

JERARQUIZACIÓN DE ÓRDENES DISCURSIVOS EN UN INSTRUMENTO DE PROCESAMIENTO TEXTUAL

Luis Barrera Linares
Universidad Simón Bolívar

Este artículo muestra los resultados de la segunda fase de un proyecto de investigación ejecutado en la Universidad Simón Bolívar, en colaboración con el Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL), cuyos objetivos fueron los siguientes:

1. Jerarquizar en estudiantes pre-universitarios los niveles de dominio de algunas materias discursivas, a partir del procesamiento de textos escritos.
2. Discutir la posibilidad de un cambio de orientación para el diseño y filosofía de las llamadas pruebas de habilidad verbal con que se intenta medir las facultades lingüísticas del estudiante que aspira integrarse al subsistema universitario.

A su vez, tales objetivos se sustentan en el planteamiento de dos hipótesis fundamentales que orientaron la investigación:

1. Como materia discursiva primaria, la narración es el tipo de discurso que menos dificultades ofrece al ser humano para su procesamiento, tal como lo argumentáramos en Barrera (1995a).
2. La consideración de las materias discursivas (que en adelante llamaremos "órdenes") como base de elaboración de instrumentos que

se proponen medir habilidades verbales, contribuye a reflejar de modo mucho más eficaz el verdadero nivel de competencia comunicativa de un sujeto.

Para lograr esos objetivos y demostrar las hipótesis formuladas, nos propusimos elaborar y validar un instrumento de medición de habilidades psicolingüísticas relacionado con la organización y jerarquización textual de cinco órdenes discursivos específicos, probablemente los más importantes a la hora de evaluar el discurso escrito: narración, descripción, exposición, argumentación e instrucción.

FUNDAMENTACIÓN DE LA PRIMERA HIPÓTESIS

Como modelo teórico acerca de las características del discurso y sus implicaciones comunicativas, nos hemos basado en los planteamientos de M. Halliday (1982) y Teun van Dijk (1980, 1983), así como en algunas recientes formulaciones de la psicolingüística del discurso, recogidas, por ejemplo, en Taylor (1990), Stevenson (1992), Kess (1993) y Steinberg (1993). En lo relativo a la denominación "órdenes del discurso", seguimos los lineamientos de Charaudeau (1982, 1992), a su vez reformulados y ampliados por Sánchez (1993). Esta última autora parte de una organización de las materias textuales en términos de la determinación de sus rasgos a partir de la noción de coherencia. En ese sentido, afirma lo siguiente:

"...la denominación de órdenes del discurso... se refiere a las distintas materias de que se componen los textos: narración, descripción, exposición y otras. El término "órdenes" se inspira en una proposición del lingüista francés Patrick Charaudeau quien sostiene que la materia lingüística va cobrando forma en el momento del acto comunicativo, a partir de ciertos ordenamientos que ejecutan los participantes, como, por ejemplo, los roles de hablante y oyente, el convenimiento de ordenar el mundo en términos de acciones o de estados y las relaciones existentes entre las acciones o entre los estados" (Sánchez, 1993: 62).

Adicionalmente, en cuanto a la especificidad de cada orden, se utilizaron los planteamientos de Alvarez (1993, 1994) y Ciapusio (1994).

LA NARRACIÓN COMO MATERIA DISCURSIVA PRIMARIA

Por muchos esfuerzos que haya hecho la psicología animal, muy difícil le ha sido demostrar que existan especies distintas del hombre capaces de operar comunicativamente sobre la base de sistemas codificados similares al lenguaje

humano.¹ En esa dirección, es posible asegurar que rasgos tales como la "doble articulación", la "autorreflexividad", las llamadas "operaciones de dependencia estructural", el "desplazamiento" y la "prevaricación" sólo son factibles de manera espontánea e integrada en el lenguaje humano.

Referiremos sólo los dos últimos por considerarlos fundamentales para la explicación de la primera hipótesis de este artículo.

El "desplazamiento" se relaciona con la inexistencia de fronteras temporales o espaciales propias de la construcción de significados mediante la lengua hablada (Hockett, 1971): a través del lenguaje el hombre es capaz de referir hechos del presente, del pasado y del futuro (desplazamiento temporal), sin restricciones de ninguna naturaleza, como también espacios geográficos no necesariamente circunscritos a la proximidad de la vista inmediata o del ámbito que rodea a los interlocutores, incluidos obviamente espacios inventados, inexistentes, ficticios desde el punto de vista físico (desplazamiento espacial). Ello conduce a la característica llamada prevaricación: factibilidad de crear mensajes falsos, no coincidentes con la realidad o con el conjunto de referencias objetivas de que disponen los interlocutores. Las dos características señaladas tienen también una participación relevante en la organización de discursos de tipo narrativo. En tanto que la temporalidad constituye un rasgo determinante para tipificar lo narrativo, la prevaricación sirve de base a la creación de universos narrativos ficticios (Barrera, 1995b).

Añadamos a esto la premisa neurolingüística según la cual uno de los rasgos fundamentales del hemisferio cerebral izquierdo radica en el control que éste ejerce en cuanto al desarrollo de conductas y esquemas cognoscitivos relacionados con la producción y procesamiento de representaciones que impliquen secuencialidad, un rasgo muy importante en la organización y decodificación de discursos de tipo narrativo.

Habría que investigar empíricamente la posibilidad de que lo narrativo esté sujeto en el ser humano a la misma especificidad que la investigación psicolingüística ha atribuido al lenguaje como facultad exclusivamente humana, hecho que -de ser confirmado- serviría para justificar la narratividad como el fenómeno lingüístico-cognoscitivo de mayor relevancia en la comunicación. Por encima de otras materias textuales, estaría el discurso narrativo como la forma expresiva más relevante de la especie.

