

Un ensayo sobre el “chancuco”: narrar para argumentar

Irma Piedad Arango Gaviria

Universidad del Cauca

Introducción

Escribir ensayos es una tarea que muchos maestros exigimos a nuestros estudiantes, sin que seamos del todo conscientes de la complejidad y sobre todo de la necesidad de enseñar a elaborar este tipo de texto, vital en la vida académica.

En este capítulo presento una propuesta teórico/didáctica para trabajar este género, implementada en un curso de producción escrita, dirigido a maestros en formación. De los ensayos producidos en el aula, retomo uno breve, elaborado por una estudiante de segundo semestre, en el que defiende al “*chancuco*” (género llamado en otros lugares: “*acordeón*”, “*chuleta*”, “*pastel*”) y a su productor: el “*chancuquero*”, haciendo uso de una estrategia narrativa/argumentativa. A partir de este texto se ilustran algunas de las categorías del proceso didáctico y de la propuesta teórica, inspirada en los planteamientos de Bajtín (1985,1989), Greimas (1990, 1991), Rastier (1989, 2012), Charaudeau (1992) Charaudeau y Maingueneau (2005), Fontanille (2001, 2008), Maingueneau (2004, 2009 y 2014), Martínez (2005, 2007) y Serrano (2008, 2013), quienes coinciden en plantear que la formación de un ser humano crítico, lector y escritor, se da en la interacción verbal y dialógica consigo mismo y con los otros, en el marco de prácticas discursivas significativas que hagan uso de diversos tipos de discursos, modos y géneros discursivos. Estas interacciones auspician la construcción de esquemas mentales, discursos o configuraciones discursivas, representaciones sociales de sí mismo y del mundo social que se transforman permanentemente en ese diálogo incesante entre los sujetos y los discursos que configuran las culturas.

Problema a tratar

Pese al trabajo denodado de muchos maestros, a las aulas universitarias siguen llegando estudiantes que tienen muchas falencias para escribir ensayos. Para superar esta y otras dificultades, en la Universidad del Cauca, se ha construido una propuesta curricular de enseñanza de la lectura y la escritura, transversal a todos los programas académicos, en la que se orientan dos cursos obligatorios: “*Lectura y escritura*” y “*Taller de lengua*”. En el segundo, se trabaja la elaboración del ensayo desde una perspectiva discursiva, que busca que los estudiantes vivencien la lectura y la escritura como una experiencia epifánica, re-

veladora de la potencia y belleza de su lengua para expresar su propio ser, sus argumentos en favor o en contra de la manera cómo el poder y las instituciones construyen discursos legitimados, a través de diversas estrategias enunciativas

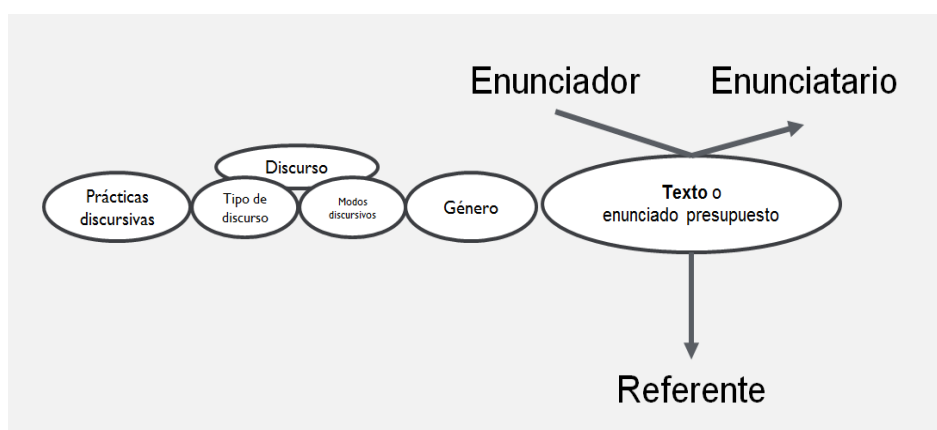
Perspectiva teórica

No es tarea fácil la labor de formar un lector y un escritor universitario que sea reflexivo en lo social y político; metacognitivo respecto a su proceso lector y escritor y en lo personal un sujeto autónomo y librepensador. Para favorecer el aprendizaje de la escritura de ensayos y formar un sujeto en las dimensiones anteriores, he tratado de didactizar un modelo teórico, construido en la cohorte de Análisis del discurso del Doctorado de Humanidades de la Universidad del Valle, denominado: *Modelo semio-discursivo para el análisis y la producción del discurso, formulado*, del 2013 al 2017, por el profesor Eduardo Serrano Orejuela y sistematizado por los estudiantes del doctorado mencionado. Si bien esta propuesta teórico/metodológica ha sido implementada principalmente para el análisis de discursos, puede utilizarse también para enseñar la producción de textos de diversos géneros, entre ellos el ensayo.

El *Modelo semio-discursivo* que inspira esta propuesta, integra, a su vez, dos esquemas teórico metodológicos: 1. *Esquema de Integración de Modelos Discursivos (Esquema EDIMD)*; modelo horizontal que articula cuatro categorías básicas para la producción y análisis de cualquier tipo de texto: *práctica social*; *discurso* (que incluye *tipos de discurso* y *modos de organización discursiva*) *género* y *texto* y 2. *Esquema de la doble enunciación o Esquema Y*; modelo vertical que posibilita una aproximación más detallada al último nivel del *Esquema EDIMD*; es decir, al nivel del *texto*. En la figura 1 se muestra la articulación de los dos esquemas: *Esquema EDIMD* y *Esquema de la doble enunciación o Esquema de la Y*, los cuales serán explicados, a continuación:

Figura 1

Modelo semiodiscursivo: integración de los Esquemas EDIMD y el de la Y.



Nota. Este esquema fue elaborado por el profesor Eduardo Serrano, en el Seminario Análisis, Discurso y Narración (ADN) en la cohorte de Análisis del Discurso del Doctorado de Humanidades de la Universidad del Valle (2013-2017).

Para facilitar la comprensión del *Esquema EDIMD* vamos a presentar resumidamente los conceptos fundamentales, aclarando previamente que no tenemos la intención de finalizar la discusión actual que hay sobre ellos, la cual para fortuna del debate sigue viva y abiertamente.

El concepto de *práctica social* lo hemos re-significado, a partir de Bajtín (1985) y Fontanille (2008), quienes plantean que los usos de la lengua se dan en función de las diferentes actividades humanas, las cuales configuran diversas esferas o ámbitos sociales en los que interactuamos los seres humanos. Bajtín conceptualiza la *práctica* “en relación directa con la esfera de la actividad o praxis humana que determina el uso social de la lengua y, por ende, el contenido, el estilo y la composición del enunciado” (Bajtín, 1985, p. 255). Así cada esfera de la actividad humana supone un uso particular y constreñido de la lengua. La interacción de los sujetos al interior de las esferas sociales, o entre ellas, conlleva la producción de enunciados, cuya composición refleja el objeto de cada una de las esferas, sus contenidos, su estilo sus recursos verbales y las condiciones específicas de comprensión y producción del enunciado. Para Fontanille, cada esfera social produce prácticas semióticas que revelan cursos de acción, procesos, transformaciones y detrás de ellas axiologías. Se infiere que el escritor al escribir, debe de ser consciente en qué curso de acción se sitúa su práctica discursiva y respondiendo a cuáles otras prácticas enunciativas, a qué intereses y poderes. Este planteamiento se sintoniza con el argumento de Bajtín (1985) y de Martínez (2001, 2005) de que todo discurso es polifónico, pues responde a discursos pasados o por venir.

La noción de *texto*, la hemos apropiado de Bajtín (1989), Rastier (2012) y Fontanille (en Serrano, 2007), quienes coinciden en conceptualizar el *texto* como objeto material o soporte unidimensional o tridimensional, producto del proceso de enunciación que permite expresar la significación del discurso, a través de diversas sintagmáticas, propias de diversos códigos, en las que es posible identificar estructuras analizables.

