



Escritura universitaria: un acercamiento desde la teoría de la relevancia

DANIEL ALONSO JARAMILLO GARCÍA  

Docente-investigador Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia

CLARENA MUÑOZ DAGUA  

Docente-investigador Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia

Historia del artículo / Article Info

Recibido/Received

29 de enero de 2025

Aprobado/Accepted

23 de abril de 2025

Publicado/Published online

5 de mayo de 2025

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

<https://doi.org/10.19053/uptc.0121053X.n45.2025.17778>



Citación/Citation: Jaramillo, D. A. & Muñoz Dagua, C. (2025). Escritura universitaria: un acercamiento desde la teoría de la relevancia. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 45, 2025, e17778 <https://doi.org/10.19053/uptc.0121053X.n45.2025.17778>

✉ Correspondencia/Correspondence:

Daniel Alonso Jaramillo García

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia

djaramillo709@gmail.com

Resumen

En este artículo se indaga de qué forma un grupo de estudiantes utiliza la información del contexto para producir un texto claro, relevante y pertinente. Se realizó un ejercicio de escritura con estudiantes universitarios; ellos debían leer dos textos y redactar una carta en la que un personaje de la historia le escribía a otro. Se enfatizó en la importancia de tener en cuenta el punto de vista de cada perfil elegido y su relación socioafectiva con los demás. En los resultados se logró valorar el desempeño en cuatro niveles que van desde una producción textual repetitiva, hasta escritos que reflejan la capacidad para teorizar sobre el entorno cognitivo del emisor y el receptor. Se concluye que los estudiantes, en general, privilegian el contexto situacional, lo cual lleva a proponer ejercicios que incluyan supuestos relacionados con contextos más abstractos, pero esenciales en la producción de escritos relevantes, claros y pertinentes.

Palabras clave: relevancia, entorno cognitivo, teoría de la mente, pragmática.

College Writing: An Approach from Relevance Theory

Abstract

This article explores how a group of students use contextual information to produce clear, relevant, and pertinent writing. A writing exercise was conducted with university students; they were asked to read two texts and write a letter in which one character in the story wrote to another. The importance of considering the perspective of each selected profile and its socio-affective relationship with others was emphasized. The results assessed performance at four levels, ranging from repetitive text production to writing that reflects the ability to theorize about the cognitive environment of both the sender and the recipient. It is concluded that students generally prioritize situational context, which leads to the proposal of exercises that include assumptions related to more abstract contexts, but essential to the production of relevant, clear, and pertinent writing.

Keywords: relevance, cognitive environment, theory of mind, pragmatics.

Rédaction universitaire : une approche fondée sur la théorie de la pertinence

Résumé

Cet article explore la manière dont un groupe d'étudiants utilise l'information contextuelle pour produire un texte clair, pertinent et adapté. Un exercice d'écriture a été réalisé avec des étudiants universitaires ; ils devaient lire deux textes et rédiger une lettre dans laquelle un personnage de l'histoire s'adressait à un autre. L'accent a été mis sur l'importance de prendre en compte le point de vue de chaque profil choisi et sa relation socio-affective avec les autres. Dans les résultats, la performance a été évaluée à quatre niveaux, allant de la production textuelle répétitive à des écrits qui reflètent la capacité à théoriser l'environnement cognitif de l'émetteur et du destinataire. Il est conclu que les étudiants privilégient généralement le contexte situationnel, ce qui conduit à proposer des exercices qui incluent des hypothèses liées à des contextes plus abstraits, mais essentiels à la production de textes pertinents, clairs et adaptés.

Mots-clés : pertinence, environnement cognitif, théorie de l'esprit, pragmatique.

Escrita universitária: uma abordagem a partir da teoria da relevância

Resumo

Este artigo investiga como um grupo de estudantes usa informações contextuais para produzir texto claro, relevante e pertinente. Foi realizado um exercício de escrita com estudantes universitários; Eles tiveram que ler dois textos e escrever uma carta na qual um personagem da história escrevia para outro. Foi enfatizada a importância de considerar a perspectiva de cada perfil escolhido e sua relação socioemocional com os demais. Os resultados avaliaram o desempenho em quatro níveis, desde a produção textual repetitiva até a escrita que reflete a capacidade de teorizar sobre o ambiente cognitivo do remetente e do destinatário. Conclui-se que os alunos, em geral, priorizam o contexto situacional, o que os leva a propor exercícios que incluem pressupostos relacionados a contextos mais abstratos, mas essenciais na produção de textos relevantes, claros e pertinentes.

Palavras-chave: relevância, ambiente cognitivo, teoria da mente, pragmática.

Introducción

En la formación universitaria la lectura y la escritura ocupan un lugar fundamental. Sin embargo, las formas de acceder al conocimiento y relacionarse con el mundo de las disciplinas y, por tanto, con las prácticas asociadas al leer y escribir, plantean cada vez nuevos desafíos y oportunidades para los actores de la escena académica. En una época en la cual las inteligencias artificiales ofrecen la posibilidad de interactuar con grandes cantidades de información, generar textos y sistematizar datos de manera rápida, surge la pregunta sobre cuál es el rol que hoy deben asumir lectores y escritores para garantizar la elaboración de textos más originales y menos automatizados, en los que sea posible acceder a su voz y a su visión de mundo. Junto a este interrogante aparecen otros más acerca del papel del profesor de lengua materna y los retos que deberá afrontar para acompañar a los estudiantes en su formación profesional y priorizar una enseñanza oportuna, adecuada y pertinente a los propósitos educativos.

