



UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA – UNAD

Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades

Contenido didáctico del curso Competencias Comunicativas

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA
ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES ARTES Y HUMANIDADES

90003 – COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

CARLOS FERNANDO CISNEROS RINCÓN
(Director Nacional)

SOGAMOSO
Enero de 2010

INDICE DE CONTENIDO

	Pág.
Introducción.....	5
UNIDAD I: NOCIONES GENERALES	
CAPÍTULO I: COMUNICACIÓN	
Lección 1: Hacia un principio comunicativo.....	12
Lección 2: La Comunicación No Verbal.....	21
Lección 3: Ámbitos de estudio de la Comunicación No Verbal.....	23
Lección 4: La oralidad es tu voz.....	37
Lección 5: Evento comunicativo y sus características.....	45
CAPÍTULO II: LAS COMPETENCIAS EN EL LENGUAJE	
Lección 6: Noción de Competencia.....	55
Lección 7. Formación por competencias.....	57
Lección 8: La Competencia comunicativa.....	62
Lección 9: Competencia textual.....	65
Lección 10: Nuestro cuerpo comunica	70
CAPÍTULO III: LA CONVERSACIÓN	
Lección 11: En camino de lograr una Ética Comunicativa.....	76

Lección 12: Nuestra Sociedad civil es una sociedad comunicativa.....	80
Lección 13: Indicios de Moral Comunicativa.....	83
Lección 14: Un Primer Momento Comunicativo.....	91
Lección 15: El discurso Académico.....	97
Fuentes Documentales de la Unidad 1.....	102

UNIDAD II: PRODUCCIÓN TEXTUAL

CAPÍTULO I: CARACTERÍSTICAS DE LA COMUNICACIÓN ESCRITA

Lección 1: El proceso de escribir.....	104
Lección 2: Algunos Conectores.....	108
Lección 3: El Párrafo.....	115
Lección 4: Estructura de un párrafo	117
Lección 5: Consideraciones.....	122

CAPÍTULO II: COMPRENSIÓN LECTORA

Lección 6: La comprensión.....	125
Lección 7: Ejercicios representativos	132
Lección 8: Niveles de lectura.....	136
Lección 9: Condiciones generales de la lectura	140
Lección 10: Fenómeno comunicativo.....	147



CAPITULO III: ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

Lección 11: El mapa conceptual.....	167
Lección 12: El resumen.....	174
Lección 13: Recapitulando.....	182
Lección 14: La reseña.....	186
Lección 15: Reseña crítica	195
Fuentes Documentales de la Unidad 2.....	200



ASPECTOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL Y VERSIONAMIENTO

La edición del material didáctico del curso Competencias Comunicativas fue diseñado por el Comunicador Social Carlos Fernando Cisneros Rincón. Tutor del Cead Sogamoso y actual director nacional de este curso académico. Unidad socio humanística. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)

Derechos Reservados

© 2010. Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD

Vicerrectoria de Medios y Mediaciones Pedagógicas, Bogotá D.C.

3343700 calle 13 sur No. 14 - 33

INTRODUCCIÓN

El curso de Competencias Comunicativas responde al Componente Básico Común de los diferentes Programas de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. El curso trabaja las diferentes competencias comunicativas con la intención de fortalecer el conocimiento; en este sentido, se pretende que los estudiantes puedan utilizar el lenguaje adecuadamente como instrumento de comunicación en los diversos contextos sociales de su cotidianidad, fortalecer competencias basadas en la negociación de significados entre los interlocutores, aplicable tanto a la comunicación oral como a la escrita.

Las competencias comunicativas implican un despliegue de las capacidades relacionadas con el uso del lenguaje, competencias lingüísticas, discursivas, pragmáticas, etc. Las competencias en la lengua escrita y habilidades lingüísticas, desde el enfoque funcional y comunicativo de los usos sociales de la lengua, se concretan en cuatro: escuchar, hablar, leer y escribir; contextualizadas en una gran variedad de géneros discursivos, orales y escritos (exposiciones académicas, debates, presentaciones, entrevistas, reseñas, asambleas, cartas, narraciones, autobiografías, tertulias, etc.)

Este panorama es de vital importancia para el estudiante en tanto reconoce la complejidad de los procesos comunicativos y a la vez logra identificar los principales elementos que intervienen dentro de dicho proceso. El paso siguiente es lograr que los estudiantes se capaciten para la producción, recepción e interpretación de mensajes de diferentes tipos, a través de todos los canales, que facilitan y promueven el inicio,

mantenimiento y fin de los procesos comunicativos. Pero ante todo se pretende desde este módulo el reconocimiento del estudiante como mediador de procesos comunicativos conducentes a la paz y a la sana convivencia.

Las unidades didácticas en las que se divide el curso corresponden dos escenarios definidos así: Unidad 1. Nociones generales. En el que se incluyen aspectos como: los principios teóricos de la comunicación, las competencias en el lenguaje y lo que implica hablar desde una perspectiva ética, esto es, la conversación en términos de responsabilidad. La Unidad 2. Producción textual. Contiene elementos para comprender lecturas y como crear textos a partir de las características de la comunicación escrita, la comprensión lectora y algunas estrategias de comprensión lectora que fortalecerán sin lugar a dudas la producción escritural de nuestros estudiantes y de todos aquellos que tomen como alternativa este módulo como complementariedad de sus actividades cotidianas sean académicas o laborales.

El desarrollo del curso propone estrategias que responden al trabajo independiente del estudiante en donde se realizarán actividades como trabajo personal y en grupos colaborativos de aprendizaje, los cuales llevarán al estudiante a una interacción: Estudiante – Estudiante, donde el trabajo individual será el punto de partida. Existe un segundo momento de interacción Tutor – Estudiante, que responde al acompañamiento tutorial y que se desarrolla en actividades como la tutoría individual, tutoría a pequeños grupos colaborativos y tutoría en grupo de curso”. Además de la formalidad en la presentación de nuestro curso, también existe una gran reflexión de cómo facilitar el proceso de aprendizaje.



UNIDAD 1

Nombre de la Unidad	NOCIONES GENERALES
Introducción	Como se plantea en la cotidianidad, la comunicación es mucho más que simplemente hablar. En el ámbito académico la proyección de la teoría indica que su estudio es amplio y complejo. Para la Unad y para nosotros como tutores hacemos énfasis en la utilidad de lo presentado en este módulo como un prototipo de acercamiento del estudiante en su realidad cotidiana y en la manera como el ciudadano estudiante es responsable y co-responsable de lo que dice, en la manera en que lo dice y en el impacto de sus expresiones.
Justificación	En este sentido, buscamos ciudadanos capaces de fortalecer sus competencias. Creemos que los valores sociales son punto de partida para el buen logro de las metas propuestas e invitamos a todos y todas lectores para profundizar en lo aquí presentado y claro está, para mejorar en cada situación lo aquí humildemente esbozado.
Intencionalidades Formativas	Identificar las fortalezas y/o debilidades del estudiante en el uso y manejo de la competencia

