de marcas y posturas, lo que permite contextualizar y comprender mejor el análisis que se desarrolla en los párrafos siguientes.

Figura 1

Resumen de resultados

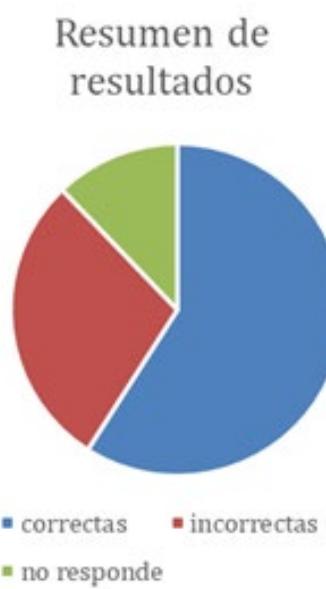


Figura 2

Resultados generales



Aunque los gráficos evidencian que en la mayoría de las consignas más de la mitad de los estudiantes respondió correctamente, este dato no implica una comprensión lectora sólida ni global. Los resultados muestran un patrón: los estudiantes logran resolver tareas simples y explícitas (por ejemplo, reconocer comillas o identificar al responsable de un enunciado cuando está nombrado claramente), pero la capacidad de reconocimiento baja notablemente en actividades que requieren integrar voces, reconocer concesiones, interpretar posturas y articularlas en una comprensión global.

Esto revela que, aunque se observa un nivel básico de reconocimiento de recursos polifónicos, no hay un dominio que les permita comprender la función y el sentido de esos recursos en la construcción del texto argumentativo. Por eso, se considera que la comprensión lectora que se evidencia en los gráficos es parcial: hay reconocimiento en tareas puntuales, pero no se consolidan las habilidades necesarias para un análisis discursivo profundo y global del texto, ni para el desarrollo del pensamiento crítico.

En este marco, la propuesta didáctica que se presenta a continuación se fundamenta directamente en las problemáticas identificadas en el diagnóstico. Cada actividad, consigna y objetivo está diseñada para trabajar sobre los recursos polifónicos que los estudiantes no logran integrar por sí solos, acompañando la lectura guiada hacia una interpretación más profunda y global de los textos. Se busca que los estudiantes no solo reconozcan las marcas y las voces ajenas, sino que comprendan su función, establezcan relaciones entre las distintas posturas y desarrollem su capacidad para argumentar, interpretar y articular discursos diversos.

4. Propuesta pedagógica

4.1. Fundamentación

A partir del diagnóstico realizado, se concluyó que al menos la mitad de los estudiantes evaluados no logra comprender el uso de los elementos polifónicos y su procesamiento de sentido del texto general es problemático. La propuesta didáctica se enmarca en una perspectiva sociodiscursiva y busca abordar de modo integrado la comprensión lectora y la de aspectos polifónicos. Se parte de la hipótesis de que la falta de reconocimiento de las voces afecta directamente la interpretación global de los textos y la producción escrita de los alumnos. El objetivo es exponer a los estudiantes a la amplia variedad de formas de introducción de la palabra ajena para que conozcan ese repertorio de nuestra lengua y se entrenen en su reconocimiento y significación. Se promueve así una lectura crítica y analítica que enlace la identificación de recursos polifónicos con la reflexión sobre la argumentación discursiva.

4.2. Descripción general de la intervención didáctica

La intervención está destinada a estudiantes de tercer año de la escuela secundaria y se desarrolla en la asignatura Lengua y Literatura. Consiste en una secuencia de siete clases (adaptable según cada grupo) dividida en dos etapas:

- Etapa introductoria (clases 1 y 2): presentación de la teoría y ejercitación breve de cada recurso polifónico.
- Etapa de desarrollo e integración (clases 3 a 6): lectura guiada y análisis de textos argumentativos sobre lenguaje inclusivo, con identificación de voces, marcas textuales y elaboración gradual de producciones propias.
- Cierre (clase 7): sistematización del análisis realizado y producción escrita breve que integre los recursos aprendidos.

En cada etapa se combinan la explicación oral y el diálogo áulico para acompañar el proceso de lectura. Además, se proponen ejercicios específicos destinados a la identificación de distintos recursos. Entre ellos se trabajan el discurso directo e indirecto, la negación, la concesión, la ironía y el uso de comillas y bastardillas.