Desde esta perspectiva, el propósito del presente trabajo es analizar de qué manera un grupo de estudiantes utiliza la información del contexto para producir un texto claro, relevante y pertinente. A partir de un ejercicio de producción de una carta dirigida de un personaje a otro dentro del marco de una narración, se busca: (i) identificar de qué forma los estudiantes teorizan sobre el entorno cognitivo de los personajes que aparecen en la historia; (ii) reconocer cómo emplean dicho entorno cognitivo para producir un texto relevante en relación con el destinatario; (iii) determinar, a partir de este ejercicio, los diferentes niveles de claridad que poseen las cartas elaboradas. Con base en los principales resultados de este ejercicio de producción textual, hecho durante cuatro semestres consecutivos con estudiantes de Economía y Diseño Digital y Multimedia de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (UCMC), se evidencia cómo la teorización del entorno cognitivo del posible lector influye significativamente en el contenido del texto, al igual que en la manera de transmitir las ideas.

Marco teórico

Escribir hoy: paradigmas para la enseñanza de la escritura

Escribir de manera efectiva involucra habilidades cognitivas y lingüísticas que los autores deben utilizar para interactuar con los textos y los lectores, y lograr una comunicación clara, coherente y ajustada al contexto. El dominio temático, la comprensión de los géneros y las convenciones académicas, las habilidades de análisis y síntesis, así como el manejo de las normas de citación son factores y, mejor aún, condiciones claves a la hora de escribir que influyen en el enfoque y la forma como se presenta el contenido. Sin embargo, todos estos parámetros no son suficientes para lograr que un texto tenga impacto, pertinencia y adecuación contextual.

Alcanzar la claridad en la transmisión de las ideas y conseguir que estas respondan a los fines comunicativos supone el conocimiento del contexto, es decir, el entorno o conjunto de circunstancias que rodean al texto, tales como el propósito, el público

objetivo, el tema específico, el género literario, el estilo de escritura y la cultura en la que se desarrolla la comunicación escrita. En la enseñanza de la escritura se distinguen, especialmente, tres enfoques teóricos que han orientado las prácticas educativas (Moreno et al., 2010): el conductismo, el constructivismo y el interaccionismo. Cada uno de estos paradigmas con sus propias teorías y planteamientos pedagógicos ofrecen una perspectiva singular sobre cómo se adquieren y desarrollan las habilidades comunicativas.

El conductismo se fundamenta en la idea del aprendizaje como un proceso de adquisición de respuestas observables y medibles. En este enfoque, el énfasis se pone en la enseñanza de habilidades específicas mediante el uso de técnicas de reforzamiento y condicionamiento, lo cual implica enseñar a los estudiantes patrones de comportamiento comunicativo, como el uso de un lenguaje claro o el seguimiento de las normas de cortesía al hablar. De acuerdo con Carlino (2015), en este modelo de la escuela tradicional que se limita a transferir información más que a procesarla e interiorizarla, no se valora el potencial epistémico y semiótico de la escritura, en parte porque los mismos docentes desconocen dichas cualidades.

El constructivismo, por su parte, plantea que el aprendizaje es un proceso activo en el cual los individuos construyen el conocimiento a partir de sus experiencias y de la interacción con su entorno. El aprendizaje basado en el descubrimiento, en el que los estudiantes exploran y descubren conceptos y principios por sí mismos, en lugar de recibir información de manera pasiva, puede ser más sólido, dado que el lenguaje no solo refleja el pensamiento, sino que también lo moldea y lo construye (Bruner, 2004). En relación con la escritura, ello implica la creación de oportunidades para que los estudiantes experimenten con diferentes formas de expresión escrita y descubran qué enfoques y técnicas funcionan mejor para ellos. Por ejemplo, la narrativa y la construcción de significado a partir de relatos desempeña un papel fundamental en cómo los individuos organizan y dan sentido a la información.

En tercer lugar, el interaccionismo se basa en la idea de que el aprendizaje se logra mejor a través de la interacción y la participación activa del estudiante en contextos significativos. En la enseñanza de la lengua, los estudiantes se involucran en actividades de escritura colaborativa y discusiones grupales que destacan la comprensión colectiva del proceso de escritura para llegar a la calidad, más que la aceptación aislada de las reglas gramaticales. El profesor crea ambientes propicios para la discusión y el intercambio de ideas, de tal manera que se generan actividades de redacción que buscan la calidad y llevan a la retroalimentación tanto individual como grupal. Los estudiantes, por su parte, al participar en estas interacciones, desarrollan habilidades comunicativas esenciales, como la capacidad de argumentar, persuadir y expresar sus opiniones de manera efectiva. En este ámbito, autores como Vygotsky (1984) enfatizan en la importancia del entorno social y cultural para el aprendizaje.

Este último enfoque —que privilegia la autonomía, la autorregulación y el aprendizaje del estudiante en una formación para la vida en comunidad— es el que se

asume en el presente artículo. La implementación de estrategias dialógicas de integración en el aula y la interacción con otros estudiantes a través de la escritura brindan oportunidades de aprendizaje mutuo, ya que cada individuo puede aportar diferentes perspectivas y conocimientos en el proceso. En la actualidad, cuando se requiere un aprendizaje más significativo y duradero, las acciones que se promueven con esta manera de asumir la enseñanza de la lengua, es decir, trabajar en equipo, saber negociar significados y resolver problemas de manera conjunta, se constituyen en habilidades fundamentales para explorar y fomentar en el aula.

Escritura y teoría de la relevancia

La psicología cognitiva ha demostrado que la comprensión de un texto no depende solo de su contenido, sino que también está garantizada por los conocimientos previos del lector (Solé, 1998). En otras palabras, al leer se establece un diálogo entre lo que se lee y lo que se ha vivido, leído, escuchado y aprendido, de tal manera que dos personas, incluso con historias de vida muy similares, no comprenderán exactamente lo mismo. Con base en lo anterior, se deduce que los conocimientos previos juegan un papel decisivo en el procesamiento de un texto. Sin embargo, surge la inquietud de cuál es el rol que cumplen estos tipos de conocimientos en el lector, pero desde el punto de vista del escritor. Es decir, el interrogante se orienta hacia cómo el escritor utiliza la información que él hipotetiza que tiene su posible lector, para ajustar, a partir de este conocimiento, la manera como redacta el texto.

