

REPRESENTACIONES DE LA ESCRITURA ACADÉMICA EN ALUMNOS PREUNIVERSITARIOS: EL CASO DE LAS CONEXIONES CONCESIVAS

LAURA MIÑONES¹ Y MARÍA LÓPEZ GARCÍA²



¹ CONICET / Universidad de Buenos Aires
lauraminones@hotmail.com

² Universidad de Buenos Aires
fraumagui@hotmail.com

RESUMEN

En este trabajo se presentan los resultados de una investigación sobre las dificultades de uso de estrategias concesivas léxico-sintácticas que manifiestan los alumnos preuniversitarios en la producción de textos argumentativos. La elección del uso de la estrategia concesiva como objeto de análisis se sostiene por su relación semántica con la súper-estructura del texto argumentativo. El corpus de trabajo está constituido por 100 producciones escritas finales de alumnos de los Talleres de Lectura y Escritura, Talleres realizados en el marco de la materia Semiología del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires. Sostenemos que las dificultades relevadas en el corpus son síntoma de representaciones particulares que los estudiantes tienen tanto de la naturaleza de los géneros académicos con dominante argumentativa como de la escritura académica en general. Al mismo tiempo, ponemos en relación estas representaciones con los materiales didácticos de los que los estudiantes disponen durante el proceso de aprendizaje de la producción de géneros académicos. Esta puesta en relación nos permite sostener que la ejercitación propuesta a los alumnos refuerza sus representaciones al presentar, entre otras actividades, secuencias de trabajos sobre conectores que no atienden

Palabras claves: investigación básica - representaciones mentales – semiología - análisis de textos – construcciones concesivas

Keywords: *basic research – mental representations – semiology – text analysis – concessive constructions*

Fecha de recepción: 22/12/03

Fecha de aprobación: 7/10/04

1. Introducción: Las prácticas de escritura en la universidad

Las prácticas universitarias implican, además de habilidades de lectura, la capacidad de producir textos escritos que desarrollen secuencias expositivo-explicativas y argumentativas. Atendiendo a estos requerimientos, desde hace alrededor de 12 años tienen lugar los Talleres de Lectura y Escritura en el marco de la cátedra de Semiología del Ciclo Básico Común (en adelante, CBC) de la Universidad de Buenos Aires. Uno de los principales objetivos de dichos talleres consiste en desarrollar las habilidades de escritura necesarias para el desempeño en la universidad.

Hemos observado durante 10 años de experiencia en el taller que los alumnos del área de las Ciencias Sociales manifiestan importantes dificultades en una variedad de instancias de la producción textual: problemas en la instalación de un tema y en su progresión, es decir, en términos de Hassan (1980), "dificultades en el mantenimiento de la textura"; uso de estrategias de producción ligadas a la comunicación oral y a los géneros propios de los medios masivos de comunicación; falta de adecuación a la situación comunicativa de los textos académicos, falta que está vinculada a la dificultad para evocar los contextos de interacción que la comunicación escrita genera *in absentia*; dificultades en el desarrollo discursivo de enunciadores que sostienen posiciones distintas¹ y, finalmente, relacionadas con estas últimas, dificultades en la gestión de las orientaciones argumentativas de los enunciados. Un posible avance en el análisis de estas dificultades (y en la confección de estrategias para solucionarlas) implica, a nuestro entender, describir y caracterizar separadamente las dificultades que manifiestan los alumnos en cada uno de los planos sintáctico, semántico y pragmático vinculados con la producción de textos escritos propios del ámbito académico.

De acuerdo con esta última observación y considerando algunos de los resultados obtenidos en García Jurado-López García (2001), presentamos en esta ocasión un análisis de las estrategias de uso de la conexión en las producciones escritas finales del taller. El uso de esta relación semántica se vincula estrechamente tanto con la comprensión y exposición de opiniones enfrentadas sobre un mismo tema (habilidades imprescindibles para el trabajo con material teórico en la formación académica) como con la confección de las orientaciones

argumentativas de los enunciados de un texto, gestión que debe resultar consistente para la obtención de un discurso cohesivo.

Este trabajo presenta, entonces, los resultados de una investigación sobre las dificultades que manifiestan los alumnos ingresantes a la universidad en el uso de las conexiones concesivas. Entre las variables puestas en relación con este problema hemos considerado los recursos empleados para la asignación de continuidad discursiva (vinculados con la presentación de enunciadores diversos) y la gestión de orientaciones argumentativas².

El trabajo está dividido en dos etapas:

La primera de ellas contempla:

- la revisión de las principales características sintácticas, semánticas y pragmáticas de las estructuras concesivas y delimitación de las formas lingüísticas relevadas y analizadas;
- el análisis cuantitativo y cualitativo de las estructuras concesivas encontradas y la postulación de hipótesis que atiendan a explicar el fenómeno estudiado en relación con la asignación de continuidad discursiva y con la gestión de orientaciones argumentativas de los textos.

La segunda propone:

- una redefinición de la unidad de análisis: pasaje del concepto de *construcción concesiva* como relación interposicional al de *período concesivo*;
- el análisis de los supuestos que subyacen en los procesos de constitución textual de una posición enunciativa por parte de los alumnos;
- la evaluación de posibles vínculos entre estos supuestos y las propuestas de ejercitación con las que cuentan los alumnos en el marco institucional.

2. Corpus

Hemos tomado como corpus de análisis 100 trabajos correspondientes a la evaluación final del Taller del CBC. Estos escritos consisten en textos con dominante de secuencias expositivo-explicativas y argumentativas producidos a partir de un corpus de lectura sobre alguno de los siguientes temas: a) relación entre historia y novela; b) dimensión ética de la actividad científica; c) aspectos políticos del film *La vida es bella* de R. Begnini y d) la importancia de la lectura en el mundo actual. El conjunto de textos le era entregado a los alumnos dos sema-

nas antes de la evaluación escrita.

En relación con los contenidos temáticos de los talleres, cabe agregar que entre los materiales teórico-prácticos con los que cuentan los alumnos durante el curso se encuentra una clasificación de los conectores (Arnoux, Alvarado, Balmayor, 2001) donde figuran formas concesivas tales como *si bien*; *por más que*; *aunque*; *con tal que* y *siempre que*. Estas formas, junto con otras que mencionaremos más adelante, fueron seleccionadas y analizadas en los trabajos que constituyen nuestro corpus. En la primera etapa del trabajo, los conectores relevados fueron estudiados de acuerdo con dos parámetros: posición antepuesta o pospuesta respecto de la cláusula principal, por un lado, y secuencia superestructural de aparición de la construcción (introducción-desarrollo-conclusión), por otro.

