

Las complejidades del texto y la competencia textual: investigación, enseñanza y cooperación Argentina-Alemania.

Borzi, Claudia, Schrott, Ángela, Müller, Gisela, Leighton, Gabriela y Schlaak, Claudia.

Cita:

Borzi, Claudia, Schrott, Ángela, Müller, Gisela, Leighton, Gabriela y Schlaak, Claudia (2024). *Las complejidades del texto y la competencia textual: investigación, enseñanza y cooperación Argentina-Alemania*. III Congreso Internacional de Ciencias Humanas. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/3.congreso.eh.unsam/429>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/esz9/nZY>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LAS COMPLEJIDADES DEL TEXTO Y LA COMPETENCIA TEXTUAL: INVESTIGACIÓN, ENSEÑANZA Y COOPERACIÓN ARGENTINA-ALEMANIA

Palabras claves:

TRADICIÓN DISCURSIVA; GÉNERO TEXTUAL; CLÁUSULAS RELATIVAS;
COMPETENCIA TEXTUAL; INTERCULTURALIDAD; *ELSE*

Claudia Borzi – Universidad de Buenos Aires – Argentina – cborzi@filo.uba.ar

Gabriela Leighton – Universidad Nacional de San Martín, Argentina –
gleighton@unsam.edu.ar

Gisela Elina Müller – Universidad Nacional de Cuyo, Argentina – giselam@ffyl.uncu.edu.ar

Claudia Schlaak – Universidad de Kassel, Alemania – claudia.schlaak@uni-kassel.de

Angela Schrott – Universidad de Kassel, Alemania – angela.schrott@uni-kassel.de

1. Las superestructuras y macroestructuras textuales: las tradiciones discursivas y el género

La lingüística textual es interaccional e incluye los procesos de producción y recepción, y los saberes que entran en estos procesos (Coseriu, 1992). Primero, las reglas universales de cooperación, válidas en todas las lenguas; segundo, el saber lingüístico; tercero, las tradiciones discursivas como saber cultural que guía el diseño de los textos y permite la adaptación exitosa a diferentes entornos comunicativos. Las tradiciones discursivas pueden guiar formas de discurso sencillas, como saludos; pero también complejas, como textos periodísticos. Son textos moldeados por tradiciones discursivas, que adquieren luego una configuración fija que puede analizarse como género (Schrott, 2023). Los tres saberes demuestran que los textos son siempre objetos lingüísticos y culturales y por eso la competencia textual se define como una competencia cultural y lingüística. Para una definición más concreta, retomamos tres juicios que Coseriu (1992) propone para la evaluación del hablar. El primer juicio evalúa si el hablar es congruente con las reglas universales. El segundo juicio se refiere al saber lingüístico y valora si un texto es correcto o incorrecto. El tercer juicio se refiere a la adecuación comunicativa de un texto y evalúa si las tradiciones discursivas seleccionadas por el hablante hacen justicia a la situación y la tarea comunicativa. Estos tres juicios guardan entre sí una relación jerárquica. Como el criterio de adecuación comunicativa puede compensar deficiencias de congruencia y corrección (pero no al revés), la adecuación operada por las tradiciones discursivas

es el juicio más importante. Por tanto, la competencia textual es, en primer lugar, cultural y solo en segundo lugar, lingüística. Establecidos estos principios, entendemos que el concepto de competencia textual debería extenderse más allá de los géneros considerados individualmente para abarcar también los sistemas dinámicos complejos de los que forman parte, cual eslabones en una cadena de expansión semiótica y cultural (Müller, 2021).

2. Las microestructuras del texto: la complejidad textual desde la gramática

La influencia de la superestructura y de la macroestructura en la complejidad textual la estudian la perspectiva de géneros y de tradiciones discursivas. La gramática se ocupa del papel de la microestructura (y de los niveles textuales inferiores) en dicha complejidad. Le preocupa, por ejemplo, si mayor economía gramatical conlleva menor complejidad textual y más claridad. O sea, si una estructura morfológica y sintácticamente menos compleja implica menor esfuerzo cognitivo. Así analizamos Esquemas de cláusulas relativas, del más complejo (A) al más simple (C):

A: Antecedente+EN+artículo determinante+*que*

En el instante (en el *que* yo dejo de creer en él), “Averroes” desaparece.