Por su parte, mientras Bajtín (1989, p.252) conceptualizó la noción de *género* como tipos de enunciados relativamente estables, de carácter cultural, que adoptan los textos para circular en la sociedad, los cuales se erigen dialógicamente; es decir, que se constituyen en la práctica cotidiana de quienes utilizan la lengua, dando lugar a procesos de hibridación, sustitución o desaparición de géneros, Rastier (1989) los entiende como un programa de prescripciones y licencias que regulan la generación y la interpretación de los textos con base en normas sociales.

El concepto de *discurso*, según Rastier (2012, p. 296), puede entenderse como los usos lingüísticos, asociados a dominios semánticos, en los que el enunciador estaría constreñido por las limitaciones que impone la práctica discursiva. De Charaudeau (1992), apropiamos la noción de *modos discursivos* como los procedimientos para escenificar el acto de comunicación, correspondientes a finalidades como: describir, narrar, argumentar o instruir.

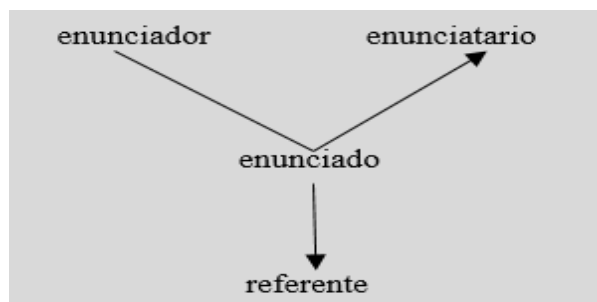
En el *Esquema de la doble enunciación o Esquema Y* se han planteado tres distinciones, de gran utilidad para hacer conciencia del funcionamiento discursivo de la enunciación y los procesos escritores.

Primera distinción: tres planos para el análisis y producción de un texto: *plano de la enunciación*, conformado por el enunciador y el enunciatario, *plano del enunciado*, en el que se inscribe el *discurso* del enunciador y *plano del referente*, en el que el enunciador refiere *la historia narrada*; es decir, los eventos y acciones realizadas por los actores o *la versión o punto de vista* que quiere posicionar el enunciador ante el enunciatario, en el contexto de una determinada situación enunciativa, la cual es producto del uso deliberado de las estructuras, procedimientos y recursos retóricos que le provee la lengua.

Es el *referente enunciado* el lugar donde se da la construcción discursiva, los simulacros o la ilusión referencial; es decir, las múltiples versiones del referente presupuesto. (Ver figura 2). Es de subrayar la ubicación del *enunciado* en todo el centro de la “Y enunciativa”, posición que evidencia que es él (el enunciado) quien da paso al análisis tanto de la *instancia de la enunciación* como a la instancia del *referente* construido en él

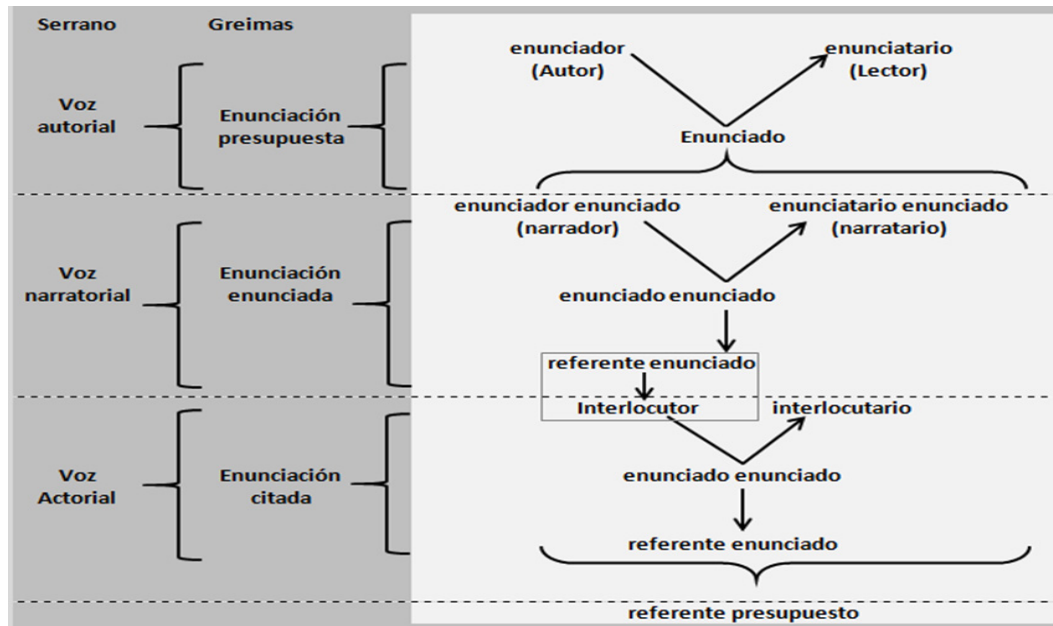
Figura 2

Esquema básico de la Y, conformado por tres planos



Nota. Adaptado de Serrano (2013)

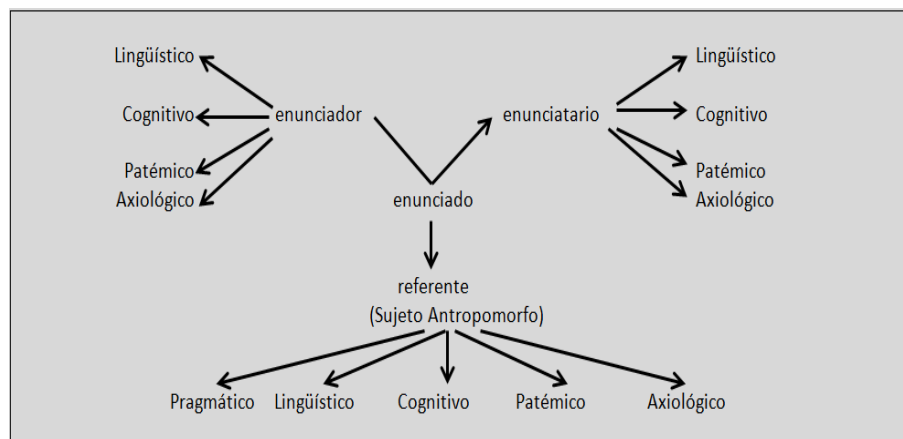
Segunda distinción: la diferenciación entre *enunciación presupuesta* y *enunciación enunciada*: la semiótica distingue tres niveles en los que se expresan respectivamente las voces autoriales, narratorias y actorales. En el primer nivel se da la *enunciación presupuesta* en la que el *enunciador* o *autor* le dirige su enunciado a un *enunciatario* o *lector* (*voz autorial*). A su vez, el autor puede desembragar en su discurso un segundo nivel en el que le da voz a un *narrador* que dirige su enunciado a un *narratario* (*voz narratorial*). Así mismo, el narrador puede desembragar en su discurso un tercer nivel en el que le otorga la palabra a un *interlocutor* o *actor* que dirige su enunciado a otro *interlocutario* o *actor* (*voz actorial*). En la figura 3 se ilustran las enunciaciones y las voces mencionadas, debidamente estratificadas.

Figura 3*Esquema de la Y, tipos de enunciaciones y voces**Nota.* Adaptado de Serrano (2013)

Tercera distinción alude a la triple dimensión del sujeto enunciador, del enunciatario y del sujeto, construido en el referente enunciado, como sujetos *lingüísticos, cognitivos, pasionales y axiológicos*. En el *referente enunciado* se puede analizar a los actores en una quinta dimensión que les es exclusiva: la dimensión *pragmática*, la cual está constituida por las descripciones que se hacen de las acciones corporales, ejecutadas o padecidas por los actores, los espacios, tiempos y objetos materiales con los que [la] corporeidad actorial entra en relación”. (Serrano, 2013, p. 14). En la figura 4 presentamos discriminadamente las dimensiones del enunciador, enunciatario y del sujeto antropomorfo del referente enunciado.

