
**SEMINARIO UNIVERSITARIO
INGRESO 2018 - SEGUNDO TURNO**

French 414 - (H3500CHJ) Resistencia - Chaco
Tel./Fax: +54 (362) 4432683 / 4432928



CUADERNILLO DEL MÓDULO:

Comunicación Lingüística

CARGA HORARIA:

6 talleres de 2 hs reloj cada uno

RÉGIMEN DE CURSADO:

Semipresencial/Libre.

DOCENTES DICTANTES:

PROF. AGUILERA, Javier Ramón

PROF.^a CENTURIÓN, Dora Mabel

PROF.^a Dra. GUILLÁN, María Isabel

PROF. OBREGÓN, Ricardo Emanuel

COORDINADOR DEL MÓDULO:

PROF. ESP. GARRIDO, Pablo Fernando

COORDINADORA DEL SEMINARIO UNIVERSITARIO:

PROF.^a ING. GARCÍA, Claudia Roxana

CICLO LECTIVO

- 2017 -

ÍNDICE

I. TEXTOS Y DISCURSOS	3
I.1. Alfabetización temprana, inicial, avanzada y académica	3
I.2. ¿Qué es un texto?	4
I.3. Texto y discurso, ¿son lo mismo?	5
I.4. La estructura de un texto	6
I.5. Contexto y cotexto	7
I.6. Función del lenguaje y secuencia textual	7
I.7. El texto académico	12
I.8. Entonces, ¿qué elementos definen un TA?	13
II. LA LECTURA	16
II.1. La lectura como proceso	16
II.2. Las estrategias de lectura	17
II.3. Comprensión de palabras por cotexto	18
II.4. Enunciador y enunciatario en los textos académicos	20
II.5. Las clasificaciones de textos	20
II.6. ¿Por qué es importante distinguir tipos de textos?	24
II.7. Habilidades cognitivas y lingüísticas	27
II.8. La explicación	34
II.9. Recursos de la explicación	34
II.10. Estructuras expositivas y organizadores gráficos	38
II.11. Los puntos de vista en los textos académicos	40
II.12. La argumentación	41
II.13. Estructura argumentativa	41
II.14. Recursos de la argumentación	42
II.15. El paratexto: puerta de acceso al texto	45
II.16. ¿Qué es un libro?	48
III. LA ESCRITURA	51
III.1. Estrategias de escritura	51
III.2. Algunos perfiles de escritor	53
III.3. El resumen	54
III.4. Los organizadores gráfico-semánticos	59
III.5. Los procedimientos de citación	64
III.6. Algunos géneros discursivos académicos	67
III.6.1. <i>El informe de lectura y la monografía</i>	73
IV. LA ORALIDAD	84
IV.1. La exposición oral de saberes académicos	84
V. APÉNDICE	87
V.1. Elementos básicos de ortografía	87
V.2. Pautas para editar y revisar un texto	93
V.3. Actividades complementarias	98

I. TEXTOS Y DISCURSOS

I.1. Alfabetización temprana, inicial, avanzada y académica

En el proceso de alfabetización se han establecido teóricamente diferentes momentos que se conocen como alfabetización *temprana, inicial, avanzada y académica*.

En sociedades letradas como la nuestra los niños interactúan con la escritura desde pequeños y mucho antes de aprender a leer y a escribir convencionalmente comprenden de qué se trata la escritura y cuáles son sus funciones sociales básicas. Aprenden a usar el lenguaje oral y un conjunto importante de símbolos de la cultura en un marco semiótico amplio, siempre guiados por el intercambio de significados. Esta instancia “supone un primer paso hacia la concepción de lo gráfico como soporte sistemático de contenido” (Alisedo y otras, 1994: 126). La alfabetización temprana o de la primera infancia es un proceso que comienza en el seno familiar de modo asistemático y se continúa en la primera etapa formal o de alfabetización inicial. La idea general que la comunidad científica reconoce es que, aunque los conocimientos siguen desarrollándose a lo largo de la vida, “las primeras etapas (desde el nacimiento hasta los 8 años) son el período más importante para el desarrollo de la alfabetización” (IRA, 1998: 196).

Según el Ministerio de Educación¹ (MECyT, 2002) la alfabetización inicial o primera alfabetización es “el ingreso en el dominio de la lengua escrita, que se extiende a todo el primer ciclo”. Es un proceso que “sienta las bases para la apropiación del sistema de la lengua escrita y las habilidades de lectura y escritura en el primer ciclo de la escolaridad obligatoria”.

En el mismo documento se define también la alfabetización avanzada o segunda alfabetización como un período que se abre en el segundo ciclo de EGB y se consolida gradualmente en los siguientes:

Se entiende por alfabetización avanzada el dominio de los procesos de comprensión y las formas de producción de los textos de circulación social que posibilitan el desempeño autónomo y eficaz en la sociedad y la posibilidad de acrecentar el aprendizaje en los distintos campos del conocimiento. La alfabetización avanzada permite que los alumnos permanezcan en la escuela, evitando el desgranamiento y la repitencia, en la medida en que fortalece las habilidades de lectura y escritura de los alumnos y los capacita para seguir aprendiendo contenidos disciplinares cada vez más exigentes. (...) La alfabetización avanzada consolida los conocimientos adquiridos y, al instalar estrategias autogestionarias respecto de lecturas y escrituras diversas, extensas y complejas, previene el analfabetismo por desuso. (MECyT, 2002: 3).

Para designar la alfabetización que ocurre en los estudios superiores hemos comenzado a utilizar recientemente la expresión “alfabetización académica”, que Carlino (2005: 13-14) define en los siguientes términos:

El conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. (Carlino, 2005:13-14).

Tal como se desprende de estas conceptualizaciones, la alfabetización es un proceso que comienza tempranamente si se involucra a los niños en prácticas de lectura y escritura desde la primera infancia, tiene etapas que se desarrollan dentro del sistema educativo y es un proceso de naturaleza cognitiva y lingüística que consiste básicamente en aprender a leer y escribir una lengua y en este sentido constituye en sí mismo un proceso de inclusión social de los sujetos en nuevas prácticas culturales. Sin dejar de considerarse perfectible durante toda la vida, la alfabetización implica aprendizajes concretos de

¹ Seminario Federal de Alfabetización. “La escuela y la alfabetización inicial y avanzada: hacia la definición de proyectos integrales de mejora”, MECyT, Buenos Aires, septiembre de 2002.



contenidos curriculares articulados a lo largo de la escolaridad obligatoria, que a partir de la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 incluye también la educación secundaria, lo cual supone desde ya una revisión de la alfabetización básica en tanto cimiento sobre el que han de asentarse más años de educación formal.

La idea de alfabetización que prevalece en la comunidad científica es la de un proceso de conocimiento que se va consolidando gradualmente y va tornándose cada vez más flexible y autónomo, motivo por el cual este aprendizaje se puede explicar mejor “si decimos que es un *continuum* evolutivo que si lo consideramos un fenómeno de todo o nada” (IRA, 1998: 200-201).

Fuente: ZAMERO, Marta (2011). *La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación. El primer estudio nacional (2009–2010)*. Buenos Aires: MECyT/INFD.

I.2. ¿Qué es un texto?

Preguntar y preguntarse qué es un texto parece, en primera instancia, algo simple. Desde que adquirimos la lengua materna, desde el principio de la escolaridad y desde siempre estamos en contacto con textos. Textos orales y escritos, literarios y publicitarios, textos que están hechos de imágenes, textos musicales y de gestos corporales, textos dichos con colores, textos cinematográficos, televisivos y radiofónicos, incluso, textos textuales.

Los podemos reconocer simplemente porque somos usuarios de múltiples lenguajes y porque la comunicación se piensa en textos. Ahora bien, ¿cómo definirlos?

Seguro que podemos formalizar una definición a partir de nuestra experiencia. Así podríamos decir, por ejemplo, que un texto escrito desarrolla un tema, que es algo más que una oración, que es un conjunto de oraciones relacionadas, a su vez organizadas en párrafos. Lo cual no estaría nada mal por cuanto, en parte, efectivamente eso es un texto. Sólo que aquí nos proponemos ir más allá de nuestra rica experiencia como usuarios y aprovechar los aportes de lingüistas y semiólogos que han indagado en esta definición.

Lozano (1997) señala: “Una primera aproximación al concepto de *texto* nos es proporcionada en un sentido amplísimo por Lotman y la llamada Escuela de Tartú (y la semiótica soviética en general, herederos de M. Bajtín), quienes lo consideran como un ‘conjunto signico coherente’. De un modo todavía más abierto suelen referirse al texto como ‘cualquier comunicación registrada en un determinado sistema signico’. Desde ese laxo punto de vista hablan de un ballet, de un espectáculo teatral, de un desfile militar y de todos los demás sistemas signicos de comportamiento como de textos, en la misma medida, afirman, en que se aplica dicho término a un texto escrito en una lengua natural, a un poema o a un cuadro”.

Nosotros adoptaremos el punto de vista de aquellas tendencias científicas que consideran al **texto como un objeto de carácter comunicativo y estructurado**.

La característica de objeto comunicativo se relaciona con la noción de *texto* como producto de una actividad verbal de carácter social, que manifiesta una intención del hablante y se encuadra en una situación de comunicación en la cual se produjo.

La característica de objeto estructurado se relaciona con que, para garantizar el propósito comunicativo, hablante y oyente se atienen a reglas propias del nivel textual que rigen la construcción del producto.

Daremos entonces una definición de texto que tiene consenso de la mayoría de las corrientes:

Texto es una unidad lingüística comunicativa que concreta una actividad verbal con carácter social en que la intención del hablante produce un cierre semántico-comunicativo, de modo que el texto es autónomo.

Aclaremos también, que existen diferencias sutiles entre los conceptos de *texto* y *discurso*.

I.3. Texto y discurso, ¿son lo mismo?

El concepto *discurso* es polisémico, es decir, tiene múltiples significados, y cada significado se corresponde con una determinada visión sobre el lenguaje. Tradicionalmente, se opuso el concepto “texto” al de “discurso”; en tanto que la noción de texto da cuenta de la materialidad del intercambio y del producto en sí, el discurso, en cambio, se relaciona con las condiciones de producción, interpretación, con los elementos de la situación enunciativa, en otras palabras, con el proceso textual. El discurso sería el texto considerado desde el punto de vista de sus mecanismos discursivos, es decir, desde el punto de vista de sus mecanismos de producción.

Dicho de otro modo: cuando se estudia un texto, se podría analizar las partes que lo componen y sus modos de articulación, el léxico que despliega o el tiempo verbal dominante (ése sería un estudio de la organización textual); también se podría investigar las circunstancias en que ese texto se produjo y las condiciones económicas, políticas, culturales, lingüísticas, de su autor y sus destinatarios (ése sería un estudio de orientación más sociológica). Ninguno de esos dos estudios, desligados uno de otro, estaría abordando el texto como un discurso. Entender un texto como un discurso implica entender que sus características están regidas por las normas de un ámbito de la actividad humana que se organiza con reglas discursivas (más o menos explícitas), que establecen quién puede decir qué, a quién, cuándo, para qué, por qué. Estas normas no conforman el “contexto” que acompaña al texto como una circunstancia exterior a él ni podrían ser ignoradas cuando alguien se propone comprender o producir un mensaje: las normas discursivas constituyen el discurso, le otorgan identidad, se ligan indisolublemente a su contenido, al modo en que el que habla se presenta y se dirige a su destinatario, a la manera en que configura aquello a lo que se refiere. Por esto, por ejemplo, se justifica que el sujeto que introduce una obra académica se presente fundamentalmente con la exhibición de un saber disciplinar; en cambio, quien produce un discurso político se represente fundamentalmente con poder para llevar a cabo un proyecto de gobierno.

Vale aquí aclarar que “discurso” tiene una acepción más amplia y una más restringida. Se puede hablar de discursos en un sentido amplio que refiera a ámbitos con normas y valores generales de comportamiento social (que comprenden normas discursivas) y entonces se distinguen discursos como el académico, el político, el religioso, el literario, el periodístico; en otro sentido más restringido, puede aplicarse el término a posicionamientos en un campo discursivo o campo de discusión, posicionamiento que constituye identidad ideológica, como (en correlación con la ejemplificación anterior) el discurso positivista, el peronista, el católico, el surrealista, el amarillista.

Dominar los modos en que frases y conjuntos de proposiciones tienen que entretorse para conformar un texto es fundamental para comprender o producir, leer o escribir un mensaje que tenga sentido; pero la comprensión cabal de un texto tanto como la producción pertinente y efectiva de uno requieren el estudio de su “modo de enunciación”.

Leonardo Varela, 2016, en <https://goo.gl/DYsCpX>

TEUN VAN DIJK (2000): “La noción de discurso es esencialmente difusa. Como suele suceder en el caso de conceptos que remiten a fenómenos complejos”.



ELISEO VERÓN (1993): [El discurso] Es el lugar de manifestación de una multiplicidad de huellas que dependen de niveles de determinación diferentes (sintáctico, semántico, pragmático). Esto significa que todo discurso depende de factores múltiples y que, a su vez, es portador del contexto de producción. “Es un sistema de operaciones discursivas”.

TEXTO ≠ DISCURSO: en el contexto de este ingreso, esta división se considera una escisión estrictamente metodológica, válida en un plano abstracto de estudio. En definitiva, ambos conceptos remiten a un mismo objeto comunicativo.

I.4. La estructura de un texto

Ahora bien, para interpretar un texto podemos reconocer diferentes formas de abordarlo, ya que todo texto contiene una multiplicidad de significados que pueden llevarnos a diferentes interpretaciones. Una de las formas de reconocer los diversos significados es a partir de la aproximación a los niveles de estructuración de un texto. Estos niveles operan como si fueran diferentes capas de un objeto y proporcionan significados a los que se accede desde diferentes perspectivas de análisis.

Pasemos ahora a la descripción de los niveles:

NIVEL SUPERESTRUCTURAL: ANALIZA LOS FORMATOS GLOBALES DE LOS TEXTOS INDEPENDIENTEMENTE DEL CONTENIDO.

Estos esquemas convencionales intervienen en la asignación del sentido porque, desde la comprensión, los usuarios los reconocen como formas típicas. Desde la producción, los usuarios toman la decisión del tipo o formato que darán al texto (narrativa, expositiva, descriptiva, argumentativa, dialogal, instruccional), en paralelo a las decisiones relacionadas con el contenido o tema.

NIVEL MACROESTRUCTURAL: SE RELACIONA DIRECTAMENTE CON LA NOCIÓN DE TEMA O ASUNTO GENERAL DEL DISCURSO.

En el proceso de comprensión de un texto complejo, un lector puede realizar la tarea de abstraer, de ese todo, una idea global del tema que trata, tarea que como usuarios podemos reconocer como asignar o resumir un tema de un discurso.

Pongamos un ejemplo: un alumno le cuenta sobre una clase a otro que estuvo ausente y se produce este diálogo:

–*¿Sobre qué se habló en la clase de Comunicación Lingüística?*

–*El profesor explicó qué es un texto.*

La respuesta constituye la macroestructura o tema global, extraída del desarrollo completo de los contenidos de toda la clase.

En el proceso de producción de un texto, la formación de la macroestructura global aparece en las etapas de planificación y revisión ya que es el sostenimiento y progreso del tema lo que guía el proceso de escritura.

Este nivel interviene en la asignación de coherencia y, por lo tanto, permite reconocer un texto de un no texto.

También corresponde relacionar este nivel con el superestructural y con el microestructural.

Digamos que las superestructuras se “llenan” de contenido con las macroestructuras y éstas, a su vez, se despliegan en las microestructuras que pasamos a explicar.

NIVEL MICROESTRUCTURAL: ESTE NIVEL TAMBIÉN OPERA EN LA ESFERA DE LAS SIGNIFICACIONES, PERO EN VEZ DE MANIFESTARSE DE MANERA GLOBAL, COMO EL ANTERIOR, LO REALIZA EN EL NIVEL LOCAL O MICRO, QUE QUIERE DECIR EN LA ESTRUCTURA DE LAS ORACIONES Y LAS RELACIONES DE CONEXIÓN Y COHERENCIA ENTRE ELLAS.

Aquí podemos reconocer las señales textuales de causa-efecto; condición-consecuencia; medio-meta; indicadores temporales como los adverbios o recursos de producción como ampliación, ejemplificación, evaluación, etc.

Si la macroestructura global opera como un todo, la microestructura opera como las partes que especifican el todo.

1.5. Contexto y cotexto

De todos modos, las significaciones de un texto no se limitan a las que contiene su propia estructura, sino que se enmarcan en un tiempo, un espacio y un modo de producción. Por lo que el texto puesto en acción adquiere su real dimensión cuando se toman en cuenta la multiplicidad de factores que operan en su significación.

Todo discurso es “*producto de una transformación operada a partir de otros discursos, anteriores o paralelos, a la vez que el resultado de convertir una materia en elemento que significa*” (TALENS, 1999, p. 46). A esto Bajtín agrega los conceptos de *polifonía textual* e *intertextualidad*, los cuales explican el principio de que ningún texto es producto de la nada sino que todo texto es producido a partir del diálogo con otros textos. Esos otros textos involucrados en el proceso de significación de un texto y que interactúan o intertextualizan un texto para darle su real significación y sentido son los siguientes: contexto, pretexto, posttexto, cotexto, paratexto, intertexto, macrotexto y metatexto.

Aquí nos interesan, fundamentalmente, dos de esos textos: **el contexto y el cotexto.**

Contexto: el contexto es el conjunto de circunstancias, conocimientos y creencias pertinentes para producir e interpretar enunciados.

Tipos de contextos:

1) *Contexto lingüístico (cotexto):* está constituido por lo dicho antes y después de un enunciado. En ocasiones aclara el sentido de los enunciados.

2) *Contexto situacional o situación comunicativa:* es la realidad extralingüística en la que tiene lugar un acto comunicativo. Por ejemplo, un enunciado como “Abrí la ventana” adquiere sentido en un espacio interior en el que haya una ventana y esta se encuentre cerrada.

3) *Contexto sociocultural:* está constituido por datos procedentes de determinados condicionamientos sociales y su adecuación a distintas circunstancias. Así, por ejemplo, no se saluda de la misma manera en todos los lugares y culturas, y se emplean distintos registros lingüísticos en función de cada situación comunicativa.

Dentro del contexto sociocultural, se encuentran los marcos de referencia, que clasifican distintas situaciones de comunicación y el papel de sus participantes, cuya forma depende del objetivo comunicativo correspondiente al marco en que están insertos.

1.6. Función del lenguaje y secuencia textual

Los diferentes tipos de textos surgen de la intención con la que son enunciados y la forma en que se los compone. Estas dos cuestiones se corresponden con sendas clasificaciones: *las funciones del lenguaje y las secuencias textuales.*

La primera de las clasificaciones fue propuesta por Roman Jakobson y toma en cuenta los elementos del circuito de la comunicación clásico para establecer la predominancia de una intención en el armado de los textos:



1. *Función emotiva o expresiva*: con ella se expresan emociones, sentimientos o ideas. El mensaje que emite el emisor hace referencia a lo que siente, su yo íntimo, predominando él, sobre todos los demás factores que constituyen el proceso de comunicación.

Las formas lingüísticas en las que se realiza esta función corresponden a interjecciones y a las oraciones exclamativas.

Ejemplos: -¡Ay! ¡Qué dolor de cabeza!; -¡Qué gusto de verte!; -¡Qué rico el postre!

2. *Función conativa o apelativa*: se produce cuando el texto intenta influir sobre el receptor. El receptor predomina sobre los otros factores de la comunicación, pues la comunicación está centrada en la persona del tú, de quien se espera la realización de un acto o una respuesta.

Las formas lingüísticas en las que se realiza preferentemente la función conativa corresponden al vocativo y a las oraciones imperativas e interrogativas.

Ejemplos: -Pedro, haga el favor de traer más café; -¿Trajiste la carta?; -Andrés, cerrá la ventana, por favor.

3. *Función referencial o informativa*: la intención predominante es la de brindar datos. El acto de comunicación está centrado en el contexto, o sea, en el tema o asunto del que se está haciendo referencia. Se utilizan oraciones declarativas o enunciativas, pudiendo ser afirmativas o negativas.

Ejemplos: -El humano es un animal racional; -La fórmula del ozono es O₃; - No hace frío; -Las clases se suspenden hasta la tercera hora.

4. *Función metalingüística*: se centra en el código mismo de la lengua. Es el código el factor predominante.

Ejemplos: Pedrito no sabe muchas palabras y le pregunta a su papá: “¿Qué significa la palabra ‘canalla’?”; Ana se encuentra con una amiga y le dice: “Sara, ¿a qué operación quirúrgica te referís?”.

5. *Función fática o “de contacto”*: consiste en iniciar, interrumpir, continuar o finalizar la comunicación. Para este fin existen fórmulas de saludo (Buenos días, ¡Hola!, ¿Cómo estás?, ¿Qué hay?, etc.); fórmulas de despedida (Adiós, Hasta luego, Nos vemos, Que lo pases bien, etc.) y fórmulas que se utilizan para interrumpir una conversación y luego continuarla (Perdón..., Espere un momento..., Como le decía..., Hablábamos de..., etc.).

6. *Función poética o literaria*: aquí se intenta gustar a través del mensaje, se hace un uso estético de la lengua. Se utiliza preferentemente en la literatura (aunque no solamente). El acto de comunicación está centrado en el mensaje mismo, en su disposición, en la forma como éste se trasmite. Entre los recursos expresivos utilizados están la rima, la aliteración, la metáfora, etc.

Ejemplos: “Bien vestido, bien recibido”; “Casa Zabala, la que al vender, regala”.

La segunda de las clasificaciones corresponde al concepto de *secuencias textuales*.

SE LLAMA *SECUENCIA TEXTUAL* A LA MANERA EN LA QUE SE ORGANIZA EL CONTENIDO DE UN TEXTO; A TRAVÉS DE UNA NARRACIÓN, DE UNA DESCRIPCIÓN, DE UNA CONVERSACIÓN, DE ARGUMENTOS, ETC.

Las secuencias están estrechamente relacionadas con las funciones del lenguaje, los propósitos o intenciones de los textos. A menudo, ambas se confunden. ¿Cómo evitar que esto ocurra? Esto se soluciona teniendo en claro que, **por medio de las funciones del lenguaje, elegimos y determinamos para qué se crea un texto o qué quiere lograr (informar, convencer, etc.); una vez determinado esto, veremos cómo lo hace: a través de una descripción, de argumentos, etc.: estas son las secuencias.**

1. SECUENCIA NARRATIVA

Se caracteriza por comunicar hechos o acontecimientos, dispuestos en una secuencia con jerarquía causal y cronológica: hay acontecimientos que necesariamente ocurren antes que otros; hay acontecimientos que son el efecto de sucesos anteriores.

Además estas acciones son atribuidas a sujetos que las realizan o sufren sus efectos.

“El hombre pisó algo blanduzco, y enseguida sintió la mordedura en el pie. Saltó adelante, y al volverse, con un juramento vio una yararacusú que, arrollada en sí misma, esperaba otro ataque.

El hombre echó una veloz ojeada a su pie, donde dos gotitas de sangre engrosaban dificultosamente, y sacó el machete de la cintura.

La víbora vio la amenaza y hundió más la cabeza en el centro mismo de su espiral; pero el machete cayó de lomo, dislocándole las vértebras.” Horacio Quiroga, “A la deriva” (fragmento).

Con otras palabras:

1. Texto formado por oraciones con encadenamiento cronológico.
2. Cuenta hechos.
3. El eje es el tiempo.
4. Centrado en verbos de acción y adverbios de tiempo (“luego”, “más tarde”, “después” ...).
5. Objetivo: transmitir un hecho o proceso (A después de B).

2. SECUENCIA DESCRIPTIVA

Se caracteriza por la comunicación de las características de los objetos (o personas) y de los procesos. Entre sus componentes no se establece una relación jerárquica como en la secuencia narrativa, sino que el orden de importancia en que aparecen es equivalente. La secuencia está basada entonces en la coordinación y yuxtaposición de las partes. Parte de un todo (objeto, palabra clave) para detallar jerárquicamente sus aspectos (propiedad, partes) y sus relaciones (con otros objetos, con situaciones, etc.).

“A un costado del baldío, en el techo de un tranvía abandonado, duerme un gato. En el tranvía, esqueleto comido por los vientos y la humedad y la sal, vive gente; hay ropa tendida en el cerco de alambre. Un niño descalzo, con una bolsa al hombro, saluda desde lo lejos agitando la mano. El campito huele a retamas”. Eduardo Galeano, “La canción de nosotros” (fragmento).

Con otras palabras:

1. Texto formado por enunciados con encadenamiento del orden espacial.
2. Se refiere a lugares, objetos y personas.
3. El eje es el espacio.
4. Centrado en verbos de estado y adverbios de modo y de lugar.
5. Objetivo: caracterizar objetos, personas, lugares, pensamientos (A al lado de B).

3. SECUENCIA ARGUMENTATIVA

Sus objetos son las ideas, las creencias, las opiniones, los conocimientos, los juicios de valor. Lo que se comunica es la defensa o apoyo de unas y la refutación de otras. La secuencia es un tipo jerárquico porque se ordenan las ideas en partes bien diferenciadas: generalmente se establece la cuestión sobre la que se va a desarrollar la argumentación; la posición que se va a defender, y luego se desarrollan diversos procedimientos que apelan a la lógica para presentar las pruebas que apoyen esa posición y que lleven a alguna conclusión.

A diferencia de la explicación, se estructura normalmente a partir de la primera persona del singular. La distancia afectiva entre el que enuncia y el objeto de su argumentación es muy escasa. A esto

obedece la profusa presencia de palabras cargadas de una valorización subjetiva, verdaderas marcas o huellas enunciativas, llamadas “subjetivemas”.

“La naturaleza humana no es en sí ni buena ni mala, es la educación la que la hace buena o mala. Más allá del ser, la educación apunta al deber ser. Presupone la perfectibilidad del hombre. Cuanto más se eleva el individuo en la sociedad, más acepta responsabilidades y más importancia reviste este deber ser. Cabe esperar de un jefe de Estado o de gobierno, de un diputado, de un responsable sindical o de un dignatario religioso una perfecta probidad moral además de sus competencias. Cuanto más educado se está más alto se llega, en el sentido moral tanto como social. Hace falta, pues, tener confianza en la capacidad del hombre de superarse, y en la de la educación para ayudarlo a ello.” Philippe Augier, “El ciudadano soberano” (fragmento).

Con otras palabras:

1. Texto formado por oraciones con encadenamiento de orden lógico.
2. Se refiere a ideas y juicios.
3. El eje es lógico-emocional.
4. Centrado en conectores de causa y consecuencia y adversativos (*pues, sin embargo, pero, entonces, etc.*)
5. Objetivo: convencer o persuadir a un destinatario (A entonces B).

4. SECUENCIA CONVERSACIONAL O DIALOGAL

Esta secuencia no se distingue por ocuparse de determinados objetos del mundo, sino que está caracterizada por un tipo de acción particular denominada *intercambio*. La secuencia está determinada por el hecho de que se cambien los turnos de palabra, y en esta sucesión de turnos, los sujetos intervinientes en una conversación están comprometidos en la construcción de un texto único.

Los turnos o intervenciones suelen estar formados por un acto de habla principal o director (el que da sentido al turno; por ejemplo: un pedido) y subordinados (que sirven para enmarcar, apoyar, justificar, etc., el acto de habla director; por ejemplo: antes de formular el pedido, elogiar la generosidad de nuestro interlocutor).

“-Buena mujer, ¿podrías darle albergue a un caminante?

-Pasa, marinero.

-¿No tendrás, buena mujer, algo para matar el hambre?

-¡Ay, buen hombre, yo misma no he probado bocado en todo el día!

-En fin... Cuando no hay, no hay...”. Cuento popular ruso (fragmento).

Con otras palabras:

1. Texto formado por enunciados que por turno intercambian dos o más personas.
2. Es un intercambio de palabras.
3. El eje es el mantener una conversación.
4. Centrado en recursos apelativos que tienden a llamar la atención del interlocutor y provocar una respuesta. Abundan las modalidades de enunciación interrogativas, las aseveraciones y las exhortaciones.
5. Objetivo: intercambiar opiniones o pensamientos a través del diálogo (A/B - B/A).

5. SECUENCIA EXPOSITIVA-EXPLICATIVA

Esta secuencia se encuentra ligada al proceso de comprender con la ayuda de concepto. Presenta un tema con la finalidad de darlo a conocer al destinatario o ampliar la información que este tiene

sobre ese tema. Se la encuentra, por ejemplo, en clases orales, textos de libros de estudio, artículos de divulgación, etc.

Reciben este nombre los textos que presentan al lector información sobre teorías, hechos, personajes, fechas, etc. Fueron escritos por un experto o estudioso del tema, con un vocabulario específico, perteneciente a alguna de las áreas del conocimiento.

Sobre todo cuando es escrita, se construye a partir de la tercera persona del singular. Tiende a marcar una distancia afectiva entre el que enuncia y el objeto de su explicación.

Un buen texto expositivo presenta la información de manera ordenada (títulos, subtítulos, recuadros, colores que resaltan algunas palabras, etc.).

“Molusco (del lat. Molluscus, blando) Zool. Tipo o filium animal con aprox. 120.000 especies, perteneciente a los deteróstomos. Los moluscos tienen piel blanda y sin protección, con frecuencia recubierta por la secreción del pliegue del manto, la concha. Han desarrollado una forma especial la parte inferior del cuerpo, denominada pie, lo que permite que se desplacen arrastrándose. Se divide en dos subtipos. Los anfineuros son más primitivos. Exclusivamente marinos, están provistos de dos pares de cordones nerviosos, que atraviesan el cuerpo y forman una especie de sistema nervioso en escalera triple por medio de cordones conectivos. Las clases solenogastros, con 140 especies, y placóforos, con más de 1.000 especies, y placóforos, con más de 1.000 especies, pertenecen a este grupo. El segundo subtipo, conchíferos, comprende aquellos moluscos provistos de verdaderas conchas continuas. En él se distinguen cuatro clases: los gasterópodos, con aprox. 85.000 especies, los escafópodos, con aprox. 300 especies; los bivalvos, con aprox. 25.000 especies y los cefalópodos, con aprox. 8.500 especies”. (Tomado de *Enciclopedia Clarín*, Tomo 17, Buenos Aires, 1999).

Con otras palabras:

1. Se refiere a conceptos y teorías.
2. El eje es lógico.
3. Centrado en conectores de causa y consecuencia, sumativos y de reformulación (*pues, entonces, asimismo, por otro lado, es decir*, etc.)
4. Objetivo: hacer comprender un tema.

6. SECUENCIA INSTRUCTIVA, INSTRUCCIONAL, PROCEDURAL O DIRECTIVA

Los textos instructivos describen un proceso e indican paso a paso, qué debe hacerse para lograr un resultado determinado, que puede consistir en preparar una comida, poner en funcionamiento un programa de computadora, llegar a algún sitio o fabricar algo. En nuestra vida cotidiana encontramos muchos ejemplos de este tipo de textos: las indicaciones de los cajeros automáticos, los manuales de electrodomésticos, los reglamentos de juego, las recetas de cocina, etc.

En estos textos instructivos hay un emisor que indican al lector los pasos que debe seguir para lograr un objetivo y lo hace a través de:

- *enunciados directivos, es decir, guían al lector;
- *un lenguaje eminentemente apelativo, con verbos en modo imperativo (conjugados o en infinitivo);
- *la explicación y regulación de las acciones específicas a realizar y
- *una intencionalidad prescriptiva (pretenden que el destinatario logre hacer algo).
- * conectores que marcan orden (“en primer lugar”, “primero”, etcétera).

«Utilizar *iTunes* en una computadora:

1. Abrir la página principal de *Apple*.
2. Registrarse como usuario de *Apple* (en caso de no estar registrado previamente).
3. Buscar “iTunes” en la sección de búsqueda que se encuentra en la esquina superior izquierda.
4. Una vez que el buscador haya arrojado los resultados, hacer clic en *iTunes*.

5. Descargar el programa dando clic en “download”.
6. Aparecerá una ventana de descarga: cliquear en el botón “ejecutar”.
7. Esperar que finalice la descarga.»

Las secuencias, a veces, son denominadas “tramas textuales”. Son, técnicamente, *tipos de texto*; también, *tipos o modos discursivos*. Equivalen al nivel superestructural ya referido.

I.7. El texto académico

Observacionalmente, y desde un punto de vista muy amplio, podemos llamar *texto –o discurso– académico* (TA, de aquí en adelante, para abreviar) a cualquiera de las producciones orales, escritas, audiovisuales, etc. que tienen lugar en el marco de las actividades científicas y de nivel superior –universitarias o terciarias–, que responden típicamente a la intención básica de producir o transmitir conocimientos sistemáticos de alcance social y cuyos destinatarios son los miembros de las distintas comunidades científicas y universitarias o terciarias a nivel local, nacional o transnacional. TA son, por ejemplo, un artículo de una revista especializada en alguna disciplina, una clase magistral de apertura de un curso universitario, un trabajo de grado o de ascenso, una ponencia en unas jornadas de investigación, un registro documental en video acerca de un hecho bajo estudio, etc. No serían, en cambio, textos académicos cosas como las películas de las salas de cine o TV, las obras literarias, los documentos religiosos, las alocuciones políticas, las comunicaciones cotidianas, etc.

En síntesis, si presuponemos una definición ordinaria de “lo académico” como un ámbito particular en que se desarrollan actividades de producción y transmisión del conocimiento institucionalizado, entonces serán textos académicos todos aquellos productos comunicativos (físicamente perceptibles o “leíbles”) que se generan en ese ámbito. Las universidades, los centros de investigación, los institutos de nivel superior y, más en general, las organizaciones vinculadas con el conocimiento sistemático-socializado constituyen las “academias”, es decir, las entidades donde se genera ese tipo de textos. Es por eso que el TA tiene un carácter eminentemente institucional y corresponde a un esquema comunicativo particularmente diferenciado de los esquemas individuales, domésticos o cotidianos, en el sentido de que pertenece al género de los comportamientos formales y altamente regulados desde el punto de vista social: es un hecho eminentemente transindividual o supraindividual.

Es evidente que un TA puede estar acuñado en cualquiera de los códigos y medios disponibles para cualquier tipo de comunicación: oral (una conferencia, por ejemplo), escrito (como un artículo o libro), audiovisual (un video, por ejemplo), etc. Sin embargo, para efectos prácticos, en este Taller nos limitaremos exclusivamente a aquellos TT.AA. que se materializan a través del lenguaje escrito y oral, sean o no textos publicados o editados. Dejamos fuera de este estudio, entonces, los demás TA, aquéllos que no se “leen” a partir de la lengua escrita u oral. Asumiremos que todo TA, en general, se adscribe a las siguientes modalidades de producción:

***Desde el punto de vista de los requerimientos organizacionales:**

- Tesis, Trabajos de Grado y, en general, asignaciones curriculares de formación profesional
- Trabajos de Ascenso.
- Asignaciones profesionales de estudio o investigación (trabajos de responsabilidad profesional)
- Trabajos libres, de iniciativa personal.

***Desde el punto de vista de las condiciones de difusión o entrega:**

- Artículos en publicaciones periódicas o en compilaciones impresas.
- Ponencias y participaciones escritas en eventos académicos.
- Libros (editados).

- Trabajos no editados, de circulación restringida (pre-publicaciones, “papers”, textos de correo electrónico, mimeografías, etc.).

En general, y como se dijo al comienzo de este módulo, los TA se caracterizan por ser los productos lingüísticos típicos de un cierto contexto sociocultural conocido como *academia* (universidades, centros de investigación, asociaciones científicas, grupos de desarrollo intelectual, etc.). La macroacción central de las academias consiste en producir, contrastar, aplicar, almacenar y difundir conocimientos sistemático-socializados, los mismos que constituyen el patrimonio de una sociedad y, por cierto, los mismos de cuyo diseño y transmisión se encarga el aparato educativo (escolarización, profesionalización, actualización, reciclaje, etc.). Dado que esa macroacción es, básicamente, de carácter lingüístico, podemos decir entonces que su producto tangible son los textos académicos.

Dentro del contexto académico podemos distinguir diferentes clases de marcos situacionales, que resultan importantes para el análisis e interpretación de cada texto particular. Así, por ejemplo, tenemos el marco situacional definido por los requerimientos de graduación en el sistema educativo profesionalizante (tesis, trabajos de grado...), cuyos textos asociados revisten rasgos característicamente diferentes a aquéllos de los textos generados en el marco situacional definido por requerimientos ocupacionales (investigaciones pagadas o contratadas, por ejemplo) o a aquéllos de los textos generados en el marco de la competitividad profesional (trabajos de ascenso, concursos...) o en el marco de la difusión y el intercambio científico-tecnológico (revistas especializadas, por ejemplo), etc. Lo importante aquí es que los textos académicos no son todos de un mismo perfil, sino que varían a partir del marco situacional que los genera.

Las tesis, los informes, los proyectos científicos, las monografías, los ensayos, los *papers*, las ponencias, los parciales, los trabajos prácticos, las fichas y apuntes de clases son solo algunas de las formas que asumen los géneros académicos. Dominar sus condiciones de producción, recepción, circulación, y su forma, contenido y estilo, nos sitúan en un momento comunicativo preciso: el de construirnos como enunciadore académicos.

Los distintos tipos de textos académicos son utilizados no sólo en las actividades de enseñanza y de investigación, sino que también son textos académicos los procesos, tareas y textos que realizan los alumnos: sus resúmenes, trabajos prácticos y monográficos, parciales, exámenes, etc.

Fuente: GALVALISI, C; NOVO, M. del C. y ROSALES, P. (s/f). *Leer y escribir para aprender. Ayudas para el estudio en el secundario y el ingreso a la Universidad*. Río Cuarto: UNRC.

En síntesis, un texto académico constituye una elaboración intelectual que busca abordar o profundizar alguna temática en particular de manera formal.

Dónde se utiliza un texto académico: el ámbito de uso es la academia, o sea, los lugares donde se difunde y se adquiere conocimiento formal.

Cuándo se confecciona un texto académico: durante el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, a partir de una investigación, o para lograr la difusión, el intercambio y la discusión del conocimiento.

Para qué producir o confeccionar un texto académico: el propósito es comunicar o difundir el conocimiento producido.

Quién puede ser el autor de un texto académico: puede ser el estudiante, el profesor, el investigador.

A quién está dirigido un texto académico: puede estar dirigido a colegas, al estudiante, al profesor, etc.

1.8. Entonces, ¿qué elementos definen un TA?

Siguiendo a E. Verón (1988) diremos que es posible definir un discurso académico de acuerdo con tres tipos de contexto:

- **Contexto de producción (¿dónde y cuándo se produce un texto académico?):** durante el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, a partir de una investigación, o para lograr la difusión, el intercambio y la discusión del conocimiento. Su ámbito de uso es la academia, es decir, los lugares donde se produce conocimiento, ya sea mediante la enseñanza y el aprendizaje (como puede ser la escuela en cualquiera de sus niveles), la investigación (producción de conocimientos nuevos), o a través de la difusión, el intercambio y la discusión del conocimiento como ocurre en los congresos, simposios, foros, etc. o a través de publicaciones especializadas.
- **Contexto de circulación (¿en qué ámbitos y en qué soportes circulan, es decir, se difunden los textos académicos?):** el ámbito de uso es la academia, o sea, los lugares donde se difunde y se adquiere conocimiento formal. Sus soportes pueden ser: artículos en publicaciones periódicas o en compilaciones impresas; ponencias y participaciones escritas en eventos académicos; libros (editados); trabajos no editados, de circulación restringida (pre-publicaciones, “papers”, textos de correo electrónico, mimeografías, etc.).
- **Contexto de recepción (¿quiénes reciben los textos académicos?):** los destinatarios concretos y esperables de una TA son los miembros de la comunidad académica (estudiantes, profesores, investigadores...). Dependiendo de su destinatario, podemos distinguir:
 - a. Los que se escriben para sí mismo: apuntes, borradores, esquemas, resúmenes para estudiar o preparar la clase, etc.
 - b. Los que se escriben para un destinatario externo (los colegas, el profesor): trabajos escolares, reportes, tareas, exámenes, libros de texto, ensayos, ponencias, artículos, etc.

Dicen Sylvia Nogueira *et al.* (2010):

“El lenguaje es una práctica social que se integra con otras prácticas sociales no verbales (por ejemplo, el trabajo, el estudio, el deporte, etc.). Se lo utiliza en diversos ámbitos y con funciones diversas. El lenguaje, que se emplea en las distintas esferas de la actividad humana, se presenta en forma de enunciados. El enunciado es el producto concreto de la enunciación, de la acción de enunciar (decir oralmente o por escrito algo).

Cada conjunto de enunciados que se producen a partir de una actividad determinada responde a un género discursivo, es decir, a un tipo relativamente estable de enunciados (Bajtin, 1982 [1979]). Todos los enunciados que responden a un mismo género discursivo tienen en común el *estilo* (vocabulario empleado, uso de figuras retóricas, ejemplos, aclaraciones de términos, uso o no de muchos adjetivos, oraciones sintácticamente simples o complejas, etc.), el *tópico* o *tema* y la *estructura* o *composición* (el modo en que están organizados, su ‘forma’). Esa regularidad es una de las causas por las cuales cualquiera de nosotros sabe diferenciar, en principio, un fallo judicial de un contrato de trabajo, una carta de una noticia, una monografía de una novela, etcétera.

Los hablantes conocen y utilizan diversos géneros discursivos porque, de hecho, participan en varias esferas de la actividad humana. Los aplican en situaciones de interacción verbal diferentes (por ejemplo, para comunicarse con sus familias emplean géneros discursivos coloquiales, como la conversación, la confesión o ‘la nota en la heladera’, apropiados para relaciones interpersonales íntimas; cuando se dirigen a sus jefes, emplean géneros discursivos más formales, como el balance, la memoria, el contrato, el pliego de licitación, etcétera).

Si nos resulta relativamente sencillo reconocer a alguien que no posee gran vocabulario o que se expresa gramaticalmente de manera confusa, no nos resulta tampoco demasiado problemático reconocer cuándo alguien usa un género discursivo inadecuado a sus circunstancias. Por ejemplo: a) un vecino, a quien simplemente le preguntamos en un ascensor cómo le va, nos responde con una confesión de sus acciones más privadas, y b) un alumno, que es convocado por el director del colegio por un acto de violencia, utiliza un género coloquial, extremadamente informal, que se corresponde más bien con el de una conversación entre pares en un club. Tales reconocimientos nunca son insignificantes:

tienen consecuencias de variable trascendencia según las relaciones de poder establecidas por los diversos ámbitos de la actividad humana entre los interlocutores. Así, si un vecino suele respondernos a un (también usual de nuestra parte) ‘¿Qué tal?’ con una confesión, lo saludaremos con un ‘Buen día’ o lo evitaremos para no asumir el rol de confidentes; si un alumno, en aquel caso, en vez de formular un descargo, cuenta chistes, es probable que el director entienda que al acto de violencia por el que convoca al estudiante se suma el desafío a su autoridad y, en función de ello, lo sancione no con una suspensión sino con una expulsión. Estos ejemplos, didácticamente extremos, pueden confrontarse con otros para entender que las reglas que se imponen a través de los géneros discursivos son auténticamente tales e imponen deberes que, de no ser cumplidos por los hablantes, dan lugar a sanciones: una monografía cuyo ‘contenido’ haya sido tomado de la bibliografía propuesta por el profesor pero sea expuesto con una sintaxis de apuntes de clase o con un vocabulario que no es el particular que corresponde a la disciplina en cuestión o sin reconocer, por medio de notas e indicaciones bibliográficas, que los responsables de esos contenidos son tales y tales autores, es sancionable con un aplazo.” (pp.13-14).

En función de eso, conforme a lo establecido por M. Bajtín (1989), podemos decir que un TA se define por:

- **Su estilo:** la forma en que se escriben los textos académicos está determinada por su propósito, puesto que se busca hacer saber, se requiere un estilo que facilite la transmisión de información científico-técnica. La escritura académica se caracteriza por la precisión, claridad y objetividad, aquí no cabe el doble sentido o la vaguedad y se tiende a emplear terminología técnica. Así, se espera que un TA adscriba los siguientes rasgos estilísticos:
 - a. Veracidad: representar fielmente las verdades establecidas, los resultados de la investigación, la búsqueda de la verdad.
 - b. Exactitud: debe procurar la expresión justa y la eliminación de la ambigüedad. Debe ser explícito (expresar claramente una idea).
 - c. Sencillez: no debe ser complicado. Explicar lo que pueda resultar confuso.
 - d. Economía: decir en pocas palabras lo que puede decirse en muchas. Saber sintetizar y ser claro a la vez.
- **Su estructura compositiva:** igualmente, su construcción, su forma, se supedita al propósito. Sin embargo, se emplean, preferentemente, dos secuencias prototípicas:
 - a. *La exposición*, a fin de explicar o informar con el fin de hacer entender algo al lector.
 - b. *La argumentación*, a través de la cual se exponen o rebaten opiniones o ideas para hacer saber, defendiendo o demostrando la validez de una hipótesis, teoría, modelo, método, etc.

Ambas modalidades presentan una estructura general que incluye una introducción, un desarrollo y una conclusión.

En este aspecto hay que considerar, también los elementos paratextuales propios de una clase de texto o género discursivo.
- **Su contenido temático:** cualquier tema propio de una disciplina académica. Los TA son los textos de la ciencia.

Finalmente, una caracterización observacional muy general (y provisional) del TA vendría dada por los siguientes rasgos esenciales:

- *Origen: “academias”, es decir, instituciones ligadas a la producción del conocimiento (universidades, círculos científico-tecnológicos, centros de investigación, institutos de educación superior, etc.).
- *Intención: directamente asociada con los procesos de producción del conocimiento. El propósito clave es comunicar o difundir el conocimiento producido.
- *Destinatarios (directos): miembros de la comunidad académica.

