

Lingüística y textos de filosofía

Francisco Manuel Saurí Mercader

[VERSIÓN DE USO DOCENTE. Otra versión fue publicada en Paideia, nº 92, pp. 381-395]

El presente trabajo pretende ser un guía y un prontuario para que el profesorado de filosofía haga uso de los conocimientos lingüísticos del alumnado. A dichos conocimientos se dedican muchas horas de trabajo escolar y pueden ser utilizados para mejorar el desempeño del alumnado en las materias de filosofía. Por otra parte, los productos de éstos que se evalúan en las materias de filosofía son de naturaleza lingüística, por lo que tal vez conviene una cierta sintonía con las materias correspondientes en lo que se refiere a la evaluación de sus producciones lingüísticas.

La exposición¹ se basa en un doble hilo conductor. El primero, que estructura secuencialmente el trabajo, sigue las propiedades habituales que se consideran en un texto: cohesión, coherencia y adecuación. Estas propiedades sirven para introducir la teoría relevante que pueden servir al profesorado de filosofía para encontrar en los textos de lingüística lo que busca en orden a mejorar las habilidades de expresión y comprensión de su alumnado. Se complementa con la sugerencia de criterios de evaluación para las producciones textuales del mismo. El segundo hilo conductor se basa en los problemas de comprensión de textos expuestos por Sánchez², aunque libremente interpretada en muchos lugares.

1. La cohesión

La cohesión mantiene la conexión entre una proposición y la siguiente, de tal manera que en toda proposición hay algo nuevo que se aporta pero también hay algo ya dado previamente en la anterior proposición.

1 Agradezco al profesor Enrique Tarazón Tarazón sus valiosos comentarios. Véase además, Latorre, Martín y Tarazón, *Lengua castellana y análisis de textos*, Tilde, Valencia, 2010.

2 Sánchez, E., *Comprensión y redacción de textos*, Edebé, Madrid, 1998.

1.1. Los mecanismos de la cohesión

La cohesión se consigue mediante diversos mecanismos (en la microestructura; ver el siguiente apartado):

A) Recurrencia.

1. Recurrencia léxica. Repetir la misma palabra en diferentes enunciados
2. Recurrencia semántica. Reiterar palabras relacionadas por su significado. Esa relación puede ser de sinonimia, antonimia, hiperonimia, hiponimia o recurrencia pragmática (*ladrillo, cemento, albañil*).
3. Recurrencia sintáctica. Mediante el paralelismo, la repetición de una misma construcción sintáctica en partes distintas del texto.
4. Recurrencia fónica. Repetición de fonemas como en el caso de la rima. Ya desde la Antigüedad los filósofos dejaron de escribir en verso, pero no olvidemos a Parménides o a Lucrecio.

B) Sustitución.

Para evitar la repetición el lenguaje proporciona las proformas. Una proforma es una palabra de significado ocasional o muy general que sirve para sustituir a otras palabras. Son proformas, los pronombres (mecanismos de catáfora y anáfora), los proadverbios (*aquí, allí, ahora, entonces*) y las proformas léxicas (*suceso, cosa, hacer*)

C) Elipsis.

D) El orden de los constituyentes de la oración.

E) Marcadores discursivos. Son de dos clases:

1. los marcadores de la función pragmática que remiten a los elementos de la comunicación: apelaciones, interjecciones, comentarios oracionales, etc. y
2. los conectores supraoracionales (*por tanto, porque, en otras palabras.....*). (Estos pertenecen ya a la superestructura; vid. secciones 2.1 y 3.)

1.2. La cohesión y la comprensión

El problema que presenta un texto que se desea comprender desde el punto de vista de la cohesión es que se puede “**perder el hilo**”. Se pierde el hilo cuando se fracasa en conectar unas proposiciones con otras.

Los textos van presentando oraciones secuencialmente y para no perder el hilo una oración debe tomar pie en algo ya dicho en la anterior. Así una oración debe contener una información

ya sabida que se complementa con otra nueva. Sánchez³ proporciona el siguiente ejemplo:

La microestructura de un texto está formada por las distintas ideas, una a una, que lo conforman y, también, por las relaciones que se establecen entre ellas. Las proposiciones, a su vez, contienen como elementos el predicado y los argumentos. Un nombre, por ejemplo, puede operar como agente, como paciente o como beneficiario.

Está claro que no hay conexión entre las tres oraciones. A no ser que conozcamos el significado en lingüística de *idea*, *proposición*, *nombre* y *argumento*. Tendríamos así:

La microestructura de un texto está formada por las distintas ideas, una a una, que lo conforman y, también, por las relaciones que se establecen entre ellas. Las ideas, también llamadas proposiciones, contienen, a su vez, dos tipos de elementos: predicados y argumentos. Un nombre, que es el prototipo de argumento, puede operar como agente, como paciente o como beneficiario de una acción.