De allí su importancia como categoría que pudiera implicar a todas las demás (abarcándolas, incluyéndolas, transformándolas) y sus nexos en todo lo que tiene que ver con la formación y evolución conceptual del hombre: igual que el lenguaje, lo narrativo sería inherente al ser humano desde muy temprana

edad y desde los inicios de su historia cultural y social, razones más que suficientes para que se le considere como la materia textual más expansiva. De allí también la proliferación del diverso conjunto de manifestaciones comunicativas humanas mediante textos narrativos específicos —naturales o ficticios.

Hay demostraciones experimentales que evidencian el hecho de que muchos pacientes con afasias semánticas progresivas pierden una cantidad diversa de facultades lingüísticas y cognoscitivas, siendo la facultad de relatar una de las últimas en desaparecer (cfr. Rondal y Seron, 1993). De igual manera, una revisión de los planteamientos recogidos por esos autores permite destacar las relativas facilidades que los niños no oyentes o con retardo leve muestran para lo concerniente a las formas expresivas relacionadas con la facultad de narrar historias, independientemente de los sistemas de codificación que utilicen. Lo mismo parece ocurrir cuando se hace seguimiento de procesos lingüísticos regresivos, ocurridos en ancianos de muy prolongada edad (cfr. Kemper, 1986, Benjamin, 1988, Tun, 1989, Obler, 1991). En la medida en que avanzan en su proceso regresivo relacionado con las facultades lingüísticas, los ancianos refuerzan notablemente sus habilidades narrativas vinculadas con la llamada memoria mediata, proceso dentro del cual se van haciendo cada vez más difíciles las posibilidades de interpretar textos argumentativos, descriptivos, o expositivos.

Asimismo, desde la perspectiva cultural de la humanidad, es obvia la presencia de la narración en un conjunto de manifestaciones expresivas que van desde las formas comunicativas más elementales y cotidianas como el comentario narrativo rutinario (el chiste, el chisme y el relato oral, por ejemplo) hasta otras, informativas o artísticas, un poco más complejas como la noticia, el informe científico, el reportaje, la epopeya, la autobiografía, el parte policial, la novela, el cuento, la fábula, la estampa, la crónica, el currículo, entre otros. Y eso, sin olvidar la presencia recurrente de lo narrativo en formas culturales vinculadas a otras artes: digamos, por ejemplo, la música en todas sus variantes, la zarzuela, la ópera, las narraciones pictóricas, el cine, el vitral de base narrativa.

Las formas narrativas constituyen en buena parte de los casos una manera de articular y hacer posible la mimesis de otros órdenes o materias que se muestran no solamente más tardíos en el proceso de desarrollo cognoscitivo, sino también en lo que tiene que ver con su complejidad y sus características superficiales. Por ser la más cercana a la propia naturaleza del lenguaje, la superestructura narrativa suele servir de soporte o vehículo lingüístico para el acceso a otros órdenes discursivos. Cuando la utilización de una forma particular



de discurso argumentativo, expositivo o descriptivo generan alguna dificultad, podemos acudir a las formas narrativas para expresar ideas, ofrecer opiniones o mostrar los aspectos relevantes de una situación u objeto. La narración se convierte de ese modo en la forma de discurso que no sólo resulta útil para la expresión de acontecimientos secuenciados sino también para cubrir los requerimientos semánticos propios de otras materias textuales. De manera que el hombre es capaz de argumentar, exponer, describir y manifestar instrucciones narrando, sin que lo contrario sea necesariamente cierto ni tenga la misma frecuencia. Ante la necesidad de recuperar la atención de una audiencia cuya comprensión ha sido perturbada, troncada o desviada por las exigencias del discurso expositivo o argumentativo, el bueno y atento orador suele recurrir a las ventajas demostradas por la intercalación de un cuento, una anécdota o una historia que le permita rescatar el hilo comunicativo perdido. Narrar es entonces la actividad comunicativa humana por excelencia.

Muy probablemente, la narración es la única materia discursiva verdaderamente universal. Interesantes argumentos a favor de esta posibilidad aparecen recogidos en el libro *Narrative Thought and Narrative Language*, compilado por Britton y Pellegrini (1990). Del conjunto de artículos allí reunidos podemos inferir el siguiente planteamiento global: cuando tenemos que producir o decodificar textos narrativos, la tarea se torna relativamente sencilla porque no hacemos más que recurrir a la conformación del universo físico instaurada en nuestra memoria semántica.

Además, todo el que esté familiarizado con la psicología sabe de la importancia que para la percepción del universo tiene la llamada memoria episódica. Y sabe también de la relación inevitable entre la organización del discurso narrativo y la memoria episódica, lo que, asociado a las implicaciones entre el hemisferio izquierdo y el dominio de la secuencialidad, permite pensar en la posible realidad psicológica de la narración, como lo sugieren Peterson y McCabe (1983).

La relación entre este supraorden y los demás puede ser vista de la siguiente manera. El lenguaje permite al hombre diseñar cognoscitivamente dos universos distintos: el universo físico y el universo conceptual. Si seguimos la clasificación de cinco órdenes diferentes planteada por Sánchez (1993), en cuanto que cinco maneras distintas de "ordenar" el universo lingüísticamente (narración, descripción, exposición, argumentación, instrucción),² tenemos que tres de esos órdenes (narración, descripción, instrucción) parecen responder a tres estadios distintos de una misma realidad. Los tres confluyen en la perspectiva de una captación del mundo desde fuera de él, con las diferencias siguientes:

La narración clásica constituye la mimesis del universo físico en movimiento. La descripción a su vez refleja un estado, una escena particular de ese mismo universo, pero estacionariamente (una escena narrativa detenida, si se quiere). La instrucción, no refleja propiamente una secuencia de acontecimientos (porque no es un orden representativo), pero sí implica la posibilidad de que ocurran y puedan ser representados como si se tratara de una narración. La diferencia entre la narración y la instrucción descansaría en que una alude a la secuencialidad ejecutada, mientras la otra se refiere a una secuencialidad por ejecutar. Con esto sólo queremos decir que esas tres categorías (narración, descripción e instrucción) parecen facetas diferentes de un megaorden, la narración.

