

LA INTERTEXTUALIDAD COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS ARGUMENTATIVOS

ROBER NELSON CASTILLO BETANCUR¹

Recibido: 1 de Abril del 2012. Aceptado: 18 de junio del 2012

RESUMEN

Este artículo surge de los resultados obtenidos en el proyecto de investigación: “La intertextualidad como recurso didáctico para la producción de textos escritos argumentativos” que se adelantó, en el marco de los criterios establecidos para obtener el título de Magister en Ciencias de la Educación de la Universidad de la Amazonia. La preocupación en torno a cómo mejorar los procesos de producción de textos escritos argumentativos en los estudiantes mediante la utilización de la intertextualidad como recurso didáctico y el manejo de este concepto desde un enfoque que trasciende el simple análisis literario son el punto de partida y objeto de estudio.

Su contenido se organiza siguiendo el derrotero metodológico de la investigación así: los antecedentes del problema, el diagnóstico, el marco teórico, la propuesta didáctica, los impactos y las recomendaciones derivadas del proceso; finalmente, se incorpora una reflexión en torno a la necesidad de implementar este tipo de trabajo desde los primeros niveles de formación escolar.

Palabras claves: Los discursos como prácticas sociales, intertextualidad y argumentación.

ABSTRACT

This article arises from the results of the research project: “the intertextuality as a didactic resource to produce written argumentative texts” that came forward within the parameters established for the degree of Master of Education Sciences University of

¹ Magister en Ciencias de la Educación, IE Barrios Unidos del Sur. Colombia. Correo: robemelson13@gmail.com

Amazonia. This study aims to improve the students' production of written argumentative texts by using the intertextuality as an educational resource. Hence, the research regards an approach which goes beyond the mere literary analysis, are the starting point and purpose study of this paper.

Its content is organized along the route and methodological research: the background to the problem, the diagnosis, the theoretical framework, the educational proposal, impacts and recommendations from the process, eventually incorporating a reflection on the need for implement this type of work from the earliest levels of schooling.

Key words: Discourse as social practice, intertextuality and argument.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza y el aprendizaje de la competencia argumentativa es uno de los tópicos que más relevancia tiene a nivel internacional, especialmente en el campo educativo. Los estudios de la argumentación han alcanzado, en el momento actual, un sitio de privilegio en el ámbito académico, pues se reconoce que esta compleja tarea discursiva constituye uno de los mayores logros a alcanzar por parte de los estudiantes, quienes han de disponer de un dominio de esta competencia que les permita asumir posición crítica frente a los hechos sociales, a las diferentes situaciones cotidianas

En este ámbito se reconoce la intertextualidad como un criterio importante para producir textos argumentativos plenos de sentidos que, en su complejidad, ponen de manifiesto tanto los saberes como las posiciones asumidas frente a ellos. Al respecto, Gerard Genette en *Palimpsestos* (1962), plantea que la intertextualidad posibilita un acercamiento a múltiples relaciones que se establecen entre los textos y permite crear textos sobre la base de otros textos.

Por esta razón, la presente investigación tiene como objetivo desarrollar una propuesta didáctica desde la intertextualidad que potencie en los estudiantes la capacidad para producir textos escritos argumentativos.

Es importante destacar que el concepto de intertextualidad apunta a la productividad de textos, es decir, al cómo los textos pueden transformarse y reestructurarse existiendo convenciones (géneros, discursos) para generar nuevos textos. Pero esta productividad

no está disponible en la práctica educativa para los estudiantes, como un espacio para la innovación y el juego textual, sino que está socialmente limitado, restringido y no se explora la posibilidad de utilizarla desde una perspectiva didáctica como recurso para la producción de textos de carácter argumentativos y por el contrario, se perpetúan en la escuela enfoques metodológicos tradicionales para la enseñanza de la expresión escrita: “los profesores conocen superficialmente la propuesta curricular oficial, hacen un manejo asistémico de las categorías de la didáctica y su enseñanza recae en un activismo repetitivo de patrones lingüísticos sin lograr altos niveles de conceptualización ni la vinculación con las necesidades comunicativas de los estudiantes” (Quiroga Tovar y otros, 2001:145).