Evidentemente, hay textos más o menos cohesionados, pero los lectores también pueden aprender a ser más hábiles. Conviene tener en cuenta que las repeticiones continuas de una expresión pueden hacer más cohesionados los textos pero, a cambio, éstos pierden agilidad.

1.3. La cohesión en las producciones textuales del alumnado

Criterios de evaluación sugeridos para la cohesión:

- 1.a Los mecanismos de recurrencia léxica y semántica, de sustitución y de elipsis son correctamente utilizados.
- 1.b Los marcadores supraoracionales se utilizan correctamente.

La importancia de la cohesión no debe ser minimizada. El profesor que lea esto seguro que se ha encontrado pronombres que no se sabe qué sustituyen. Y también *por tantos* y *por consiguientes* que manifiestan bien un *non sequitur* bien un descuido en el uso de dichas expresiones.

2. La coherencia

³ Sánchez, E., *Comprensión y redacción de textos*, Edebé, Madrid, 1998, pp. 31-32.

La coherencia es una propiedad semántica en la que cabe distinguir diversos niveles. En primer lugar, un nivel de coherencia global que se refiere a la totalidad del texto. El segundo, la coherencia secuencial, que se manifiesta en las distintas partes que componen el texto. Finalmente la coherencia local que se refiere a los distintos enunciados que componen el texto.

2.1. Coherencia global y comprensión del texto

Puede darse un hilo conductor, saber de qué habla cada oración, y que el texto carezca de sentido, de coherencia, que el lector no sepa *de qué habla el texto, qué quiere decir el texto sobre ello y qué quiere hacer el autor/emisor con el texto*. La coherencia es la propiedad de los textos que los configura como una unidad de sentido.

Ejemplos:

“El senador vino por aquí, enseñando a todos la pistola. Iba repartiendo invitaciones para la boda de su hijo.”

“Los pueblos que viven en África ecuatorial actúan siempre de la misma manera. Varios grupos de familias buscan juntos tierras apropiadas para el cultivo. Durante la estación seca, queman las hierbas existentes. Luego, cultivan la tierra plantando cereales o legumbres. Pasados dos o tres años, se desplazan a otros lugares.”

Ambos textos están cohesionados: una proposición y la siguiente tienen conexión. Incluso se puede decir que podríamos decir que sabemos de qué hablan: del senador y de los pueblos del África ecuatorial, respectivamente.

Pero el primer texto transmite una situación “extraña”. ¿De qué se nos habla exactamente? ¿Qué se nos quiere decir? Esa extrañeza tal vez desaparece si introducimos la idea de la locura del senador. Y el segundo habrá sido fácilmente comprensible para quien conozca el concepto de nomadismo: en el África ecuatorial los pueblos son nómadas⁴.

Desde el punto de vista de la lingüística, los conceptos centrales de la coherencia global son el de tópico y foco (o, respectivamente, tema y rema o, también, tema y tesis en textos argumentativos). El primero es aquello de lo que habla el texto. Pero respecto a dicho tópico, el autor tendrá una intención y una actitud: lo que nos quiere decir el texto. El tópico junto con la

4 Sánchez, E., *Comprensión y redacción de textos*, Edebé, Madrid, 1998, pp. 41-43

intención y la actitud del autor constituyen el foco. Por ejemplo, en el primer texto, se ejemplifica la locura del senador con diferentes situaciones. En el segundo texto, se analiza el concepto de nomadismo africano.

Sin embargo, así dicho podemos perder de vista un aspecto fundamental y es que hablar, la comunicación lingüística en general, es una acción. Y al filósofo no hará falta recordarle que se hacen cosas con palabras. Cada vez que se emite una oración se realiza una acción. Cuando decimos algo, podemos encontrar, al menos, dos aspectos en ello:

- Lo que decimos, o sea, una *oración*⁵.
- Lo que hacemos al emitir ese enunciado, esto es, la *acción*. Formulamos oraciones con el fin de saludar a una persona o despedirse de ella, dar o pedir información, mentir, felicitar, exponer una queja, declarar la admiración o el amor que se siente por alguien, etc.,

Una forma de clasificar las acciones comunicativas citadas, entre otras muchas, es mediante las denominadas *funciones del lenguaje*. En un breve resumen a modo de ilustración:

- Emotiva o expresiva: expresar los sentimientos y emociones del emisor.
- Representativa o referencial: informar o transmitir un contenido mediante el mensaje.
- Conativa o apelativa: influir, aconsejar o llamar la atención del receptor para que actúe de una forma determinada.
- Poética o estética: expresar un mensaje de forma bella teniendo en cuenta el código y sus recursos.
- Fática o de contacto: asegurar que el canal de comunicación funciona.
- Metalingüística: explicar y aclarar aspectos referidos al código.