Fuente: elaboración propia.



II. LA LECTURA

II.1. La lectura como proceso

“Leer es comprender” parece una frase simple, pero involucra una serie de **procesos** y de **dificultades** que encontramos al intentar descifrar lo que dice un texto. Esto se pone en evidencia en situaciones como las que ustedes, al entrar a la universidad, se enfrentarán a partir de ahora. Sobre todo, se tienen en cuenta dos cuestiones importantes: la **clase de texto** que se utiliza en el ámbito académico posee una complejidad propia, ya que, generalmente, los textos académicos no están producidos pensando en el estudiante, sino en el especialista; y, además, el **propósito de la lectura** conlleva la necesidad de entender para poder, en principio, aprobar las materias, y luego prepararse para la vida profesional, lo que implica una gran responsabilidad.

Por ello es necesario entender cómo se realiza este proceso para poder optimizar sus resultados, y reconocer las estrategias que permitan superar cualquier tipo de falencia que tengamos como lectores.

Definimos la **lectura como un proceso cognitivo, sociocultural y comunicativo**, que dinamiza interacciones entre autor, lector y texto y pone en juego simultáneo actividades intelectuales, afectividad, operaciones de la memoria y tareas del pensamiento, todos factores estratégicos para alcanzar la comprensión.

La lectura es, así, un proceso complejo que comienza antes de empezar el texto y concluye mucho después de que se haya terminado de leer. Durante dicho proceso, el lector se relaciona activamente con el texto, en un diálogo en el que se activan varias destrezas de pensamiento y expresión.

Modelo interactivo de la comprensión lectora

Sostiene que la comprensión del texto se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema.

El proceso de lectura se pone en marcha antes de empezar a percibir el texto, cuando *el lector se plantea unas expectativas sobre lo que va a leer, el tema, el tipo de texto*: toda la experiencia de lectura está grabada en la memoria a largo plazo y hay una serie de esquemas que son similares a las rutinas comunicativas.

De esta manera, podemos prever el texto, cómo va a ser. Además, en la *memoria a largo plazo* están el léxico y la gramática de la lengua, y también tenemos conocimientos sobre el tema de la lectura.

Todas esas informaciones nos permiten que antes de leer el texto *anticipemos o formulemos hipótesis* sobre lo que vamos a leer (microhabilidades de anticipación).

Cuando empezamos a leer, el ojo explora la línea mediante fijaciones sucesivas. En cada fijación captamos unas cuantas palabras. También nos fijamos en las unidades más importantes porque repasamos en los adjetivos, los verbos... y no tanto en las preposiciones, conjunciones, etc.

Además, no nos fijamos en todas las letras de cada palabra. Con las primeras percepciones, empezamos a comprobar si se cumplen nuestras expectativas. *A partir de este momento, vamos a seguir formulando y comprobando hipótesis* y este proceso se da a lo largo de toda la lectura.

En el proceso de lectura tiene mucha importancia la *memoria a corto plazo*, porque ésta es la que nos permite recordar algún dato durante unos segundos para procesar la información, es decir, para comprender tenemos que recordar lo que hemos leído hace unos segundos.

Con la memoria a corto plazo recordamos lo que nos interesa en el momento, mientras que en la memoria a largo plazo almacenaremos las informaciones concretas de ese texto que nos interesa.

Este proceso interactivo finaliza cuando el lector consigue formarse una *representación mental del texto* según los objetivos que se haya planteado.

II.2. Las estrategias de lectura

Diversos autores, entre ellos Solé (1992), proponen los siguientes **pasos dentro del proceso de la lectura**:

1) Prelectura

Es la etapa que permite generar interés por el texto que se va a leer. Es el momento para revisar los conocimientos previos y los prerrequisitos; los previos se adquieren dentro del entorno cotidiano de los estudiantes; los prerrequisitos los brinda la educación formal (vocabulario, nociones de su realidad y uso del lenguaje).

Debe realizarse una revisión del material a estudiar: observar los elementos paratextuales, leer el título, los subtítulos, el índice, los glosarios, las solapas y cualquier parte del texto que resalte visualmente como letras en negritas o cursivas, leer el primer y último párrafo... Esto no debe tomar mucho tiempo, no más de diez minutos. La prelectura sirve para hacerse una idea general de la estructura del libro o texto, para tener una visión de su totalidad y para que el cerebro organice la información.

Las destrezas específicas de la prelectura se desarrollan mediante actividades como:

- Lectura denotativa y connotativa de las imágenes que acompañan al texto. La denotativa invita a observar y describir los gráficos tales como se ven, y la connotativa, a interpretarlos de manera creativa
- Activación de conocimientos previos: preguntarse qué se conoce sobre el tema y con qué se lo relaciona.
- La formulación de predicciones acerca del contenido, a partir de elementos provocadores: título, año de publicación, autor, gráficos, palabras claves, prólogo, bibliografía, etc.
- Determinación de los propósitos que persigue la lectura: recreación, aplicación práctica, localización de información, evaluación crítica...

2) Lectura

Corresponde al acto de leer propiamente dicho, tanto en los aspectos mecánicos como de comprensión. El nivel de comprensión que se alcance dependerá en gran medida de la importancia que se dé a las destrezas de esta etapa. Este es el momento para poner énfasis en la visualización global de las palabras, frases y oraciones.

3) Poslectura

Es la etapa en la que se proponen actividades que permiten conocer cuánto comprendió el lector. El tipo de preguntas que se plantean determina el nivel de comprensión que se quiere asegurar.

NIVEL DE COMPRENSIÓN Y TIPOS DE LECTURA		
Nivel literal. Lectura denotativa.	Nivel inferencial. Lectura connotativa	Nivel crítico. Lectura de extrapolación, de estudio y de recreación
¿Qué?	¿Para qué?	¿Juzga la actitud de...?
¿Quién?	¿Por qué?	¿A qué otro personaje se parece...?
¿Cómo?	¿Qué conclusiones?	¿Qué hubieras hecho vos si...?
¿Cuándo?	¿Qué hubiera pasado si...?	¿Qué detalles están demás?



¿Dónde?	¿Cuál es la idea principal?	Inventá un nuevo personaje...
	¿Qué consecuencias?	Cambiá una parte de la lectura...

La fase de poslectura es propicia para el trabajo en grupo, para que los estudiantes confronten sus propias interpretaciones con las de sus compañeros y construyan el significado de los textos leídos desde múltiples perspectivas.

Las propuestas para esta etapa deben ser variadas y creativas para favorecer la buena disposición de los estudiantes.

Entre las destrezas más importantes a desarrollarse se encuentran las siguientes:

- Resumir la información mediante organizadores gráficos como: mapas conceptuales, cuadros sinópticos y tablas de doble entrada.
- Preparar guiones y dramatizar.
- Armar collages que muestren el contenido del texto.
- Plantear juicios sobre personajes y situaciones de la lectura y sostener con argumentos la valoración que se hace de un texto.
- Verificar predicciones e hipótesis realizadas durante la prelectura.
- Escribir informes de lectura.
- Discutir en grupo.
- Consultar fuentes adicionales.

Ejemplos de estrategias generales para el procesamiento de la información

- Explorar los paratextos y las palabras destacadas: extracción de información.
- Hipotetizar acerca del contenido del texto.
- Relacionar esas hipótesis con conocimientos previos.
- Leer sin detenerse. Usar el diccionario al final, si otros recursos (cotexto, deducciones) no han bastado. Colocar un “?” en el margen si hay expresiones completas que resulten “oscuras”. Discriminar el tipo de dificultad; por ejemplo, no entender una palabra, no comprender una expresión o no encontrar en el texto el referente de una palabra.
- Identificar (se puede optar por unas u otras, esta lista no implica que haya que hacer identificaciones exhaustivas):
 - Secuencias textuales que componen el texto: descripción, narración, argumentación, etcétera.
 - Procedimientos propios de las explicaciones: definición, clasificaciones, explicaciones causales y/o modales, etcétera.
 - Claves para darse cuenta de estas estructuras: tiempos verbales, frases de inicio, marcas tipográficas, palabras específicas...
- Detectar las palabras clave (comportan la información más importante que se está buscando).
- Identificar los marcadores de discurso (conectores) e interpretar qué relación establecen entre las distintas partes del texto: oposición, consecuencia, contraste, distribución.
- Hacer esquemas gráficos para producir recordación de contenido.
- Hacer inferencias, preguntas al texto. Identificar información faltante. Averiguar dónde buscarla.

Fuente: elaboración propia sobre la base de: SOLÉ, I. (1998 [1992]). *Estrategias de lectura*. 8ª ed. Barcelona: Graó.

II.3. Comprensión de palabras por cotexto

Leer es entender lo que dice el texto y además recordarlo (sobre todo cuando se lee para aprender). Para comprender un texto –incluso para recordarlo– se pueden emplear *estrategias*, es decir,

procedimientos organizados de tal manera que todos sus pasos estén orientados a lograr un objetivo. Conviene decidir qué tipo de estrategia usar para leer cualquier texto, de la disciplina que sea.

Un tipo de estrategias son las denominadas “léxicas”, porque atañen, fundamentalmente, al nivel de la palabra. Dentro de este grupo de estrategias, intentar determinar significados sin recurrir al diccionario constituye una estrategia central. Cuando leemos un texto, puede haber ciertas palabras (o significados de palabras conocidas) que desconozcamos y que el texto no defina. Tal vez podamos intuir su significado porque **derivan** de otras palabras que resultan conocidas, por ejemplo, *duraluminio*. También es posible que, sin saber el significado, nos aproximemos reconociendo qué **clase de palabra** es porque alguna parte se parece a la de otras, por ejemplo, *entomología*.

Puede suceder que necesitemos recurrir a un diccionario porque no podemos relacionar la palabra con ninguna otra o para verificar si el significado que supusimos se aproxima a alguna de las acepciones.

Para estos casos, el **cotexto** (el prefijo *co-* significa “junto a”) es una gran ayuda. Las palabras que rodean a la que presenta dudas o desconocemos permiten seleccionar la acepción adecuada y por eso son un apoyo para comprender los textos.

Por ejemplo, en el Texto A, la palabra *bancos* puede adoptar solo una de sus acepciones. Si ustedes tuvieran un diccionario que define *banco* como “Asiento, con respaldo o sin él en que pueden sentarse varias personas” o como “Conjunto de peces que van juntos en gran número”, deberían continuar su búsqueda porque el texto dice “los pisos de los bancos”.

Texto A

En el pedestal de algún monumento de la plaza cercana, el busto de un personaje de la historia, el frente de edificios públicos, los pisos de los bancos, los techos de algunas casas y las calles que aún no han sido asfaltadas, es posible encontrar materiales naturales que han sido colocados en esos lugares por varias razones. Algunos por su belleza, otros por su impermeabilidad, otros por su resistencia. El grupo de esos materiales han sido denominados *rocas ornamentales y utilitarias*.

Texto B

Los bancos de conchilla se encuentran en playas muy antiguas y resultan de la acumulación de millones y millones de caparzones de caracoles de diferentes tipos.

En cambio, los bancos de tosca tienen un origen más complejo. Proviene de la precipitación del carbonato de calcio a partir de aguas que circulan por el subsuelo. Este material actúa como cemento de las partículas del subsuelo. A través de este proceso de cementación de partículas se forman capas duras o resistentes que dificultan perforar el suelo cuando se busca agua.

Texto C

Los ladrillos, la cal, el cemento, el yeso, la arena, el hierro, la madera, son materiales utilizados en la construcción de casas, escuelas y hospitales. Esos materiales se han extraído de otros lugares. No se encontraban en la ciudad o en el pueblo. Algunos se extraen y se utilizan directamente en la construcción. Otros, en cambio, han sido sometidos a diferentes procesos con el fin de adecuarlos a determinados usos.

Consignas:

- 1) Sin usar el diccionario, definan las palabras subrayadas en los textos.
- 2) ¿De cuál de las dos acepciones de *cemento*, que aparecen en el diccionario, deriva *cementación*? ¿Qué quiere decir entonces?
- 3) Expliquen qué tuvieron en cuenta para responder a los dos puntos anteriores.
- 4) Busquen las palabras en el diccionario y copien la acepción que corresponde a cada una según el cotexto de cada fragmento.
- 5) Definan *duraluminio* y *entomología* (en griego, *entomos* significa “insecto”).



II.4. Enunciador y enunciatario en los textos académicos

Cuando leemos textos académicos no sólo es importante analizar cómo se construye discursivamente un referente, es decir, la forma en que se desarrolla un determinado tema, sino también reconocer las figuras de enunciador y enunciatario, que **no son los sujetos reales y empíricos sino las representaciones en el texto de quien lleva adelante el discurso (enunciador) y a quien está dirigido (enunciatario)**. En el texto el enunciador se ubica desde un lugar determinado: desde la experiencia personal, por ejemplo, desde su pertenencia a una institución o a un grupo social, desde su conocimiento disciplinar, etc. Al mismo tiempo, implícita o explícitamente, presupone un destinatario en función del cual desarrollará de un modo particular, y no de otro, su exposición.

Según Narvaja de Arnoux (2002), el **enunciador académico** presenta una serie de rasgos específicos, entre ellos: "(...) debe ser muy preciso en el uso de la terminología y en la definición de conceptos, debe ser fiel a las fuentes que cita, debe fundamentar sus aserciones con argumentos aceptables para la comunidad científica, debe usar correctamente las normas ortográficas y gramaticales y debe legitimar su palabra demostrando que ha leído, que conoce el tema, que maneja información y ofrece las referencias bibliográficas de las fuentes a las que alude" (11-12).

II.5. Las clasificaciones de textos

Las clasificaciones de textos han surgido dentro de los estudios lingüísticos como un intento por ordenar la variedad de los textos de acuerdo con ciertos criterios. Estas **formas en que la lingüística propone sistematizar la variedad de textos** se denominan *tipologías textuales*.

Si bien la preocupación por establecer una tipología de textos dentro de la lingüística existe desde hace por lo menos veinticinco años –especialmente desde el nacimiento de la lingüística del texto– la construcción de una tipología textual sigue siendo motivo de disputas y desacuerdos entre los lingüistas, que no consiguen arribar a un sistema de clasificación de textos que satisfaga los requerimientos teórico-metodológicos de la disciplina y que al mismo tiempo tenga realidad empírica. En resumen, establecer una tipología textual, en caso de ser posible, sigue siendo una tarea pendiente en la lingüística actual (CIAPUSCIO, G. E. 1994, pág. 16).

Cada tipología se sustenta en diferentes nociones de texto que, a la vez, emergen de campos teóricos diversos y de concepciones generales acerca del lenguaje que (...) llegan a posiciones de confrontación (lo que implica que al controvertido tema de las clasificaciones se suma el de la diferente terminología que se utiliza en cada enfoque).

¿Qué es clasificar?

El término *clasificación* indica, en sentido genérico, la operación y el resultado de ordenar varios objetos, dando a cada uno un nombre y reuniéndolos en grupos; la finalidad de esta ordenación es la de poder determinar un objeto y, por lo tanto, poder distinguirlo de los otros. Esta actividad tiene especial importancia en las ciencias naturales, donde los seres y especies –animales, vegetales, minerales– se ordenan teniendo presentes afinidades y semejanzas. Clasificar es una facultad del conocimiento que supone la capacidad de generalizar y conceptualizar esas generalizaciones mediante la distinción de las características que tienen en común los objetos complejos.

Esta facultad de clasificar se complejiza cuando los objetos que se van a analizar son verbalizaciones orales o escritas que responden a múltiples propósitos, producidos en múltiples situaciones comunicativas y que presentan una gran variedad de contenidos y formas, como es el caso de los textos.

Los géneros discursivos

Desde una perspectiva semiótico-social, M. Bajtin demostró que los intercambios sociales se realizan a través de enunciados orales o escritos bastante estables y, en muchos casos, fuertemente convencionalizados. Esto permite concluir que es posible hallar sistema en el uso, dado que las condiciones de empleo del lenguaje pueden estar regidas no sólo por hábitos, sino también por convenciones. M. Bajtín denominó a estas unidades que se emplean en el intercambio comunicativo *géneros discursivos*.

Las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua. Por eso está claro que el carácter y las formas de uso son tan multiformes como las esferas de la actividad humana, lo cual, desde luego, en nada contradice a la unidad nacional de la lengua. El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración. Los tres momentos mencionados —el contenido temático, el estilo y la composición— están vinculados indisolublemente en la totalidad del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de comunicación. Cada enunciado separado es, por su puesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos (BAJTIN, M. 1997, pág. 248).

Según Bajtin “no hay ni puede haber un solo enfoque para su estudio” debido a la extrema heterogeneidad de los géneros discursivos. Frente a esa diversidad, propone una clasificación muy amplia, pero fundamental, al distinguir entre géneros “primarios” y “secundarios”.

Sobre todo hay que prestar atención a la diferencia, sumamente importante, entre géneros discursivos primarios (simples) y secundarios (complejos); tal diferencia no es funcional. Los géneros discursivos secundarios (complejos) —a saber, novelas, dramas, investigaciones científicas de toda clase, grandes géneros periodísticos, etc.— surgen en condiciones de la comunicación cultural más compleja, relativamente más desarrollada y organizada, principalmente escrita: comunicación artística, científica, sociopolítica, etc. En el proceso de su formación estos géneros absorben y reelaboran diversos géneros primarios (simples) constituidos en la comunicación discursiva inmediata. Los géneros primarios que forman parte de los géneros complejos se transforman dentro de estos últimos y adquieren un carácter especial: pierden su relación inmediata con la realidad y con los enunciados reales de otros, por ejemplo, las réplicas de un diálogo cotidiano o las cartas dentro de una novela, conservando su forma y su importancia cotidiana tan sólo como partes del contenido de la novela, participan de la realidad tan sólo a través de la totalidad de la novela, es decir, como acontecimiento artístico y no como suceso de la vida cotidiana. La novela en su totalidad es un enunciado, igual que las réplicas de un diálogo cotidiano o una carta particular (todos poseen una naturaleza común), pero, a diferencia de éstas, aquello es un enunciado secundario (complejo) (BAJTIN, M. 1997, pág. 250).

Géneros, tipos textuales y clases de textos

Dado que fueron varios los marcos teóricos (...), uno de los problemas que actualmente se presenta es la confusión que se ha generado debido a la profusión de términos especializados provenientes de esos diversos enfoques. Por ejemplo, puede no resultar clara la distinción entre *género discursivo*, *tipo textual* y *clase textual*.

A pesar de que frecuentemente se suele utilizar “texto” y “discurso” como sinónimos, resulta pertinente mantener la distinción puesto que pertenecen a campos de investigación diferentes. Los estudios sobre textos están más ligados al ámbito de la lingüística, mientras que el discurso es un objeto de investigación transdisciplinario, que se define en la articulación de lo lingüístico y las condiciones sociales de producción. Del mismo modo, los *géneros discursivos* se definen desde una perspectiva más centrada en lo sociocultural que en lo lingüístico.

Por su parte, dentro de los estudios lingüísticos, se diferencia “clase textual” de “tipo textual”.

Clase textual se aplica hoy a clasificaciones empíricas, tal cual son realizadas por los miembros de una comunidad lingüística, es decir, clasificaciones cotidianas que pueden mencionarse por medio de determinados lexemas condensadores del saber sobre determinadas clase textual: por ejemplo, “esto es un *cuento*”, “esto es un *chiste*”, “esta es una *descripción*”, “esto es un *diálogo*”, etc. Por el contrario, “tipo textual” se concibe como una categoría ligada a una teoría para la clasificación científica de textos. Por lo tanto, los hablantes de una comunidad tienen un saber sobre clases textuales o un saber sobre estructuras textuales globales pero no un saber sobre tipos textuales (CIAPUSCIO, G. E. 1994, pág. 25).

En cuanto a la distinción entre *género* y *clase textual*, en el ámbito de la literatura se sigue hablando de “género”; en cambio, para designar los textos no literarios, “clase” y “género” se utilizan, en general, como sinónimos.

Desde una perspectiva cognitiva, también se postula que los hablantes poseen un saber específico sobre clases de textos o géneros. Heinemann y Viehweger proporcionan una variedad de fundamentos que avalarían este postulado:

- a) Los hablantes poseen un conocimiento de tipos de texto que les permite producir y comprender textos adecuados a situaciones concretas de comunicación;
- b) los hablantes son capaces de repetir un mismo texto en diferentes situaciones comunicativas sin utilizar las mismas estructuras (textuales y sintácticas) ni el mismo vocabulario;
- c) los hablantes son capaces de organizar los textos y asignarles un nombre;
- d) para muchos textos hay señales características, como expresiones típicas, principios de organización, etc., que pueden tener función indicadora de tipo de texto [...];
- e) los hablantes saben que a un tipo de texto convencional le corresponden determinados contenidos temáticos o funciones comunicativas [...];
- f) los hablantes de una comunidad pueden identificar errores de clasificación de los textos, así como indicar que se produce un cambio de tipo de texto;
- g) los esquemas textuales o las estructuras textuales globales son resultado y precondition de la actividad lingüística de una comunidad humana (BERNÁRDEZ, E. 1995, pág. 180).

Ante señales textuales como: “Querida amiga”; “Escribime. Besos” y “Sr. Director de la revista X”; “Saludo atte.”, la mayoría de los hablantes puede reconocer partes de una clase de texto o género discursivo que denominamos *carta*, y darles a esas señales una denominación: *encabezamiento* y *saludo final*.

Lo mismo podría decirse de otras señales textuales como: “En una lejana comarca”; “Balearon a un taxista”; “Espolvorear con azúcar antes de servirlo”; “La célula”; “¿Qué se va a servir?”; “Tres por día, después de cada comida”, etcétera.

En todos los casos, no solo es posible que el hablante realice hipótesis acertadas respecto de las clases de textos que podrían incluir estos enunciados, sino también acerca de la situación comunicativa, los temas y las funciones.

Volviendo al ejemplo inicial (“Querida amiga” y “Sr. Director de la revista X”), por la forma de tratamiento, los hablantes están en condiciones de hipotetizar que *Querida amiga* podría encabezar una, carta personal, informal, cuyo contenido ha de ser relevante sólo para el destinatario. En cambio, *Sr. Director de la revista X* podría encabezar una carta de lectores, menos informal, cuyo contenido, debe ser de interés no sólo para el destinatario, sino también para los lectores del medio en que aparece.

Todo miembro de una comunidad lingüística se enfrenta a un universo de textos organizado en géneros empíricos que no son estables; pueden desaparecer, así como aparecer otros nuevos. Su permanencia se relaciona con las necesidades comunicativas que van teniendo o dejando de tener los usuarios de la lengua en diferentes contextos históricos y culturales. El enfrentarse con esos textos produce una forma de conocimiento intuitivo de sus reglas y propiedades, la que permite concluir que la actividad de clasificar es inherente al uso de los textos y, aunque no sea sistemática, forma parte de las actividades de interpretación y producción de enunciados que realizan los usuarios de una lengua.

Este es un aspecto interesante desde un punto de vista didáctico, pues alienta a explorar qué saberes previos tienen los alumnos acerca de los textos: los que pertenecen, por ejemplo, al ámbito

escolar, periodístico, comercial; los que están en las paredes de la ciudad, de los hospitales, bares, oficinas públicas. En muchos casos saben decir qué tipo de contenidos y propósitos son esperables en cada caso, quiénes los emiten y quiénes los reciben.

Las clasificaciones lingüísticas de textos

Aunque podemos remontarnos a la *Poética* y a la *Retórica* de Aristóteles para demostrar que las clasificaciones de textos tienen una larga tradición dentro de los estudios lingüísticos, cabe, sin embargo, señalar que el interés por construir una tipología de textos es relativamente reciente.

(...) en el marco de la lingüística textual existen dos líneas de investigación: una orientada hacia el sistema (la gramática del texto), y otra orientada hacia el uso (la lingüística textual de orientación comunicativa). Como cada una de estas líneas parte de una noción de texto diferente, las propuestas de clasificación en cada caso tienen alcances diversos.

Dentro de la primera línea se inscribe, por ejemplo, la tipología de Werlich, que propone una clasificación que atiende fundamentalmente a las estructuras internas de los textos y deja de lado los aspectos relacionados con lo contextual. Aspira a clasificar la diversidad textual a partir de un único criterio: la base textual u oración temática (lo que en términos de Van Dijk sería la *macroestructura del texto* o *tema textual*, y algo semejante a la que en términos de la gramática generativa sería la *estructura profunda*).

Distingue cinco bases textuales: *descriptiva*, *narrativa*, *expositiva*, *argumentativa* y *directiva* que, según su criterio, se relacionan con las actividades cognitivas humanas; considera que cada uno de estos tipos textuales se vincula con distintas formas de la capacidad humana de conocimiento: la descripción y la narración reflejan la diferenciación y la relación de percepciones en el espacio y el tiempo en forma de textos; la exposición también está relacionada de manera evidente con el proceso humano del comprender con ayuda de conceptos. La argumentación se correlaciona claramente con el *juzgar*, es decir, con la comprobación de relaciones entre cosas y/o, conceptos a través de la indicación de semejanzas, oposiciones y variaciones. También para la instrucción es válida una correlación específica con el pensar; con aquella parte que puede concebirse bajo el *planear* orientado por la voluntad y/o dirigido al futuro (Ciapuscio, 1994).

Base descriptiva: es la que un hablante elige para expresar lo que percibe en el espacio y está representada por una estructura oracional que contiene el verbo “haber” o “estar” en presente o imperfecto y un adverbio de lugar. Esta oración es llamada por Werlich “oración registradora de fenómenos” por su referencia a lo espacial.

Base narrativa: es la que un hablante elige para dar cuenta del desarrollo temporal-causal de las acciones. A esta base le corresponde una estructura oracional con un tiempo verbal en pasado, un adverbio de lugar y un adverbio de tiempo. Esta oración es llamada “oración denotadora de cambios y acciones” por su referencia a lo temporal.

Base expositiva: esta base está asociada a la formación y la explicación de representaciones conceptuales. Werlich diferencia esta base expositiva en *sintética* y *analítica*.

A la *exposición sintética* le corresponde una estructura oracional que presenta verbos típicos de la definición (es/se llama/se denomina/se refiere a/se define como/etc.) y un predicado nominal. Llama a esta oración “oración identificadora de fenómenos”.

A la *exposición analítica* le corresponde una base textual que presenta verbos del tipo de “tener” (contiene/está formado por/está conformado por/está compuesto de/contiene/consiste en/etc.). Esta oración es llamada “oración enlazadora de fenómenos”.

Base argumentativa: los hablantes eligen esta base para expresar un juicio, una toma de posición. Le corresponde una estructura oracional con una forma negada del verbo “ser” en presente o imperfecto y un complemento adjetivo. La denomina “oración atributiva de cualidad”.

Los textos argumentativos se caracterizan por la presencia de conectores que expresan oposición o contraste entre proposiciones, como “pero”, “sin embargo”, “sino”, “inversamente”, “no obstante”, “en cambio”, etcétera.

Base directiva: el hablante elige esta base para dar instrucciones, es decir, indicar acciones para el comportamiento futuro del hablante o el destinatario. Se caracteriza por la presencia del imperativo o el infinitivo. A esta oración la denomina “oración exigidora de acción”.

En estos textos suelen aparecer secuencias ordenadas por medio de números (1, 2, 3...), de ordinales (1°, 2°, 3°...) o de ordenadores como: “para empezar”, “luego”, “por último”.

Werlich instala la noción de *secuencia dominante*. Dice que un texto puede contener secuencias de diferentes tipos. Por ejemplo, puede combinar narración y descripción o descripción-narración-argumentación. En estos casos, siempre sería posible encontrar un tipo dominante, es decir, aquel que representa el tema textual. Esa secuencia dominante, que denomina “base textual”, puede estar representada en el título (siempre que el título manifieste el tema central del texto). Esto significa que si se somete el texto a sucesivas operaciones de resumen se puede obtener esta base o tema textual, que Werlich formaliza cruzando sintaxis y semántica.

Fuente: Alvarado, M. (coord.) (2008). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: FLACSO/ Manantial.

II.6. ¿Por qué es importante distinguir tipos de textos?

Tipos de texto y expectativas del lector

Un primer motivo por el que es importante distinguir entre los textos que manejamos es porque, como tales, son distintos. No es lo mismo leer este libro que una novela –¿no le parece?–, ni un informe de investigación que una aventura de Tintín. Eso es evidente y, para nuestros propósitos, no es necesario insistir en ello.

Una segunda razón que justifica que los distingamos la constituyen las diferentes expectativas que distintos textos despiertan en el lector. Cuando se habla de «tipos» de texto o de «superestructuras» (Bronckart, 1979; Van Dijk, 1983) se sugiere que éstas actúan como esquemas a los cuales se adapta el discurso escrito. Así, independientemente del contenido, el autor que quiere narrar un suceso se adapta a la estructura formal de la narración, a la que puede aportar su creatividad, modificando o alterando determinados aspectos, pero sin que se comprometa su pertenencia a esa clase de textos. Cuando se quiere formular el acta de una reunión, se utilizan también una organización del texto y una serie de marcas que le son peculiares. Del mismo modo, si lo que quiero es exponer sucintamente el procedimiento seguido en una investigación, desde la formulación del problema hasta la discusión de los resultados obtenidos, mi escrito tenderá a ajustarse a una estructura formal distinta de las enunciadas con anterioridad.

«Denominaremos superestructuras a las estructuras globales que caracterizan el tipo de un texto. Por lo tanto, una estructura narrativa es una superestructura, independientemente del contenido (es decir, de la macroestructura) de la narración, aun cuando veremos que las superestructuras imponen ciertas limitaciones al contenido de un texto.» (Van Dijk, 1983; 142).

Como he señalado en otro lugar (Solé, 1987a; 1987b), estos **tipos de texto o superestructuras** funcionan para el lector como esquemas de interpretación. Cuando revisamos un informe de investigación, esperamos que se enuncie un problema, que se nos comunique lo que ya se conoce y se ha investigado sobre la cuestión, y que se explique la forma concreta como se ha abordado en el caso en que nos ocupa, así como las conclusiones a que se haya podido llegar. Nos sorprendería enormemente que el informe, por ejemplo, sobre el papel de las habilidades de decodificación en el aprendizaje de la lectura, contuviera elementos claramente narrativos: «Érase una vez, hace ya algún tiempo, que había dos autores, llamados Smith y Gough, que no lograban ponerse de acuerdo acerca de [...]. Entonces, Gough, señaló que aunque a veces el contexto podía influir en el reconocimiento de palabras,

estaba por ver que eso ocurriera normalmente. A lo que Smith, ya enfadado, respondió que teorías como la de Gough no lograban explicar la lectura experta [...]».

De la misma forma, nos resultaría extraño que el contenido del cuento de Caperucita Roja no se ajustara a la superestructura narrativa:

a) Problema: La abuela de Caperucita ha enfermado. Alguien tiene que llevarle la comida atravesando el bosque. En el bosque hay un lobo.

b) Hipótesis: 1) Caperucita logrará eludir al lobo. 2) El lobo engañará a Caperucita. 2a) El lobo se merendará a Caperucita.»

Queda raro, ¿no? Porque nuestras expectativas acerca de lo que debe contener un informe de investigación o una narración no se cumplen, y la lectura, como vimos e iremos viendo, es un proceso continuo de elaboración de expectativas y predicciones que se van verificando. Por ello, tiene interés que en la escuela los alumnos lean distintos tipos de textos, que conozcan y se acostumbren a diversas superestructuras. A los lectores expertos, el simple hecho de saber que vamos a leer una noticia, un relato, una obra de teatro, las instrucciones de montaje de un aparato o la definición de lo que en Psicología se entiende por «esquema», nos hace estar alerta, nos hace esperar unos contenidos y no otros, nos permite actualizar ciertas estrategias y nos prepara para una lectura más ágil y productiva, y para una mejor comprensión.

¿Cuáles son los tipos de texto o superestructuras existentes? La verdad es que distintos autores llegan a conclusiones diferentes, probablemente porque los objetivos de sus clasificaciones y las variables que tienen en cuenta para realizarlas son en ocasiones discrepantes. Así, Van Dijk (1983) distingue la superestructura narrativa, la argumentativa y el tratado científico, pero reserva la categoría «Otros tipos de texto» para incluir aquellos que no se ajustan a las categorías precedentes. Otros autores como Cooper (1990) o Adam (1985), se han ocupado también de este tema en una perspectiva quizá más pedagógica.

Adam (1985), por ejemplo, basándose en trabajos de Bronckart y Van Dijk, propone retener los siguientes textos:

1. Narrativo. Texto que presupone un desarrollo cronológico y que aspira a explicar unos sucesos en un orden dado. Algunos textos narrativos siguen una organización: estado inicial/complicación/acción/resolución/estado final. Otros introducen una estructura conversacional dentro de la estructura narrativa. Son ejemplos los que ya se imagina: cuento, leyenda, novela.

2. Descriptivo. Su intención es describir un objeto o fenómeno, mediante comparaciones y otras técnicas. Adam señala que este tipo de texto es frecuente tanto en la literatura como en los diccionarios, las guías turísticas, los inventarios, etc. Es también frecuente en los libros de texto.

3. Expositivo. Relacionado con el análisis y síntesis de representaciones conceptuales, el texto expositivo explica determinados fenómenos o bien proporciona informaciones sobre éstos. Los libros de texto y manuales lo utilizan con profusión.

4. Instructivo-inductivo. Adam agrupa aquí los textos cuya pretensión es inducir a la acción del lector: consignas, instrucciones de montaje o de uso, etc.

Adam añade a éstos, que considera «tipos reconocidos», los *textos predictivos* (los que se basan en la profecía, más o menos justificada: boletines meteorológicos, horóscopos...), los *conversacionales o dialogales* y el tipo *semiótico o retórico poético* (que agrupa la canción, la poesía, la prosa poética, el eslogan, la oración religiosa, la máxima, el graffiti, textos que juegan con la brevedad, el ritmo y la estrecha relación entre el contenido y su expresión).

Aun otros autores (Teberosky, 1987) distinguen un tipo de texto «informativo/periodístico», cuyo ejemplo característico lo constituyen, las noticias de los medios de comunicación escrita; para la autora, éstas constituyen una derivación de la superestructura narrativa. Aunque probablemente esta categoría podría inscribirse dentro de otras, por su potencialidad en el aprendizaje escolar de la lectura y la escritura, parece adecuado señalarla.

Cooper (1990), a su vez, reclama la necesidad de enseñar a los alumnos a reconocer las distintas superestructuras y distingue dos tipos básicos de texto, los narrativos y los expositivos.

Los narrativos se organizan en una secuencia que incluye un principio, una parte intermedia y un final. Una narración puede tener diversos episodios, cada uno de los cuales incluye personajes, un escenario, un problema, la acción y la resolución. El argumento es, para este autor, la forma en que se organiza el relato (que incluye los diversos episodios).

En cuanto a los textos expositivos, su rasgo fundamental es justamente que no presentan una única organización; ésta varía en función del tipo de información de que se trate y de los objetivos que se persigan. Existe acuerdo en considerar que los autores utilizan alguna de las siguientes estructuras expositivas: descriptiva; agrupadora; causal; aclaratoria y comparativa.

En la estructura descriptiva se ofrece información acerca de un tema en particular. Mediante el texto de tipo agrupador, el autor suele presentar una cantidad variable de ideas acerca de un tema, enumerándolas y relacionándolas entre sí. Es el texto en el que aparecen palabras clave como «En primer lugar (...) en segundo lugar (...) Por último (...)».

También los textos causales contienen indicadores o palabras clave, pero de distinto tipo: «A causa de...; La razón por la cual (...); A raíz de (...); Por el hecho de que (...)». En estos textos el autor presenta la información organizándola en una secuencia que pone de relieve las relaciones causa/efecto.

En el texto aclaratorio se presenta una pregunta, un problema y se brinda además su solución (excepto en algunos textos en los que se espera que sea el propio lector quien la genere, como en los de matemáticas). A veces el interrogante se formula claramente; otras veces se utilizan indicadores del tipo: «El problema que se presenta consiste en (...); El interrogante que se plantea (...)». En ocasiones es necesario inferir el problema que en el texto se está tratando.

Por último, en el texto comparativo se utiliza el recurso de presentar las semejanzas y diferencias entre determinados hechos, conceptos o ideas con el fin de profundizar en la información que se pretende exponer. Las palabras clave en este caso pueden ser: «Tal como sucedía con (...); A diferencia de (...)» y otras expresiones sinónimas. Aunque los libros que se trabajan en la escuela suelen estar integrados por narraciones y por algunas de las estructuras expositivas que hemos revisado, estos tipos de texto, como ha señalado Adam (1985), no suelen encontrarse en estado «puro» en los materiales de lectura que utilizamos en la vida cotidiana.

Por ello, es interesante que la escuela no se limite ni a un tipo de textos, ni a concreciones más o menos paradigmáticas de éstos, sino que, siempre que sea posible, se trabaje con textos habituales, menos perfectos pero más reales.

Tal vez se esté usted preguntando por qué insisto tanto en torno a las distintas estructuras textuales o superestructuras. ¿Es que los alumnos deben aprenderlas? En mi opinión, lo importante es que tanto los profesores como los alumnos sepan reconocerlas, puesto que la estructura del texto ofrece indicadores esenciales que permiten anticipar la información que contiene y que facilitan enormemente su interpretación –por ejemplo, mediante las palabras clave–. Por otra parte, atender la estructura del texto permite mejorar de forma drástica la que posiblemente sea la única estrategia de comprensión lectora que es utilizada de forma universal por todos los profesores/as: la formulación de preguntas (...).

Así, no se trata tanto de enseñar que esto es una narración y aquello un texto comparativo, como de enseñar lo que caracteriza a cada uno de estos textos, mostrar las pistas que nos conducen a su mejor comprensión y hacer consciente al lector de que puede utilizar las mismas claves que el autor usa para componer un significado, pero esta vez para interpretarlo. Fomentar las estrategias de escritura con el fin de redactar textos distintos puede ser, sin ninguna duda, una de las mejores formas de contribuir a este objetivo.

Por ello, no es necesario «casarse» con ninguna tipología en particular: para el uso en la escuela, su utilidad recae en que nos recuerdan que estos textos existen y que hay que dar oportunidad para trabajarlos cuando se trata de aprender a leer, y de leer para aprender. Es necesario cuestionar una práctica muy extendida, que consiste en que los niños aprenden a leer determinados tipos de textos y luego se les pide que lean para aprender otros textos distintos.

Por lo demás, parece claro que diversificar los tipos de escritos cuando se aprende a leer y a escribir, y cuando se utilizan lectura y escritura como medio para el aprendizaje, no es una cuestión de «progresía» o de «modernidad», sino de realismo pedagógico y de adecuación de los medios de que se dispone para que los alumnos logren los objetivos que se persiguen. Para ello, es necesario enseñar estrategias que ayuden a comprender distintos tipos de texto. (...)

Fuente: SOLÉ, Isabel (1998). *Estrategias de lectura*. 8ª ed. Barcelona: Graó.

II.7. Habilidades cognitivas y lingüísticas

En las evaluaciones y trabajos prácticos se proponen actividades de comprensión. Para su resolución debe recurrirse a los contenidos desarrollados por el profesor, a los apuntes de clase y a la bibliografía asignada, donde se encuentra la información pertinente sobre los temas que se evalúan.

La resolución de consignas requiere la comprensión de los conceptos (tópicos, temas) presentes en las distintas fuentes consultadas (textos verbales o no). **Comprender es pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que se sabe.** Comprender es realizar acciones u operaciones del pensamiento que demuestren que uno entiende el tópico y, al mismo tiempo, lo amplía. Comprender es ser capaz de asimilar un conocimiento y utilizarlo de manera innovadora. Es ir más allá de la memorización y la repetición. Cuando entendemos, no solo tenemos la información sino que también somos capaces de hacer ciertas cosas con ese conocimiento, es decir, podemos *explicar, justificar, desarrollar, extrapolar, vincular, aplicar, ejemplificar, comparar, contextualizar, generalizar, definir, fundamentar...*

Estas **operaciones del pensamiento** revelan la comprensión y la desarrollan. Las actividades de comprensión son **operaciones intelectuales y discursivas, lingüístico-cognitivas**, que utilizamos tanto en la lectura como en la escritura y la oralidad. Los profesores formulan las consignas y los planteos de los exámenes y trabajos prácticos enunciando las operaciones cognitivas y discursivas que los estudiantes deben realizar. Estas pautas orientan la exposición y son los factores que dan significado a los textos.

A continuación, se especifican las definiciones de algunas de las principales habilidades cognitivas y lingüísticas que se emplean para comprender y producir textos orales o escritos.

Definición de la operación	Procedimientos involucrados
Analizar: descomposición mental del todo en sus partes o elementos más simples, así como la reproducción de las relaciones de dichas partes, elementos y propiedades.	<ul style="list-style-type: none"> • Delimitar las partes del objeto a analizar ("todo"). • Determinar los criterios de descomposición del todo. • Delimitar las partes del todo. • Estudiar cada parte delimitada.
Resumir: es el proceso que sigue al análisis: "se descompone para volver a componer". Es reducir en forma sumaria lo esencial de un texto, asunto o materia. El resumen abrevia la expresión lingüística de manera que quite lo que no sea lenguaje principal, directo, informativo, pero respeta el lenguaje del autor y la secuencia de ideas del mismo. Resumir implica una tarea de reformulación del texto base.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las ideas principales de un texto. • Transcribir las ideas suprimiendo y utilizando otros conectores. • Respetar la secuencia e ideas del autor.
Observar: percepción sistémica, premeditada y planificada que se realiza en determinado período de tiempo, tiene como objetivo estudiar minuciosamente el curso de los objetos y fenómenos según un plan previamente elaborado,	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar el objeto de observación. • Determinar los objetivos de la observación. • Fijar los rasgos y características del objeto observado con relación a los objetivos.

permite determinar las particularidades esenciales del fenómeno de estudio.	<ul style="list-style-type: none"> • Indicar: ¿qué viste?, ¿cómo es?, ¿a qué se parece?...
Comparar: establecimiento mental de analogías y diferencias entre los objetos y fenómenos de la realidad objetiva que sirve para descubrir lo principal y lo secundario en los objetos.	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar los objetos de comparación. • Determinar las líneas o parámetros de comparación. • Determinar las diferencias y semejanzas entre los objetos para cada línea de comparación. • Elaborar conclusiones acerca de cada línea de comparación (síntesis parcial). • Elaborar conclusión de cada objeto de comparación (síntesis parcial). • Elaborar conclusiones generales.
Identificar: operación mediante la cual se determinan los rasgos que caracterizan a un objeto o fenómeno y sobre esa base se descubre su pertenencia a la extensión de un concepto o ley de las conocidas.	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar el objeto. • Caracterizar el objeto. • Establecer la relación del objeto con un hecho, concepto o ley conocidos.
Describir: operación lógica en la que se enumeran y relacionan las características o elementos que se aprecian en el objeto de descripción, es decir, es la verbalización de lo percibido.	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar el objeto a describir. • Observar el objeto. • Elaborar el plan de descripción. • Reproducir las características del objeto siguiendo el plan de descripción elaborado.
Interpretar: consiste en traducir a otro lenguaje la información o mensaje que se encuentra contenida en una cosa, hecho, idea, proceso, expresados en forma de código.	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar el objeto o información. • Relacionar las partes del objeto. • Encontrar la lógica de las relaciones establecidas. • Elaborar las conclusiones acerca de los elementos, relación y razonamiento que aparecen en el objeto o información interpretada, orientándose mediante preguntas como: ¿por qué?, ¿en qué se parecen?, ¿en qué se diferencian?, ¿es así?...
Explicar: ordenamiento lógico de conocimientos (hechos, conceptos, leyes, experiencias, etc.) acerca de un objeto, fenómeno o proceso determinado, de modo que exprese las relaciones entre todas sus características conocidas.	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar el objeto de información. • Argumentar los juicios de partida. • Establecer las interrelaciones de los argumentos. • Ordenar lógicamente las interrelaciones encontradas. • Exponer ordenadamente los juicios y razonamientos.
Definir: operación por medio de la cual se distinguen las características esenciales de objeto o fenómeno y se enuncian en formas de un concepto.	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar las características esenciales que distinguen y determinan el objeto de definición. • Enunciar de forma sintética y precisa los rasgos esenciales del objeto.
Clasificar: distribución de los objetos o fenómenos individuales en el correspondiente género o	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar el objeto de estudio. • Seleccionar los criterios o fundamentos de clasificación.

clase, es decir presentar las características, nexos y relaciones esenciales y generales de los objetos y fenómenos según un criterio adoptado para la clasificación.	<ul style="list-style-type: none"> • Agrupar los elementos en diferentes clases o tipos. Tener en cuenta: ¿cómo podríamos ordenarlos?, ¿qué criterios adoptamos para agruparlos?
Relacionar: operación lógica mediante la cual se descubren los nexos de determinación, dependencia, coexistencia u oposición existente entre dos o más objetos, fenómenos o procesos.	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar de manera independiente los objetos a relacionar. • Determinar los criterios de relación entre los objetos. • Determinar los nexos de un objeto hacia otro a partir de los criterios seleccionados. • Determinar los nexos inversos. • Elaborar las conclusiones generales.
Ilustrar/Ejemplificar: revelar, a través de las características y propiedades concretas de un objeto, fenómeno o proceso, los principios, conceptos o leyes teóricas de una ciencia dada.	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar el concepto, regularidad o ley que se quiere ilustrar. • Seleccionar los elementos factuales (a partir de criterios lógicos y de la observación, descripción, relato u otras fuentes). • Establecer las relaciones de correspondencia de lo factual con lo lógico. • Exponer ordenadamente las relaciones encontradas.
Imaginar: es formar idea de algo no presente; es percibir mentalmente algo no enteramente experimentado. Se trata de una forma de creatividad. “Vagamos” en nuestra fantasía. Forjamos imágenes mentales.	<ul style="list-style-type: none"> • Con la imaginación no podemos solicitar datos que la respalden, va más allá de ellos y de nuestra experiencia. • Es volar lejos de la realidad.
Críticar: forma lógica de organización de hechos, razonamientos y argumentos que se contrapongan a un juicio y teoría de partida, objeto de crítica.	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar el objeto de crítica. • Valorar el objeto de crítica. • Argumentar los juicios de valor elaborados. • Refutar las tesis de partida del objeto de crítica con los argumentos encontrados.
Hipotetizar: es construir un enunciado que se propone como posible solución de un problema. Es una acción provisoria, representa una suposición, una conjetura.	<ul style="list-style-type: none"> • Consiste en proponer posibles explicaciones para un hecho, proceso, ideas o posibles soluciones para un problema.
Fundamentar: es exponer, mostrar, hacer explícito el principio, ley, origen de un hecho, idea, proceso, juicio que lo valida en esa situación.	<ul style="list-style-type: none"> • Implica un proceso de reflexión y crítica donde se hacen presentes los principios de una aseveración. • Implica una tendencia reflexiva, un punto de vista o posición frente a principios, axiomas, leyes, teorías, ideologías y determina qué alcances tienen. • Se diferencia de una simple opinión.
Argumentar: operación lógica en la que se determina la fundamentación de un juicio o razonamiento de partida, mediante el establecimiento de relaciones entre otros conceptos y juicios conocidos anteriormente.	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar el juicio de partida. • Encontrar de otras fuentes los juicios que corroboran el juicio inicial. • Seleccionar las reglas lógicas que se sirven de base al razonamiento.