Y si vamos a las materias discursivas restantes (exposición y argumentación), nos encontramos con que una de ellas, la exposición, también se corresponde con una perspectiva de captación del universo conceptual desde fuera de él: mediante la exposición se reflejan conceptos, ideas o hechos que son ajenos al emisor, existen independientemente de éste. Esto significa que —sin olvidar las evidentes diferencias— también la exposición mantiene con la NARRACIÓN un curioso vínculo de cercanía, relacionado con eso que llaman el "punto de vista". En el mismo sentido, el único orden discursivo verdaderamente subjetivo sería la argumentación, en cuanto implica directamente la manera en que el productor del discurso percibe y evalúa el universo conceptual o físico. Eso hace posible que pensemos que también el orden argumentativo tiene algunas particularidades que lo hacen distinto dentro del espectro discursivo. Sin embargo, no parece suficiente para asegurar que se trate de "un orden discursivo mayor que puede aglutinar a los otros", como lo plantea, entre otros, Yumar (1994:11). Tampoco parece pertinente aceptar que todos los órdenes participen de una jerarquía paralela, sin predominio de ninguno de ellos, cuestión sugerida por Sánchez (1994).

FUNDAMENTACIÓN DE LA SEGUNDA HIPÓTESIS

Una mínima revisión de la parte correspondiente a "habilidades verbales", contenida en los modelos de pruebas que sirven de soporte a los mecanismos de selección de aspirantes a ingresar al subsistema universitario venezolano, revela la tendencia general a solicitar al sujeto un alto contenido de información principalmente gramatical o de vocabulario. Para verificar este hecho, bastaría con referir algunos modelos de ítems recurrentes en pruebas conocidas:

Prueba de Aptitud Académica.
Consejo Nacional de Universidades
1996. Modelo MBR-26

- Sustitución de pares de palabras subrayados, de acuerdo con el contexto (sintáctico):

"Para el desarrollo económico es indispensable disponer de medios de producción y de excedentes económicos".

- | | |
|-------------------|--------------|
| a) imprescindible | instrumentos |
| b) urgente | canales |
| c) básico | vías |
| d) necesario | procesos |
| e) primordial | modos |

- Selección de pares de palabras para completar el significado de oraciones:

"Las _____ de la sociedad se _____ con el tiempo".

- | | |
|---------------|--------------|
| a) leyes | alteran |
| b) pautas | mejoran |
| c) normas | permutan |
| d) costumbres | modifican |
| e) cualidades | intercambian |

Prueba voluntaria de aptitud académica. Facultad de Ingeniería. UCV

A juzgar por lo indicado en el material proporcionado al estudiante pre-inscrito, la parte de "Razonamiento verbal" contiene cinco áreas: acentuación y puntuación, vocabulario, interpretación de relaciones entre palabras e ideas, razonamiento lógico y comprensión lectora.

En el caso de las preguntas de "acentuación", se le indica al estudiante que si se tratase de una palabra como **habrían** debe darse cuenta de que "Las vocales **i-a** (débil y fuerte) se pronuncian en sílabas distintas formando hiato. La vocal débil sobre la cual se carga la voz se acentúa" (p. 105).

Modelo de prueba de la Universidad Simón Bolívar (1996)

- Luego de presentar un texto, conmina al estudiante a desentrañar el siguiente concepto p. 17):

"La palabra *enigma* (Línea 8) significa:

- Verdad incuestionable
- Postulado místico
- Hipótesis problemática
- Creencia supersticiosa
- Problema no resuelto

- Modelo de ítem de completación sintáctica (p. 15)

"Cuando la Universidad cumple su misión de formar _____ integrales, se constituye en la fragua de los futuros _____ del país"

- alumnos-especialistas
- ciudadanos-dirigentes
- egresados-presidentes
- profesionales-banqueros
- estudiantes-líderes

Guía informativa del Instituto Universitario Politécnico
de las Fuerzas Armadas (s/f)

En la parte correspondiente a comprensión lectora y vocabulario (pp. 42-48) se exige al estudiante que luego de leído un texto sobre la relación *conductor-auto* escoja la idea principal y le ofrece las siguientes opciones (ninguna de las cuales es realmente una idea completa):

- El tiempo que el conductor necesita
- Los mecanismos del auto
- El buen conductor
- Las buenas condiciones
- La velocidad



Aparte de que las múltiples incorrecciones y planteamientos teóricos extemporáneos de tales instrumentos pudieran por sí solos ser objeto de análisis, es evidente la marcada inclinación de casi todos ellos a enfocar la información requerida en criterios que antes que habilidades lingüísticas parecen proponerse medir niveles de conocimiento metalingüístico o lexical. Y en verdad, ése no debería ser su objetivo por cuanto el no completar una oración con las palabras adecuadas, el desconocer un sinónimo/antónimo o la ignorancia de las reglas gramaticales que rigen un determinado fenómeno sintáctico, fonológico o morfológico, no tienen por qué reflejar necesariamente algún tipo de déficit en el uso del lenguaje como instrumento de comunicación. De allí que deseamos proponer la elaboración de esta clase de pruebas con base en los siguientes criterios:

1. Que parta de la premisa según la cual el desarrollo y dominio de habilidades lingüísticas tiene relación directa con los modos como se organizan y funcionan contextualmente los órdenes discursivos.
2. Que mida competencia discursiva (o comunicativa, para ser más amplios) y no competencia metalingüística.
3. Que omita la localización explícita de fenómenos relacionados con uso correcto/incorrecto del lenguaje. Su objetivo central deberá estar dirigido hacia determinados procesos inherentes a la comprensión de textos escritos.
4. Que las respuestas solicitadas impliquen la percepción del discurso como unidad macro (en sus distintos órdenes) y reflejen en consecuencia la comprensión global del texto. Se trataría de una prueba similar a las pruebas clásicas de comprensión de lectura, con la diferencia de que su objetivo fundamental sería comprobar si el lector es capaz de captar la intención del emisor, reconociendo el orden discursivo predominante en el texto y, en algunos casos, determinando su nivel de coherencia, mediante el recurso de la inferencia, por considerar a este último muy importante en cuanto a la relación pensamiento/lenguaje (Stevenson, 1993, cap. 1). Pero no debe ser, por ejemplo, un instrumento para saber si se reconocen o no las "ideas principales"; tiene que buscar indicios de los niveles de comprensión del significado global del texto. Con las consideraciones inherentes a la lengua española, se seguiría de modo aproximado el criterio de elaboración de algunas de las preguntas de habilidad verbal utilizado para tal tipo de estrategia en los volúmenes denominados SAT (Scholastic Aptitud Test),³ publicados periódicamente en los Estados Unidos de Norteamérica como libros de ejercicios para

responder pruebas de aptitud por estudiantes que aspiran ingresar al sub-sistema universitario. Pero, a diferencia de los modelos allí planteados, es preciso omitir preguntas relacionadas con antónimos, sinónimos, marcas gramaticales, estructuras sintácticas, analogías, completación, ideas principales, etc.

5. Que pueda ser respondida de manera independiente, como una prueba autónoma, en un lapso relativamente breve y que impida en lo posible la intervención de factores extralingüísticos (cansancio, tedio, jerarquización de partes, desatención).

La consideración de este conjunto de criterios permitirá un modo diferente de diagnosticar las habilidades del estudiante pre-universitario y proporcionará datos mucho más fehacientes en ese aspecto que los obtenidos hasta hoy en las pruebas clásicas.

PROCESO DE COMPROBACIÓN DE AMBAS HIPÓTESIS

La propuesta de esta orientación condujo a elaborar y validar un modelo de instrumento que incluyera un conjunto de textos representativos de los cinco órdenes considerados. Luego de una serie de pruebas iniciales con un conjunto de treinta ítems (aplicados a muestras de estudiantes del primer año de la USB y a estudiantes del segundo año de Educación Diversificada de la Unidad Educativa Santa Elena, de Caracas), elaboramos una versión inicial de la que sería denominada Prueba de procesamiento psicolingüístico de órdenes discursivos (PPPOD). Los criterios primordiales de elaboración fueron los siguientes:

1. Selección de textos escritos con notable predominancia de una materia discursiva por ítem y estrategias de respuesta que resultaran relativamente fáciles de responder para el estudiante.
2. Textos de niveles medios de complejidad formal, vocabulario de uso más o menos frecuente, longitud breve (entre 5 y 15 líneas), sobre temas muy generales, que cubrieran el espectro de los diferentes tipos de discurso escrito a que habitualmente se enfrenta el estudiante pre-universitario (literarios, informativos, documentales).
3. Focalización de las actividades a ejecutar en estrategias relacionadas con los procesos psicolingüísticos requeridos para descodificar el lenguaje contextualmente.

Con tales premisas como marco de referencia, luego de la validación de la versión 1.1, contentiva de 22 ítems (aplicada a muestras de la USB y el IPC),

decidimos de acuerdo con los resultados dividir el instrumento definitivo en dos modelos similares, de diez ítemes cada uno (dos por cada orden discursivo estudiado), para ser administrados proporcional y simultáneamente.⁴ Esta última versión (1.2.1/1.2.2) se basó en cuatro estrategias fundamentales que el estudiante debería poner en práctica a la hora de responder: la inferencia, como recurso general, la ordenación (de secuencias, de ideas, de características), el resumen macroproposicional y la determinación de niveles de (in)coherencia (mediante la ubicación de oraciones o palabras extrañas). Algunos ejemplos de los modelos de ítemes son los siguientes:

Para el caso específico de la narración, el ítem número VI (versión 1.2.1) intenta determinar, por ejemplo, si el sujeto es capaz de percibir la historia contenida en el texto, aparte de poder procesarla macroproposicionalmente y luego reducirla a un grupo de palabras que se correspondan con el orden de las supuestas secuencias en que ha sido planteado el relato:

VI. Indique el grupo y orden de palabras que a su juicio se acerca más a los contenidos del texto que sigue:

"Ella lo había amado rabiosa y fielmente desde la pubertad. Primero, padeció su distancia, después lo aproximó a su cuerpo en las noches solitarias entre sofocantes delirios. En esos precipicios imaginarios llegó a conocerlo íntimamente.

La noche nupcial sólo fue para ella una natural continuación de sus viejas secretas fantasías. Pero él, que poco o nada entendía de metafísica, saltó del lecho y le gritó endemoniado por los celos:

¡ Maldita! Eres una mujer experimentada!"

Las palabras que más cercanamente resumen el texto son:

- a) Traición-boda-luna de miel-felicidad.
- b) Amor-lejanía-sueño-boda-rechazo
- c) Amor-rechazo-boda-sueño-lejanía
- d) Boda-lejanía-rechazo-amor-felicidad.