Los estudiosos de los actos de habla hacen hincapié en un tipo de enunciados muy especial:

⁵ En lingüística suele señalarse la distinción entre enunciados oracionales (las oraciones) y las frases (por ejemplo, “¡Fuego!”, “¿Qué?”). Las primeras tienen sujeto y predicado (en sentido lógico), las segundas no. Es habitual utilizar la palabra “proposición” para referirse al contenido semántico de una oración. Distintos enunciados pueden expresar la misma proposición (“El cielo es azul” y “The sky is blue”) y el mismo enunciado puede expresar diferentes proposiciones (“Hace 5 minutos estaba escribiendo” expresa una proposición diferente si la digo a las 13 horas del 31 de diciembre de 2000 que hace tres años).

los enunciados realizativos (performativos). Los *enunciados realizativos* (performativos) son aquellos en los que, en el mismo momento en que se expresan, se lleva a cabo el acto que se describe: *Te lo prometo*. En estos enunciados hay siempre un verbo o una expresión realizativa (*contratar, prometer, dar el pésame, felicitar*, etc.) en primera persona. En muchas ocasiones, tales expresiones son fórmulas fijas que forman parte de un ritual o procedimiento establecido: *Declaro inaugurado el III Congreso de enseñanza de la lógica*.

Otra forma de enfocar la misma cuestión de la clasificación de las acciones comunicativas es la tipología textual: los textos pueden ser descriptivos, narrativos, expositivos, etc.⁶ Pero en última instancia, lo relevante es que los textos presentan operaciones cognitivas que son clave para su comprensión: problema - solución (pregunta - respuesta); análisis, aplicación y definición (de conceptos); descripción (de individuos y hechos) y narración (descripción de un proceso); comparación; clasificación; ilustración, instanciación (ejemplificación); argumentación; etc.⁷. No se puede comprender el texto si no se sabe de qué habla el texto, tampoco si no se sabe qué quiere decir el texto sobre ello, pero tampoco si, además de lo anterior, no se sabe qué quiere hacer el autor/emisor con el texto. Y todos esos elementos no se detectan y distinguen, el alumno no puede comprender el texto y se enfrenta a un problema: **“no sé qué me quiere decir el texto”**.

La consecuencia que hay que sacar es que nuestras explicaciones sobre los textos tengan siempre claro de qué tipo de texto estamos hablando. No es lo mismo que analicemos una clasificación, una descripción o una argumentación. Y, claro está, eso es algo que el alumnado también debe aprender. Por otra parte, tampoco es lo mismo que le pidamos argumentar sobre un determinado asunto o que, por el contrario, pidamos exponer sus conocimientos sobre la ética de Kant. La mejor estrategia, en consecuencia, es insistir a los alumnos en la variedad de tipos de discursos y presentarles sus diversos esquemas.

6 La macroestructura es el nivel estructural del texto en el que se da la unidad de sentido que permite hablar de coherencia tal como se ha dicho más arriba. Para algunos autores, la unidad de una descripción y el análisis de un concepto tendrían lugar aquí. Por otra parte, hay autores que llaman superestructura del texto al nivel estructural del texto en el que éste muestra unos rasgos que lo sitúan como un tipo de texto concreto (narración, argumentación, exposición, etc.). Es posible que operaciones como instanciar y analizar un concepto por un lado y, pongamos, argumentar o narrar por otro, se realicen en diferentes niveles estructurales del texto. Pero dada la dificultad de establecer los niveles estructurales, no parece buena idea profundizar en ello desde este punto de vista. Ver Jorba, J. (ed.), *Hablar y escribir para aprender*, Síntesis, Madrid, 2000, p. 55.

7 Jorba, J. (ed.), *Hablar y escribir para aprender*, Síntesis, Madrid, 2000, caps. 2 y 3. Álvarez, T., *Competencias básicas en escritura*, Octaedro, Barcelona, 2010, pp. 146-150.

Por otra parte, como la coherencia se refuerza con la cohesión, conviene recordar los marcadores discursivos (apartado E de la sección 1.1. Mecanismos de la cohesión). Igualmente hay que atender a claves discursivas, como los títulos, las negritas así como los indicadores temáticos (*voy a...*, *resumiendo...*, *ahora veremos...*, etc.)⁸.

2.2. Coherencia secuencial

La coherencia secuencial se refiere a las partes en las que se puede dividir dependiendo de su relación con lo que nos quiere decir el texto (recordemos: el foco). Así el texto tiene una articulación. Por ejemplo, si se habla del proceso de germinación de una semilla de pino, habrá que realizar una narración lineal en la que se describen secuencialmente los pasos de la germinación.

En textos expositivos o explicativos y argumentativos, el concepto fundamental es el de progresión temática. Cada enunciado introduce información sobre el tema de manera diferente como se puede ver en la siguiente clasificación:

- Progresión analizante o deductiva: la tesis se expone al inicio del texto y luego se presentan los argumentos. O bien se presenta una idea principal y unas ideas secundarias.
- Progresión sintetizante o inductiva: se parte de ideas secundarias para llegar a una idea principal. O bien la tesis se presenta al final precedida de los argumentos.
- Progresión paralela: todas las ideas están al mismo nivel.
- Progresión encuadrada: el texto se inicia y finaliza con la idea principal. Los párrafos intermedios la desarrollan, argumentan o ejemplifican.
- Progresión circular. El texto gira en torno a la idea central.