3. Las construcciones concesivas

3.1. Sintaxis, semántica y pragmática de las construcciones concesivas

Las estructuras concesivas se corresponden con construcciones como las que subrayamos en los siguientes ejemplos extraídos de diversas gramáticas:

aunque haga mal tiempo saldré
se lo comió todo si bien no le gustó
van a ir a pesar de todo

Desde el punto de vista sintáctico, éstas son construcciones de tipo adverbial que guardan una relación de subordinación con el verbo considerado principal. Con esta caracterización de la relación sintáctica presente en estas construcciones coinciden autores como Alarcos Llorach (1994, pp. 441-442), Crevels (2000b, p. 314), Di Tullio (1997, p. 337), Gili Gaya (1955, §.239; §249), Kovacci (1992, p. 29), la RAE (GRAE 1931, §. 438), Rudolph (1996, pp. 4-6)³. Este rasgo de subordinación sintáctica de las construcciones concesivas tradicionalmente reconocido se encuentra representado en las clasificaciones utilizadas en el CBC, según las cuales los concesivos son conectores intraoracionales de subordinación⁴. La relación de subordinación de las construcciones concesivas, al igual que la de todas las adverbiales estimadas impropias, es considerada particular debido a su libertad de posición respec-

to de la cláusula principal y a la imposibilidad de ser sustituida por un adverbio de igual contenido semántico.

Desde el punto de vista semántico, las gramáticas coinciden en señalar que en construcciones del tipo “aunque llueve, voy a ir” el miembro antepuesto expresa una objeción inoperante para el cumplimiento de la llamada oración principal (GRAE 1973, §3.22.77). Esta caracterización semántica en términos de objeción inoperante o de obstáculo ineficaz es compartida por numerosos autores, representativos de diversas corrientes gramaticales: Flamenco García (1999), Kovacci (1992) y Moya Corral (1996).

Esta relación semántica de tipo inferencial es analizada más exhaustivamente por Moeschler y de Spengler (1982) quienes sostienen, desde una perspectiva pragmático-interaccional, que la concesión es “respuesta a un discurso de otro locutor”. Esta respuesta se encuentra a mitad de camino entre la manifestación de aprobación y la de desaprobación o refutación. Esta concesión puede ser de naturaleza causal (valor relacionado con el discurso demostrativo y que suspende una relación inferencial del tipo “ser causa de”) o argumentativa (valor relacionado con el discurso argumentativo y que suspende una relación inferencial del tipo “ser argumento para” y cuya representación se realiza mediante un cuadrado argumentativo)⁵.

Crevels (2000, pp. 30-36), a quien ya hemos mencionado respecto de la caracterización sintáctica de las conexiones concesivas, sostiene que la relación de subordinación entre las cláusulas conectadas puede establecerse en el nivel de la predicación (concesivas de contenido), en el nivel de la proposición (concesivas epistémicas), en el nivel del acto de habla (concesivas de acto de habla) y en el nivel del párrafo (concesivas textuales). Si bien esta última subclasificación y sus supuestos teóricos presentan diversos problemas⁶, nos interesa mencionarla aquí porque nos permite dar cuenta de algunas variedades de uso de una misma construcción.

Esta idea resulta útil en el momento de analizar las conexiones concesivas relevadas en el corpus. Lo que Crevels llama nivel de conexión de una construcción concesiva se relaciona a menudo con el tipo de relación semántica (concesión lógica o argumentativa) que se establece entre los términos conectados y con el problema de la posición de la cláusula encabezada por el conector. Así, por ejemplo, las concesivas llamadas textuales se presentan en posición pospuesta y se acercan más

a una concesión argumentativa mientras que las llamadas concesivas de contenido suelen manifestarse en posición antepuesta y ser de naturaleza causal.

Por su parte, Charolles (1986) integra las descripciones semántico-pragmáticas de los conectores concesivos propuestas por Moeschler y de Spengler (1982), entre otros, en el análisis de los diversos problemas de coherencia que presentan las producciones escritas de alumnos franceses de los últimos años del nivel medio. En este análisis señala como una causa frecuente de problemas de cohesión y coherencia la “mala gestión de las orientaciones argumentativas de los enunciados que conforman el período concesivo”. Así, en secuencias del tipo:

(a) A menudo se producen infracciones de velocidad en la circulación urbana, (b) si bien estas no son las infracciones más frecuentes. (c) Más de un 30% de las multas corresponden a este tipo de violación. (Charolles, 1986, p. 95; nuestra traducción)

La orientación argumentativa y el orden de presentación de los enunciados (a) y (b) resultan inconsistentes respecto del enunciado (c). Esta inconsistencia de orientaciones argumentativas genera textos “confusos” o “poco cohesivos” que dificultan la identificación de la(s) hipótesis sostenida(s) por el enunciador.

La revisión teórica que hemos presentado hasta aquí nos permite especificar el objetivo presentado en 3.1. Si las construcciones concesivas están en una relación de subordinación sintáctica “particular”, si su uso reviste diversos grados de integración con la cláusula “mayor” y si su naturaleza semántica se encuentra estrechamente vinculada con la producción de un discurso argumentativo coherente, vale la pena indagar sobre el uso que los alumnos preuniversitarios hacen de estas construcciones. Consideramos que caracterizar este uso permite profundizar el diagnóstico de dificultades de escritura (tal como mencionamos en apartado 1) y, al mismo tiempo, revelar problemas relacionados con la comprensión de discursos que se encuentren en relación de confrontación, así como con la construcción y justificación de una posición argumentativa propia.

3.2. Análisis del corpus: usos de las construcciones concesivas en las producciones escritas de alumnos preuniversitarios

De acuerdo con la bibliografía consultada y mencionada en el apartado 3.1. y con los resultados obtenidos en García Jurado-López García (2001) se relevaron y analizaron en los 100 textos de nuestro corpus los usos de los siguientes conectores concesivos: *a pesar de, aun sabiendo, aun cuando, aun si, aunque, por más que, sea cual sea y si bien*⁷.