Para profundizar en el tema, es válido traer a la discusión la *teoría de la relevancia*. En ella se explica que los seres humanos cuentan con una serie de supuestos o “(...) pensamientos que el individuo considera representaciones del mundo real” (Sperber & Wilson, 1994, p. 12). Tales representaciones se caracterizan porque pueden tener algún grado relativo de fuerza: desde aquellas en las que hay mayor certeza porque cuentan con más aceptación y credibilidad por parte de la persona, hasta otras de las que no se tiene mucha seguridad de su validez. Por ejemplo, estarían los supuestos de que la Tierra es redonda (mayor certeza) o que el sonido de la calle es de una moto (menor certeza).

Vale decir que los supuestos se van construyendo a lo largo de la vida, a partir de elementos tan amplios como la cultura, la sociedad, y otros factores tan específicos como las experiencias personales, los conocimientos adquiridos, los estímulos percibidos en el momento de la interacción comunicativa y la capacidad perceptiva del individuo para procesar estos aspectos. La suma de todos los supuestos conforma el *entorno cognitivo*. Ahora bien, la información que recibe un sujeto tiene diferentes grados de impacto dependiendo de la relación con el entorno cognitivo, pasando de lo relevante a lo irrelevante (Escandell Vidal, 1996). Así, se pueden dar cuatro casos:

- I. La información recibida es totalmente nueva, pero no tiene ninguna relación con los supuestos alojados en la mente del oyente. En tal situación, el mensaje no produce ninguna información nueva al entrar en contacto con el entorno

cognitivo. Un ejemplo sería el enunciado: *Kennedy tenía una camisa azul el día que falleció.*

- II. La información recibida no es nueva, pero no altera ninguno de los supuestos del oyente o lector. Para ejemplificar, se puede traer a colación el enunciado: *El Sol calienta al planeta Tierra.*
- III. La información no tiene coherencia con el contexto y no cuenta con la fuerza suficiente para modificarlo. Por ejemplo: *El tema que se está abordando en este artículo tiene que ver con la microbiología sanitaria.*
- IV. La información produce efectos contextuales, esto es, permite que el oyente genere nuevos contenidos a partir de la relación que se establece entre la información entrante y los supuestos que ya estaban en su entorno cognitivo. Esto se evidencia cuando una madre profiere la expresión irónica *Muy bonito* a un hijo que hizo una travesura, pues este último tendrá que relacionar el enunciado dicho por la madre con lo que él acaba de hacer para poder inferir que lo está regañando.

De acuerdo con Sperber y Wilson (1994), el enunciado *Muy bonito*, empleado en la situación anterior, se considera como relevante, dado que produce en el destinatario supuestos nuevos, de tal modo que habría un proceso multiplicador de la información (efecto cognitivo) que no podría ser posible sin la interacción entre la información nueva y el entorno cognitivo. En consecuencia, “(...) cuanto mayor es el efecto de multiplicación [efecto cognitivo], mayor es la relevancia” (p. 65). De hecho, una característica de la teoría de la relevancia es que no existen extremos absolutos de irrelevancia o relevancia, sino que esta se da en grados que dependen de dos elementos: la magnitud de los efectos contextuales (efecto cognitivo) y el nivel de esfuerzo requerido por el interlocutor para obtener dichos efectos (Escandell Vidal, 1996). El primer elemento implica que el ser humano se encuentra sumergido entre un cúmulo de estímulos a los que no puede prestar atención en la misma medida, sino solo a aquellos que tienen el potencial de generar más supuestos en su mente o modificar los que ya tiene, con base en su entorno cognitivo.

Así, para una persona que habla con un amigo en un centro comercial mientras comen un helado, tendrá más efectos contextuales o cognitivos (y, en consecuencia, mayor relevancia) la conversación que está sosteniendo con su interlocutor que la del cajero de la heladería o la de una pareja ubicada en otra mesa. No obstante, si asumimos que la misma persona trabaja en la bolsa de valores, el anuncio de la subida del dólar en la televisión posiblemente tendrá más efectos contextuales o cognitivos que el chisme narrado por su amigo en ese momento, dado que los supuestos inferidos son más y de mayor peso: mejorará o empeorará su trabajo, perderá una oportunidad de negocio, tendrá que replantear una estrategia de inversión, etc.

En cuanto al segundo elemento, el nivel de esfuerzo requerido para interpretar el enunciado consiste en que mientras más se debe esforzar el sujeto para asignar efectos contextuales a un enunciado, menor es el grado de relevancia de este. Así, en el ejemplo del centro comercial, el cajero de la heladería tendrá mayores dificultades para generar supuestos nuevos a partir de la noticia de que ha subido el dólar (si no tiene conocimientos financieros), por lo que este alto grado de esfuerzo para producir efectos contextuales o cognitivos conducirá a una menor relevancia de la noticia.

Escritura y teoría de la mente (ToM)

En el marco del interaccionismo, la escritura se concibe como un mecanismo de cohesión social en el que la comprensión es producto de una negociación entre el escritor y el lector. Luego, desde una postura materialista dialéctica como la referenciada, la escritura se acerca más a entrar en un juego interactivo con el posible lector. De acuerdo con la lingüística discursiva, la psicología social y las pedagogías del sentido (Moreno et al., 2010), el resultado de dicho juego interactivo no daría lugar al protagonismo de la idea que quería comunicar el escritor ni de la interpretación subjetiva del lector; en cambio, debe predominar una síntesis entre ambas posturas para que exista una verdadera negociación de los significados y sentidos.