Para citar otro ejemplo, el ítem número II de la versión 1.2.2 tiene que ver con el orden argumentativo. A fin de precisar si es capaz de reconocer el elemento incoherente de un texto, se propone al sujeto que

II. Entre las palabras subrayadas, seleccione la que considere significativamente inadecuada:

"Siendo la población uno de los *factores* determinantes de la situación variada y compleja de los hombres sobre la Tierra, la *altísima* tasa de natalidad se traduce no sólo en hambruna, pobreza, ignorancia, destrucción ecológica, sino en algo más *positivo*: reducción de la

condición humana misma, de todas las posibilidades cualitativas, incluyendo la espiritual, en aras de una multiplicación "*insectizante*".

La palabra subrayada significativamente inadecuada es:

- a) factores
- b) altísima
- c) insectizante
- d) positivo

Para evaluar el procesamiento de textos de tipo descriptivo, se han elaborado preguntas como la número IV (modelo 1.2.1), basada en un mecanismo similar al anterior, pero ahora mediante el reconocimiento de una macroproposición que sintetice el propósito global del texto:

IV. Lea el siguiente texto y marque la opción que se corresponda con el propósito del mismo:

El sol sin tregua. Aunque bajo la brisa se diluía el calor: hacia el mar, hacia la otra costa, azulosa a la distancia y al mediodía.

Las pirámides de sal como pórticos de un mundo propio y desconocido. Por cada rendija, por cada orificio, se colaba el mismo sol que plenaba los espacios abiertos. Sólo techos y paredes podían con la carga de luz y brasa.

El propósito fundamental de este texto es:

- a) Explicar científicamente la posición del sol sobre el mar.
- b) Relatar las acciones ejecutadas por varios personajes.
- c) Describir las características de un paisaje marino.
- d) Ordenar un conjunto de acciones a ejecutar por el lector.

POBLACIÓN Y MUESTRA

La tercera versión de la PPPOD fue aplicada a una muestra de estudiantes que (por primera vez) se integraron al subsistema universitario venezolano durante septiembre u octubre del año escolar 1995-1996, y cuyas edades oscilaban entre 16 y 20 años. El modelo se aplicó a muestras aleatorias de esa población pertenecientes a tres instituciones de la capital del país, con perfiles generales de ingreso-egreso diferentes:

Universidad Simón Bolívar (USB): institución pública, centrada en diversas carreras de ingeniería, licenciatura en ciencias básicas, arquitectura y urbanismo. A ella acuden contingentes de jóvenes principalmente provenientes de colegios privados y de las capas sociales alta y media, con elevados promedios de

calificaciones en Educación Secundaria (15-20), seleccionados mediante una prueba interna de admisión.

Instituto Pedagógico de Caracas (IPC): dependiente de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, institución pública dedicada a la formación docente en diversas especialidades, constituida básicamente por estudiantes de las clases sociales media y media baja, provenientes de instituciones dependientes del Estado, asignados previamente por el Consejo Nacional de Universidades, con promedios regulares de calificaciones (11-15).

Universidad Católica Andrés Bello (UCAB): de carácter privado, con prueba interna de admisión, y constituida por una población social y académicamente similar a la de la USB, con la particularidad de que ofrece pocas ingenierías, carreras humanísticas en ciencias sociales y educación.⁵

RESULTADOS

Las tres muestras satisficieron las expectativas vinculadas al lapso estipulado como máximo para responder la totalidad de las actividades propuestas en la PPOD 1.2 (media hora). Ningún sujeto superó los veintisiete minutos, como se refleja en los promedios del cuadro 1:

Cuadro 1

Tiempo promedio utilizado por cada grupo para responder la PPOD 1.2

Institución	USB	UCAB	IPC
Núm. de sujetos	60	30	51
Lapso promedio	17.42 min.	18.43 min.	26.7 min.

Si recordamos que cada prueba contiene dos ítems correspondientes a los cinco órdenes discursivos considerados, en relación con cada grupo de treinta sujetos, el número total de respuestas exigidas para cada orden sería de sesenta. Sobre esa base se muestran los contenidos del cuadro 2. El mismo especifica los resultados globales obtenidos, tanto para cada grupo como para cada institución, con especificación del número de veces que los ítems correspondientes a cada orden fueron respondidos acertadamente. Precisa igualmente las medianas obtenidas para cada grupo y la desviación estándar correspondiente a cada caso.

Cuadro N° 2

**Resultados globales de aplicación de la PPOD
Número de ítems acertados por cada orden discursivo**

	Grupos			
	USB	IPC	UCAB	Totales
Número de sujetos →	60	51	30	141
Nivel máximo de respuestas por cada ítem →	120	102	60	282
<i>Orden discursivo</i>				
Narrativo	107	71	56	234
Descriptivo	112	69	45	226
Argumentativo	103	76	45	224
Expositivo	95	80	49	224
Instruccional	83	70	45	198
Media →	101	71	45	
Desv. Estándar →	9.86	4.16	5.88	

Globalmente, las medias de los distintos grupos revelan un nivel bastante satisfactorio de respuestas acertadas, aunque con un cierto descenso en la muestra del IPC. En términos generales, es claro que los órdenes discursivos más favorecidos en relación con los aciertos de las tres muestras son narración y descripción, como se aprecia en los porcentajes de aciertos (%+) y desaciertos (%-) del cuadro N° 3, aunque se observa un comportamiento muy particular en la muestra del IPC: sus mayores aciertos recayeron en los órdenes expositivo y argumentativo. Es prematuro adelantar alguna conclusión con base en una muestra tan pequeña, pero puede plantearse tentativamente una razón vinculada con las aptitudes o inclinaciones de los sujetos de esa institución hacia la docencia, área en la que la confrontación de textos expositivos y argumentativos será en teoría una actividad recurrente, lo que a su vez puede relacionarse con determinadas aptitudes previas para descodificar este orden. Nótese, por ejemplo, las diferencias con los datos de la UCAB, cuyos sujetos formaban parte del grupo aspirante a estudiar "Licenciatura en Letras", y en quienes en este caso resalta notoriamente la inclinación hacia los textos narrativos. Por otra parte, la muestra de la USB -toda inclinada hacia carreras de ingeniería y

licenciatura en ciencias básicas— se comportó de manera un tanto más diversificada en cuanto al nivel de ítemes acertados en cada categoría.