3.2.1. Consideraciones generales.

Antes de exponer los resultados del análisis creemos importante destacar que en un 30% de las producciones no se recurre a los conectores concesivos. Sin embargo, este dato no correlaciona con la aceptabilidad del texto. Es decir, dentro de ese 30% mencionado se incluyen textos aceptables y poco aceptables desde el punto de vista de coherencia interna. Otra consideración que podría resultar de importancia es la tendencia al bajo índice de aparición (o ausencia) de estos conectores en textos cuyo conjunto de lecturas de referencia manifiestan una escasa ocurrencia de conectores de concesividad. Este hecho puede vincularse con el problema de la falta de autonomía que manifiestan los alumnos en la producción de relaciones de cierta complejidad, motivo por el cual suelen recurrir a la cita directa no declarada de los textos consultados.

En términos generales, hemos observado que la concesión suele utilizarse en estos textos, en primer término, como estrategia para formular una crítica del material leído, en segundo término, para prestigiar el estilo del texto⁸ y, en tercer término, para producir un efecto particular de cohesión textual. A partir de estos puntos, con especial énfasis en el tercero, continuaremos con el análisis de las construcciones concesivas en nuestro corpus de acuerdo con los parámetros que siguen.

3.2.2. Primer parámetro: índice de aparición de construcciones concesivas de acuerdo con la superestructura.

El primer paso del análisis consistió en determinar la distribución porcentual de estas construcciones respecto de la secuencia superestructural. Tal como los alumnos estructuran sus textos, se reconocen tres secuencias mayores: introducción, desarrollo y conclusión.

Cuadro N° 1

Distribución de las formas según secuencia superestructural

| | |
|--------------|-----|
| Introducción | 31 |
| Desarrollo | 54 |
| Conclusión | 34 |
| Total | 119 |

En relación con la superestructura como criterio de análisis, podemos señalar que los usos de los conectores concesivos en la introducción se corresponden con la intención de comunicar la existencia de varias opiniones contrapuestas sobre el tópico y evidenciar la lectura de las mismas y no con la presentación de las posibles orientaciones (o antiorientaciones) hacia la tesis a defender, como cabría esperar en un texto argumentativo⁹.

En el desarrollo se observa un uso tendiente a presentar y contrastar las diversas posturas sugeridas en la introducción e insinuar una posición personal, aunque no siempre justificada. En esta misma secuencia, los productores buscan también construir una posición argumentativa a partir de la orientación y puesta en relación de los argumentos presentados (tomados de los textos de referencia).

Por último, en la conclusión, las construcciones concesivas son utilizadas para comunicar al lector la construcción de una postura personal o la rectificación de la misma. Es decir, estos conectores se ubican en posición inicial de enunciados y buscan transmitir una postura argumentativa propia sin negar otras contrapuestas. De no lograr este objetivo, los alumnos intentan explicitar que se ha logrado exponer un conjunto de secuencias que desarrollan una pluralidad de voces enfrentadas acerca de un mismo tema.

El siguiente ejemplo pone de manifiesto la intención de lograr a partir de contraposición de argumentos una tesis personal, tardíamente explicitada por cierto, que podríamos formular como “el avance científico es positivo”:

(1) No hay que ser tan negativo y mirar siempre el lado negativo de las cosas. Si bien los científicos tuvieron la

oportunidad de crear sólo cosas positivas, se tomaron el tiempo de pensar en cosas destructoras. Pero no hay que olvidar que gracias a las tecnologías, hoy hay mucha gente que vive por los avances medicinales.

En el cierre de esta secuencia de conclusión, la aparente defensa final de la importancia de la ciencia y de la técnica por sus logros positivos se ve malograda por el hecho de mencionar la primera valoración positiva de la ciencia ("Si bien los científicos tuvieron la oportunidad de crear sólo cosas positivas") en la posición que dentro de un período concesivo corresponde a la de suspensión del valor argumentativo del enunciado, enunciado que desde su contenido proposicional está coorientado con aquel que sigue a *pero*. Por otro lado, el enunciado que se encuentra a la izquierda de *si bien* genera una expectativa de continuidad orientada hacia conceder (y por lo tanto suspender el valor argumentativo) los aspectos negativos de la ciencia para afirmar y defender plenamente sus aspectos positivos.

3.2.3. Segundo parámetro: posición pospuesta o antepuesta respecto de la cláusula principal.

Respecto de las mismas ocurrencias mencionadas en el párrafo 3.2.2, se determinó la posición (antepuesta o pospuesta) de la construcción concesiva respecto de la cláusula principal. Se obtuvieron los siguientes resultados:

Cuadro N° 2

Distribución de las apariciones según posición respecto de la oración principal

| | Construcciones antepuestas | Construcciones pospuestas |
|--------------|----------------------------|---------------------------|
| a pesar de | 7 | 3 |
| aun sabiendo | 4 | 5 |
| cuando | -- | 2 |
| si | -- | 1 |

| | Construcciones antepuestas | Construcciones pospuestas |
|--------------|-------------------------------|------------------------------|
| aunque | 26 | 26 |
| por más que | -- | 1 |
| sea cual sea | 2 | -- |
| si bien | 36 | 6 |
| total | 75 | 44 |

| |
|----------------------------------|
| Total de ocurrencias: 119 |
|----------------------------------|

Para el análisis de estos datos hemos considerado dos trabajos realizados sobre el habla culta en la ciudad de Buenos Aires, uno de ellos correspondiente a un corpus oral y el segundo a un corpus escrito¹⁰, como parámetros de control de las producciones que estudiamos. Ambos estudios arrojan como resultado una amplia mayoría de cláusulas concesivas ubicadas en posición pospuesta respecto de la cláusula principal (especialmente en lo que respecta a las construcciones encabezadas por *aunque*). En el análisis del corpus oral, de las 58 cláusulas encabezadas por *aunque*, 39 (67.24%) se encuentran pospuestas y 19 (32.76%) antepuestas. En el corpus escrito, se relevaron 63 ocurrencias de *aunque* de las que un 70% se presenta también en posición pospuesta.