<p>Inferir: es un proceso anticipador, donde predomina la derivación de informaciones y la ampliación de significados anteriormente atribuidos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se trabaja las inferencias a través del análisis del cotexto (dentro del texto). • Se pueden comprobar las inferencias a partir de información bibliográfica, diccionarios, otros textos.
<p>Aplicar: operación lógica de gran complejidad que exige el dominio previo de un amplio sistema de conocimientos para poder enriquecerlo durante su utilización en la explicación de situaciones nuevas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar el objeto de aplicación. • Confirmar el dominio de los conocimientos que se pretenden aplicar el objeto. • Caracterizar la situación u objeto concreto en que se pretende aplicar los conocimientos. • Interrelacionar los conocimientos con las características del objeto de aplicación. • Elaborar conclusiones de los nuevos conocimientos que explican el objeto y que enriquecen los conocimientos anteriores. preguntarse: ¿qué podrías hacer con?
<p>Relatar o Narrar: exposición lógica y coherente de un argumento que sirve de hilo conductor, enriquecido con un contenido concreto acerca de hechos, personajes, épocas, etc., debiendo caracterizarse por su veracidad, colorido y concreción.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Delimitar el período temporal del acontecimiento a narrar. • Seleccionar el argumento de relato (acciones que acontecen como hilo conductor de la narración en el tiempo). • Caracterizar los demás elementos que den vida y condiciones concretas el argumento (personajes, situación histórica, relaciones espacio-temporales). • Exponer ordenadamente el argumento y el contenido.
<p>Valorar: implica determinar la trascendencia de un objeto o proceso a partir del conocimiento de sus cualidades, y de la confrontación posterior de estas con ciertos criterios o puntos de vista del sujeto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar el objeto de la valoración. • Establecer los criterios de valoración (valores). • Comparar el objeto con los criterios de valor establecidos. • Elaborar los juicios de valor acerca del objeto. Preguntas orientadoras: ¿qué pensás, ¿qué opinás vos?
<p>Metacognición: proceso mediante el cual la persona, luego de haber elegido como objeto de conocimiento, un objeto o suceso de su entorno, pone atención en cómo elaboró ese conocimiento, qué motivaciones lo llevaron a ello, qué dificultades encontró; permitiéndole tomar conciencia de los cambios que se produjeron en él mismo mientras construía el conocimiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer lo que se aprendió. • Prestar atención a: cómo se aprende, por qué se aprende, cuándo se aprende mejor, cómo se sabe lo que se sabe.
<p>Toma de Apuntes: implica el análisis inteligente de lo que se lee o escucha y el registro de las ideas principales, expresándolas con las propias palabras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atención bien desarrollada. • Análisis crítico de lo que se lee. • Captar la organización del material. • Condensar lo que dice el autor en forma breve.

	<ul style="list-style-type: none"> • Reelaborar las ideas del autor con las propias palabras.
Técnica del Subrayado: consiste en subrayar las ideas esenciales de un texto de tal modo que favorezca una mejor y más rápida comprensión del mismo.	<ul style="list-style-type: none"> • Se pueden subrayar con doble línea las ideas fundamentales y con línea simple, las secundarias. • Destacar un párrafo con corchetes en el margen exterior. • Un asterisco destaca ideas muy importantes. • Se puede rodear los términos claves o palabras de transición con un círculo y escribir números para indicar el orden de las ideas principales.
Comprensión Lectora: es un proceso intelectual complejo por el cual decimos que el lector modifica su pensamiento respecto de la realidad, mediante la información que descubre en el texto escrito porque lo ha entendido.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar la organización o estructura del texto. • Analizar la introducción, el tema principal y la conclusión. • Comprender las ideas principales de cada párrafo. • Aprovechar los términos de transición. • Percepción de la actitud o tono con que fue escrito el libro (sátira, ironía, humor...). • Detectar el estilo del autor. • Interpretar los materiales no verbales. • Interpretar la lectura aportando elementos provenientes de su propia experiencia o lecturas anteriores.
TÉCNICAS DE GRAFICACIÓN	
Recta Histórica: permite ubicar determinados hechos, características, personajes, etc. sobre una línea que representa la coordenada temporal, respetando el orden cronológico en el que se sucedieron o existieron.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar una línea de tiempo. • Ubicar cronológicamente los hechos más importantes del período analizado.
Esquemas: son representaciones de información que resumen el contenido y la estructura de un texto o materia, en forma personal.	<ul style="list-style-type: none"> • Requiere la estructuración personal del material leído y la organización de los contenidos fundamentales de una forma significativa y creadora. • Se realiza después de leer varias fuentes de información.
Cuadros Sinópticos: son representaciones de conceptos e ideas principales respetando la estructura del texto e ideas del autor.	<ul style="list-style-type: none"> • Se colocan los conceptos principales en el margen izquierdo y mediante llaves se van especificando conceptos y demás ideas consideradas principales, descripciones, ejemplos, etc.
Mapas Conceptuales: técnica creada por Joseph Novak, quien la presenta como estrategia y como recurso esquemático. Estrategia: procesos ejecutivos mediante los cuales se elige coordinar y aplicar habilidades. Recurso: es un recurso esquemático para presentar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Características: se trata de un gráfico, un entramado de líneas. • Elementos: <ul style="list-style-type: none"> -Conceptos: palabras o signos con que expresamos proposiciones (son dos o más términos unidos por palabras-enlace).



Proporcionan un resumen esquemático de lo aprendido, ordenado de manera jerárquica. El conocimiento está organizado y representado situando los más generales e inclusivos en la parte superior y los menos inclusivos en la parte inferior.	-Enlace: son conectores que sirven para unir conceptos y señalar el tipo de relación entre ellos. <ul style="list-style-type: none">• Se identifican los conceptos más importantes.• Se jerarquizan los conceptos (de lo general a lo particular).• Se encierran los conceptos en elipses.• Se unen los conceptos mediante conectores formando proposiciones.• Se utilizan líneas, <u>no</u> flechas.
Redes Conceptuales: expresan jerarquías de significados de tal modo que los conceptos más generales se explicitan en conceptos más concretos que describen su significado.	<ul style="list-style-type: none">• Se identifican los conceptos importantes.• Se ubican los conceptos representando las relaciones.• Puede incluirse el significado de los conceptos.• Los conceptos se enmarcan con rectángulos.• Se utilizan flechas para unir ideas.

Fuentes:

COLL, C. et al. (1995). *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Buenos Aires: Santillana, "Aula XXI".

RATHS, L. E. et al. (2005). *Cómo enseñar a pensar. Teoría y aplicación*. (Leonardo Wadel y León Murlas, trads.). (8ª reimp.). Buenos Aires: Paidós.

Las operaciones descritas revisten radical importancia en los exámenes escritos. Estos textos son dialógicos, es decir, en ellos hay dos voces, la del profesor (que plantea la consigna) y la del alumno (que escribe la respuesta). **La consigna es instruccional:** da una instrucción al estudiante. Mientras que **la respuesta es expositivo-explicativa**, en la mayor parte de los casos, ya que alumno deberá exponer conocimientos, explicar fenómenos diversos y explicitar fuentes de información. En este sentido, la respuesta del alumno es polifónica: él habla en esa respuesta pero sobre todo cita a las fuentes de su saber. El alumno no es un investigador especializado que llega a conclusiones y adopta posturas sobre el tema en cuestión. Su función es exponer, explicar las ideas, las conceptualizaciones de los autores consultados, y en muchos casos, evaluar la pertinencia de esas explicaciones o aplicarlas al análisis de fenómenos menos estudiados. Por eso, **la actitud discursiva que se espera del alumno en la respuesta de parcial de examen es la de lector experto y la de reformulador experto**, es decir, la del que expone mostrando que ha leído las diversas fuentes sobre un tema y está en condiciones de referirlas en forma sintética pero guardando la mayor fidelidad.

El punto de partida de una buena respuesta escrita del estudiante es una lectura atenta y detenida de la consigna planteada por el profesor. A partir de esa lectura el alumno podrá comenzar a planificar su respuesta, atendiendo a lo solicitado.

Distinguimos, básicamente, **dos tipos de preguntas de exámenes escritos académicos:**

- *Las que solicitan la definición o explicación de algún concepto, o la relación entre conceptos.* Este tipo de preguntas, en general, esperan respuestas relativamente breves (pueden resolverse en no más de tres párrafos).

- *Las que requieren el desarrollo de un tema.* Estas preguntas esperan respuestas más extensas, suponen la complementación o confrontación de diversas fuentes bibliográficas y, si bien son predominantemente expositivo-explicativas, pueden poseer también secuencias argumentativas. En los exámenes de este tipo, las preguntas indagan o bien el qué o en el cómo de un concepto, objeto o noción. Ejemplo: *¿Qué son los géneros discursivos según M. Bajtín?* Esta pregunta también puede formularse

de los siguientes modos: *Defina la noción de géneros discursivos según M. Bajtín / *Explique qué entiende Bajtín por “Género discursivo”.

Todas estas preguntas esperan una respuesta basada fundamentalmente en una **definición**. Para proporcionar una respuesta completa, puede definirse el concepto en cuestión a partir de una *equivalencia*, a partir de una *definición funcional* o una *descriptiva*:

- **Definición de denominación:** indica cuál es el término científico que se utiliza para denominar el concepto explicado. Utiliza como *marcadores* (es decir, como elementos lingüísticos que indican o “marcan” una operación discursiva): *llamar, designar, denominar* y otros verbos sinónimos.

- **Definición de equivalencia:** explica un concepto estableciendo una equivalencia de significados. Utiliza como marcadores: el verbo *ser* o los signos de puntuación: paréntesis, comas, guiones, dos puntos.

- **Definición descriptiva:** define el concepto proporcionando una descripción o caracterización de él. Utiliza como marcadores: *está formado por, está compuesto por, está constituido por, consiste en*, etc.

- **Definición funcional:** presenta un objeto indicando su función, finalidad o uso. Utiliza como marcadores expresiones como: *se utiliza para, sirve para, cuya función es, tiene como finalidad*, etc.

Los marcadores de definición no son exclusivos, ya que pueden utilizarse con otras funciones. Como fuere, en todos los casos, las definiciones deben volcarse con precisión y haciendo uso del léxico adecuado.

Por otro lado, también puede haber preguntas que indaguen el “cómo” de una noción, las cuales darán pie a descripciones o narraciones con valor explicativo. O bien, en “el porqué” de un fenómeno. Este tipo de preguntas plantea una consecuencia y requiere la explicitación de las causas que la originan. Tanto la causa, como muchas veces también la consecuencia, e incluso otros conceptos involucrados, previamente deben ser definidos. Ejemplo: *Explique por qué la escritura requiere un momento de planificación y otro de revisión*.

Antes de contestar esta pregunta, es necesario desmenuzarla para planificar la respuesta correcta:

- El por qué nos indica que no están preguntando por la causa que hace que la escritura tenga ambos momentos.

- Es necesario definir *escritura*, para encontrar en la definición el elemento causal de la consecuencia indicada por la pregunta (presencia de los dos momentos). Definición posible de *escritura*:

“La escritura es un código a través del cual se entabla un tipo de comunicación diferida, ya que —a diferencia de la comunicación presencial— la emisión y recepción del mensaje escrito no son simultáneas, sino que media un tiempo entre ellas. El carácter diferido de la comunicación escrita hace necesario que el emisor trate de eliminar de su texto las ambigüedades que pudieran producir malentendidos, ya que no va a estar presente para corregirlos en el momento en que el mensaje sea recibido. Ese control sobre el escrito propio se logra planificándolo previamente y revisándolo después, para garantizar que el escrito va a funcionar eficazmente en la situación comunicativa prevista”.

Encontramos la causa en la definición: es el carácter diferido de la comunicación escrita lo que hace que deba ser planificado y revisado. Para redactar finalmente una respuesta correcta, es necesario tener las definiciones de *planificación* y de *revisión*, y mostrar por qué estos momentos ayudan a evitar ambigüedades en el escrito. Se redacta la respuesta a la pregunta integrando las tres definiciones (qué es *escribir*, qué es *planificar*, qué es *revisar*) y estableciendo las relaciones causales correspondientes.

Modelo posible de respuesta (los subrayados indican nexos causales)

La escritura requiere un momento de planificación y uno de revisión porque es un código a través del cual se entabla un tipo de comunicación diferida. En este tipo de comunicación —a diferencia de la comunicación presencial— la emisión y la recepción del mensaje no son simultáneas, sino que media un tiempo entre ellas. Este carácter diferido de la comunicación escrita hace necesario que el emisor trate de eliminar de su texto

las ambigüedades que pudieran producir malentendidos, ya que no va a estar presente para corregirlos en el momento en que el mensaje sea recibido. Ese control sobre el escrito propio se logra planificándolo previamente y revisándolo después. En el proceso de planificación del escrito, el escritor elabora un plan en el que se aclara a sí mismo qué es lo que quiere escribir (tema, postura), para qué (finalidad) y a quién se está dirigiendo (destinatario). Por otro lado, en el proceso de revisión el escritor va corrigiendo el texto en función de las exigencias de la lengua, del código de la escritura y de sus propias expectativas en cuanto a qué quiere escribir. La planificación y la revisión son fundamentales para garantizar que el escrito funcione eficazmente en la situación comunicativa prevista.

II.8. La explicación

Los textos explicativos presentan información de manera organizada y clara a fin de que el lector adquiera conocimientos acerca de un tema determinado. El tema que se expone se presenta como un saber construido y legitimado socialmente.

Los textos de este tipo tienden a borrar las huellas del enunciador (las marcas valorativas, afectivas o apreciativas) e instaurar una distancia que genera efecto de objetividad. El enunciador, entonces, autoriza su discurso utilizando un lenguaje técnico y remitiendo a fuentes bibliográficas que avalan sus consideraciones.

Dada su dimensión didáctica, los textos explicativos suelen apoyarse en una serie de paratextos que orientan al lector acerca de la organización y el tipo de información que va a encontrar. Así funcionan los títulos y subtítulos, el uso de diferentes tipografías, los gráficos y las imágenes.

En las explicaciones se procura facilitar la comprensión con el uso de diferentes recursos, entre los que podemos mencionar la definición, la analogía, la reformulación y la ejemplificación.

Si bien la explicación y la exposición de información son modalidades diferentes de presentar un conocimiento, en esta instancia utilizaremos ambos términos para referirnos al mismo procedimiento.

II.9. Recursos de la explicación

También se llaman, en ocasiones, “procedimientos”, “estrategias” o “técnicas” de la explicación. Algunos de los más comunes son los siguientes:

DEFINICIÓN

Es un enunciado breve que fija con claridad y precisión el significado de un concepto. De esta manera, establece sus límites o diferencias con respecto a otros conceptos semejantes, es decir, una definición señala rasgos esenciales de un objeto colocándolo dentro de una clase y especificando cuáles son sus características particulares. Por ejemplo, podríamos decir que una mesa es un mueble (clase de objetos a la que pertenece) constituido por una tabla horizontal sostenida por uno o varios pies (características que la diferencian de otros muebles).

En los textos académicos, la definición puede aparecer de diferentes formas:

-Introducida por el verbo *ser*, por ejemplo: “El conductismo es la corriente de la psicología que defiende el empleo de procedimientos estrictamente experimentales para estudiar el comportamiento observable (la conducta) considerando el entorno como un conjunto de estímulo-respuesta.”

-Con verbos como “llamarse”, “designar”, “denominar”, “entender por”, etc., como se ve en el siguiente caso: “El procedimiento mediante el cual nos es dable lograr que estímulos comúnmente sin reacciones las provoquen, se denomina condicionamiento”.

A veces las definiciones se refieren a la funcionalidad del objeto definido: “Los calendarios son sistemas de registro del tiempo que cumplen dos funciones importantes: constituyen la base de la cronología y proporcionan una división sistemática del tiempo.”

Las definiciones son muy importantes en los textos explicativos, según Marta Marín (2007), porque puntualizan conceptos fundamentales para el desarrollo de la explicación. Además, algunos conceptos

presentan diferentes significados según las disciplinas o, incluso, dentro de una misma disciplina, según diferentes teorías.

Veamos el siguiente ejemplo:

Adaptación y comportamiento

La noción de adaptación, tal como muy a menudo se la emplea en el estudio del comportamiento y de su motivación, se refiere de manera más especial al equilibrio homeostático y a los procesos reguladores relacionados con éste. En efecto, se tiende a concebir la conducta y su motivación como una adaptación o una readaptación del organismo al medio, bajo la influencia de una ruptura momentánea del equilibrio que se supone que existe entre dos polos (organismo o personalidad, por una parte, y medio, por la otra). Esta ruptura se manifiesta como una necesidad o un estado de tensión, lo que proporciona al mismo tiempo la fuente dinámica del proceso de adaptación que define al comportamiento mismo.

Nuttin, Joseph (1984). "Adaptación y motivación humana" en Piaget, Jean y otros, *Los procesos de adaptación*, Bs. As. Nueva Visión, pág. 141.

En este fragmento se observa que la noción de "conducta" se presenta a partir de la noción de "adaptación", definida al principio. Esto nos permite ver que si tuviéramos que responder en un examen, por ejemplo, acerca del concepto de conducta según este marco teórico, no podríamos prescindir del término "adaptación"; y, para definir a esta última, resultaría ineludible aludir a "equilibrio homeostático", "readaptación" o "medio", palabras que no aceptan un reemplazo, dada la necesidad de precisión de determinados términos en el ámbito académico.

Por otra parte, sabemos que algunos de estos términos ("medio", "adaptación", "conducta") también suelen aparecer en el lenguaje cotidiano pero no con el sentido con que se los utiliza en el marco de esta teoría psicológica.

ANALOGÍA

Su función es la de vincular ideas, objetos o fenómenos de las explicaciones con elementos más conocidos por el receptor para facilitar su comprensión.

¿Qué es la adolescencia?

La adolescencia es como un segundo nacimiento que se realizaría progresivamente. Hay que quitar poco a poco la protección familiar como se ha quitado la placenta protectora. Quitar la infancia, hacer desaparecer al niño que hay nosotros, constituye una mutación. (...)

Uno se siente sobre una pendiente sobre la cual no tiene control. Pierde sus defensas, sus medios de comunicación habituales sin haber sido capaz de inventar otros nuevos. Las langostas, cuando cambian de caparazón, pierden primero el viejo y quedan sin defensa por un tiempo, hasta fabricar uno nuevo. Durante ese tiempo se hallan en gran peligro.

Para los adolescentes viene a ser la misma cosa. Y fabricar un nuevo caparazón cuesta tantas lágrimas y sudores que es un poco como si uno lo "chorreara". En las aguas de una langosta sin caparazón hay siempre un congrio que acecha, listo a devorarla. ¡La adolescencia es el drama de la langosta! Nuestro congrio propio es todo lo que nos amenaza, en el interior de nosotros mismos y en ese exterior, en lo cual, a menudo, no se piensa.

Doltó, Françoise y otros (1992). *Palabras para adolescentes o el complejo de la langosta*, Bs. As. Atlántida.

En el fragmento anterior se vincula un concepto teórico, adolescencia, con un hecho de la naturaleza, en este caso, las mutaciones de la langosta. El uso de esta analogía apunta a presentar la vulnerabilidad y el sentido de pérdida de la adolescencia como un proceso natural que se esclarece con la alusión al caso concreto del cambio de caparazón de la langosta.

REFORMULACIÓN o PARÁFRASIS

Se trata de enunciar una información ya expresada pero con otras palabras (volver a decir, o decir lo mismo de otro modo, usando una paráfrasis). El uso de reformulaciones explicita la intención de clarificar conceptos, propia de la explicación.



Suele aparecer encabezada por ciertos términos como “es decir”, “esto significa que”, “esto es...”, “en otras palabras...”, etc.

La comprensión del lenguaje

... Los experimentadores descubrieron que la pronunciación de algunas palabras requería hasta 375 milisegundos pero los sujetos podían empezar a repetirlas sólo 250 milisegundos después del principio. Es decir, comenzaba a repetir la palabra antes de haberla oído entera.

Rogers, Don (1986). “Las habilidades del oyente” en Gellatly, Angus (comp.). *La inteligencia hábil. El desarrollo de las capacidades cognitivas*, Bs. As., Aique.

En el ejemplo, la segunda oración plantea de una manera más sencilla lo que se puntualiza, con detalles, en la primera.

EJEMPLIFICACIÓN

Es un elemento concreto que presenta un caso particular en el que se realiza un concepto. Esto quiere decir que no existe aisladamente en el texto sino que su interpretación depende siempre de su relación con el concepto al que ejemplifica y su función es esclarecerlo. La ejemplificación puede aparecer precedida de términos como “por ejemplo”, “a modo de ejemplo” o “como”; o también, si no se la quiere resaltar, entre paréntesis.

Más allá de la oración

Las oraciones no aparecen de manera aislada: son parte de textos más amplios (relatos, conversaciones o lo que sea) y también se las puede usar en contextos físicos particulares.

Naturalmente, esto ayuda considerablemente en la interpretación de oraciones. Una oración ambigua como “Están comiendo manzanas” tiene menos lecturas alternativas si uno tiene a los comensales delante o si las oraciones anteriores han tenido que ver con manzanas.

Rogers, Don (1986). “Las habilidades del oyente” en Gellatly, Angus (comp.). *La inteligencia hábil. El desarrollo de las capacidades cognitivas*, Bs. As., Aique.

En este fragmento, hay dos ejemplos introducidos de diferente manera. En el primer caso, entre paréntesis, se ejemplifica la noción de “textos más amplios”; en el segundo, a través del conector “como”, se introduce un ejemplo de la oración inserta en distintos contextos.

ILUSTRACIONES

Se trata de fotos, esquemas, dibujos, gráficos y símbolos. Estos son códigos no verbales que completan la información del texto.

CLASIFICACIÓN

Señala las clases en las que se divide determinado grupo o proceso. Ejemplo:

La respiración es un proceso fisiológico indispensable para la vida. Existen diferentes tipos:

- (1) Respiración directa: el aire entra a través de unos orificios externos llamados espiráculos.
- (2) Respiración branquial: la incorporación y eliminación de los gases respiratorios se realiza entre las corrientes de agua y los vasos sanguíneos de las superficies branquiales.

LEY O PRINCIPIO

Enuncia una regla explicativa general. Ejemplo:

Con excepción de algunos microorganismos, todas las células necesitan el oxígeno para extraer la energía contenida en los alimentos.

DESCRIPCIÓN

Presenta, enumera o proporciona características de:

a) *una estructura o sus partes*. Generalmente está acompañada por un diagrama o ilustración que ayuda a visualizar lo descripto:

Los equinodermos tienen un singular sistema hidráulico, el sistema ambulacral o hidrovacular, con el que consiguen trasladarse. Este sistema está compuesto por una placa llamada *madreporito* y por una serie de tubos internos dispuestos alrededor de la boca, con ramas o canales que recorren el cuerpo. Estos canales se comunican con hileras de pies ambulacrales, que salen hacia el exterior (como se observa en la ilustración). (*Ciencias Biológicas 2*, Buenos Aires, Santillana, 1989).

b) *una organización*:

El primer nivel trófico de una cadena alimentaria está ocupado por los productores; el segundo nivel por los consumidores primarios o animales herbívoros; el tercer nivel, por los consumidores secundarios o animales carnívoros y así sucesivamente.

c) *funciones orgánicas y procesos biológicos*:

El aparato digestivo transforma los alimentos en sustancias más simples, para que luego puedan ser absorbidos en los órganos especializados para esta función. Las sustancias no absorbibles son eliminadas al exterior. (*Ciencias Biológicas 2*, cit.).

e) *movimientos, acciones o funciones de las partes de una estructura*:

Las tráqueas de las arañas se encuentran muy modificadas y forman órganos llamados filotráqueas, localizadas en la cara ventral del abdomen, en forma de libro con numerosas hojas. El intercambio gaseoso se realiza a nivel de ellas con el líquido circundante, el cual lleva el oxígeno hasta las células y saca el gas carbónico.

CONECTORES

Son palabras o frases que se utilizan como nexo entre oraciones o entre párrafos. Su función es hilvanar el discurso y guiar la lectura. Establecen relaciones introduciendo sentidos semánticos entre las ideas y pueden utilizarse de las siguientes maneras:

a) PARA ESTRUCTURAR EL TEXTO:

- iniciadores: *para empezar, antes que nada, en primer lugar...*
- ordenadores: *primero, por último, en primer lugar, en segundo...*
- para introducir tema nuevo: *por otro lado, en otro orden, otro aspecto...*
- para continuar con el tema: *en este sentido, entonces, además...*
- distributivos: *por un lado, por otro, por una parte, éstos, aquellos...*
- para resumir: *en resumen, brevemente, en conjunto, recapitulando...*
- para indicar espacio o tiempo: *antes, hasta el momento, más arriba, hasta aquí, en este momento, aquí, ahora, al mismo tiempo, mientras...*
- para concluir: *en conclusión, en resumen, en suma, en fin, por último...*

b) PARA ESTRUCTURAR LAS IDEAS:

- de adición: *y, además, encima, incluso, del mismo modo, tanto... como...*
- de contraste: *pero, en cambio, aunque, sin embargo, ahora bien...*
- causales: *porque, por ello, puesto que, ya que...*
- consecutivos: *por consiguiente, de ahí que, por (lo) tanto...*
- condicionales: *con tal de que, si, a menos que...*
- relaciones temporales: *cuando, de pronto, luego, más tarde...*
- relaciones espaciales: *enfrente, delante, al fondo, abajo...*

c) PARA INTRODUCIR OPERACIONES DISCURSIVAS:

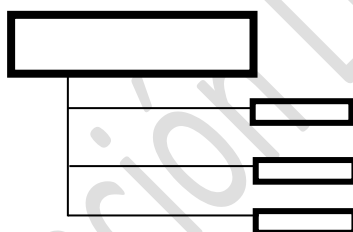


- expresión de punto de vista: *en mi opinión, a mi juicio, a mi entender...*
- manifestación de certeza: *es evidente, nadie ignora, está claro que...*
- confirmación: *en efecto, por supuesto, por descontado...*
- tematización: *respecto a, a propósito de, en lo que concierne a...*
- comparación: *frente a, mientras que, así como, a diferencia de...*
- reformulación, explicación, aclaración: *esto es, es decir, o sea, a saber, mejor dicho, en otras palabras...*
- ejemplificación: *en particular, a saber, así, pongamos por caso, sin ir más lejos, por ejemplo...*

II.10. Estructuras expositivas y organizadores gráficos

En los textos expositivos, las ideas pueden estar organizadas de diferentes maneras. A continuación se transcriben los **modelos de gráficos** propuestos por Emilio Sánchez Miguel (1993) para representar la información de los diversos textos. Debe tenerse en cuenta que, **muchas veces, los textos combinan distintos tipos de organización**, por lo que debe identificárselas para graficar correctamente las ideas.

Organización descriptiva: se describen las características de seres, hechos o cosas. En el cuadrado grande se anota el tema y en los más pequeños, las características.



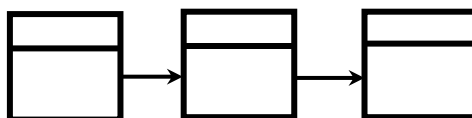
El párrafo descriptivo está constituido por una serie de características que describen un mismo objeto, hecho o idea. Si está coherentemente construido, debe presentar **una oración que encierre la idea principal o frase temática** que expresa brevemente el tema del párrafo sin dar detalles. Puede estar ubicada en cualquier lugar del párrafo, pero, para que la lectura sea más fácil, es conveniente que esté al comienzo.

Esta oración principal está acompañada por otras de valor secundario que ejemplifican, amplían o explican la información con otras palabras.

Para la construcción del párrafo descriptivo es conveniente hacer un listado de los elementos, hechos o ideas a utilizar. Luego se pueden relacionar entre sí por medio de conectores. Ejemplo:

El amaranto es un cereal de gran potencial alimenticio. Contiene proteínas de alto poder biológico, es decir, aquellas que realmente el organismo asimila, como son, por ejemplo, la lisina y la metionina, por lo que su aprovechamiento proteico llega al 74% (la carne es del 60%). Además, es rico en fósforos, fibra, hierro, calcio, potasio y la antioxidante vitamina E. Posee un grano que, una vez limpio y seco, puede ser guardado durante muchos años.

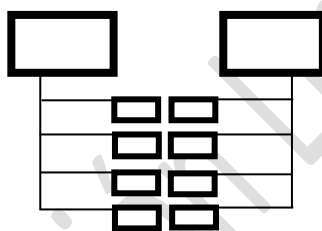
Organización secuencial: se narran hechos o procesos que se suceden en un orden determinado. Se ubican los hechos según su sucesión en el tiempo.



En los párrafos secuenciales, los diversos elementos se orden según un criterio explícito, cronológico generalmente. Es el caso de los textos que explican un proceso histórico o natural, o una secuencia de hechos que deben suceder en un orden determinado como ocurre con los textos instructivos. Por ejemplo, cómo copiar la música de un CD a otro. En este caso, el orden se indica por medio de números o letras sucesivos. Ejemplo:

La salchicha es un alimento milenario que mantiene en aumento su popularidad. Los griegos ya la conocían (Homero la nombra en La Odisea), y los romanos la convirtieron en especialidad. Más adelante, en la Edad Media, la salchicha se dispersó por toda Europa y, posteriormente, los alemanes desarrollaron distintas variantes en cada región de su país y la convirtieron en su plato típico (acompañada con chucrut y cerveza negra).

Organización comparativa: se indican las semejanzas y diferencias entre dos o más objetos, ideas, personas o hechos comparándolos según ciertas categorías, es decir, elementos que se tienen en cuenta para confrontarlos: tamaño, forma, ubicación, etc. en los cuadrados superiores se anotan los elementos que se comparan; en los menores, las características de cada uno. En el centro, podrían ubicarse las categorías.

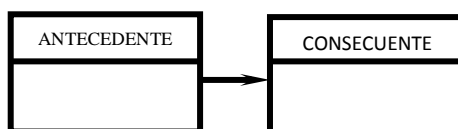


El párrafo comparativo indica las semejanzas y las diferencias entre dos o más objetos, ideas, seres o hechos, comparándolos según cierto número de categorías. Generalmente, el párrafo comienza con una oración que presentan los hechos u objetos a comparar. Luego, la comparación puede hacerse analizando cada una de las categorías en forma contrapuesta o bien se analiza cada objeto por separado.

Este párrafo exige una buena organización previa de la información: es necesario distinguir bien los objetos de la comparación, las categorías por las que se comparan y las características que surgen de ellas. No debe omitirse la oración principal que indique claramente cuáles son los objetos, personajes, etc., a comparar. Ejemplo:

Dos detectives legendarios de la novela policial inglesa mantienen la adhesión de los lectores a pesar del paso del tiempo. Sherlock Holmes, caballero inglés, creado por el célebre escritor Arthur Conan Doyle se convirtió, a poco de haber nacido en la imaginación del autor, en 1891, en uno de los personajes más populares de la tradición policial de fines del siglo XIX y principios del XX. El autor lo describe como un hombre alto, aferrado a su pipa y a su lupa. Hercúles Poirot, el más famoso entre los personajes de Agatha Christie, en cambio, es belga, tiene una cabeza ovoide, usa bigotes recortados con pulcritud extrema y presenta un cuerpo más bien rechoncho. Tanto uno como otro están siempre acompañados por sus ayudantes Watson y Hastings respectivamente, cuyas sucesivas torpezas resaltan la lucidez de sus jefes. Los dos detectives comparten la convicción de que la realidad es explicable aunque a veces parezca compleja y utilizan el método deductivo para resolver la trama de los crímenes.

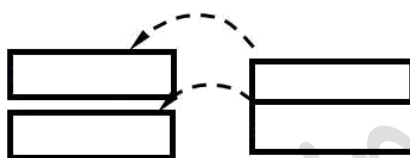
Organización causa-consecuencia: se presenta un hecho seguido por los motivos que lo han producido. A veces, la descripción de los motivos puede preceder al efecto. En el gráfico, la causa se expresa antes que la consecuencia.



Un ejemplo de párrafo con este tipo de organización es el siguiente:

El cuerpo tiende a calentarse cuando se toma sol en exceso o la temperatura es muy alta. El organismo dispone de diversos mecanismos naturales para regular por sí mismo la temperatura ya que la exposición excesiva puede provocar como resultado el “golpe de calor” cuyos síntomas son: decaimiento, dolor de cabeza, piel seca, deshidratación, mareos, vómitos, calambres, pulso acelerado, baja tensión y náuseas.

Organización problema-solución: se señalan uno o varios problemas y se indican la o las soluciones, a veces, la solución o el problema quedan sobreentendidos.



Un ejemplo de párrafo con esta organización podría ser el siguiente:

El esperado calor del verano puede convertirse en una seria amenaza. Ante los primeros síntomas de un “golpe de calor” como mareos, vómitos, deshidratación, debe procurarse bajar paulatinamente la temperatura, colocar al paciente en un lugar fresco, ventilado y a la sombra, en posición sentado. Se le debe dar agua fresca en pequeños sorbos, y mojarle la cara, cabeza, nuca y muñecas. Es imprescindible solicitar la asistencia de un médico.

Los esquemas ayudan a retener la información en la memoria a largo plazo y sirven de soporte para las exposiciones orales.

II.11. Los puntos de vista en los textos académicos

Como hemos señalado, los textos que circulan en el nivel superior se caracterizan por presentar datos e información de fuentes bibliográficas diversas. Esta operación tiene como finalidad sostener, confrontar o ampliar lo planteado, exponer los marcos teóricos desde los que se van a fundamentar las ideas o mencionar líneas de pensamiento previas que no pueden soslayarse, entre otras funciones.

Decimos entonces que los textos académicos aumentan su complejidad al presentar diferentes puntos de vista, es decir, “perspectivas, formas de considerar un problema, una situación o un tema” (Marín y Hall, 2007: 133). Se hace necesario aclarar que un punto de vista no es una mera opinión, aunque puede funcionar como sustento de ella.

La inserción de otras voces merece un tratamiento riguroso que implica no tergiversar la información citada, utilizarla adecuadamente según los propósitos del texto, incorporarla articuladamente con el hilo del discurso y referir explícitamente su origen, es decir, indicar con claridad la fuente bibliográfica.

Los textos de corte científico pueden transmitir los conocimientos, entonces, de diferentes formas, según Marín y Hall:

- **El conocimiento se presenta como indiscutible:** se comunica la información con objetividad y sin explicitar el punto de vista del autor. En este caso, los datos no se problematizan, sino que simplemente se los comunica al lector; estamos, entonces, en el plano de la exposición de información.

- **El conocimiento se presenta desde diferentes puntos de vista** (teorías o autores): en este caso, el tema se aborda desde diferentes perspectivas. El autor del texto puede sólo exponerlas o también presentar su propio punto de vista.

- **El conocimiento se presenta como discutible y el autor sienta posición al respecto**: aquí no se trata sólo de desarrollar diferentes puntos de vista ajenos sino de defender una postura determinada, que cuestiona un saber establecido.

En este punto, nos acercamos a la argumentación, dado que el autor debe fundamentar su posición a través argumentos.

II.12. La argumentación

El concepto de texto argumentativo no da cuenta de un género sino de una **secuencia textual** presente tanto en las formas más simples de argumentación cotidiana como en producciones más complejas. Estos textos se caracterizan por exponer un punto de vista y desarrollar un discurso estratégico que lo justifique. Si bien están destinados a convencer al lector de la validez de los planteos expuestos, lo cual está vinculado con la función apelativa del lenguaje, muchas veces podemos reconocer otras funciones, como la informativa.

En esta misma línea, podemos ver que argumentación y exposición –que pueden ser entendidos como polos opuestos en la medida en que persiguen diferentes objetivos– se encuentran estrechamente vinculados en los textos de corte académico, dado que muchas veces, para argumentar se hace necesario exponer conocimientos y desarrollar explicaciones.

En la medida en que ambas operaciones se sostienen en el manejo de la información, comparten muchos rasgos retóricos. En ambas se pueden desplegar, por ejemplo, definiciones, comparaciones y ejemplificaciones; la diferencia central radica en la situación comunicativa que da funcionalidad específica a esos rasgos en cada una de esas operaciones.

La argumentación no es una demostración en el sentido de las ciencias exactas –como la matemática y la física– porque no pretende presentar pruebas empíricas. En estas disciplinas la hipótesis no es considerada verdadera hasta que la investigación demuestre su validez. En cambio, la argumentación es propia de las ciencias sociales o humanas (como la Sociología o la Psicología) en las que los argumentos que se presentan no son irrefutables sino verosímiles.

La argumentación es, entonces, un **ejercicio retórico que consiste en desplegar diferentes medios de persuasión haciendo uso de las posibilidades del lenguaje** y considerando los elementos de la situación comunicativa: enunciador, destinatario, tema, contexto, etc.

II.13. Estructura argumentativa

En un texto con estructura argumentativa no pueden faltar los siguientes elementos:

- **Tesis/hipótesis/opinión**: se formula como una proposición bímembre de la que se puede predicar que es verdadera o falsa. Puede enunciarse en forma explícita o ser ambigua al principio y reconstruirse a lo largo del texto. Debe ser retomada y reforzada en la conclusión.

- **Desarrollo**: es el despliegue de los argumentos a través del uso de diferentes estrategias argumentativas. Entre los argumentos y la hipótesis debe haber una relación lógica del tipo premisas-conclusión, en la cual los argumentos funcionen como premisas para convalidar la hipótesis/conclusión.

Más allá de estos elementos básicos, es esperable que un buen texto argumentativo comience con una introducción que presente el tema y la problemática a tratar, adelante la hipótesis y establezca un acercamiento con el lector a través de algún recurso como una anécdota o una cita de autoridad.

- **La conclusión**, por su parte, es el espacio de cierre de la argumentación en el que se recapitula lo desarrollado y se destacan los puntos centrales que sostienen la tesis, que suele reaparecer aquí enfatizada por algún recurso persuasivo.



II.14. Recursos de la argumentación

Estos no son excluyentes de aquellos que se proponen para la exposición. Los que se enumeran a continuación son algunos de los más usuales.

PREGUNTA RETÓRICA

Es un recurso por el cual el enunciador disfraza su intención de imponer una opinión al destinatario a través de preguntas cuyas respuestas ya están previstas en el enunciado. El objetivo es, según Escandell Vidal, “hacer pasar como algo comúnmente aceptado lo que no es más que una opinión particular del emisor” (1996: 183).

Veamos el siguiente ejemplo en el que se observa que la pregunta funciona como un tipo especial de afirmación:

“¿Qué podía ser mejor que una revista de superhéroes editada en México? ¿Qué mejor objeto de colección que unas hojas con las aventuras a todo color de Batman, Superman, El Hombre Araña y toda la galaxia de seres indestructibles, algunos de los cuales tu padre conocía del cine continuado de su pueblo?” (Pujol, *La década rebelde*, p.23).

CITA DE AUTORIDAD

Es la introducción directa o indirecta del nombre o la voz de otra persona a quien se considera portadora de un saber valioso, honestidad intelectual, prestigio, inteligencia.

Al citarlo, el enunciador se inscribe en su misma línea y, de este modo, hace extensivas esas características a su propio discurso, como en este pasaje:

“Philippe Ariés escribe que, así como el sentimiento de infancia nació en el siglo XVIII, el de la adolescencia pertenece definitivamente al siglo XX, y es a partir de los años 60 que su connotación psicologista dejó lugar a una ambiciosa dimensión cultural.” (Pujol, *La década rebelde*, p.23).

EJEMPLIFICACIÓN

Es la introducción de uno o varios casos particulares que intentan ilustrar una afirmación general.

“Tampoco faltaron en aquellos años los programas de consumo infantil en el horario ‘adulto’ como El Show de Pepe Biondi o, más específicamente, el teleteatro Jacinta Pichimahuida, pero fueron excepciones.” (Pujol, *La década rebelde*, p.32).

CAUSALIDAD

Plantea una relación de causa-efecto entre dos ideas. Esto puede verse en los siguientes ejemplos:

“Cómo cuidar y educar a su hijo, el polémico libro de Spock, se había editado por primera vez en 1946, y con sucesivas traducciones había logrado un gran impacto en diversos países. El primer efecto que este libro casi rousseau-niano tuvo en los Estados Unidos fue la emergencia de la generación de jóvenes rebeldes y críticos del sistema.” (Pujol, *La década rebelde*, p.26).

“En muchas escuelas se siguieron utilizando los libros clásicos de Kapelusz, pero Aire libre de María Elena Walsh – para segundo grado – marcó otra senda a partir de 1967, materializando así un interés cada vez mayor en la renovación.” (Pujol, *La década rebelde*, p.27).

CONCESIÓN

Se reconoce cierta validez a un argumento contrario para complementarlo, luego, con uno propio. El ceder terreno momentáneamente a una idea ajena abre un juego contrastivo entre dos visiones opuestas que, sin embargo, coexisten.

“Aunque el gobierno de facto de Onganía, regresivo y ultramontano para tantos temas, supuso un brusco corte para el proceso de modernización cultural del país, en el aspecto educativo la brecha fue menos abrupta. Más aún: en

1967, por resolución del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria, empezaron a funcionar 102 escuelas integrales públicas en Capital y 40 en el interior del país.” (Pujol, *La década rebelde*, p.27).

REFUTACIÓN

Es la presentación de un argumento contrario para discutirlo, contradecirlo o invalidarlo. Este recurso es también conocido como contraargumentación.

“Durante un siglo los estudiosos de la educación han padecido bajo el yugo de los psicólogos conductistas, que consideraban que el aprendizaje era sinónimo de cambio de conducta.

Nosotros rechazamos este punto de vista y precisamos, por el contrario, que el aprendizaje humano conduce a un cambio en el significado de la experiencia.” (Novak y Gowin, *Aprendiendo a aprender*, p. 13).

ANALOGÍA

Establece semejanzas entre dos elementos, uno de los cuales pertenece a un campo disciplinar diferente y es conocido por el receptor. El uso de este recurso permite explicar algo complejo a través de algo más simple que funciona en forma equivalente.

“Así como el fútbol es imposible sin un balón en la cancha, sería poco serio intentar salir de nuestras dificultades económicas y sociales si no hay trabajo. Es inútil teorizar con estrategias de pizarrón, porque lo que Juan Pueblo quiere es que le den “pelota” (trabajo), para poder jugar el partido.” Moffatt, H. “Cuentas pendientes” en *Cartas al director*, *La Capital*, 15 de marzo de 2002.

USO DE ESTADÍSTICAS

La inserción de este tipo de recursos aporta credibilidad a la argumentación a partir de datos irrefutables de la realidad.

“Establecida por las Naciones Unidas como ‘la década para el desarrollo’, la de los 60 fue sin duda una década de explosión poblacional, con una tasa anual de casi el 3 por ciento acumulativo, que se verificó principalmente en los países subdesarrollados o en ‘vías de desarrollo’.” (Pujol, *La década rebelde*, p.24).

SUBJETIVEMAS Y MODALIZADORES

El discurso argumentativo suele tener marcas de subjetividad que ponen en evidencia la postura del autor frente a determinada cuestión. Dos elementos que contribuyen a la subjetividad del lenguaje son los *subjektivemas* y los *modalizadores*.

Los primeros son sustantivos, adjetivos o verbos con connotaciones valorativas. La valoración puede ser positiva o negativa, pero siempre implica una opinión. En el siguiente fragmento, Sergio Pujol emplea diversos adjetivos que denotan claramente cuál es su postura:

“Ser niño en la década de 1960 fue portar, si bien de modo parcial y limitado, las ilusiones de una sociedad confiada en que el cambio era posible, deseable y en cierto modo también inevitable.” (p. 23).

Los modalizadores son adverbios o frases adverbiales que afectan a toda una oración o un párrafo, es decir, a un enunciado completo. También conllevan una valoración. Por ejemplo, en el siguiente enunciado de Pujol se utiliza un modalizador que refuerza lo afirmado:

“Desde luego, no fuiste tan inteligente como Mafalda, ni tan ingenuo como Upa, ni tan delirante como el Capitán Piluso, ni tan enciclopédico como Antejito.” (p. 22).

TÓPICOS O LUGARES COMUNES

Son argumentos que se apoyan en unos valores, creencias o premisas que se suponen aceptados por la mayor parte de la sociedad. Se exhiben como verdades indiscutibles para la sabiduría general, popular. En el siguiente fragmento, por ejemplo, aparece el tópico del “crisol de razas”:



“Este país maravilloso que tenemos es uno de los países con más espíritu emprendedor. Ya se los he dicho. Hay una razón. La razón es que nuestros abuelos, nuestros padres cruzaron un océano en barco sin tener Facebook o Twitter o celular; sin saber qué iban a encontrar. Y vinieron a otro continente y a nuestro país buscando una oportunidad. Y se radicaron a lo largo y a lo ancho del país, y construyeron una etapa maravillosa de la Argentina. Los argentinos venimos de los barcos.”