2.3. Coherencia local

La coherencia local es la coherencia de significado que deben tener cada enunciado dentro de sí mismo y respecto a los demás. Tres conceptos básicos en la coherencia local son:

1. la consistencia lógica (no contradicción),
2. supuestos implícitos y
3. marco del discurso: en un texto con función lingüística predominante referencial, el marco del discurso estaría constituido por lo que se denominan los conocimientos

⁸ Todo ello pertenecería al nivel de la superestructura. Ver nota 6.

enciclopédicos o, en otros términos, conocimiento del mundo (ver sección 3.4.). Otros marcos exigen otra coherencia local, como en el caso de la fábula.

2.4. La coherencia de los textos filosóficos

La filosofía es una actividad de la razón. También lo es la literatura, la historia y la ciencia. Pero la filosofía no es literatura porque no pretende la creación literaria. No es historia porque su objetivo principal no son materiales históricos. Y tampoco es ciencia porque su teorización no se basa en la observación y el experimento. (No discutiré la vaguedad de estas afirmaciones.)

Como la matemática (al menos en su presentación) la filosofía trabaja con razonamientos. Pero a diferencia de la matemática, la filosofía trata de dar razones para determinadas creencias fundamentales. Si justificas una regla moral determinada porque te lo ha dicho el profeta o el libro sagrado en los que crees no estás haciendo filosofía. Si hablas sobre las funciones continuas, tampoco.

Las disputas filosóficas tratan de razonamientos. Una opinión es admisible en filosofía siempre que se base en razones. Pero entonces, la crítica debe dirigirse al razonamiento y no tanto a la tesis.

Este aspecto hace que a los principiantes les sea difícil abordar los textos filosóficos. Porque en una disputa filosófica, los filósofos se hartan de hablar de las razones que sostienen o refutan tal o cual tesis y parecen dejar de lado las propias tesis. Es evidente, que desde un punto de vista personal lo que interesa es la tesis; por ejemplo, si se es teísta o ateo. Pero académicamente, lo relevante de cada una de esas tesis es las razones que la sustentan y cómo se rebaten las razones en contra.

Normalmente los filósofos no cometen inconsistencias lógicas (objeto de la lógica formal). Si encontramos que determinada posición filosófica no nos parece aceptable, seguramente no encontraremos el problema en la inconsistencia lógica. Por tanto, debemos dirigir la crítica al contenido del argumento, a sus premisas o razones.⁹

2.5. El análisis de la coherencia de un texto

⁹ Para todo lo anterior Rosenberg, J. F., *The Practice of Philosophy (3th edition)*, Prentice Hall, 1996, caps. 2 y 3

Para analizar la coherencia de un texto se debe determinar el t3pico y el foco, resumir el texto y analizar la coherencia en sus diferentes niveles. En el nivel local, los supuestos impl3citos y el marco, dentro de un curso de ense1anza, vendr3a dado por lo que se establece en clase.

B3asicamente, el an3lisis de la coherencia de un texto es en lo que consiste la pregunta de "s3ntesis" de la prueba de acceso a la universidad en Valencia en el momento actual. Dicha pregunta se formula as3: "Sintetiza las ideas del texto mostrando en tu resumen la estructura argumentativa o expositiva desarrollada por el autor."

2.6. La coherencia en las producciones textuales del alumnado

Se sugieren los siguientes criterios para la coherencia:

- 1.a El texto se ci1e a la respuesta correcta sin digresiones innecesarias.
- 1.b Existe coherencia secuencial. En una exposici3n, hay una progresi3n tem3tica y se atiende al esquema introducci3n, desarrollo y conclusi3n.
- 1.c No hay contradicciones. Los presupuestos impl3citos y el marco del discurso son los manejados en las clases.

El criterio (a) suele ser un caballo de batalla en los ex3menes de las materias de filosof3a. Habitualmente el alumno piensa que en filosof3a se trata de contar todo lo que sabe de aquello que tiene la m3s m3nima relaci3n con el enunciado de la pregunta o con el texto objeto de an3lisis. El criterio a aplicar corresponde a la coherencia debida al enunciado de la pregunta.

Por su parte, el marco del discurso entra de lleno en lo que el alumno se supone que debe haber aprendido, la "teor3a". (Est3 claro que no es lo mismo una exposici3n o una s3ntesis de un texto en 4º de la ESO, en primero de bachillerato o en segundo.) De todos modos, los conocimientos sobre filosof3a que el alumno debe haber adquirido, lingü3sticamente hablando se denominan "conocimientos enciclop3dicos", generan sus propios problemas de comprensi3n que se estudian en la adecuaci3n del texto (ver m3s abajo).