Las producciones escritas que aquí analizamos manifiestan, sin embargo, una clara tendencia hacia la anteposición de las cláusulas encabezadas por el conector concesivo. Tal como señaláramos anteriormente, el uso de estos conectores constituye una estrategia de asignación de coherencia temática. Sin embargo, esta continuidad temática, establecida a partir del uso de un conector concesivo, no expresa una concesión de ninguno de los tipos semánticos que hemos distinguido en el apartado 3.1.3. Este uso explota el valor de conector en el nivel textual (Crevels, 2000b) pero ignora la instrucción semántica específi-

ca relacionada con la concesividad.

Esta falta de experticia en el uso de conectores concesivos produce enunciados relacionados por medio de ítem léxicos que incluyen anáforas imprecisas o sin referente específico en el texto. De este modo, la conexión temática no se logra y sólo se observan, acompañando a ciertas expresiones conectivas, anáforas vagas que remiten a implícitos y presuposiciones no expuestos en el texto:

- (2) Si bien esto es cierto no se debe ignorar que...
- (3) ¿Acaso no vimos que podíamos terminar así? Y, de haberlo sabido, ¿hubiésemos hecho algo?
- (4) Si bien podemos asegurar que todo esto se trata de un problema político los científicos también deben tener en cuenta las limitaciones y alcances de aquello que originan; asimismo deben tratar de medir su ambición económica. Es la vida de todo un planeta lo que está en juego.

Por otra parte, observamos una estrategia concesiva propia de la oralidad que, si bien no hemos abordado puntualmente en este trabajo, tiene una alta frecuencia de aparición en el corpus. Esto da cuenta, por un lado, de que los alumnos conocen posibles valores de uso de este tipo de relación. Por otro, de que aún no manejan los recursos específicos del texto escrito. Tal como señalan Montolío y Tusón:

Otras expresiones conectivas especializadas también en introducir argumentos débiles son a pesar de (que) y pese a (que). Como ya sabemos, estas secuencias conectivas presentan varias particularidades, entre ellas, el hecho de que pueden dar lugar a construcciones nominales y probablemente por esta razón tienen un carácter más formal y culto que aunque. (Montolío y Tusón, 2000, p. 129)

Concordantemente con esta cita y respecto de los ejemplos 2, 3 y 5 corresponde señalar entre las ocurrencias de la concesividad recursos propios de la oralidad:

- (5) Está bien, el sistema no es perfecto, pero cada uno de nosotros a su manera lo sostiene. Por algo será, y no es porque no tengamos otra opción.

El devenir de la información propio de la oralidad repercute también en una reformulación del sentido que se opera a medida que avanza el texto. Esto da lugar a secuencias en las que se produce una ocurrencia simultánea de conectores concesivos:

(6) Con lo cual podemos afirmar que si bien es cierto que aunque se utilicen documentos, estos no certifican la objetividad del historiador.

3.3. Conclusiones preliminares

Esta primera etapa del análisis permitió echar luz sobre los problemas que manifiestan los alumnos en la producción de una secuencia argumentativa y que resuelven apelando (entre otras estrategias) al uso de conectores concesivos como marca exclusiva de coherencia temática en desmedro de sus particularidades semántico-pragmáticas. Este mismo uso de los conectores concesivos es síntoma de las dificultades que tienen los alumnos para orientar argumentativamente, respecto de una posición propia a defender, los enunciados que componen el texto.

Esta representación que los alumnos tienen del valor de los conectores se manifiesta en la falta de discriminación de la diversidad funcional de los mismos y, fundamentalmente, en la disociación entre el uso de los conectores concesivos y el diseño y consecución de una posición enunciativa. Si nos interesa analizar desde una perspectiva global las estrategias argumentativas, debemos integrar el conector interproposicional como unidad de análisis a un concepto de *período* (cuya entidad teórica se desarrollará en el apartado 4.1.) que permita evaluar mejor la construcción y progresión de una posición argumentativa.

En los siguientes apartados, entonces, profundizamos el estudio hasta aquí presentado a través del análisis de los períodos concesivos en tanto evidencias de la gestión de una posición enunciativa frente a otras posibles. Sostenemos que estos índices de concesión permiten indagar en las representaciones que los alumnos tienen de la tarea de escritura de un texto argumentativo, específicamente, de la tarea de diseño y consecución de una orientación argumentativa.

Estas conclusiones preliminares imponen la consideración de una nueva variable. Si el corpus está constituido por instancias evaluativas

finales, es necesario reconocer que éstas conllevan un proceso enmarcado en una propuesta teórica institucional que guía (el mejoramiento de) las prácticas de escritura. Es decir, debemos incorporar al análisis la tipología de ejercicios propuesta a los alumnos para la resolución de problemas concretos y acotados de escritura académica. La incorporación de esta última variable permitirá determinar la existencia de vínculos entre (a) los supuestos que subyacen en los procesos de constitución de una posición enunciativa por parte de los alumnos y (b) los fundamentos teóricos de los ejercicios que se plantean desde la institución.

En el siguiente apartado caracterizamos la concesión como estrategia discursiva. Esta caracterización representa al mismo tiempo el instrumento de abordaje y de análisis del corpus.

4. De la construcción concesiva interproposicional al período concesivo

4.1. La concesión como estrategia discursiva

Para esta instancia del trabajo dejamos de lado las restricciones y los rasgos gramaticales que fueron establecidos en el apartado 3.2. para poder describir la concesión en términos de *estrategia discursiva*. Esto no presupone que el análisis excluya las marcas de naturaleza *gramatical* o *local*, sino que este relevamiento estará comprendido dentro de uno más general que integra los *períodos concesivos* encontrados en el corpus. Entendemos por *período* (Charolles, 1988, p. 15) un conjunto de enunciados en estrecha solidaridad retórico-funcional y cuyas relaciones pueden estar marcadas por coordinación, subordinación, yuxtaposición y/o por determinados índices léxico-sintácticos que excedan una definición estricta de conector tales como los usos particulares de tiempos verbales, el recurso a estructuras impersonales, etc.

La concesión consiste, en términos retóricos amplios, en retomar un argumento del adversario, reconocer que puede ser válido y finalmente manifestar la oposición a dicho argumento. El conceder representa así un movimiento fuertemente argumentativo (por su origen y por su objetivo), reactivo (se concede a algo ya dicho, sea este decir verdadero o construido por el enunciador que concede) y aparentemente contradictorio (se pasa del acuerdo al desacuerdo respecto de un mismo contenido). Siguiendo esta perspectiva, se puede caracterizar la concesión y sus usos según a quién se concede, qué se concede y cómo se

concede.

