

## La lectura de recursos argumentativos en estudiantes universitarios

### El caso de la definición y el ejemplo

*Susana Nothstein y Elena Valente*

*Universidad de Buenos Aires, UBA y Universidad Nacional de General Sarmiento, UNGS*

#### Resumen

La teoría de la argumentación señala que se produce una cuestión argumentativa cuando la circulación consensual de un discurso se bloquea por la aparición de una contradicción o de una duda (Plantín, 2002). El discurso argumentativo es visto así como una de las respuestas posibles ante una cuestión controversial. El abordaje de textos de este tipo requiere que los estudiantes dominen ciertas claves de lectura que les permitan articular las diferentes dimensiones del texto. Para ello, será necesario el desarrollo de estrategias pedagógicas que permitan reconocer, además de la cuestión, la hipótesis y los argumentos, los recursos utilizados en un texto cuyo principal propósito es persuadir y leer sus funciones. En este trabajo nos proponemos analizar cómo leen los estudiantes las definiciones y ejemplos que aparecen en un texto predominantemente argumentativo. Consideraremos, para ello, la evaluación diagnóstica aplicada en Talleres de Lectura y Escritura de cursos que se dictan en el inicio de los estudios superiores. El dispositivo aplicado pondera también la lectura de esos mismos recursos en fuentes predominantemente explicativas para indagar en los aspectos que se ponen en juego en la lectura de los procedimientos discursivos mencionados.

Los estudiantes que comienzan a transitar la vida académica deben desarrollar habilidades específicas. En este trabajo nos centraremos en las que supone la lectura de textos argumentativos, que implican concebir el texto como espacio de confrontación entre un discurso y otro/s, y como medio para lograr la aceptación de la posición que se sostiene (Plantín, 2001).

La adopción de una clave de lectura particular para abordar textos con tales características (Diab, Nothstein, Valente, 2007a y b) lleva a leer desde otra perspectiva las técnicas empleadas en la construcción de la argumentación que está en juego en una fuente determinada. En otras palabras: el lector debe asumir también que, en función del diálogo o la discusión que entabla con otros autores o posturas y del logro del propósito que un autor persigue, no será ingenuo ni casual que este recurra a definiciones, ejemplificaciones o citas, entre otras posibilidades, debido a que la selección y el empleo de una estrategia determinada favorecen la construcción de sentido que el argumentador quiere lograr.

En esta oportunidad, a partir sobre todo de las reflexiones que aporta el filósofo del Derecho Chaïm Perelman (1958, 1977) sobre la función, en fuentes argumentativas, de la definición y el ejemplo, nos aproximaremos al modo como los estudiantes suelen leer dichos recursos en ese tipo de textos. Tomaremos para ello una actividad diagnóstica realizada a comienzos de 2010 con 83 estudiantes de tres comisiones de alumnos del Taller de Lectoescritura del Curso de Aprestamiento Universitario (CAU) de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). La experiencia se enmarca en las acciones del proyecto de investigación “La lectura de textos argumentativos en el ámbito académico: incidencia de las representaciones sociales y de los conocimientos sociodiscursivos en la resolución de problemas que plantea la lectura”, dirigido por la profesora María Cecilia Pereira. Las tareas a las que haremos referencia se llevaron a cabo

con varios textos argumentativos en los que se emplean definiciones y ejemplos con diferentes finalidades.

Para nuestro análisis, hemos tenido en cuenta investigaciones precedentes acerca de las dificultades de lectura de quienes ingresan en el nivel superior (Arnoux *et al.*, 1996; di Stefano y Pereira, 1997), además de los resultados obtenidos en diferentes experiencias pedagógicas propias (Nothstein, 2007; Valente, 2007; Nothstein, 2009; Nothstein y Valente, 2010a y b). En esos trabajos se han señalado ciertas tendencias en la lectura que los estudiantes suelen hacer de las fuentes, entre las que se destaca la poca atención que prestan al modo como ciertos conceptos se construyen en un texto.