METÁFORAS

Son un tipo de comparación en las que se elide el nexos comparativo “como”. Constituyen una suerte de analogía condensada. Ejemplo: “La pena de muerte es un ‘látigo’ que lastima a la sociedad”.

NARRACIÓN

En general, con ella se apela a las emociones. Tiene la función de conmover al destinatario. Su fuente puede ser la historia o las fábulas, los mitos, la ficción. También valen las experiencias personales, cuando se introduce una anécdota, por caso. En general, valen como “narraciones ejemplificadoras”.

“Personas durmiendo en la calle en pleno invierno. Ataques terroristas. Niños que asesinan. Discriminación, violencia y maltrato. Estas noticias salen a nuestro encuentro con suficiente frecuencia para hacernos dudar de la bondad esencial del ser humano. Debemos hacer un esfuerzo consciente por recordar que, por más terribles que sean estas realidades, son -por definición- excepciones a la regla, y que la mayor parte del tiempo no nos regimos por la crueldad y la indiferencia, sino por emociones más afines a lo que entendemos por la expresión ‘ser humano’.

Emociones como la que movió a Alberto, un hombre de 68 años, a perdonar al asaltante que lo había golpeado, y a desearle una vida mejor. Gestos que avivan una añoranza profunda, más profunda que cualquier cinismo, de una esencia que recordamos pero que a veces no logramos encarnar.” (*La Nación*, “Vida y ocio”, en: <https://goo.gl/ox-Com6>, última consulta: 05/09/17, 20.17).

ACUMULACIÓN O ENUMERACIÓN

Se lista una serie de elementos en una misma oración. A veces, se presentan distintas expresiones que se refieren a lo mismo y refuerzan la argumentación.

Correr es muy conveniente porque favorece la circulación sanguínea, estimula en funcionamiento cardíaco, no requiere de equipos ni instalaciones especiales, no lleva mucho tiempo y ayuda a descargar las tensiones nerviosas.

IRONÍA

Consiste en dar a entender lo contrario de lo que se dice: burlarse de un calvo llamándolo “peludo”. Utiliza un tono de expresión a menudo burlesco.

“Salió de la cárcel con tanta honra, que le acompañaron doscientos cardenales; salvo que a ninguno llamaban eminencia.” Francisco de Quevedo, *La vida del Buscón*.

Como dijimos, la explicación y la argumentación son operaciones discursivas que pueden aparecer combinadas. Sin embargo, es importante conocer sus rasgos particulares para escribir en forma adecuada tanto textos explicativos como textos argumentativos. Para finalizar, veamos el siguiente cuadro:

	EXPOSICIÓN	ARGUMENTACIÓN
OBJETIVO DEL EMISOR	• Brindar o ampliar información.	• Convencer o persuadir.
OBJETIVO DEL RECEPTOR	• Aprender/conocer.	• Formar una opinión/confrontar ideas.
MARCAS DE ENUNCIACIÓN	• 3º persona. • Neutralidad/objetividad.	• 1º persona. • Subjetividad.

INCORPORACIÓN DE OTRAS VOCES	<ul style="list-style-type: none"> No se incluyen en función del acuerdo o desacuerdo con el punto de vista del enunciador. 	<ul style="list-style-type: none"> Se organizan en función de su coincidencia (citas de autoridad o equivalentes)/disidencia (polémica) respecto del punto de vista del enunciador.
LENGUAJE	<ul style="list-style-type: none"> Uso denotativo. 	<ul style="list-style-type: none"> Uso connotativo.
USO DE INTERROGACIONES	<ul style="list-style-type: none"> Son preguntas cuya respuesta se presenta aceptada en el campo al que hace referencia el discurso. Especificar/recortar el objeto de la explicación. Tipos de preguntas: clásicas, cuya respuesta desconoce el interlocutor. 	<ul style="list-style-type: none"> Expresan una cuestión o problema que admite distintos puntos de vista. Presenta el problema. Tipos de preguntas: retórica, sugerente, interrogación con presupuestos, etc.
ESTRUCTURA	<ul style="list-style-type: none"> Delimitación de un tema. Desarrollo explicativo. 	<ul style="list-style-type: none"> Punto de partida (tema y tesis). Despliegue argumentativo. Conclusión.
GÉNEROS EN EL NIVEL SUPERIOR	<ul style="list-style-type: none"> Diccionarios, enciclopedias, clases magistrales, artículos de divulgación científica, parciales, informes. 	<ul style="list-style-type: none"> Ensayos, conferencias, ponencias, discursos políticos, jurídicos (alegatos, defensas, etc.), notas periodísticas de opinión, reseñas, críticas bibliográficas, coloquios y defensas de trabajos.

II.15. El paratexto: puerta de acceso al texto

La escritura, a diferencia del habla, marca un espacio, deja una huella. El habla materializa el pensamiento de manera distinta de la escritura: ésta permanece más allá de su propia enunciación. En el enunciado escrito el valor semántico de los términos dependerá más del entorno verbal que del contexto, ya que recepción y emisión no son simultáneas. Por esto, se vuelve indispensable el llenado de sobreentendidos a fin de reducir la ambigüedad, dado que tampoco existe *feedback*. Por esto el paratexto cumple la **función de refuerzo**.

El **paratexto** se define como todo aquello que acompaña y rodea al texto (“para” en griego significa “junto a”, “al lado de”) y que lo transforma en libro y le permite circular públicamente. Según Maite Alvarado: “Consideramos parte del paratexto tanto a la tapa, la contratapa, la solapa y las ilustraciones de un libro, diario o revista, como al diseño gráfico y tipográfico, el formato y el tipo de papel, es decir, al soporte material del texto. También se incluyen en la categoría prólogos, notas, epígrafes, dedicatorias, índices, apéndices, resúmenes y glosarios. Podríamos decir que el paratexto es lo que queda de un libro u otro tipo de publicación sacando el texto principal.” Por su parte, Gérard Genette lo define como un aparato montado en función de la recepción –es decir, de la actividad de los lectores– que tiende a orientar su práctica y producir lecturas “pertinentes”.

Las variaciones tipográficas y de diagramación de texto y gráfica en la página hacen a la forma en que el texto se presenta a la vista. Un mismo texto puede asumir “formas” sin que el contenido se modifique sustancialmente. Estas “formas” son elementos paratextuales, auxiliares para la comprensión del texto y la seguridad de que éste tenga coherencia.

En efecto, el paratexto nos ofrece una primera aproximación al libro cuya lectura vamos a emprender. Una exploración de sus características permite al lector formular hipótesis que anticipan (y enriquecen) la lectura.

Los elementos que integran el paratexto dependen del carácter espacial y autónomo de la escritura. Se dividen en dos grandes grupos: elementos icónicos y elementos verbales. Según Genette, este no es el único criterio para clasificar tipos de paratextos, ya que encuentra dentro de los elementos icónicos una subdivisión: elementos materiales; y según se trate de elementos paratextuales que rodeen el texto dentro de los límites del libro (peritexto) o fuera del libro (epitexto).

Dentro de la enunciación, el paratexto puede ser autoral o editorial. Autor y editor son los responsables de la publicación; en general, los aspectos publicitarios del paratexto corren por cuenta del editor. El aspecto crítico suele ser asignado a un tercero.

Como fuere, los paratextos tienen distintas intenciones: *informar* (fecha de publicación, por ej.), *interpretar* (prefacios), *inscribirse en una tradición* (ciertos epígrafes), etc.

El paratexto icónico es por lo general responsabilidad del editor, mientras que el verbal se reparte entre ambos. Pero existen paratextos (como las notas o los glosarios) que pueden ser autorales o editoriales e intercambian funciones entre sí.

Paratexto a cargo del editor

El paratexto editorial se ocupa de la transformación del texto en mercancía y los diversos elementos que lo integran son marcas de ese proceso. Por ejemplo, el sello de la colección indica al lector a qué género pertenece la obra. Paratextualmente, la colección se manifiesta a través de un formato que identifica los libros que le pertenecen, por un diseño de tapa y por una pauta de diagramación y tipografía común.

Elementos icónicos

El dibujo y la escritura pertenecen al mundo gráfico. La semiología clásica distinguía lo “arbitrario”, codificado (la palabra), de lo “analógico”, no codificado (la imagen). Por una parte, la perfección analógica, según Barthes, se basa en códigos de percepción (no se representa lo que se ve sino lo que se conoce) que varían según los tiempos y las culturas, y, por otra parte, en los códigos de representación (el “arte” o la “retórica” de la imagen).

La ilustración

Cuando la imagen se vincula con el texto dando volumen o jerarquizando ciertos pasajes, se transforma en ilustración. La ilustración es una forma de embellecer u ornamentar el texto, con lo que se cumple, además, un objetivo comercial: atraer la atención del público (por ejemplo, las tapas de los libros).

Por otro lado, las publicaciones científicas y los libros de texto incluyen otro tipo de ilustraciones aparte de fotografías y dibujos: **esquemas y gráfica**.

-La gráfica exige un tratamiento lógico de la información que rara vez es tarea del editor; usualmente, el autor acompaña el texto con los gráficos, diagramas y mapas. Es, por lo tanto, un elemento del paratexto autoral.

-Los esquemas suelen encargarse al ilustrador.

El diseño

El diseño es el ordenamiento y combinación de formas y figuras. El diseño gráfico es la manipulación del texto, la ilustración y los márgenes con vistas a su impacto visual.

En el diseño tipográfico se encuentra inscrita la representación que el editor se hace de las competencias lectoras del público al que se dirige.

Elementos verbales

La tapa lleva tres menciones obligatorias: el nombre del autor, el título de la obra y el sello editorial (puede o no incluir el sello de colección). Aparte de estos elementos, el paratexto editorial verbal ocupa en general la contratapa, la solapa, las primeras y las últimas páginas.

Paratexto a cargo del autor

Es básicamente verbal y consiste en un dispositivo que acompaña al texto con la intención de asegurar la legibilidad, ampliarlo, ubicarlo, justificarlo, y legitimarlo.

En algunos casos es difícil delimitar si determinados elementos pertenecen al paratexto o al texto propiamente dicho (por ejemplo, en el caso de las notas de autor, las referencias bibliográficas y la gráfica).

El paratexto de autor es propio de los libros. Los diarios carecen de este paratexto.

Elementos icónicos

La gráfica

No es otra cosa que el aprovechamiento máximo de las posibilidades que brinda la escritura de manipular y clasificar conceptos.

El tratamiento gráfico consiste en transcribir cada componente de la información mediante una variable visual.

En un grado inferior al de los diagramas, redes y mapas, se encuentran los cuadros y otras formas de representar la información aprovechando las dos dimensiones del plano.

Elementos verbales

El título

Es el elemento más externo del paratexto de autor. Como parte de la tapa del libro, coincide con el paratexto editorial y del autor.

Para el lector, el título, es la primera clave del contenido del libro. Según Genette, tiene tres funciones:

- 1) identificar la obra (función principal, nombrar la obra).
- 2) designar su contenido.
- 3) atraer al público.

La dedicatoria

Cumple como función, la mención del destinatario, acompañada o no de una frase que se le dedica y cuyo sentido no siempre es claro para el lector.

El epígrafe

Es una cita, verdadera o falsa, que puede ser atribuida falsamente a un autor, autor imaginario o ser anónima. Según Genette, sus funciones son:

- 1) de comentario del título, como anexo justificativo.
- 2) de comentario del texto.
- 3) de padrinazgo indirecto (lo importante es quién lo dice).

El prólogo

Es un discurso que el autor u otra persona en quien él, o el editor, delega, produce a propósito del texto que precede o sigue. Cumple dos funciones: una función informativa e interpretativa (del texto) y una función persuasiva o argumentativa (retener al lector).

En obras no ficcionales, el prólogo puede cumplir una función didáctica: explicar el índice.

La función más importante, de acuerdo con Genette, es la de interpretar el texto e inscribirlo en un género.

Algunos prólogos a ediciones anteriores de una obra o a segundas partes son en realidad respuestas a la crítica o a la recepción que la edición original o la primera parte tuvo en el público.

El índice

Es una tabla de contenidos o de materias; un listado de los títulos del texto por orden de aparición con la indicación de la página correspondiente, que puede estar al comienzo o al final del libro. Su función es facilitar al lector la búsqueda de los temas de su interés en el texto.

El índice refleja la estructura lógica del texto; cumple la función organizadora de la lectura ya que arma el esquema del contenido previamente, además permite al lector darse una idea general del contenido de la misma y el punto de vista o enfoque privilegiado.

El índice analítico o temático es un listado de conceptos utilizados en el texto; también podemos encontrar el índice de autores o de nombres.

Las notas

Son una advertencia, explicación, comentario o noticia de cualquier clase que se encuentran en lugares donde no interfieran con el texto.

Las **notas de traductor** aclaran la traducción de algún término, citan el original, proponen variantes y/o comparan con otras traducciones.

Las **notas de editor** funcionan como comentarios críticos al texto a través de títulos o frases citadas.

La bibliografía

Es una lista ordenada alfabéticamente de autores y títulos de las obras consultadas por el autor, que se ubican al final del libro. También es una sugerencia de consulta o una demostración de lecturas; en estos casos, es paratextual, ya que funciona como complemento no indispensable del texto.

Las referencias bibliográficas, son una variedad de las notas, ya que se ubican en relación con un fragmento de texto determinado y se numeran correlativamente, distribuyéndose a lo largo de todo el texto; son los enclaves privilegiados del intertexto en el paratexto (aunque tampoco es clara su pertenencia a este).

El glosario

Es una lista ordenada alfabéticamente de términos técnicos o que puedan presentar dificultad al lector, acompañados de una definición. Suele ubicarse al final del libro en los márgenes. Tiene una función “didáctica”. Corre por cuenta del autor, pero a veces se encarga de ella el editor.

El apéndice

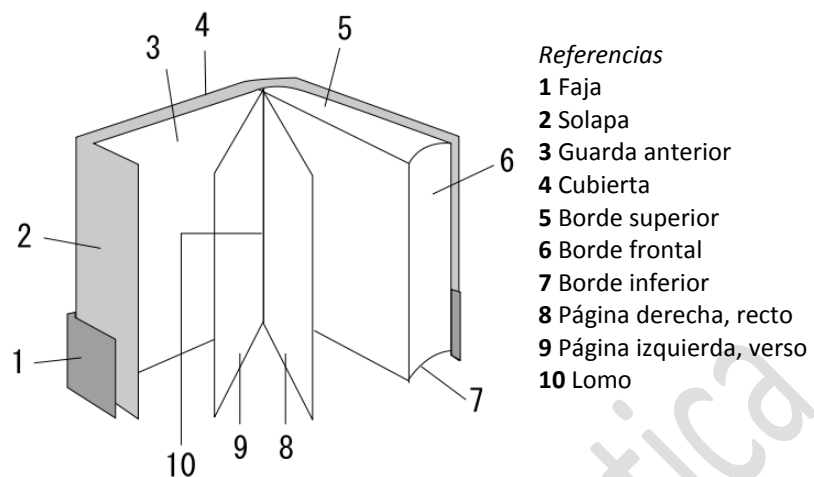
Es un complemento del texto que no puede incluirse en forma de notas (textos, cuadros, documentos, testimonios diversos). Suele ubicarse en las últimas páginas del libro.

II.16. ¿Qué es un libro?

El **libro** es un formato de presentación de textos e imágenes. Aunque los primeros libros tenían otras formas (por lo general la de rollo), la forma común del libro es hoy la de código; es decir, un conjunto de hojas (de papel u otras materias similares, como el pergamino) unidas por el lomo de algún modo (siendo el más común la encuadernación). También se llama «libro» a la imagen digital de un libro, aunque carezca de papel y encuadernación.

Las partes del libro a las que se refiere este artículo se pueden aplicar en general a todo tipo de libros.

Esquema del diseño de un libro común



Las partes de un libro

Estructura externa

- **Cubiertas.** Son las partes exteriores del libro. Suelen ser de un material más duro que el de los pliegos; generalmente cartón, plástico o cuero. En la cubierta lleva el título de la obra, su autor, e ilustraciones o diseños para hacerlo identificable y atractivo. Erróneamente, a la cubierta se le llama portada.

- **Sobrecubierta.** Algunos libros llevan, además, una sobrecubierta en papel barnizado de un color característico para las distintas series. Aunque la sobrecubierta no forma parte del libro, algunos la conservan para hacerla encuadernar con la cubierta original. Además de hacer más llamativa la presentación del libro y servir de esta manera a los fines de la propaganda comercial, tiene una utilidad práctica, pues resguarda y protege los libros de lujo.

- **Lomo.** Es la parte donde se sujetan todas las hojas. Suele llevar título, autor y editorial.

- **Solapa.** Es donde se imprime una lista de los libros de la colección, comentarios u otros datos parecidos. Se usa como separador.

- **Parlamento editorial:** le indican al comprador la editorial, en dónde, en qué lugar y en qué fecha se imprimió el libro, y de cuántos ejemplares fue el tiraje.

Estructura interna

Páginas iniciales (no siempre existen todos los elementos)

- **Portadilla (o «anteportada»).** Es la hoja que antecede a la portada y la primera página impar impresa, en la que sólo se presenta el título de la obra y el autor resumidos y, a veces, la colección o un resumen antes del inicio del libro. Originalmente era una hoja de protección, a modo de cubierta. Está impresa en el «recto» (lado delantero) y en ocasiones se aprovecha el «verso» (parte trasera para información, como novedades u otros libros de la colección). Ambas páginas van sin numerar, aunque la paginación puede empezar en ella.

- **Portada.** Es la página en la que figuran el título completo del libro, el nombre completo del autor o autores, el lugar y año de la impresión, la editorial (y en la mayoría de casos su marca), y la colección. No se numera, aunque puede ser la página 1 del libro, y está siempre a la derecha. A menudo se tiende a confundir la portada de un libro con sus cubiertas o tapas.

- **Contraportada:** es la página que sigue a la portada, y se puede decir que es la única página fija de un libro. Lleva los créditos de autoría y de traducción, los elementos legales tales como el titular del

copyright, el ISBN (*International Standard Book Number*: «número internacional normalizado del libro») y el depósito legal. Debe llevar la razón social, la dirección de la empresa editora y el año de publicación del libro. Algunas editoriales, en particular en el mundo anglosajón, incluyen una ficha bibliográfica normalizada para auxiliar a las bibliotecas. Es un error corriente confundir la contraportada con la contracubierta, o cubierta trasera. En una revista o periódico, la última página, en papel o cartón, se denomina simplemente «última».

Páginas preliminares: los siguientes elementos no tienen un sitio fijo, siendo el orden más lógico el siguiente:

- **Presentación**, hecha por el editor o la persona de mayor responsabilidad, no necesariamente vinculada al texto, pero sí a la edición.
- **Prefacio o introducción**, hecho por una persona que entienda del tema del libro de un modo general, un editor, un profesor o un especialista.
- **Índice general**, que da paso ya al contenido propiamente dicho.
- **Prólogo**, responsabilidad del autor y que da cuenta del contenido.
- **Agradecimientos** (también llamados «dedicatorias»), que se colocan con bastante libertad, normalmente después de la contraportada, a menudo en una página posterior, tras la portadilla, o antes del prólogo, enfrentado con él en una página vuelta.
- **Cuerpo de la obra**; es el texto principal de un libro o folleto.

Páginas finales

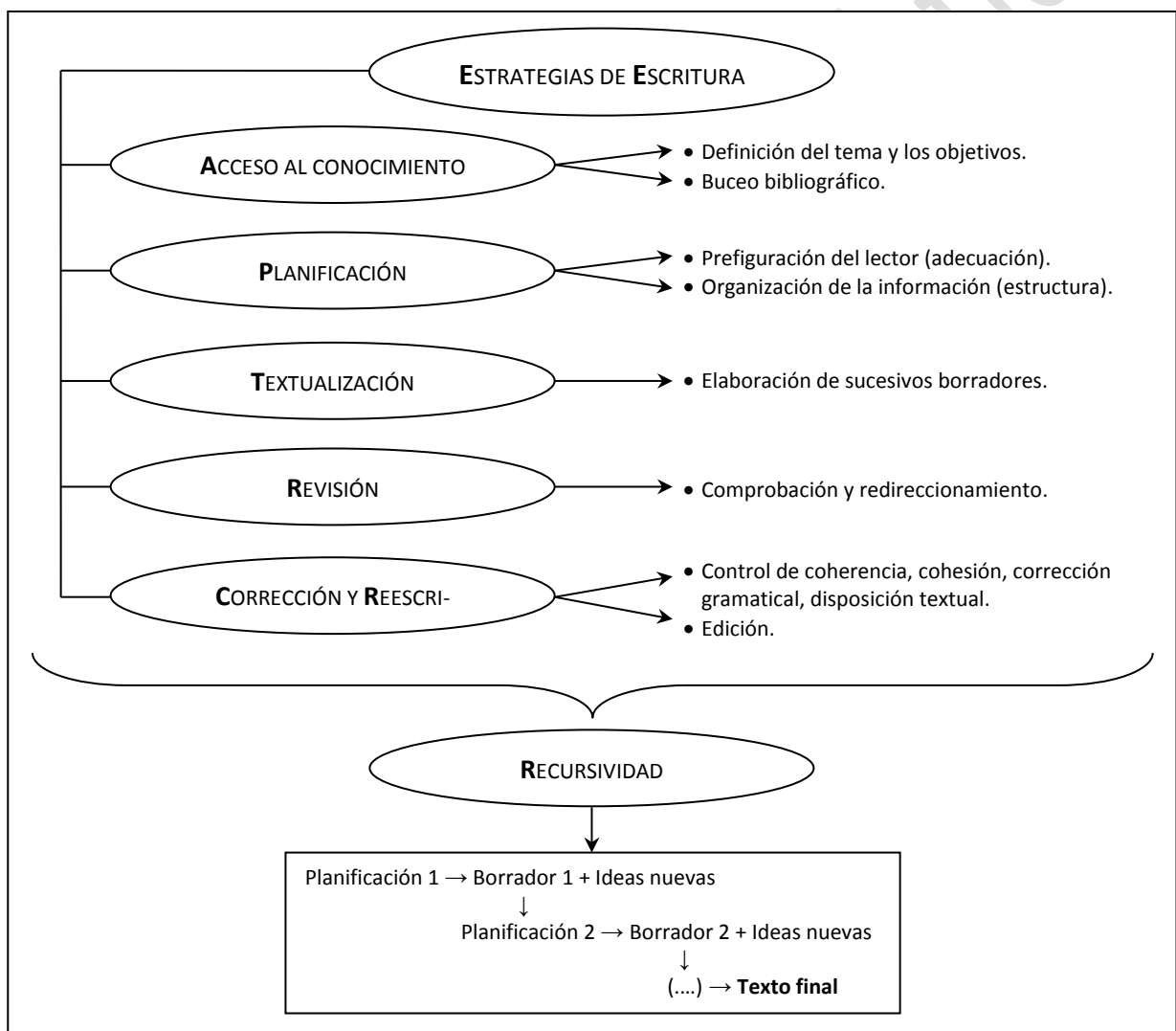
- **Apéndice o anexos**: incluyen información que ayuda a interpretar parte del contenido del libro, o aspectos más técnicos y menos esenciales del libro, como información complementaria.
- **Bibliografía**: el libro cita un conjunto de otros libros que el escritor utilizó como base para la redacción del mismo.
- **Colofón**: anotación generalmente en la última página, donde se detallan los datos de impresión.
- **Epígrafe**: resumen que precede a cada uno de los capítulos o secciones del libro.
- **Epílogo**: recapitulación, resumen o conclusión de lo expuesto.
- **Guardas**: hojas de papel que coloca el encuadernador dobladas por la mitad para unir el libro y la tapa. Generalmente son de papel distinto usado en el cuerpo del libro, tanto en el cuerpo como en el gramaje y en el color.
- **Hojas de respeto** (también llamadas «hojas de cortesía»): hojas en blanco que se colocan al principio y al final del libro. Según la categoría de la edición se colocarán más o menos (hasta 4) y tantas al principio como al final.
- **Glosario** (del latín *glossariū*): en las últimas páginas, muchos libros suelen incluir un anexo en el que se definen y comentan algunos de los términos utilizados en el texto, con el fin de ayudar al lector a comprender mejor los significados.

III. LA ESCRITURA

III.1. Estrategias de escritura

Al igual que la lectura, la escritura también es un proceso cíclico, recursivo. No es un acto simple y espontáneo de utilización del código escrito; no es sólo colocar letras y signos de puntuación en una página en blanco o en la pantalla de un computador. Por el contrario, escribir es un proceso complejo, formado por distintos subprocesos intelectuales, un conjunto de diferentes procesos de pensamiento y de producción textual que el escritor regula, organiza, evalúa y revisa durante la práctica de la composición.

No existe una receta que nos indique cómo escribir bien. Sin embargo, es posible trabajar algunas estrategias que nos pueden ayudar a hacer más eficiente este proceso. Daniel Cassany propone las siguientes:



Al comenzar a escribir, hay que resolver varios problemas tales como:

- Tener en claro cuáles serán los contenidos de su texto.
- Jerarquizarlos para relacionarlos en una secuencia.
- Elegir cuál será su modalidad discursiva.

- Elegir cuál será la variedad lingüística que se utilizará.
- Diagramar el texto.
- Controlar los aspectos ortográficos.

El trabajo de escritura incluye las siguientes etapas:

PREESCRITURA:

- Esquema de contenido.
- Confección de notas previas.
- Recolección de información.
- Consultas.
- Conversaciones grupales.
- Organización de los contenidos.

REDACCIÓN:

- Escritura del texto.
- Correcciones sobre la marcha.
- Relecturas para avanzar.

Algunas sugerencias:

- Emplear un lenguaje claro y preciso, no vulgar pero tampoco rebuscado. Evitar las expresiones coloquiales.
- Conocer bien el significado de las palabras empleadas. Evitar las vaguedades y las ambigüedades.
- Cada frase y cada párrafo deben tener sentido completo y una función definida dentro del discurso general, de lo contrario sobran. No logra engañar más que a sí mismo quien escribe mucho sin decir nada.
- Al desarrollar un tema se debe proporcionar toda la información necesaria para explicarlo a cualquier lector culto. No incluir consideraciones obvias para todos pero tampoco se debe suponer que como el profesor conoce del tema, él sobreentenderá lo que se ha callado.
- Escribir oraciones breves antes que frases engorrosas, con exceso de pronombres y subordinadas.
- Si se hace una cita textual, que no sobrepase los tres renglones. Debe ir entre comillas y seguida de una llamada numerada para indicar al pie de página o al final del escrito la fuente correspondiente.
- Es usual para trabajos escritos con máquina o computadora dejar los siguientes márgenes: superior: 3 cm; izquierdo: 2,5 cm; inferior y derecho: 2 cm.
- Después de un título, es conveniente dejar dos o tres líneas antes de iniciar el texto.
- Al principio de cada párrafo, una sangría permitirá comprender al lector que el párrafo ha concluido y que se ha pasado a desarrollar otra idea.
- Para presentar un informe o monografía es habitual escribir con interlineado de 1,5.

REVISIÓN:

- Corrección del borrador.
- Ajustes.

El trabajo de revisión es de fundamental importancia y para realizarlo se deben tener en cuenta las siguientes observaciones:

- Cada autor debe aprender a ser el corrector de su producción.
- La corrección no es una actividad espontánea: se aprende en la escuela desde los primeros grados.
- La primera versión del texto no es la definitiva.

• Es muy importante compartir con el grupo la actividad de corrección. Esto último favorece el aprendizaje de la argumentación porque el autor debe defender su producción ante los puntos de vista del resto del grupo.

• **La corrección de una producción puede realizarse en forma colectiva.** Para ello:

- ✓ Solicitar autorización al autor.
- ✓ Explicar que seguramente tendrá errores, pero que todos los tenemos y aprendemos corrigiéndolos.
- ✓ Explicar qué se va a corregir. Se puede usar un instrumento de evaluación confeccionado entre todos.
- ✓ Escribir el texto en el pizarrón y leerlo.
- ✓ Guiar con preguntas la corrección.
- ✓ Solicitar justificación de las correcciones.
- ✓ Asegurar la justificación con los conceptos extraídos del cuadernillo o de otro material de consulta.
- ✓ Provocar cambios en el texto mediante preguntas que inciten a la reflexión.
- ✓ Releer y reescribir los textos cuantas veces sea necesario hasta llegar a la versión definitiva.

III.2. Algunos perfiles de escritor

Además de conocer esas estrategias, es útil que sepas cuál es tu forma de concebir la escritura y de realizar tareas en que esta esté presente, para que puedas adaptar a tus necesidades los procesos de planificación, textualización, revisión y corrección/edición. A continuación, te presentamos cuatro *perfiles de escritura* (Castelló, 2005) que corresponden a distintas formas de proceder al momento de escribir. Te invitamos a descubrir qué descripción se ajusta más a vos y a seguir los consejos que se presentan para cada uno.

A. El perfil buzo: el escritor con este perfil experimenta la necesidad de escribir de forma inmediata y por ello se zambulle rápidamente en el proceso de redacción o textualización. No le resulta difícil llenar páginas y páginas y a menudo escribe mucho sin pensar en apartados o estructuras. La metáfora del buceo indica las dificultades para obtener una visión del conjunto, para lograr una correcta visión del paisaje, dado que uno se encuentra inmerso en él. Los problemas empiezan cuando ya ha conseguido una elevada producción o cuando se van agotando sus ideas. Entonces se enfrenta a la tarea de organizar lo escrito, de imponer al texto producido una estructura.

Muchos de los escritores que responden a este perfil tienen ideas, creencias y concepciones que priman de manera irreflexiva su forma de actuar habitual. Creen, por ejemplo, que la primera versión muchas veces es la mejor o debería serlo y que cuantas más vueltas le dan a una idea, peor es el resultado. Piensan también que ante las dificultades es mejor volver a empezar de cero que revisar las versiones anteriores.

Consejos para mejorar tu escritura si te identificas con el perfil buzo: antes de comenzar a escribir, realizá una planificación general de los apartados que querés que tenga tu texto, de los objetivos con los que estás escribiendo y de quién será tu lector. Luego, lanzate a escribir siguiendo este esqueleto general.

B. El perfil helicóptero: se trata de una escritura extensiva que busca dominar el panorama general en primer lugar. La metáfora del helicóptero señala que el escritor debe poseer una información de la imagen general del texto, de sus límites y su estructura, aunque todavía no disponga de los detalles de cada uno de sus apartados.

El escritor que se identifica con esta forma de proceder experimenta la imposibilidad de escribir si no tiene una clara perspectiva de la información que va a contener su escrito y de la forma en que va a organizarlo, así como de sus objetivos y el tipo de texto que quiere conseguir. Lógicamente, esta

exigencia antes de empezar a escribir suele provocar la tan conocida “ansiedad ante la página en blanco”: el escritor se sienta a trabajar pero es incapaz de empezar porque todavía no tiene claro cómo debe hacerlo. Pasan las horas y la angustia aumenta, con lo que las tentaciones de abandono o los intentos abortados en minutos son elevados.

Consejos para mejorar tu escritura si te identificas con el perfil helicóptero: en estas situaciones el ser conscientes de que no es posible conseguir una planificación tan detallada antes de empezar a escribir un texto complejo es el mejor consejo. Es importante que sepas que los cambios sobre la marcha, como la modificación de la planificación y de los objetivos, luego de comenzar a escribir, son algo frecuente, incluso entre los escritores expertos. Es necesario que puedas relajarte un poco para desbloquear la situación inicial y tu escrito empiece a tomar alguna forma. Recordá que tu texto puede tener muchas versiones previas antes de estar finalizado. Es decir, no es necesario que todo esté previsto de antemano, basta con que cuentes con algunos lineamientos iniciales para comenzar a escribir tu texto.

Conviene dejar reposar el texto antes de revisarlo y leerlo al cabo de un día o dos, intentando olvidar aquella planificación inicial y forzando una nueva mirada, la del supuesto lector. Si te cuesta mucho ponerte en el lugar del lector, leer en voz alta suele ser un excelente recurso para distanciarse del propio texto.

C. El perfil puzle: en este caso, se trata de un escritor que actúa como si estuviera completando un puzle o realizando un juego en el que hay que encajar diversas piezas hasta lograr una figura final con sentido y significado. El escritor que escribe según este perfil dispone de diferentes archivos en los que ha ido guardando porciones o piezas de información que, llegado el momento, sirven para ir completando un nuevo texto mediante el conocido recurso que ofrecen los procesadores de texto de “cortar” y “pegar”.

La principal tarea del escritor consiste en decidir qué información es adecuada y cuál resulta irrelevante; cuáles son las relaciones entre estas piezas de información y, por ello, cuáles deberían ser los nexos y conectores entre los diferentes párrafos para que sean evidentes estas relaciones.

Los escritores que se caracterizan por este tipo de actuación con frecuencia sienten ansiedad cuando, después de que han recuperado diferentes porciones y archivos que pueden ser utilizados en sus textos, deben decidir cómo ajustarlos a los particulares objetivos de una determinada situación de comunicación y, por lo tanto, saber en qué sentido deben modificarlos o eliminarlos, cuáles deben ser empleados y cuáles resultan irrelevantes o de segundo orden.

Consejos para mejorar tu escritura si te identificas con el perfil puzle: es fundamental que antes de empezar a reunir la información que quieres incluir en tu texto tengas claro cuál es el objetivo con el que estás escribiendo, cuál es tu lector y cuáles son las características del contexto comunicativo. Luego, realiza algunos lineamientos generales sobre la estructura que quieres darle a tu texto para partir de esto, comenzar a “armar el puzle”. Si tenés claro qué es lo que querés (cuál es la figura que estás armando) será mucho más fácil saber cuáles son las piezas que te sirven y cuáles no.

D. El perfil caos: este perfil se caracteriza por la ausencia de regularidades en la forma de abordar el proceso de composición escrita. En determinadas ocasiones se escribe de inmediato, pero en otras resulta muy difícil empezar a llevar la página en blanco.

Consejos para mejorar tu escritura si te identificas con el perfil caos: conviene registrar cuándo y en qué situaciones aparece un mismo tipo de problemas para inferir algunas regularidades que permitan aumentar el nivel de conocimiento sobre el propio proceso y a la vez identificar aquellas actividades que resultan sistemáticamente complicadas o ineficaces e intentar revertirlas para mejorar tu proceso de composición de textos.

Fuente: CASTELLÓ, M. (ed.) (2005): *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*, Barcelona: Graó.

III.3. El resumen

La palabra “resumen” proviene del latín “re” más “summa”: el prefijo *re*-indica volver a, mientras que su raíz, *summa* señala la parte esencial de algo. **Resumir es, pues, volver a exponer la información principal contenida en un discurso o relatar, en forma breve, lo más importante de un suceso.** Cuando los usuarios de una lengua entienden e interpretan un texto no sólo son capaces de relevar los temas que lo componen, sino que también son capaces de llevar a cabo su resumen, por medio de estrategias que tienden a reducir el contenido a lo esencial, conservando el sentido global.

Resumir es tanto una práctica cognitiva como textual. Al resumir, se reduce un texto, lo que significa que se deben hacer ciertas operaciones mentales que permiten llevar a cabo esa reducción; pero, al mismo tiempo, el producto de esa reducción suele presentarse como un nuevo texto. Aprender a resumir, desde este punto de vista, implica tanto el dominio de las facultades cognitivas que lo permiten como el de la capacidad de producir cierto tipo de textos; en consecuencia es una actividad que tiene que ver tanto con la comprensión como con la producción.

Reconociendo en la actividad del resumir la doble articulación cognitiva y textual, supone someter un determinado texto oral o escrito a un proceso de reducción y, posteriormente, producir otro texto que guarda relaciones particulares con el original, en tanto reproduce brevemente su contenido.

Entendemos el resumen como un texto que surge a partir de la selección de la información más relevante de otro texto, según su sentido global (tema, objetivos, estrategias puestas en juego). En este sentido, un resumen no es una operación para estudiar sino el producto del estudio, que luego usaremos para revisar o exponer los contenidos aprendidos. Por lo tanto, la premisa básica para realizar un resumen es comprender el texto en su totalidad. Todo resumen está condicionado por su finalidad. No es igual realizar un resumen para luego repasar antes de un examen, que hacer un resumen para responder una consigna en particular.

En primer lugar, para realizar un resumen, es recomendable realizar una hipótesis de lectura a partir de la información paratextual que va desplegando el tema. Debemos identificar de qué clase de texto o género se trata, conjeturar el tema y el sentido global del texto. El análisis del título, los subtítulos, los paratextos gráficos, el nombre del autor o los autores, etc., produce deducciones (que deberán corroborarse con la lectura) que pueden funcionar como guía para organizar el resumen.

En segundo lugar, y cuando ya se ha comenzado la lectura, debemos comprender el sentido de todas las palabras y expresiones que aparecen. Para conocer el significado pueden establecerse relaciones entre los términos y su contexto o se puede consultar un diccionario.

En tercer lugar, es importante reconocer la presencia de “otras voces”, es decir, enunciados de otros autores, que suelen presentar los textos, especialmente los académicos. Es necesario detectar la función que se les da a estos enunciados referidos, ya que pueden utilizarse para reforzar o refutar el tema que se expone o la hipótesis que se formula. Si estas posiciones no son retomadas o profundizadas por el autor, posiblemente no sean relevantes para ser incorporadas a un resumen. En el caso de los textos donde se exponen opiniones o valoraciones del propio autor, también es importante distinguir sus juicios de valor frente a la información que presenta.

Cabe destacar que **un resumen no es la mera transcripción de frases o fragmentos, sino la transformación y el procesamiento de la información que el texto transmite.**

Para procesar la información de un texto solemos utilizar, según Van Dijk (1997), cuatro **macrorreglas u operaciones resuntivas**:

1. OMITIR: se trata de eliminar toda información poco importante y no esencial. Un caso típico de este tipo de información son los ejemplos: normalmente, cuando resumimos un texto teórico, los ejemplos, entendidos como ilustración de un concepto, pueden resultar eliminados por la aplicación de esta macrorregla. El criterio que determina la importancia de una información es el de la comprensión del texto entero. Es decir, una información es importante si resulta parte del contenido global de un texto. En consecuencia, la información omitida no es esencial, en el sentido de no estar integrada o no ser inherente al texto considerado en su contenido global.



2. SELECCIONAR: al igual que en la regla anterior, al seleccionar se suprime información pero en este caso, se opta por rescatar un enunciado que implica a otros, que son los que se omiten. La relación entre las informaciones es de implicancia: las proposiciones que se mantienen implican a las informaciones eliminadas, las cuales pueden recuperarse parcialmente a partir de ella. Por ejemplo: “Cuando Luis llegó a su casa, se dirigió a la cocina, encendió la hornalla, puso la pava y se preparó un té.” Este enunciado puede resumirse seleccionando la acción central que implica a las demás: “Cuando Luis llegó a su casa se preparó un té”.

3. GENERALIZAR: se trata de producir un enunciado que reemplace información desarrollada en el texto omitiendo información que no se puede recuperar a partir de la resultante. La proposición sustituta es un “sobreconcepto” que reemplaza toda una serie de conceptos anteriores, particulares. Al sustituir una serie de proposiciones por otra nueva, se omiten componentes esenciales de un concepto. Por ejemplo, las palabras *mesa*, *silla*, *sillón*, etc., pueden ser sustituidas según esta regla por el concepto de “muebles”. Del mismo modo, el enunciado “En el recuperatorio se presentaron tres alumnos: Juliana obtuvo 8, Pedro 7 y Raúl 6” puede resumirse con una generalización como “Los tres alumnos que rindieron recuperatorio, aprobaron.” En este caso, la información que no puede recuperarse es la que alude al puntaje obtenido por cada alumno.

4. CONSTRUIR, INTEGRAR O GLOBALIZAR: Esta regla supone que la información será sustituida por una nueva información y no omitida ni seleccionada. También en este caso existe una relación entre los conceptos que constituyen la información inicial: relación que se basa en las condiciones habituales, circunstancias, componentes consecuencias, etc., de una situación, actuación, proceso, etc. Esta operación consiste en producir un nuevo enunciado que constituya un concepto más general o global, integrado por todas las proposiciones que se detallan en el texto. Veamos el siguiente ejemplo: “A la hora de estudiar es recomendable apagar el televisor, instalarse en un lugar cómodo y con buena luz; tener el material de estudio disponible; haber descansado lo suficiente y evitar interrupciones y distracciones que puedan interferir con la concentración. Por otra parte, se recomienda el empleo de técnicas como subrayado de ideas, notas marginales, elaboración de cuadros sinópticos y resúmenes.” Este fragmento puede reescribirse a partir de la siguiente construcción: “A la hora de estudiar no sólo es importante haber adquirido el dominio de técnicas de estudio sino también asegurarse un ámbito adecuado de trabajo”.

En definitiva, **un resumen es un texto autónomo que debe dar cuenta de manera simplificada de otro texto**. Es requisito de un buen resumen ser más breve que el texto original y no omitir ni tergiversar ideas centrales.

OPERACIONES NECESARIAS PARA REALIZAR UN RESUMEN		
Operación	Función	Procedimientos necesarios
En el texto base	Primera lectura	Se reconoce el tema principal.
	Segunda lectura	Se reconoce la información imprescindible y se suprime la accesoria.
	Esquema de contenido	Se organiza visualmente la información.
En la redacción del resumen	Generalización	Se relacionan objetos particulares con una clase.
	Globalización	Se eliminan detalles y se amplían las categorías para expresar ideas o acciones en una proposición.

	Conceptualización	Se incorporan las operaciones anteriores en una red lógica (causa, consecuencia, oposición, comparación, etc.).
--	-------------------	---

Ejemplo de resumen sobre el texto expositivo “Qué es el sistema solar”

TEXTO BASE

El sistema solar es un sistema planetario situado en la galaxia Vía Láctea, y su centro es una estrella que llamamos Sol. Alrededor de su masa, giran nueve planetas, 60 satélites e incontables asteroides y cometas. De aquellos planetas siete tienen satélites. Los asteroides, por su parte, se encuentran mayormente entre las órbitas de Marte y Júpiter.

El Sol arrastra la rotación conjunta de todos los astros del sistema en su dirección, a causa de que concentra el 99% de la masa conjunta. Las órbitas que describen los planetas alrededor del Sol tienen forma de elipse, y pueden definirse a partir de su "excentricidad" e "inclinación". Lo primero indica cuánto se alejan las órbitas de los planetas del centro alrededor del cual giran, es decir, el Sol. Y lo segundo evidencia el ángulo de inclinación en el que gira cada planeta con respecto a la órbita terrestre. El planeta más cercano al Sol, Mercurio, y el más lejano, Plutón, son los de órbita más "inclinada".

En cuanto al aspecto físico de los planetas, la densidad es lo que aporta mayor información. Sobre la base de conocer la masa y el diámetro de cada planeta se puede estimar su densidad, y luego su composición; en consecuencia se clasifica a los planetas en los llamados terrestres, que son los más cercanos al Sol, Mercurio, Venus, Tierra y Marte, y los jovianos, Júpiter, Saturno, Urano, Neptuno. Los primeros tienen una densidad superior a los 3 gramos por centímetro cúbico, por lo que son rocosos, mientras que los otros tienen masas primariamente gaseosas, con menos de 2 gramos por centímetro cúbico. Plutón, por su parte tiene una estructura congelada que lo asemeja a un gigantesco cometa.

La fascinación que produjo desde siempre la observación de los movimientos del Sol, de la Luna y de los demás astros visibles ha motivado el origen de la astronomía. Hoy en día el estudio de los astros nos proporciona interesantes teorías sobre el origen de la Tierra y de todo el sistema solar, además de la indagación por la existencia de otros mundos habitados.

ESQUEMA DE CONTENIDO

Ideas principales	Ideas secundarias
El centro del sistema solar es una estrella, el Sol.	El Sol concentra el 99% de la masa total del sistema solar.
Los demás astros del sistema giran alrededor del Sol.	Los astros son 9 planetas, 60 satélites, asteroides, cometas. Las órbitas son elípticas y tienen distinto grado de inclinación.
Los planetas tienen diferente composición.	De acuerdo con su composición, los planetas se dividen en rocosos (terrestres), gaseosos (jovianos) o de estructura helada (Plutón).
El interés por la observación de los astros motivó el nacimiento de la astronomía.	La astronomía nos proporciona interesantes teorías sobre el origen de la Tierra y el sistema solar.

RESUMEN

El sistema solar es un sistema planetario cuyo centro es el Sol, una estrella en torno a la cual giran todos los demás astros, describiendo órbitas elípticas con diferente grado de inclinación. Los planetas tienen distinta composición: los más cercanos al Sol, los terrestres, son rocosos; los más alejados, los jovianos son primariamente gaseosos, excepto Plutón que es una masa congelada. La observación de



los astros marcó el origen de la astronomía, ciencia que hoy proporciona interesantes teorías sobre el origen del sistema solar y la evolución de nuestro planeta.

Notas para la construcción del resumen

➤ COHERENCIA

La **coherencia** es la propiedad por la cual todos los elementos del texto responden a un mismo fin comunicativo y comparten un mismo mundo de referencia. La coherencia establece que el sentido lineal de las secuencias esté de acuerdo con el sentido global del texto, lo que garantiza que el texto sea interpretado de una determinada manera por el oyente o lector.