De igual manera, en la escuela, los discursos argumentativos no se trabajan en forma sistemática o se los introduce tardíamente. Con frecuencia los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna se limitan a la comprensión y producción de textos que presentan una trama narrativa y/o descriptiva pues se considera que las producciones argumentativas son sumamente complejas para los alumnos.

Por consiguiente, esta investigación contribuye al desarrollo y fortalecimiento de la competencia argumentativa de los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Barrios Unidos del Sur del municipio de Florencia-Caquetá y se sustenta en principios socio-cognitivos, lingüístico-textuales, didácticos e intertextuales particularmente. Es decir, la investigación concibe la producción de textos escritos argumentativos desde la intertextualidad y fundamenta su carácter didáctico desde los aportes pedagógicos de “la Enseñanza para la Comprensión”.

En algunos casos las investigaciones de carácter educativo no contemplan la posibilidad de establecer como punto de partida los aportes de la intertextualidad y la oportunidad de utilizar otras tipologías textuales (textos fílmicos e icónicos) para propiciar ambientes de aprendizaje más interactivos, dinámicos y significativos que permitan medir los niveles de impacto que generan en los estudiantes para producir textos escritos argumentativos, es decir, trascender la mirada exclusiva del “estudio de la literatura a partir del diálogo entre los textos, o de la intertextualidad” (Lineamientos curriculares, 1998: 53).

Por lo tanto, el desarrollo de esta investigación asume el carácter dialógico de la argumentación que ha sido puesto de relieve por diversos autores. Así, Dolz (1993) afirma: «La argumentación se asemeja a una especie de diálogo con el pensamiento del otro para transformar sus opiniones». Esto hace que la actividad argumentativa se encuentre fuertemente ligada al contexto Camps, (1995) y por ello hay que tener muy en cuenta la situación comunicativa en que se produce.

CONTEXTUALIZACIÓN

Diversas acciones se han venido adelantando en Colombia en las últimas décadas, alrededor de la investigación en el área de lenguaje y la enseñanza de: el enfoque semántico-comunicativo en los años 80, la definición de Lineamientos curriculares (1998), los indicadores de logros Curriculares (1996), los estándares básicos de competencias en lenguaje (1996) y las pruebas “SABER” (2006).

Los aportes epistemológicos, didácticos y pedagógicos de estos lineamientos curriculares no han sido apropiados debido a que la gran mayoría de los docentes no cuentan con los elementos conceptuales para su análisis, comprensión o aplicación, lo que se demuestra en la elaboración de los planes de estudio y en las orientaciones didácticas y metodológicas de las clases. (Clavijo, 2001: 75)

En los Lineamientos Curriculares (1998) también se hace una alusión general de la intertextualidad, a través de los aportes del profesor Fabio Jurado y su análisis de la novela de Juan Rulfo y desde la conceptualización de las categorías básicas de los procesos referidos al nivel intratextual que tienen que ver con estructuras semánticas y sintácticas, presencia de microestructuras y macroestructuras; procesos referidos al nivel intertextual que tienen que ver con la posibilidad de reconocer las relaciones existentes entre el texto y otros textos; procesos referidos al nivel extratextual, en el orden de lo pragmático, que tienen que ver con la reconstrucción del contexto o situación de comunicación en que se producen o aparecen los textos. Sin embargo, no se trabaja a profundidad los elementos sustanciales, epistemológicos y didácticos que fundamentan la intertextualidad, ni se toman como un referente para producir textos escritos argumentativos.