## Definir para argumentar

En textos predominantemente argumentativos, el uso de definiciones adquiere rasgos y funciones específicos. El autor de textos de ese tipo adopta una mirada personal respecto de un tema y muy frecuentemente construye conceptos para explicitarla. Uno de los procedimientos habituales en esa construcción consiste en diseminar en el texto la información a partir de la cual, en el desarrollo discursivo y argumentativo, se formula la definición. En este caso, es habitual que el autor parta de las nociones más generalizadas y aceptadas de un término (asignadas explícitamente o no a otros autores) para luego relativizarlas, refutarlas y construir una noción nueva, que es la que propone en la fuente. Tal es el procedimiento que Fernando Ferreira emplea en el prólogo a *Una historia de la censura: violencia y proscripción en la Argentina del siglo XX*. Allí, el historiador postula que, en la actualidad –y, sobre todo, en la Argentina–, la censura debe definirse como una práctica que, ligada a los sectores de poder de distinto tipo, opera más por acumulación que por prohibición u omisión de información y reprobación de lo inmoral. De este modo, las acepciones con las que se ha definido históricamente la censura –y que el autor desarrolla también en su texto– asumen una nueva jerarquía en el momento de ser enunciadas solo como algunos de los rasgos a partir de los cuales puede caracterizarse la censura en el siglo XX en contextos democráticos.

Para el abordaje de este texto, se les solicitó a los ingresantes que, una vez que hubieran identificado las definiciones de “censura”, indicaran si encontraban diferencias entre ellas y explicitaran con qué finalidad las emplea el autor.

## Una primera aproximación a las lecturas de las definiciones

Un análisis global de las resoluciones de la actividad diagnóstica muestra que el 84% de los estudiantes ha respondido las consignas; el 13,5% no lo ha hecho y el 2,5% no se ha ajustado a lo pedido en ellas. En esta presentación, nos detendremos en el primero de los grupos mencionados.

Las respuestas elaboradas por los estudiantes dan cuenta de dos tendencias predominantes: la **lectura de las definiciones históricas de “censura”** que el autor relativiza al proponer una nueva definición para el término y la **lectura de las diferentes acepciones** que el autor integra en la definición que él formula.

1. La primera modalidad fue la menos frecuente. El 29% de los estudiantes que resuelven las actividades toma en su selección únicamente las definiciones de censura en tanto operación que consiste en “amputar”, “suprimir”, “prohibir”, “ocultar”, “esconder” a partir de juzgar o reprobar alguna cosa. Tales acepciones despliegan un contenido semántico que podría sintetizarse a través de la noción de “disminuir la cantidad de información disponible”. En este grupo se observan producciones como la siguiente:

(...) censurar es, en primer término, “formarse un juicio sobre una cosa, juzgar con sentido crítico”, (...) en una segunda acepción implica “corrección o reprobación de una cosa”.

Existen diferencias entre las dos definiciones, la primera se enfoca en el análisis y crítica de una cosa, y la segunda, en la reprobación de algo dependiendo de los intereses que quien realiza la censura.

El autor emplea estas dos acepciones para demostrar como [sic] varía el significado de la palabra censura dependiendo de la situación.

La respuesta transcripta ejemplifica cómo lee más de la mitad de estos alumnos, que considera y agrupa como antiorientadas las acepciones que Ferreira relativizará e integrará en su definición como un rasgo menor.

**2.** El 55% de los estudiantes que realizan la tarea íntegra en sus respuestas las diferentes acepciones de las que parte Ferreira para definir “censura”. En estos casos, a los significados mencionados en el apartado anterior, los alumnos suman los de “práctica vinculada al poder” y “acumulación y saturación”. Casi la totalidad de este grupo propone, al menos, una explicación de por qué el autor emplea diferentes definiciones. En esta instancia –debido a la información seleccionada por los estudiantes– cabría esperar una fuerte vinculación entre dichas explicaciones y el establecimiento de la orientación argumentativa global del texto. Sin embargo, las tendencias que se verifican en este grupo resultan poco uniformes.

**2.1.** El 20% de este grupo formula respuestas vagas o fuertemente vinculadas con el contenido del texto. Por ejemplo:

Hay diferencias entre todas las definiciones; [el autor] las utiliza para sacar el prejuicio o desinformación de la palabra censurar.

En estos casos no se formula ninguna definición puntual, lo cual permite poner en duda si los estudiantes han comprendido la consigna o saben qué se entiende claramente por definición.

**2.2.** El 55% de quienes leen diferentes definiciones de “censura” vincula el uso de tales acepciones con el propósito de “ejemplificar”, “comparar”, “evidenciar”, “explicar”. Es lo que sucede en los siguientes ejemplos:

Con respecto a con qué finalidad emplea el autor las diferentes definiciones yo considero que las emplea para explicar los distintos tipos de censura que existen y de esta forma a reflexionar sobre el tema.