	<p>comunicativa.</p> <p>Propiciar en los estudiantes actos comunicativos eficientes según la aplicabilidad para cada contexto social.</p> <p>Indagar sobre la noción de competencia y potenciarla desde cada estudiante como miembro de la sociedad.</p>
Denominación de capítulo 1	COMUNICACIÓN
Denominación de Lección 1	Hacia un principio comunicativo
Denominación de Lección 2	La Comunicación No Verbal
Denominación de Lección 3	Ámbitos de estudio de la Comunicación No Verbal
Denominación de Lección 4	La oralidad es tu voz
Denominación de Lección 5	Evento comunicativo y sus características
Denominación de capítulo 2	LAS COMPETENCIAS EN EL LENGUAJE
Denominación de Lección 6	Noción de Competencia
Denominación de Lección 7	Formación por competencias
Denominación de Lección 8	La Competencia comunicativa
Denominación de Lección 9	Competencia textual
Denominación de Lección 10	Nuestro cuerpo comunica
Denominación de capítulo 3	LA CONVERSACIÓN
Denominación de Lección 11	En camino de lograr una Ética comunicativa
Denominación de Lección 12	Nuestra Sociedad civil es una sociedad comunicativa
Denominación de Lección 13	Indicios de Moral comunicativa
Denominación de Lección 14	Un Primer Momento Comunicativo
Denominación de Lección 15	El discurso Académico

UNIDAD 2

Nombre de la Unidad	PRODUCCIÓN TEXTUAL
Introducción	<p>En el ámbito académico la proyección de la teoría indica que su estudio es amplio y complejo. Para la Unad y para nosotros como tutores hacemos</p>

	<p>énfasis en la utilidad de lo presentado en este módulo como un prototipo de acercamiento del estudiante en su realidad cotidiana y en la manera como el ciudadano estudiante es responsable y co-responsable de lo que dice, en la manera en que lo dice y en el impacto de sus expresiones fortalecidas en la producción pertinente de documentos escritos.</p>
Justificación	<p>Buscamos ciudadanos capaces de fortalecer sus competencias. Creemos que textos, la comprensión lectora y el adecuado uso de estrategias de comprensión lectora son epicentro para el buen logro de las metas propuestas e invitamos a todos y todas lectores para profundizar en lo aquí presentado y claro está, para mejorar en cada situación lo aquí humildemente esbozado.</p>
Intencionalidades Formativas	<p>Fortalecer la producción textual a partir del ejercicio de la escritura concienzuda y algunas características de la comprensión</p> <p>Conocer las diferentes formas de expresión escrita, para aplicar en lo práctico las formas de transmitir las competencias comunicativas que se han ido acumulando a lo largo de nuestra cotidianidad.</p>
Denominación de capítulo 4	CARACTERÍSTICAS DE LA COMUNICACIÓN ESCRITA
Denominación de Lección 16	El proceso de escribir
Denominación de Lección 17	Algunos Conectores
Denominación de Lección 18	El Párrafo
Denominación de Lección 19	Estructura de un párrafo
Denominación de Lección 20	Consideraciones
Denominación de capítulo 5	COMPRENSIÓN LECTORA



Denominación de Lección 21	La comprensión
Denominación de Lección 22	Ejercicios representativos
Denominación de Lección 23	Niveles de lectura
Denominación de Lección 24	Condiciones generales de la lectura
Denominación de Lección 25	Fenómeno comunicativo
Denominación de capítulo 6	ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA
Denominación de Lección 26	El mapa conceptual
Denominación de Lección 27	El resumen
Denominación de Lección 28	Recapitulando
Denominación de Lección 29	La reseña
Denominación de Lección 30	Reseña crítica

CAPITULO 1: COMUNICACIÓN

Introducción

Como se plantea en la cotidianidad, la comunicación es mucho más que simplemente hablar. En el ámbito académico la proyección de la teoría indica que su estudio es amplio y complejo. Para la Unad y para nosotros como tutores hacemos énfasis en la utilidad de lo presentado en este módulo como un prototipo de acercamiento del estudiante en su realidad cotidiana y en la manera como el ciudadano estudiante es responsable y co-responsable de lo que dice, en la manera en que lo dice y en el impacto de sus expresiones. En este sentido, buscamos ciudadanos capaces de fortalecer sus competencias. Creemos que los valores sociales son punto de partida para el buen logro de las metas propuestas e invitamos a todos y todas lectores para profundizar en lo aquí presentado y claro está, para mejorar en cada situación lo aquí humildemente esbozado.

Lección 1: Hacia un principio comunicativo.

PROBLEMÁTICA DE LA COMUNICACIÓN INTERPERSONAL. La comunicación interpersonal es algo esencial en el ser humano en cualquier contexto en que quiera ser analizado, aunque las condiciones en que ésta se produce, varía mucho según el medio que se usa en la comunicación.

En particular cuando deseamos aplicar la comunicación en el marco de un proceso de relacionamiento entre personas es que debemos ser particularmente cuidadosos a analizar posibilidades y limitaciones. Las características del medio que sirve de soporte a la comunicación entre los seres humanos, condiciona de manera importante la propia interrelación entre las personas.

No es lo mismo la comunicación a través del lenguaje hablado que del lenguaje escrito. Tampoco es lo mismo que esa comunicación se

produzca interactuando dinámicamente o que se genere en diferido con escaso intercambio.

Sin embargo, hay aspectos de la interacción humana, cualquiera sea el medio, que aparecen siempre como principios de procedimiento casi universales entre las personas cuando interactúan. Esos principios de procedimiento están presentes siempre, en mayor o menor medida, cuando los seres humanos se comunican entre sí, ya en comunicaciones individuales o colectivas.

De entre todos los principios de procedimiento se rescatan dos que están usualmente presentes, el principio de cooperación y el principio de reciprocidad que marcan el comportamiento humano con notoria asiduidad.

Los principios de cooperación y reciprocidad son recogidos desde el principio de los siglos por casi todas las sociedades y reflejan de alguna manera valores éticos importantes que marcan la relación entre personas.

La utilización o no de estos procedimientos, o incluso en orden de prioridades entre ellos da origen a diferentes estrategias de comunicación más o menos buenas, éticamente hablando.

Como referencia pueden consultarse las ideas de Singer (1995) quien analiza estrategias "ruines" y estrategias "correctas", considerando incluso aspectos de eficiencia de cada una de ellas.

Sería interesante ver como los principios se desarrollan con ciertas singularidades cuando la comunicación interpersonal deja de ser presencial y aparece un medio "nuevo" como internet para soportarla.

Precisamente esta ponencia analiza las singularidades que introduce internet en las formas activas y pasivas de intercambio entre las personas en términos de cooperación y reciprocidad. En este trabajo se realiza una primera aproximación al tema de las relaciones interpersonales considerando la potencialidad de internet como instrumento de comunicación racional y emocional.

La importancia de los principios de procedimiento básicos de cooperación y reciprocidad en la interacción personal.

Si nos adentramos más en el entretejido de relaciones entre los miembros de una sociedad cualquiera, seguramente descubriremos que también hay importantes matices incluso en sociedades fuertemente integradas.

En particular, en el marco de una misma sociedad, cada grupo crea su propia moral especial que establece excepciones dentro *de la moral* general priorizando ciertos valores sobre otros.