Con relación al eje de producción textual planteado en los estándares básicos de competencias en lenguaje, publicados por el MEN (2006) y el tema de la investigación que gira en torno a la intertextualidad como recurso didáctico para el mejoramiento de la producción de texto escrito argumentativo, no se plantean criterios claros en torno al manejo de esta tipología textual desde los primeros niveles de formación y la utilización de la intertextualidad como una alternativa didáctica para su producción.

En este sentido, se incluye en los estándares básicos de competencias en lenguaje a partir de los grados sexto y séptimo, “la producción de textos escritos que respondan a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y a establecer nexos intertextuales y extratextuales” (MEN, 2006: 36); es decir, se utiliza solamente la intertextualidad para producir textos narrativos y no argumentativos, se excluyen a los grados inferiores de este proceso y no se especifican los procedimientos metodológicos para incorporar la intertextualidad.

En esta dirección, los estándares planteados para los grados octavo y noveno priorizan “la producción de textos escritos que evidencien el conocimiento que se ha alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual” (MEN, 2006: 38), pero centrada solamente en la producción de textos explicativos y la intertextualidad no se toma como un referente didáctico para dinamizar el proceso.

A partir de los planteamientos anteriormente expuestos y en consonancia con el carácter cualitativo-explicativo de la investigación, se organizó y aplicó una prueba pedagógica que pretendía determinar un conjunto de criterios útiles que, desde una óptica textual-discursiva, permitiera llegar a un registro cuantitativo y cualitativo de la calidad de los procesos generadores del producto escrito; es decir, evaluar el desempeño del alumno para organizar y producir textos coherentes y cohesivos de tipo argumentativo. La prueba pedagógica se abordó desde las pautas de revisión de un texto argumentativo elaborada por M. Militan y utilizada por Camps y Ribas (2000, p. 72) en su investigación “La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar (2000)”. Este instrumento, permitió la identificación de los siguientes aspectos deficitarios en relación con el proceso de configuración de un texto escrito argumentativo:

Dificultades de los estudiantes para organizar la información en una macroestructura apropiada, debido a la escasa disposición de mecanismos para jerarquizar la información; este hecho generó un texto difuso e incoherente en cuanto a la presentación y encadenamiento de las ideas.

Pobreza en la competencia discursiva para emplear recursos lingüísticos que muestren efectivamente las operaciones argumentativas para alcanzar la función comunicativa. Es notorio el empleo de algunos marcadores discursivos, las unidades lingüísticas que se emplearon en algunos casos, no fueron usadas de manera efectiva para dar unidad a los enunciados del texto, lo que determina la producción de un texto sin cohesión entre sus enunciados.

Utilización de métodos heteroestructurantes por parte de los docentes durante los procesos de enseñanza y aprendizaje de la producción textual y el respectivo desconocimiento de la superestructura que subyace dentro de un texto escrito argumentativo.

Deficiencias en la competencia discursiva para emplear recursos lingüísticos que muestren efectivamente las operaciones argumentativas para alcanzar la función comunicativa.

En términos generales, los resultados develan escaso dominio de estrategias discursivas apropiadas que les permitan a los estudiantes construir macroestructuras adecuadas para textos argumentativos, relacionando elementos textuales y permitiendo las ligazones inferenciales adecuadas.

REFERENTES TEÓRICOS

Con relación al marco teórico, se priorizaron las concepciones contemporáneas de: Los discursos como prácticas sociales, la intertextualidad, la argumentación, la estructura de los textos escritos argumentativos y la Enseñanza para la Comprensión desde diversos autores (Bajtin, 1995, Ramírez, 1995, Kristeva 1982, Flower (1979) y Cassany (1987), Dolz (1993) (Camps, 1995) Van DijK (1978), Vigotsky, 1985 y Gardner 2001).

El desarrollo de esta investigación asume el carácter dialógico de la argumentación que ha sido puesto de relieve por diversos autores. Así, Dolz (1993) afirma: «La argumentación se asemeja a una especie de diálogo con el pensamiento del otro para transformar sus opiniones». Esto hace que la actividad argumentativa se encuentre fuertemente ligada al contexto (Camps, 1995) y por ello hay que tener muy en cuenta la situación comunicativa en que se produce.