Conceder en un texto argumentativo es siempre un movimiento del orden de la alteridad: se concede algo a alguien. Por lo tanto, implica, necesariamente, distinguir voces, delimitarlas e instituir las como voces que polemizan. El ámbito de la concesión o aquello que debe concederse en una argumentación varía según los autores. Perelman y Olbrechts-Tyteca (1988, p. 646, trad. propia) sostienen que la concesión sólo producirá un buen efecto si pesa sobre elementos secundarios o accesorios a la cuestión. Con esta postura coincide Oléron (1987, p. 118, trad. propia) quien considera que la concesión debe tener ámbito sobre las “modalidades” o “los tonos” y no sobre el fondo de una cuestión. Otros autores (Berrendonner, 1986; Plantin, 1989; Schnedecker, 1992, p. 80) consideran, sin embargo, que nada impide que un locutor conceda a su interlocutor aquella tesis a la que finalmente adherirá. Este uso de la concesión representa para estos autores una herramienta argumentativa altamente efectiva¹¹. De este planteo nos interesa destacar un concepto fundamental para nuestro análisis: la concesión y su uso no pueden estar desligados nunca de la planificación textual global de un texto argumentativo, es decir, que es necesario decidir a priori qué se va a sostener para saber qué se va a conceder.

El análisis de cómo se concede engloba tanto el análisis de los ítem gramaticales y/o léxicos que organizan el movimiento concesivo como el problema de la gestión de la concesión dentro de la planificación textual global. Tal como hemos demostrado en este mismo trabajo, parece claro que, según la secuencia superestructural de aparición de la concesión, no serán los mismos ítem los que resulten eficaces. Pero, tal como señalamos en el inicio de este apartado, el análisis que proponemos en esta ocasión se orienta hacia los períodos concesivos y es por este motivo que el inventario de indicadores relevados incluye no sólo las conjunciones de subordinación, sino también otros índices léxico-sintácticos marcadores de concesión. El estudio que proponemos exige, además, el relevamiento de los posibles marcadores de *restricción* que aparezcan como correlato explícito del cierre de un movimiento concesivo. Proponemos, a continuación, un inventario (orientativo y no cerrado) de los posibles índices de un movimiento concesivo-restrictivo:

a) Índices que señalan la concesión/aprobación del argumento previo: *aunque* (antepuesto)..., *si bien*, *aun cuando*, *es posible que*, *es*

obvio que, es claro que, es verdad que, admitamos por un momento que, quizá, concedo que, si esta postura es verdadera, si esto se entiende correctamente, no escapa al lector que, usos del futuro.

b) Índices que señalan restricción/limitación del argumento previo: *sin embargo, no obstante, pero, a pesar de todo esto, (...) no es menos cierto que, (...) también es cierto que.*

4.2. Prácticas de escritura en los talleres

4.2.1. Propuestas teóricas de los talleres en correlación con las producciones de los alumnos.

En los siguientes apartados nos ocuparemos de algunas de las prácticas que se llevan a cabo en el trabajo de taller de lectura y escritura de textos en el ámbito académico latinoamericano. Consideramos que la reflexión sobre estas prácticas nos permitirá determinar y someter a reconsideración los supuestos teóricos y didácticos subyacentes y, a su vez, relacionar estos supuestos con los problemas ya señalados en las producciones de los alumnos.

Los ejercicios que hemos encontrado y analizado han sido explotados en mayor o menor medida por el mercado editorial relacionado con la enseñanza de la lengua escrita. Consideramos que este tipo de ejercitación resuelve los problemas circunstanciales de asignación de conexión entre segmentos, pero no profundiza ni contribuye a desarrollar estrategias de buen uso de conectores relacionadas con la construcción de un texto argumentativo. A continuación intentaremos demostrar los motivos que sostienen esta afirmación.

En propuestas como las de Martínez (2002), el abordaje de los conectores figura bajo el apartado “La organización más global del texto” y allí se los define como “tipos de marcas que ayudan a la articulación o conjunción de ideas en un texto” (Martínez 2002, p. 115).

Si bien el apartado haría pensar en un abordaje de la problemática del conector desde el aspecto global del texto, la definición del término no restringe el ámbito de uso (local o global), sino que hace hincapié en la capacidad de los conectores de establecer la coherencia y la cohesión textual.

Aunque esta última constituye una función indudable de los ítem conectivos de un texto, creemos que la definición no le atribuye la debida importancia a la instrucción semántica específica ni a la posible redundancia de la misma en la atribución de una vinculación lógica entre

los segmentos conectados. Esta consideración encuentra su correlato en las producciones de los alumnos. Tal como hemos demostrado en 3.2.3., los alumnos desestiman el valor semántico específico de los elementos conectivos y recurren a los mismos como estrategia para otorgar cohesión al texto y no como herramienta para conformar pistas en la orientación de los argumentos hacia una tesis predeterminada o planificada de antemano.

Así, en el ejemplo 7 nos interesa señalar que el uso del conector *pero* atiende escasamente a su instrucción semántica específica debido a que se privilegia un uso que permita establecer una vinculación entre enunciados con orientaciones argumentativas similares, pero provenientes de enunciadores distintos.

(7) Por otro lado Enrique Marí postula que tenemos un martillo que sirve tanto para clavar un clavo como para aplastar una cabeza. *Pero* es Varsavsky, quien intenta resolver el problema social que nos aqueja, con una revolución científica y política ya que según él mientras la ciencia siga investigando según la demanda del mercado capitalista no habrá solución posible.

En el ejemplo siguiente la explotación del conector como elemento proveedor de cohesión entre segmentos llega incluso a desestimar completamente su valor semántico. Así, el uso de *sin embargo* en este ejemplo se acerca, por un lado, a un señalamiento de transición temática. Por otro, presenta como antiorientados segmentos con igual orientación argumentativa.