B: Antecedente+EN+*que*

En el instante (en *que* yo dejo de creer en él), “Averroes” desaparece. (J.L.Borges)

C: Antecedente+*que*

En el instante (*que* yo dejo de creer en él), “Averroes” desaparece.

Pocos autores relacionan esta variación con la complejidad textual, pero Sedano (1987), sostiene que, a diferencia de los otros, el Esquema C simplifica el proceso psicolingüístico, por ser más económico (menos palabras); menos complejo morfológicamente (no flexiona); significa de manera neutra (comparado con *donde*, *cuando*) y elude la repetición que sí se da en “*Cuando* llegué fue *cuando*...”. Para Sedano, el hablante prefiere C siguiendo la ley del menor esfuerzo. Pero, como *que* es poco explícito, esa falta de datos dificulta la claridad en el proceso psicolingüístico. Según Santana Marrero (2004), cuantitativamente prevalece el Esquema B con antecedente indefinido y en relativas explicativas. A diferencia de lo resumido, aquí se sostiene que los Esquemas B y C son propios de relativas especificativas de antecedente definido (Borzi 2013), y son elegidos para realzar el antecedente, no para simplificar el texto. El uso “Sos vos que lo *decís*”, por el canónico “Sos vos *el que* lo *dice*” prueba la búsqueda de realce de vos y no de simplificación del texto. Este trabajo discute la correlación economía gramatical/complejidad/claridad y realce/complejidad textual.

3. La competencia textual desde la didáctica

El análisis gramatical ha demostrado que las estructuras sintácticas pueden hacerse más complejas para crear más claridad y facilitar la comprensión. Esta perspectiva de mediación y participación es retomada por la didáctica. Desde una perspectiva didáctica, el fomento de la competencia textual es importante para habilitar la participación en la vida social, que se lleva a cabo, en gran parte, por/a través de la comprensión de textos escritos. Sin embargo, varios estudios muestran que los adolescentes tienen dificultades para comprender o reproducir los contenidos de un texto (OECD, 2019). Al aprender una lengua extranjera, también se observa que los estudiantes clasifican los textos como difíciles, ya que, además de los conocimientos lingüísticos nuevos, también deben aplicar imprescindibles competencias interculturales (Tesch, 2020). Por tanto, es necesario identificar qué es lo que los estudiantes, ya sea en su lengua materna o cuando leen en una lengua extranjera, consideran difícil o complejo y qué estrategias utilizan para comprender textos complejos (Schlaak, 2023). De particular interés son las actitudes hacia textos de complejidad variable entre niños y jóvenes, ya que se ha observado que los estudiantes con más experiencia y competencias textuales –paradójicamente– perciben el trabajo textual como más desafiante (Schlaak, 2023). Por esa razón, surge la pregunta de cómo influyen los niveles de competencia en la comprensión de los textos. En el contexto de la creciente diversidad lingüística y cultural dentro de los grupos de aprendizaje y de la importancia de las diferentes habilidades lingüísticas en un mundo globalizado y altamente interconectado, también surge la pregunta de cómo los estudiantes con diferentes potenciales lingüísticos comprenden textos complejos: resulta alentador saber que los estudiantes de lenguas extranjeras con mayores conocimientos lingüísticos cuentan con un abanico de estrategias más amplio para utilizar activamente en el aula de ELE cuando se enfrentan a la complejidad del texto. Además de los textos de la lengua cotidiana, los textos literarios se utilizan cada vez más en el aula de ELE como textos que abren perspectivas interculturales.