➤ COHESIÓN

La **cohesión textual** implica la correcta ligadura de las distintas partes del texto entre sí. Por lo general, las dificultades que se presentan habitualmente en la redacción de textos se relacionan con la cohesión discursiva. Algunos de los recursos para lograrla son los siguientes:

- **Referencia:** ocurre cuando una o varias palabras que no tienen significado en sí mismas (pronombres, algunos adverbios, etc.) refieren a una o varias palabras que estaban antes en el texto. Ejemplos: *Juan llegó temprano. Y poco después, **su** mujer. Se asomó para observar **su** adorado paisaje, que estaba notablemente cambiado.*

- **Sustitución:** es el reemplazo de una o varias palabras que estaban antes en el texto por una o varias palabras con significado propio. Ejemplos: *La **pesca indiscriminada de merluza** tuvo que prohibirse. **Esa práctica** ponía en serio peligro de extinción a la especie. / Dejó la narrativa y empezó a escribir **poesía**, porque consideró que **ese género literario** se adecuaba mejor a sus necesidades de expresión.*

- **Cohesión léxica:** se relaciona con la elección del vocabulario apropiado para lograr la correcta ligadura del texto. Dentro de este recurso podemos tener en cuenta:

- Antónimos.** Realizan un juego de oposiciones en el texto. Ejemplo: *Mientras **iluminaba** la vida de los demás, su propia existencia se hundía en las **tinieblas**.*

- Series ordenadas.** Enumeraciones de palabras afines temáticamente. Por ejemplo: *Algunos de los movimientos literarios del siglo XIX fueron el **Romanticismo**, el **Realismo** y el **Naturalismo**.*

- Cadena cohesiva.** Es un grupo de palabras que pertenecen al mismo campo semántico. Ejemplo: *Fanático de la **computación**, su mayor placer consistía en hundirse en un mundo de **bits** cada mañana. Navegaba en **internet** unas cuatro horas diarias. Y así transcurría su **ciber**-existencia de adolescente **tecnologizado**.*

- Conectores.** Son palabras o conjunciones que unen las distintas proposiciones entre sí, estableciendo determinadas relaciones lógicas entre ellas.

Relaciones lógicas

Las relaciones que se establecen entre las proposiciones que conforman un texto hacen posible que lo percibamos como una unidad con sentido global. A las ideas principales de un texto se vinculan otras ideas a través de una relación de oposición, consecuencia, causa, condición, etc. De esta manera, si para definir el sentido de una idea necesitamos, por ejemplo, oponerla a otra, establecemos una relación **adversativa** entre esas ideas, como vemos en la oración

*Jorge Luis Borges ganó el Premio Cervantes **pero** no recibió el Premio Nobel de Literatura.*

Los conectores son las palabras que vinculan o relacionan las distintas proposiciones de un texto. Los diferentes conectores establecen distintos tipos de relaciones entre las proposiciones.

Algunas relaciones posibles:

- **Adversativa:** pero, sin embargo, no obstante, no... sino.
- **Distributiva:** no sólo... sino también, tanto... como, ya... ya.
- **Causal:** porque, ya que, como, puesto que.

- *Consecutiva*: por lo tanto, por consiguiente, por ende, así que, así pues, de manera que, de modo que.
- *Condicional*: si, con tal que.
- *Concesiva*: aunque, a pesar de que, aun cuando, por más que.

La escritura de un resumen

De lo expuesto anteriormente, escribir un resumen no es “recortar y pegar”. Esta afirmación significa que la escritura de resúmenes implica **actividades de reformulación y conceptualización**.

Por un lado, es habitual que los resúmenes reformulen los enunciados del texto base. Por otro la actividad de reformular se desarrolla paralelamente a la aplicación de las operaciones resuntivas; de hecho, al resumir aplicando las reglas vistas es necesario, en muchos casos, hacer una reformulación.

Esta **reformulación**, sin embargo, no implica en modo alguno, en los géneros académicos, la tergiversación de conceptos e ideas clave dentro de teorías concretas. Esto significa, por ejemplo, que la aserción saussureana de que la lengua es un sistema de signos no debe necesariamente ser reformulada, en tanto sintetiza en sí misma todo un desarrollo teórico.

Se trata de dejar claro que resumir no implica únicamente eliminar información, dejando el resto intacto; al reducir conceptos, es necesario rescribir el texto fuente.

Existen resúmenes en los que, además de las estrategias de reformulación, se utiliza el discurso referido directo y/o indirecto. En este caso, la acción misma de referir la voz del otro implica la existencia de alguien que la lleva a cabo; esta clase de resúmenes son habituales en situaciones comunicativas como los exámenes, la escritura de monografías o, en general, toda vez que se recupera total o parcialmente la posición de un autor para exponerla, adherir a ella, discutirla, etc.

Asimismo, es necesario conceptualizar las informaciones resultantes de las operaciones resuntivas; esto significa que debe exhibirse, por ejemplo mediante el uso de conectores, el vínculo que en el texto original tenían los conceptos obtenidos al resumir (relaciones de causalidad, consecuencia, etc.).

Finalizando, la actividad de resumir, entonces, se desarrolla en varios pasos:

- 1) Lectura atenta del texto.
- 2) Subrayado de aquellas informaciones que resulten centrales y su posterior integración a esquemas o cuadros (aplicación de las operaciones resuntivas).
- 3) Escritura del resumen atendiendo a las condiciones de coherencia y cohesión de un texto.

III.4. Los organizadores gráfico-semánticos

Los distintos tipos de diagramas o esquemas de **organización de la información** (mapas y redes conceptuales, los mapas semánticos, cuadros sinópticos, etcétera) tienen distintos orígenes teóricos y aplicaciones concretas y diferenciadas. No obstante, bajo el nombre de *redes conceptuales* figuran en la literatura circulante diferentes tipos de diagramas **gráfico-semánticos**. Muchos de ellos coinciden o se parecen en parte a otros instrumentos existentes. Este desdibujamiento de los tres aspectos: *nombre – marco teórico específico – ámbito de aplicabilidad*, hace que con el nombre de *redes conceptuales* se construya y utilice una variedad difusa de propuestas, en una suerte de “vale todo”.

Por eso, en las próximas páginas se definen, describen y ejemplifican, brevemente, algunos de esos organizadores gráfico-semánticos más utilizados, de manera tal que puedan diferenciarse entre ellos.

EL CUADRO COMPARATIVO

El cuadro comparativo constituye una forma práctica de sintetizar la información. Se emplea para mostrar **semejanzas y diferencias** entre dos o más individuos o grupos de individuos, o de cualquier cosa que se desee comparar. Estos cuadros permiten una **lectura vertical y otra horizontal**, que muestra a cada uno de los elementos en sus **diferentes aspectos**.



En su confección conviene colocar en el eje horizontal los elementos que no variarán en número y en el vertical los ítemes a través de los cuales se analizarán los primeros. Generalmente, a medida que se avanza en un tema, pueden ir apareciendo nuevos rubros por considerar.

Para escribir un resumen a partir de un cuadro comparativo, conviene tener en cuenta algunos de los siguientes conectores: *si tenemos en cuenta, respecto de, en cuanto a, con referencia a, etc.*

ASPECTOS	PARADIGMA CONDUCTUAL	PARADIGMA COGNITIVO	PARADIGMA ECOLÓGICO-CONTEXTUAL
M E T A S	Alcanzar objetivos operativos. Lograr el dictado de todos los contenidos. Homogeneización. Evaluar, examinar a todos por igual. "Ver el programa oficial". Reproducir los modos de ser y de hacer preexistentes.	Elevar la competencia intelectual. Cumplir con los objetivos terminales (no conductuales y no operativos). Generar andamios básicos facilitadores del conocimiento y el aprendizaje. Favorecer el aprendizaje significativo individual.	Describir, partiendo de la etnografía, las demandas del entorno y las respuestas dadas, así como los modos múltiples de adaptación. Dilucidar las situaciones de clase y el modo en que responden a ellas los individuos. Interpretar las relaciones entre el comportamiento y el entorno.
A P R E N D I Z A J E	Es algo externo al sujeto (modelo estímulo-respuesta) y se deriva de la interacción mecánica con el medio (familia, escuela, etc.). <i>Una buena enseñanza lleva necesariamente a un buen aprendizaje.</i> El sujeto es receptor pasivo de los estímulos externos que recibe y así aprende.	Está centrado en los procesos de aprendizaje y, por ello, en el sujeto que aprende, en cuanto procesador de información, capaz de dar significación y sentido a los aprendizajes. El alumno posee un potencial de aprendizaje que puede desarrollarse por medio de la interacción profesor-alumno (constructivismo).	Se da como producto de la interacción entre individuo y ambiente. Es compartido, contextual, socializador. El contexto está incorporado al aula y facilita el aprendizaje significativo.
E N S E Ñ A N Z A	Al condicionar se facilita el aprendizaje. Manera de "adiestrar-condicionar" para "aprender-almacenar". Su tarea primordial es "ver el programa oficial". "Una buena enseñanza conduce a un buen aprendizaje". Está totalmente programada; es mecánica y predictiva.	El modelo de enseñanza se subordina al aprendizaje del alumno y en este sentido se orienta la mediación del profesor. Centrada en los procesos del sujeto que aprende. Parte de las habilidades y estrategias básicas que el alumno domina y de los modelos conceptuales que posee.	Es un proceso que facilita y apoya la asimilación y conceptualización de los estímulos ambientales. Es interactiva, continua, situacional, personal y psicosocial. Se centra en procesos no observables: pensamientos, actitudes, creencias, percepciones de los agentes en el aula. Favorece el aprendizaje significativo a partir de la experiencia.

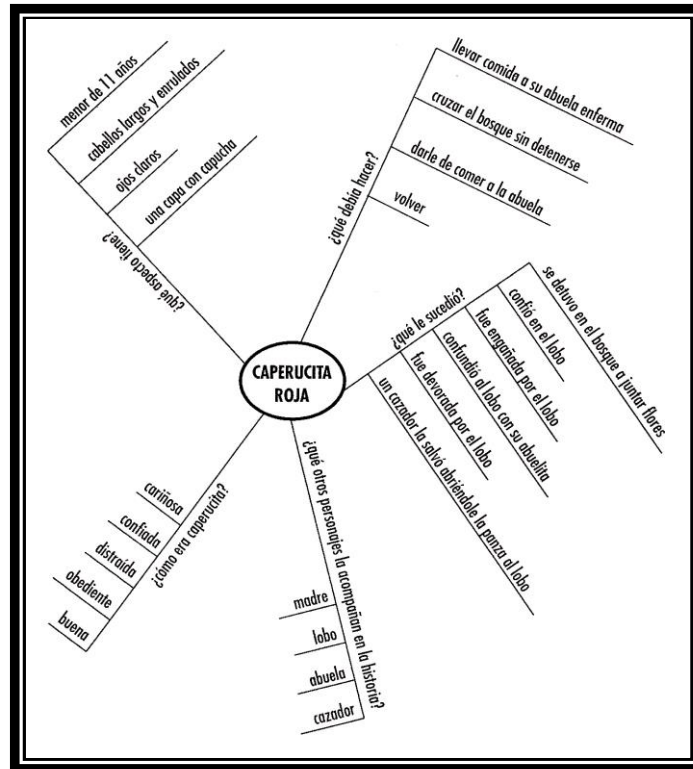
EL MAPA SEMÁNTICO

Es más específico. La información se ordena en categorías en torno de un concepto central y en torno de él se ubican los significados relacionados. Las relaciones pueden ser indicadas por flechas, líneas, en agrupamientos con formatos libres y variados. No se usan nexos o palabras enlaces.

Preferentemente se lo ha aplicado a situaciones de escuela primaria, donde previamente a la comprensión del texto, se requiere ayudar a los estudiantes a organizar y jerarquizar dicho texto.

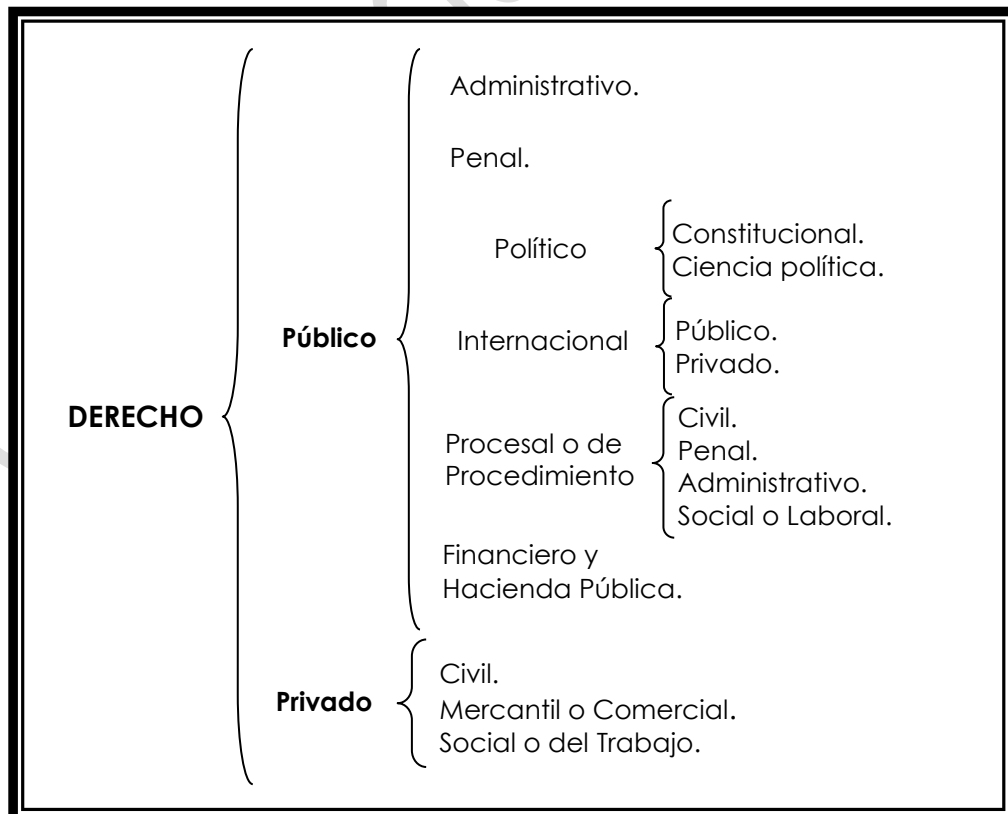
Según este punto de vista, el mapa semántico sería, principalmente, un organizador gráfico de categorías de información respecto de un concepto central. Este instrumento ayudaría a los estudiantes a desarrollar una estrategia simple para desenmarañar un texto.

Otra finalidad del mapa semántico sería ayudar a los alumnos a conectar sus conocimientos previos sobre un tema y expandirlos, ampliando el vocabulario y la comprensión significativa de la nueva información.



EL CUADRO SINÓPTICO

El cuadro sinóptico permite una rápida visualización de los contenidos de un texto. Está organizado por medio de **llaves** que van estableciendo una **jerarquía de ideas**, desde las principales y generales hasta las más específicas o secundarias. Se emplean especialmente para graficar textos clasificatorios, es decir, aquellos que describen las características de una planta, un animal, un sistema, etc.





EL MAPA CONCEPTUAL

Es un tipo de esquema aplicable a textos donde se presente una **jerarquización de ideas**. Del concepto clave o general se desprenden conceptos subordinados unidos siempre por **palabras enlaces**. Las relaciones se indican con líneas que unen los conceptos y estos se ubican en **óvalos o elipses**. El mapa conceptual es una **cartografía de la mente**, que permite conocer y evaluar la significación de los aprendizajes logrados hasta un determinado momento.

Los mapas conceptuales se componen de tres elementos básicos:

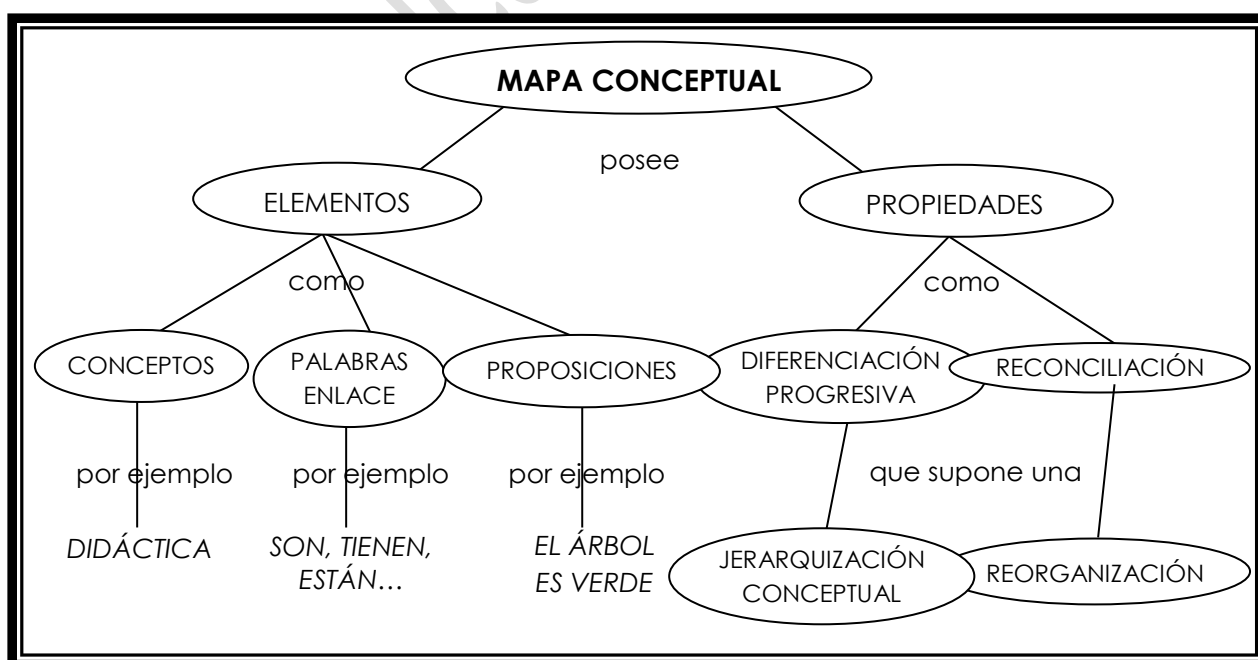
- **Conceptos:** se refieren a hechos, objetos, cualidades, animales, etc. Gramaticalmente se identifican con lo que por lo general conocemos como sustantivos, adjetivos y pronombres.
- **Palabras de enlace:** abarcan los verbos, las preposiciones, las conjunciones, el adverbio y, en general, todas las palabras que no sean conceptos.
- **Proposición:** frase con un significado determinado que se forma por dos o más conceptos que se encuentran unidos por palabras de enlace.

En cuanto a su representación gráfica, los mapas conceptuales representan un entramado de líneas que se unen en distintos puntos utilizando dos tipos de elementos gráficos: las elipses u óvalos y las líneas. Los conceptos se colocan dentro de la elipse; las palabras de enlace se escriben sobre o junto a la línea que une los conceptos.

En los mapas conceptuales no suelen utilizarse las flechas, porque la relación que se establece entre los conceptos está especificada por las palabras de enlace.

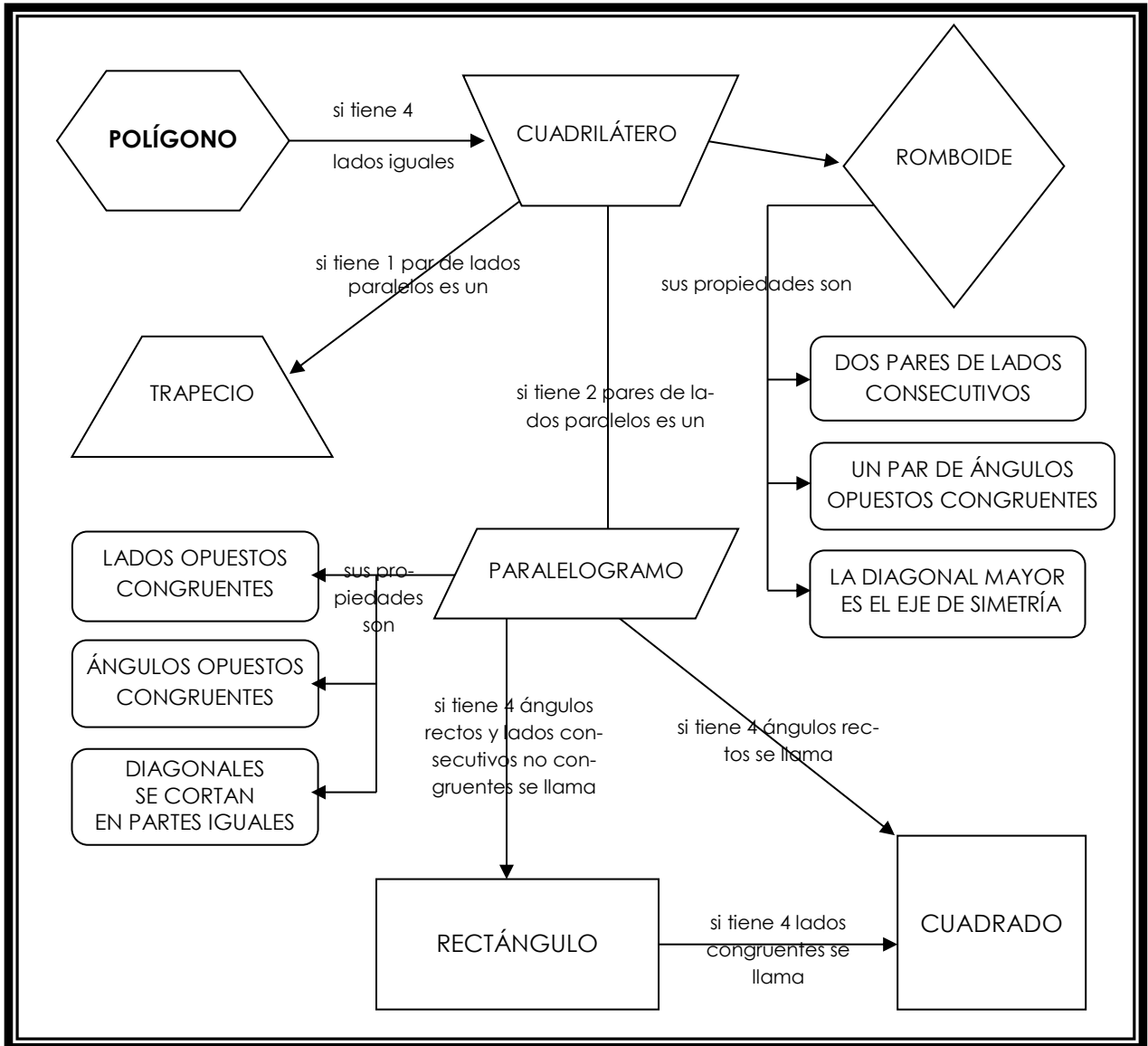
Un buen mapa conceptual debe contener:

- Jerarquía de conceptos; es decir, cada concepto inferior depende del superior en el contexto de lo que ha sido planteado.
- Cantidad y calidad de conceptos.
- Buena relación de los significados entre dos conceptos, conectados por la línea indicada y las palabras apropiadas.
- Una conexión significativa entre un segmento de la jerarquía y el otro; es decir, deben existir enlaces significativos y válidos entre conceptos.
- Ejemplos específicos relacionados con los conceptos más generales.



LA RED CONCEPTUAL

Expresa una red más amplia de relaciones que un mapa conceptual, las vinculaciones pueden ser más variadas. Se expresan conceptos y sus propiedades, a veces, se incluyen definiciones o frases en un solo recuadro. La relación se indica con flechas y los conceptos o frases se encierran en formas rectangulares (u otros polígonos). Pueden o no incluirse palabras enlaces.



Aspectos	Esquemas	RED CONCEPTUAL	MAPA SEMÁNTICO	MAPA CONCEPTUAL
SEMEJANZAS		<ul style="list-style-type: none"> Son técnicas que favorecen la organización de los conocimientos, y no sólo su elaboración. Son representaciones gráficas de los contenidos fundamentales y sus relaciones. Son estrategias de estudio que facilitan la recuperación y retención de la información. Son recursos esquemáticos de lo aprendido. 		
DIFERENCIAS		<ul style="list-style-type: none"> Expresa una red más amplia de relaciones, abriéndose a múltiples y variadas vinculaciones. Se expresan conceptos y sus propiedades. A veces se incluyen definiciones o frases en un solo recuadro. 	<ul style="list-style-type: none"> Es más específico. La información se ordena en categorías en torno de un concepto central. Se ubica el concepto central (sema) y en torno de él se ubican los significados relacionados. 	<ul style="list-style-type: none"> La jerarquización de conceptos es estricta. Se construye de forma vertical descendente, de lo general a lo particular. Del concepto clave se desprenden los conceptos



	<ul style="list-style-type: none"> • La relación se indica con flechas y los conceptos o frases se encierran, preferentemente, en formas rectangulares. • Pueden o no incluirse palabras de enlace. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las relaciones pueden ser indicadas por flechas, líneas, en agrupamientos con formatos libres y variados. • No se usan nexos o palabras de enlace. 	<p>subordinados, unidos por palabras de enlace.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las relaciones se indican con líneas que unen los conceptos, y estos se ubican dentro de elipses u óvalos. • Las palabras enlace son imprescindibles.
--	---	---	--

III.5. Los procedimientos de citación

Citar es reproducir palabras de otro en el propio discurso. Este procedimiento es básico en la escritura académica, en la que, en distintas formas y por diversos motivos, debemos hacer referencia al trabajo de otros autores. Por medio de la cita, el escritor reproduce intencionalmente el discurso de otro autor, estableciendo así un nexo entre los dos textos: el que se escribe (*texto citante*) y uno anterior (*texto citado*). Al incorporar palabras ajenas a nuestro discurso tenemos que tener en cuenta que las estamos incluyendo en un nuevo contexto, diferente del que provenían.

La cita puede reproducir el discurso original de diversas maneras: puede ser total o parcial, fiel o aproximada. El modo de inclusión del texto citado dependerá exclusivamente de cuál sea nuestro propósito. Pero, en todos los casos, es importante que separemos la cita del resto del texto, estableciendo esta distancia ya sea a través de marcas tipográficas (comillas, dos puntos, cursiva, etc.) o bien identificando el origen del discurso reproducido. En nuestra lengua disponemos para ello de expresiones introductorias de cita, como “Según X”, “Como dice X”, “De acuerdo con X”.

En la escritura académica siempre debemos precisar las fuentes de las que proceden los datos o las expresiones utilizadas. No señalar estas fuentes es faltar a la ética científica e inclusive incurrir en plagio, esto es, copiar palabras ajenas, descubrimientos científicos, creaciones artísticas, investigaciones de otros autores sin mencionar el origen o presentándolos como si fueran propios.

Existen distintos modos de citar a otros autores y, por tal motivo, las pautas de citación pueden presentar diferencias de forma. El modo que aquí proponemos es uno entre varios. Si se trata de artículos para revistas o capítulos de libros, los editores suelen explicitar las pautas de citación. En todos los casos, una vez establecido un criterio, este debe seguirse a lo largo de todo el trabajo.

A continuación, observemos distintos tipos de citas que comúnmente se emplean en los textos académicos: *citas textuales*, *citas de reformulación* y *citas mixtas*.

Tipos de citas	Ejemplos
<p>CITAS TEXTUALES</p> <p>Reproducen las palabras de otro autor respetando el principio de literalidad. Las palabras citadas son, entonces, extraídas literalmente de otro texto por lo que deben seguir al detalle el original. Se puede citar tanto un fragmento como una única palabra.</p> <p>1. Cita de fragmento.</p> <p>2. Cita de una palabra</p>	<p>(a) Citas cortas (de hasta tres líneas o menores de 40 palabras, aproximadamente). Estas citas se integran al propio texto y se señalan entre comillas.</p> <p>Ejemplos:</p> <p><i>La planificación lingüística es, entonces, “una actividad cuyo fin es el mejoramiento y la creación de lenguas” (Tauli, 1964: 608).</i></p> <p><i>Se ha señalado que existe una relación entre las diversas comunidades científicas y las propiedades epistemológicas de las formas del saber. En este sentido, las actitudes, actividades y estilos cognitivos de dichas comunidades “están estrechamente ligados a la características y estructuras de los campos de conocimiento” (Becher, 2001: 38-39).</i></p> <p>En los ejemplos, vemos que para señalar la fuente de donde provienen las citas los escritores indican entre paréntesis el nombre del autor, el año y la o las páginas.</p>

<p>En los textos académicos no solo se citan párrafos o frases de otra obra, También se puede citar solo una palabra. Ejemplo:</p> <p>Mientras que antiguamente el valor, inclusive artístico, estaba puesto en la máquina y en su trabajo -se habla de "obra" (Kafka, 2001: 204), "arte" (Ibíd.: 212), "ornamentos" (Ibíd.: 212)-, ahora la retórica, considerada en términos platónicos como el arte de persuadir y, por lo tanto, de desvirtuar la verdad, es aquello que ha logrado una mayor relevancia.</p>	<p>Si la cita se encuentra dentro de una oración en la cual ya se ha indicado el apellido del autor, solamente es necesario colocar el año de publicación del material citado y la o las páginas. Veamos un ejemplo:</p> <p><i>Foucault afirma que el suplicio descansa en "un arte cuantitativo del sufrimiento" (2002: 40); es decir, es una técnica que tiene como objeto producir cierta cantidad de sufrimiento que se puede comparar y jerarquizar.</i></p> <p>Un error frecuente es omitir el año de publicación o también indicar la cita no solo con comillas sino también con cursivas o negritas. En este último caso, la doble marca es redundante. Ejemplo de redundancia:</p> <p><i>*Para ese entonces los pedagogos positivistas argentinos solo podían, al decir de Puiggrós, "dialogar con el costado biologicista de Freud pero debían rechazar una noción como la de inconsciente" (1990: 151).</i></p> <p>Lo conveniente es:</p> <p>Para ese entonces los pedagogos positivistas argentinos solo podían, al decir de Puiggrós, "dialogar con el costado biologicista de Freud pero debían rechazar una noción como la de inconsciente" (1990: 151).</p> <p>(b) Citas largas (de más de tres líneas o mayores a 40 palabras)</p> <p>Se escriben en párrafo aparte, dejando un espacio entre el texto citado y el citante. En estos casos no se emplean comillas, puesto que la diferencia con el texto propio está suficientemente marcada por la disminución en un punto del tamaño de la letra y por la sangría, similar a aquella con la que se inicia párrafo. En algunos casos se opta por dejar una sangría también en el margen derecho y disminuir el interlineado. Ejemplo:</p> <p>Para algunos autores, la máquina que se describe en este texto representa la máquina burocrática del estado.</p> <p>En el caso de <i>En la colonia penitenciaria</i>, [Kafka] lleva a sus últimas consecuencias la idea de la burocracia como aparato, convertido ahora en una máquina de exterminio, maquinaria de castigo en la que acaba muriendo el oficial-burócrata (González García, 1989: 213).</p> <p>En este ejemplo vemos también que el autor repone entre corchetes información faltante. Los corchetes son utilizados dentro de las citas para realizar notas, aclaraciones o comentarios; son una manera de intervención del autor en el texto citado.</p> <p>Ya hemos mencionado que en las citas textuales el escritor debe respetar el texto original. Por este motivo, no solo debe seguirse la división en párrafos, sino que también deben incluirse erratas, grafías caprichosas o palabras desconocidas. En estos casos, cuando se cita algo que parece incomprensible o es un error del original se le puede añadir <i>[sic]</i> para dejar a salvo la responsabilidad del escritor.</p>
<p>CITAS DE REFORMULACIÓN</p> <p>En este tipo de citas, el texto citado se presenta adaptado a la nueva situación de comunicación. El autor reformula y crea un nuevo texto, priorizando</p>	<p>(1) Con verbo introductorio</p> <p>En estas citas, el autor emplea un verbo de comunicación; estos verbos son fundamentales para definir su posición frente a la citas. Hay dos tipos de verbos de comunicación: los neutros (decir, expresar, declarar) y los que dejan presuponer desacuerdo (<i>contestar, replicar, objetar</i>). De este modo, los verbos introductorios pueden reflejar un cierto compromiso del escritor respecto</p>



<p>el contenido del original, sin atender -al menos de manera explícita- al modo en que las palabras citadas fueron enunciadas anteriormente. Estas citas pueden aparecer con un verbo que las introduce o sin él. Veamos ambos casos.</p>	<p>del texto reproducido. Los llamados verbos neutros son los más frecuentes. La lengua provee de un repertorio amplio; además de los citados arriba, tenemos <i>afirmar, apuntar, aseverar, considerar, destacar, formular, sostener...</i> Esto puede ser aprovechado con fines de precisión y de variedad léxica, evitando así la repetición del verbo-tipo <i>decir</i>.</p> <p>En todos los casos de cita con verbo introductorio mencionados, no es necesario señalar las páginas.</p> <p><i>En la Lección Inaugural en el College de France, pronunciada el 2 de diciembre de 1970, Foucault (1970) afirma que detrás de tanta logofilia y tanta veneración por los discursos en nuestra civilización, en realidad se esconde un profundo temor.</i></p> <p>(2) Sin verbo introductorio</p>
<p>• Citas de referencia general</p>	<p>Esta forma de citado se utiliza para señalar los trabajos realizados por otros autores, comentar sobre sus aportes, o remitir al lector a fuentes complementarias, entre otros propósitos. Veamos distintas maneras posibles de emplear este tipo de citas:</p> <p>Marc Angenot (1989) ha presentado una serie de conceptualizaciones en torno al discurso social.</p> <p>En todo caso, se trata de incorporar como horizonte de análisis la noción de que la imposición disciplinaria no incide sino como resultado de un ensamblaje de contradicciones parciales y una tensión relativamente estable entre fuerzas centrífugas y centrípetas (Angenot, 1989).</p> <p>En 1975, la antropóloga Gayle Rubin analizó las limitaciones del concepto de patriarcado por referir a un modo específico de dominación masculina, basado en el modelo original del pastor nómada del Antiguo Testamento.</p> <p>En todos los casos se debe indicar el autor o los autores y el año de publicación.</p>
<p>• Cita paráfrasis</p> <p>Consisten en la interpretación de ideas o conceptos emitidos por un autor. Una paráfrasis es una formulación personal de las ideas expresadas por otro autor, utilizando palabras y estilo propios, para explicarlas o para interpretarlas. Es una manera diferente de decir lo mismo que está en el texto, permitiendo la inserción del material citado de un modo más fluido. Como en los casos anteriores, en estas citas se debe indicar</p>	<p><i>Los modos de conocimiento se refieren a las diferentes formas de adquirir el saber. Chafe (1986: 263) toma en cuenta cuatro modos principales: la creencia, la inducción, la información de oídas y la deducción. Cada uno de estos modos de conocer tiene a su vez una fuente de conocimiento que puede subir o bajar en la escala de confiabilidad.</i></p>

la fuente señalando el apellido del autor(es), año y página(s).	
<p>• Citas resumen</p> <p>Son las que se utilizan para sintetizar o reducir textos de gran amplitud, con palabras propias. Un resumen es la expresión del material original, en forma condensada. Se distingue de la paráfrasis en tanto que implica un esfuerzo especial de selección y síntesis de las ideas principales, dejando a un lado la información de soporte o complementaria, los detalles y los ejemplos. En estas citas, se indica el apellido del autor(es) y el año (la página, si se cree necesario).</p>	<p><i>Es en El orden del discurso donde Foucault (2005) reflexiona sobre la manera en que los discursos de una sociedad son controlados, seleccionados y distribuidos. En efecto, la producción del discurso no es ni aleatoria ni casual, sino que, por el contrario, se encuentra sometida y regulada a través de cierto número de procedimientos que limitan su despliegue.</i></p> <p>La paráfrasis y el resumen son preferibles a la cita directa cuando se quiere explicar o interpretar conceptos o términos, traducir textos difíciles en términos más sencillos, abstraer de los hechos o concretar ideas del autor. También cuando se quiere presentar una visión de conjunto acerca de una situación, enfoques, conceptos o resultados de trabajos previos.</p> <p>A través de la paráfrasis y el resumen se demuestra la comprensión e interpretación personal de la bibliografía sobre el tema y las habilidades para integrar las fuentes en el pensamiento propio. En la redacción debe quedar claro dónde empieza y termina el material de otros autores que se parafrasea o se resume.</p>
<p>• Citas mixtas</p>	<p>Se emplean cuando se agregan o anteponen a una síntesis, comentario o resumen las palabras textuales del autor, como complemento o evidencia. Ejemplo:</p> <p>Foucault afirma que el cuerpo participa en la mecánica del poder, en el punto en el que el poder encuentra el núcleo mismo de los individuos, "alcanza su cuerpo, se inserta en sus gestos, sus actitudes, sus discursos, su vida cotidiana" (Foucault, 1992: 97).</p>

III.6. Algunos géneros discursivos académicos

A continuación, presentaremos los atributos más destacados que deben reunir los textos que producen los estudiantes en el mundo académico para ser evaluados y calificados. El supuesto que orienta nuestra tarea es que tomen contacto con aspectos teórico-metodológicos que no deberá descuidar a la hora de configurar sus producciones.

EL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Es con frecuencia, más complejo. Tiene paratextos propios de los textos periodísticos: títulos, referencias al número y volumen de la revista en la que se ha publicado, nombres de los autores y algunos datos acerca de ellos, copete, subtítulos para los párrafos, ventanas, gráficos, fotografías, diagramas, etc. El cuerpo del texto se inicia con una introducción en la que se plantea no solamente el tema sino su interés, que a veces está ligado con cuestiones de interés público en el momento de su publicación o que refiere a nuevos descubrimientos científicos. En él se combinan: definiciones, clasificaciones, explicaciones de proceso o de procedimiento, a veces relatos históricos o relatos de experimentos, pero suele tener como propósito la defensa de una hipótesis mediante la presentación de argumentos o de evidencias, según el caso. Como en el manual, adquieren relevancia los recursos explicativos.



LA ENCICLOPEDIA

Puede estar organizada en capítulos o por entradas. Los capítulos de enciclopedia se asemejan a los capítulos de manual en cuanto a su estructura, pero son más breves y muchas veces carecen de subtítulos. Las entradas están constituidas por la entrada propiamente dicha –que consiste en el término que se definirá– y el cuerpo, donde se desarrolla la información considerada pertinente. El cuerpo suele iniciarse con una oración nominal que define el término, seguido de una descripción, una clasificación y otra información adicional como origen, función, usos, etc., según el tipo de objeto o fenómeno de que se trate. En otros casos, las entradas de enciclopedia pueden ser biografías, relatos de eventos históricos importantes o definiciones de conceptos. Suelen incluir fotografías, y en menor proporción, esquemas o cuadros.

LA GUÍA DE ESTUDIO

Es un texto de apoyo que sirve como recurso didáctico: es una práctica pedagógica que favorece la inscripción, del profesor y del alumno, en un ambiente cooperativo, que mueva al alumno hacia la reflexión y la confrontación de sus ideas a partir de la evaluación. Se trata de un texto informativo, realizado por profesores, dirigido a estudiantes, su ámbito es el educativo y su función es conducir un proceso de aprendizaje en la situación comunicativa docente-alumno. Esto quiere decir que una guía de estudio colabora en la comunicación docente-alumno, para facilitar el acceso, por parte del segundo miembro del par, a una información desconocida o que presenta dificultades en su abordaje.

Una guía de estudio, entonces, transmite información nueva y consigue su reelaboración, por parte del estudiante, por medio de la realización de actividades, generalmente actividades prácticas concretas. Estas actividades se manifiestan por medio de los procesos de desarrollo textual, que especifican, detallan y explican nuevos contenidos para el alumno. Usualmente, tiene las siguientes partes: a) parte introductoria (identificación de datos: título de la guía, institución, carrera, ciclo lectivo, unidad, profesor, etc.); b) parte de desarrollo textual o núcleo textual (desarrollo del tema propuesto, actividades de aprendizaje o propuesta de actividades, recursos); c) parte terminal (indicaciones generales: dinámica grupal, individual; exposición oral, escrita; fecha de entrega; etc.).

EL INFORME DE LECTURA

Seguindo a Ruth Alazraki (2005), se inscriben en este género discursivo todas aquellas tareas mediante las cuales los estudiantes tienen que dar cuenta en el nivel superior, por escrito, de sus lecturas académicas de un fragmento textual, un texto completo o una serie de textos. La relevancia de un informe de este tipo es la que lo vincula con la tarea habitual que debe realizar todo especialista en un área: debe conocer lo que se ha dicho y se dice en el campo de su disciplina, identificar polémicas, seleccionar referentes teóricos, etc.

El informe de lectura no es una simple sucesión de datos; por el contrario, es una construcción de significados que da cuenta de los procesos de comprensión mediante la exposición clara y fundada de la selección de información debidamente jerarquizada. Es el tipo de texto académico en el que claramente se privilegia el desarrollo de la exposición y la reformulación, esto es, que quien lo elabora pueda comunicar a través de un registro formal y de un léxico con cierto grado de especialización, el contenido de un texto original sin producir distorsiones conceptuales. A modo de síntesis, cabe sostener que la estructura típica del género está representada por una introducción en la que se presentan el objetivo del informe y la fuente, un desarrollo en el que se analiza dicha fuente y una conclusión en la que se la juzga en función del análisis precedente.

EL MANUAL

Es un género de divulgación educativa, destinado a los alumnos en diferentes niveles de enseñanza. Está organizado en capítulos numerados, que se subdividen en párrafos encabezados por subtítulos. Cada capítulo se inicia con una introducción que plantea la cuestión o tema a desarrollarse en él y los diferentes aspectos, anticipado por el subtítulo correspondiente. Suelen contener esquemas, cuadros,

diagramas, para sintetizar la información o para apoyarla, así como recursos explicativos como la reformulación, la ejemplificación, la analogía...

LA MONOGRAFÍA

De acuerdo con lo sostenido por Alonso Silva (2005), este género discursivo, tan propio de los estudios superiores, demanda habilidades argumentativas y expositivas de mayor exigencia respecto de las que el alumno pone en juego en los parciales o los informes de lectura. La afirmación antedicha se avala en que ni el comentario de un texto fuente (el resumido) ni las consignas “paso a paso” que caracterizan al parcial sirven en este caso para conducir la producción discursiva del estudiante.

En la monografía no sólo se debe realizar un análisis crítico del corpus bibliográfico sino que, a diferencia del informe de lectura, también se toma posición a partir de los planteos que se han desarrollado en el corpus con respecto al tema en estudio. Cabe destacar que el autor de una monografía es aquel que oscila entre el diálogo con los textos y cierto cierre de ese diálogo. Ambas facetas deben ser convincentes. Según la autora, es en el trabajo monográfico donde se juega cuánto constituye a una persona el leer y el escribir, cuánto se puede sufrir y disfrutar en ello, cuánto se puede crecer con estas prácticas, independientemente de la lectura y la escritura orientadas por la acreditación de los saberes en el nivel superior.

EL PARCIAL

Según Griguelló (2005), el parcial en la Educación Superior responde a una de las prácticas académicas destinadas a evaluar conocimientos adquiridos por los estudiantes durante el desarrollo de las cursadas de las asignaturas. Cabe establecer una distinción según se trate del tipo “parciales escritos” (cuya materia significativa corresponde a la escritura) o “parciales orales” (exámenes cuya naturaleza responde a la oralidad). En principio, y ateniéndonos a su prevalencia en el campo de las Ciencias del Hombre, nos ocuparemos de aquel parcial “tradicional” que se rinde en sede ante la presencia del profesor en el que se explicitan una serie de consignas destinadas a evaluar la apropiación que el alumno ha hecho de los contenidos, habilidades, etc. Que representaban el propósito del curso que se está evaluando. Cuando se trata de parciales orales la modalidad es “cara a cara” y allí, a partir de la interacción multicanal de los actores, se pueden producir otro tipo de operaciones cognitivas como reformulación *in situ* de conceptos, reflexiones metateóricas, aclaración o explicitación de modos de abordaje del objeto, entre otras, que quedan excluidas como potencialidad en el parcial escrito.

Merece especial atención el hecho de que, desde el punto de vista del acto comunicativo, las consignas que el parcial vehiculiza son actos de habla que corresponden al discurso instruccional, esto es, la serie de indicaciones que emite deliberadamente un enunciador -docente- para un destinatario -alumno- que deberá realizar acciones que den cuenta no sólo de su dominio sobre el contenido que se abordó en el curso en cuestión sino que también sea capaz de seleccionar las operaciones cognitivas y discursivas que sean pertinentes.

A continuación, señalamos cómo deben entenderse las habilidades que suelen encabezar las consignas de parciales y que implican tipos específicos de habilidades cognitivas (esto se suma a lo ya apuntado en “II.6. Habilidades cognitivas y lingüísticas”):

- *Identificar, reconocer, distinguir, enumerar*: se trata de operaciones de un grado de abstracción relativamente bajo que aluden a símbolos cuyos referentes son identificables.
- *Definir*: habilidad que requiere el conocimiento del concepto en cuestión pero también la capacidad para demostrar que se es capaz de dar cuenta del mismo en el contexto de una determinada teoría. Por ejemplo, el concepto aprendizaje no es el mismo para el Conductismo que para el Cognitvismo.
- *Explicar*: supone referir una idea, concepto, problema, poniendo en juego diferentes estrategias. Puede que la solicitud de explicar un fenómeno en la consigna de un parcial requiera el establecimiento de relaciones del tipo causa-efecto. (Cfr. “II.7. La explicación”)
- *Ejemplificar*: el ejemplo es una forma retórica que está orientada a la aclaración de un concepto o definición y se caracteriza por ser particular. No debe sustituir nunca a la conceptualización.



• *Comparar*: implica establecer relaciones, tanto entre rasgos disímiles como semejantes, entre dos o más conceptos, hechos, ideas o teorías. Para poder comparar hay que tener claridad con respecto a los elementos implicados, luego inferir las categorías o variables a relacionar y finalmente elegir la estrategia discursiva adecuada para dar cuenta de la tarea solicitada.

• *Justificar, fundamentar, argumentar*: están entre las operaciones cognitivas que requieren mayor grado de abstracción. Debe prestarse especial atención a **no caer en construcciones de tipo tautológicas** (repetir exactamente el contenido del enunciado). La habilidad que se requiere es ser capaz de seleccionar los conceptos y dar cuenta de ellos desde una perspectiva crítica.