La propuesta general implica ejercicios pensados con dificultad gradual para que los estudiantes logren afianzar los conocimientos y tomar confianza sobre su capacidad para resolver las actividades propuestas. En todos los casos se solicitarán actividades que lleven al estudiante desde la lectura de aspectos globales del texto (ubicación en género, en contexto en cuanto a fecha y espacio de su producción, enunciatarios previstos, entre otros) hasta aspectos puntuales relativos a uno o dos tipos de modos polifónicos en cada caso.

Por esto, se espera que los estudiantes desarrollen y amplíen su capacidad lectora. En particular, se busca que adquieran herramientas para identificar y leer los elementos polifónicos presentes en los textos. Asimismo, se pretende fortalecer su habilidad para la escritura y para incorporar voces ajenas en sus propias producciones.

4.3. Ejemplos de actividades

Actividad inicial (etapa introductoria): los estudiantes trabajan con fragmentos periodísticos sobre fútbol para identificar, paso a paso, cada recurso polifónico. Se comienza con el trabajo de discurso directo e indirecto, así como con el uso de comillas y bastardillas, a fin de que los estudiantes puedan reconocer voces ajenas que se encuentran visibles en el texto.

Ejemplos de consignas:

- *Resaltar el enunciado en el que se utilice discurso directo.*

- Subrayar el verbo de decir.
- Proponer un verbo de decir sinónimo, que mantenga el sentido del verbo usado en el texto. Y proponer otro que agregue un sentido diferente.
- Indicar quién es el responsable de la palabra citada.
- Resaltar las palabras escritas en bastardilla o comillas e indicar qué función cumplen.

Luego, se incorporan fenómenos como la negación, la ironía y la concesión, que requieren mayor interpretación contextual:

Ejemplos de consignas:

- Resaltar el enunciado en el que se utilice negación.
- Explicar qué enunciado afirmativo se está negando.
- Explicar si es un caso de oposición (a), de descripción (b) o de contradicción (c).
- Resaltar el enunciado en el que se utilice la concesión.
- Subrayar el marcador discursivo adversativo utilizado.
- Explicar cuál es la palabra ajena aludida en el texto.
- Explicar quién es el responsable de esa otra voz.
- Escribir un párrafo que pueda incluirse en esta nota y que contenga concesión.

Actividad de desarrollo: se introduce al trabajo con textos completos y se desarrolla a través de la lectura guiada de discursos argumentativos sobre lenguaje inclusivo. Se analizan tema, tesis y marcas polifónicas; se identifican las voces introducidas y se discute la función que cumplen. El trabajo implica comprender cómo se articulan las voces en un texto argumentativo concreto.

Ejemplo de consignas:

- Buscar en el texto los recursos que aparezcan y que brinden indicios que permitan comprender cuál es la postura de la enunciadora.
- Resaltar en el texto dónde aparecen:
 - bastardillas
 - negación
 - discurso indirecto
- ¿Por qué se introducen esas voces en el texto, qué se intenta explicar?
- ¿Qué voces se introducen a partir de los recursos marcados en la consigna 3? ¿Para qué trae la autora esas voces? ¿Cuál es su función en el texto?

Actividad de cierre (integración): en esta etapa los estudiantes avanzan hacia un análisis cada vez más autónomo de los textos, lo que les permite reconocer y articular diferentes posturas. Como cierre del recorrido, se orienta la producción de un texto argumentativo propio sobre la temática trabajada a lo largo de la secuencia, en el cual se integren de manera consciente los recursos polifónicos previamente aprendidos.

Ejemplo de actividades:

- *¿Cómo dialogan entre sí los textos leídos?*
Completar el cuadro hasta “texto 4” (Postura central del autor; Argumento central que defiende la postura; Argumento principal contra el que discute; observaciones/aclaraciones)
- *Elegir y reescribir una de las posturas centrales; luego, agregarle una cita de autoridad en estilo directo utilizando un argumento de alguno de los textos leídos que no sea el de la postura elegida.*
- *Completar los recuadros faltantes del cuadro con postura y argumentos propios.*
- *Redactar un texto argumentativo utilizando lo escrito en la última fila del cuadro. Se debe incluir los siguientes recursos polifónicos: discurso indirecto y comillas (se puede incluir otros recursos si se considera necesario). Prestar atención, en general, a los modos de introducir la voz ajena. Extensión: hasta una carilla.*

CONCLUSIÓN

La propuesta presentada responde a la necesidad identificada en el diagnóstico inicial: las dificultades de los estudiantes para reconocer y utilizar recursos polifónicos, aspecto que incide directamente en su comprensión lectora global y en su producción escrita. Al organizarse en etapas progresivas de explicación, análisis de enunciados breves, luego análisis de textos completos y producción propia permite a los alumnos adquirir gradualmente herramientas para identificar, interpretar e incorporar voces ajenas.