(8) Pero por último, las verdaderas causantes de los problemas sociales son quienes toman las decisiones políticas y económicas. Es decir, los gobiernos y las empresas que compran un producto derivado de las ciencias aplicadas para utilizarlo en su propio provecho o con fines indeseables. Por lo tanto, aun los científicos aplicados y los tecnólogos sólo tienen una responsabilidad limitada, ya que dependen de las decisiones de sus empleadores. La ciencia integrada a la sociedad
Sin embargo, es difícil creer que un científico, por ejemplo, elige libremente un tema de investigación y una línea de descubrimiento científico sin estar condicionado por los requerimientos de la institución.

Consideramos que, en el trabajo sobre un texto argumentativo, el hecho de desestimar el valor de los conectores como guías hacia la tesis o señales de la orientación argumentativa del texto hace que la problemática de la conexión se reduzca al ámbito local. Como mostraremos más adelante, este problema encuentra estrechas vinculaciones con las ejercitaciones que se les plantean a los alumnos. Si los ejercicios de escritura atienden al ámbito local, tal como se verá en el punto 4.2.2., no es de extrañar que los alumnos restrinjan el ámbito de acción de los conectores a la mera vinculación entre apartados del texto y olviden su función de guías hacia la tesis que el texto persigue demostrar.

En otras propuestas, como en la de Arnoux y colaboradores, se distingue entre conectores “inter e intra oracionales” (donde se incluyen los coordinantes y subordinantes) y conectores “extraoracionales” (correspondientes a los ordenadores del discurso y los anafóricos) (Arnoux et. al., 1997, p.136).

Es llamativo el hecho de que en propuestas de este tipo ítem léxicos como *aunque*, *sin embargo*, *en consecuencia* y *por más que* sean considerados como interoracionales, desestimando su contribución al valor global de la construcción textual. Esta descripción teórica considera, al mismo tiempo, que formas como *sin embargo*, *aunque*, *por más que* son equivalentes semánticos de la forma *pero*. La reducción del valor de estos conectores al significado de *pero* contribuye a corroborar la hipótesis generada por los alumnos de que todos los matices posibles de los conectores adversativos se reducen a usos de este archiconector (cfr. García Jurado y López García, 2001).

A continuación analizamos el modo en que las propuestas de ejercitación concreta en los talleres son tributarias de los supuestos teóricos hasta aquí relevados.

4.2.2. Propuestas de ejercicios de los talleres de escritura académica en correlación con las producciones de los alumnos.

En relación con los ejercicios que figuran en las diversas propuestas de taller que revisamos encontramos una serie de coincidencias. A continuación, listamos la tipología que se ha aplicado en el trabajo en distintos talleres de escritura y hacemos algunas consideraciones al respecto.

a) Las secuencias de actividades de todas las propuestas parten

del trabajo con *ejercicios de completamiento* del tipo “La cerca alrededor de un cementerio es absurda, _____ quienes están adentro no pueden salir y los que están afuera no quieren entrar” (en Arnoux et. al., 1997, p.140).

Como suele suceder en las propuestas didácticas los conectores son definidos y presentados en conjunto con los ordenadores del discurso. Este tipo de ejercicio puede inducir a percibir a los conectores lógicos como meros vinculadores del discurso frente a los ordenadores. Esto hace que el completamiento no obligue a la reflexión sobre el contenido lógico-pragmático de los elementos a ser vinculados, sino que constituya la oportunidad para aplicar la capacidad de todo hablante nativo de la lengua de asignar un elemento gramaticalmente correcto a una estructura incompleta con la absoluta seguridad de que será posible atribuirle un contexto. El ítem de completamiento no es, por lo demás, evaluado ni elegido por el alumno en función de la planificación textual global de la que el fragmento aislado forma parte. Es decir, esta ejercitación contribuye a la percepción de la conexión como un problema de atribución de cohesión textual y no como una estrategia para la consecución de una orientación argumentativa determinada. La búsqueda de cohesión textual lleva en el ejemplo 9 al uso de conectores restrictivos, en este caso *sin embargo*, para conectar segmentos coorientados.

(9) (...) En este sentido, el discurso científico no se vería afectado por las contingencias políticas del estado, los intereses de las empresas y los conflictos sociales. Autores como el prestigioso Bunge sostienen que los científicos no son responsables de las aplicaciones que los empresarios y los políticos hagan de sus investigaciones.

Sin embargo, ¿los científicos no son empleados que trabajan para el estado, una universidad o una empresa? Si es así, ¿no se hallan condicionados por los intereses específicos de las instituciones que los emplean?

Por otra parte, se corre el riesgo de que en la asignación de determinado ítem léxico se estén aplicando recursos propios del intercambio oral que involucra de modo distinto la precisión en la selección del matiz semántico del conector, puesto que en la interacción cara a cara la presencia de los interlocutores reasegura la orientación argumentativa y evita riesgo de ambigüedad.

b) También se observa en la mayoría de las propuestas de trabajo

en taller la aparición de ejercicios de *reordenamiento de textos*. En este tipo de ejercicios se presentan en desorden distintos párrafos de un mismo texto que los alumnos deben reordenar a partir de la detección de elementos indicadores coherencia, cohesión, organización temporal, etc. (cfr. Martínez, 2002, p. 123).

A este respecto, consideramos que el hecho de no distinguir los ordenadores del discurso de los conectores lógicos y pragmáticos en ejercicios de ordenamiento de párrafos confirma la concepción del conector como instrumento de cohesión o coherencia interna temporal o temática (cfr. Martínez, 2002, p. 121).

c) Hemos encontrado, además, propuestas de trabajo que utilizan como disparador de la escritura de textos argumentativos la *discusión oral* o el *debate de un tema* en clase durante los cuales los grupos de alumnos deben sostener y apoyar con argumentos posturas contrarias acerca del tema propuesto (cfr. Martínez, 2002, p. 195, Schnedecker 1992, p. 102).