El autor emplea [las diferentes definiciones] con la finalidad de poder comparar a la vieja censura con la actual.

Las respuestas del tipo de las transcriptas en este ítem de nuestra tipificación implican que, más que destacar la orientación argumentativa global del texto en la que la definición y la resemantización de las acepciones habituales para “censura” juegan un rol central, los estudiantes leen las distintas estrategias que despliega el autor como si con ellas este último se propusiera sumar información acerca de una noción consensuada más que presentar una nueva.

**2.3.** Solo el 25% produce respuestas del tipo que sigue:

En las definiciones encuentro que antes la palabra censura se tomaba como suprimir o prohibir ideas directamente, pero a medida que fueron cambiando las formas de gobierno y se globalizó (sic) el planeta, la censura se transformó (sic) para que las personas piensen o actúen (sic) de cierto modo y sigan un orden específico (sic).

El autor las emplea con la finalidad de demostrar que la censura no desapareció, que sigue estando entre la sociedad pero de otra forma diferente.

Contrariamente a lo que sucedía en los ejemplos anteriores, este grupo evidencia una lectura distinta: relaciona el empleo de las diferentes definiciones con la orientación global del texto.

### **Argumentar a través del ejemplo**

El trabajo realizado con diversos textos argumentativos nos ha permitido distinguir, respecto del ejemplo, dos funciones centrales: la de captación del lector y la probatoria. En relación con la primera de ellas, el ejemplo suele aparecer al inicio del texto y, en algunos casos, se lo retoma posteriormente como parte de un argumento. En cuanto a la función probatoria, el ejemplo se presenta en el despliegue de los argumentos e ilustra o permite inferir una regla. En el artículo de Umberto Eco, “Probar y reprobar”, que hemos empleado para la evaluación diagnóstica referida, el ejemplo cumple la primera de las funciones a la que hemos aludido.

El semiólogo aborda los distintos modos en que, a lo largo de la historia, han sido considerados los avances científicos. Afirma que la ciencia, en oposición a los discursos dogmáticos, debe rechazar todo aquello que no pueda sostenerse desde la racionalidad y la experiencia. El artículo se inicia con el relato del reconocimiento, por parte de Stephen Hawking, de haber cometido un error en su teoría de los agujeros negros enunciada en la década del 70. A partir de este hecho específico, Eco despliega y sustenta su posición: el caso de Hawking, entonces, orienta respecto de la posición del semiólogo e, implícitamente, se erige como el modelo que la ciencia debería seguir y que, en términos del autor, “la escuela debería enseñar”.

### **Una primera aproximación a la lectura de los ejemplos**

El análisis de los trabajos resueltos da cuenta de dos tipos de lectura para el recurso que nos ocupa.

1. Al preguntarles a los estudiantes acerca de la finalidad de la mención al caso de Hawking, comprobamos que solo un 60% identifica con mayor o menor precisión la función del ejemplo:

Eco menciona el anuncio de Stephen Hawking para demostrar paralelamente la idea principal del texto: el “ensayo y error” de la ciencia.

Eco realiza este anuncio para dar pie a su posterior investigación. Es decir, toma las palabras de Hawking (eminencia en la ciencia) para demostrar principalmente que el error en la ciencia y en la educación no está mal sino que, todo lo contrario, es una gran ayuda a seguir buscando lo que se quiere encontrar o demostrar. El avance científico, aclara él, se basa en el ensayo y error que da como consecuencia avanzar, desarrollarse.

2. Dentro del 40% restante, que no advierte el papel del caso respecto del modo como Eco construye su postura, se observan tres tendencias.

2.1. En primer lugar, un 10% de los estudiantes consideran que el relato ha sido introducido para mostrar que Eco se opone a Hawking.

Con la finalidad de contradecirlo y resaltar que Hawking cometió un error al enunciar su teoría sobre los agujeros negros.

Lo hace con la finalidad de cuestionar que [Hawking] no es tan importante y lo que dice tampoco.

En este caso, es posible afirmar que, a pesar de que se advierte la dimensión argumentativa de la fuente, no se identifica adecuadamente la posición de las distintas voces frente a una cuestión controvertida y la relación que entre ellas se teje. En otras palabras, se diluye el propósito que el enunciador básico persigue con la inclusión de voces ajenas.