3. La adecuaci3n

El texto es el resultado de una serie de decisiones que el emisor, el hablante o autor, ha llevado a cabo teniendo en cuenta los elementos que intervienen en el proceso de comunicaci3n.

3.1. La adecuación de un texto en su producción y análisis

A la hora de producir un texto en general el autor tiene que decidir según su intención y situación (contexto):

- Si el texto es oral o escrito.
- Tipo de texto: argumentativo, narrativo, expositivo, etc. (véase lo dicho en la sección 2.1)
- Modalización (ver más abajo).
- Registro: coloquial, formal, ...
- Nivel: culto, estándar, vulgar, ...

Consecuentemente la comprensión deberá tener en cuenta los anteriores aspectos y también:

- Función lingüística predominante.
- Otros aspectos de la variación lingüística: diatópica (geográfica), diastrática (social: sexo, nivel, profesión, etc.), idiolecto (individual, rasgos propios de la personalidad del hablante), diafásica (situacional: registro formal o coloquial, solemne, íntimo...)
- Conocimientos enciclopédicos: conocimiento del mundo.

Por el lado de la producción lingüística, un primer ejemplo de la importancia de la adecuación se encuentra en la corrección lingüística de las producciones del alumnado. La cuestión se suele plantear en sí, en un examen de cualquiera de las materias de filosofía, se debe calificar la ortografía. Pero cuando buena parte de los textos de los alumnos son casi ilegibles, carecen de márgenes, no tienen párrafos, la sintaxis pertenece a una lengua alienígena y la ortografía es *sui generis*, creo que ha llegado el momento de decir “basta”. Más abajo se sugieren criterios para valorar la adecuación de las producciones lingüísticas del alumnado.

Por el lado de la comprensión, dado el nivel educativo en que nos movemos, se supone en el alumnado la capacidad de reconocer con rapidez y precisión las palabras (oralmente o por escrito) y que es capaz de descodificar sintácticamente un texto. Pero el texto puede no comprenderse porque **se desconoce el significado de ciertas palabras**. Ciertamente, se trata de un problema obvio hasta para el alumnado.

A este respecto, según Martín¹⁰, dado que en el cerebro las palabras se almacenan asociativamente, la forma de aprender nuevas palabras que tiene mayor contenido cognitivo es la actividad con constelaciones. Éstas consisten en aprender las palabras dentro de redes

10 Martín, R.S., *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*, Síntesis, Madrid, 2010, cap. 7.

asociativas semánticas. Por tanto, en filosofía, más que elaborar vocabularios, deberíamos acudir a las constelaciones semánticas.

Finalmente, como otro ejemplo de la importancia de los aspectos aquí comentados referiré lo que Álvarez¹¹ señala sobre la modalización. Éste señala que es importante detectar la presencia de modalizadores discursivos, ya que a través de ellos el sujeto establece juicios de valor y su detección permite separar el contenido informativo del texto de la valoración del sujeto. Los modalizadores pueden ser de tres tipos:

- a) apreciativos: el hablante hace juicios de valor que sitúa en relación con categorías de oposición como bien/mal, mejor/peor, etc; ejemplos de expresiones que manifiestan una modalización apreciativa: *demasiado a menudo, desgraciadamente, en muchos casos, consideramos que*.
- b) asertivos: modalizadores que plantean la veracidad o falsedad de un enunciado; ejemplos de expresiones: *creemos firmemente, es realmente efectivo, esperamos que*.
- c) deónticos: la enunciación, además de los pensamientos y emociones del enunciador, tiene en cuenta al coenunciador; ejemplos: *debemos elogiar, no queda más remedio que*.

Es obvia la conexión con los operadores de la lógica modal (necesario, posible, contingente....), epistémica (cierto, probable, ...), deóntica, etc.

3.2. La adecuación en los textos filosóficos

Los textos filosóficos son siempre escritos. Es verdad que los filósofos se pasan horas debatiendo sobre los temas que les ocupan en congresos, simposios y seminarios. Pero, por así decirlo, la presentación formal de una idea es siempre escrita.

Así, el origen de la filosofía está ligado a la Grecia Antigua que era una sociedad ampliamente letrada¹². Sólo mediante la fijación que permite la escritura es posible volver sobre exactamente las mismas ideas para discutir las.

El emisor, el autor del texto, es siempre un individuo con nombre. No hay filosofía anónima. Es

11 Álvarez, T., *Cómo resumir un texto*, Octaedro, Barcelona, 2000, p. 50

12 Lindeberg, D.L., *Los inicios de la ciencia occidental*. Barcelona, Paidós, 2002, caps 1 y 2. Solís, C. y Sellés, M., *Historia de la ciencia*, Espasa, Madrid, 2005, pp. 63-64.

verdad que los filósofos tienden a agruparse en grupos o escuelas: filósofos racionalistas y empiristas, platónicos y aristotélicos, analíticos y continentales, etc. Pero normalmente estas etiquetas grupales suelen utilizarse para dirigirse a los otros filósofos que se quiere refutar o para hacer historia de la filosofía.