Es importante que las respuestas a preguntas de un parcial sean textos completos, coherentes y autónomos, es decir, que puedan ser leídos independientemente de la consigna que les da origen. Requieren, como todo texto escrito, una planificación previa, un control durante su elaboración y una revisión final que comprenda tanto cuestiones de la normativa lingüística como de la precisión conceptual.

LA PONENCIA

Recibe varias denominaciones en la actividad discursiva de las comunidades hispanohablantes: *ponencia, comunicación, intervención, exposición*. A partir de los rasgos que presentan estas nominaciones es posible obtener una primera aproximación a la caracterización de la ponencia: constituye un acto comunicativo (comunicación, propuesta, informe, dictado, dictamen, escrito); hay una agente que lo realiza (ponente, autor); está destinado a ser expuesto: asamblea, congreso, reunión de especialistas; tiene como finalidad el conocimiento, el examen, la discusión.

Es decir que la ponencia es la realización de un acto comunicativo que se lleva a cabo en reuniones de especialistas y su finalidad es proporcionar conocimiento o dar lugar a la discusión. Dichas reuniones pueden ser denominadas *congreso, encuentro, simposio, coloquio o jornada(s)* y han sido programadas con anticipación determinando con precisión la fecha, el lugar, la duración y los participantes.

Lo que es más importante aún, en muchos casos, es que se ha delimitado con bastante precisión el tema que les dará la unidad temática.

El paso previo para la presentación de las ponencias en el marco de la reunión es el envío de un resumen o una propuesta que suele estar sujeto a la aprobación de un comité de revisión y que se publica bajo el título de “Resúmenes” para información de los asistentes al evento, por lo que se entrega cuando este inicia. La publicación de las ponencias de los participantes, expuestas durante el congreso, se realiza bajo la denominación de “Actas”.

EL PÓSTER CIENTÍFICO

Para referirse a este género textual se suelen usar indistintamente los nombres de *panel, afiche o póster*. Es un organizador gráfico en el que se representa, en una página ampliada y mediante imágenes visuales y lenguaje verbal condensado, el tema de una investigación –en proceso o ya terminada–, con la hipótesis, los propósitos y los objetivos, además de los materiales, la metodología usada y de los resultados obtenidos. Por lo tanto, puede ser leído e interpretado en un corto tiempo. Es decir, la función del póster científico es presentar una síntesis clara y eficaz de una investigación, con el propósito de facilitar la discusión científica.

El discurso de la ciencia es uno más entre los discursos sociales y, en este sentido, el póster científico permite satisfacer necesidades de la sociedad académica contemporánea, emparentadas con el desarrollo tecnológico y la celeridad de las comunicaciones. Las ventajas del póster científico en la comunicación de la ciencia son: contribuye con la rápida difusión de la información científica; ejerce un impacto visual sobre la audiencia; combina la seriedad de la información con el “toque estético”.

LA RESEÑA

La reseña es un escrito expositivo-argumentativo que tiene como objetivo describir y evaluar críticamente alguna obra. En efecto, a diferencia de otros géneros discursivos como el resumen o el informe bibliográfico, que proporcionan una descripción breve y neutral de los contenidos del texto fuente, la reseña incluye además la opinión del autor-reseñador sobre la calidad del texto que se está describiendo. En otras palabras, el reseñador no solo detalla qué asuntos o temas aborda el texto reseñado, sino que también valora positiva o negativamente algunos de sus aspectos más relevantes.

La extensión de las reseñas es variable, según la revista o la publicación científica en la que se incluyan, pero en términos generales puede afirmarse que tienen entre 1200 y 1800 palabras.

Una buena reseña puede ser el inicio de una investigación más profunda que puede resultar en una monografía o incluso en un artículo científico. Por eso, y también porque se trata de un excelente entrenamiento para que los estudiantes universitarios se familiaricen con temas, disciplinas y autores, es importante que los estudiantes lean y escriban distintos tipos de reseñas académicas (i.e. reseñas de libros o de artículos científicos) durante el cursado de sus carreras.

Las revistas científicas, sobre todo las pertenecientes a las ciencias sociales y humanas, suelen tener una sección fija titulada *Reseñas*. En ella se publican reseñas de libros o de trabajos especializados de reciente aparición y que, por el área temática que tocan, pueden resultar de interés para los lectores de la revista. Si bien estas reseñas deben respetar las características formales señaladas en las normas de presentación de originales que normalmente figuran en las páginas finales de la publicación periódica, puede afirmarse que toda reseña presenta básicamente cinco partes: datos bibliográficos de la obra reseñada; nombre y apellido del reseñador y su lugar de trabajo; contextualización de la obra; descripción detallada y evaluativa de su contenido y de sus objetivos; una conclusión breve en la que se resume lo expuesto previamente y en la que se incluye una valoración general.

EL RESUMEN

El resumen (o *abstract*) surgió como una manera de brindar acceso rápido a temáticas, metodologías y resultados de investigaciones. La redacción es impersonal.

El resumen es una versión breve y concisa de una ponencia; es esencialmente informativo y expositivo y debe funcionar como texto autónomo. Activa la capacidad de síntesis. Con frecuencia se presenta en un solo párrafo o en dos o tres párrafos breves con el fin de que el lector identifique rápidamente el tema, la metodología, los resultados y las conclusiones. Los criterios pueden variar dependiendo del congreso o de la revista y son enunciados como “No excede de 250 palabras”, “No superar 10 líneas” o “extensión no superior a 1500 caracteres” (excepto en el caso de una tesis de grado, donde la extensión puede ser de 500 palabras).

En algunos congresos se solicita un resumen ampliado, cuya extensión máxima puede ser de dos cuartillas, cuyos aspectos más importantes son;

- a. Una breve introducción que sintetice el fundamento lógico del estudio. El por qué se realiza, cuál es su importancia, utilidad y relevancia
- b. Una oración con el objetivo principal de la investigación
- c. Una descripción de la metodología utilizada
- d. La descripción de los principales resultados
- e. Discusión de los resultados obtenidos
- f. Resaltar la conclusión principal del estudio

EL ENSAYO

El ensayo es un **género relativamente moderno**. Aunque pueden rastrearse sus orígenes desde épocas remotas, sólo en la edad contemporánea ha llegado a alcanzar una posición central. Es muy probable que en su desarrollo y hegemonía hayan tenido gran influencia el pensamiento liberal y el periodismo.

En la actualidad está definido como **género literario**, pero en realidad, el ensayo se reduce a una serie de divagaciones, la mayoría de las veces de aspecto crítico, en las cuales el autor expresa sus reflexiones acerca de un fragmento de la existencia. Es un escrito en prosa, generalmente breve, que



expone con hondura, madurez y sensibilidad, una interpretación personal sobre cualquier tema, sea filosófico, científico, histórico, literario, etc.

Lo que deslinda el ensayo de otros géneros literarios es un **rasgo propio**; lo sugiere la palabra misma: la palabra *ensayo* proviene del latín tardío: *exagium*, es decir, el acto de pesar algo. Está, además, relacionado con el “ensaye”, prueba o examen de la calidad y bondad de los metales. Ensayar es *pesar, probar, reconocer y examinar*. Por lo tanto, el ensayo es un escrito generalmente breve, sobre temas muy diversos. No lo define el objeto sobre el cual se escribe sino la actitud del escritor ante él; en el fondo, podría ser una hipótesis, una idea que se ensaya. El ensayo es un producto de largas meditaciones y reflexiones, lo esencial es su sentido de exploración, su audacia y originalidad, es efecto de “aventura del pensamiento”.

En la manera con que se expone y enjuicia un tema linda con el trabajo científico, con la didáctica y la crítica. No sigue un orden riguroso y sistemático de exposición. **El punto de vista que asume el autor al tratar el tema adquiere primacía en el ensayo.** La nota individual, los sentimientos del autor, gustos o aversiones es lo que lo caracteriza.

El ensayo es, por definición, un concepto incitante que invita a transgredir las normas estéticas y morales. Los periodistas argumentan que todos los días se ensaya a manera de nota informativa sobre la realidad. El ensayo es un producto crítico por excelencia. En él no hay en realidad un estilo definido, sino muchos estilos según el carácter del autor. Pero sí existe una condición esencial que todos debemos cumplir: la **claridad de expresión**, esa transparencia que puede dar al lector una mayor comprensión de la autenticidad del pensamiento plasmado por el ensayista.

Por otra parte, los filósofos defienden el ensayo como una forma de expresión real de las manifestaciones filosóficas, llámese *tratado, discurso o réplica*. Por tanto, el ensayo no puede ser definido en un solo concepto, las diferentes disciplinas lo adecuan a sus necesidades, y se valen de artilugios para defender su género.

Características del ensayo

“Ensayar” significa *comprobar*. Por medio de este género **el autor comprueba lo que piensa y lo manifiesta de manera informal**, a modo de una conversación escrita entre él y el lector, con la complicidad de la pluma y el papel.

El ensayo es una **construcción abierta**, se caracteriza porque se apoya en el punto de vista de quien escribe; implica la responsabilidad de exponer las propias ideas y opiniones y respaldarlas con el compromiso de la firma personal. Es un **género subjetivo**, incluso puede ser parcial; por lo general, el propósito del autor será el de **persuadir al lector**.

Es una forma libre, se rebela contra todas las reglas, en él caben las dudas, los comentarios e incluso las anécdotas y experiencias de quien lo elabora.

En el ensayo el autor no se propone agotar el tema que trata, sino exponer su pensamiento; es una reflexión.

El autor escribe de algo tan familiar para él que es ya parte suya. El verdadero ensayista debe poseer un **perfecto dominio de la materia y buena dosis de cultura general** para desarrollar un tema artísticamente a la manera de un motivo musical que se desenvuelve a través de ricas y variadas relaciones tonales. El ensayo es también una especie de divulgación y un juego brillante por el mundo de las ideas.

Sus características principales son:

- estructura libre.
- extensión relativamente breve.
- variedad temática.
- estilo cuidadoso y elegante (la selección del lenguaje es esencial), ameno, sin demasiado rigor sistemático.

- tono variado, que corresponde a la manera particular con que el autor ve e interpreta al mundo: puede ser profundo, poético didáctico, satírico, etc.
- admite dos grandes clases: *uno de carácter personal*, en el que el escritor habla sobre sí mismo y sus opiniones sobre hechos dentro de un estilo ligero y natural; *otro, más ambicioso o extenso, de carácter formal* o que se aproxima más al trabajo científico, aunque siempre interesa el punto de vista del autor.

El ensayo también exige rigor: debe sustentarse la validez de las opiniones, confrontando el propio texto con otros textos sobre el mismo tema. Siempre debe aportarse un análisis que requiere de la fundamentación de una hipótesis central. Muchos de estos aspectos dependen de la naturaleza de la materia o disciplina, dado que cada una tiene sus propios fundamentos metodológicos y epistemológicos. Pero siempre deben suministrarse evidencias, deben clarificarse los fundamentos lógicos, debe apelarse a principios o leyes propias de cada área de conocimiento y deben ofrecerse extensas opiniones y ejemplos.

III.6.1. El informe de lectura y la monografía

En: PEREYRA, M. C. (2005). *La comunicación escrita en el inicio de los estudios superiores*. Buenos Aires: UNGS, pp. 251-276.

INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura, con las operaciones y las habilidades que cada una de ellas supone, constituyen prácticas esenciales en el ámbito académico. Tal hecho se debe a que esas actividades son las que permiten el acceso a los saberes constitutivos de las disciplinas y, a la vez, hacen posibles la producción y la transmisión de nuevos conocimientos.

En el capítulo escrito por los profesores Sandra Ferreyra, Adriana Márquez y Juan Rearte se analizan las estrategias de lectura que deben desplegarse al leer diferentes textos sobre un tema o cuestión. En este, se exponen las características de dos géneros escritos, el informe de lectura y la monografía, que derivan de la puesta en diálogo de fuentes diversas.

Ambos géneros académicos se diferencian de otros, como la tesina y la tesis, en que el alcance de su circulación es restringido: están destinados a ser leídos, fundamentalmente, dentro del ámbito universitario, pero, por lo general, no a ser publicados. Como consecuencia de esta última característica resulta importante el abordaje de dichos géneros debido a que, por la escasa circulación de informes de lectura y monografías, los estudiantes no tienen el entrenamiento lector que se necesita para escribirlos.

A través de la elaboración de un informe de lectura, el alumno puede probar que ha efectuado lecturas académicas de un fragmento textual, de un libro o de un corpus. La escritura del informe exige la realización de tareas de análisis y síntesis a partir de las cuales se debe lograr una exposición organizada. Esta actividad de lectura y escritura vincula a quien investiga o incursiona en un área determinada con el conocimiento que se ha producido en el ámbito de la disciplina y las distintas perspectivas y las polémicas existentes.

La monografía puede adquirir varias modalidades. Las monografías que se presentan en esta oportunidad son aquellas que toman como base el análisis bibliográfico o el análisis de un caso a partir de fuentes bibliográficas. **A pesar de que el informe y la monografía implican el trabajo sobre un corpus de lecturas, la monografía se diferencia de aquel por la importancia que en ella adquiere la argumentación.** En la monografía, el enunciador, por un lado, argumenta una interpretación de lo que ha leído y, por otro, puede adoptar una postura respecto de las perspectivas analizadas. Por eso, aunque las partes del informe y la monografía son las mismas, el contenido de cada una varía en función de la finalidad del texto.

Por lo expuesto hasta aquí puede afirmarse que el informe de lectura y la monografía comparten ciertos rasgos, pero presentan algunos que les son propios y constituyen, en consecuencia, géneros diferentes. Por tal razón, este capítulo se divide en dos partes: la primera se centra en el informe de lectura y la segunda, en la monografía.

➔ EL INFORME DE LECTURA

El acceso masivo a la educación que se produjo en Occidente a partir de los finales del siglo XIX tuvo notables consecuencias en el desarrollo de las ciencias, como el surgimiento de nuevas áreas de investigación y una creciente especialización en las distintas disciplinas, sobre todo en la segunda mitad del siglo XX. Estos fenómenos, unidos a la aparición de nuevas tecnologías para la comunicación, dieron lugar a un notable aumento en el número de publicaciones científicas.

La mayor circulación de textos de especialidad hizo que en los ámbitos académicos fuera más frecuente el uso del informe de lectura o informe bibliográfico, un género discursivo destinado a exponer de manera sintética el contenido de fuentes bibliográficas que abordan un mismo tema desde diversas perspectivas. Las distintas fuentes suelen ser analizadas para comparar qué aspectos del tema trata cada una de ellas, los puntos de vista desde los que se lo enfoca, y las posturas de los distintos autores sobre la misma cuestión. Dicho de otro modo: el informe de lectura implica una integración –una complementación o una confrontación– de fuentes realizada en torno a los ejes temáticos que el autor del informe considera como más relevantes para el análisis de los textos o para el tratamiento de un tema.

Este género es una herramienta útil en diversas circunstancias, como por ejemplo en el curso de una investigación realizada por un equipo cuyos miembros se hacen cargo de la lectura de distintos textos bibliográficos sobre un tema para luego exponerlos al grupo. Durante la carrera universitaria, suele ser solicitado a los estudiantes en diversas instancias, pero especialmente en las vinculadas con la evaluación. Los profesores utilizan este instrumento para monitorear el proceso de aprendizaje de sus alumnos, para observar a través de la escritura si comprenden los desarrollos teóricos de la disciplina y si son capaces de analizar y comparar de manera crítica la bibliografía.

Si bien el informe bibliográfico no es un género tan complejo como otros que circulan en las universidades, requiere de parte del estudiante habilidades relacionadas tanto con la lectura como con la escritura. En lo que se refiere a las estrategias de comprensión, es necesario llevar a cabo operaciones como la selección de las fuentes, el reconocimiento de temas y subtemas, la discriminación de ideas principales y secundarias, el establecimiento de relaciones entre las ideas de distintos autores y la capacidad de evaluar los aportes de los textos leídos, por ejemplo.

Muchas de estas operaciones de lectura son desarrolladas en el capítulo anterior, “La lectura de fuentes diversas”, en tanto que, en lo que sigue, se presentan algunas cuestiones destinadas a facilitar la escritura de informes como los que se solicitan en instancias de evaluación de aprendizajes en los estudios superiores.

En primer lugar, se describe el género desde el punto de vista de su organización interna: se caracterizan las partes que lo componen y se muestra un ejemplo de cada una de ellas. Luego, se señalan algunos pasos a tener en cuenta para la escritura.

➔ ORGANIZACIÓN DEL INFORME: SUS PARTES

El informe presenta diversas partes que cumplen funciones específicas en el texto y están separadas entre sí por títulos que las anuncian. Ellas son la *introducción*, el *desarrollo*, la *conclusión* y la *bibliografía*. En el caso de tratarse de un informe solicitado por una cátedra, el trabajo debe presentarse precedido por una portada, en la que consten el título del informe, el nombre de la materia, del profesor y del alumno. También deben consignarse el año y el cuatrimestre del curso.

LA INTRODUCCIÓN

La función principal de la introducción es **presentar el tema general del informe y los aspectos específicos que se van a tratar**. Asimismo, en esta parte del texto, se señala la manera en que se ha estructurado el análisis, es decir, se explicitan los ejes que se han tenido en cuenta. En este sentido, la

introducción sirve como una guía de lectura para el lector, a quien, por otra parte, se trata de atraer desde el comienzo para impulsarlo a que lea el texto completo, señalando **la importancia del tópico** y la relevancia de su estudio. Este último aspecto no es menor, teniendo en cuenta que muchas veces, en esa justificación del tratamiento de una determinada cuestión se juegan, por un lado, la continuidad de la lectura de parte de los destinatarios y, por otro, la imagen del autor del informe como alguien inteligente y creativo, capaz de descubrir nuevas vetas de análisis.

El tema general del informe suele ser presentado en la primera oración. Frecuentemente, aparece en posición inicial, en el comienzo mismo del texto, pero puede ocurrir que se plantee solamente el tema específico. En cuanto a este último, puede estar expresado como una pregunta –directa o indirecta– que se pretende responder mediante la lectura. Los tiempos verbales utilizados en estas oraciones iniciales son el presente y el pretérito perfecto compuesto del modo indicativo, como se observa en los siguientes ejemplos:

Con los últimos descubrimientos científicos ha surgido un debate sobre la relación que existe entre la ciencia y la ética...

La temática de la juventud es abordada por numerosos autores, quienes intentan comprenderla a través de diferentes enfoques y del análisis de diversos factores. En este informe se trata la relación existente entre los jóvenes y el consumo...

Desde la Antigüedad, la lectura ha sido un tema de debate. Filósofos y pensadores de diferentes épocas confrontaron ideas a favor y en contra del lenguaje escrito y los efectos sociales y cognitivos derivados de su utilización.

Con respecto a la justificación de la relevancia del tratamiento de un tema en particular, existen también algunas frases típicas para introducirla:

La reflexión sobre este tema resulta muy importante porque...

En nuestros días, estas cuestiones cobran especial relevancia, ya que...

La importancia de estos temas radica en...

Es necesario tratar estos aspectos para...

Los **ejes de análisis**, por su parte, pueden ser presentados de las siguientes maneras:

El análisis se realizará considerando los siguientes ejes:

Las fuentes se confrontarán teniendo en cuenta los siguientes aspectos...

Se considerarán para el análisis...

Por un lado, se analizará.... y por otro, se observará...

En primer lugar, se abordará...

Por otra parte, dado que el informe es un género que da cuenta de lecturas, sus introducciones explicitan las **fuentes** que fueron consultadas para su elaboración, así como el **propósito** que se ha perseguido.

Pueden utilizarse los siguientes recursos para indicar las fuentes consultadas:

Para este trabajo, se han considerado obras representativas de...

Se analizarán las posturas de los siguientes autores...

En el desarrollo, se exponen las opiniones de....

Las fuentes consultadas son...

El anuncio de los objetivos puede hacerse con alguna de las siguientes frases:

El presente informe pretende...



El objetivo de este trabajo es...

Para poder comprender cuál...

El propósito que se persigue en este trabajo...

La intención de este informe es...

Para resumir, la introducción de un informe bibliográfico cumple con las siguientes funciones:

- presentar al lector el **tema general** del trabajo y el **aspecto específico** que en él se aborda, que suele estar formulado como una pregunta;
- proponer una **justificación de la relevancia** de su tratamiento;
- anticipar los distintos **ejes o subtemas** que se tratarán en el desarrollo;
- explicitar el **objetivo** buscado con el trabajo, e
- indicar las **fuentes consultadas** para la elaboración del informe.

ACTIVIDAD

A continuación, se presenta un ejemplo extraído del informe de un alumno, cuyo título es “Ciencia y ética”. Observe de qué manera se articulan las funciones señaladas. Revise el texto y discuta con su profesor y con sus compañeros la manera en que ha sido redactada la introducción. Proponga otras variantes que considere más adecuadas, si lo cree necesario.

INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos la ciencia ha pasado de una etapa en la que prevalecía la sed de nuevos conocimientos a otra en la que esa cuestión dejó de preocupar y cobró mayor importancia la necesidad de resolver problemas concretos. Este cambio ha llevado a la ciencia a un punto en el cual los científicos perdieron la posesión de los fines básicos de sus investigaciones a manos de quienes cuentan con el poder económico y político para encargar proyectos prediseñados con finalidades específicas útiles para determinadas situaciones.

Esta nueva modalidad de la ciencia ha generado un problema muy importante para la existencia del hombre, ya que hoy en día las decisiones acerca de qué es lo que debe hacerse en los laboratorios son tomadas por personas a las cuales solo les interesa su propio beneficio. Por esto, surgen como interrogantes: ¿Qué responsabilidad tienen los científicos sobre sus propios descubrimientos? Y, estrechamente vinculado con lo anterior: ¿ha perdido la ética su valor en la actividad científica?

Para responder estos interrogantes, se desarrollarán en el siguiente informe las posturas del filósofo Enrique Marí, del ecologista Edward Goldsmith y del profesor de Biología Aplicada Lewis Wolpert. El análisis se realizará a partir de dos ejes: a) la neutralidad de la ciencia y b) la relación entre ciencia básica y ciencia aplicada.

EL DESARROLLO

El desarrollo constituye la parte central de un informe de lectura. En él se exponen los distintos ejes o subtemas de la cuestión abordada, organizados en distintos apartados encabezados por subtítulos anticipatorios del contenido. Los ejes son tratados desde la perspectiva de dos o más autores, cuyas visiones se confrontan, en el caso de que sean opuestas o disímiles, o se complementan, si existe acuerdo.

Estos apartados presentan la siguiente estructura. El primer párrafo funciona como una introducción al subtema que se va a tratar. En cada uno de los párrafos que siguen se expone la postura de los distintos autores consultados. Para que la exposición resulte clara, se debe incluir en ella la formulación sintética de la idea central del autor con respecto al eje de análisis, pero también una explicación o reformulación de la misma, para que pueda ser entendida por destinatarios que no hayan leído previamente los textos consultados por el autor del informe.

Para referir las ideas extraídas de las fuentes se pueden utilizar citas textuales (discurso directo), marcadas con comillas, o reformulaciones de las mismas (discurso indirecto). Esta última opción es la que se utiliza más frecuentemente, ya que permite lograr un texto más cohesionado y, por otra parte demuestra que el autor del informe ha comprendido el texto fuente, en tanto es capaz de explicarlo.

El discurso indirecto se introduce mediante *verbos de decir*, o sea, verbos que expresan las acciones lingüísticas que ha llevado a cabo el autor del texto fuente, como por ejemplo, *afirmar, interrogarse, plantear, sugerir, abordar, negar*. Pueden usarse también fórmulas no verbales, como *Para este autor o según...*

Teniendo en cuenta que el informe muestra el resultado de la confrontación de textos que abordan un mismo tema, resulta conveniente brindar al lector índices o pistas de la relación que se establece entre las ideas. Por esto los párrafos en los que se exponen las posturas de los distintos autores se presentan en general vinculados a través de conectores que expresan cuál esa relación. Si existen coincidencias aparecerán enlaces como *asimismo, de igual modo, de acuerdo con*. Si se oponen, pueden usarse *en cambio, por el contrario, por otra parte, pero, sin embargo*.

ACTIVIDAD

A continuación, a modo de ejemplo, se incluye el tratamiento de uno de los ejes del desarrollo. Revíselo en grupo y señale aciertos y aspectos a mejorar.

LA NEUTRALIDAD DE LA CIENCIA

Hoy en día, la ciencia ha puesto en manos del hombre medios y herramientas que permiten tanto satisfacer necesidades como poner en riesgo la existencia de nuestra especie. Debido a esto, muchos filósofos, biólogos y ecologistas llegaron a la conclusión de que la ciencia ya no es neutral, es decir que ha dejado de perseguir nuevos conocimientos para dedicarse a investigaciones con fines preestablecidos. El filósofo Enrique Marí está a favor de esta postura y argumenta que es incorrecto sostener que exista un carácter neutral interno, propio de la ciencia, ya que en la actualidad, los científicos no se ocupan de problemas surgidos de su curiosidad, ni de la sed inextinguible de conocimiento, sino que lo hacen en el marco de investigaciones predeterminadas financiadas por grupos de poder.

Otro representante de la no-neutralidad de la ciencia es el ecologista Edward Goldsmith quien opina que si hay algo que la ciencia no es ni puede ser es neutral. Para sostener su postura arguye que el conocimiento científico es un proceso totalmente subjetivo, ya que está basado en la percepción. Subraya esta idea señalando que la mente humana no está diseñada para alcanzar el conocimiento objetivo.

Quien se opone totalmente a la corriente representada por Marí y Goldsmith es el profesor de Biología Aplicada Lewis Wolpert. Este autor reivindica que el conocimiento científico es moral y éticamente neutral y que la ética solo entra en juego cuando se utiliza la ciencia para elaborar un producto. Además, agrega que el conocimiento puede ser usado tanto para el bien como para el mal.

Otro defensor de la neutralidad de la ciencia es el epistemólogo Gregorio Klimovsky quien sostiene que la ciencia es intrínsecamente neutral y que será buena o mala según quién la use.

LA CONCLUSIÓN

La conclusión constituye la última parte del texto, lo cierra, y por eso es que se cumplen en ella funciones como la síntesis de las posturas de los distintos autores expuestas en el desarrollo. El resumen que se realiza se presenta generalmente marcado por algunos organizadores como en síntesis, en resumidas cuentas, para resumir en suma, en pocas palabras.

Otro aspecto importante de la conclusión es que, a partir de la confrontación presentada, se evalúa el material bibliográfico, se analizan los aportes de cada uno y se señalan también los aspectos que no han sido tratados suficientemente o las inconsistencias de algunas perspectivas.

Por otra parte, en la conclusión se da cuenta de la idea a la que se ha llegado después de realizada la confrontación. La expresión de esta idea, la conclusión propiamente dicha, constituye lo que el autor del informe pretende dejar en claro a sus interlocutores, sean otros miembros de un equipo de investigación, su profesor o sus compañeros de estudios. En este sentido, la conclusión es también el cierre



del texto, ya que retoma la pregunta formulada directa o indirectamente en la introducción y le da una respuesta basada en las fuentes leídas. Indicadores lingüísticos de que se está presentando la idea central pueden ser:

De lo dicho hasta aquí puede deducirse que...

Puede decirse que....

Resulta claro que....

La conclusión a la que se ha arribado es, entre otras,...

Finalmente, aunque no suele ser frecuente en trabajos realizados por estudiantes de los primeros años, en las conclusiones de los informes pueden aparecer cuestiones a investigar en otros trabajos, interrogantes que han surgido de la lectura misma y que pueden dar pie a nuevas indagaciones bibliográficas.

Esquemáticamente, en la conclusión de un informe de lectura suelen aparecer:

- una síntesis de las posturas de los distintos autores,
- una evaluación de las fuentes expuestas,
- la formulación de la opinión del autor del informe, que responde a la pregunta presentada en la introducción y aparece como una consecuencia lógica del desarrollo;
- pueden también plantearse preguntas sobre aspectos no desarrollados y que merecerían un tratamiento especial en otro trabajo.

A continuación, se presenta un ejemplo de conclusión:

CONCLUSIÓN

En el desarrollo de este informe se han mostrado distintas posturas sobre la neutralidad de la ciencia y sobre cuál es la ciencia que predomina en la actualidad, la básica o la aplicada.

Enrique Marí y Goldsmith están en total desacuerdo con la idea de neutralidad y afirman que los científicos ya no se encargan de hacer investigaciones por afán de conocimiento, sino que utilizan su capacidad para resolver los problemas de quienes manejan el dinero y el poder.

Lewis Wolpert y Gregorio Klimosvsky, por su parte, discrepan con los autores antes mencionados ya que postulan la idea de que la única preocupación de los científicos es saber cómo funciona el mundo.

Para finalizar, teniendo en cuenta la manera en que la ciencia ha evolucionado en las últimas décadas y si se considera que actualmente prima en el ambiente científico la búsqueda de soluciones a problemas concretos, puede decirse que los propósitos de la actividad de los científicos –tal como se los ha entendido tradicionalmente– han cambiado. Ya no se busca el conocimiento por su valor intrínseco, sino por la posibilidad de aplicarlo en beneficio de algunos. Por esto, puede concluirse que la neutralidad de la ciencia es un ideal que ya no existe y que ha dado paso a la ciencia aplicada a la satisfacción de los intereses de los poderosos.

LA BIBLIOGRAFÍA

La mayoría de los textos que circulan en la universidad presentan al final la sección bibliografía, en la que se consignan en orden alfabético las fuentes consultadas. Para la confección de estas referencias bibliográficas existen convenciones.

¿QUÉ ES LA BIBLIOGRAFÍA?

○Una bibliografía es una lista de publicaciones que se inserta al final de un artículo, un libro, una tesis, etc., para conocimiento del lector. En el caso específico de una tesis, la bibliografía comprende

todos los documentos que fueron consultados, no sólo los citados en el cuerpo del texto. Las referencias bibliográficas, en cambio, se refiere a los datos de las fuentes consultadas que se colocan en el desarrollo del escrito (por ejemplo, al final de la cita de un autor).

La presentación de la bibliografía varía de acuerdo con la intención del autor, la orientación de su trabajo o, incluso, las normas establecidas por la institución ante la que se presenta la tesis. La más habitual es la que ordena los datos a partir del apellido del autor y organizando estos en un orden alfabético general. También se la puede dividir en una bibliografía general y bibliografías específicas, referidas a los temas tratados o las disciplinas que orientaron la investigación. En el caso de que el objeto de investigación sea un conjunto de textos, ya sea un corpus de análisis o un corpus documental, es recomendable que estos sean listados aparte de la bibliografía. En todos los casos, la organización interna de cada sección será también alfabética y, dentro de cada autor, cronológica.

Aspectos formales

En toda bibliografía debe quedar claro qué obras (y de qué tipo) ha manejado el autor al realizar su trabajo. Por ello, es importante ofrecer al lector el máximo de datos necesarios para localizar la obra. En el caso de que no se consulte la última edición de una obra, es recomendable indicar los datos de la última edición al final y entre paréntesis o corchetes.

Formato de las entradas

Una bibliografía suele componerse en un cuerpo de letra menor del utilizado en el cuerpo de la obra en que se inserta. Con el objetivo de destacar convenientemente cada entrada, se disponen en párrafo francés (es decir, sangrando todas las líneas menos la primera).

Los datos a tener en cuenta en la conformación de una bibliografía son los siguientes:

- apellido(s) y nombre(s) del autor;
- título de la obra;
- número de volúmenes o tomos (si tiene más de uno) o número concreto del volumen o tomo consultado;
- nombre(s) y apellido(s) del traductor, o del editor, o del prologuista, etc. (si los hay);
- pie editorial;
- edición (si hay más de una);
- colección y número (si pertenece a alguna);
- páginas (en el caso de artículos, capítulos, etc., incluidos en obras mayores).

La grafía y la puntuación de cada entrada dependen de las normas de citación elegidas. En la actualidad existen varias normas de citación bibliográfica. Las más ampliamente utilizadas provienen del ámbito angloparlante. En las Ciencias Humanas y Sociales, las más comunes son las normas MLA (por *Modern Language Association of America*), las normas APA (por la *American Psychological Association*), las normas Chicago (propuestas por la Universidad de Chicago, EE.UU.) que se diferencian fundamentalmente en el orden y la marcación tipográfica de los diversos datos.

En el sitio de la *Long Island Institute*

< <http://www.liunet.edu/cwis/cwp/library/workshop/citation.htm> >, por ejemplo, pueden encontrarse los distintos sistemas utilizados en el ámbito estadounidense (en inglés).

Respecto de la presentación tipográfica, la más común es la siguiente:

- apellido(s) del autor en versalitas;

- nombre(s) del autor en redondas;
- título de la obra: si es un artículo o capítulo, entre comillas; si es un libro, en cursiva;
- los demás datos en redondas.

Respecto del orden de los datos, en el ámbito académico es ya bastante común utilizar el sistema autor-fecha en las referencias bibliográficas en el cuerpo principal del texto, por lo que se aconseja organizar los datos de la entrada bibliográfica de manera que al revisarla, rápidamente se encuentre la obra referenciada, es decir, con el año pospuesto al nombre del autor.

Como se puede ver, existen diversos criterios para la organización de una bibliografía, ya sea su organización general como el orden de los datos o las grafías adoptadas. Lo importante es utilizar un criterio unificado.

➔ ¿CÓMO ESCRIBIR UN INFORME?

Para la escritura de un informe suelen seguirse los siguientes pasos. En primer lugar, es importante representarse mentalmente la situación en la que va a ser utilizado el informe (en un proyecto de investigación, como instrumento de evaluación en una materia, etc.). A continuación, se selecciona el corpus, si es que este no ha sido determinado previamente por una cátedra, por ejemplo, y se realizan las operaciones de lectura que se explican en el capítulo “La lectura de fuentes diversas”, escrito por los profesores Sandra Ferreyra, Adriana Márquez y Juan Rearte, fundamentalmente la determinación del tema general del conjunto de textos y de los ejes de comparación. Como se señala en ese texto, conviene volcar esta información en un cuadro comparativo en el que se sintetizen las distintas posturas respecto de cada eje y, en la medida de lo posible, las citas textuales que mejor expresan el pensamiento de los autores consultados.

A partir de este cuadro, se seleccionan los ejes que mejores posibilidades de análisis ofrecen y se formula la cuestión que se busca desentrañar. Se procede entonces a la confección de un plan de escritura, a partir de la selección y jerarquización de ideas, previendo organizar la exposición en diferentes apartados con subtítulos adecuados.

Luego se escribe un primer borrador del desarrollo del informe. Esto resulta provechoso si se tiene en cuenta que, muchas veces, por distintas cuestiones, el plan de escritura original se modifica durante el proceso de textualización y, si se ha escrito de antemano la introducción, la misma debe rehacerse.

Durante la escritura del desarrollo, es necesario tener presente el destinatario y, con el fin de aportar al lector mayor claridad, reformular las fuentes originales con recursos que faciliten la comprensión de la información.

Una vez concluida esta parte, se procede a la redacción de la conclusión, que debe responder a la pregunta que se había formulado. Si se observa que existe coherencia entre esa pregunta, el desarrollo y la conclusión a la que se ha arribado, puede escribirse entonces la introducción.

Uno de los pasos más importantes después de finalizada la primera versión del texto es la revisión de todas las partes y de la coherencia entre las mismas. Finalmente, se completa la sección *Bibliografía* y se diseña una portada acorde con la situación en la que se va a presentar el trabajo.

➔ LA MONOGRAFÍA

➔ UNA APROXIMACIÓN AL GÉNERO

La monografía es un género académico que demanda del alumno el desarrollo de habilidades expositivas y argumentativas. Constituye un ejercicio con el que el estudiante se inicia en la investigación y adquiere destrezas específicas del discurso académico.

Al igual que el informe, la monografía supone, en principio, el trabajo con fuentes bibliográficas. Si bien ambas formas textuales implican la organización de la lectura a través de ejes conceptuales que vertebran los textos leídos, la monografía permite profundizar algún aspecto del asunto considerado respecto del cual quien se hace cargo de la palabra asume una posición.

El texto monográfico plantea una hipótesis que se pretende demostrar respecto de una cuestión. Como consecuencia de tal finalidad, es un género expositivo-argumentativo que requiere, de parte del enunciador, un manejo fluido de las fuentes consideradas que deberá exponer y, además, la implementación de estrategias que orienten al lector a arribar a la conclusión que se busca presentar como válida o conveniente.

En muchas oportunidades se emplea la monografía como herramienta de evaluación, lo cual determina el contexto en el que se la produce. En este caso, el autor deberá afrontar la resolución de la tarea demostrando no solo que posee habilidades de lectura y escritura, sino también que es capaz de adoptar una mirada crítica y aportar una posición personal respecto de la temática y del corpus analizados. En otras palabras: el estudiante debe poder argumentar una interpretación de los textos que ha leído y también defender su perspectiva respecto de las posturas que ha detectado en ellos.

➔ LA INVESTIGACIÓN Y LA DETERMINACIÓN DEL TEMA

Los escritos monográficos pueden tener por objeto la consideración y discusión teórica de un tema o surgir de investigaciones prácticas. Como ya se ha adelantado en la introducción del capítulo, en este trabajo se considerarán solo los textos de orientación teórica o los que corresponden al análisis de un caso a partir de fuentes bibliográficas debido a que son los que el estudiante que se inicia en sus estudios de grado deberá producir.

La monografía, según el nombre del género lo indica, se ocupa del desarrollo y análisis de un tema. Su elección no es una tarea sencilla. En algunas oportunidades, es el docente quien lo determina; en otras, la elección del tema surge de los intereses del alumno en relación con las cuestiones analizadas en el curso o bien deriva de una combinación de ambas posibilidades. Aun cuando el autor sepa de antemano cuál es la cuestión que le resulta relevante, debe efectuar un recorte para el abordaje, de modo que el mismo no sea inabarcable.

La determinación del tema puede ser más dificultosa cuando corre por cuenta del alumno debido a que será el estudiante quien deba fijar cuáles son las fuentes imprescindibles para resolver su trabajo y efectuar una selección de la que deberá hacerse cargo. Por ejemplo, a partir de un corpus que considere la relación entre ciencia y ética, un alumno puede pensar en escribir una monografía sobre dicha temática. Sin embargo, el enunciado resulta excesivamente amplio: el desarrollo del escrito implicaría la lectura de numerosos autores que se ocupan de la problemática y tendría que hacer referencia a muchos aspectos de esta con el fin de plantear la cuestión de manera medianamente completa. Por tal razón, a partir de ese tema que se bosqueja como muy general, puede pensarse en recortes como el de considerar fundamentalmente la responsabilidad ética de los científicos respecto de los productos a los que sus investigaciones dan origen. El trabajo con un corpus permitirá acotar aún más el tema, ya que puede constreñirse el análisis al estudio de algunos autores cuyas reflexiones representen las posiciones que se adoptan respecto de la cuestión.

➔ LAS PARTES DE LA MONOGRAFÍA

La monografía comparte su organización con la del informe de lectura; es decir, existe consenso en que esta forma textual presenta una *introducción*, un *desarrollo*, una *conclusión* y la nómina de las fuentes consultadas, la *bibliografía*. Dichas partes están precedidas por una *carátula*. Cuando el contenido de la producción resulta muy extenso es aconsejable presentarlo a través de un *índice*.

➔ INTRODUCCIÓN

A las características señaladas al examinar las funciones que cumple la introducción de un informe de lectura debe agregarse la presentación del estado de la cuestión. Es frecuente que en la introducción del trabajo monográfico se resuma la problemática que plantea el tratamiento del tema que se analiza, de las investigaciones realizadas previamente, de las perspectivas posibles respecto del mismo y sus conclusiones más destacables. De ese modo, el lector tendrá claro cuál es el punto de partida y podrá evaluar en qué medida el trabajo propuesto constituye una novedad o un avance respecto de lo ya escrito.

Exponer el estado de la cuestión permite explicitar el marco teórico que se adopta para llevar a cabo la investigación y el análisis, debido a que podrá presentarse la teoría que ordena la investigación y los conceptos teóricos que la sustentan.

Existen diversos caminos para acceder a las distintas posturas que se han tomado respecto de un tema y conocer conceptos que pueden organizar la investigación. Uno de ellos es la lectura de tratados universitarios o manuales introductorios exhaustivos. Esa bibliografía puede resultar especialmente útil en la medida en que permite trazar un plan de estudios y un eventual recorrido en la investigación.

El resumen de las investigaciones previas sobre el tema a abordar suele introducirse con marcadores de contraste temporal. Es frecuente que, además, se pase de enunciar en presente o futuro a pasado.

Las construcciones que siguen son ejemplos del modo como puede incluirse la referencia al estado de la cuestión:

Los estudios/las investigaciones que se han desarrollado hasta el presente...

La preocupación por estos estudios comenzó a manifestarse...

En sus comienzos estos estudios fueron...

→ DESARROLLO

El desarrollo es el cuerpo principal del texto en el cual se comparan conceptos y se establecen relaciones entre las líneas de análisis dadas. Es en esta parte del texto monográfico donde se encuentra la mayor densidad en relación con el despliegue argumentativo. Es decir, en el desarrollo se expondrán las posturas de los autores estudiados y, por otra parte, se incluirá la elaboración de conceptos e ideas realizada por el enunciador y su demostración.

La consideración de las observaciones establecidas al explicar las características de esta parte en el informe de lectura resultará sumamente útil, sobre todo en lo referente a la incorporación de voces ajenas a la del enunciador y a la organización de los subtemas a través de subtítulos, mediante los cuales se evitará en el lector la sensación de cambio abrupto de tema.

→ CONCLUSIÓN

Como se planteó al explicar las partes del informe de lectura, la conclusión presenta el resumen del resultado del desarrollo para la verificación de la hipótesis, a la cual se la considera tesis una vez demostrada.

Las conclusiones pueden ser cerradas o abiertas. En ambas se ratifica la hipótesis. Las primeras son básicamente resuntivas y se presentan muy frecuentemente en los trabajos de estudiantes que inician sus actividades académicas; las segundas son las conclusiones que exponen asuntos o temas que requerirán un tratamiento puntual en próximos trabajos u otros recorridos de investigación.

→ BIBLIOGRAFÍA

Para esta parte de la monografía rigen las mismas consideraciones hechas en el caso del informe de lectura.

→ LA ESCRITURA DE UN TEXTO MONOGRÁFICO

En la parte final de la presentación de los rasgos distintivos del informe de lectura y de las partes que lo constituyen se hace referencia a los pasos que suelen seguirse en la producción de informes. También en el capítulo “La lectura de fuentes diversas” se explican distintos procedimientos que facilitan el acceso a distintas fuentes. Todas las consideraciones efectuadas resultan aprovechables en la elaboración de una monografía.

Un aspecto que no debe descuidarse al escribir un texto monográfico es el modo como se componen las imágenes del autor y del lector.

El autor del texto monográfico representa *la voz del saber*; se construye como un enunciador que investiga, ordena y selecciona materiales, a la vez que propone lecturas críticas. En el texto no aparecen referencias directas a él; **en la tradición hispánica se prefiere no emplear la primera persona del singular. Se opta por las formas del impersonal, bajo las cuales pueden presentarse además las opiniones personales. Es frecuente también el uso de la primera persona del plural que puede incluir o no al lector.**

La relación que se establece entre el enunciador y el destinatario de la monografía resulta particular: por un lado, el destinatario real del texto es el docente, pero, por otro, no debe dejar de considerarse a un posible lector que aborde el trabajo en busca de saberes. Al autor le corresponderá, entonces, encontrar el equilibrio en la tensión que supone escribir para un lector que cuenta con importante información y para un lector virtual que aborda la producción con el propósito de informarse o de formarse un juicio sobre el asunto. También es aconsejable tener en cuenta a otro posible destinatario: aquel que sostiene la hipótesis contraria de la que se quiere demostrar con el trabajo. Suponer su existencia obligará a quien escribe a buscar argumentos más sólidos que tendrán efecto, también, sobre los otros destinatarios mencionados.

IV. LA ORALIDAD

IV.1. La exposición oral de saberes académicos

La exposición oral responde a *la estructura y la intención de un texto expositivo-explicativo*. Puede producirse de manera improvisada, pero, en general, obedece a una planificación previa. Trabajada sistemáticamente, favorece el estudio y la investigación, desarrolla destrezas para consultar fuentes, tomar notas, preparar esquemas, desarrollar la capacidad crítica y reflexiva, aumentar la comprensión lectora o de textos orales para interpretar cuestiones, retener datos, organizar los temas... En ella, un hablante o un grupo de hablantes cuenta con un tiempo determinado para exponer sus argumentos, teorías, datos, etc., y múltiples oyentes. Por eso, el expositor debe ser hábil para comunicarse, pues, como decía Demóstenes: *“De igual manera que un navío muestra por su sonido si está averiado o no, las personas demuestran con sus charlas si son sabias o necias”*. Y para lograr esta destreza, la práctica resulta fundamental.

En general, es mejor estar de pie y debe evitarse la rigidez corporal y gestual (para lo que se puede ensayar delante de un espejo). Conviene mantener la cabeza alta y mirar a todo el público para percibir sus reacciones, atenderlas personalmente y demostrar que se está a gusto y cómodo. Antes de empezar, una respiración profunda estimula y a lo largo de la charla conviene variar el tono, ritmo, volumen de voz cuanto sea necesario. Si se usan ilustraciones, se agregan chistes, ejemplos o anécdotas, tienen que estar relacionados con el tema que se expone. El expositor debería prescindir de leer lo que va a decir.

Durante la exposición no hay intercambio de papeles, salvo cuando se permite el coloquio final. Esta técnica no exige interacción afectiva, por eso hay que mantener el interés del público mediante otros recursos. Cualquier exposición tiene que ser preparada con anterioridad, y para eso hay que determinar los objetivos y realizar cierto trabajo anterior de investigación, así como concretar el tiempo de la misma y conocer el tipo de auditorio.