Cuadro N° 3

Porcentajes globales de aciertos y desaciertos por orden discursivo

	USB		IPC		UCAB		Totales	
	%+	%—	%+	%—	%+	%—	%+	%—
Narración	89.16	10.84	69.60	30.40	93.33	06.67	82.97	17.03
Descripción	93.33	06.67	67.64	32.36	75.00	25.00	80.14	19.86
Argumentación	85.83	14.17	74.50	25.50	75.00	25.00	79.43	20.57
Exposición	79.16	20.84	78.43	21.57	81.66	18.34	79.43	20.57
Instrucción	69.16	30.84	68.62	31.38	75.00	25.00	70.21	29.79

%+= porcentaje total de aciertos / %—=porcentaje de desaciertos
 Nota: se consideró desacierto tanto en el caso de respuesta errada como de ausencia de respuesta.

Podrá apreciarse el alto porcentaje de desaciertos correspondiente al orden instruccional. Obedece a la particularidad muy específica de uno de los ítemes, el único repetido en ambos modelos de la prueba, exigía un altísimo nivel de inferencia, por cuanto en él no hay indicios superficiales explícitos que aludan a lo que es su referente. De allí justamente que se le haya incluido en los dos modelos de esta tercera versión de la PPOD. Sin embargo, es obvio que la conducta mostrada por los sujetos encuestados ante el mismo puede confundir el verdadero nivel del orden discursivo instruccional, por cuanto el mayor porcentaje de desaciertos ha recaído sobre él, lo que a su vez tiende a modificar los resultados globales correspondientes a la materia instruccional.⁵

En cuanto a la primera hipótesis (supremacía del orden narrativo), efectivamente los datos reflejan la preminencia de éste en el número global de aciertos, aunque no pueda afirmarse que la diferencia con el resto de los órdenes sea suficiente en este caso. A decir verdad, sólo en la muestra de la UCAB se aprecia una predominancia notoria de este orden frente a los demás. No obstante, salvo en las respuestas del grupo IPC, los porcentajes totales de acierto favorecen a la narración, frente a la argumentación, por ejemplo. Esto puede ser útil para ratificar el estatus de lo narrativo frente a lo argumentativo, pero nada más. Por otra parte, resalta el hecho de que, en contraste con los de la USB, los datos de la UCAB revelan un mayor porcentaje de desaciertos en todos los

órdenes, pero los mayores niveles de acierto corresponden precisamente a los ítemes narrativos (véase cuadros 2 y 3).

CONCLUSIONES

Es obvio que los resultados aquí obtenidos constituyen apenas el punto de partida para una investigación de mayor alcance orientada hacia los órdenes del discurso y su relación con las pruebas de aptitud académica. Podemos adelantar, sin embargo, que estos resultados iniciales pueden ratificar de manera global la hipótesis planteada al comienzo en relación con el discurso narrativo, en cuanto que materia textual primaria. Adicionalmente, resultaron muy pertinentes las diferentes estrategias de respuesta que aquí hemos planteado para medir de un modo más adecuado las habilidades psicolingüísticas del hablante: inferencia, ordenación, síntesis macroproposicional e identificación de los elementos incoherentes de un texto constituyen cuatro posibilidades distintas para buscar información sobre la competencia discursiva del sujeto, frente a otras de corte más tradicional, centradas en conocimientos metalingüísticos (sinonimia, antonimia, analogía, completación...). Si bien estas últimas no dejan de ser importantes, reflejan un tipo de conocimiento más gramatical que discursivo. Proveen al investigador de información acerca de las reglas de uso del lenguaje, pero no propiamente sobre su uso específico en situaciones de comunicación. Afortunadamente algunas pruebas de admisión comienzan a acercarse a este perfil integrando entre sus ítemes algunos sobre coherencia y cohesión (cfr. prueba de Facultad de Ingeniería, UCV).

Tal hecho permite igualmente iniciar una discusión académica sobre la pertinencia de aquellas otras que —basadas fundamentalmente en conocimientos de carácter gramatical o metalingüístico para la parte correspondiente a habilidad verbal— suelen aplicar en Venezuela tanto el Consejo Nacional de Universidades, en general, como algunas instituciones en particular, a fin de medir los niveles cognoscitivos de los aspirantes a ingresar al subsistema.⁶

Los resultados obtenidos en esta primera aproximación al problema favorecen la alternativa de un necesario cambio de modalidad en los requerimientos que deban hacerse al sujeto sobre sus habilidades lingüísticas. Lo que al mismo tiempo puede contribuir al conocimiento de nuevas variantes vinculadas con su comportamiento discursivo y su percepción real de los significados e intenciones subyacentes del texto escrito y sus variedades formales. El alto porcentaje de aciertos evidenciado por las tres muestras refleja unos niveles de competencia discursiva difíciles de encontrar en instrumentos



centrados en la competencia metalingüística. Ello permite afianzar una vez más la hipótesis general que hemos planteado en otras oportunidades, relacionada con el hecho de que debe considerarse al estudiante pre y universitario como un sujeto que lingüísticamente atraviesa todavía por un proceso de desarrollo lingüístico aún no culminado, lo que a su vez implicaría que también compete a las universidades e institutos de Educación Superior el planificar curricularmente actividades que contribuyan al mejoramiento de la competencia comunicativa (cfr. Barrera y Fraca, 1991).