Y a todo ello no son ajenas los colectivos profesionales de la actualidad. Así se puede hablar de una moral de los médicos, otra de los abogados, otra de los ingenieros. Posiblemente también los internautas construyen una moral especial con la cual muchas veces, sin decirlo expresamente, salvaguardan sus propios intereses. A veces invadiendo los derechos de los demás.

Estas "convenientes" excepciones, limitan el alcance que los distintos agentes estamos dispuestos a dar, a muchas normas éticas generales relacionadas con nuestros compromisos personales o profesionales.

El desafío del hombre ante lo que es éticamente bueno o malo sigue siendo el mismo, lo que hemos ido cambiando, desde los comienzos de la historia es el contexto en que esos desafíos tienen lugar.

Con una diferencia respecto de hace unas décadas cada vez los cambios son más rápidos y las necesidades de adaptarnos más apremiantes y por lo tanto, los anclajes perdurables, más difíciles de mantener.

El mundo de los ideales muchas veces suele estar tan lejos de la vida cotidiana que resulta muy complicado construir anclajes que nos ayuden a distinguir lo que está bien, de lo que está mal. Tener esos anclajes es fundamental para cada sociedad, cada grupo y cada persona. Es una forma práctica de no partir de cero ante cada situación importante que debamos enfrentar.

Por supuesto que esta presentación no pretende siquiera insinuar respuestas profundas que a su vez tengan relación con la práctica, a tamañas preguntas que hacen a la existencia propia del hombre.

Sin embargo, para orientarnos un poco hay dos principios de procedimiento que surgen del terreno de la ética, que pueden ayudarnos a vivir mejor mientras buscamos esas respuestas existenciales.

Por un lado, el principio activo de la cooperación con quienes nos rodean, aunque no conozcamos previamente sus intenciones para con nosotros y por otro, el principio pasivo de la reciprocidad para corresponder a los beneficios recibidos o estar agradecidos a quienes nos los proporciona.

El principio de cooperación nos lleva a dar una mano al prójimo y el principio de reciprocidad a corresponder cuando la recibimos. Ambos tienen un impacto enormemente beneficioso sobre la vida de los hombres en sociedad principalmente operando con sinergia.

Ambos principios generan efectos multiplicadores que aumentan la "buena onda" en la relación social en cualquier grupo. Y son principios tanto más valiosos, cuando más perdemos ciertos puntos de referencia en el ambiente donde estamos.

Tengamos presente que, tales pérdidas de puntos de referencia son muy frecuentes en nuestro trabajo profesional, especialmente cuando se producen rupturas importantes con todo aquello que conocemos, al cambiar de paradigmas.

Para entender la importancia de estos principios cuando una organización está en vísperas de un cambio sustantivo, basta con pensar por ejemplo en lo que habitualmente sucede en el marco de un proyecto de reingeniería.

Para medir el impacto, tenga presente que las funciones que nos eran familiares, pasan a ser sustituidas por otras que desconocemos y perdemos rápidamente puntos de referencia que actúan como anclajes tranquilizadores.

La estructura formal de cargos es reemplazada casi exclusivamente por un entramado de solidaridades informales en el que la cooperación y la reciprocidad pasan a ser dos pilares fundamentales de la convivencia.

¿Cómo cambian los principios de cooperación y reciprocidad cuando interactuamos por internet?

La cooperación y la reciprocidad, estarán presentes en nuestra sociedad, tanto que ésta se tecnifique más o menos. Ese no es el punto. Han estado allí en cada cambio cualitativo de la sociedad durante miles de años.

El feudalismo hace tiempo y la revolución industrial hace un poco menos, generaron importantes cambios de comportamiento y la propia revolución de la información otros tantos; pero seguimos cooperando y respondiendo a los demás.

No interactuamos ya como lo hacía, el señor feudal con sus siervos hace varios siglos o el capitalista con sus obreros hace unas décadas. Incluso las relaciones familiares fueron evolucionando en similar medida.

Sin embargo, en todos los casos anteriores, el componente racional y el componente emocional tuvieron medios potencialmente fuertes para canalizarse poniendo el toque humano a las relaciones.

¿Ocurrirá lo mismo en una sociedad de internautas? ¿Tendremos medios para expresar con equilibrio nuestra racionalidad y nuestra irracionalidad como en instancias anteriores?

¿Se puede cooperar de la misma manera cuando interactuamos personalmente que cuando lo hacemos por internet? ¿Seremos capaces de retornar a nuestro interlocutor en el ciberespacio gentileza y hostilidad?

La "sensación térmica" como usuario intensivo de internet, que me aventura a conjeturar una respuesta, es que no será lo mismo. El ciberespacio como medio para comunicar personas genera oportunidades y amenazas.

Las nuevas posibilidades y también las restricciones que aparecen con internet cambian dramáticamente el escenario en el que se produce la comunicación interpersonal.

Por un lado, se agrega un medio ágil y flexible para comunicarnos rápida y seguramente con mayor cantidad de personas el mundo que en ninguna otra época pasada de la historia humana.

Hoy tenemos acceso a fuentes de información que incluso podemos personalizar y tenemos la posibilidad de interactuar con agentes en múltiples modalidades, considerando variadísimos centros de interés.

Sin embargo, la comunicación interpersonal por internet, a pesar de los esfuerzos por suplir ciertas carencias inherentes a la tecnología ha desplazado el foco de la comunicación.

El intercambio entre personas mediante internet es más apto para operar cerebro a cerebro que corazón a corazón. Esto es facilitando el intercambio de nivel cognitivo y limitando el emocional.

Y este tema es el que introduce la singularidad que está generando este nuevo tipo de comunicación y que debería llevarnos a reflexionar a todos sobre lo que da y lo que quita la internet, en términos de relaciones interpersonales.

La racionalidad que nos aporta de la mano del poder amplificador de nuestra memoria, nos la quita al limitar las posibilidades de la interacción personal que da el intercambio presencial.

La capacidad de cooperar se potencia en la medida que la relación requerida esté más relacionada con aspectos racionales que con aspectos emocionales. Al cooperar en el ciberespacio, algo se gana y algo se pierde.

De la misma manera, la capacidad de retornar a nuestros interlocutores correspondiéndoles, plantea los mismos asuntos relacionados con aspectos racionales y emotivos, pero en este caso la sensación pérdida parece acentuarse.

Estamos todavía lejos de poder hacer un balance sistemático, así que por ahora nos contentaremos planteado el tema como una verdadera "asignatura pendiente" que requiere un estudio más profundo.

En nuestro caso, reivindicando la importancia de una valoración, no solo operativa del asunto, sino una valoración ética focalizando en lo bueno y lo malo que trae consigo internet, como medio de comunicación interpersonal.

De esta manera, tal vez generemos a tiempo opciones para sacarle el mayor provecho a la herramienta, con el menor riesgo para con nuestra propia calidad de vida como personas.

Es necesario y conveniente aceptar la necesidad de establecer límites.

Muchas veces, cuando se llega a dominar con maestría ciertos aspectos técnicos de una disciplina, se siente una agradable sensación de ausencia de límites en las metas que se pueden alcanzar.

A veces, se tiene la estimulante impresión de que efectivamente es posible conseguir resultados que nadie había logrado obtener antes. Y para reforzar la alegría: ¡Los hechos pueden demostrar que esto puede ser cierto!