Esta visión de la escritura entra en sintonía con la revolucionaria aparición de las concepciones posmodernas sobre el lenguaje. En ellas se apuesta por superar la creencia en ideas únicas que cuenten con significados estáticos e invariables independientemente del contexto en el que circulan. Frente a esto, la posmodernidad del lenguaje da lugar a la dialogicidad de la palabra al sostener que su sentido está en lo leído e interpretado. En este marco, la teoría de la relevancia aplicada al proceso de escritura cobra importancia, dado que, si alguien profiere un mensaje a un interlocutor, buscará ser relevante o, en otras palabras, generar la mayor cantidad de supuestos nuevos (efecto cognitivo) con el menor esfuerzo posible por parte del receptor (esfuerzo cognitivo). De lo contrario, el mensaje consistiría en la simple repetición de información conocida, incoherente o totalmente alejada de los conocimientos del destinatario.

Así las cosas, para alcanzar un alto grado de relevancia, el escritor tendrá que hipotetizar cuál es el entorno cognitivo de su posible lector, con el fin de asegurar que el diálogo entre las ideas plasmadas en el texto por el primero y el conjunto de supuestos del segundo suscitarán nuevos supuestos. Un ejemplo es el siguiente: Jorge ha notado que Mario, su mejor amigo, se encuentra confundido por el dilema entre casarse o irse a aventurar por el mundo, lo cual siempre ha sido su sueño. Cuando en una reunión de amigos Jorge presiente que Mario le va a pedir matrimonio a su novia, le escribe a través del WhatsApp: *La vida es una sola*. En este caso, Jorge tuvo que haber hecho un cálculo de los supuestos en la mente de su amigo, para que el mensaje enviado fuera relevante y provocara en Mario una multiplicación de supuestos: *si se casa, no podrá cumplir su sueño de viajar porque la vida tiene un tiempo limitado*; no obstante, Jorge también pudo haber calculado mal el resultado de su mensaje si el amigo interpreta, según sus supuestos, que debe aprovechar esta oportunidad que le da la vida para casarse.

El proceso de generación de hipótesis sobre los supuestos contenidos en el entorno cognitivo del destinatario se apoya en la información proveniente del contexto, que, según Escandell Vidal (1996), consiste en el entorno o circunstancias que rodean al acto comunicativo. Dicho contexto puede dividirse en varios tipos que van de lo más inmediato a la situación comunicativa, hasta lo más general. En concordancia con lo anterior, se encuentra el cotexto, que consiste en lo mencionado por los interlocutores previamente; el contexto situacional, relacionado con todos los hechos y aspectos espacio-temporales que rodean a la interacción, lo cual incluye los elementos visibles y los estados de las situaciones que no están a la vista, pero son conocidos; el contexto cognitivo, que es el conocimiento que un interlocutor (1) sabe que el otro (2) tiene y que a su vez es consciente de que el interlocutor 2 sabe que el 1 tiene (de manera infinita); el contexto histórico, social y cultural, vinculado con las experiencias, tradiciones y hechos compartidos por un grupo social (Coseriu, 1967; Alvarado, 2005).

Al hablar acerca del proceso de generación de hipótesis sobre los posibles supuestos que tiene el lector, se hace obligatorio traer a colación la *teoría de la mente* (ToM), concepto propuesto por Premack y Woodrof hacia el final de los años 80, el cual consiste en la habilidad para teorizar o inferir creencias, conocimientos, emociones e intenciones de otras mentes (Tirapu-Ustárroz et al., 2007). La ToM es una capacidad que contribuye a mantener unas adecuadas relaciones sociales, al permitir que el sujeto no solo codifique y decodifique mensajes con sus interlocutores, sino que adecúe sus intervenciones comunicativas según los intereses, emociones e ideas de los demás. Así, esta capacidad permite decidir qué tipo de información se comparte —y de qué modo— con otra persona cuando se tienen diferentes propósitos pragmáticos, como no herir sus sentimientos, no ser imprudente, manipular, ser irónico, decir una mentira piadosa, ser cortés, etc.

La ToM guarda una relación directa con la escritura, teniendo en cuenta las teorías interaccionistas y socioculturales mencionadas, en las cuales se afirma, en esencia, que se escribe para otros, lo cual implica cotejar lo escrito con los posibles supuestos del lector, con el fin de garantizar cierto grado de relevancia. Esta relación entre ToM y escritura la confirman los estudios realizados con personas con trastorno del espectro autista (Brown & Klein, 2011), en los que se evidenció que ellas tenían un menor desempeño escritural en comparación con sujetos de control sin el síndrome, posiblemente por una carencia en su capacidad para teorizar sobre otras mentes.

Adicionalmente, Svensson (2018) hizo un estudio longitudinal en el que analizó el desarrollo de la ToM, de manera paralela al progreso en los recursos escriturales de una estudiante. Se tuvieron en cuenta los textos producidos desde el primer grado de instrucción elemental hasta aquellos generados en el nivel universitario. Allí se demostró que el incremento de las capacidades vinculadas a la ToM está relacionado con el repertorio lingüístico y la complejidad de las estructuras narrativas utilizadas.

Se podría afirmar que la escritura implica el empleo de la ToM como un proceso que en este artículo se denominará *heterometacognición*, pues el escritor debe ser

consciente en cierto grado de dos elementos: primero, de las ideas que posiblemente tiene el lector como producto de los diferentes tipos de contextos en los que está inmerso (cotexto, contexto situacional, contexto cognitivo, etc.), y que le servirán para darle relevancia al texto; segundo, de los posibles supuestos que se van generando en la mente del lector y que sirven de base para comprender las ideas que surgen en el texto.