En la Tesis se retoma lo expuesto por Flower (1979) y Cassany (1987) quienes plantean un enfoque basado en el proceso. Este enfoque pone el énfasis en el proceso de composición, en contraposición al gramatical y al funcional, que premiaban el producto acabado y listo. Lo importante no es enseñar sólo cómo debe ser la versión final de un escrito, sino mostrar y aprender todos los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación y redacción.

Se asume la intertextualidad a partir de los postulados teóricos de Bajtin referidos a la relación dialógica en escenarios significativos de comunicación diferentes a los literarios.

MÉTODO

En relación con el enfoque metodológico de la investigación y su fundamentación epistemológica tiende a ser de orden cualitativo-explicativo porque se entiende como proceso formativo y no como producto sumativo; cualifica el recurso humano cuando unifica criterios y procesos fundamentales en el desarrollo teórico-práctico de la investigación. Además, se desarrollaron instrumentos de recolección y análisis de datos, traducidos en los siguientes métodos:

El método empírico se desarrolló a través de la observación científica, mediante guías de observación de clases, de la interrogación utilizando entrevistas estructuradas y la técnica de análisis documental para consolidar la fase diagnóstica.

En lo que respecta a los métodos teóricos, se utilizó el análisis y la síntesis para indagar los aportes de connotados autores e investigadores y para la construcción del marco teórico. Con el fin de conocer el estado del arte de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la intertextualidad como estrategia didáctica en la construcción de textos escritos argumentativos, se utilizó el método histórico-lógico.

Los métodos matemáticos y estadísticos se utilizaron para obtener y analizar porcentajes que ayudaron a caracterizar el problema. Con este propósito, se aplicaron encuestas y entrevistas a estudiantes y docentes, las cuales, fueron sistematizadas, analizadas y permitieron medir los estados iniciales, intermedios y finales del proceso investigativo.

Para el desarrollo de la investigación, se tomó como muestra al grado noveno de la Institución Educativa Barrios Unidos del Sur del municipio de Florencia-Caquetá y los cuatro docentes del área de lenguaje; con los cuales, se diseñó e implementó una propuesta didáctica organizada en tres fases: Producción inicial del texto argumentativo, desarrollo de talleres pedagógicos y reestructuración del texto inicial. La estrategia se aplicó desde el día 20 de enero hasta el 13 de junio de 2009. Se implementaron nueve talleres organizados bajo los criterios del modelo pedagógico de la EPC (enseñanza para la comprensión) el cual permitió diseñar y evaluar el tópico de comprensión (problemas ambientales) de manera práctica y flexible en cada uno de los componentes y dimensiones que configuran a un texto escrito argumentativo. Este modelo ayudó a los estudiantes a descubrir relaciones entre nuevos conceptos y los ya preexistentes en su estructura cognitiva.

La secuencia didáctica está soportada desde la posibilidad de establecer niveles de convergencia entre diferentes textos (argumentativos, icónicos y fílmicos) a partir del análisis e identificación de intertextos que los subyacen. Con el análisis, la discusión, la disertación y la reflexión en torno a los problemas ambientales más sentidos en la actualidad y la identificación de los intertextos que posibilitan el establecimiento de una red semántica y asignan un carácter polisémico a las situaciones discursivas; se pretendió mejorar los procesos de producción de textos argumentativos en los estudiantes, que tengan en cuenta los niveles de coherencia y cohesión textual y, evidencien el carácter dialógico de la argumentación.

Se utilizó el portafolio como mecanismo de registro de cada una de las sesiones y se organizó un archivo visual (fotos y videos) para reseñar cada momento de la intervención. Finalmente, se analizó el último texto producido por los estudiantes y se organizó un panel desde el cual se socializó los textos argumentativos y los alcances y las limitaciones derivadas de la propuesta didáctica.