Internet y sus efectos multiplicadores de nuestra capacidad de conseguir información y comunicarnos, de una manera nunca antes vista en la historia, han generado un punto de inflexión.

Todo este proceso de incremento de la confianza en las posibilidades del hombre y la tecnología, tiene aristas muy positivas pues aumenta la potencialidad creadora de las personas y además refuerza la autoestima.

El problema es responder con precisión en cada caso: ¿Cuál es el límite al emplear nuestras habilidades en nuestra vida personal o profesional? Esta pregunta no tiene una contestación fácil de encontrar.

Buscando la raíz del asunto, las respuestas que demos a la interrogante son mucho más importantes de lo que, en general, estamos dispuestos a reconocer en el rápido ir y venir de nuestra vida diaria.

Entre pares, con igual nivel de habilidades y responsabilidades, esas respuestas son las que establecen la diferencia cualitativamente más importante, cuando consideramos las actitudes que asumimos. En definitiva, de lo que somos.

Seguramente pueden encontrarse sesudas respuestas a esta pregunta que reflejan lo que debería ser el modelo teórico ideal y otras para definir senderos en la práctica de todos los días.

Tanto en el mundo del deber ser, como en el mundo real la búsqueda de estas respuestas es apasionante, y la realizamos, en mayor o menos medida, todas las personas durante toda la vida.

En el terreno ideal se rescata el valor del legado de los maestros. Aquellas personas en las que se ve reflejado lo que cada uno quisiera alcanzar. Un valor que se puede apreciar mucho mejor en la interacción personal que por internet.

En el terreno práctico nos enfrentamos a la necesidad de saber qué está bien o mal ante cada encargo que realizamos, en los que acceder al conocimiento adecuado en forma oportuna es una enorme ventaja comparativa.

El reto es que los ejemplos de vida, especialmente de los maestros, no caigan en saco roto incluso para internautas que ven en su PCs(computador personal) a un potencial interlocutor válido durante una gran cantidad de horas al día.

Otro reto es controlar las ansiedades de mayor información, aun en los casos que sabemos por ejemplo que invadimos la privacidad de personas o instituciones, también indebidamente.

En todos los casos, las enormes posibilidades del instrumento internet no nos deben hacer perder de vista que nuestra interacción humana debe tener un destinatario humano que recoja el mensaje y lo capitalice.

De la misma manera, el acceso no autorizado a bancos de datos reservados, que sabemos es potencialmente posible, constituye un delito perfectamente tipificado en muchas legislaciones y además es éticamente reprobable.

Con sus potencialidades, internet no es más que un enorme recipiente apto para el intercambio de información y conocimientos, que usamos como herramienta para ser mejores en nuestra vida en sociedad, con las demás personas.

Internet está ocupando un lugar cada vez más importante en la relación entre las personas. Un lugar ganado por mérito propio, que no debe hacernos olvidar que somos esencialmente seres humanos, interactuando con seres humanos.

La sociedad necesita, hoy más que nunca en la era de la tecnología, que valores tan importantes como la relación personal se mantengan sanos y fuertes, poniendo a internet en su justa dimensión; ni mas ni menos.

Será necesario saber escoger las mejores opciones, como muy bien plantea Carlos Valles.

LA BIBLIOGRAFIA DE REFERENCIA

Ingenieros José. Las fuerzas morales, Buenos Aires, Ediciones Fausto, 1993

Singer Peter. Etica para vivir mejor, Barcelona, Editorial Ariel, 1995

Vallés Carlos. Saber Escoger. El arte del discernimiento, Bilbao, Editorial Sal Terrae, 1986

Vaz Ferreira Carlos. Moral para intelectuales, Buenos Aires, Editorial Losada, 1962

Villarmarzo Ricardo. Etica profesional normas locales e internacionales estudio comparado, Montevideo, Imprex, 1988

Watte Pedro. La ética ante la tecnología, Quito, Ediciones de la Universidad Católica, 1982

Fuente de Consulta: <http://www.monografias.com/trabajos13/eticomu/eticomu.shtml>

PRINCIPIO DE COOPERACIÓN

Se entiende como principio de cooperación un supuesto pragmático muy general de intercambio comunicativo, por el que se espera un determinado comportamiento en los interlocutores, como consecuencia de un acuerdo previo, de colaboración en la tarea de comunicarse. Puede definirse, por tanto, como un principio general que guía a los interlocutores en la conversación.

La elaboración de este modelo pragmático de la comunicación se debe al filósofo americano H. P. Grice, que lo define del siguiente modo: «Haga que su contribución a la conversación sea, en cada momento, la requerida por el propósito o la dirección del intercambio comunicativo en el que usted está involucrado».

Es este un principio no normativo, que se supone aceptado tácitamente por todos cuantos participan en la conversación (Grice 1975, 45). En una conferencia dictada en 1967, y publicada en 1975, H. P. Grice sostuvo que hasta ese momento no se había prestado debida atención a la naturaleza e importancia de las condiciones que gobiernan la conversación. Este autor propone un análisis del tipo particular de la lógica que actúa y rige en la conversación. Para ello, intenta establecer los mecanismos que regulan el intercambio comunicativo y la interpretación de los enunciados; es decir, los mecanismos responsables del «significado añadido», esto es, de la información implícita.

Este principio se desglosa en cuatro normas o categorías, a las que H. P. Grice llama *máximas*, y que a su vez se desglosan en *submáximas*. Grice enumera las máximas de cantidad, calidad, relación y manera, y asigna a cada una un número variado de **submáximas** específicas:

- I. ***Máxima de cantidad.*** Se relaciona con la cantidad de información que debe darse. Comprende, a su vez, las siguientes submáximas:
 - «Haga su contribución tan informativa como se requiera (de acuerdo con el propósito de la comunicación)».
 - «No haga su contribución más informativa de lo requerido».
- II. ***Máxima de calidad.*** Esta categoría comprende una máxima: «Intente que su contribución sea verdadera», que a su vez se desglosa en las siguientes submáximas:
 - «No diga lo que crea que es falso».
 - «No diga aquello sobre lo que no tiene pruebas».
- III. ***Máxima de relación.*** Contiene una única máxima:
 - «Sea relevante».
- IV. ***Máxima de manera.*** Se relaciona con el modo de decir las cosas, más que con el tipo de cosas que hay que decir. Comprende una máxima: «Sea claro». Y se complementa con otras:
 - «Evite la oscuridad de expresión».
 - «Evite la ambigüedad».
 - «Sea breve».
 - «Sea ordenado».

La formulación de máximas en modo imperativo ha generado malas interpretaciones sobre su naturaleza real, pues no se deben concebir como prescripciones, sino como normas regulativas. Pese a la enunciación imperativa de estas categorías, lo importante para la teoría de Grice no es tanto el cumplimiento de estos supuestos mandatos

como el hecho de que los interlocutores actúan como si dieran por descontado su cumplimiento.

La violación de las máximas es un indicio que permite a los interlocutores activar un proceso inferencial que les permita acceder a la implicatura. Así, por ejemplo, si ante la pregunta [*¿Cómo te llamas?*], formulada por un chico a una chica, se obtiene la respuesta [*Tengo novio*], se está violando la *máxima de relación*, pues, aparentemente, no guarda relación la respuesta con la pregunta. Ahora bien, a partir de ese desajuste lógico, el interlocutor podrá inferir, esto es, deducir, que la chica no quiere ser molestada.