Metodología

Para responder al objetivo de la investigación, se utilizó un enfoque mixto. En particular, se trató de evidenciar, a partir del análisis, de qué manera la teorización del entorno cognitivo del posible lector influye significativamente en el contenido del texto, al igual que en el modo de transmitir las ideas. Para ello, se efectuó un ejercicio de producción textual con estudiantes de primer semestre de las carreras de Economía y Diseño Digital y Multimedia de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (UCMC). En total fueron 80 estudiantes con edades entre 17 y 20 años, de la clase de Comunicación Oral y Escrita, durante los años 2021 y 2023.

Desde el paradigma pedagógico interaccionista, se planteó una actividad enfocada en la producción de un texto escrito del género epistolar, a partir de la lectura de dos textos: por un lado, el *Mito del Minotauro* en cualquiera de sus versiones, con el fin de establecer un contexto conformado por los supuestos provenientes del propio relato; y por otro, *La casa de Asterión* (Borges, 1974), donde aparece el mismo relato, pero desde el punto de vista del Minotauro. Con base en estos referentes, la consigna fue asumir el rol de uno de los personajes de la historia y escribir una carta dirigida a otro personaje. Se enfatizó en la importancia de tener en cuenta las emociones, historias de vida, puntos de vista, anhelos, miedos y circunstancias de cada perfil elegido, así como su relación socioafectiva con los demás.

El trabajo fue individual y se dio un plazo de ocho días para la entrega del texto. Una vez cumplido este tiempo, se hizo una puesta en común, de tal manera que se leían las cartas frente a todo el grupo, para recibir la retroalimentación. Para el análisis de los textos —que se les asignó una numeración de 1 a 80— se creó una tabla en la cual se incluyeron cuatro niveles, fundamentados en el principio de la relevancia y en la ToM. En ellos se sintetiza la relación entre el efecto cognitivo y el esfuerzo cognitivo, a partir de lo cual se dan los grados de relevancia.

Tabla 1. Niveles de relevancia textual

Nivel de relevancia	Caracterización
Relevancia 1 (R1)	Textos que reproducen lo literal de los relatos o repiten acciones ya narradas. Desde el punto de vista del personaje emisor, incluyen información irrelevante para el personaje receptor en tres sentidos: i) es totalmente conocida; ii) no tienen ninguna relación con el entorno cognitivo del personaje a quien se le escribe la carta; iii) la información no es coherente con el contexto. En este caso, se da un máximo esfuerzo cognitivo con un bajo efecto cognitivo en el interlocutor.

Relevancia 2 (R2)	Textos en los que no solo se reproducen literalmente los hechos narrados, sino que se incorporan posibles acciones, emociones o conocimientos de los personajes; sin embargo, la mayoría de esas interpretaciones no concuerdan con el perfil de los personajes, lo cual las hace irrelevantes. Es decir que hay un esfuerzo cognitivo considerable con un efecto cognitivo medio.
Relevancia 3 (R3)	Textos que contienen situaciones que le pudieron haber ocurrido al personaje, a partir de lo que se infiere sobre los diferentes contextos creados por la narración. Sin embargo, hay algunos mensajes que resultan irrelevantes en la interacción entre emisor y receptor. Por tanto, para este último habría un esfuerzo cognitivo intermedio con un efecto cognitivo medio-alto.
Relevancia 4 (R4)	Textos que se nutren con más acciones, emociones, supuestos y conocimientos atribuidos a los personajes. Ello implica un alto grado de profundidad, debido a la inclusión de matices afectivos. En este caso, se tiene en cuenta el entorno cognitivo de los personajes, tanto de aquel que escribe la carta como del que la recibe. De ese modo, se crean condiciones para que el estudiante —desde el punto de vista del personaje emisor— produzca información relevante, de tal manera que incluya ideas o mensajes que concuerden con los supuestos que rodean a los personajes y que, a su vez, no sean obvios, con el fin de generar un alto efecto cognitivo (la combinación entre el mensaje y los conocimientos previos producen nueva información). Adicional a ello, dicha relevancia se logra al no incorporar información totalmente nueva y desconectada del entorno cognitivo del destinatario de la carta o que resulte incoherente para él. Así, el texto es procesado con un mínimo esfuerzo cognitivo.

Nota: la tabla presenta la clasificación de la relevancia de los textos en cuatro niveles.

Fuente: elaboración propia.

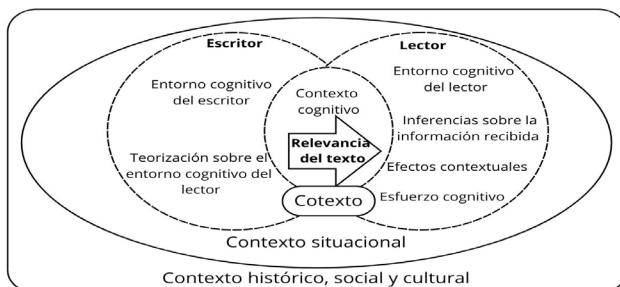
Para el análisis de los textos, se asume el grado de relevancia de acuerdo con la relación que se establece entre el contenido de las cartas y el posible entorno cognitivo de los destinatarios, el cual está dado en función del perfil del personaje y sus diferentes contextos. Tales elementos se configuran a partir de los dos cuentos que sirvieron como referentes para el ejercicio.

Resultados y discusión

Este trabajo se centra en el análisis de la manera como un grupo de estudiantes utiliza la información del contexto para producir un texto claro, relevante y pertinente. En concordancia con el objetivo propuesto, se clasificaron los textos en cuatro niveles, de tal manera que un escrito claro, relevante y pertinente sería aquel en el que se teorizó adecuadamente sobre el entorno cognitivo de los personajes, para incluir información concordante con sus supuestos y los diferentes contextos que rodean la situación comunicativa. En términos generales, la Figura 1 muestra cómo el grado de relevancia

del texto depende de la relación entre el esfuerzo cognitivo y los efectos cognitivos que genera el enunciado en el interlocutor, en el marco de los entornos cognitivos de los interlocutores y los diferentes tipos de contexto.