4. La competencia textual desde la literatura

La literatura es, sin lugar a dudas, una de las puertas por las cuales la lengua permite el acceso a la cultura. Contribuye a la ampliación de la competencia lectora, entendida como parte integral de la competencia comunicativa, puesto que no es sólo muestra de la lengua estándar sino también de los múltiples modos en que los miembros de una comunidad procesan la experiencia, interpretan la realidad, explican su pasado,

imaginan su futuro, se relacionan entre sí (Piatti, 2014). Los textos literarios ofrecen la lengua como un sistema que adquiere sentido y puede ser interpretado en un contexto, y de este modo, brinda al estudiante de una lengua extranjera un material auténtico que aglutina una riqueza excepcional. En este contexto, los textos literarios ingresan en el aula de español como lengua segunda y extranjera desde una perspectiva comunicativa que implica desplazar el concepto de *enseñar* un uso lingüístico al de *desarrollar* un uso lingüístico (Luchini, 2024). La literatura se convierte en un nexo entre lengua y cultura y el desarrollo de la competencia literaria en los estudiantes posibilita conocer, aprehender e interactuar con los contenidos de nuestra cultura, tanto en sus manifestaciones letradas como a través del ingreso de elementos populares. La investigación sobre la complejidad textual y la competencia textual en un contexto intercultural profundiza el concepto de competencia lectora en los estudios literarios (Leighton 2021). Este enfoque interdisciplinario nos permitirá analizar profundamente los grados de competencia, de adquisición y de comprensión, y desarrollar herramientas que son claves a la hora de mejorar esas habilidades. Para ejemplificar estos conceptos, tomaremos como punto de partida la colección *Literatura Argentina y ELSE*, llevada adelante por un grupo de 6 Universidades Nacionales argentinas en un ambicioso proyecto común.

5. Cooperación Argentina-Alemania

Las sociedades del siglo XXI son lingüística y culturalmente diversas, por lo que la comprensión de textos debe concebirse como una competencia basada en el multilingüismo y promotora de la interculturalidad. Nuestro proyecto cumple este requisito no sólo por su interdisciplinariedad, sino también por su cooperación internacional, que combina fructíferamente distintas tradiciones de investigación y mediación en Alemania y Argentina.

Referencias

- Borzi, C. (2013). Por qué dado un contexto el hablante elige a veces “en el que” y otras veces “(en) que”. En E. Casanova Herrero & C. Calvo Rigual (Eds.): *Actes del 26é Congrès de Lingüística i Filologia Romàniques* (pp.43–55). Berlin: De Gruyter,
- Coseriu, E. (1992). *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos.
- Luchini, P. et al. (2024). *Otras cuestiones del lenguaje: traducción y enseñanza de lenguas extranjeras*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Müller, G. E. (2021). El discurso científico-académico. En Ó. Loureda & A. Schrott (Eds.), *Manual de lingüística del hablar* (pp. 677–698). Berlin: De Gruyter.

- OECD (2019), *PISA 2018 Ergebnisse. Was Schülerinnen und Schüler wissen und können* (vol 1). París: OECD/wbv Media.
- Piatti, G. (Ed.) (2014). *ELSE español para extranjeros: literatura y reflexión lingüística*. Buenos Aires: Eudeba (Directora general de la colección: Gloria Chicote).
- Santana Marrero, J. (2004). Preposición + (Artículo) + QUE relativo: Análisis en la norma lingüística culta panhispánica. *Boletín de Lingüística (Venezuela)* 21, pp. 66–91.
- Schlaak, C. (2023). Textkomplexität und Textverstehen: Perspektiven von Lernenden mit vielfältigen Sprachbiographien. En A. Schrott, J. Wolf & C. Pflüger (Eds.), *Textkomplexität und Textverstehen. Studien zur Verständlichkeit von Texten* (pp. 261–280). Berlin: De Gruyter.
- Schrott, A. (2023). Conceptual developments in discourse tradition theory. En E. Winter-Froemel & Á. O. de Toledo y Huerta (Eds.), *Manual of Discourse Traditions in Romance* (pp. 81–101). Berlin: De Gruyter.
- Sedano, M. (1987). El uso del llamado *que* galicado. Posibles explicaciones. Ponencia leída en el *VIII Congreso Internacional de la ALFAL* (copia mimeografiada). Tucumán, Argentina.
- Tesch, B. (2020). Schwere Texte leicht gemacht. Zum Umgang mit literarischen Texten in der Praxis des Spanischunterrichts und in der Lehrerbildung. En : C. Koch, C. Schlaak & S. Thiele (Eds.), *Zwischen Kreativität und literarischer Tradition – Zum Potential von literarischen Texten in einem kompetenzorientierten Spanischunterricht* (pp.257–272). Stuttgart: Ibidem.