Estrechamente vinculado al principio de cooperación, el concepto de inferencia ha supuesto la necesidad de contextualizar las prácticas de la lengua y de activar la competencia sociocultural, de modo que el estudiante pueda aprender lo que es relevante decir en un contexto dado, o la cantidad de información que se debe proporcionar así como desarrollar estrategias para acceder a lo no dicho pero sí comunicado, esto es, a la implicatura.

Bibliografía básica

Bertuccelli, M. (1993). *Qué es la pragmática*. Barcelona: Paidós, 1995.

Escandell, M.^a V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Madrid: Anthropos.

Reyes, G. (1995). *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco Libros.

Bibliografía especializada

Julio, M.^a T. (1998). *Textos clásicos de pragmática*. Madrid: Arco Libros.

Verschueren, J. (1999). *Para entender la pragmática*. Madrid: Gredos, 2002.

Grice, H. P. (1975). «Logic and conversation». En P. Cole y J. L. Morgan (eds.). *Syntax and Semantic. Speech Acts*. Nueva York: Academic Press, pp. 41-58.

Fuente de Consulta:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/principiocooperacion.html

Lección 2: La Comunicación No Verbal.

Los científicos han reconocido hace ya mucho tiempo, que la forma de moverse de una persona proporciona indicaciones sobre su carácter, sus emociones y sus reacciones hacia la gente que lo rodea. Mucha gente, cuando se entera que la comunicación no verbal es una vía de comunicación, toma conciencia de sí misma y esto se convierte en un problema. Piénsese que puede significar para una persona consciente de la importancia de la

comunicación no verbal para dar señales de sus sentimientos, cuando habla con un psicólogo al que atribuye una especial capacidad lectora de esas señales.

Uno puede enfrentarse ante la comunicación no verbal, al menos de tres formas (puede haber más). Uno puede intentar inhibir cada uno de la comunicación no verbal que, de acuerdo a su conocimiento o creencia, significan algo en la interacción que no quiere que se note o sepa. Este comportamiento supondría iniciar cada interacción con mucha tensión, o de una forma poco expresiva. Uno también puede sentirse liberado al reconocer cómo deja traslucir sus emociones, darse cuenta de que la gente conoce acerca de uno intuitivamente, mucho más de lo que uno mismo es capaz de decir en palabras acerca de cómo se siente. Y por último, uno puede sentirse simplemente despreocupado, al tomar conciencia de que es inevitable comunicar algo, que ese algo se capta sobre todo, intuitivamente, y que en realidad nadie mantiene una interacción pendiente de fijarse en cada comportamiento no verbal y analizar su significado, a no ser que sea un movimiento realmente inusitado.

No esta tan desarrollada la investigación no verbal como para poder hacer afirmaciones claras en forma de recetas, respecto al significado emocional indudable de cada comportamiento no verbal, pero estos si dan señales y son expresión de intenciones emocionales, de ahí la importancia para un psicólogo de comprender su papel en la interacción.

El análisis de la comunicación no verbal requiere al menos tener en cuenta tres criterios básicos:

1.- Cada comportamiento no verbal está ineludiblemente asociado al conjunto de la comunicación de la persona. Incluso un solo gesto es interpretado en su conjunto, no como algo aislado por los miembros de la interacción. Si es un gesto único asume su significado en cuanto gesto y en un cuanto que no hay más gestos.

2.- La interpretación de los movimientos no verbales se debe hacer en cuanto su congruencia con la comunicación verbal. Normalmente la intención

emocional se deja traslucir por los movimientos no verbales, e intuitivamente somos capaces de sentir la incongruencia entre estos y lo que verbalmente se nos dice. La comunicación no verbal necesita ser congruente con la comunicación verbal y viceversa, para que la comunicación total resulte comprensible y sincera.

3.- El último criterio de interpretación del sentido de la comunicación no verbal, es la necesidad de situar cada comportamiento no verbal en su contexto comunicacional.

No se pretende enseñara a interpretar la comunicación no verbal, sino a tomar conciencia de su importancia en la interacción. Todo el mundo tiende a interpretar lo que el otro ha querido realmente decir. El estudio de la comunicación no verbal puede generar la sensación de que se está más capacitado para acertar. Con esto se puede ceder ante la tentación de interpretar cada gesto, e incluso se puede lograr captar pistas del comportamiento de los otros. Pero, cuidado, hay que ser consciente, que por gran habilidad que se tenga en la observación de los otros, y un psicólogo debe desarrollarla al menos cuanto está trabajando, es necesario ser muy cauto en cualquier interpretación. La comunicación humana es extremadamente compleja (no tiene reglas fijas y simples), y en ausencia de reglas claras, todos tenemos tendencia a ver solamente lo que queremos ver, y prestar atención a lo que nos interesa. Esto no debe negar, que si después de la práctica y la experiencia, somos capaces de sentir intuiciones sobre las intenciones emocionales de alguien, nos dejemos llevar por esa intuición, sobre todo si somos capaces de especificar que movimientos corporales nos ha llevado a esa intuición.

Lección 3: Ámbitos de estudio de la Comunicación no Verbal.

Existen tres ámbitos de estudio de la comunicación no verbal: kinesia, paralingüística y proxémica. La kinesia se ocupa de la comunicación no verbal expresada a través de los movimientos del cuerpo. La paralingüística estudia el comportamiento no verbal expresado en la voz. La proxémica se encarga de estudiar el comportamiento no **verbal relacionado con el espacio personal.**

I. Kinesia

El estudio de los movimientos kinésicos se ha hecho aislando cada uno de los posibles ámbitos de comportamiento kinésico, y estudiando sus expresiones comunicacionales por separado. Así se *las principales fuentes de comportamiento kinésico estudiadas han sido: la postura corporal, los gestos, la expresión facial, la mirada y la sonrisa.*

Postura corporal: La postura es la disposición del cuerpo o sus partes en relación con un sistema de referencia que puede ser, bien la orientación de un elemento del cuerpo con otro elemento o con el cuerpo en su conjunto, bien en relación a otro cuerpo. En la interacción son susceptibles de ser interpretadas las señales que provienen de la posición, de la orientación o del movimiento del cuerpo.

Las posiciones corporales se definen por la disposición del cuerpo a aceptar a otros en la interacción. Así se habla de posiciones más abiertas o más cerradas. Una posición abierta implica que brazos y piernas no separan a un interlocutor de otro, la posición cerrada implicaría utilizar las piernas, brazos o manos bien en forma de protección bien del propio cuerpo bien en forma sirva de barrera para que otro se introduzca en una interacción que mantenemos (por ejemplo son posiciones cerradas cruzarse de brazos, o sentarse para hablar con alguien, de forma que las piernas hagan una barrera que dificulte la entrada de otra persona, simbólicamente.). Como vemos la posición da señales que indican los dispuestos que estamos a recibir, a interaccionar, con los otros.