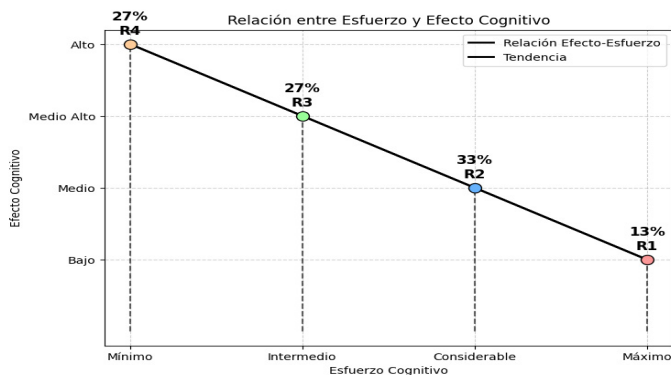
Figura 1. Diagrama de la teoría de la relevancia



Fuente: elaboración propia.

Con lo anterior, el grado de relevancia de un texto se da gracias a la relación establecida entre las variables de *esfuerzo cognitivo* y *efecto cognitivo*. La primera se refiere al trabajo intelectual que conlleva el procesamiento de la información; mientras que la segunda consiste en la cantidad y calidad de los supuestos nuevos que surgen en el destinatario al interpretar el enunciado. En ese sentido, la relevancia será mayor (R4) cuando el esfuerzo cognitivo es mínimo y el efecto cognitivo, alto. Por el contrario, cuando el esfuerzo cognitivo es máximo y el efecto cognitivo es bajo, la relevancia será menor (R1). En los niveles intermedios de relevancia (R2 y R3) las variables de esfuerzo cognitivo y de efecto cognitivo estarán más cerca de la mediana, como se representa en la Figura 2.

Figura 2. Niveles de relevancia de los textos del corpus



Nota: la gráfica muestra cómo el nivel de relevancia es resultado de la relación entre el efecto cognitivo y el esfuerzo cognitivo. Además, se aprecia el porcentaje de los textos del corpus en cada nivel.

Fuente: elaboración propia.

En la Figura 2 también aparece la clasificación de los 80 textos del corpus dentro de los niveles de relevancia. El 13 % está en el nivel 1; el 33 %, en el 2; el 27 %, en el 3 y el 27 %, en el 4. Cada uno de estos niveles presentó las características definidas en la Tabla 1; sin embargo, se identificaron otros elementos asociados al uso de los diferentes tipos de contexto, la inclusión de matices afectivos, el grado de claridad y otros aspectos que se discutirán a continuación. El nivel más alto (R1) se caracterizó porque la información incluida en las cartas se ajustaba adecuadamente a los posibles supuestos del entorno cognitivo del destinatario. Se afirma que estos supuestos son “posibles”, dado que sería una tarea titánica saber con certeza cómo es el entorno cognitivo de una persona, pues este es producto de las experiencias de toda su vida (Sperber & Wilson, 1994). No obstante, con base en los relatos literarios abordados en este trabajo el estudiante puede inferir cuáles son los supuestos más probables que tendría cada personaje en su mente, tal y como en la cotidianidad se hipotetiza consciente o inconscientemente sobre los conocimientos previos de los interlocutores.

Al decir que esta información se ajusta al entorno cognitivo del destinatario, se plantea que no llega a excederse en la cantidad de detalles ya conocidos por el interlocutor ni tampoco omite elementos que pueden ser evidentes para el emisor, pero para el destinatario implicarían una carga excesiva de inferencia para acceder a ellos, por su falta de relevancia. El texto 17 ejemplifica lo anterior, pues la carta está escrita de Ariadna a Teseo y en ella la mujer le demuestra su desamor por haberla abandonado después de todos los sacrificios que hizo. De ese modo, Ariadna escribe una frase que puede ser comprendida por Teseo, a partir de su entorno cognitivo, sin que caiga en el exceso o la carencia de información: “No te parece curioso todo esto, Teseo, que después de salvar la vida de alguien esta persona acabará con la mía, no con un arma o una batalla gloriosa, sino con el simple hecho de no estar”.

Tal modo de escribir en el que se aporta la información de manera relevante, es decir, sin caer en el exceso o el defecto, se vincula con la claridad en la escritura. Ello significa que un texto “claro” no consiste solo en aquel que cumple con unos parámetros de forma y contenido, como la coherencia, la cohesión y la gramaticalidad; un escrito claro es, en esencia, el que se ajusta al entorno cognitivo del lector, de manera que le permite multiplicar la información al producir nuevos supuestos por el contacto entre los conocimientos previos y el contenido del texto (efecto cognitivo). La claridad estaría relacionada con garantizar que el interlocutor pueda interpretar adecuadamente la información explícita (como en un texto instructivo), así como la implícita, la cual tendrá que inferirse (el caso de la poesía, las ironías, o las peticiones indirectas).

En varias de las cartas que se ubicaron en los niveles R3 y R4 se observa el potencial del efecto cognitivo en el manejo de los planos de la acción y de la conciencia (Bruner, 2004). El primero se refiere a la secuencia de acciones narradas y que concuerdan con los esquemas lógicos de un agente con una intención dirigida hacia una meta, dentro de una situación; el segundo tiene que ver con lo que saben, sienten o ignoran los personajes. Producir un texto con elementos de este último plano requiere de una mayor carga de

ToM por parte del escritor, porque implica, por un lado, acceder a los estados emocionales y a los supuestos del personaje —lo cual se relaciona con una ToM de primer orden— y, por otro, a lo que el personaje cree que el otro piensa, es decir, una ToM de segundo orden (Riviere & Núñez, 1996).