Este proceso no solo busca fortalecer competencias lingüísticas específicas, sino también fomentar hábitos de lectura crítica, reflexión argumentativa y conciencia sobre los discursos que circulan en la sociedad. Se espera que los conocimientos adquiridos puedan transferirse a otras asignaturas y a situaciones comunicativas de su vida cotidiana, favoreciendo una participación más activa y fundamentada en los distintos espacios sociales y culturales.

En este sentido, la intervención se inscribe en una perspectiva sociodiscursiva que reconoce la importancia del diálogo de voces en la construcción del sentido. Trabajar la polifonía en la escuela secundaria supone no solo una mejora en la comprensión lectora

y en la capacidad de producción escrita, sino también un aporte a la formación de ciudadanos capaces de posicionarse críticamente frente a los discursos que los rodean.

Finalmente, se proyecta que esta propuesta pueda constituirse en una base para futuras líneas de investigación y prácticas pedagógicas orientadas a la enseñanza de la lectura y la escritura en clave dialógica. De este modo, se contribuye a la formación de lectores y productores de discursos que comprendan el valor de la polifonía como herramienta para interactuar con la multiplicidad de voces presentes en la sociedad actual, promoviendo la autonomía intelectual y la participación democrática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2003). La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Signos*, XXXV, 51-52.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI,
- Benveniste, E. (1999). El aparato formal de la enunciación. En *Problemas de Lingüística General II* (pp. 80–88). Siglo XXI.
- Di Stefano, M. y Pereira, M. C. (1997). Representaciones sociales en el proceso de lectura. *Signo & Seña*, 8, (51–73).
- Di Stefano, M., Pereira, M. C. & Pipkin, M. (2006). La producción de secuencias didácticas de lengua y escritura para áreas disciplinares diversas. Problemas frecuentes. *Signo y seña*, (16), 119-135. <https://doi.org/10.34096/sys.n16.5710>
- Ducrot, O. (2001). *El decir y lo dicho*. Edicial
- Filinich, M. (2013). *Enunciación*. Eudeba.
- Furlan, M. G. (2016). *Comprensión de textos argumentativos en estudiantes secundarios: reconocimiento de voces y de ironía*. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. <http://aledar.fl.unc.edu.ar/files/Furlan-Maria-Gina1.pdf>
- Maingueneau, D. (2009). *Análisis de textos de comunicación*. Ediciones Nueva Visión.
- Moirand, S. (2005). Dialogismo. En P. Charaudeau y D. Maingueneau, *Diccionario de Análisis del Discurso*, (pp. 197–200). Amorrortu.
- Plantin, C. (2012). *La argumentación. Historia, teorías, perspectivas*. Biblos
- Ortega de Hocevar, S. (2010) Producción de discursos argumentativos en el primer ciclo de la educación básica. En *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. UniRío Editora.

Padilla, M. G. (2022). Producción escrita argumentativa: estudio comparativo en estudiantes preuniversitarios pertenecientes a escuelas vulneradas y no vulneradas. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura* 8(16), (1–21) <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/traslaciones/article/view/5365>

¹ Maia Ludmila Milessi es Especialista en Procesos y Prácticas de la Lectura y la Escritura por la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Se desempeña como docente de Lengua y Literatura en instituciones de nivel medio de la ciudad de Córdoba. Ha formado parte de grupos de estudio sobre didáctica de la lengua en el Instituto de Formación Docente del IESS. Sus líneas de interés se centran en la enseñanza de la lectura y la escritura, la argumentación y el análisis del discurso desde una perspectiva sociodiscursiva.

² Texto completo en: https://as.com/opinion/2021/08/08/portada/1628441596_223276.html