Figura 4

Dimensiones lingüística, cognitiva, patémica y axiológica del enunciador, el enunciatario y el sujeto referido en el referente.

*Nota.* Adaptado de Serrano (2013)

¿Cuál es la utilidad y pertinencia del *Modelo semio-discursivo* para enseñar a escribir ensayos?

El *Modelo semio-discursivo*, al integrar el *Esquema Y* en el *Esquema EDIMD*, se constituye en una propuesta teórico metodológica que le permite al estudiante, autor del ensayo, conocer, a través del *Esquema de la doble enunciación o Esquema Y* lo siguiente: 1. El funcionamiento de las voces autoriales, narratorias y actoriales. 2. Distinguir entre su propia voz (la voz del autor) y las voces narratorias y actoriales, desembragadas en su enunciado. 3. Identificar qué voces va a traer a su texto para lograr persuadir a su enunciatario o lector de la tesis que va a defender. 4. Manejar diestramente su propia voz autorial, simulando que las voces y puntos de vista, presentados por las voces narratorias y actoriales son independientes y autónomas de su propio punto de vista; todo ello, con la intención de crear un efecto polifónico, que posibilite que en su ensayo se escuchen diversas voces, que encarnan distintos puntos de vista, concepciones ideológicas y valoraciones sobre el tema del ensayo. 4. Percatarse de que cuando las voces autoriales, narratorias o actoriales, enuncian construye en el discurso emitido por cada una de ellas, una imagen de sí mismas en lo *lingüístico*, como sujetos que tienen unas especificidades socioculturales y políticas que determinan su hablar; en lo *cognitivo*, como sujetos de saber; en lo *axiológico*, como un sujetos que evidencia una paleta de valores y en lo *patémico* como sujetos hechos de pasiones y emociones. 5. Así mismo, tener claridad de que cuando las voces hablan, construyen sobre el asunto o sobre las personas referidas en su enunciado, valoraciones igualmente en las dimensiones: *lingüística*, *cognitiva*, *axiológica*, *patémica* y *pragmáticas*, ya que cuando el personaje actúa, también dice cosas de sí mismo.

Por la vía del *Esquema EDIMD*, el *Modelo semio-discursivo* le permite al estudiante: 1. Comprender que la construcción del sentido de su *texto* depende de la práctica discursiva y la esfera social en la que se produce el texto, el tipo de discurso que se va a emitir, el género en el que se va a escribir y los modos discursivos convidados; unos y otros constriñen su producción, en el modo cómo se aborda los temas, los contenidos, los destinatarios, el manejo del lenguaje, de las citas, etc. 2. Percatarse que cuando se escribe un texto y en él se desembragan voces autoriales, narratorias y actoriales, cada voz, a su vez, se inscribe en el marco de una práctica social, un tipo de discurso, uno o varios modos discursivo y un género. La articulación de las voces con los géneros, los tipos y modos de discurso y las practicas discursivas en los estratos enunciativos del autor, narrador y los actores configuran lo que se denomina: *estrategia discursiva*, en la que inciden, además, las superestructuras y los recursos retóricos; todo ello encaminado a convencer a los lectores de un determinado punto de vista.

Aspectos metodológicos de la propuesta pedagógica

Para didactizar el *Modelo semio-discursivo* y sus dos esquemas, realizamos seis actividades. En primer lugar, compartimos y discutimos con nuestros estudiantes las categorías que lo integran, a fin de que sean conscientes de su incidencia en la construcción del sentido en el texto. De esta manera, buscamos que reparen en el hecho de que lo que van aprender en el curso es un *género* específico: “el ensayo”, el cual está inscrito en una práctica académica que supone la implementación principalmente del *modo*: argumentativo y subsidiariamente, como lo veremos más adelante, de los modos *narrativo* y *descriptivo*. En segundo lugar, elaboramos la identificación de los rasgos discursivos del ensayo, a partir de contrastar la lectura de algunos textos en los que este género es teorizado (Díaz, 2002; Vásquez, 2004), con uno o dos textos modélicos. Lo que hemos comprendido es que el rasgo distintivo de un ensayo es la capacidad de *defender un argumento*, un nuevo *punto de vista*, una hipótesis central, *basándose en las propias percepciones y vivencias del autor* y en hechos contundentes, expresados por su propia voz o la de otros enunciadorees. Este género, supone un enunciadoree que mira con ojos propios la realidad circundante. Aborda

temas con originalidad: hace profundo lo evidente; convierte en sorprendente lo cotidiano; vuelve interesante lo anodino; ilumina desde ángulos nuevos la condición humana. Adopta un tono conversacional, un lenguaje vivo, punzante. Convince no por acumulación de datos, sino por el punto de vista, el manejo del lenguaje, el estilo, el tono y no por la ortodoxia de su raciocinio. En el manejo de los argumentos es una mirada “inédita” sobre un tema, o que es abordado, aportando un punto de vista nuevo.

Pese a lo que plantea Vélez (2000) de que el ensayo se renueva con el aporte de cada gran ensayista y que asume las peculiaridades de quien lo practica, sugiriendo así una superestructura abierta, nosotros intentamos, en el aula, identificar, en tercer lugar, la superestructura del ensayo en uno escrito por Savater (1994) titulado: “Lo que enseñan los cuentos”; texto en el que postula la tesis de que “La literatura de ficción es más imprescindible que la educación porque construye la subjetividad. Este argumento central que es defendido utilizando *una anécdota* y un *tono subjetivo*, me sirvió para contrarrestar, en un debate que hicimos en la clase, la idea preconcebida que tenían mis estudiantes de que un ensayo era un género aséptico a la subjetividad. Considero que este ejemplo y la discusión que dimos en el aula los animó a escribir, poniendo en juego su mirada particular sobre sus vidas y el mundo social; a encontrar temas y a arriesgar hipótesis que diluyeran verdades dadas. En este tercer momento, examinamos, por supuesto, la superestructura de este y otros ensayos y revisamos lo que la literatura especializada plantea respecto de los recursos retóricos que pueden utilizarse en los cuatro componentes súper-estructurales del ensayo. Así, descubrimos que la *introducción* tiene la función de despertar curiosidad e interés en el enunciatario y sugerir la posición o tesis que se va a defender. Para lograr estos dos cometidos, un ensayo puede hacerse con una frase célebre o con una frase provocadora, un aforismo, un proverbio, una definición, un chiste, un sueño; la descripción detallada del ambiente, del lugar, de la persona o del acontecimiento que van a ser tratados; los antecedentes del tema; las palabras de un personaje histórico destacado; con una o varias opiniones que van a ser objeto de defensa o refutación; es decir, con la contra-tesis; con una pregunta retórica, cuya respuesta tiene que ver con la tesis; con una comparación o analogía; con hechos, datos o declaraciones y finalmente, con una anécdota.

De las lecturas realizadas, concluimos -adicionalmente- que la tesis es el enunciado expreso o tácito que resume el punto de vista, ofrecido por el enunciador para su enunciatario, el cual igualmente puede estar explícito o implícito. Su función es expresar claramente la idea central, el punto de vista, la opinión que tiene el enunciador frente a un determinado tema. El enunciado que la expresa debe de ser el más significativo, completo y estar redactado de una manera tal, que señale el orden en el que van a ser expuestos los argumentos de los párrafos del *desarrollo* que va a defender la tesis. Con ejemplos traídos por los estudiantes y por mí, ilustramos en el salón los tipos de tesis: *tesis que evalúan* o expresan una valoración o actitud positiva o negativa frente al tema del ensayo; *tesis que explican* el significado o las razones de los hechos que se van a debatir y *tesis que presagian resultados*, en las que se predice determinado resultado como consecuencia de algo que resulta lógico para el enunciador.