La orientación es el ángulo con el que el cuerpo está dirigido a los demás (uno puede ponerse frente a frente, en ángulo recto, o de espaldas). Cuánto más de frente se sitúa una persona hacia los demás, mayor será el nivel de implicación. Por otra parte se ha observado, que cuando las personas esperan competir, generalmente se sientan enfrente; si esperan cooperar, lo hacen una al lado de la otra, mientras que para conversar normalmente lo hacen en ángulo recto. El ángulo de la postura al sentarse puede disuadir la aproximación de otros, ya que, por ejemplo, éstos serán más recios a tener que pasar por encima de unas piernas estiradas para acercarse a una persona o introducirse en la conversación de dos personas o un grupo. El

ángulo de orientación puede regular el grado de intimidad de una conversación. Por otra parte hay tendencia a mostrar una orientación directa hacia el otro, no sólo cuando más nos agrada sino también cuando más amenazante no resultado. Por el contrario, nuestra orientación tiende a ser menos directa cuando tenemos intención de no continuar la interacción, cuando la persona no nos agrada o cuando la percibimos como alguien inferior o poco peligroso (ver más sobre orientación en proxémica)

El movimiento del cuerpo puede transmitir energía y dinamismo durante la interacción, si bien cuando este movimiento es incongruente con el contenido verbal o el contexto comunicacional, normalmente tiene el efecto de distraer la atención del interlocutor. En este sentido, un exceso de movimiento incongruente puede producir impresión de inquietud, o nerviosismo, mientras que la escasez de movimiento incongruente puede transmitir una impresión de excesiva formalidad.

Los gestos: El gesto es el movimiento corporal propio de las articulaciones, principalmente de los movimientos corporales realizados con las manos, brazos y cabeza. El gesto se diferencia de la gesticulación. La gesticulación es un movimiento anárquico, artificioso e inexpresivo.

Se han identificado o clasificado cinco tipos de gestos:

- a) gestos emblemáticos o emblemas.
- b) gestos ilustrativos o ilustradores.
- c) gestos que expresan estados emotivos o patógrafos.
- d) gestos reguladores de la interacción, y
- e) gestos de adaptación o adaptadores.

Gestos emblemáticos o emblemas: Son señales emitidas intencionalmente. Su significado es específico y muy claro, ya que el gesto representa una palabra o conjunto de palabras bien conocidas. Por lo tanto, son gestos traducibles directamente en palabras. Ejemplo serían agitar la mano en señal de despedida o sacar el pulgar hacia arriba indicando OK.

Gestos ilustrativos o ilustradores: Se producen durante la comunicación verbal. Sirven para ilustrar lo que se está diciendo. Son gestos conscientes que varían en gran medida en función de la cultura. Son gestos unidos al lenguaje, pero a diferencia de los emblemas, no tiene un significado directamente traducible, la palabra a la que van unidos no les da su significado. Este tipo de gesto sirve a esa palabra no la significa. La forma de servirla reside en su capacidad para recalcar lo que se dice, enfatizar o imponer un ritmo a la palabra que esta por sí no tendría. Cualquier tipo de movimiento corporal que desempeña un papel auxiliar en la comunicación no verbal, es un ilustrador.

Gestos que expresan estados emotivos o patógrafos: Este tipo de gesto cumple un papel similar a los ilustradores y por ello se pueden confundir. Es similar en el sentido en que también acompañan a la palabra, y le confieren un mayor dinamismo. Pero difieren en que este tipo de gestos reflejan el estado emotivo de la persona, mientras que el ilustrador es emocionalmente neutro. En este sentido, el ilustrador constituye una forma de expresar cultural, mientras que el patógrafo es resultado del estado emocional del momento. A través de este tipo de gestos se expresan la ansiedad o tensión del momento, muecas de dolor, triunfo y alegría, etc.

Gestos reguladores de la interacción: Son movimientos producidos por quién habla o por quién escucha, con la finalidad de regular las intervenciones en la interacción. Son signos para tomar el relevo en la conversación, que tienen también un importante papel al inicio o finalización de la interacción (por ejemplo, darse la mano en el saludo o la despedida). Pueden ser utilizados para frenar o acelerar al interlocutor, indicar que debe continuar o darle a entender que debe ceder su turno de palabra. Los gestos reguladores más frecuentes son las indicaciones de cabeza y la mirada fija. Las inclinaciones rápidas de cabeza llevan el mensaje de apresurarse y acabar de hablar, mientras que las lentas piden que el interlocutor continúe e indican al oyente que le parece interesante y le gusta lo que se está diciendo.

Gestos de adaptación o adaptadores: Son gestos utilizados para manejar emociones que no queremos expresar. Se utilizan cuando nuestro estado de ánimo es incompatible con la situación interaccional particular, de forma que tenemos no podemos expresar nuestras emociones reales directamente con la intensidad con la que realmente las sentimos. Ante esta situación se produce una situación incómoda, que necesitamos controlar, y es cuando aparece el gesto como una forma de adaptarnos a esa situación. Gestos de este tipo son pasarse los dedos por el cuello de la camisa cuando nos sentimos ahogados por la tensión de la situación, o cepillarnos el pelo cuando nos sentimos nerviosos.

Expresión facial: La expresión facial es el medio más rico e importante para expresar emociones y estados de ánimo, junto con la mirada. Principalmente, y aparte de la expresión de emociones, la expresión facial se utiliza para dos cosas: para regular la interacción, y para reforzar al receptor. No toda la comunicación que se transmite a través de la expresión facial es susceptible de ser percibida por el interlocutor conscientemente, sin embargo si se sabe que las impresiones que obtenemos de los otros están influidas también por los movimientos imperceptibles de la comunicación verbal del otro. Así observamos que tienen tanta importancia para la transmisión emocional y la captación de impresiones y juicios del otro, los movimientos faciales perceptibles (cambio de posición de las cejas, de los músculos faciales, de la boca, etc.) como de los imperceptibles (contracción pupilar, ligera sudoración). Por otra parte se trata de movimientos muy difíciles de controlar.

Los estudios realizados sobre cómo percibimos a los demás a partir de su expresión facial, han intentado describir los rasgos fisonómicos de algunas emociones. Estas investigaciones no han podido demostrar que existan movimientos característicos de los músculos faciales específicos para cada una de las emociones. Sin embargo si se ha podido concluir lo siguiente:

Para una misma mímica existe un amplio abanico de interpretaciones que se confirman unas a otras de forma muy coherente.

Si para cada palabra del vocabulario de los sentimientos intentamos encontrar una manifestación facial correspondiente, en algunos casos la encontramos muy fácilmente y en otros con gran dificultad.

Hay un número limitado de emociones que la mayoría de nosotros puede reconocer con cierta fiabilidad.

La investigación ha determinado la existencia de seis expresiones faciales principales, las cuáles son indicadores de emociones como: alegría, tristeza, asco, enfado, temor e interés. Son prácticamente las únicas emociones que tienen probabilidad de ser reconocidas por la mayoría de nosotros cuando las vemos expresadas en los demás. Sin embargo la gente evalúa rasgos como la criminalidad en función de la expresión de la cara.

Por otra parte, la expresión facial sirve para comunicar otras muchas cosas no tan universales, y que dependen del contexto y del estado emocional de la interacción. Así se ha observado que la expresión facial la utilizamos para comunicar cosas como:

Estoy encantado de verte (rápido movimiento de subida y bajada de las cejas acompañado de una sonrisa)

Expresar nuestro actual estado de ánimo.