Entendemos que, si un trabajo atiende precisamente a los conectores de la escritura, entonces se deberá prestar especial atención a su especificidad semántica y a la necesidad de reflexionar sobre ella, así como a la gestión diferencial de la estructura del escrito (cfr. Montolío 2000, p. 129). Su condición de intercambio *in absentia* obliga al reaseguro de la correcta interpretación de la relación lógico-pragmática. El efecto persuasivo del texto escrito implica el cuidado por la vinculación lógica de los argumentos. De esto se deriva que los conectores, por un lado, deban responder con precisión y no aproximativamente a las especificidades semánticas requeridas por los segmentos en cuestión; por otro, el uso de los conectores deberá ser funcional respecto de la planificación textual. Por eso afirmamos que no tiene sentido trabajar con la oralidad si lo que perseguimos es un mejoramiento en el uso de conectores pragmáticos en el texto escrito.

d) El último tipo de ejercicio que listamos es el *parafraseo de un texto fuente*. Así, frente a un enunciado como el siguiente: "Aunque la instrucción o los conocimientos del espectador sean escasos, puede disfrutar con la televisión", se les asigna a los alumnos la tarea de reescribirlo a partir de un encabezamiento como "No importa...". A este respecto, reiteramos que todo tipo de ejercicio que no establezca la necesaria relación entre la planificación global del texto y la orientación argumentativa del mismo contribuirá a una concepción del conector

como un mero instrumento de cohesión.

La disociación entre uso de conector y planificación textual representa el primer problema de este tipo de ejercicios. A esto se suma el hecho de que estas actividades presuponen el reconocimiento directo tanto de la relación lógica como de los niveles de la conexión y la equivalencia semántico-pragmática de las formas alternantes, tal como mencionamos en el inicio de este apartado. El análisis del corpus prueba que el reconocimiento del alcance del valor del conector y las relaciones que establece no es "ideal" y se encuentran reformulaciones como las que presentamos en el fragmento siguiente:

(10) Estas pueden representar las más altas aspiraciones del espíritu humano, por ejemplo, la idea de un pueblo donde cada individuo comparte la responsabilidad del bien común. *Sin embargo*, 'nadie ha visto el pueblo, nadie sabe quién es...'

Este fragmento se corresponde con un intento de reformulación del siguiente fragmento de Shumway que constituye el corpus de lectura con el que cuentan los alumnos para su producción final del Taller (en Arnoux et. al., 1997, p. 100):

Otras ficciones pueden representar las más altas aspiraciones del espíritu humano; por ejemplo: la idea de pueblo donde cada uno comparte la responsabilidad del bien común. La invención del pueblo es una ficción relativamente reciente, como lo ha demostrado el insigne historiador Edmund S. Morgan en su libro *Inventing people*. Nadie ha visto al pueblo, nadie sabe quién es y todas las encuestas y elecciones indican que las personas que supuestamente componen el pueblo nunca ven el mundo de la misma forma. *Sin embargo*, la ficción del pueblo se ha usado para justificar...

5. Conclusiones generales

Antes de pasar a las conclusiones generales de nuestro trabajo se impone una consideración de orden general.

Las dificultades para la escritura encontradas pueden atribuirse a dos problemas fundamentales. Por un lado, en relación con la práctica de la lectura, los alumnos deben exponer y argumentar apoyándose en la comprensión previa de textos académicos a los que no se han expuesto suficientemente. Por otro, en relación con el plano de la escritura, la producción depende del conocimiento de reglas de la escritura académica. Frente a estas dificultades generales y a su diagnóstico global sos-

tenemos que un análisis como el que aquí hemos presentado permite distinguir zonas específicas de dificultad —como, por ejemplo, el uso de la concesividad— con el fin de acotar tanto el diagnóstico de problemas como la elaboración de estrategias para solucionarlos.

Por su función superestructural determinante en la construcción de secuencias argumentativas, el uso de la concesividad se transforma en síntoma de los diversos problemas que este tipo de secuencia textual presenta para los alumnos. Algunos de los problemas generales que se observan (anáforas confusas, rupturas temáticas, marcas propias de textos orales) son compartidos por otro tipo de secuencias textuales de las que no nos hemos ocupado en esta oportunidad.

Desde el punto de vista de la secuencia argumentativa, creemos que el uso de los conectores concesivos para la asignación de continuidad temática y las dificultades en la gestión de las (anti) orientaciones argumentativas de los enunciados son específicos de esta secuencia y de su combinación con la secuencia expositivo-explicativa.

En este sentido, nuestro análisis puso en evidencia los problemas de los alumnos frente a la producción de una secuencia argumentativa y que resuelven, entre otras estrategias, apelando al uso de conectores concesivos como marca exclusiva de coherencia temática. Por otra parte, hemos demostrado que este particular uso de los conectores también es síntoma de las dificultades que tienen los alumnos para orientar argumentativamente, respecto de una posición propia a defender, los enunciados que componen el texto.

Centrándonos en esta última observación y redefiniendo la unidad de análisis hemos focalizado, en una segunda etapa, el problema desde un punto de vista más global. Es decir, hemos analizado el recurso de la concesión entendido como estrategia de construcción y consecución de una posición enunciativa dentro del texto argumentativo. Esto implicó evaluar si existían por parte de los alumnos instancias de planificación textual que les permitieran organizar la orientación argumentativa global del texto. Los ejemplos mostraron acabadamente que, en sus prácticas de escritura, los alumnos traspasan fragmentariamente las formulaciones de los textos fuente, lo que evidencia una representación de la textualidad como mero establecimiento de relaciones textuales de nivel local.

Considerando que el corpus se componía de producciones finales, optamos por relacionar los resultados obtenidos en estas producciones

con el análisis de las propuestas teóricas y prácticas de los talleres. En el marco de esta puesta en relación, buscamos determinar si los ejercicios que se propone a los alumnos contribuyen a modificar o corroborar sus representaciones de los conectores (o del planteo de una posición enunciativa) en los textos argumentativos. Esta confrontación nos permitió identificar algunos problemas generales relacionados con las opciones didácticas asumidas para la enseñanza de la escritura académica.

NOTAS

¹ Esta última dificultad también se observa en el terreno de la comprensión lectora.

² Cfr. Charolles, 1986, p. 96.

³ No desarrollamos aquí la hipótesis de la relación sintáctica de interordinación (Moya Corral, 1996) dado que no es una descripción vigente en las descripciones de conectores frecuentes en los manuales de enseñanza de lengua o en las clasificaciones de las que disponen los alumnos preuniversitarios cuyas producciones analizamos.

⁴ Cfr. Arnoux et. al., 2001, p. 136.

⁵ Cfr. Moeschler-de Spengler, 1982, p. 17.

⁶ Cfr. Miñones, 2002, p. 4.

⁷ Volveremos en el apartado 4.1. sobre los límites y dificultades de este tipo de inventario.