Así, el receptor o destinatario es el gremio de los filósofos. Y el ámbito de uso es académico y el registro formal. Y ello pese a que Descartes utilizase el francés cuando todavía el latín era la lengua oficial del conocimiento.

Por otra parte, los textos filosóficos suelen ser ejemplos típicos de polifonía textual o, dicho de otra manera, de diversidad de **sujetos de la enunciación** en sus textos. El filósofo Fulano dice tal y yo, el que escribe, estoy de acuerdo con Mengano que argumenta en contra de éste, etc. Caballero *et al.*¹³ insisten suficientemente en la importancia de este aspecto y realizan la correspondiente clasificación.

Del código, cabe decir que el texto suele ser producto de una traducción, al menos si hablamos de filósofos clásicos. Griego, latín, francés, inglés, alemán y, en menor medida, danés, castellano e italiano son las lenguas utilizadas.

Finalmente, en los textos filosóficos predomina la función referencial (y, precisamente, la referencia es un problema filosófico). Y pese a la pretensión de Marx de dejar de interpretar el mundo y dedicarse a transformarlo, los textos filosóficos no tienen carácter realizativo. La cuestión de los conocimientos enciclopédicos queda para el siguiente apartado.

3.3. Problemas de comprensión: no sé lo que suponen que debo saber

Las elecciones del autor del texto configuran la adecuación del texto. Uno de los aspectos que considerará el autor son los conocimientos enciclopédicos, los conocimientos sobre la realidad que se supone al lector. Pero dado que el destinatario primario de un texto filosófico son los otros filósofos, desde el punto de vista de la comprensión por parte de un estudiante, los textos pueden plantear a cada alumno o alumna un problema fundamental: **no sé lo que suponen que debo saber**.

13 Caballero, F., Larrauri, M. y Monroig, V., *Para filosofar: herramientas*, Tandem, Valencia, 1998, pp. 7-15.

Esta situación se pone en términos lingüísticos mediante la distinción entre texto base y modelo de la situación (o modelo del contexto). Si la comprensión ha generado un texto base seremos capaces de resumir, recordar y contestar a preguntas *sobre* el texto. Pero todo ello no indica si sabemos aplicar lo que el texto dice a resolver cuestiones fuera del texto. Si somos capaces de aplicar esa información del texto fuera del texto, daremos lugar a un modelo de la situación, a un modelo del contexto, con base en el texto.

Depende de la decisión del profesorado qué conocimientos conceptuales y teóricos ajenos al texto debe haber aprendido el estudiante para llegar a lo que considera una comprensión adecuada del texto. Esto ocurre en todas las disciplinas. Pero conviene tener en cuenta las peculiaridades de la filosofía.

Ya se ha señalado que una de las peculiaridades de los textos filosóficos es que hablan más de argumentos que de tesis. Esto, ya de por sí, puede suponer un obstáculo para la comprensión. Pero es que además hay otra característica de la filosofía que supone un gran obstáculo a la comprensión de los textos filosóficos y que viene dada por una habitual caracterización de la filosofía como una práctica de segundo orden.

Supongamos que pretendemos explicar la filosofía de las matemáticas en Platón. Podemos comenzar intentando explicar qué es la filosofía de las matemáticas. Intentaremos apelar a los conocimientos matemáticos de los estudiantes y ver qué problemas se plantea la filosofía respecto a ellos.

Sin embargo, llegará el momento de hablar de la filosofía de las matemáticas de Platón concretamente. Y el problema aquí es que no quedará más remedio que explicar cómo eran las matemáticas en la época de Platón y cuáles eran las deficiencias que Platón encontraba en ellas. (Considérese el pasaje de la línea de *La República*, libro VI, capítulos XX-XXI, 509-511.)

Por tanto, la dificultad aquí no es sólo explicar ciertos conceptos de filosofía de las matemáticas partiendo de las matemáticas que saben los alumnos sino explicar una determinada experiencia de las matemáticas y cómo es vista por Platón para que luego se pueda hablar de su filosofía de las matemáticas. Si al estudiante no se le han proporcionado los conocimientos correspondientes, que no son estrictamente filosóficos, o no se le ocurre traerlos a colación, no

podrá entender el texto.

Evidentemente, no toda la filosofía es un saber de segundo orden sobre ámbitos como el de la matemática y la física. Pero buena parte de ella sí lo es.