Dado que toda tesis debe de ser sustentada, esta labor de argumentación se lleva a cabo en los párrafos de *desarrollo*, en los que se hace un despliegue jerarquizado de los planteamientos que posibiliten construir y argumentar la veridicción de la tesis. Como se dijo antes, cada argumento debe desarrollar, una a una, las premisas de la tesis. Para hacerlo, debe de tenerse en cuenta que cada uno de los argumentos tiene, a su vez, una idea central que debe de ser sustentada, mediante razones, evidencias o casos ilustrativos.

Para escribir las *conclusiones* del ensayo, se planteó que el final debe de ser coherente con las ideas expuestas a lo largo del mismo. El propósito de las conclusiones es recordarle al enunciatario la idea central de todo el texto o dejarle una reflexión que lo deje pensando por largo tiempo.

En esta dirección un ensayo se puede cerrar con una paráfrasis de la tesis, una frase o una *pregunta* que abra el debate hacia un aspecto nuevo del tema tratado.

Teniendo la idea clara de que un ensayo se escribe para posicionar un planteamiento determinado, desde una perspectiva personal, procedimos, en cuarto lugar, a la selección de los temas del ensayo que escribirían los estudiantes, quienes estaban cursando varias materias que cuestionaban el papel de la escuela y sus prácticas pedagógicas. Teniendo en cuenta estos intereses académicos, les propuse para que hallaran el tema de su ensayo, que conversaran consigo mismo y recuperaran de su memoria emocional, algún suceso educativo que los hubiera marcado y les hubiera implicado tomar posición frente a él. Emergieron temas muy interesantes, entre ellos, el del ensayo que será expuesto más adelante, en el que la autora hace una defensa del “chancuquero”, del “chancuco”, de la trampa.

Seleccionados los temas, algunos estudiantes elaboraron, en quinto lugar, las súper-estructuras de sus respectivos ensayos; otros un borrador preliminar, producto de la “escritura a chorro”; unos y otros fueron socializados en grupos, conformados por tres compañeros, y luego en asesorías con la profesora. En ambas sesiones de trabajo grupal se revisaron los temas de los ensayos, las tesis, los tipos de tesis formuladas, los argumentos de la introducción, el desarrollo, las conclusiones y lo más importante: el dispositivo enunciativo en el que el autor o enunciador articula diferentes voces (autorales, narratorias, actoriales) con sus respectivos géneros, discursos y estrategias encaminadas a posicionar las tesis correspondientes.

Recogiendo las observaciones de sus compañeros y de la orientadora del curso, los estudiantes, en sexto lugar, redactaron la primera versión y/o mejoraron la versión preliminar del ensayo, las cuales fueron revisadas, de nuevo, por los grupos conformados anteriormente.

La entrega final se hizo, a través de la lectura de todos los ensayos en subgrupos. Cada subgrupo escogió el ensayo que hubiese evidenciado una significativa apropiación teórica de los planteamientos del *Esquema EDIMD* para leerlo en plenaria. A continuación, presento el texto de María Fernanda, estudiante de segundo semestre de la Licenciatura en Educación Básica, Énfasis Lengua Castellana e Inglés, con miras a analizar la estrategia argumentativa empleada por la autora y la apropiación que hizo de los planteamientos teóricos trabajados en el aula.

Ejemplo de ensayo

¿Tramposo irreparable o inteligente desconocido?

Aún recuerdo la primera vez que lo hice. No estaba segura de que fuera lo mejor, pero si hubieras conocido a la profe Lizeth hubieses tomado la misma decisión. Aún respiro fuerte, recordándola. La detestaba; era “cuchilla”. Le gustaba vernos sufrir con todas esas fórmulas y todos esos señores, precursores de la química, que -a decir verdad- teniendo yo diecisiete años y mil cosas en qué pensar, no es que me importasen mucho y si, alguna vez, tuvieron valor en mi inconsciente debo aceptar que es de locos memorizar tanto.

En fin, Lizeth estaba loca; hablaba por horas de lo mucho que amaba el carbono y la química; cosa que yo no podía entender. Poseía una voz terriblemente chillona, con una bata blanca para arriba y para abajo, siempre peinada con una cola de caballo de la cual no se escapaba un solo pelito y la acompañaban unas gafas que parecían no servirle mucho en su problema de miopía.

La cosa es que me arriesgué y si lo usted lo ha hecho sabrá los síntomas inevitables que pro-

duce sacar el “chancuco”; ya sabe: aquel escalofrío constante recorriendo su cuerpo, la traicionera sudoración, esa fatiga incesante en el estómago, el corazón a punto de estallar, los ojos adquiriendo vida propia de tanto nerviosismo y aquella vocecita gritando dentro de usted: “¿Lo saco o no lo saco? ¡No, ahí viene la profe! ¡Se voltió! ¡Es ahora o nunca! ¡Si me pillan, pailas! ¡Tres “finchos” sin salir y dos horas viéndole la cara de calibre 37 a la directora! ¡Si mi papá se entera, me da una trilla de padre y señor nuestro! ¡Donde me pillen me echan!”.

El hecho es que Lizeth a la hora del examen tuvo un notable mejoramiento de visión y con sus instintos de ave de rapiña supo que yo tenía un “chancuco”; me quitó la hoja, anuló mi examen delante de todos mis compañeros, me regañó y lo peor -sin dejar que yo diera explicación alguna- me abrió un proceso disciplinario del cual logré salir, pero jodida porque la materia, por más que lo intenté, perdida quedó. Ni forma de pedir ayuda o hacer reclamos porque en sus propias palabras: “¡Los tramposos no tienen derecho a reclamar, ni a pedir ninguna ayudita; suficiente con que sigan estudiando!”.

Conozco perfectamente el significado que tendrá para usted el “chancuco”, llamado en otras partes: “pastel”, “chuleta”, “soplete” o “acordeón” y que no es otra cosa más que el apunte que se lleva oculto para pasar los exámenes. Probablemente, usted creerá que no hay rastro de intelecto en la chica que hace un “chancuco” para pasar el examen. Déjeme diferir de ese pensamiento, porque sí lo hay. Además de ser un excelente método de estudio, el “chancuco” es una obra de astucia, estrategia e inteligencia.

El “chancuco” es un género. Posee unas características de estilo, discurso y estética propias, que le permiten ser reconocido. Debe ser breve y de letra pequeña. Estar escondido en un lugar seguro, pero de fácil acceso. No puede ser llamativo.

El “chancuco” requiere de pericia e integra distintas estrategias de estudio como la síntesis, ya que al ser el “chancuco” un texto breve solo puede escribirse en él lo más importante; es decir, solo irán las ideas principales y para hallarlas, el “chancuquero” tuvo que haber hecho un análisis detallado. Otro método que se emplea en algunos casos, son los esquemas, los cuales evidencian la capacidad de organización cognitiva que maneja el estudiante. También se pueden anotar las partes que se tienden a olvidar; todas las estrategias anteriores demuestran que sí hubo un estudio previo.

Es importante contar, además, con la capacidad actoral que debe desarrollar un “chancuquero profesional”, pues déjeme decirle que hacer “chancuco” requiere de un trabajo escénico muy fuerte, incluyendo, la puesta en marcha de la estrategia, a fin de impedir, a toda costa, ser descubierto. No creerá usted que él se sentará en cualquier lugar ¡No, no! Este geniecillo en potencia tiene una zona especial, estudiada anteriormente, con gran detalle, que le brinde comodidad, seguridad y donde ¡claro! pueda tener una vista despejada y precisa de su guardián, porque hay que ver lo sigilosos y precisos que son estos “chancugenios”. Creo que han aprendido a desarrollar un estado de alerta que podría competir con cualquier animal en estado en vilo. ¡Y no nos digamos mentiras! la captación de la imagen visual en ese estado es sorprendente: en cuestión de micro-segundos logran captar y seleccionar la información que necesitan, ocultando emociones. Es que ellos lo saben y lo tienen claro. En esas dos horas de examen, se jugarán el todo por la nada y, por tanto, todo tiene que estar fríamente calculado.