Indicar atención hacia otros.

Nuestro disgusto por ver a alguien.

Qué estamos de broma (una ceja levantada y una mueca en la boca).

Qué estamos escuchando (cabeza inclinada de lado).

Qué alguien ha dicho algo fuera de lugar, un reproche.

Sirven para reforzar la comunicación verbal (si una madre regaña a su hijo, con la expresión facial le informa de la intensidad y veracidad de su enfado) Queda claro que la función principal de la expresión facial es la expresión de emociones, pero además también comunicamos sobre la intensidad de las mismas. Pero la expresión facial también ha sido estudiada como medio de expresión de la personalidad, de las actitudes hacia los demás, la atracción

sexual y el atractivo personal, el deseo de comunicarse o iniciar una interacción y el grado de expresividad durante la comunicación.

La expresión facial está en continuo cambio durante la comunicación. Entre los cambios que las nuevas técnicas de investigación nos han permitido identificar podemos citar las denominadas expresiones faciales 'micro momentáneas'. Su duración es de una fracción de segundo y suelen reflejar los verdaderos sentimientos de una persona. Por ejemplo, una persona puede estar diciendo que está encantada de ver a alguien y quizá incluso sonríe, pero su verdadera actitud se reflejará en una expresión micro momentáneo.

La mirada: La mirada se estudia aisladamente, aunque forma parte de la expresión facial por la gran importancia que tiene en la comunicación no verbal por sí sola. Se le atribuyen un importantísimo papel en la percepción y expresión del mundo psicológico. La variedad de movimientos posibles que podemos llevar a cabo con los ojos y su área próxima resulta ínfima si la comparamos con la de las expresiones faciales. Sin embargo, una elevación de cejas, por ejemplo, es un acto físico localizado, que nace y muere en un área física localizada. La mirada, aunque ubicada y originada en los ojos, no muere en ellos, va más allá. Esa capacidad de proyección es la que confiere tanta importancia a la mirada.

El estudio de la mirada contempla diferentes aspectos, entre los más relevantes se encuentran: la dilatación de las pupilas, el número de veces que se parpadea por minuto, el contacto ocular, la forma de mirar.

“La mirada cumple varias funciones en la interacción”, las más relevantes son estas:

Regula el acto comunicativo: con la mirada podemos indicar que el contenido de una interacción nos interesa, evitando el silencio.

Fuente de información: la mirada se utiliza para obtener información. Las personas miran mientras escuchan para obtener una información visual que complemente la información auditiva

Expresión de emociones: podemos leer el rostro de otra persona sin mirarla a los ojos, pero cuando los ojos se encuentran, no solamente sabemos cómo se siente el otro, sino que él sabe que nosotros conocemos su estado de ánimo. Asociamos diversos movimientos de los ojos con una amplia gama de expresiones humanas.

Comunicadora de la naturaleza de la relación interpersonal: al encontrarse las miradas se dice el tipo de relación que mantienen, del mismo modo que la intención de que no se encuentren.

La dilatación de las pupilas es un indicador de interés y atractivo. Nuestras pupilas se dilatan cuando vemos algo interesante. Además nos gustan más las personas que tienen pupilas dilatadas que las que tienen pupilas contraídas. De esta forma no sólo se puede establecer la actitud de una persona hacia algo, ya que cuanto más favorable se la actitud mayor será la dilatación de las pupilas, sino que es posible evaluar los cambios de actitudes a través del tiempo mediante los cambios paralelos en las respuestas de las pupilas. La fiabilidad de estas medidas tiene que ver con el hecho de que no podemos controlar conscientemente la conducta de nuestras pupilas.

El número de veces que se parpadea por minuto está relacionado con la tranquilidad y el nerviosismo. Cuánto más parpadea una persona, más inquieta se siente. El contacto ocular consiste en la mirada que una persona dirige a la mirada de otra. Aquí se estudian dos aspectos: la frecuencia con la que miramos al otro, y el mantenimiento del contacto ocular. El feedback es muy importante cuando dos personas hablan entre sí. Los que hablan necesitan tener la seguridad de que alguien los escucha, y los que escuchan necesitan sentir que su atención es tenida en cuenta y que el que habla se dirige directamente a ellos. Ambos requisitos se cumplen con un adecuado uso del contacto ocular. Por otra parte, la disposición de una persona a brindar oportunidades de contacto ocular suele revelar sus actitudes con respecto a ella. Las personas que se agradan mutuamente mantienen mucho más contacto ocular, que las que no se gustan.

La frecuencia con la que miramos al otro es un indicador de interés, agrado o sinceridad. La evitación de la mirada o el mirar a los otros sólo fugaz y ocasionalmente impide recibir retroalimentación, reduce la credibilidad del emisor y da lugar a que se atribuyan a éste características negativas

La frecuencia de la mirada al otro aumenta cuando:

Cuando están muy separados entre sí.

Cuando están hablando de temas impersonales o sencillos.

Cuando está interesada por el otro y sus reacciones.

Cuando ama o le gusta la otra persona.

Cuando intenta dominar o influir al otro.

Si es extrovertido.

Si depende de la otra persona y ésta no da señal de respuesta.

La frecuencia con la que miramos al otro disminuye cuando:

Si están muy juntos.

Si están discutiendo un asunto íntimo o difícil.

Si no está interesada en las reacciones de la otra persona.

Si no le gusta la otra persona.

Si el que mira tiene un status superior.

Si es un introvertido.

Si padece ciertas formas de enfermedad mental.

Por otra parte se mira más cuando se escucha que cuando se habla, pero además el contacto ocular indica el final de una intervención, como si la persona que habla le pasara el relevo a la otra.

El mantenimiento ocular se refiere a cuánto tiempo prolongamos el contacto de nuestra mirada con la de la otra persona. Las miradas prolongadas sin parpadear se usan cuando se intenta dominar, amenazar, intimidar o influir sobre otros. También las utilizan las personas que se agradan mucho, pero

en este caso la frecuencia de parpadeo es mayor. Un prolongado contacto ocular se considera, generalmente como manifestación de superioridad (o al menos la sensación de que así es), falta de respeto, amenaza o actitud amenazante y ganas de insultar. Un contacto ocular poco prolongado suele ser interpretado como falta de atención, descortesía, falta de sinceridad, falta de honradez, inseguridad o timidez. El dejar de mirar a los ojos, bajando la vista suele ser tomado como signo de sumisión.

El contacto ocular forma parte de la forma de mirar al otro. La forma de mirar es una de las conductas más importantes para diferenciar a las personas de status alto, dominantes y poderosas, de aquellas de bajo status, sumisas y no poderosas. El interlocutor de menor poder mira más a la persona poderosa en general. La persona menos poderosa tiene más necesidad de vigilar la conducta del que tiene más poder. Esta vigilancia puede proporcionar al que tiene poco poder información referente a las actitudes de la persona de más poder., que puede utilizar para ajustar la suya propia. Por otra parte así puede mostrar que está pendiente del que tiene poder, de que le interesa lo que dice, y acepta su posición de status en la interacción.