**2.2.** En segundo lugar, un 15% le atribuye al relato una función informativa, es decir, señala que Eco lo introduce para que se sepa que Hawking se equivocó y que lo ha admitido o para dar a conocer que la teoría de los agujeros negros es errónea.

Eco menciona el anuncio de Hawking para que el lector vea el pensamiento del científico y la importancia de su investigación.

Lo hace con la finalidad de poder explicar mejor la teoría de los agujeros negros, poniendo en ejemplo lo sucedido con Hawking.

Lo hace con la finalidad de que el lector se entere que (*sic*) el científico Stephen Hawking afirmó haber cometido un error al enunciar su teoría de los agujeros negros.

Esta lectura es indicativa de una dificultad mayor en la identificación de la dimensión argumentativa de la fuente: no hay alusión a la controversia y se señala una función informativa que el caso no tiene; el mismo Eco alude, en el artículo, a que el anuncio de Hawking ha sido conocido por todos a través de los medios.

**2.3.** Finalmente, el 15 % restante de los alumnos, hace una lectura que denominamos moralista. En tal sentido, indica que el ejemplo sirve para ver que todos pueden equivocarse y que lo importante es reconocerlo.

Supongo que de cierta forma ayuda a los jóvenes y a todos porque está bueno reconocer los errores más allá de las consecuencias y de lo que opinen los demás.

Para mostrar que está bien reconocer los errores aunque sea alguien famoso y corregirlos.

Lo hace para que el lector se dé cuenta que (*sic*) todos en algún momento nos equivocamos aunque no en todos los casos son aceptables esas equivocaciones; pero que al fin y al cabo a partir de esos errores, se pueden sacar a la luz nuevas ideas y conclusiones.

En cuanto a esta tendencia, señalamos que el estudiante no puede proyectar el ejemplo hacia una lectura macroestructural de la fuente. En tal sentido, no advierte que, más allá de una cuestión individual, el caso es indicativo del modo en que, para Eco, la ciencia moderna debería reflexionar acerca de los principios que la rigen.

## Conclusiones

Los análisis que hemos presentado resultan significativos para evaluar el modo como los estudiantes interpretan las definiciones y los ejemplos, dos técnicas muy habituales en los textos argumentativos que suelen leerse en el inicio de los estudios superiores. A partir de la evaluación de los ejercicios diagnósticos, se evidencia que cada uno de los recursos considerados demanda y, a la vez, favorece el desarrollo de habilidades específicas de lectura. En este tipo de textos, la lectura de la definición supone un recorrido particular en el que el lector reconoce e integra información que incide no solo en la delimitación semántica de un término, sino, muy frecuentemente, en el reconocimiento de la dimensión dialógica y de la orientación argumentativa global del discurso. El ejemplo, a su vez, demanda al menos dos tareas por parte del lector: la puesta en

relación de los elementos que constituyen el recurso y, además, la determinación de la finalidad con la que se lo incluye en el texto.

Las razones expuestas explican por qué el mero reconocimiento de las técnicas no garantiza una lectura en clave argumentativa. Por eso consideramos que un trabajo secuenciado –que trascienda la identificación de las definiciones y los ejemplos y tienda a resignificarlos en el marco de una lectura más global– favorecerá el desarrollo de las competencias lectoras que los estudiantes necesitan para su tránsito por la vida académica.