Existen diferentes motivos para realizar un “chancuco”: la falta de preparación frente a un examen; querer una mejor nota -en algunos casos, por una más alta- que la que se tiene; no se entendió el tema nunca; temas cargados de mucha información; desconfianza en los propios conocimientos; estudiar en días muy próximos al examen; ser traicionada por los nervios, sintiéndose

en blanco y la presión por sacar buenas calificaciones.

Hay, por lo tanto, mil y un motivos por los que una chica tomaría la decisión de hacer y posteriormente sacar un “chancuco” en el examen. Lo que sí creo que no cambia son las consecuencias de hacerlo y que te pillen: examen anulado, chica suspendida, notificación que si lo vuelve a hacer será expulsada definitivamente de la institución, reputación acabada, toda la vida será una trampa para quien te pilló, para quienes se enteraron y para quienes se enterarán. Lo que sí es muy raro es que se le pregunte a aquella chica: cuál fue la razón poderosa que la llevó a hacer “chancuco”.

Creo que en algún momento los profesores nos convertimos en cazadores de moral. Sin embargo, de qué sirve esa moral si solo se utiliza para descalificar al otro. Vivimos en un mundo donde todo se mide y la educación no es la excepción. Desde niños inculcamos un espíritu de competencia, en el que solo existe el primer lugar y el resto tiene menos valor. Manejamos términos como “la mejor” y “la peor”, guiados por números o por conceptos vagos que hablan de la parte visible del sujeto. No obstante, es pertinente recordar que los seres humanos somos mucho más que porcentajes, estadísticas y percepciones. Es esa visión cuantitativa que vuelve a los estudiantes objetos, la que los profesores deberíamos desalojar de la educación. Tal vez, de esa forma, volvamos a ser seres humanos y no estadísticas de alto o bajo rendimiento.

Finalmente, hacer una invitación a los maestros a valorar el potencial que representa un “chancuquero”. Si se aprovechan todas las capacidades que ellos desarrollan en esta práctica, puede convertirse en un método de estudio integral y completo. ¡No me malinterpreten! En ningún momento, quise decir que el fraude es lo correcto. Pero si desea tener en cuenta mi opinión, podríamos dedicar más tiempo a enseñar en todo el sentido de la palabra: emocional, cognitivo, social, moral, sexual, etc, en vez de pasarnos la vida persiguiendo muchachos que, desde hace mucho, dejaron de interesarse por aprender, precisamente porque no pudieron encontrar en su aula un maestro que les despertara el interés por el conocimiento. Tal vez, lo que su chica, aquella experta en “chancuco”, que se hace en la fila de adelante si usted está sentado en la parte de atrás o en la fila de atrás si usted está sentado adelante, quiere hacerle saber con la práctica del “chancuco”, es su protesta, en la que le expresa que no le gusta, que no le interesa lo que se le está enseñando porque usted no ha logrado entrar en su mundo.

Pienso, finalmente, que el “chancuco” es uno de los géneros más usados y persistentes en la escuela. Sin embargo, ni las instituciones educativas ni los maestros se toma el trabajo de pensarlo. ¿Por qué será?

Uno de los aspectos más valiosos de este ensayo, alude a la competencia de la autora, quien logró cumplir a cabalidad la tarea doble que le corresponde a todo ensayista: por un lado, *captar la atención* del enunciatario con un tema polémico y, por el otro, postular un punto de vista osado y una tesis implícita y además controversial: el “chancuquero” no es un tramposo irreparable, sino un estudiante que posee una inteligencia no reconocida por los maestros. La práctica del “chancuco” desnuda las carencias del sistema educativo, caracterizado por una enseñanza memorística, cuantitativa, competitiva y excluyente que desalienta en el estudiante las ganas de aprender, pues no interpela sus necesidades existenciales, intereses, conocimientos y saberes. Esta tesis, por supuesto, se opone al punto de vista, esgrimido por los defensores de la institución escolar, para quienes el “chancuquero” debe ser severamente sancionado e incluso excluido de la institución educativa.

¿Cómo logra la autora posicionar su tesis?, ¿cuál es el dispositivo enunciativo y las diferentes estrategias de las que se vale en los niveles: del *texto*, del *género*, del *discurso* (*tipos y modos*)

y la *práctica social* para posicionar su tesis?, ¿cómo el uso de esas estrategias hace visible la apropiación de modelo teórico, por parte de la autora del ensayo?

Para dar respuesta a estos interrogantes hemos identificado cuatro estrategias, usadas por la autora para ganar la adhesión del enunciatario o lector a la tesis del ensayo:

La primera estrategia alude a la *articulación de los modos narrativo y argumentativo*; la segunda, a la *focalización interna que narra en primera persona detalladamente todo lo ocurrido para establecer vínculo con el lector*; la tercera, alude a la *estructura narrativa clásica que genera adhesión por el protagonista y los valores que él encarna* y la cuarta la *construcción del enunciatario como un aliado* (Martínez, 2007).

Respecto de la primera estrategia: *articulación de los modos narración y argumentación*, es necesario señalar que uno de los aspectos más reveladores de este ensayo es precisamente ese: el uso que la autora hace de un género enunciado: la *anécdota* (en el que prima el modo narrativo) en beneficio de posicionar la tesis del género *ensayo* (en el que prevalece el modo argumentativo). Lo anteriormente planteado, quiere decir que la autora para argumentar su tesis, presenta estratégicamente en la primera parte de su ensayo la *narración* de una *anécdota* personal que le sirve para otorgarle veridicción y credibilidad a la historia narrada; para introducir el tema: el “chancuquero” y el “chancuco” y para postular, como lo explicaremos más adelante, la *antítesis* y traslapada en ella, la *tesis*