El uso del plano de la acción fue característico de las cartas de los niveles R1 y R2, mientras que en las de los niveles R3 y R4 predominaba el plano de la conciencia. En ese sentido, el acceso a los estados emocionales de los personajes —una capacidad que surge en el ser humano desde los tres años (Sidera et al., 2017)— se ejemplifica en el texto 21, escrito de Teseo al Minotauro. El estudiante teoriza que el estado emocional de Teseo está cargado de rabia y deseos de matar al Minotauro, lo que es un aspecto importante, debido a que el autor de la carta no se deja influenciar por la imagen de inocencia de Asterión reflejada en el cuento, sino que logra reconocer el punto de vista de Teseo. A continuación, se presenta un fragmento de la carta:

Por eso, a ti Asterión te ha de tocar la muerte, te quebrantaré en mil y un pedazos, no dejaré que sigas asesinando a mi pueblo, esa quietud que te rodea icesará Minotauro infernal!, tu alma se revestirá y morirás de la manera más cruel que haya existido en este orbe, disfrutaré en cantidades observaros en el suelo, abatido y sin un respiro de aliento, cantaré, me regocijaré y bailaré cuando hayas muerto, celebraré en tu tumba, tu sangre será mi triunfo. (Texto 21)

Sumado a lo anterior, llaman la atención algunas cartas en las que se refleja un desarrollo de la ToM en los estudiantes, que permite la generación de creencias de segundo orden, las cuales posibilitan plantear hipótesis sobre lo que los demás creen que otros creen (Luis piensa que María cree que él no la vio el día anterior en el centro comercial) (Sidera et al., 2019). Dicha capacidad da lugar a que en los escritos de los niveles R3 y R4 haya fragmentos relacionados con el contexto cognitivo, como sucede en el texto 13, en donde el estudiante teoriza sobre lo que puede pensar Dédalo acerca de lo que siente o cree el Minotauro:

Tal vez la muerte sea lo que espera, pues sabes hijo, incluso si este [el Minotauro] tiene o no algún sesgo de inteligencia, su figura se ve completamente solitaria en los oscuros pasillos. Tal vez espera la muerte pues, para empezar, no pidió nacer. También descubrí que aun cuando nos hemos escondido de él, conteniendo la respiración para evitar que nos encuentre, nos encuentra y él mismo se esconde... (Texto 13)

Frente a los tipos de contexto, las cartas de los niveles superiores tuvieron una tendencia a incluir los contextos situacional, lingüístico, cognitivo y sociocultural; mientras que las cartas de los niveles inferiores incluyeron el situacional y el lingüístico, aunque con varios vacíos de información o con datos que afectan la relevancia y, en efecto, la claridad. El adecuado manejo de los contextos cognitivo y sociocultural en los niveles

R3 y R4 puede deberse a lo que en este documento se denomina *beterometacognición*, concebida como la capacidad para hipotetizar sobre los supuestos que tiene el lector como producto de la situación comunicativa, los conocimientos compartidos, la información cultural y los hechos sociohistóricos. Tal *beterometacognición* también le permite al escritor reconocer los posibles cambios en los supuestos que se irían dando en el lector a medida que va leyendo el texto, de tal manera que pueda prever la manera en que se va configurando su entorno cognitivo.

Por otro lado, las cartas ubicadas en los niveles R1 y R2 se caracterizaron por la simple repetición de los hechos narrados en los cuentos. Asimismo, las cartas en las cuales los estudiantes abordaban emociones, supuestos o percepciones de los personajes no tenían relación con el perfil de estos, lo que hacía que se perdiera el sentido del mensaje para el destinatario. Por ejemplo, en el texto 33 Teseo demuestra empatía y compasión con el Minotauro, pero estas emociones no concuerdan en lo absoluto con el perfil del héroe:

Entre lo que pienso, imagino distintas historias de por qué está pasando esto, a veces, imagino que simplemente usted es un animal, una bestia sádica que no siente remordimiento ni pesar, pero también pienso que usted ha sido tratado miserablemente (...) así cualquiera se volvería resentido contra el mundo, desearía arrasar con cada rastro de vida, para desahogar su dolor. (Texto 33)

Lo anterior confirma la dificultad de este grupo de estudiantes para manejar información perteneciente al plano de la conciencia, lo cual produce que propendan a narrar hechos de contextos más concretos como el situacional y el lingüístico, incluso con fallas en la relevancia. Al respecto, Brown y Klein (2011) sostienen que en los textos narrativos la ToM desempeña un papel fundamental para mantener un balance entre el plano de la acción y el plano de la conciencia, así como para manejar los elementos del contexto. Los autores sustentan su afirmación mediante un estudio llevado a cabo con personas con síndrome de Asperger, en donde identificaron que las dificultades para entender el mundo social, la incompetencia en el manejo de elementos pragmáticos de la comunicación y los problemas para la toma de perspectiva desde otras personas impactan negativamente en la calidad de las producciones escritas.

En el caso de los estudiantes de los niveles R1 y R2 no se afirma que sufran de este síndrome, pero sí se plantea la posibilidad de relacionar un rendimiento deficiente en las capacidades para teorizar sobre los supuestos de otras personas, con un bajo desempeño escritural. Sobre esta base, valdría la pena hacer un estudio más detallado en el que se correlacionen el desarrollo de la ToM y las habilidades en la producción de textos. Adicionalmente, los estudiantes aportaban información irrelevante, en especial por dos razones: una, ya era bastante conocida por el interlocutor y podría tornarse repetitiva o, dos, quedaban vacíos de información que impedían darle sentido a lo dicho por el personaje en el texto. Por ejemplo, en el texto 2 el rey Minos le escribe a Poseidón para

contarle lo ocurrido con el Minotauro desde que fue engendrado. Además de repetir mecánicamente varias acciones de las historias, el estudiante incluye ideas que son totalmente conocidas por el dios, de manera que el texto se torna irrelevante.