RESULTADOS

La implementación de la propuesta didáctica permitió, en primer lugar, articular cada uno de los referentes teóricos seleccionados con el concepto de intertextualidad. En segundo lugar, mejoró la capacidad de los estudiantes para producir textos escritos argumentativos mediante el uso de la intertextualidad como recurso didáctico. En este sentido, se observó que el manejo de la intertextualidad a través de la selección de un tópico generativo en particular y la ubicación de intertextos relacionados por correferencialidad temática, potencian en los estudiantes su saber enciclopédico y dinamizan los procesos de comprensión y producción, enfocados al reconocimiento y apropiación de los elementos que subyacen al interior de un texto escrito argumentativo.

En tercer lugar, se reconoció la importancia y pertinencia del modelo pedagógico de la EPC (Enseñanza Para La Comprensión) como criterio básico que facilita a los estudiantes establecer redes de significación entre diversos conceptos y aplicarlos en múltiples contextos; además, les permite tener una visión concreta de la forma como se amplía su red de relaciones y las nuevas conexiones que se van construyendo; las cuales, impactan en los procesos de configuración del texto escrito argumentativo y posibilitan la inclusión y operacionalización de los referentes teórico-conceptuales relacionados con la intertextualidad.

En cuarto lugar, la implementación de la propuesta didáctica en cada una de sus fases permitió evidenciar las limitaciones presentadas por los estudiantes en el momento de producir el texto argumentativo a nivel semántico, pragmático, superestructural, macroestructural, microestructural, estilístico y retórico; especialmente, las referidas a la capacidad para emitir contraargumentos y utilizar de manera efectiva, distintos conectores interfrásicos refutativos y concesivos.

De igual manera, se evidenció un desconocimiento parcial del carácter dialógico y polifónico del discurso argumentativo que permite desarrollar la dinámica argumento-contraargumento y exhibir el carácter dialógico y persuasivo del texto. Además, la baja eficiencia de las estrategias de autorregulación, planificación y revisión presentes en algunas elaboraciones indica continuidad de hábitos escolares y representación de la escritura como actividad automática que no implica trabajo y secuencialidad. Por consiguiente, algunas producciones están correctamente formuladas desde el punto de

vista morfosintáctico y semántico, pero no desde el pragmático, ya que no están adecuadas al contexto.

Finalmente, se reconoce la importancia del portafolio como estrategia pedagógica que permite registrar los avances y las limitaciones presentadas por los estudiantes en cada una de las fases de implementación de la propuesta didáctica y se convirtió en un mecanismo de autorregulación que generó en los estudiantes una nueva visión frente a los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Además, el portafolio permitió determinar los impactos, alcances y proyecciones de las metas y desempeños de comprensión utilizados en la propuesta.

DISCUSIÓN

Desde el enfoque intertextual, el objetivo educativo de reconocer, identificar y señalar conexiones y enlaces entre diversos argumentos y otros textos debiera ser el objetivo central en la formación de escritores competentes. La razón es clara: mediante esas actividades cognitivas de relación, el alumno se implica en el establecimiento de redes de significación y, a la vez, valora la continuidad entre diversos textos que se insertan como componentes de otras producciones.

Por consiguiente, la intertextualidad, como parte de la competencia comunicativa, no sólo adquiere importancia como una herramienta para la conceptualización y la construcción de la realidad a través de procesos lingüísticos y culturales, sino que también ayuda a construir a un ciudadano más crítico, reflexivo y analítico.