## Bibliografía

- Arnoux, E. *et al.* 1996. “El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior”, en A.A. V.V. *Adquisición de la escritura*. Rosario, U.N.R., Centro de Estudios de Adquisición del Lenguaje/Juglaría.
- Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, M. C. 2002. *La lectura y la escritura en la Universidad*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Aristóteles. 1998, *El arte de la retórica*. Madrid, Alianza.
- Diab, P.; Nothstein, S. y Valente, E. 2007a. “Hacia la lectura a partir de la/s propia/s lectura/s. Las prácticas de la lectura en el inicio de la vida universitaria”. Ponencia presentada en el 10º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro *Los caminos de la lectura*. Buenos Aires.
- 2007b. “Hacia la escritura a partir de la/s propia/s lectura/s”. Ponencia presentada en las Primeras Jornadas Latinoamericanas de Lectura y Escritura: *Lectura y escrituras críticas: perspectivas múltiples*. Tucumán.
- Di Stefano, M. y Pereira, M. C. 1997. “Representaciones sociales en el proceso de lectura”, *Signo & Señal*. Buenos Aires, Instituto de Lingüística, UBA, pp. 318-340.
- Nothstein, S. 2007. “Cuando el ejemplo es tomado como argumento. Análisis de la lectura y el empleo del ejemplo como técnica argumentativa”. Ponencia presentada en el I Coloquio Argentino del Grupo ECLAR, *Texto y Género*, organizado por el grupo ECLAR y por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata, 3 y 4 de diciembre.
- 2009. “El ejemplo en la argumentación: una aproximación a los problemas de lectura de fuentes argumentativas”. Ponencia presentada en el Simposio *El problema de la enseñanza de la escritura en el nivel medio y superior. Aportes teóricos y experiencias de investigación* (Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina con base en la lectura y la escritura. Sede Argentina), II Congreso Internacional de Educación, Lenguaje y Sociedad La educación en los nuevos escenarios socioculturales. General Pico, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, 23 a 25 de abril.
- Nothstein, S. y Valente, E. 2010a. “Analogía y comprensión de nociones. La lectura de este recurso en alumnos universitarios”, en Vitale, M. A. y Schamun, M. C. (comps.). *Libro de Actas I Coloquio Nacional de Retórica: Retórica y Política y I Jornadas Latinoamericanas de Investigación en Estudios Retóricos*. Buenos Aires: Asociación Argentina de Retórica y Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Disponible en [http://www.aaretorica.org/docs/Actas\\_Coloquio\\_Retorica\\_version\\_2.pdf](http://www.aaretorica.org/docs/Actas_Coloquio_Retorica_version_2.pdf)
- 2010b. “La apropiación y la resignificación de la lectura de la definición y el ejemplo como estrategias argumentativas en la producción de textos expositivo-explicativos”. Ponencia presentada en las *Segundas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*, organizadas por el Grupo GEISE, Bariloche, 28 y 29 de octubre. [En prensa]
- Perelman, Ch. 1977. *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Colombia, Norma.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. 1958. *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid, Gredos.
- Plantin, Ch. 2001. *La argumentación*. Barcelona, Ariel.
- Valente, E. 2007. “La definición en distintas clases de textos”, en López Casanova, M. (coord.). *La lectura y la escritura en el trabajo de taller. Aspectos metodológicos*. Los Polvorines, UNGS.

Valente, E. 2007. "Cuando el empleo de las definiciones trasciende la finalidad expositivo-explicativa. Análisis de la lectura de la definición como estrategia en la construcción de una argumentación". Ponencia presentada en el *I Coloquio Argentino del Grupo ECLAR, Texto y Género*, organizado por el grupo ECLAR y por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata, 3 y 4 de diciembre.

**CV**

SUSANA NOTHSTEIN ES LICENCIADA EN LETRAS (UBA). ES DOCENTE E INVESTIGADORA EN ESA MISMA INSTITUCIÓN Y EN LA UNGS. ES COAUTORA DEL LIBRO *LOS TEXTOS Y EL MUNDO. UNA PROPUESTA INTEGRAL PARA TALLERES DE LECTURA Y ESCRITURA Y DE ARTÍCULOS REFERIDOS A DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EL NIVEL SUPERIOR*; COORDINÓ EN COLABORACIÓN *LENGUAS EN UN ESPACIO DE INTEGRACIÓN. ACONTECIMIENTOS, ACCIONES, REPRESENTACIONES*.

ELENA VALENTE ES PROFESORA EN LETRAS (UBA). REALIZA ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN ESA INSTITUCIÓN Y EN LA UNGS. DICTA TALLERES DE ESCRITURA EN POSGRADOS DE UNIVERSIDADES NACIONALES. ES COAUTORA, ENTRE OTROS, DE *LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EL TRABAJO DE TALLER. ASPECTOS METODOLÓGICOS, PASAJES. ESCUELA MEDIA-ENSEÑANZA SUPERIOR. PROPUESTAS EN TORNO A LA LECTURA Y LA ESCRITURA Y LOS TEXTOS Y EL MUNDO. UNA PROPUESTA INTEGRAL PARA TALLERES DE LECTURA Y ESCRITURA*.