Tal situación podría darse por la dificultad en el estudiante para diferenciar los supuestos a los que tiene alcance cada personaje (incluido el narrador omnisciente), con base en los contextos que rodean a cada uno de ellos. Del mismo modo, dicha situación de irrelevancia también se da por la incapacidad para tener en cuenta lo que ignora cada personaje. Así, Teseo no tendría por qué saber de la soledad de Asterión, al igual que Ariadna no debería conocer el significado de las velas blancas y negras del barco en el que viajó Teseo, a menos que él se lo hubiera explicado. Una vez más, se sostiene que las fallas en la relevancia de estos textos guardarían una relación directa con la ToM. En concordancia con ello, Brown y Klein (2011) afirman que las carencias en el desarrollo de la ToM de los sujetos con síndrome de Asperger impactan la escritura de varias maneras: primero, afectan la capacidad para escribir sobre pensamientos y emociones; segundo, dificultan la producción de ideas nuevas y relevantes; y tercero, podrían entorpecer la habilidad para tomar la perspectiva del lector y, en efecto, proveer las conexiones explícitas o implícitas entre las ideas que se necesitan a lo largo del texto para entenderlo.

Conclusiones

En el marco de la teoría interaccionista se han identificado las dificultades que se presentan en la escritura académica en el ámbito pragmático y los retos que es necesario afrontar en el campo universitario. La indagación sobre la pertinencia y la claridad en los textos llevó a poner en primer plano la ToM y la teoría de la relevancia. En el transcurso de la exposición se detalló cómo la claridad implica hacer comprensible el texto para el interlocutor, a partir de tener en cuenta los supuestos pertenecientes a su entorno cognitivo. Ello condujo a plantear un cambio de enfoque en la enseñanza de la escritura, de tal manera que la claridad y la pertinencia en las producciones de los estudiantes no se logran mediante propuestas didácticas limitadas a la sintaxis y la semántica, sino que se extienden a elementos pragmáticos que desempeñan un papel importante en la concepción de la escritura como una acción que crea tejido social.

Dentro de los programas académicos universitarios en los que los cursos de lectura y escritura se reducen a uno o dos semestres, con este tipo de investigación se quiere repensar en los desafíos que se tienen para diseñar ejercicios prácticos que lleven a los estudiantes a identificar las particularidades y los matices de los diferentes contextos de la producción textual. Esto tendría el propósito de garantizar que ellos puedan teorizar sobre los posibles entornos cognitivos de sus interlocutores, lo cual permitiría asegurar que sus interacciones comunicativas sean más relevantes. Es más, este tipo de talleres tendrían que incluir a los profesores, dado que muchas veces estos no saben explicar lo que desean del estudiante con los ejercicios escriturales.

Financiamiento

Investigación financiada con recursos propios de los autores.

Contribuciones

Daniel Alonso Jaramillo García: conceptualización, análisis formal, investigación, supervisión y escritura (revisión del borrador y revisión/corrección); Clarena Muñoz Dagua: conceptualización, análisis formal, investigación, supervisión y escritura (revisión del borrador y revisión/corrección).

Declaración de conflicto de Interés

Los autores declaran que no tienen ningún conflicto de interés que pueda influir en la imparcialidad, objetividad o en la información presentada en este artículo de investigación.

Implicaciones éticas

Esta investigación garantizó el consentimiento informado de todos los participantes, protegiendo su privacidad y confidencialidad mediante el manejo anónimo de los datos.

Declaración de datos

Este artículo no tiene datos abiertos asociados a la investigación.

Referencias

- Alvarado, M. B. (2005). La ironía y la cortesía: una aproximación desde sus efectos. *ELUA*, (19), 33-45. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6090/1/ELUA_19_02.pdf
- Borges, J. L. (1974). *El Aleph*. Emecé.
- Brown, H. M. & Klein, P. D. (2011). Writing, Asperger Syndrome and Theory of Mind. *J Autism Dev Disord.*, (41), 1464-1474. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1168-7>
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Carlino, P. [Universidad CLAEH] (2015). *Conferencia: Leer y escribir en la secundaria y en la universidad. ¿Un problema o un asunto de todos?* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=MYCtovV1_oA.
- Coseriu, E. (1967). Determinación y entorno. Dos problemas de una lingüística del hablar. En *Teoría del lenguaje y lingüística general: cinco estudios* (pp. 282-323). Gredos.

- Escandell Vidal, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Ariel.
- Moreno, J. A., Ayala, R., Díaz, J. C. & Vásquez, C. A. (2010). Prácticas lectoras: comprensión y evaluación. Tendencias, estado y proyecciones. *Forma y Función*, 23(1), 145-175. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-338X2010000100007&lng=en&tlng=es
- Riviere, A. & Núñez, M. (1996). *La mirada mental. Desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales*. Aique.
- Sidera, F., Amadó, A., & Martínez, L. (2017). Influences on Facial Emotion Recognition in Deaf Children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 22(2), 164-177.
- Sidera, F., Badia, I. & Manzano, E. (2019). Propuesta de un instrumento de evaluación de la teoría de la mente en la infancia. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, (51), 23-50. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi51.1417>
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura* (8.^a ed.). Graó.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1994). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Visor.
- Svensson, B. E. (2018). Theory of Mind Development and Narrative Writing: A Longitudinal Study. *Australian Journal of Applied Linguistics*, 1(3), 118-134. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1244879.pdf>
- Tirapu-Ustárriz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M. & Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de Neurología*, 44(8), 479-489. http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/048_neuro1/material/orientativa/tirapu_ustarroz_2007_que_es_la_tom.pdf
- Vygotski, L. S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad preescolar. *Infancia y Aprendizaje*, (27-28), 105-116.