En este sentido, los textos producidos por los estudiantes, reflejan en su estructura interna un manejo apropiado y sistemático de la intertextualidad; adoptado como criterio dinamizador de todo el proceso e incorporado a través del establecimiento de intertextos que funcionan como redes de significación que permiten construir relaciones semánticas complejas, múltiples conexiones textuales y facilitan la progresión temática. Además, se evidenció a través de los resultados de la implementación de la propuesta didáctica, algunos avances relacionados con la producción de textos escritos argumentativos que responden a los criterios de coherencia interna en cada uno de los niveles, dimensiones y desempeños. Sin embargo, Persisten las dificultades relacionadas con el manejo coherente y sistemático de los contraargumentos para

apoyar, refutar, objetar o anular proposiciones formuladas y respaldadas por otros referentes textuales.

CONCLUSIONES

Explicitar el fenómeno de la intertextualidad y condicionar la producción de los textos argumentativos desde el manejo coherente de intertextos seleccionados por correferencialidad temática permitió una mejora sustancial de los problemas estructurales detectados en la fase inicial de la investigación. Es decir, que en ambientes de aprendizaje en donde se potencia la comprensión y se involucra el fenómeno intertextual, se favorece la aparición de preguntas críticas, se fortalece la capacidad de los estudiantes para establecer múltiples conexiones, redes de significación entre diversos tópicos y en contextos adecuados se generan mejoras significativas en la escritura de argumentos razonados, conectados, lógicos y coherentes que impulsan el desempeño académico general de los estudiantes. Sin embargo, persisten algunas dificultades relacionadas con: el uso de conectores lingüísticos, los signos de puntuación, la ortografía y algunas dificultades de orden sintáctico; las cuales, se constituyen en oportunidades para nuevas investigaciones.

Se revela además que, efectivamente, los estudiantes pueden hacer cambios en la manera de comprender, cuando se hace una intervención pedagógica bien informada sobre los textos y sobre la manera como estos se construyen. Una práctica pedagógica significativa (visión dialógica del lenguaje) y un estilo pedagógico pertinente (perspectiva interactiva del aprendizaje) permiten a los estudiantes tomar conciencia de los diversos modos de organización de los textos argumentativos por medio de talleres de tipo discursivo que involucran la intertextualidad en todo el proceso. En este sentido, se hace necesario el fomento de la argumentación desde los niveles básicos de formación escolar y desarrollar propuestas didácticas que potencien en los estudiantes su capacidad crítica y reflexiva a través, de ambientes de aprendizajes que privilegian la argumentación y, especialmente, la contra-argumentación en los adolescentes. “La intertextualidad como recurso didáctico para la producción de textos escritos argumentativos” aporta algunos elementos que respaldan esta iniciativa.

REFERENCIAS

- Bajtín, Mijaíl (1982): *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI. (1979) trad. Tatiana Bubnova.
- Camps, Anna (1995), “Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita”, en *Comunicación, lenguaje y educación*, núm. 26, pp. 51-63.
- Camps, A, y Dolz, J. (1995). “Introducción: un desafío para la escuela actual” En: *Comunicación, lenguaje y educación*. Madrid. No 26. Págs. 5-9
- Cassany, Daniel (1998): *La cocina de la escritura*. Editorial Anagrama, Barcelona.
- Clavijo, Amparo (2001): *Innovaciones pedagógicas en lenguaje*. Secretaria de Educación del Distrito Capital.
- Dolz, J. (1994). ”La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación oral”. Alianza Editorial, Madrid.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981) "A cognitive process theory of writing", *College Composition and Communication*, 32, 363-387.
- Gardner, Howard (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica, Colombia.
- Kristeva J. (1969). “La palabra, el diálogo y la novela” En *Semiótica*, 1, Barcelona.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas. Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lengua Castellana Lineamientos Curriculares*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ramírez, J. D. (1995) *Usos de la palabra y sus tecnologías. Una aproximación dialógica al estudio de la alfabetización*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Van Dijk, Teun A (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona, España.
- _____ (1980). Dijk, Teun A. van, *Texto y contexto*, Madrid: Cátedra.
- Vigotsky, Lev. S. (1981) *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
-