Finalmente, una aclaratoria. Se pudiera objetar la relativa facilidad de las estrategias aquí propuestas para el estudiante. Se trata de una acotación a considerar sólo desde la perspectiva de los instrumentos que intentan medir lo que el sujeto no conoce. Las pruebas de medición de habilidades verbales no deberían centrarse en el mayor o menor grado de dificultad de los ítemes propuestos (para lo cual pudiera servir mejor la parte correspondiente a habilidad numérica), sino en el conocimiento implícito que el sujeto tiene para procesar las distintas materias discursivas, sus funciones y sus niveles de coherencia en relación con los contextos social y psicológico.⁷

NOTAS

⁷ El proyecto se denomina "Procesamiento de materias discursivas por estudiantes pre-universitarios venezolanos". Contó para el mismo con el financiamiento del Decanato de Investigación y Desarrollo de la USB y con la colaboración del Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello", del Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL). Debo agradecer a los profesores César Villegas, Rita Jáimez, Annerys Pérez y María Elena Díaz, su participación en la escogencia de los modelos de textos, discusión y elaboración de las versiones 1.2.1 y 1.2.2 del instrumento aplicado, la Prueba de Procesamiento Psicolingüístico de Ordenes Discursivos (en adelante PPPOD). Dejo constancia también de la contribución de María Elena Díaz y Annerys Pérez (del IPC) y Violeta Rojo (de la USB), para la recolección de los datos de la UCAB, IPC y USB, respectivamente. Jeffrey Cedeño, estudiante de pregrado de la USB, se desempeñó durante dos trimestres como mi ayudante de investigación y colaboró con la cuantificación y procesamiento de los datos. Debo agradecer finalmente a los profesores Carmen Elena Alemán y Francisco Barbadillo (de la USB) su ayuda en la selección de textos y validación de la versión 1.1 de la PPPOD. El procesamiento de los datos se hizo utilizando el programa EXCEL for Windows, versión 5.0 (para PC).

1. Abunda variada y muy importante bibliografía a este respecto, pero baste con remitir a algunos trabajos que sistematizan el tópico de manera global e integrada: Fry (1977), Aitchison (1983), Taylor (1990), Páez Urdaneta (1991), Steinberg (1993).

2. "...uno de tales ordenamientos, el relativo a la captación de las relaciones entre los segmentos, es el que determina... las configuraciones narrativa, expositiva y similares, por lo que parece justificada la designación colectiva de las mismas mediante el término

órdenes del discurso" (Sánchez, 1993: 62)

3. Dichos volúmenes los publica anualmente "The College Entrance Examination Board and Educational Testing Service.

4. Esa decisión surgió de la experiencia obtenida durante la validación de las versiones primera y segunda. Una contenía 30 ítemes y la otra 22. De la aplicación de ambas se dedujo que era preciso, por una parte, eliminar aquellos ítemes que se mostraban confusos por diversas razones y, por la otra, reducir el tiempo requerido para la respuesta, por cuanto la repetición de tipos de texto y la longitud resultaron ser factores de distracción a la hora de procesar los resultados y su veracidad. La versión tercera se ha segmentado en dos modelos diferentes de la misma prueba que se aplican simultáneamente en proporción de 50%, pero el estudiante sólo debe responder una sola en un lapso máximo de treinta minutos. Por su particular comportamiento en las versiones anteriores, los dos modelos de la versión 1.2 contienen un ítem común (referente al orden instruccional).

5. Todos los datos relacionados con estas instituciones fueron localizados en el boletín anual del Consejo Nacional de Universidades ("Oportunidades de estudio en las instituciones de Educación Superior de Venezuela", 1995) y ratificados en los centros de admisión de cada universidad. Si de desea información general acerca de las políticas de aplicación de las pruebas de admisión universitaria en el país, puede verse Sarco y Bonucci (1994): "La política nacional de admisión a la Educación Superior en Venezuela". En *Análisis*, Vol 3, N° 1. Caracas: OPSU (pp. 31-58).

6. Ese ítem, incluido y repetido en ambos modelos de la prueba, debido a su particular comportamiento en las versiones anteriores es el siguiente:

Entre las opciones que se le presentan, marque la actividad que considera más cercana al procedimiento descrito en el siguiente párrafo:

El procedimiento es realmente sencillo. Primero se arreglan los objetos en grupos diferentes. Por supuesto, es posible que un solo montón sea suficiente: esto depende de cuanto hay por hacer. Si es necesario desplazarse debido a la falta de instalaciones, éste sería el siguiente paso. En caso contrario, el procedimiento sigue su curso. Es muy importante no complicar las cosas. Es decir, es mejor hacer poco a la vez que hacer demasiado. Al principio esto no parece importante, pero podrían surgir dificultades más adelante. Además, un error podría resultar costoso. Puede que parezca complicado, pero pronto el procedimiento se convierte en otra faceta de la vida. Es muy difícil prever la eliminación de esta tarea en el futuro inmediato, pero nunca se sabe. Después de finalizar el proceso, se vuelven a acomodar los artículos en grupos distintos. Finalmente, se colocan en algún lugar. Oportunamente, volverán a ser utilizados y todo el ciclo tendrá que ser repetido.

Se trata de:

- El mecanismo para arreglar un automóvil dañado.
- Una receta para preparar comidas al aire libre
- Los pasos para lavar ropa en una lavadora.
- Las etapas de ordenación de libros en una biblioteca mecanizada.