3.4. La adecuación en las producciones textuales del alumnado

Sugiero los siguientes criterios para la adecuación:

- 1.a Se utiliza el registro formal.
- 1.b La puntuación es adecuada.
- 1.c La tarea es materialmente legible (letra legible, en su caso). Se entiende que aunque con un poco de dificultad se pueda leer; de lo contrario no se valorará.
- 1.d El texto presenta una ortografía correcta.
- 1.e No hay invenciones léxicas ni impropiedades.
- 1.f El texto presenta una gramática correcta.
- 1.g La tarea está ordenada: márgenes, párrafos, identificación de la tarea en su lugar, fecha (en su caso), secciones (en su caso), paginación (en su caso), índice (en su caso), citas entrecomilladas y referencias exactas.
- 1.h La tarea está identificada: título, autor, grupo, nivel, curso académico.
- 1.i La tarea es entregada en el momento establecido.
- 1.j (en su caso) La tarea es conservada adecuadamente en una libreta o carpeta .

Obsérvese que no aparecen los conocimientos enciclopédicos. Dado que nos encontramos en una disciplina concreta, la filosofía, éstos deberán tener unos criterios independientes ligados a los diferentes tipos de producciones textuales de los alumnos. Se pueden ver algunos en la sección siguiente.

4. Criterios para cuatro tareas de filosofía

Sean los siguientes criterios para la “síntesis de un texto”, para la definición de palabras a partir de un texto, para la argumentación escrita y para la exposición escrita sobre un tópico. Se observará que los criterios lingüísticos que se han ido exponiendo (véase la sección 4.5), en conjunto valen hasta $\frac{1}{4}$ del total.

4.1. Síntesis de un texto

Mediante esta tarea se valora la capacidad para comprender un texto y comunicar su contenido. Criterios:

- 1 El autor de la síntesis demuestra que ha comprendido cuáles son las ideas o los argumentos del texto (hasta 1/4):
 - 1.a Los distintos sujetos de la enunciación se determinan correctamente (incluyendo si se hacen aportaciones personales) y se les atribuye correctamente cada idea del texto.
 - 1.b La síntesis se ciñe al contenido del texto
 - 1.c El texto está sintetizado en su totalidad, tanto en extensión como en su contenido. No se cae en la mera paráfrasis.
 - 1.d La información es la pertinente y es reflejada con precisión.
 - 1.e Se mantiene siempre la conexión entre el texto y la síntesis.
 - 1.f Tópico y foco están formulados correctamente y con precisión.
 - 1.g En su casos, la tesis está adecuadamente relacionada con el problema del que es solución.
- 2 El autor de la síntesis demuestra que ha comprendido cómo se relacionan entre sí las ideas o argumentos del texto dentro de su estructura expositiva o argumentativa para llegar a la tesis o conclusión general (hasta 1/4):
 - 2.a En general, se hacen explícitas las operaciones intelectuales relevantes que el autor del texto utiliza (descripción, suposición, ejemplificación, etc.) relacionándolas adecuadamente con los enunciados relevantes.
 - 2.b En el caso de ser un texto expositivo se reconstruye explícitamente la articulación de la (o las) ideas de manera clara y precisa, explicitando, en su caso, los presupuestos implícitos.
 - 2.c En el caso de ser un texto argumentativo, se distingue con claridad y precisión los enunciados relevantes y se reconstruye explícitamente el argumento, o argumentos, de manera clara y precisa, explicitando, en su caso, los presupuestos implícitos
- 3 El resumen y exposición de la articulación del texto se debe complementar con el conocimiento que se supone que el autor debe tener sobre la tesis y el problema (hasta 1/4):
 - 3.a Se relaciona tópico y foco del texto con el resto del pensamiento del autor.
 - 3.b Se destaca la originalidad del tópico y foco o su continuidad con una tradición.
 - 3.c Se separa tajantemente el contenido del texto de la información aportada.

4.2. Definición de palabras a partir de un texto

Mediante esta tarea se valora la capacidad para definir términos o expresiones filosóficos, analizando su uso en un texto. Criterios:

- 1 La respuesta debe incluir expresamente una definición del término propuesto -o, en su caso, de los dos propuestos, aclarando su relación- (hasta 1/4).
- 2 La definición debe ser elaborada a partir de la información ofrecida por el texto, haciendo referencias explícitas al uso del término o los términos en el mismo (hasta 1/4):
 - 2.a Los distintos sujetos de la enunciación se determinan correctamente (incluyendo si se hacen aportaciones personales) y se les atribuye correctamente cada idea

- del texto.
- 2.b El análisis está justificado mediante referencias al texto.
- 2.c El texto es utilizado en toda su extensión para analizar el concepto.
- 2.d La información extraída del texto es la pertinente y es reflejada con precisión.
- 3 La explicación del término o de los términos se debe complementar con el conocimiento general sobre ellos derivado del estudio de la filosofía del autor (hasta 1/4):
 - 3.a El autor del análisis utiliza lo que se supone que ha de conocer referente al concepto para complementar lo que el texto dice.
 - 3.b La información que el autor del análisis se supone que ha de conocer referente al concepto está adecuadamente relacionada con la información extraída del texto.
 - 3.c Se separa tajantemente el contenido del texto de la información aportada.