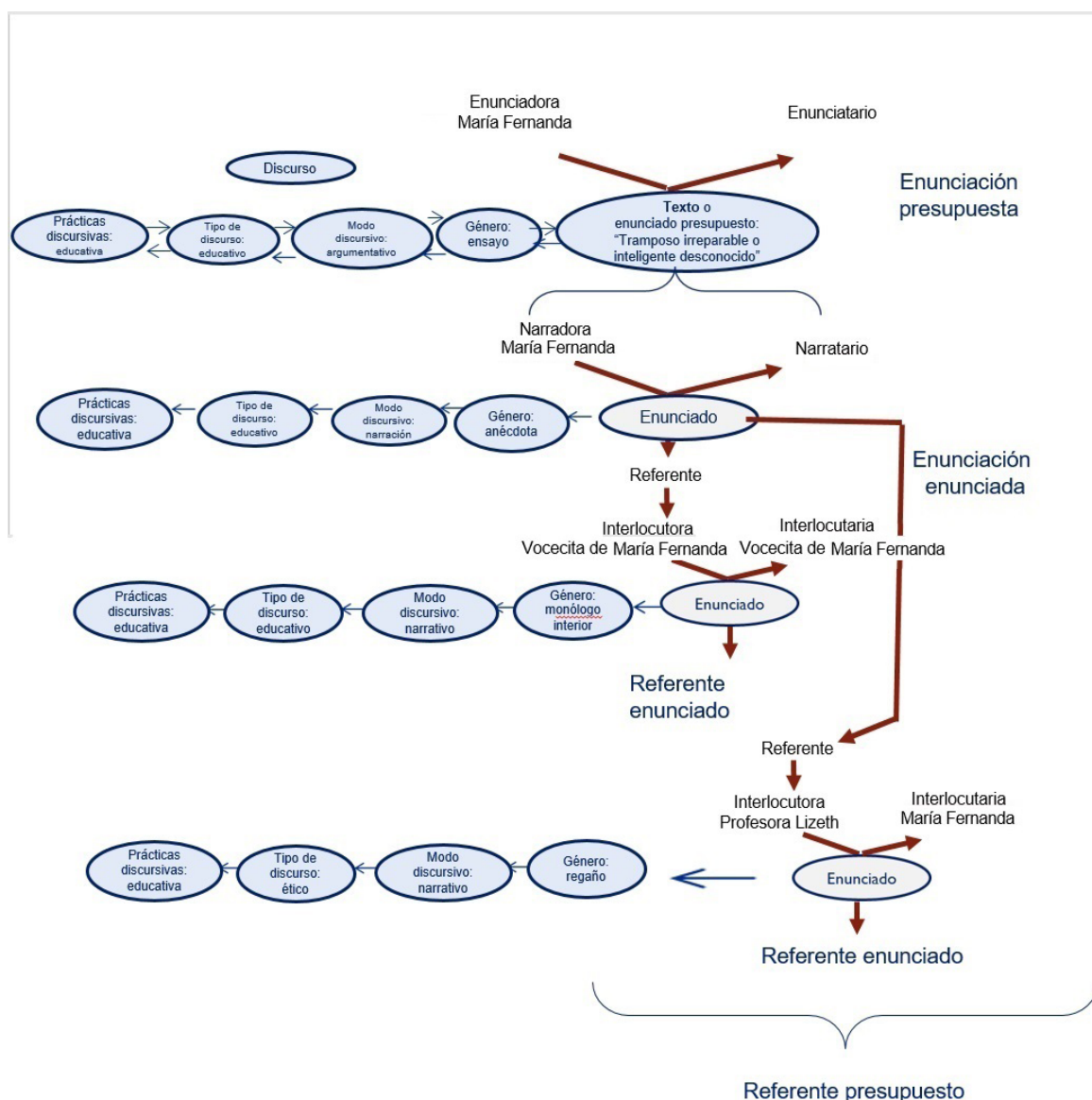
En este ensayo se observa, entonces, que la autora implementa una primera estrategia argumentativa, en el sentido más clásico, ya que desde la antigua retórica se ha planteado que toda argumentación contundente va precedida de una narración. En esta dirección, vemos que la puesta en marcha de la principal estrategia discursiva de este ensayo: *narrar para argumentar* se hace comprensible si actualizamos las categorías del *Esquema EDIMD*; modelo de análisis que, como hemos visto en el marco teórico despliega -en el eje vertical- el *Esquema de la Y*, mientras, en el eje horizontal, el resto de sus categorías: *género*, *discurso* y *práctica discursiva*.

Así, haciendo uso del *Esquema Y*, vemos que -en el nivel del texto- María Fernanda como autora o enunciatadora y actora empírica de la *enunciación presupuesta* escribió para el lector un texto titulado: “*Tramposo irreparable o inteligente desconocido*”; texto que al desplegar, en la dirección horizontal, las categorías del *Esquema EDIMD* se inscribe en el género: *ensayo*; en el modo discursivo: *argumentativo*; en el tipo discurso: *educativo* y en una práctica social: *enseñanza/aprendizaje de un género particular*. La lectura del primer renglón del ensayo: “*Aún recuerdo la primera vez que lo hice...*” evidencia que la autora se desembraga a sí misma, en el nivel de la *enunciación enunciada*, como *narradora* del primer estrato narracional, que produce un enunciado, inscrito en el género *anécdota*; en los modos discursivos: *narración* y *descripción*; en el tipo de discurso: *educativo* y en la práctica social discursiva: *educativa*. El enunciado proferido por la narradora, construye inicialmente un *referente enunciado* sobre los síntomas de angustia que sintió la narradora al momento de sacar el “chancuco”. Es en este enunciado, donde se desembraga, en un segundo estrato narracional, la voz actorial del yo de la narradora (como interlocutora) que se debate en un *monólogo interior*, angustioso consigo misma (como interlocutaria) sobre el momento oportuno para sacar el “chancuco” y las consecuencias si es pillada, infraganti, haciendo trampa. La narradora desembraga bellamente esta voz ficcional, refiriéndose a ella como: “aquella vocecita gritando dentro de usted: *“lo saco o no lo saco, ahí viene la profe! ¡Se voltió! ¡Es ahora o nunca!...etc”*”. Obsérvese que esta voz de la conciencia debatiéndose con María Fernanda (actora) despliega en el *Esquema EDIMD* el género: *monólogo interior*, el modo discursivo: *narrativo* e igualmente, en el tipo de discurso y práctica social: *educativa*. En el nivel de la historia, luego de que la profe Lizeth pilló el “chancuco”, la narradora le da la palabra, a la voz actorial

de Lizeth, quien produce como actora/interlocutora un enunciado para la actora María Fernanda como interlocutaria en el que haciendo uso del género *regaño* construye un referente enunciado negativo: “¡los tramosos no tienen derecho a reclamar, ni a pedir ninguna ayudita; suficiente con que sigan estudiando!”; enunciado conminatorio que vale la pena señalar, posibilita hacer tránsito del *modo narrativo* de la *anécdota* al *modo argumentativo* del *ensayo* y despliega un tipo de discurso ético, un modo *narrativo* y una práctica social, igualmente *educativa*. En la figura 5 ilustramos el funcionamiento del *Esquema EDIMD* y el *Esquema Y* en la anécdota.

Figura 5

Funcionamiento del Esquema EDIMD y el Esquema Y en la anécdota



Nota. Adaptado de Seminario ADN (2013-2017)

El manejo estratégico que ha hecho la estudiante de las voces, las cuales despliegan en la voz autorial, el *género presuponente: ensayo*; en la voz narratorial, la *anécdota* y en la voces actoriales: el *monólogo interior* y el *regaño*, (estos tres últimos géneros, considerados como géneros enunciaci3n), evidencia la intenci3n subyacente (Shiro, 2012, p. 8) de otorgarle la mayor

verosimilitud posible al universo semiótico de la anécdota y, por esa vía, posicionar la tesis del ensayo y el discurso, encaminado a denunciar la miopía y falta de análisis del sistema educativo frente a la práctica persistente del “chancuco”.

Para analizar las estrategias restantes, vamos a situar nuestro análisis en la última categoría del *Esquema EDIMD*; es decir, en el *nivel del texto*. Allí, podemos activar como herramienta de análisis el *Esquema Y*. Si hacemos una aproximación al *enunciado* proferido por la narradora para el narratario, vemos que la autora para generar adhesión a su tesis implementa una segunda estrategia, en la que toma la decisión de *contar el relato desde una focalización interna*¹; es decir, la historia es narrada desde el punto de vista de ella como persona. Es una estrategia muy persuasiva, en la que la historia se cuenta en primera persona y se escribe con un nivel de detalle tal que evidencia competencia de la autora en el manejo de las voces, de los recursos retóricos, de los géneros: vemos que en la *anécdota*, en el *regañó* y en el *monólogo*, se escuchan no solo las voces, el tono, sino también las relaciones de poder y saber, presentes en ellos. El manejo de un narrador en primera persona se hace para ganar identificación, por parte del lector con el relato que se está contando. En ese relato el enunciatario percibe y siente lo que la narradora siente. La narradora hace énfasis en la descripción de la situación, de cómo se siente ella frente a la profesora, de lo tensionante que fue sacar el “chancuco” en el momento del examen. Toda esa descripción que se nos da al detalle, desde esa focalización interna, hace que el lector sienta ese vínculo más cercano con esa narradora y con ese personaje que nos está siendo construido.