1. LA SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN

- **TONO DE VOZ**

Las personas tienen una capacidad limitada de atención: se distraen si se les habla siempre al mismo ritmo y con el mismo tono de voz. Hablá en voz alta, clara y haciendo las pausas pertinentes para asegurar que se entiende bien lo que decís. Aprendé a articular tu voz: practicá las pausas y los cambios de ritmo y de volumen.

- **EXPRESIÓN CORPORAL**

Tenés que ser un “actor en escena”: apoyate en la capacidad de comunicación no verbal que hay en tu expresión facial y corporal. Para ello es preciso dominar los elementos mímicos, el movimiento de manos y cuerpo, y la gestualidad en general. Evitá las muecas y los tics nerviosos. Recordá: en una presentación oral, lo que se hace es tan importante como lo que se dice.

- **CONTACTO CON TU AUDITORIO**

Mientras exponés, mantené despierta y fresca la atención de tu audiencia haciendo los puentes y las transiciones que sean convenientes para enlazar las diferentes partes del discurso. Dado que las personas olvidan fácil y rápidamente, conviene hacer énfasis en los puntos cruciales de la exposición y resumir oportunamente los contenidos ya desarrollados para mantener viva la memoria y el interés de los asistentes. Formulá preguntas para atraer la atención del auditorio y acercarlo al tema o temas que se van a desarrollar y para asegurarte de que el público sigue la exposición.

Además: aprendé a escuchar. Si no lo hacés, difícilmente podrás resolver de manera satisfactoria las dudas, inquietudes o críticas que surjan entre la audiencia. En lo posible, tomá nota de las críticas

y de las observaciones que se te hagan y tenelas presentes tanto en sus respuestas como en sus posteriores incursiones en el debate.

2. LA ORGANIZACIÓN INTERNA DE LA EXPOSICIÓN: COHERENCIA Y COHESIÓN DE LA EXPOSICIÓN

Apertura: el alumno que expone el tema saluda, toma contacto con el público y se presenta como auténtico experto.

Introducción al tema: presentación, delimitación del tema y justificación desde el punto de vista del emisor. El “experto” debe procurar también captar la atención del público: ¿les gustaría saber más sobre...?; ¿escucharon hablar sobre...?; ¿qué saben acerca de...?, etc.

Presentación de un guión: se trata de enumerar los temas y subtemas que se van a desarrollar en las distintas partes. La elaboración del guión y su presentación puede hacerse por medio de una presentación, fotocopias o escribiendo en la pizarra.

Desarrollo y encadenamiento de temas: se trata del cuerpo de la exposición. Si estructuraste el texto en un esquema (el guión) intentá seguirlo. Es muy importante transmitir las ideas de forma clara y organizada.

Recapitulación o síntesis: permite retomar y resumir los principales puntos y sirve de transición a las etapas finales de la exposición.

Conclusión: presentación de una idea final que puede resumir todo lo dicho o bien plantear un problema nuevo para abrir un debate. Esta parte es clave si se pretende que al término de la exposición los alumnos discutan sobre el tema o hagan preguntas.

Cierre: última etapa que, paralelamente a la apertura, conlleva la despedida de los expositores, dar las gracias al público e invitarlo a hacer preguntas.

3. CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS (TEXTUALIZACIÓN)

Para que el texto sea correcto:

❑ Evitá las muletillas, los rellenos y las repeticiones innecesarias: este tipo de fallos, no sólo entorpecen la exposición, sino que enturbian la claridad de la argumentación.

❑ Mantené el registro formal durante la exposición y evita los coloquialismos y, por supuesto, los vulgarismos.

❑ Utilizá un léxico preciso, sobre todo cuando introduzcas ejemplos o quieras aclarar un significado o una idea.

❑ Evitá la repetición léxica o de palabras generales (*idea, hecho, cosa*).

❑ Tu discurso debe guardar las leyes de la coherencia y la cohesión. Utiliza bien los conectores. Los más habituales en el discurso expositivo oral son los que distribuyen la información en el texto o los que indican relaciones lógicas. Podemos destacar:

- ✓ Los que sirven para marcar un orden: *en primer lugar, por una parte, por un lado, en segundo lugar, por otra (parte), por otro (lado), asimismo, igualmente, luego, después, por último, finalmente...*
- ✓ Los que indican causa: *porque, ya que, puesto que...*
- ✓ Los que indican adición: *además, aparte, incluso, es más...*
- ✓ Los que indican una consecuencia: *pues, así, así pues, por tanto, por consiguiente...*
- ✓ Los que explican una idea: *o sea, es decir, esto es...*
- ✓ Los que sirven para resumir: *en resumen, en fin...*
- ✓ Los que reformulan una idea no del todo correcta: *mejor dicho, más bien...*
- ✓ Los que expresan contraste: *en cambio, por el contrario, sin embargo, eso sí, ahora...*
- ✓ Los que unen los distintos apartados: *ahora vamos a hablar de, respecto de, en cuanto a esto...*

4. EL TIEMPO

Distribuí de modo adecuado las partes del discurso según el tiempo de exposición: introducción, desarrollo del tema, conclusiones. Para conseguirlo, tenés que ensayar tu discurso previamente.

5. OBSERVACIONES GENERALES

- *Al exponer en público hay que tratar de:*
 - Superar la timidez.
 - Mostrar interés en lo que se dice.
 - Adaptarse al auditorio.
 - Usar un tono firme, pero simpático.
 - Articular con claridad y precisión.
 - Hablar con el volumen adecuado para que todos escuchen.
 - Resultar ágil y fluido en la expresión pero profundo en los contenidos.
 - Mostrarse natural y accesible.
 - Dominar los códigos no verbales: gestos, mirada, postura, soportes visuales, etc.
 - Desarrollar el tema de forma ordenada.
 - Asumir actitudes positivas.
 - Usar un vocabulario variado y sin muletillas.
 - Manejar adecuadamente las pausas para puntuar el discurso.
 - Ajustarse al tiempo previsto.
- *Hay que evitar:*
 - palabrerías huecas
 - demagogia y pedantería
 - digresiones inútiles y desorden de ideas
 - desconocimiento del tema.
- *Hay que tener en cuenta que:*
 - Para recordar lo oído debe prestarse atención.
 - Para recordar lo oído suele convenir tomar notas.
- *A lo largo del desarrollo de una exposición no siempre se puede o se debe interrumpir al que habla; por el contrario, conviene:*
 - Anotar las preguntas para hacerlas al final de la charla.
 - Seleccionarlas y comprobar que son válidas antes de hacerlas.
 - Preguntar sólo lo que implique aclaración o enriquecimiento mediante la aportación de datos nuevos o complementarios.
 - Dar opiniones razonadas.

Fuentes de consulta sobre oralidad:

ABASCAL, M. D., BENEITO, J. M. y VALERO, F. (1997): *Hablar y escuchar. Una propuesta para la expresión oral en la enseñanza secundaria*, 2ª ed., Barcelona: Octaedro.

ALCOBA, S. (coord.) (1999): *La oralización*, Barcelona: Ariel, "Practicum".





KNAPP, M. (1982): *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*, Barcelona: Paidós.

REYZÁBAL, M. V. (1993): *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla, "Aula abierta".

V. APÉNDICE

V.1. Elementos básicos de ortografía²

ACENTUACIÓN: REGLAS GENERALES

AGUDAS	GRAVES	ESDRÚJULAS	SOBRESDRÚJULAS
Se acentúan en la última sílaba. 	Se acentúan en la penúltima sílaba. 	Se acentúan en la antepenúltima sílaba. 	Se acentúan antes de la antepenúltima sílaba. 
Llevar tilde cuando terminan en: N, S o VOCAL	Llevar tilde cuando NO terminan en: N, S o VOCAL	Llevar tilde: SIEMPRE	Llevar tilde: SIEMPRE
Ejemplos: sofá sutil reconocer vivaz jabalí hindú después salid	Ejemplos: agua suave carácter hermoso Martínez lunes tórax dátil	Ejemplos: pusilánime héroe atmósfera república	Ejemplos: colóqueselo permítaselo póngamelo olvidasete
Los monosílabos, generalmente, no llevan tilde: vio, dio, fue, fui, vi, etc.			

Excepciones

Agudas	Graves
a) Los casos de hiato: oí, reír, raíz, baúl, etc. b) Las palabras con “y” final: Uruguay, virrey, convoy.	a) Los casos de hiato: tío, María, habías, efectúas, etc.

¡IMPORTANTE!

EL USO DE MAYÚSCULA NO IMPIDE LA OBLIGATORIEDAD DE LA TILDE.

LLEVAN TILDE (ACENTO ORTOGRÁFICO)

▪ Los adverbios terminados en -mente - cuya raíz llevara tilde.
▪ Los adjetivos unidos a otros con un guión que llevaran originariamente tilde.
▪ Las palabras latinas usadas corrientemente en nuestro idioma toda vez que lo necesiten de acuerdo con las normas generales de acentuación del español (ejemplo, <i>currículum</i>).
▪ Las palabras o nombres propios extranjeros adaptados a nuestra fonética, toda vez que lo exijan las normas generales de acentuación en español.
▪ Las formas verbales inacentuadas que, agregándoles pronombres enclíticos, se hayan transformado en sobresdrújulas.

² Este es un compendio de algunas normas básicas. Para ampliar, se sugiere consultar: REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2011). *Ortografía de la lengua española* (edición revisada por las Academias de la Lengua Española). Buenos Aires: Espasa.



NO LLEVAN TILDE
▪ Los monosílabos.
▪ Las palabras agudas terminadas en los diptongos ay, ey, oy, uy, au, eu y ou.
▪ Las palabras agudas terminadas en los triptongos –uey y – uay.

LLEVAN ACENTO DIACRÍTICO
▪ Los pronombres personales mí, tú, sí y él (por oposición a los pronombres posesivos <i>mi y tu</i> , a la conjunción condicional <i>si</i> y al artículo <i>el</i>).
▪ Las formas verbales dé y sé (por oposición a la preposición <i>de</i> y al pronombre personal <i>se</i>).
▪ El sustantivo té (por oposición al pronombre <i>te</i>).
▪ El adverbio de cantidad más (por oposición a la conjunción adversativa <i>mas</i> , “pero”).
▪ El adverbio aún , “todavía” (por oposición al restrictivo <i>aun</i> , “inclusive”).
▪ Los pronombres interrogativos y exclamativos qué, quién, cuál, dónde, cómo, cuándo, cuánto y por qué (por oposición a los relativos <i>que, quien, cual, donde, como, cuando, cuanto</i> y la conjunción causal <i>porque</i> , que se usan en oraciones enunciativas).
▪ En casos de posible ambigüedad, los pronombres demostrativos éste/ése/aqué , también sus femeninos y plurales, que funcionen como sustantivos (por oposición a estos mismos <i>este/ese/aquel</i> que funcionen como adjetivos).

SIGNOS DE PUNTUACIÓN		
El punto (.)	• Señala el final de una oración:	<i>Ayer hizo frío.</i>
	• Cuando sigue otra oración inmediatamente, se llama punto y seguido (o punto seguido):	<i>Ayer hizo frío. Hoy no tanto.</i>
	• Cuando termina un párrafo y el texto continúa en otro renglón, se llama punto y aparte (o punto aparte). El nuevo párrafo comienza más entrado (sangría):	<i>Ayer hizo frío, tal como lo anunciaron los pronósticos, y además nevó. Las escuelas debieron cerrar sus puertas.</i>
	• En muchas abreviaturas debe colocarse un punto al final:	<i>Dr., Sr., Sra.</i>
La coma (,)	• Separa elementos de una misma clase en una oración (enumeraciones):	<i>Luis, Pedro, Juan y yo fuimos de paseo.</i>
	• Separa oraciones cortas, independientes entre sí:	<i>Todos reían, muchos aplaudían, pocos callaban.</i>
	• Encierra explicaciones:	<i>La verdad, piensan los filósofos, es invencible.</i>
	• Cuando se altera el orden normal de oraciones, debe separárselas con coma:	<i>Donde hubo fuego, cenizas quedan.</i>
El punto y coma (;)	• Separa oraciones largas, que ya contienen comas internamente:	<i>Muy pocas personas tienen aptitudes para el canto, dicen los expertos; no es fácil, entonces, hacer un buen cantor.</i>
	• Delante de las conjunciones adversativas <i>pero, mas, aunque</i> , etc., cuando lo que antecede es largo:	<i>Sigo creyendo que ese libro no se puede traducir hoy en día realmente; pero acepto su opinión de publicarlo.</i>
Los dos puntos (:)	• Se colocan delante de toda explicación, aclaración o comprobación:	<i>Hay dos clases de verbos: regulares e irregulares.</i>
	• Delante de una oración que es consecuencia o resumen de otra anterior:	<i>Lo importante es decir la verdad: hablaremos.</i>

	• Cuando se citan palabras textuales se colocan los dos puntos delante de ella; la cita se comienza con mayúscula:	<i>Alberdi dijo: "Gobernar es poblar"</i>
	• Después de las expresiones <i>Estimado señor mío</i> y otras semejantes en las cartas:	<i>Estimado señor: Me dirijo a Ud., etc.</i>
Los puntos suspensivos (...)	• Se usan cuando el autor desea dejar incompleto o en suspenso su pensamiento.	<i>Yo iría, pero...</i>
	• Para expresar temor o duda, o sorprender al lector con algo inesperado:	<i>¿Alcanzará el dinero...? leemos en el...</i>
	• Cuando se omiten palabras en la copia de un texto:	<i>Leemos en el Quijote: "En un lugar de la Mancha... vivía un hidalgo..."</i>
La diéresis o crema (¨)	• Sirve para indicar que debe pronunciarse la <i>u</i> en las combinaciones <i>gue, gui</i> :	<i>Vergüenza, pingüino.</i>
	• En poesía, puede usarse, aunque no obligatoriamente, para señalar el hiato:	<i>Rüido</i>

SIGNOS AUXILIARES		
El paréntesis ()	• Sirve para encerrar una oración aclaratoria. Cuando el paréntesis termina la cláusula, el punto final se coloca fuera: <i>Muchos dicen que Juan Moreira fue un héroe (yo no).</i> Cuando lo encerrado entre paréntesis, tiene valor independiente y no completa el sentido de la cláusula en que está inscripto, llevará su propio punto final interno: <i>Y aquí termino. (Consultar bibliografía agregada.)</i>	<i>Muchos dicen (yo no), que Juan Moreira fue un héroe.</i>
	• Sirve para encerrar en él, noticias aclaratorias, explicaciones de todo tipo, etc.	<i>Sarmiento (1811-1888), se consideraba argentino en todo lugar.</i>
	• En ciertos tipos de publicaciones, suelen usarse los paréntesis rectangulares o corchetes [] de los curvos (). Cuando se emplean correctamente los paréntesis (o sus equivalentes las rayas o comas), el texto debe poder leerse cabalmente, aun si se elude la aclaración o explicación incluida entre ellos.	
La raya (-)	• Sirve para indicar cada interlocutor en el diálogo:	- ¿Qué hacés? - Leo y escribo.
	• Para encerrar oraciones intercalares desligadas del texto dentro del cual van:	<i>La Academia acaba de publicar –su mismo título lo anuncia– un Esbozo de la nueva gramática.</i>
	• Para suplir palabras dentro de un mismo renglón o renglones diferentes:	<i>Historia universal</i> - Americana - Argentina
El guion (-)	• Se utiliza para cortar una palabra al final del renglón:	<i>Re-poner</i>
	• O para dividir una palabra en sílabas:	<i>Re-po-ner</i>
	• O para unir elementos de una palabra compuesta cuando no hay fusión de sus elementos:	<i>Argentino-uruguayo</i>
Interrogación (¿ ?)	• Los signos de interrogación y de admiración se ponen al principio y fin de la oración:	<i>¿Quién vino?</i> <i>¡Qué frío!</i>



y admiración (¡ !)	• El signo inicial de admiración o interrogación se coloca donde comienza la pregunta o exclamación, aunque no coincida con el comienzo de la oración:	<i>Sin padres, amigos ni educación, ¿qué puede hacer un joven?</i> <i>Gritaba, insultaba y vociferaba aquel individuo, ¡qué triste espectáculo!</i>
	• Aunque está permitido combinar en una misma oración o período el signo de interrogación con el de admiración, no es práctica usual en esta época:	<i>¿Quién diría que después de todo lo que hizo el delincuente se daría por ofendido!</i>
Las comillas (“ ”)	• Se usan para encerrar citas textuales:	<i>Dice el Corán: “No sigáis las seducciones de Satán que es nuestro enemigo”.</i>
	• Para distinguir alguna palabra sobre la que se desea llamar la atención al lector:	<i>Bailo un tango “canyengue”.</i>
	• Cuando se transcribe una palabra extranjera:	<i>El “clown” salió al escenario.</i>
	• Las comillas simples (‘ ’) se usan cuando se debe entrecomillar alguna cita o palabra dentro de otro texto en comillas:	<i>Victor Hugo escribió: “El mismo espectro hace decir a Nerón: ‘Madre mía’ y gritar...”</i>
Apóstrofo (’)	• Se usaba antiguamente para indicar la omisión de una vocal.	<i>D’aquel l’amor</i>
Asterisco (*)	• Es una estrellita simple, doble o triple, que sirve para indicar al lector que debe leer una nota al pie de la página.	<i>Este tipo de competencia es considerado desleal por el especialista John Lewis.*</i>
	• Modernamente se prefieren los números “volados”, para evitar la acumulación de asteriscos:	<i>Este tipo de competencia desleal ya ha sido denunciado por John Lewis³.</i> <i>En vez de:</i> <i>Este tipo de competencia desleal ya ha sido denunciado por John Lewis.***</i>

Ortografía de las consonantes

1. Se usa “b”	Ejemplos	Excepciones
• En las palabras que llevan mb .	<i>Cambiar, combinar, sombra, combate,</i>	
• Todos los verbos terminados en bir y sus derivados.	<i>Escribir, subir percibir, recibir, exhibir,</i>	<i>Servir, hervir, vivir, y sus derivados.</i>
• En los verbos terminados en eber y sus derivados.	<i>Beber, deber...</i>	
• En los verbos terminados en aber y sus derivados.	<i>Haber, saber, caber...</i>	<i>Precaver y sus derivados.</i>
• En las combinaciones br .	<i>Bramar, brazo, brillo, bruma, bronce,...</i>	
• En las combinaciones bl .	<i>Blusa, blanco, blando, blusa, blonda,...</i>	
• En las combinaciones bs .	<i>Obstáculos, obsesión, observar,...</i>	
• Al final de una palabra	<i>Club, Jacob,...</i>	
• En las terminaciones bilidad, bundo, y bunda .	<i>Amabilidad, nauseabundo, furi-bunda...</i>	<i>Movilidad, civilidad,</i>
• En las combinaciones ab .	<i>Absoluto, absolver,...</i>	
• En las combinaciones ob .	<i>Observar, obsesión,...</i>	

• En las combinaciones sub .	Suboficial, subrayar, subconsciente,...	
• En los sonidos bi, biz, bis .	Bilingüe, bizcocho, bisabuelo, bilateral	
• En los sonidos ban .	Banda, bandolero, bancarrota, banco, señalaban, lloraban, bandera...	
• En los pretéritos imperfectos del verbo ir .	Ibais, iban, iba,	
• En los pretéritos de todos los verbos terminados en ar .	Cambiaban, caminaban, rezaba, cortaba, amaba, montaba, jugaban,...	
• En los sonidos abo	Abogado, abocar, aborto, abolición,...	
2. Se usa la “c”		
• En los sonidos suaves ce	Cerilla, cenicero, célebre, cereza, cepo,	
• En las terminaciones cito cita	Pedacito, lucecita, panecito, ...	
• En las terminaciones cillo cilla	Peinecillo, redecilla, pececillo,...	
• En el plural de las palabras terminadas en z	Peces, maíces, perdices, actrices,...	
• En los verbos cuyos infinitivos terminan en cer .	Cocer, vencer, nacer, crecer,...	
• En los verbos terminados en ceder	Ceder, conceder,...	
• En los verbos terminados en cender	Encender, ascender,...	
• En los verbos terminados en cibir	Recibir, percibir,...	
• En los verbos terminados en cidir	Reincidir, coincidir,...	Residir y presidir.
3. Se usa “g”		
• Al comienzo de palabra con geo	Geografía, geometría, geólogo,....	
• En los sonidos gia , cuando están acentuadas al final de la palabra.	Pedagogía, teología, psicología,...	
• En los sonidos gia, gio al final de una palabra.	Magia, regia, arpeggio, colegio,...	
• En los sonidos gión , al final de una palabra.	Religión, legión,...	
• Al empezar, en el medio o final de palabra con gen .	Genial, argentino, virgen,...	Avejentar, berenjena, ajena,...
4. Se usa “h”		
• Al iniciar una palabra que empieza con diptongo y cuya primera vocal es i-u .	Hielo, huevo, huelga, hierva, hierba, hueso,...	
• Cuando las palabras empiezan por el prefijo hidr .	Hidráulica, hidrógeno, hidroeléctrico,...	
• En las palabras he, ha, has , (verbo auxiliar haber)	He salido, has entrado, ha llovido,...	
• Cuando las palabras empiezan por el prefijo hiper .	Hipermercado, hipertensión,...	
• En todas las formas del verbo hacer .	Hacíamos, haremos, hacemos,...	



• En los prefijos griegos: hecto, hemi, hepta, heter, hexa, higo.	<i>Hectolitro, hemisferio, heptaedro, heterogéneo, hexágono, higrómetro,...</i>	
5. Se usa " j "		
• En las voces en que entra el sonido fuerte ja, jo, ju	<i>Caja, jaleo, joven, joya, juventud, justo..</i>	
• Los verbos cuyos infinitivos terminan en ger, gir , cambian la g en j para conservar su sonido delante de las vocales a - o	<i>De proteger (protejo), de elegir (elijo)...</i>	
6. Se usa " ll "		
• En las palabras terminadas en illo	<i>Cuchillo, brillo, membrillo, palillo,...</i>	
• En las palabras terminadas en illa	<i>Bombilla, coronilla, capilla, zapatilla...</i>	
7. Se usa " m "		
• Antes de p	<i>Compota, composición, campana...</i>	
• Antes de n	<i>Gimnasia, solemnidad...</i>	<i>Perenne y los prefijos connovicio, ennegrecido, etc.</i>
8. Se usa " n "		
• En los siguientes principios de palabras:		
• Trans.	<i>Transcribir, transportar, transbordador...</i>	
• Cons.	<i>Construir, constitución, constatar...</i>	
• Circun.	<i>Circundar, circunferencia...</i>	
• En todos los sonidos antes de v , es decir, combinando nv	<i>Invitar, invento, invadir, envolver...</i>	
9. Se usa " s "		
• En las terminaciones esa e isa , que significan dignidades etc	<i>Marquesa, escocesa, irlandesa...</i>	
• Los adjetivos que terminan en: aso, eso, oso, uso	<i>Graso, espeso, luctuoso, confuso...</i>	
• En las terminaciones : ísimo, ísima .	<i>Complicadísimo, especialísima...</i>	
• En las terminaciones sion	<i>Represión, confesión...</i>	
• Las terminaciones ésimo de la numeración ordinal	<i>Vgesimo, trigésimo, etc.</i>	
• Las terminaciones de algunos adjetivos gentilicios	<i>Francés, irlandés...</i>	
• En las voces iniciales des, dis .	<i>Deshacer, desquiciar, discurrir, distar,...</i>	
10. Se usa " v "		
• En los verbos hervir, servir y vivir y todos sus derivados.	<i>Hirviendo, revivir, servir, servía,...</i>	
• En los pretéritos y todos sus derivados, de los siguientes verbos: andar, estar, tener	<i>Anduve, estuve, tuvimos, tuvo,</i>	

• En las combinaciones nv .	<i>Envase, envoltura, envidia,...</i>	
• En las palabras que empiezan por villa y vice	<i>Villano, villancicos, vicerrector, vicercónsul...</i>	
• Después de las letras b y d .	<i>Subvención, advenimiento, advertir...</i>	
11. Se usa “k” y “w”		
• Se usan especialmente en vocablos extranjeros, aunque se puede emplear también en vez de k la letra q y en vez de la letra w la letra v en ciertos casos	<i>Kilómetro, kilo, kimono, ...</i>	
12. Se usa “x”		
• En las palabras que tengan hexa .	<i>Hexágono, hexágono, hexaedro,...</i>	
• En la voz extra	<i>Extraordinario,...</i>	
• En la partícula ex , cuando se antepone a un nombre y oficio que ya pasó y que ejerció.	<i>Exalumno, excampeón, ...</i>	
13. Uso de la “y”		
• En muchas formas de verbos cuyo infinitivo termina en uir .	<i>Huya, huyamos, huyeron,... del verbo huir.</i>	
• Cuando es conjunción para unir dos palabras.	<i>Juan y Pedro; pan y vino,...</i>	
14. Se usa la “z”		
• En la terminación aumentativa azo, aza:	<i>Puñetazo, portazo, tijeraza, manaza,...</i>	
• En las terminaciones izo, iza:	<i>Cobertizo, mestizo, castizo, paliza, caballeriza,...</i>	
• En los sustantivos derivados que terminan en las voces anza, eza, ez:	<i>Confianza, Constanza, corteza, ca-beza, pez, madurez, vejez,...</i>	

V.2. Pautas para editar y revisar un texto

Editar un texto consiste en identificar problemas de escritura y proponer una solución. Esta es una lista de los problemas que más habitualmente se detectan en los escritos. En cada caso, el ejemplo incorrecto es seguido por una propuesta de edición. Las iniciales que aparecen entre corchetes en la columna que define el problema corresponden a los siguientes ítems y categorías:

- [CL]: Cohesión gramatical/organización de la información.
- [Co]: Problema de concordancia.
- [CT]: Problema de correlación temporal.
- [L]: Corrección en el empleo del léxico.
- [O]: Ortografía.
- [P]: Aplicación de las reglas de puntuación.
- [Prep]: Uso incorrecto de preposiciones.
- [R]: Referencia pronominal.
- [S]: Control sintáctico de la oración (oraciones gramaticales y con sentido completo).

Cada ejemplo focaliza un tipo de problema específico (organización de la información en la oración, por ejemplo) aunque también pueden aparecer otros (puntuación incorrecta) asociados en el mismo



ejemplo. En todos los casos, los ejemplos editados proponen soluciones para todos los problemas presentes en los enunciados.

PROBLEMA	EJEMPLO	EJEMPLO EDITADO
Palabra faltante [L]/[S]	Roma no se edificó un día.	Roma no se edificó en un día.
Proposición sobrante (de-queísmo) [Prep]	<ul style="list-style-type: none"> • Pienso de que no debería ser así. • Dijo de que vendría. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pienso que no debería ser así. • Dijo que vendría.
Palabra sobrante (redundancia) [L]	La posibilidad de poder hacer esto es muy importante.	La posibilidad de hacer esto es muy importante.
Palabra mal ubicada [L]/[CL]	Solo una cadena es fuerte si sus eslabones lo son.	Una cadena es fuerte solo si sus eslabones lo son.
Palabra inadecuada [L]	La función conativa de lenguaje es cuando el texto intenta influir sobre el receptor.	La función conativa del lenguaje se manifiesta cuando el texto intenta influir sobre el receptor.
Palabra incorrecta [L]	El matrimonio no se consumió .	El matrimonio no se consumó .
Error ortográfico simple [O]	Todavía no llegó.	Todavía no llegó.
Error ortográfico: acentuación [O]	Hacia dos horas que estaba afuera.	Hacía dos horas que estaba afuera.
Error ortográfico: uso de mayúsculas [O]	El estado debe ocuparse de la educación.	El Estado debe ocuparse de la educación.
Coma faltante [P]	<ul style="list-style-type: none"> • Sí juro. • Tenía lápices azules verdes amarillos y rojos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sí, juro. • Tenía lápices azules, verdes, amarillos, y rojos.
Coma de más entre sujeto y verbo [P]	Los niños y los locos, dicen la verdad.	Los niños y los locos dicen la verdad.
Signo de interrogación o exclamación faltante [P]	<ul style="list-style-type: none"> • Qué hora es? • Basta! 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué hora es? • ¡Basta!
Comillas faltantes [P]	La palabra ave tiene dos sílabas.	La palabra “ave” tiene dos sílabas.
Signo incorrecto [P]	Si te parece bien; vamos.	Si te parece bien, vamos.
Concordancia sujeto-verbo / sustantivo-adjetivo [Co]	La gente son muy maleducados .	La gente es muy maleducada .
Concordancia sujeto (compuesto plural) con verbo singular [Co]	La forma de publicación más frecuente era la lectura en voz alta o el recitado, en donde se utilizaba el verso, las rimas, las repeticiones sonoras y el ritmo que ayudaba a recordar.	La forma de publicación más frecuente era la lectura en voz alta o el recitado, en la que se utilizaban el verso, las rimas, las repeticiones sonoras y el ritmo que ayudaban a recordar.
Concordancia sustantivo-adjetivo [Co]	<ul style="list-style-type: none"> • La noticia está en la primer página. • Es la tercer hija del matrimonio. 	<ul style="list-style-type: none"> • La noticia está en la primera página. • Es la tercera hija del matrimonio.
Referencia pronominal [R]	La cuestión donde nos preocupa.	La cuestión que nos preocupa.
Construcciones de relativo: <i>cuyo</i> [S]	<ul style="list-style-type: none"> • Esto se refleja en la poca sensibilidad de la población para con aquellos, que por diversos motivos, se ve obstaculizada en diferentes grados su movilización. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esto se refleja en la poca sensibilidad de la población para con aquellos cuya movilización se ve obstaculizada por diversos motivos y en diferentes grados.

	<ul style="list-style-type: none"> • Leí muchos libros que no recuerdo los nombres ni los autores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leí muchos libros cuyos títulos y autores no recuerdo.
Construcciones de relativo: duplicación del objeto directo [S]	Esta situación, que todos la conocemos, está llegando a un punto crítico.	Esta situación, que todos conocemos, está llegando a un punto crítico.
Construcciones de relativo con preposición [S]	<ul style="list-style-type: none"> • El discurso con que se abrió la sesión duró dos horas. • El asunto que te hablé ayer, ya se resolvió. • Hay lectores que les encanta leer y hay escritores que les encanta escribir. 	<ul style="list-style-type: none"> • El discurso con el que se abrió la sesión duró dos horas. • El asunto sobre el que te hablé ayer, ya se resolvió. • Hay lectores a los que / (a quienes) les encanta leer y hay escritores a los que / (a quienes) les encanta escribir.
Oración no conclusiva [S]	Y se ve claramente que este problema que preocupa a la mayor parte de la población de la ciudad de Buenos Aires.	Y se ve claramente que este problema, que preocupa a la mayor parte de la población de la ciudad de Buenos Aires, debe ser resuelto cuanto antes.
Condicionales [CT]	Si haría calor iría a la playa.	Si hiciera calor iría a la playa.
Subjuntivo en contexto pasado [CT]	Le pidió que vaya a visitarlo pero ella nunca fue. La función específica de la imprenta, era hacer que el texto circule más rápido y que se reduzcan el costo y el tiempo de producción.	Le pidió que fuera a visitarlo pero ella nunca fue. La función específica de la imprenta era hacer que el texto circulara (o circulase) más rápido y que se redujeran (o redujesen) el costo y el tiempo de producción.
Contraste de aspectos verbales: imperfecto vs. Perfecto [CT]	El niño caminó hacia la puerta, que se encontraba entreabierta, con intenciones de cerrarla para mantener el lugar lo más cálido posible, pero una mano aventaja su intención del otro lado y la abría del todo.	El niño caminó hacia la puerta, que se encontraba entreabierta, con intenciones de cerrarla para mantener el lugar lo más cálido posible, pero una mano aventaja (o aventajó) su intención del otro lado y la abre (o abrió) del todo.
Uso incorrecto del gerundio (posterioridad) [S]	La relación entre los sexos ha cambiado encontrándonos hoy con parejas en las que los roles están más equilibrados.	La relación entre los sexos ha cambiado y es por eso que hoy encontramos parejas en las que los roles están más equilibrados.
Uso incorrecto del gerundio (valor de proposición relativa) [S]	Y por último, debemos mencionar el código lingüístico, conteniendo los conocimientos de la lengua utilizados por el lector y el escritor.	Y por último, debemos mencionar al código lingüístico, que contiene los conocimientos de la lengua utilizados por el lector y el escritor.
Uso incorrecto del gerundio (valor de proposición adverbial) [S]	Juan Domingo Perón fue protagonista de toda una etapa de la historia de Argentina, siendo presidente de la República en dos ocasiones (1946-1955; 1973-1974) y fundando un movimiento político, el peronismo, caracterizado por sus principios nacionalistas y populistas.	Juan Domingo Perón fue protagonista de toda una etapa de la historia de Argentina, ya que fue presidente de la República en dos ocasiones (1946-1955; 1973-1974) y fundó un movimiento político, el peronismo, caracterizado por sus principios nacionalistas y populistas.



Unidad temáticas las oraciones [S] / [CL = cohesión gramatical/organización de la información]	“xxxx” es una palabra de origen indígena de los indios Onas que habitaban el sur argentino y eran cazadores y se usaba para designar a la piel de un animal que se entregaba como premio al cazador que se destacaba en la cacería entre todos ellos.	“xxxx” es una palabra de origen ona. Los Onas, aborígenes cazadores que habitaban el sur argentino, empleaban esta expresión para designar a la piel de un animal que se entregaba como premio al cazador más destacado.
Estructura de la oración, empleo del léxico [S]/[L]	La discriminación que se producía en la Edad Media, en cuanto al libre acceso de textos por parte de personas comunes (alfabetos), era sin lugar a duda producida por las instituciones.	La discriminación que, en la Edad Media, impedía el libre acceso a las personas comunes a los textos, era responsabilidad de las instituciones.

PROBLEMAS A LOS QUE HAY QUE ATENDER AL ESCRIBIR UN TEXTO (EN SUS DISTINTOS NIVELES)

Nivel superestructural

1. *De género*: deben incluirse las categorías canónicas propias del género discursivo solicitado (por ejemplo, un artículo periodístico genérico debe tener título, volanta, copete, columnas, fotografía, epígrafe, recuadros...).

Nivel macroestructural

2. *De contenido*: deben ponerse en juego los saberes propios del campo o la disciplina de que se trate (por ejemplo, saberes específicos del Módulo *Introducción a la Carrera* para producir la carta de admisión).

Nivel microestructural

3. *De léxico*: hay que seleccionar el vocabulario que se adecue a la situación comunicativa, al tema y al tipo de texto.
4. *De redundancia*: evitar la repetición innecesaria de palabras o la explicitación de información que se sobreentiende o es obvia.
5. *De distribución de la información*: la información que el texto provee debe ir avanzando progresivamente; hay que evitar los saltos o baches de información.
6. *De conexión entre oraciones*: los conectores deben corresponder al tipo de relación que se establece entre las ideas o los hechos referidos.
7. *De pronominalización*: evitar la ambigüedad en el uso de los pronombres. A veces se hace difícil reconocer a qué referentes remiten los pronombres.
8. *De concordancia*: persona y número del verbo deben coincidir con los del sujeto, así como el género y el número del pronombre con función de objeto deben coincidir con los del sustantivo al que reemplazan o duplican.
9. *De correlación de tiempos verbales*: deben utilizarse los tiempos verbales que corresponden al tipo de discurso (sistema del presente/sistema del pasado), respetando la perspectiva temporal.
10. *De puntuación*: valerse de los signos de puntuación para organizar el sentido del texto y jerarquizar la información.
11. *De ortografía*: respetar la grafía del español para evitar malentendidos y facilitar la comprensión del texto.

Fuente: REALE, A. (ed.) (2004). *Taller de Lectura y Escritura. Cátedra Semiología CBC*, Sede San Isidro, Buenos Aires: Ediciones de la masa amorfa, pp. 69-73 (parcialmente modificado).

Guía de revisión

He aquí una pauta de revisión para tener en cuenta todos los aspectos del texto. Puede utilizarse en todos los momentos del proceso de revisión.

GUÍA DE PREGUNTAS PARA REVISAR

Enfoque del escrito

- ¿El tipo de texto es adecuado a la situación?
- ¿Consigue el texto mi propósito? ¿Queda claro lo que pretendo?
- ¿Reaccionará el lector/a tal como espero, al leer el texto?
- ¿Quedan claras las circunstancias que motivan el escrito?

Ideas e información

- ¿Hay la información suficiente? ¿Ni en exceso ni por defecto?
- ¿Entiendo yo todo lo que dice? ¿Lo entenderá el lector/a? ¿Las ideas son lo suficientemente claras?
- ¿Hay un buen equilibrio entre teoría y práctica, tesis y argumentos, gráficos y explicación, datos y comentarios, información y opinión?

Estructura

- ¿Está bastante clara para que ayude al lector/a a entender mejor el mensaje? ¿Adopta su punto de vista?
- ¿Los datos están bien agrupados en apartados?
- ¿La información relevante ocupa las posiciones importantes, al principio del texto, de los apartados o de los párrafos?

Párrafos

- ¿Cada párrafo trata de un subtema o aspecto distinto?
- ¿Tienen la extensión adecuada? ¿No son demasiado extensos? ¿Hay un párrafo-frase?
- ¿Tiene cada uno una frase temática o tesis que anuncie el tema?
- ¿Están bien marcados visualmente en la página?

Frases

- ¿Hay muchas frases negativas, pasivas o demasiado largas?
- ¿Son variadas: de extensión, orden, modalidad, estilo?
- ¿Llevan la información importante al principio?
- ¿He detectado algún tic de redacción?
- ¿Hay abuso de incisos o subordinadas muy largas?

Palabras

- ¿He encontrado algún comodín, cliché, muletilla o repetición frecuente?
- ¿Hay muchas palabras abstractas o complejas? ¿He utilizado el léxico o la terminología precisos?
- ¿Utilizo los marcadores textuales de manera adecuada?
- ¿El lector/a entenderá todas las palabras que aparecen en el texto?

Puntuación

- ¿He repasado todos los signos? ¿Están bien situados?
- ¿Es apropiada la proporción de signos por frase?
- ¿Hay paréntesis innecesarios?

Nivel de formalidad



- ¿Es adecuada la imagen que el texto ofrece de mí? ¿Me gusta?
- ¿El escrito se dirige al lector/a con el tratamiento adecuado? ¿Vos o usted?
- ¿Hay alguna expresión o palabra informal o demasiado vulgar?
- ¿Se me ha escapado alguna expresión rebuscada, extraña o excesivamente compleja?
- ¿Hay alguna expresión sexista o irrespetuosa?

Recursos retóricos

- ¿El texto atrae el interés del lector?
- ¿La prosa tiene un tono enérgico?
- ¿Hay introducción, resumen o recapitulación? ¿Son necesarios?
- ¿Puedo utilizar algún recurso de comparación, ejemplos, preguntas retóricas, frases hechas, etc.?

Presentación

- ¿Cada página es variada, distinta y atractiva?
- ¿Utilizo las cursivas, las negritas y las mayúsculas de manera racional?
- ¿Son claros los esquemas, los gráficos y las columnas?
- ¿Los márgenes, los títulos y los párrafos están bien marcados?
- ¿El texto da lo que el título promete?

Fuente: CASSANY, D. (2012[1993]). *La cocina de la escritura*. (20ª ed.) (Versión castellana del propio autor). Buenos Aires: Anagrama, "Argumentos", pp. 231-233.

V.3. Actividades complementarias

Actividad 1

Rastree los conectores en el siguiente fragmento y clasifíquelos.

Esquema del Psicoanálisis

Una vez dado este paso, se imponía extraer del hipnotismo dos enseñanzas fundamentales e inolvidables. En primer lugar, se llegó a la convicción de que ciertas singulares atracciones somáticas no eran sino el resultado de ciertas influencias psíquicas, activadas en el caso correspondiente. Y en segundo, la conducta de los pacientes después de la hipnosis producía la clara impresión de la existencia de procesos anímicos que sólo "inconscientes" podían ser.

Lo "inconsciente" era ya, tiempo atrás, como concepto teórico, objeto de discusión entre los filósofos; pero entre los fenómenos del hipnotismo se hizo por vez primera corpóreo, tangible y objeto de experimentación.

A ello se añadió que los fenómenos hipnóticos mostraban una innegable analogía con las manifestaciones de algunas neurosis.

Nunca se ponderará bastante la importancia del hipnotismo para la historia de la génesis del psicoanálisis. Tanto en sentido teórico como terapéutico, el psicoanálisis administra una herencia que el hipnotismo le transmitió.

Freud, Sigmund (1923). Ensayo CXXVI "Esquema del Psicoanálisis" en *Obras completas* Vol. XV, Bs. As. Hyspamérica, 1993, pág. 2730.

Actividad 2

- a) Lea el texto "¿Qué es escribir?".
a.1) Rastree los *recursos explicativos* que presenta.

- a.2)** En un pasaje se caracteriza a la escritura como una “práctica histórico-social”. Con la información que aporta el texto, elabore una *definición* para ese concepto.
- a.3)** Señale los *conectores* del tercer párrafo y clasifíquelos según su *función*.
- a.4)** El texto presenta diferentes aspectos acerca de la escritura.
- a.4.1)** Reconstruya el recorrido conceptual que realiza la autora detectando el tema de cada párrafo. Utilice para ello un sistema de *notas marginales*.
 - a.4.2)** A partir de lo elaborado, segmente el texto en partes de acuerdo con el aspecto abordado y proponga un *título* para cada una.
 - a.4.3)** Exponga la información relevante de este texto en un *organizador gráfico* que le resulte adecuado.
- a.5)** Determine cuál de las siguientes *paráfrasis o reformulaciones* del noveno párrafo es la más adecuada.
- A-** Para escribir de manera eficaz es muy importante conocer tanto las características del sistema de la lengua como del género discursivo que abordamos.
 - B-** La posibilidad de convertirse en un escritor experto radica en dominar el sistema de la lengua pero, más que ninguna otra cosa, en conocer los géneros discursivos a los que pertenecen los diferentes textos y practicar la escritura.
 - C-** La escritura es un proceso cognitivo que opera con el lenguaje. Por eso, para ser un escritor experto es necesario conocer el sistema de la lengua (es decir, la gramática) y los géneros discursivos que las ciencias del lenguaje han definido a partir del descubrimiento de elementos comunes que aparecen regularmente en la composición de los textos.
 - D-** El acto de conocer que se despliega en la escritura trabaja con el lenguaje. Por eso, un escritor habilitado necesita reflexionar sobre las ciencias del lenguaje, que han descubierto características de lo local y lo global en los textos. Es importante conocer los géneros, los pronombres, las correlaciones, para ser más eficaces en la comunicación de la escritura.
 - E-** Para realizar el proceso cognitivo de la escritura es muy importante conocer las ciencias del lenguaje, los géneros discursivos y los pronombres. Pero sobre todo, hay que practicar escritura regularmente para entrenarnos y ser mejores.
- a. 6)** Formule una *paráfrasis* para el segundo párrafo.
- a. 7)** Elabore un texto en el que describa alguna situación de escritura a la que se haya enfrentado. Comente cuáles fueron las etapas de ese proceso y las dificultades que tuvo.

¿Qué es escribir?

Responder la pregunta acerca de qué es escribir requiere considerar tanto las características propias del acto de escritura, como los diversos factores de índole cognitivo e histórico-social que intervienen en él, como también las respuestas que desde distintas perspectivas teóricas se dieron a este interrogante.

En gran medida, las dificultades para escribir se deben a una de sus características esenciales: el carácter diferido de la comunicación escrita. La emisión y la recepción del mensaje escrito no se producen simultáneamente, sino que media tiempo entre ellos, lo que obliga tanto al escritor como al lector a imaginarse a su interlocutor, que no está presente. El escritor debe imaginarse al destinatario de su mensaje para poder adecuar su discurso a la comprensión de aquél. Se trata, entonces, de una comunicación en ausencia.

Este carácter diferido obliga al escritor a producir un texto que pueda funcionar en forma autónoma, es decir, que pueda ser comprendido en la situación comunicativa para la que fue previsto, sin necesidad de que nadie esté a su lado para aclararlo. El escritor no va a estar presente en el momento en que el mensaje sea recibido, por ello trata de eliminar de su escrito las ambigüedades que pudieran provocar malentendidos (salvo que ésta sea una de sus intenciones). Por ello también, al escribir se revisa el texto y se lo corrige antes de ponerlo en circulación. Frente a la comunicación oral cara a cara, que es en general espontánea, la comunicación escrita es controlada: el escritor puede planificar lo que va a decir y volver atrás sobre lo escrito para reformularlo cuantas veces quiera. Y de este control depende la eficacia de la comunicación escrita.

La Psicología Cognitiva es una de las disciplinas que más estudió la escritura, a la que define como un proceso del pensamiento orientado hacia un fin, en el que se van dando distintos subprocesos mentales a través de los cuales el escritor lleva a cabo diversas operaciones: recupera conocimientos previos de su memoria, construye una idea de la tarea por resolver y de su destinatario, planifica su escrito, escribe y corrige.

Es decir que el proceso de producción de un texto comienza antes de la redacción propiamente dicha, con una evaluación consciente por parte del escritor del tipo de texto más adecuado para la situación comunicativa prevista y



con la elaboración de un plan. Este proceso de planificación implica actividades de búsqueda, selección y composición de los conocimientos pertinentes para la resolución de la tarea, que están archivados en la memoria o bien provienen de otras fuentes (de otros textos, entrevistas, etc.). El plan comprende como mínimo una representación de la finalidad del escrito (qué es lo que se quiere escribir y para qué) y una representación del destinatario (para quién se escribe). La planificación de un texto argumentativo, por ejemplo, exige que el escritor seleccione de su memoria datos y hechos vinculados con el tema, que distinga los argumentos que apoyan la tesis que quiere defender de los contra-argumentos que se oponen a la misma, que los jerarquice y los agrupe según su fuerza y su grado de pertinencia en relación con el destinatario al que se dirige y con el propósito que persigue con el texto, entre otras variables. En síntesis, la finalidad del escrito, el tema y la representación del destinatario guían la búsqueda de los datos pertinentes y su presentación en el texto.