6. A modo de referencia pueden revisarse, por ejemplo, los siguientes materiales que ofrecen información al respecto: "Boletín de información general 1996" (CNU-OPSU), "Prueba de aptitud académica" (CNU-OPSU, 1996), "Prueba voluntaria de aptitud académica" (UCV, Ingeniería, 1996), "Modelo de prueba 1996" (USB), "Guía informativa" (IUPFAN, 1996),

"Boletín de información general. Prueba de aptitud académica" (UCAB, 1996). Es importante resaltar además que la totalidad de las instituciones públicas y privadas que dictan cursos propedéuticos sobre esta área los enfocan principalmente hacia los mismos requerimientos de las pruebas universitarias.

7. Tanto los diferentes modelos del instrumento como los datos recopilados están a la disposición de cualquier investigador interesado en esta área. Dirigirse a Luis Barrera Linares, Universidad Simón Bolívar, Departamento de Lengua y Literatura, Sartenejas, apartado postal 89.000, Baruta Estado Miranda. Dirección de correo electrónico: lbarrera@skynet.usb.ve

BIBLIOGRAFÍA

- ALVAREZ, M. (1993). *Tipos de escrito I: Narración y descripción*. Madrid: Arco Libros.
- ALVAREZ, M. (1993). *Tipos de escrito II: Exposición y Argumentación*. Madrid: Arco Libros.
- BARRERA LINARES, L. (1995a). "La narración como orden discursivo primario". *Comunicación. I Coloquio Internacional de Analistas del Discurso*. Caracas, febrero de 1995: Universidad Central de Venezuela.
- BARRERA LINARES, L. (1995b). *Discurso y literatura*. Caracas: La Casa de Bello.
- BARRERA LINARES, L. y L. FRACA DE BARRERA (1991). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Avila, 1991.
- BENJAMIN, B. (1988). "Changes un Speech Production and Linguistic Behaviors with aging". En *Communication Behavior and Aging: a sourcebook for clinicians*. Baltimore: Williams and Wilkins (B. Shadden, ed.)
- BERKO-GLEASON, J. (1985). *The Development of Language*. Ohio: Charles E. Merrill.
- BRITTON, B. y A. PELLEGRINI (1990). *Narrative Thought and Narrative Language*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum
- CIAPUSCIO, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- DIJK, T. VAN (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- DIJK, T. VAN (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- FRY, DENIS (1977). *Man as a talking animal*. Cambridge: CUP.
- GOURDEAU, G. (1993). *Analyse du discours narratif*. Quebec: Gaëtan Morin Editeur.
- GRAESSER, A. C. (1981). *Prose Comprehension Beyond the Word*. New York: Springer-Verlag.
- HALLIDAY, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Siglo XXI.
- HASLETT, B. (1986). "A developmental Analysis of Children's narratives". En *Contemporary issues in language and discourse processing*. (ed. por Donald G. Ellin y William Donohoue). Hillsdale.
- HATCH, E. (1992). *Discourse and Language Education*. Cambridge: CUP.
- HOCKETT, CH. (1971). *Curso de Lingüística Moderna*. Buenos Aires: EUDEBA.
- KEMPER, S. (1986). "Imitation of complex syntactic constructions by elderly adults". En *Applied psycholinguistics*, 7 (3) (pp. 277-89). Cambridge: CUP.
- KESS, J. (1992). *Psycholinguistics. Psychology, Linguistics and the Study of Natural Language*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- OBLER, L. (1985). "Language through the life-span." En J. Berko-Gleason (ed.), *The development of Language*. Ohio: Charles E. Merrill.
- OBLER, L. y OTROS (1991). "Auditory Comprehension and Aging: Decline in Syntactic Processing". *Applied Psycholinguistics*, 12. Cambridge University Press. (pp. 433-452).
- PÁEZ URDANETA, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia: Vadell Hermanos.
- PETERSON, C. y A. MCCABE (1983). *Developmental Psycholinguistics. Three Ways of Looking at Child's Narrative*. New York: Plenum Press.
- PACHECO, C. y L. BARRERA LINARES (1993). *Del cuento y sus alrededores*. Caracas: Monte Avila.
- RONDAL, J. y X. SERON (1991). *Trastornos del lenguaje*. México: Paidós [3 tomos].
- SÁNCHEZ, I. (1993). "Coherencia y órdenes discursivos". En *Letras*, 50. Caracas: Instituto Pedagógico, CILLAB (pp. 61-82).
- SÁNCHEZ, I. (1994). "Tipos de texto y órdenes del discurso". Ponencia. XIV ENDIL. Valencia, octubre de 1994.
- SARCO L. A. y M. B. BONUCCI (1994). "La política nacional de admisión a la Educación Superior en Venezuela." En *Análisis*, Vol. 3, N° 1. Caracas: OPSU (pp. 31-58).
- SCHANK, R. (1990). *Tell the Story: A New Look at Real and Artificial Memory*. New York: Scribner.
- STEINBERG, D. (1993). *An Introduction to Psycholinguistics*. Londres: Longman.
- STEVENSON, R. (1993). *Language, Thought and Representation*. New York: Wiley.
- Taylor, I. (1990). *Psycholinguistics. Learning and Using Language*. New Jersey: Prentice Hall.
- TUN, P. (1989). "Age Differences in Processing Expository and Narrative Text." *Journal of Gerontology*, Vol 44, N° 1. USA: The Gerontological Society of America (pp. 9-15).
- YUMAR, D. (1994). "Los mecanismos de la argumentación en situación". Ponencia. XIV ENDIL, Valencia, octubre de 1994.