Una tercera estrategia, encaminada a lograr la aceptación de la tesis, por parte del lector, se hace evidente en el hecho de que *la autora cuenta la historia haciendo uso de una estructura actancial*², en la que se presenta, en el *referente referido*, un personaje claramente identificable que tiene un objetivo: hacer “chancuco” para poder pasar la prueba que se le está presentando. Esa es una estrategia de la narrativa clásica, muy interesante, precisamente, porque en la medida que hay un personaje que tiene un objetivo, se instala otro que se opone a la consecución de la meta de la protagonista. En este relato, la profesora Lizeth, de química, asume el rol actancial de la antagonista o el anti-sujeto; es el personaje que va a hacer todo lo posible para que la protagonista o sujeto no pueda conseguir su objetivo: sacar el “chancuco” y aprobar el examen; esta eficaz estrategia argumentativa, proveniente de prácticas discursiva como las del cine o la literatura, nos ha enseñado que si hay una fuerza antagonista es mucho más fácil que el lector se identifique con la causa de la fuerza de la protagonista y que sienta repudio ante los valores que encarna la fuerza antagonista, pues ella se opone a ese personaje con el que el lector ya ha hecho vínculo, desde el principio del relato. La identificación del lector con la protagonista y el rechazo con la antagonista, es resultado de la manera cómo la narradora construye discursivamente a la profesora Lizeth como fuerza antagonista. En el enunciado vemos que se la describe, en la *dimensión pragmática* de su hacer educativo, como una maestra: “cuchilla”; metáfora que tiene una carga negativa muy fuerte, ya que el lector puede construir culturalmente, desde la práctica social discursiva de los jóvenes, el sentido de lo que es una “profe cuchilla”: alguien que puede “liquidar” académicamente a sus alumnos como lo haría un cuchillo con la vida. Esta construcción disfórica o negativa, es reforzada cuando la narradora la presenta, en

1 Genette (1989, p. 241) entiende la perspectiva narrativa o focalización como el “modo de regulación de la información que procede de la elección o no de “un punto de vista” restrictivo. Posteriormente, en Nuevo discurso sobre el relato (1998, p. 51) planteó lo siguiente: “Por focalización entiendo, pues, una restricción de “campo”, es decir, de hecho una selección de la información [...] El instrumento de esta selección es un foco situado, es decir, una especie de estrangulamiento de información que no deja pasar más de lo que permite su situación.

2 La estructura actancial es el esquema de base que visualiza las principales fuerzas del drama y su papel en la acción. De esta manera en un significativo número de relatos, el actor, busca un objeto en provecho de un ser concreto o abstracto. En esta búsqueda, el sujeto tiene aliados y oponentes.

el referente enunciado, como alguien que “*le gustaba vernos sufrir con todas esas fórmulas y todos esos señores, precursores de la química, que -a decir verdad- teniendo yo diecisiete años y mil cosas en qué pensar, no es que me importasen mucho y si, alguna vez, tuvieron valor en mi inconsciente debo aceptar que es de locos memorizar tanto*”. En este enunciado, Lizeth es referida, en la *dimensión axiológica*, como la típica profesora que cree firmemente que los estudiantes aprenden por la vía de la memorización y el sufrimiento y que es, además, incapaz de interpelar con sus conocimientos las inquietudes reales de la vida de los estudiantes: las mil cosas en las que la protagonista estaba pensando que no eran precisamente relacionadas con la química. En la *dimensión cognitiva*, la construye -en su discurso- como una persona loca; no solo porque “*hablaba por horas de lo mucho que amaba el carbono y la química*”; por su hiperactivismo: andaba con una “*bata blanca para arriba y para abajo*”; por su rigidez: “*siempre peinada con una cola de caballo de la cual no se escapaba un solo pelo*”, sino -y sobre todo- porque su discurso es un discurso en el que ella monológicamente habla para ella misma, sin interpelar para nada a sus alumnos. Más adelante, la termina de construir en la *dimensión pragmática*, utilizando la metáfora del “*ave de rapiña*”, que lo que hace con su visión e instinto cazador muy fuerte es cazar a su presa, matarla y luego comerse los restos del animal muerto. Esta referencialización y evaluación negativa de Lizeth (que se logra por la vía de la focalización interna y la construcción discursiva de los personajes en las dimensiones: *pragmática*, *axiológica* y *cognitiva*) la podemos resumir en los lexemas: “cuchilla” y “ave de rapiña”. Estas dos palabras configuran una *isotopía* que asocia a la profesora Lizeth y a la concepción de educación que ella representa (contenidista, memorística y monológica), al sema, “muerte”. Por esta vía el lector no solo se pone del lado de la protagonista, sino que adicionalmente empieza a aceptar la premisa que postula la anécdota: los “chancuqueros” son el resultado de un sistema educativo que “mata” en el estudiante las ganas de aprender y, por ello, se ven compelidos a hacer “chancuco”. En este punto de la narración de la anécdota en la que la profesora Lizeth es configurada negativamente, es claro cómo la anécdota (género narrativo) contribuye a posicionar la tesis del ensayo.

La estructura clásica de este relato se hace evidente no solo en el esquema actancial mencionado, sino también en la *estructura narrativa*, la cual posibilita que los acontecimientos tengan para el espectador un sentido y un orden. La historia tiene un *inicio*, un *nudo* y un *desenlace*. En el *inicio*, la narradora presenta el contexto; en el *nudo*, detalla los síntomas que produce en la actora la sacada del “chancuco” y en el *desenlace*, cómo es pillada y sancionada; secuencia que termina con el enunciado lapidario de la profesora Lizeth, quien le dice a la actora, en tono recriminatorio que “*¡los tramposos no tienen derecho a reclamar, ni a pedir ninguna ayudita; suficiente con que sigan estudiando!*”. Es gracias a esa estructura narrativa que el lector accede, por la vía del *desenlace* de la historia narrada en la anécdota, al punto de vista contrario que quiere defender la autora de este ensayo; es decir, a la contratesis, explícita en el enunciado de la profesora Lizeth: los “chancuqueros” son unos tramposos que no tienen derecho a nada: ni a reclamar “*ni a pedir ninguna ayudita*”. A partir del enunciado de la profesora que, como hemos dicho, se constituye en la contratesis se abre el segundo momento: el de la argumentación del ensayo como tal, en el que se contrarresta la contratesis, elaborando una defensa del “chancuco” y de la inteligencia del “chancuquero”; se explicitan los motivos y las consecuencias de hacer “chancuco” y se plantea que la práctica del “chancuco” es una manifestación de protesta; es la señal mediante la cual los estudiantes le expresan a los profesores que ellos no han logrado entrar a su mundo para fascinarlo con su conocimiento. En nuestro concepto: la defensa del “chancuco” y del “chancuquero”, los motivos y consecuencia y el “chancuco” como protesta se constituyen en los argumentos del *desarrollo* del ensayo. Finalmente, la autora *cierra* su ensayo con una pregunta que vuelve a poner el dedo en la llaga de la educación: ¿Por qué será que pese a que el “chancuco” es uno de los géneros más usados y persistentes en la escuela, ni

los maestros ni las instituciones educativas se toman el trabajo de pensarlo? Vemos que el recurso retórico de la pregunta abre acertadamente el tema en una perspectiva nueva que da para escribirse un nuevo ensayo.