⁸ Esta última finalidad lleva a los alumnos, en muchas ocasiones, a incurrir en una ruptura de la isotopía estilística.

⁹ Este hecho nos obliga a reflexionar acerca de que el texto argumentativo que el alumno está construyendo es, en realidad, un texto que cumple con la función de 'convencer' al profesor de que se conocen las diversas posiciones que debían leerse y no el que cumple con el objetivo de desarrollar una postura personal acerca del tema propuesto. Sobre el problema de la autenticidad de las instancias de producción/ recepción de la producción escrita en el sistema escolar cfr.

Charolles, 1986, pp. 3-12.

¹⁰ Cfr. Miñones, 2001, 2002.

¹¹ Este uso de la concesión no podría producirse a menos que el locutor se encuentre en una situación que le confiera una relativa superioridad argumentativa. Charolles, 1980, p. 18.

BIBLIOGRAFÍA

- ALARCOS LLORACH, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- ARNOUX, E. ALVARADO, M., BALMAYOR, E., DI STEFANO, M., PEREIRA, C., SILVESTRI, A. (1996). *Talleres de lectura y escritura*. Buenos Aires: Oficina de publicaciones del CBC.
- ARNOUX, E., ALVARADO, M. Y BALMAYOR, E. (2001). *Prácticas de lectura y escritura en la Universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- BERRENDONNER, A. (1986). Stratégies morphosyntaxiques et stratégies argumentatives, *Protée*, 3,(15), 259-277.
- BORZI, C. (1999). *Gramática Prototípica y discurso: subordinación adverbial y coordinación*, Buenos Aires: Serie Fichas de Cátedra, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- CHAROLLES, M. (1980). Les formes directes et indirectes de l'argumentation. *Pratiques*, 28, 7-43.
- CHAROLLES, M. (1988). Les plans d'organisation textuelle: périodes, chaînes portées et séquences, *Pratiques*, 57, 3-29.
- COUPER- KUHLEN, E. y KORTMANN, B. (Eds). (2000). *Cause, Condition, Concession, Contrast. Cognitive and Discourse Perspectives*, Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- CREVELS, M. (2000a). *Concession: a typological study*. Netherlands: Bureau Grafische Producties.
- CREVELS, M. (2000b). Concessive on different semantic levels. En E. Couper-Kuhlen y B. Kortmann (Eds.), *Cause. Condition. Concession. Contrast* (pp.313-339) Berlin-New York : Mouton de Gruyter.
- CHAROLLES, M. (1986). L'analyse des processus rédactionnels: aspects linguistiques, psychologiques et didactiques, *Pratiques*, 49, 3-22.
- CHAROLLES, M. (1986b). La gestion des orientations argumentatives dans une tâche rédactionnelle, *Pratiques*, 49, 87-99.
- DI TULLIO, Á. (1997). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial.
- FLAMENCO GARCÍA, L. (1999). Las construcciones concesivas y adversativas. En I. Bosque y V. Demonte (Comps.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol 3, pp 3805-3878). Madrid: Espasa-Calpe.

- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (1998). *Las construcciones adversativas*. Madrid: Arco/Libros.
- GARCÍA JURADO, M. A. Y M. LÓPEZ GARCÍA (2001, diciembre). *El uso de conectores y la asignación de coherencia en la producción de textos académicos preuniversitarios*. Ponencia presentada en Lectura y escritura para aprender a pensar. Primer Coloquio Internacional y Tercero Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina, Cartagena de Indias, Colombia.
- GILI GAYA, S. (1955). *Curso Superior de Sintaxis Española*. Barcelona: Spes.
- KOVACCI, O. (1992). *El comentario gramatical II*. Madrid: Arco/Libros.
- LÓPEZ GARCÍA, A. (1994). *Gramática del español*. Madrid: Arco/Libros.
- MARTÍNEZ, M. C. (2001). Hacia un modelo de lectura y escritura: una perspectiva discursiva interactiva de la significación. *Signos*, 45 y 46, (Vol. XXXII), 129-47.
- MARTÍNEZ, M. C. (2002). *Lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del Lenguaje.
- MIÑONES, L. (2001, mayo). *Las cláusulas adverbiales concesivas en el español de Buenos Aires: Un enfoque prototípico*. Ponencia presentada en VI Congreso Nacional de Hispanistas, San Juan, Argentina.
- MIÑONES, L. (2002, febrero). *Hacia una descripción de las formas gramaticales desde una perspectiva de lenguaje en uso: las cláusulas concesivas en el español de Buenos Aires*. Ponencia presentada en XIII Congreso Internacional de la ALFAL, San José de Costa Rica, Costa Rica.
- MOESCHLER, J Y DE SPENGLER, N. (1982). La concession ou la réfutation interdite, *Cahiers de Linguistique Française* 4, 7-36.
- MONOTOLÍO, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel.
- MONOTOLÍO, E. Y TUSÓN, A. (2000). *Manual de escritura académica*. Barcelona: Ariel.
- MOYA CORRAL, J.A. (1996). *Los mecanismos de la interordinación: a propósito de 'pero' y 'aunque'*. Granada: Universidad de Granada.
- OLÉRON, P. (1987). *L'argumentation* (2da ed.). Paris: PUF.
- PARODI, G. (Ed.) (2002). *Lingüística e interdisciplinariedad: Desafíos del nuevo milenio*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, Universidad Católica.
- PERELMAN, C. Y OLBRECHTS-TYTECA, L. (1988). *Traité de l'argumentation* (5ta. ed.) Bruxelles: Editions de l'Université.
- PLANTIN, C. (1989). *Argumenter. De la langue de l'argumentation au discours argumenté*. Paris: CNDP.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1931). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

- REICHLER-BÉGUELIN, M.-J. (1992). L'approche des 'anomalies' argumentatives. *Pratiques*, 73, 51-78.
- RUDOLPH, E. (1996). *Contrast*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- SCHNEDECKER, C. (1992). Quand il faut faire des concessions: quelques suggestions pour une didactique de la concession. *Pratiques*, 57, 76-108.
- VERGARA, M. Y VELÁSQUEZ, M. (2001). Relación entre la comprensión de textos escritos y la experiencia metacomprendiva. *Signos*, 45 y 46, (Vol. XXXII), 149-55.