4.3. Exposición escrita

Mediante esta tarea se valora la capacidad del alumnado para exponer el tema propuesto centrándose en su formulación concreta y aplicando el conocimiento general del autor (y en su caso de los textos) que se supone debe poseer. Criterios (hasta 3/4):

- 1 La redacción responde, utilizando lo que se supone que se debe conocer, a la formulación concreta del enunciado.
- 2 Se presenta el problema que plantea el enunciado de la redacción o, en su caso, se justifica la elección de un problema o problemas de entre los que se podrían plantear con base en el enunciado.
- 3 Se utiliza adecuadamente la información que se supone que el autor de la redacción ha de conocer de manera justificadamente selectiva sobre:
 - 3.a las posiciones y los autores estudiados en relación al problema planteado,
 - 3.b la originalidad de su pensamiento,
 - 3.c su pertenencia o no a una tradición,
 - 3.d la historia del problema.

4.4. Argumentación escrita

Mediante esta actividad se evalúa la capacidad para transmitir las propias tesis y apoyarlas con razones. Criterios:

- 1 Ideas personales (hasta 1 / 4)
 - 1.a La tesis no recurre a estereotipos.
 - 1.b La argumentación recurre a la experiencia personal.
 - 1.c No es la reproducción de un conjunto de conocimientos.
- 2 Argumentación (hasta 2 / 4)
 - 2.a La tesis central obedece a un enfoque del tema formulado en el enunciado.
 - 2.b La argumentación sostiene la tesis.
 - 2.c Hay un esfuerzo de objetividad y no dejarse llevar por el prejuicio y la precipitación.
 - 2.d Hay suficientes razones.
 - 2.e Las razones son variadas.
 - 2.f Las razones no sólo se mencionan sino que se elaboran con algún detalle.

- 2.g Se tiene en cuenta opiniones contrarias y las refuta.
- 2.h Intenta convencer y persuadir al lector.
- 2.i Hay un esfuerzo para ofrecer un argumentación sólida, coherente, estructurada.

4.5. Criterios lingüísticos

Hasta 1/4 de la nota total

- 1 Adecuación
 - 1.a Se utiliza el registro formal.
 - 1.b La puntuación es adecuada.
 - 1.c La tarea es materialmente legible (letra legible, en su caso). Se entiende que aunque con un poco de dificultad se pueda leer; de lo contrario no se valorará.
 - 1.d El texto presenta una ortografía correcta.
 - 1.e No hay invenciones léxicas ni impropiedades.
 - 1.f El texto presenta una gramática correcta.
 - 1.g La tarea está ordenada: márgenes, párrafos, identificación de la tarea en su lugar, fecha (en su caso), secciones (en su caso), paginación (en su caso), índice (en su caso), citas entrecomilladas y referencias exactas.
 - 1.h La tarea está identificada: título, autor, grupo, nivel, curso académico.
 - 1.i La tarea es entregada en el momento establecido.
 - 1.j (en su caso) La tarea es conservada adecuadamente en una libreta o carpeta .
- 2 Coherencia
 - 2.a El texto se ciñe a la respuesta correcta sin digresiones innecesarias.
 - 2.b Existe coherencia secuencial. En una exposición y argumentación escritas, hay una progresión temática y se atiene al esquema introducción, desarrollo y conclusión.
 - 2.c No hay contradicciones. Los presupuestos implícitos y el marco del discurso son los manejados en las clases.
- 3 Cohesión
 - 3.a Los mecanismos de recurrencia léxica y semántica, de sustitución y de elipsis son correctamente utilizados.
 - 3.b Los marcadores supraoracionales se utilizan correctamente.

5. Bibliografía

- Aguilar, C. y Vilana, V., *Teoría y práctica del comentario de texto filosófico*, Madrid, Editorial Síntesis, 1996.
- Álvarez, T., *Cómo resumir un texto*, Octaedro, Barcelona, 2000.
- Álvarez, T., *Competencias básicas en escritura*, Octaedro, Barcelona, 2010.
- Caballero, F., Larrauri, M. y Monroig, V., *Para filosofar: herramientas*, Tandem, Valencia, 1998.
- Jorba, J. (ed.), *Hablar y escribir para aprender*, Síntesis, Madrid, 2000.
- Latorre, Martín y Tarazón, *Lengua castellana y análisis de textos*, Tilde, Valencia, 2010.

Lindeberg, D.L., *Los inicios de la ciencia occidental*. Barcelona, Paidós, 2002.
Martín, R.S., *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*, Síntesis, Madrid, 2010.
Rosenberg, J. F., *The Practice of Philosophy (3th edition)*, Prentice Hall, 1996.
Sánchez, E., *Comprensión y redacción de textos*, Edebé, Madrid, 1998.
Solís, C. y Sellés, M., *Historia de la ciencia*, Espasa, Madrid, 2005.