Llama la atención en este texto, el conocimiento que evidencia la autora del *género*: “chancuco” y de la *práctica social discursiva* en la que él se inscribe. Cuando leemos la anécdota, nos percatamos de que en este texto el “chancuco” es un *género referido*, precisamente porque de él se está hablando en el enunciado de la narradora; asunto que nos permite establecer las diferencias con el *género presuponente* de todo el texto: el *ensayo* y los *géneros enunciados*: la *anécdota*, el *monólogo interior* y el *regañó*. Obsérvese que la narradora logra, por un lado, darse cuenta y nos hace saber que el “chancuco” es un género, identificable por sus características formales: “El “chancuco” es un género. Posee unas características de estilo, discurso y estética propias, que le permiten ser reconocido. Debe ser breve y de letra pequeña. Estar escondido en un lugar seguro, pero de fácil acceso. No puede ser llamativo”. Por el otro, tiene clara la *práctica social discursiva* en la que se inscribe este género: el examen, signada por una relación de poder asimétrica entre el profesor y el estudiante que exige del “chancuquero profesional”, ser un sujeto inteligente: “un *chacugenio*” que articula dos tipos de inteligencia: la discursiva y la somática; un sujeto que sea a la vez, un estratega y un actor: un estratega sigiloso, en estado de alerta permanente, que pone en marcha todo un plan, “a fin de impedir, a toda costa, ser descubierto”, que analiza previamente los espacios, con el propósito de garantizar una zona despejada que le brinde “comodidad, seguridad y control sobre el guardián” y le posibilite, “en cuestión de micro-segundos, lograr captar y seleccionar la información que necesita” y un actor o, mejor dicho, un sujeto con habilidades actorales, que sea capaz de ocultar las emociones; especialmente, el miedo que produce sacar un “chancuco”.

La cuarta y última estrategia de adhesión a la tesis del ensayo, la autora la hace posible, a través de construir en el referente enunciado una serie de escenas cercanas al espectador que lo interpelan precisamente porque en ellas el enunciatario es construido en la *dimensión lingüística* como alguien que habla el mismo lenguaje del narrador y, en lo *cognitivo* y *axiológico*, como alguien que tiene una comprensión y evaluación de la práctica del “chancuco” parecida a la de la narradora, probablemente porque la ha vivido febrilmente en su cuerpo como lo ha hecho la narradora. Vemos, entonces, que la narradora enuncia en un registro socio-dialectal que utiliza modismos propios de la *práctica social discursiva* del universo semiótico del colegio, tales como: “chancuco”, “una profe cuchilla”, “tres finchos”, “¡si me pillan pailas!”, “una trilla de señor padre y nuestro”, o palabras nuevas, producto de esa lengua asombrosamente vital de los jóvenes como: “chacugenio”. Adicionalmente, observamos que la narradora se dirige al narratario con expresiones en las que le habla directamente a él: “si hubieras conocido a la profe”, “y si lo usted lo ha hecho sabrá”, “ya sabe”, “¡Y no nos digamos mentiras!”; enunciados en los que es perceptible un tono, en términos de Martínez (2007), una *tonalidad* en la que el enunciatario o lector es configurado en el discurso como un otro tú, un *aliado* que comparte con la narradora el universo lingüístico y, por ende, el universo cognitivo y axiológico, respecto del tema del ensayo. De ahí su aceptación de los planteamientos y su visión sobre el tema del ensayo. Ese tono, esa tonalidad genera un vínculo con el espectador, quien siente que se le está hablando directamente a él, que se le está dando un papel participativo en la construcción del sentido del texto y que se le está interpretando directamente su evaluación sobre el “chancuco”.

Conclusiones

Quiero cerrar este capítulo, subrayando las posibilidades que brinda el *Modelo semio-discursivo* para didactizar la producción textual y generar, al mismo tiempo, un proceso metacognitivo con los estudiantes, con quienes llevé a cabo esta propuesta de trabajo en el aula. Se ha hablado mucho de la necesidad de que se enseñe y facilite la producción e interpretación de discursos en el marco de prácticas sociales discursivas, géneros y modos discursivos que sean significativos para los alumnos. El *Modelo semio-discursivo* se constituye en una propuesta robusta, integral y articulada que posibilita que los estudiantes vayan siendo, cada vez, más conscientes de que si quieren posicionar un determinado discurso, deben hacer un uso intencionado de las voces ubicadas en los diferentes estratos narracionales e identificar y analizar, simultáneamente, los enunciados producidos por esas voces en qué tipo de género y práctica discursiva se sitúan y qué tipo de discurso profieren y haciendo uso de cuáles modos discursivos; todo ello, tendiente a configurar una estrategia discursiva que deliberadamente debe de estar encaminada a finalidad del texto que desean escribir.

En el caso particular de la producción del ensayo que fue socializado en este capítulo, quisiera señalar la importancia que tuvo en este texto la articulación entre narración y argumentación. Este asunto relevante y revelador muestra una veta que ha sido poco estudiada y trabajada en la enseñanza de la argumentación y del ensayo, la cual nos permitió evidenciar y analizar el trasfondo argumentativo de la narración.

Referencias bibliográficas

- Bajtin, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. (T. Bubnova, Trad.) Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.
- Bajtin, M. (1989). *El problema de los géneros discursivos*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, Francia: Hachette Éducation.
- Díaz, Á. (2002). *La argumentación escrita*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Fontanille, J. (2001). *Semiótica del discurso*. (Ó. Quezada, Trad.). Lima, Perú: Universidad de Lima y Fondo de Cultura Económica.
- Fontanille, J. (2008). *Pratiques sémiotiques*. París, Francia: Presses Universitaires de France.
- Genette, G. (1989). *Figuras III*. (C. Manzano, Trad.) Barcelona, España: Lumen.
- Genette, G. (1998). *Nuevo discurso del relato*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Greimas, A., & Courtés, J. (1990). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje* (Trabajo original publicado 1982 ed., Vol. I). (E. Ballón, Trad.) Madrid, España: Editorial Gredos.
- Greimas, A., & Courtés, J. (1991). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje* (Vol. II). (E. Ballón, Trad.) Madrid, España: Gredos.

- Maingueneau, D. (2004). *Le discours Littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*. París, Francia: Armand Colin.
- Maingueneau, D. (2009). *Análisis de textos de comunicación* (1ª edición). Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours. Introduction*. París, Francia: Armand Colin.
- Martínez M.C. (2001). *Aprendizaje de la argumentación razonada*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Martínez M.C. (2005). *La construcción del proceso argumentativo en el discurso: perspectivas teóricas y trabajos prácticos*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Martínez M.C. (2007) La orientación social de la argumentación en el discurso. Una propuesta integrativa. En R. Marafioti (coord.), *Parlamentos. Teoría De La Argumentación Y Debate Parlamentario*. (pp. 197-214) Madrid, España: Biblos.
- Rastier, F. (1989). *Situaciones de comunicación y tipologías de textos*. En F.fon, *Sens et textualité* (E. Serrano Orejuela, Trad., págs. 35-53). París, Francia: Hachette.
- Rastier, F. (2012). *Artes y ciencias del texto*. Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva.
- Savater, F. (1994). *Sin contemplaciones*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Ariel.
- Serrano Orejuela, E. (2007). Voces textuales y voces discursivas en Dolores, de Soledad Acosta de Samper. *Revista Literaria Poligramas*, (27) 1-25. https://www.researchgate.net/profile/Eduardo_Serrano_Orejuela/publication/277091756_Voces_textuales_y_voces_discursivas_en_Dolores_de_Soledad_Acosta_de_Samper/links/5730964c08ae100ae5573b4e.pdf
- Serrano Orejuela, E. (2008). *Narración, argumentación e identidad. Estrategias enunciativas en Crónica de una muerte anunciada*. [Proyecto de tesis doctoral, Universidad del Valle]
- Serrano Orejuela, E. (2013). *Enunciación, narración y argumentación en Crónica de una muerte anunciada*. [Tesis doctoral, Universidad del Valle]
- Shiro, M., Charaudeau, P., & Granato, L. (2012). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Madrid, España: Iberoamericana Vervuert.
- Vásquez, F. (2004). *Dificultades más comunes para elaborar un ensayo. Primer encuentro de lectura y escritura en Educación superior*. Medellín, Colombia: Universidad de Medellín.
- Vélez, J. (2000). El ensayo: el más humano de los géneros. *El malpensante. Lecturas paradójicas*, (8) 57-69.