Pero, además, a medida que avanza en la composición del escrito, el escritor va corrigiendo el texto, a través de operaciones de reducción o supresión de elementos, de expansión o inclusión y de reformulación por sustitución o reordenamiento. El proceso de revisión equivale a la edición del texto, en el sentido que el término tiene en computación: se procede por borrado, inserción, traslado y reemplazo de elementos, sean éstos letras, palabras, construcciones, frases, párrafos, parágrafos. El proceso concluye cuando el texto alcanza su versión final, lo más cercana posible a las expectativas del escritor.

La didáctica de la escritura contempla este conjunto de subprocesos mentales para que el escritor inexperto adquiera experiencia y reflexione sobre las dificultades que encierran tanto la planificación como la puesta en texto y la revisión del escrito.

Pero este proceso cognitivo que se desarrolla en la escritura opera siempre con el lenguaje. De allí que la posibilidad de convertirse en un escritor experto o hábil requiere, además, de una reflexión sobre las características que éste adquiere en las prácticas de escritura. Las ciencias del lenguaje han aportado mucho a la reflexión acerca de qué es escribir, ya que han identificado regularidades de los modos de organización de los discursos, y han podido explicar – entre otros – los elementos locales y globales que hacen a la textualidad. Todo escrito se plasma en un género discursivo, de allí que sea importante profundizar el conocimiento de las características de los géneros en que buscamos entrenarnos. El conocimiento del sistema de la lengua, en lo que hace a su funcionamiento sintáctico, al uso de pronombres, al establecimiento de correlaciones temporales, al uso de conectores, entre otros, se torna también indispensable para lograr una eficacia comunicativa mayor a través de la escritura.

De modo que, a medida que escribe y se plantea cómo escribir, el escritor va reflexionando sobre la lengua, las funciones y usos de las palabras, de las expresiones, de los géneros (reflexión que orienta la revisión y la reescritura), y además sobre el contenido de ese texto, sobre el tema que está desarrollando, lo que enriquece su conocimiento del mismo. Una de las funciones de la escritura es ampliar o transformar el conocimiento que el escritor tiene del tema que desarrolla y de la lengua que usa.

Pero la escritura, además de involucrar un proceso cognitivo y el uso de un código de comunicación, es una práctica histórico-social, lo cual significa que el escritor tiene conductas escriturarias propias de su época y que ésta determina los espacios sociales donde circula lo escrito y sus modalidades. Las formas de escribir que se identifican en distintas etapas históricas, o entre distintos grupos sociales, son diversas y esto se debe fundamentalmente a dos razones: por un lado, a las características que por convención el código de la escritura adquiere en cada momento y en cada ámbito. Recordemos que en distintos momentos históricos se producen, por ejemplo, variaciones en las características de los géneros, o emergen géneros nuevos, o hay cambios en el léxico, o se impone una variedad o un registro por sobre los demás, entre otros.

Narvaja de Arnoux, E. (2002): “Las prácticas de escritura. ¿Qué es escribir?” (frag.) en *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires: EUDEBA, págs.135-137.

- b.1)** En el siguiente texto, “Ciencias formales y ciencias fácticas”, reconozca los *conectores de oposición*. Analice qué ideas se ponen en contraste. Vincule la elección de estos conectores con el tema desarrollado en el texto.
- b.2)** Organice la información en un *cuadro comparativo* estableciendo variables de análisis.

Ciencias formales y Ciencias fácticas

Aunque las ciencias se pueden clasificar de múltiples maneras, una división fecunda y útil para comprender las diferencias metodológicas que las separan es la que distingue entre ciencias formales y ciencias fácticas. Son ciencias formales la lógica y la matemática; son ciencias fácticas las ciencias de la naturaleza, como la física, la química o la

biología y las ciencias sociales como la sociología o la economía. Las ciencias fácticas (del latín *factum*, que significa hecho) se ocupan de hechos o sucesos, o sea, de realidades espaciales y/o temporales, naturales o sociales. Así, la física o la biología se ocupan de ciertos hechos naturales que están en el espacio y en el tiempo; la sociología o la economía, de otros hechos que producen los hombres como integrantes de una sociedad. La lógica y las matemáticas, en cambio, tratan de objetos ideales, entes que no están en el espacio o en el tiempo y que están sometidos a la relación de implicación. Estos entes ideales son muchas veces obtenidos por abstracción a partir de la realidad; ése puede ser su origen; así, por ejemplo, los números naturales pueden surgir al comparar conjuntos diversos en otros aspectos pero que tienen igual número de elementos. Pero, cualquiera que sea su origen, la matemática y la lógica operan con entes ideales. Así, cuando la matemática dice que $1 + 1 = 2$, no se preocupa por señalar que si a una gota de agua le agrego otra gota de agua no voy a obtener dos gotas de agua; también la lógica establece como ley $((p.q) \equiv (q.p))$, pero cuando se descubre que no es lo mismo decir "Chocaron y murieron" que "Murieron y chocaron", este hecho no lleva a modificar la ley en cuestión porque los signos "+" en matemática y "." en lógica expresan relaciones ideales entre objetos ideales "1", "2", "p", "q". Como estos objetos son ideales, no hay en la lógica ni en la matemática verificación empírica, es decir, contrastación con los hechos, como la que prescribe la metodología de las ciencias fácticas. Así, cuando se demuestra un teorema, por ejemplo, "los ángulos opuestos por el vértice son iguales", no se mide con un transportador, ni siquiera los dibujos de que se vale el profesor son estrictamente necesarios pues la demostración se realiza aquí por vía completamente deductiva. Precisamente, la demostración deductiva de teoremas a partir de axiomas es la metodología básica de las ciencias formales.

Las proposiciones de las matemáticas, como las leyes lógicas, con tautologías, es decir, verdades formales, proposiciones analíticas cuya validez depende solamente de las definiciones de los símbolos que contienen. Las proposiciones fundamentales de las ciencias fácticas, en cambio, son proposiciones contingentes, es decir, proposiciones sintéticas cuya verdad o falsedad se determina al cotejarse con los hechos; también hay, en ciencias fácticas, proposiciones analíticas, pero éstas juegan un papel auxiliar.

Hay, de todos modos, una relación entre las ciencias formales y las fácticas. Como los objetos que se estudian en la lógica y la matemática son objetos ideales, formas vacías, los mismos pueden aplicarse a distintas realidades empíricas. Así, por ejemplo, el enunciado de la aritmética $2 + 2 = 4$ se puede aplicar a electrones, cromosomas, gramos de plata o caramelos. De esta manera, las ciencias formales son auxiliares de las ciencias fácticas y por eso hoy es casi imposible estudiar ciencias fácticas sin un buen conocimiento de lógica y matemáticas.

OBIOLS, G., (1985): *Curso de Lógica y Filosofía*, Buenos Aires: Kapelusz.

Actividad 3

a.1) Reconozca en los siguientes fragmentos los puntos de vista. ¿De qué forma se los presenta según lo planteado anteriormente?

a.2) Señale las marcas lingüísticas que le permitieron reconocerlos.

Las habilidades del hablante

En el mundo se hablan cientos de lenguas diferentes. Algunas sólo cuentan con unos pocos hablantes nativos en tanto que otras son habladas por millones de personas. Algunos de estos idiomas son muy diferentes de otros: por ejemplo, los que tienen una tradición escrita muy desarrollada tienen también grandes cantidades de palabras poco usadas, que la mayoría de los hablantes de ese idioma no conocen (cosa que se puede comprobar mirando cualquier diccionario grande de castellano); algunos tienen un vocabulario especializado bien desarrollado, del que otros idiomas carecen (por ejemplo, las lenguas esquimales tienen muchas palabras para los diferentes tipos de nieve, mientras que los idiomas de regiones tropicales no las necesitan); y algunos idiomas usan recursos gramaticales muy diferentes. Por ejemplo, idiomas como el inglés indican las relaciones gramaticales como sujeto y objeto mediante el orden de las palabras: *John liked Mary* es diferente de *Mary liked John*, mientras que para los idiomas como el ruso y el latín el orden de las palabras es menos importante y sujeto y objeto se indican mediante las diversas terminaciones del sustantivo.

Rogers, Don, (1986). "Las habilidades del hablante" en Gellatly, Angus (comp.). *La inteligencia hábil. El desarrollo de las capacidades cognitivas*. Bs. As.: Aique.

Histeria o histerismo

A finales de siglo XIX, especialmente por influencia de Charcot, pasó a primer plano el problema planteado por la histeria al pensamiento médico y al método anatomoclínico imperante. De un modo muy esquemático, puede decirse



que se buscó la solución en dos direcciones: por una parte, ante la ausencia de toda lesión orgánica, atribuir los síntomas histéricos a la sugestión, a la autosugestión o incluso a la simulación (línea de pensamiento que será recogida y sistematizada por Babinski); por otra, conceder a la histeria la denominación de enfermedad como las otras, tan definida y precisa en sus síntomas como, por ejemplo, una afección neurológica (trabajos de Charcot). El camino seguido por Breuer y Freud (y, desde otro punto de vista, por Janet) les condujo a superar esta oposición. Al igual que

Charcot, cuya influencia sobre Freud es bien conocida, éste considera la histeria como una enfermedad psíquica bien definida, que exige una etiología específica. Por otra parte, intentando establecer el “mecanismo psíquico”, se adhiere a toda una corriente que considera la histeria como una “enfermedad por representación”. Ya es sabido que el hallazgo de la etiología psíquica de la histeria corre parejo con los principales descubrimientos del psicoanálisis (inconsciente, fantasía, conflicto defensivo y represión, identificación, transferencia, etc.).

Después de Freud, los psicoanalistas no han dejado de considerar la neurosis histérica y la neurosis obsesiva como las dos vertientes principales del campo de la neurosis.

Laplanche, Jean y Bertrand Pontalis, Jean (1981). *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Labor.

Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes

Hace algún tiempo que vengo usando la palabra experiencia para tratar de operar con ella en el campo pedagógico, para explorar sus posibilidades en el campo pedagógico. Ustedes saben que la educación ha sido pensada, básicamente, desde dos puntos de vista: desde el par ciencia/tecnología y desde el par teoría/práctica. Para los positivistas, la educación es una ciencia aplicada. Para los así llamados críticos, la educación es una praxis reflexiva. Ustedes sin duda conocen esas discusiones que han monopolizado las últimas décadas. Unas discusiones que, por lo menos para mí, están agotadas. (...)

Creo que tenemos que mejorar nuestros saberes y nuestras técnicas y creo también que tenemos que mantener permanentemente la crítica, que seguimos necesitando investigadores honestos y críticos honestos, que tenemos que seguir pronunciando el lenguaje del saber y el lenguaje de la crítica. Pero, independientemente de eso, al mismo tiempo, tengo la impresión de que tanto los positivistas como los críticos ya han dicho lo que tenían que decir y ya han pensado lo que tenían que pensar, aunque siga siendo importante seguir hablando, seguir pensando y seguir haciendo cosas en las líneas que ellos han abierto. (...)

En ese marco, tengo la impresión de que la palabra experiencia o, mejor aún, el par experiencia/ sentido, permite pensar la educación desde otro punto de vista, de otra manera. Ni mejor ni peor, de otra manera. Tal vez llamando la atención sobre aspectos que otras palabras no permiten pensar, no permiten decir, no permiten ver. Tal vez configurando otras gramáticas y otros esquemas de pensamiento. Tal vez produciendo otros efectos de verdad y otros efectos de sentido. Y lo que he hecho, o he intentado hacer, con mayor o menor fortuna, es explorar lo que la palabra experiencia nos permite pensar, lo que la palabra experiencia nos permite decir, y lo que la palabra experiencia nos permite hacer en el campo pedagógico. Y para eso, para explorar las posibilidades de un pensamiento de la educación elaborado desde la experiencia, hay que hacer, me parece, dos cosas: reivindicar la experiencia y hacer sonar de otro modo la palabra experiencia.

LARROSA, Jorge (2003). "La experiencia y sus lenguajes". Conferencia presentada en el Seminario Internacional La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI, Buenos Aires, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación, noviembre de 2003.

b) Lea el siguiente texto titulado “En el principio fue la neurona” de Diego Golombek.

En el principio fue la neurona

Las partes más relevantes (pero no las únicas) de un sistema biológico funcional serían las células que lo forman, que para el sistema nervioso son las neuronas y la glía. Los niveles de organización crecientes estarán definidos por las distintas asociaciones de estas partes básicas. Pensemos por un momento en una neurona típica, la que puede salir en las revistas escolares o en los suplementos de los diarios. Tiene la forma de una pelota, con unos pelitos alrededor y un tubo muy fino que sale de esa pelota. La verdad es que esa célula deja bastante que desear. La pelota (que nunca es muy redonda) es el cuerpo o soma celular, y la prolongación que parece una calle o un eje (axis), recibe el nombre de axón. El axón termina en una zona muy importante que, en un alarde de originalidad, llamamos terminal. Los pelitos en realidad son una gran melena, como las ramas (dendron) de un árbol, de ahí que reciben el nombre de dendritas.

Esto nos indica una cierta direccionalidad de las neuronas, en las que la información se captaría a través de esas antenas que forman las dendritas y se transmitiría a través del axón. Para darnos una idea del tamaño relativo de esas partes, imaginemos un cuerpo celular del tamaño de una pelota de tenis, el axón correspondiente podrá tener una longitud de unos 3 kilómetros, mientras que el árbol dendrítico alcanzará a llenar una habitación de 4 x 4. El tamaño real de una neurona típica es 5 a 100 micrones (la milésima parte de un milímetro) de diámetro. El axón puede, por otra parte, dividirse en ramas y más ramas, sobre todo hacia la zona terminal.

Decíamos que los niveles de organización creciente estarán definidos por las distintas asociaciones de las partes básicas, formando así otras estructuras: si los somas de esas células se agrupan forman ganglios; un empaquetado de axones es un nervio; si las neuronas se agrupan funcionalmente forman núcleos, y si varios de esos núcleos se juntan forman áreas que también tienen una funcionalidad determinada (por ejemplo, las áreas de la corteza).

Ahora bien: ¿qué es en definitiva una neurona? En realidad resulta muy difícil definir un tipo especial de célula del organismo. Hasta resulta casi imposible definir meramente una célula. Lo más importante para que una célula sea tal es que tenga una pared que la diferencie del resto del mundo. Y la neurona no es una excepción. Para definirla habrá, por ejemplo, criterios morfológicos: las células que se parezcan a una neurona serán de ahora en adelante llamadas “neuronas”. Obviamente, no es éste un criterio particularmente interesante. Habrá también criterios funcionales relativos, por ejemplo, a la capacidad de una neurona para cambiar cualitativamente sus condiciones electroquímicas y generar (transmitir) potenciales de acción.

Un pequeño problema es que hay otras células del organismo capaces de hacer lo mismo, como las células musculares. Una posible definición funcional es que la neurona es una célula capaz de modificar sus condiciones electroquímicas para generar potenciales de acción y utilizar ese mecanismo para enviar señales a distancia. No es una definición absolutamente exacta pero nos puede venir bien cuando necesitemos un tema de conversación en una cena que resulte particularmente aburrida. Más adelante nos explayaremos sobre las partes oscuras de esta definición (el potencial de acción y otras delicadezas).

Veamos ahora cómo se estructura este sistema. Lo interesante es que este tema generó una enorme controversia hacia fines del siglo pasado, basada principalmente en dos letras: la G y la N. La pelea consistía, por aquel entonces, en considerar si el sistema nervioso era un sistema contiguo o continuo. Los que afirmaban que era continuo pertenecían a la escuela anatómica reticularista, cuyo pope era Camilo Golgi. La idea de los reticularistas es un conjunto de neuronas mezcladas, formando una red, sin una identidad particular de cada neurona. No habría un camino único para llegar de un punto a otro sino que la información nerviosa circularía a través de esa red.

Por el contrario, los que afirmaban que el sistema nervioso era contiguo —los de la teoría neuronista, con Santiago Ramón y Cajal a la cabeza— sostenían que aquel estaba formado por neuronas individuales y que sólo así podía funcionar. Para enviar información de un punto a otro existiría una vía muy definida.

Los dos tenían razón, posiblemente, algo de razón. Y había pruebas en ambos sentidos. Uno de los argumentos de Golgi, por ejemplo, se basaba en que ante un estímulo determinado el mismo sistema nervioso podía responder de varias maneras, y que, por lo tanto, el sistema tenía que tener la forma de una red para que esto pudiera suceder. Por el contrario, Cajal afirmaba que, para que frente a un estímulo el sistema nervioso pudiera responder de una manera determinada, y no al azar, el sistema debía ser contiguo.

La resolución del problema es muy interesante. Golgi diseñó una coloración que, muy originalmente, se llama coloración de Golgi y tiñó con ella todas las neuronas que pudo. Pero con las neuronas no le fue bien, y su interpretación fue errónea, porque se basó en la noción de que aquellas parecían estar formando una red continua. Cajal representaba otro tipo de científico. Un personaje muy riguroso y un dibujante impresionante —sus dibujos son representaciones fidedignas de muchos tipos de neuronas (es más: siempre quiso ser pintor, hasta que su padre cirujano, le empezó a enseñar Anatomía con huesos que se sacaban del cementerio). De alguna forma (y aquí realizamos un pequeño hiato histórico) se las arregló para conseguir el colorante de Golgi y lo mejoró, tiñó las células de varios cortes del cerebro de distintos animales y encontró las pruebas exactas de que las neuronas son individuales, que no se juntan cualquiera con cualquiera: son contiguas, y hay caminos “punto a punto”. Más aún: definió una cierta “polarización” neuronal, en la que existiría una zona receptora (las dendritas), una conductora (el axón) y, finalmente, una transmisora (el terminal). Es cierto que la información puede seguir distintos caminos, pero el sistema nervioso es primariamente contiguo.

El fin de esta historia es que les dieron el Premio Nobel a los dos en 1906. Cajal recibió el premio con un discurso formal y Golgi, en cambio, fue feroz: no llegó a acusarlo de robarle el colorante, pero dicen las malas lenguas que estuvo cerca.

Golombek, D. (2008): Cap. 2: “En el principio fue la neurona” (fragmento) en *Cavernas y palacios. En busca de la conciencia en el cerebro*, Buenos Aires: Siglo XXI.

- b.1)** Describa el *enunciador* y el *enunciatario*. Justifique su caracterización con citas textuales.
- b.2)** ¿Qué particularidad tiene el estilo discursivo de este texto en relación con las características de la explicación académica que se han analizado?
- b.3)** Rastree los *recursos explicativos* utilizados por el autor.



b.4) ¿Qué puntos de vista se incorporan para desarrollar el tema abordado?

b.5) Imagine que se ha presentado a un examen y debe responder una pregunta acerca de qué son las neuronas. Utilizando como fuente sólo el texto de Golombek, elabore la respuesta para la siguiente consigna: “Defina y caracterice la neurona”.

Actividad 4

a) Lea el siguiente texto:

Mercadotecnia culturalmente adecuada

La innovación alcanza su mayor éxito cuando es culturalmente adecuada. Este axioma de la antropología aplicada podría guiar la difusión internacional de los negocios, como por ejemplo, el de la comida rápida. Cada vez que McDonald's o Burger King se introducen en un nuevo país, tienen que desarrollar una estrategia culturalmente adecuada para encajar en el nuevo entorno.

McDonald's ha tenido éxito internacional y realiza una cuarta parte de sus ventas fuera de Estados Unidos. Un lugar en que McDonald's se expande con éxito es Brasil, donde entre unos treinta a cuarenta millones de personas de clase media, la mayoría residente en grandes ciudades densamente pobladas, proporcionan un mercado concentrado para una cadena de comida rápida. A pesar de ello, a McDonald's le llevó un tiempo dar con la estrategia comercial adecuada para Brasil.

Visité Brasil en 1980 tras una ausencia de siete años. Una de las manifestaciones de la creciente participación de Brasil en la economía mundial era la aparición de dos restaurantes de McDonald's en Río de Janeiro. No había grandes diferencias entre los establecimientos norteamericanos y los brasileños, que tenían la misma apariencia. El menú era más o menos el mismo, como lo era el sabor de los cuartos de libra. Recogí un artefacto, una bolsa blanca de papel con letras amarillas, exactamente igual a las bolsas para llevar la comida utilizadas entonces en los McDonald's norteamericanos. Como publicidad llevaba varios mensajes acerca de cómo podían los brasileños hacer uso de McDonald's en su vida cotidiana. Sin embargo, me dio la impresión de que el anuncio de la campaña publicitaria de McDonald's en Brasil desconocía algunos puntos importantes sobre cómo comercializar la comida rápida en una cultura que aprecia las comidas copiosas y relajadas. La bolsa proclamaba, “Vas a disfrutar la diferencia”, y listaba varios de los “lugares favoritos donde se pueden disfrutar los productos de McDonald's”. La lista confirmaba que los responsables de la comercialización estaban intentando adaptarse a la cultura de la clase media brasileña, pero estaban cometiendo algunos errores. “Cuando sales en coche con los niños” transfería la exclusiva combinación cultural de los norteamericanos desarrollados que disponen de autopistas, abundancia de coches y forma de vida suburbial muy diferente a la del contexto del Brasil urbano. Una sugerencia similar era la de “cuando viaja a su casa de campo”. Incluso los brasileños que tienen casa en el campo, no pueden encontrar un McDonald's en la carretera, pues estos establecimientos todavía se hallan confinados a las ciudades. El creativo del anuncio nunca había intentado conducir hasta un restaurante de comida rápida en un barrio sin sitios para estacionar.

Otras varias sugerencias hacían referencia a la playa, donde los cariocas (los oriundos de Río) pasan gran parte de su tiempo de ocio. Pueden tomar productos McDonald's “después de un chapuzón en el océano”, “en una comida en la playa”, o “mientras mira a los surfistas”. Tales sugerencias ignoraban la costumbre brasileña de consumir cosas frías, como cerveza, refrescos, helados y emparedados de jamón y queso, en la playa. Los brasileños no consideran que una hamburguesa grasienta y caliente sea un alimento apropiado para tomar en la playa.

Ven el mar como algo “frío” y las hamburguesas como algo “caliente”; evitan los alimentos “calientes” en la playa.

También era culturalmente dudosa la sugerencia de tomar hamburguesas de McDonald's como “comida de oficina”. Los brasileños prefieren tomar su comida principal del día a mediodía, y suelen comer con tranquilidad con compañeros de la empresa. Muchas empresas sirven copiosas comidas a sus empleados. Otros aprovechan las dos horas de interrupción de la jornada laboral para irse a casa a comer con su esposa e hijos. Ni tampoco tenía sentido sugerir que los niños comieran hamburguesas a la hora del almuerzo, puesto que la mayoría de ellos regresan del colegio para tomar en casa la comida del mediodía. Otras dos sugerencias, “esperando el autobús” y “en el salón de belleza”, describían aspectos comunes de la vida cotidiana de una ciudad brasileña. Sin embargo, estos lugares no parecen especialmente incitantes para tomar hamburguesas.

Los hogares de los brasileños que pueden costearse los productos de McDonald's tienen cocineras y asistentes para hacer muchas de las cosas que en Estados Unidos hacen los restaurantes de comida rápida. La sugerencia de comer productos de McDonald's “mientras ve su programa favorito de televisión” resulta culturalmente apropiada, porque los brasileños ven mucha televisión. Sin embargo, las clases consumidoras de Brasil pueden pedirle a la cocinera que

les prepare algo para picar cuando se sienten hambrientos. De hecho, gran parte del visionado televisivo se produce mientras se sirve una cena ligera cuando el marido llega de la oficina.

La sugerencia más apropiada para el estilo de vida brasileño era la de disfrutar de McDonald's "el día libre de la cocinera". En todo Brasil, ese día es el domingo. El domingo típico de las familias de clase media consiste en un viaje a la playa, litros de cerveza, una comida completa en torno a las tres de la tarde y algo ligero para picar por la noche.

McDonald's ha encontrado su nicho en la cena del domingo, cuando las familias acuden masivamente a los restaurantes de comida rápida, y es a este mercado al que va adecuadamente dirigida ahora su publicidad.

McDonald's se está expandiendo con rapidez en las ciudades brasileñas, y en Brasil como en Norteamérica, es el apetito de los adolescentes el que impulsa la explosión de la comida rápida. A medida que aparecían establecimientos de McDonald's en los barrios urbanos, los adolescentes brasileños los utilizaban para tomar algo después del colegio, mientras que las familias tomaban allí sus cenas. Como podría haber predicho un antropólogo, la industria de la comida rápida no ha revolucionado las costumbres sobre alimentación y comida de los brasileños. En su lugar, McDonald's está teniendo éxito porque se ha adaptado a los patrones culturales brasileños preexistentes.

El principal contraste con Norteamérica es que la cena brasileña es más ligera. McDonald's cubre la demanda de la cena en lugar de la de la comida. Una vez que McDonald's se dio cuenta de que podía hacer más dinero encajando en, que tratando de americanizar los hábitos de comida de los brasileños, comenzó a dirigir su publicidad hacia esa meta.

Kottak, Conrad Phillip (1997): *Antropología cultural: espejo para la humanidad*, Madrid: MC Graw Hill.

a.1) ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es la *tesis* central del texto?

- La campaña publicitaria de McDonald's en Brasil desconocía algunos puntos acerca de cómo comercializar la comida rápida en una cultura que aprecia las comidas copiosas y relajadas.
- La aparición de McDonald's en Brasil en 1980 es una manifestación de la creciente participación de ese país en la economía mundial desde esa fecha.
- El axioma de que la innovación tiene mayor éxito cuando es culturalmente adecuado debería guiar la difusión internacional de los negocios.
- Cada vez que McDonald's o Burger King se introducen en un país deben desarrollar una estrategia culturalmente adecuada.

a.2) Justificar la elección a partir del relevamiento y punteo de los argumentos que sostengan dicha tesis.

b) Lea el siguiente texto:

CAPÍTULO 6

¿Será nuestro futuro como *Star Trek* o no?

Cómo la vida biológica y electrónica se seguirá desarrollando en complejidad con un ritmo cada vez más rápido

El motivo de que la serie *Star Trek* sea tan popular es que presenta una visión del futuro segura y reconfortante. Soy un entusiasta de esta serie, por lo cual resultó fácil persuadirme a participar en un episodio en que jugaba a póquer con Newton, Einstein y el Comandante Data. Les gané a todos pero, por desgracia, hubo una alerta roja y no pude recoger lo que había ganado.

Star Trek muestra una sociedad muy avanzada respecto a la nuestra en ciencia, tecnología y organización política (esto último no resulta difícil). En el tiempo que va desde ahora hasta entonces debe haber habido grandes cambios, pero se supone que, en el período mostrado en la serie, la ciencia, la tecnología y la organización de la sociedad han alcanzado un nivel próximo a la perfección.

Quiero cuestionar esta imagen y preguntarnos si la ciencia y la tecnología llegarán a alcanzar un estado final estacionario. En los diez mil años transcurridos desde la última glaciación, en ningún momento la especie humana se ha hallado en un estado de conocimiento constante y tecnología fija. Incluso ha habido algunos retrocesos, como en las edades oscuras posteriores a la caída del Imperio Romano, pero la población mundial, que constituye un indicador de nuestra capacidad tecnológica de conservar la vida y alimentarnos, ha aumentado incesantemente, con sólo unas pocas caídas como la debida a la Peste Negra.

En los últimos doscientos años, el crecimiento de la población se ha hecho exponencial; es decir, la población crece cada año el mismo porcentaje. Actualmente, la tasa de crecimiento es de 1,9 por ciento anual. Esto puede parecer poco, pero significa que la población mundial se duplica cada cuarenta años.

Otros indicadores del desarrollo tecnológico reciente son el consumo de electricidad y el número de artículos científicos publicados, que también muestran crecimiento exponencial, con tiempos de duplicación menores que cuarenta



años. No hay indicios de que el desarrollo científico y tecnológico se vaya a frenar y a detenerse en el futuro próximo —ciertamente no en la época de *Star Trek*, que se supone que ocurre en un futuro no muy lejano—. Pero si el crecimiento de población y el consumo de electricidad siguen al ritmo actual, en el año 2600 la población mundial se estará tocando hombro con hombro, y el consumo de electricidad hará que la Tierra se ponga al rojo vivo.

Si se pusieran en fila todos los nuevos libros publicados, nos deberíamos desplazar a ciento cincuenta kilómetros por hora para mantenernos al frente de la hilera. Naturalmente, en el año 2600 los nuevos trabajos científicos y artísticos tendrán formato electrónico, en vez de ser libros y revistas. Sin embargo, si continuara el crecimiento exponencial, se publicarían diez artículos por segundo en mi especialidad de física teórica, y no tendría tiempo de leerlos.

Claramente, el crecimiento exponencial actual no puede continuar indefinidamente. Por lo tanto, ¿qué va a ocurrir? Una posibilidad es que nos autodestruyamos completamente provocando algún desastre, como por ejemplo una guerra nuclear. Sería una triste ironía que el motivo por el cual no hemos sido contactados por extraterrestres fuera que cuando una civilización alcanza nuestro estadio de desarrollo deviene inestable y se autodestruye. Sin embargo, soy optimista. No creo que la especie humana haya llegado tan lejos sólo para eliminarse a sí misma cuando las cosas se están poniendo interesantes.

La visión de futuro presentada en *Star Trek* —es decir, que se alcanza un nivel avanzado pero esencialmente estático— puede llegar a ser verdad en lo que se refiere al conocimiento de las leyes básicas que rigen el universo. Como describiré en el capítulo siguiente, podría haber una teoría última y la podríamos descubrir en un futuro no demasiado distante. Esta teoría última, si existe, determinaría si el sueño de *Star Trek* de viajar por los atajos de las deformaciones del universo podrá ser realizado. Según las ideas actuales, tendremos que explorar la galaxia de una manera lenta y aburrida, utilizando naves espaciales que viajan con velocidad menor que la de la luz, pero como todavía no tenemos una teoría unificada completa, no podemos desechar completamente los viajes por atajos del espacio-tiempo.

Por otro lado, ya conocemos las leyes que se cumplen en todas las situaciones, salvo las más extremas: las que gobiernan la tripulación del *Enterprise*, si no la nave espacial misma. Aun así, no parece que tengamos que alcanzar un estado estático en la aplicación de dichas leyes o en la complejidad de los sistemas que podamos producir mediante ellas. Esta complejidad, precisamente, será el objeto de este capítulo.

Los sistemas más complicados que conocemos son, con mucho, nuestros propios cuerpos. La vida parece haberse originado en los océanos primitivos que recubrían la Tierra hace unos cuatro mil millones de años. No sabemos cómo se produjo este inicio. Podría ser que las colisiones aleatorias entre los átomos formaran macromoléculas capaces de autorreproducirse y juntarse para formar estructuras más complicadas. Lo que sabemos es que hace unos tres mil quinientos millones de años, la complicadísima molécula del ADN (o DNA) ya había emergido.

El ADN es la base de la vida en la Tierra. Tiene una estructura de doble hélice, como una escalera de caracol, descubierta por Francis Crick y James Watson en el laboratorio Cavendish de Cambridge en 1953. Los dos hilos de la doble hélice están unidos por pares de bases nitrogenadas, como los escalones de una escalera de caracol. Hay cuatro tipos de bases: citosina, guanina, timina y adenina. El orden en que las diferentes bases se presentan a lo largo de la escalera de caracol contiene la información genética que permite que la molécula de ADN reúna en torno a sí un organismo y se autorreproduzca. Cuando el ADN hace copias de sí mismo, se producen algunos errores ocasionales en el orden de los pares de bases a lo largo de la espiral. En la mayoría de los casos, estos errores de copia hacen que el nuevo ADN sea incapaz o menos capaz de autorreproducirse, lo cual significa que estos errores genéticos, o mutaciones, están llamados a desaparecer. Pero en unos pocos casos, el error o mutación *aumenta* las posibilidades de supervivencia y reproducción del ADN. Tales cambios en la información genética serán favorecidos. Así es como la información contenida en la secuencia de las bases en los ácidos nucleicos evoluciona y aumenta gradualmente en complejidad.

Como la evolución biológica es básicamente un camino aleatorio en el espacio de todas las posibilidades genéticas, ha sido muy lenta. La complejidad, o número de bits de información codificada en el ADN, es aproximadamente igual al número de pares de bases contenidas en la molécula de este ácido nucleico. Durante los primeros dos mil millones de años, aproximadamente, la tasa de aumento de la complejidad debió haber sido del orden de un bit de información cada cien años. En los últimos pocos millones de años, la tasa de incremento de complejidad del ADN aumentó gradualmente hasta un bit por año. Pero hace seis mil u ocho mil años, hubo una novedad importantísima: se desarrolló el lenguaje escrito. Ello significó que la información podía ser transmitida de una generación a la siguiente sin tener que esperar el proceso lentísimo de mutaciones aleatorias y selección natural que la codifica en la secuencia del ADN. El grado de complejidad aumentó enormemente. La diferencia entre el ADN de los primates y de los humanos podría ser contenida en una novela sencilla, y la secuencia completa del ADN humano podría escribirse en una enciclopedia de treinta volúmenes.

Mayor importancia aún reviste el hecho de que la información de los libros puede ser actualizada rápidamente. La tasa actual con que el ADN humano está siendo actualizado por la evolución biológica es de un bit por año. Pero cada año se publican doscientos mil nuevos libros, que suponen una tasa de nueva información de aproximadamente un millón de bits por segundo. Naturalmente, la mayoría de esta información es basura pero aun así, si sólo un bit por millón resultara útil, ello supone todavía una rapidez cien mil veces mayor que la de la evolución biológica.

La transmisión de datos a través de medios externos, no biológicos, ha llevado a la especie humana a dominar el mundo y a tener una población exponencialmente creciente. Pero ahora nos hallamos en el comienzo de una nueva era, en que podremos aumentar la complejidad de nuestro registro interno, el ADN, sin tener que esperar el lento proceso de la evolución biológica. En los últimos diez mil años no ha habido cambios importantes en el ADN humano, pero es probable que podamos rediseñarlo completamente en los próximos mil años. Naturalmente, mucha gente opina que la ingeniería genética con humanos debería ser prohibida, pero es dudoso que logremos impedirla. La ingeniería genética de plantas y animales será permitida por razones económicas, y tarde o temprano alguien lo intentará con humanos. A menos que tengamos un orden totalitario mundial, alguien, en algún lugar, diseñará seres humanos mejorados.

Claramente, la creación de seres humanos mejorados producirá grandes problemas sociales y políticos respecto a los humanos no mejorados. No es mi intención defender la ingeniería genética humana como un desarrollo deseable, sino solamente decir que es probable que ocurra tanto si queremos como si no. Este es el motivo por el que no creo en la ciencia ficción como *Star Trek*, donde la gente de dentro de cuatrocientos años es esencialmente igual a la de hoy. Creo que la especie humana, y su ADN, aumentarán rápidamente de complejidad. Deberíamos admitir esta posibilidad y considerar cómo reaccionar frente a ella.

En cierta manera, la especie humana necesita mejorar sus cualidades mentales y físicas si tiene que tratar con el mundo crecientemente complicado de su alrededor y estar a la altura de nuevos retos como los viajes espaciales. Los humanos también necesitan aumentar su complejidad si queremos que los seres biológicos se mantengan por delante de los electrónicos. En la actualidad, los ordenadores tienen la ventaja de la rapidez, pero aún no muestran señales de inteligencia. Ello no es sorprendente, ya que los ordenadores actuales son menos complicados que el cerebro de una lombriz de tierra, una especie no muy notable por sus dotes intelectuales.

Pero los ordenadores siguen lo que se llama «ley de Moore»: su velocidad y complejidad se duplican cada dieciocho meses. Es uno de los crecimientos exponenciales que claramente no pueden seguir indefinidamente. Sin embargo, probablemente continuará hasta que los ordenadores alcancen una complejidad semejante a la del cerebro humano. Algunos afirman que los ordenadores nunca mostrarán auténtica inteligencia, sea ésta lo que sea. Pero me parece que si moléculas químicas muy complicadas pueden funcionar en los cerebros y hacerlos inteligentes, entonces, circuitos electrónicos igualmente complicados pueden llegar a conseguir que los ordenadores actúen de manera inteligente. Y si llegan a ser inteligentes, presumiblemente podrán diseñar ordenadores que tengan incluso mayor complejidad e inteligencia.

Este aumento de complejidad biológica y electrónica ¿proseguirá indefinidamente, o existe algún límite natural? Del lado biológico, el límite de la inteligencia humana ha sido establecido hasta el presente por el tamaño del cerebro que puede pasar por el conducto materno. Como he visto el nacimiento de mis tres hijos, sé cuán difícil es que salga la cabeza. Pero espero que en el siglo que acabamos de iniciar conseguiremos desarrollar bebés en el exterior del cuerpo humano, de manera que esta limitación quedará eliminada. En última instancia, sin embargo, el crecimiento del tamaño del cerebro humano mediante la ingeniería genética topará con el problema de que los mensajeros químicos del cuerpo responsables de nuestra actividad mental son relativamente lentos. Ello significa que aumentos posteriores en la complejidad del cerebro se realizarán a expensas de su velocidad. Podemos ser muy rápidos o muy inteligentes, pero no ambas cosas a la vez. Aun así, creo que podemos llegar a ser mucho más inteligentes que la mayoría de personajes de *Star Trek*, aunque esto, en realidad, no sea muy difícil.

Los circuitos electrónicos presentan el mismo problema de compromiso entre complejidad y velocidad que el cerebro humano. En ellos, sin embargo, las señales son eléctricas en vez de químicas, y se propagan con la velocidad de la luz, que es mucho más elevada. Sin embargo, la velocidad de la luz ya es un límite práctico en el diseño de ordenadores más rápidos. Podemos mejorar la situación reduciendo el tamaño de los circuitos, pero en último término habrá un límite fijado por la naturaleza atómica de la materia. Aun así, todavía nos queda un buen trecho de camino por recorrer antes de llegar a esta barrera.

Otra manera de aumentar la complejidad de los circuitos electrónicos manteniendo su velocidad es copiar el funcionamiento del cerebro humano. Este no tiene una sola unidad central de procesamiento —CPU— que procese en serie todas las instrucciones, sino millones de procesadores que trabajan en paralelo simultáneamente. Este procesamiento masivo en paralelo será también el futuro de la inteligencia electrónica.

Suponiendo que no nos autodestruyamos en los próximos siglos, es probable que nos diseminemos primero por los planetas del sistema solar y a continuación por los de las estrellas próximas, pero no pasará como en *Star Trek* o *Babylon 5*, en que hay una nueva raza de seres casi humanos en casi cada sistema estelar. La especie humana ha tenido su forma actual sólo durante unos dos millones de años de los quince mil millones de años, aproximadamente, transcurridos desde la gran explosión inicial.

Por lo tanto, incluso si se llega a desarrollar vida en otros sistemas estelares, las posibilidades de encontrarla en un estadio reconociblemente humano son muy pequeñas. Es probable que cualquier vida extraterrestre que podamos hallar sea mucho más primitiva o mucho más avanzada. Si es más avanzada, ¿por qué no se ha diseminado por la galaxia y ha visitado la Tierra? Si hubieran venido extraterrestres, se habría notado: habría sido más como la película *Independence Day* que como *E.T.*

Así, ¿cómo nos explicamos la ausencia de visitantes extra-terrestres? Podría ser que una especie avanzada conociera nuestra existencia pero nos estuviera dejando cocer en nuestra salsa primitiva. Sin embargo, es dudoso que fuera tan considerada hacia una forma inferior de vida: ¿nos preocupamos nosotros de cuántos insectos o gusanos aplastamos? Una explicación más razonable es que la probabilidad de que se desarrolle vida en otros planetas o de que la vida llegue a ser inteligente sea muy baja. Como afirmamos que somos inteligentes, quizás sin mucha base para ello, tendemos a ver la inteligencia como una consecuencia inevitable de la evolución. Sin embargo, podemos cuestionarnos esto, ya que no resulta claro que la inteligencia tenga mucho valor para la supervivencia. Las bacterias se las arreglan muy bien sin inteligencia, y nos sobrevivirán si nuestra llamada inteligencia nos lleva a exterminarnos en una guerra nuclear. Así, puede ser que cuando exploremos la galaxia encontremos vida primitiva, pero no es probable que hallemos seres como nosotros.

El futuro de la ciencia no será como la imagen reconfortante presentada en *Star Trek*: un universo poblado por muchas especies humanoides, con una ciencia y una tecnología avanzadas pero esencialmente estáticas. Creo, en cambio, que seguiremos nuestro propio camino, con un rápido desarrollo en complejidad biológica y electrónica. En el presente siglo, que es hasta donde podemos aventurar predicciones con más o menos fiabilidad, no ocurrirán muchas de estas cosas. Pero hacia el fin de milenio, si llegamos a él, las diferencias con *Star Trek* serán fundamentales.

Fuente: **HAWKING, S.** (2015): *El universo en una cáscara de nuez*, Trad. de David Jou, Buenos Aires: Crítica, "Booket Ciencia", pp. 173-191.

- b.1)** Determine si el texto de Hawking es predominantemente *argumentativo o explicativo*. Justifique su respuesta (incluya las ideas de *secuencia textual y función del lenguaje* en su respuesta).
- b.2)** Identifique *sectores explicativos*.
- b.3)** Formule con palabras propias la *tesis* central del autor.
- b.4)** Señale en el texto diferentes *recursos argumentativos*.
- b.5)** Reconozca en el texto diferentes *puntos de vista*. ¿Cómo aparecen y con qué función?
- b.6)** Explique brevemente (siempre de acuerdo con el texto): ¿cómo incidió el surgimiento del lenguaje escrito en la evolución biológica de la especie humana?
- b.7)** Elabore, a partir del texto, una definición para "ingeniería genética" y "ley de Moore".
- b.8)** Recorra la versión original del texto en: <https://goo.gl/S3bKn6> ¿Qué tipos de paratextos identifica allí? ¿Cómo aportan estos a la significación?
- b.8)** Parafrasee el siguiente fragmento:

Los circuitos electrónicos presentan el mismo problema de compromiso entre complejidad y velocidad que el cerebro humano. En ellos, sin embargo, las señales son eléctricas en vez de químicas, y se propagan con la velocidad de la luz, que es mucho más elevada. Sin embargo, la velocidad de la luz ya es un límite práctico en el diseño de ordenadores más rápidos. Podemos mejorar la situación reduciendo el tamaño de los circuitos, pero en último término habrá un límite fijado por la naturaleza atómica de la materia. Aun así, todavía nos queda un buen trecho de camino por recorrer antes de llegar a esta barrera.

Actividad 5

- a)** Seleccione un contenido del eje "Lectura" y realice las siguientes actividades:
 - a.1)** Formule tres consignas que pudiesen incluirse en un parcial.
 - a.2)** Intercambie su producción con un compañero.
 - a.3)** Realice el parcial elaborado por su compañero de curso. Analícelo desde la perspectiva de las características que tiene este género discursivo de nivel superior.
- b)** Dadas las afirmaciones que se presentan a continuación, formule una consigna de parcial para cada una de ellas que resulte apropiada desde la perspectiva de la habilidad cognitiva mayormente involucrada.

Respuesta 1: Para explicar el proceso de comprensión lectora, la teoría que resulta más pertinente es el modelo de Van Dijk y Kintsch porque está construido a partir de la comparación entre la mente humana y la

inteligencia artificial. Su objetivo es explicar el proceso por el cual algo que vemos o escuchamos pasa a formar parte de nuestras estructuras mentales.

Respuesta 2: “Podemos definir la inferencia como el movimiento central del pensamiento que va de lo conocido a lo desconocido, relacionándolos mediante hipótesis, hasta llegar a una confirmación, lo que permite que lo desconocido pase a ser conocido.” (Sacerdote, C. y Vega, A. M. 2008: 42).

Respuesta 3: Nicholas y Trabasso presentan los siguientes tipos de inferencias:

Inferencias lexicales: responden a las preguntas ¿qué?, ¿quién? Su papel es resolver ambigüedades en la precisión de significados de expresiones o palabras.

Inferencias espacio-temporales: responden a las preguntas ¿dónde?, ¿cuándo? Ayudan a ubicar los hechos en un lugar y tiempo apropiados.

Inferencias extrapolativas: responden a las preguntas ¿cómo?, ¿por qué? Remiten al modo, motivaciones y causas de los hechos.

Inferencias evaluativas: responden a las preguntas ¿y qué?, ¿ahora, qué? Se basan en juicios personales, morales y sociales acerca de episodios, personajes o contenido del texto.

Respuesta 4: “Así como las inferencias lexicales atienden la conexión referencial en el texto, las inferencias espacio-temporales y las extrapolativas hacen alusión a la conexión secuencial, es decir, observan qué elementos de encadenamiento en el texto (...) posibilitan el avance del mismo, estableciendo relaciones semántico-pragmáticas (...) entre las secuencias que lo conforman.” (Sacerdote, C. y Vega, A. M. 2008: 52).

Respuesta 5: “Un esquema global de acción es, por ejemplo, el que incorporamos cuando aprendemos a conducir un automóvil. Al principio ponemos toda la atención en las pautas a observar: ¿cómo hacemos los cambios de velocidad?, ¿cuándo apretamos el embrague o el acelerador?, ¿hacia dónde giramos el volante?, entre otras. Una vez que internalizamos esta situación, conducimos automáticamente y podemos realizar a la par otras acciones: hablar, pensar, escuchar música, observar el paisaje circundante.” (Sacerdote, C. y Vega, A.M. 2008: 43).

Las respuestas elaboradas para este ejercicio son paráfrasis o citas textuales de Sacerdote, C. y Vega, A.M. “Estrategias inferenciales, un pasaporte seguro hacia la comprensión lectora” en Cubo de Severino (coord.), 2008.