La comunicación entre dos personas será más efectiva cuando su interacción contenga una proporción de contacto ocular que ambos consideren apropiada a la situación. Y en esto hay que considerar que los resultados que hemos ofrecido sobre la mirada, pueden cambiar o ser matizadas en interacciones interculturales.

La sonrisa: Normalmente la sonrisa se utiliza para expresar simpatía, alegría o felicidad. La sonrisa se puede utilizar para hacer que las situaciones de tensión sean más llevaderas. Una sonrisa atrae la sonrisa de los demás y es una forma de relajar la tensión. Por otra parte, la sonrisa tiene un efecto terapéutico. Se ha observado que cuando se le pedía a personas que se sentían deprimidas o pesimistas, que imitaran la sonrisa de los demás, declaraban sentirse más felices. La sonrisa está, además, influida por el poder que tiene lugar en una relación.

II. Paralingüística

El comportamiento lingüístico está determinado por dos factores: el código y el contenido que se pretende comunicar. Sin embargo estos dos factores no constituyen la totalidad del comportamiento ni verbal ni comunicativo. Existen variaciones lingüísticas, entre las que se puede citar la elección del idioma, la utilización de un lenguaje simple o elaborado, la elección de los tiempos verbales, etc., y existen, por otra lado, variaciones no lingüísticas como el ritmo, el tono y el volumen de la voz. Al estudio de las variaciones no lingüísticas se dedica la paralingüística.

El tono: La cualidad del tono que interesa aquí es el tono afectivo, esto es, la adecuación emocional del tono de voz utilizado en la conversación. El tono es un reflejo emocional, de forma que la excesiva emocionalidad ahoga la voz y, el tono se hace más agudo. Por lo tanto, el deslizamiento hacia los tonos agudos es síntoma de inhibición emocional.

El volumen: quién inicia una conversación en un estado de tensión mal adaptado a la situación, habla con un volumen de voz inapropiado. Cuando la voz surge en un volumen elevado, suele ser síntoma de que el interlocutor quiere imponerse en la conversación, y está relacionado con la intención de mostrar autoridad y dominio. El volumen bajo sintomatiza la intención de no quiere hacer el esfuerzo de ser oída, con lo que se asocia a personas introvertidas.

El ritmo: El ritmo se refiere a la fluidez verbal con la cual se expresa la persona. Se ha estudiado en los medios psiquiátricos pues uno de los síntomas de la tendencia al repliegue neurótico o psicótico, de la ruptura con la realidad, es un ritmo de alocución átono, monótono, entrecortado o lento. En la vida normal el ritmo lento o entrecortado, revela un rechazo al contacto, un mantenerse a cubierto, un deseo de retirada, y frialdad en la interacción. El ritmo cálido, vivo, modulado, animado, está vinculado a la persona presta para el contacto y la conversación.

Uno de los ámbitos de estudio del paralenguaje más interesantes para la práctica del psicólogo se refiere a los estudios que entienden el paralenguaje como una manifestación del estado de la interacción. Estos estudios se impulsaron para responder al problema planteado por el 'efecto del experimentador'.

Los estudios del efecto del experimentador se iniciaron en un estudio experimental en el que el investigador sospechó que algo especial estaba sucediendo en la interacción sujeto-experimentador. Junto con el proceso de instrucción y dirección, existía un sistema de comunicaciones encubiertas que influía sutilmente en la ejecución del sujeto al transmitirle las expectativas del experimentador. Los sujetos respondían a las expectativas comportándose de acuerdo con ellas y con otras características requeridas por la situación. Posteriores estudios concluyeron que, al establecer diferentes expectativas en los experimentadores, la ejecución de los sujetos podría alterarse en relación con esas expectativas, aún cuando la conducta manifiesta del experimentador no parecía diferir entre los diferentes experimentadores. Este sistema de comunicaciones ocultas parecía deberse a los canales paralingüísticos y no a los verbales. Por ejemplo, las alteraciones sutiles de énfasis en las instrucciones verbales, afectaban los resultados experimentales en la dirección esperada por el experimentador.

El interés por la interacción entre el experimentador y el sujeto experimental se extendió rápidamente en el mundo especializado al estudio de otras diadas más comunes en la vida diaria. Los estudios se han centrado principalmente en dos tipos de relaciones: relaciones de afecto y relaciones de hostilidad. Y se han observado en dos diadas: doctor-paciente y madre-hijo.

En las investigaciones (diadas) en consultorios médicos y la relación doctor-paciente, se comprobó que los doctores cuyas voces se clasificaron como menos irritantes y más ansiosas tuvieron más éxito en tratar a nuevos pacientes alcohólicos. En las diadas madre-hijo, se comprobó que las madres cuyas voces se clasificaban con un alto nivel de ansiedad y enfado, recibían signos de irritabilidad de sus hijos, tales como gritos y trastornos en el acto de la separación.

III. Proxémica

Se refiere al amplio conjunto de comportamientos no verbales relacionados con la utilización y estructuración del espacio inmediato de la persona. Hay dos principales ámbitos de estudios en la proxémica:

- a) estudios acerca del espacio personal.
- b) estudios sobre la conducta territorial humana.

Estudios acerca del espacio personal: El espacio personal se define como el espacio que nos rodea, al que no dejamos que otros entren a no ser que les invitemos a hacerlo o se den circunstancias especiales. Se extiende más hacia delante que hacia los lados, y mínimo en nuestras espaldas. El espacio personal se estudia desde dos enfoques: la proximidad física en la interacción, y el contacto personal.

Respecto a la proximidad existen *diferencias no solo culturales*, sino también *situacionales y personales*. En general, cada uno de nosotros dispone de un espacio personal alrededor, implícito, que cuando es roto por alguien en la interacción, nos produce incomodidad, sensación de amenaza y/o tensión, a no ser que se den circunstancias especiales que justifiquen la mayor proximidad o nosotros la hayamos demandado. Tendemos a aceptar una mayor proximidad de los otros, rompiendo nuestro espacio personal, en las aglomeraciones. Los enamorados y las personas que se gustan, aceptan un mayor grado de proximidad entre ambos. La proximidad física tiende a ser menor entre mujeres que entre hombres.

La orientación corporal se suele emplear como 'barrera territorial' para impedir violaciones del espacio personal. Si alguien no deseado viola el espacio personal de un grupo, los miembros del grupo se apartarán de él, pero seguirán manteniendo una orientación directa entre sí, como queriendo indicarle que su presencia no es grata y reanudarán sus posiciones anteriores tan pronto como tenga la sensatez de marcharse. Si el intruso decide quedarse, los miembros del grupo cambiarán de orientación para dejar aparte al intruso, mostrando así su rechazo por la invasión. La gente suele evitar una orientación directa en los ascensores, en los transportes públicos o en otros lugares donde no se puede mantener el espacio personal normal. Cuando la aglomeración es tan intensa que no se puede volver el cuerpo, se volverá la cabeza.

El contacto físico por otra parte, es más probable en unas situaciones que en otras. Es más probable cuando alguien da información o consejo que cuando lo recibe, al dar una orden más que al recibirla, al hacer una favor más que al agradecerlo, al intentar persuadir a alguien más que al ser persuadido, en

una fiesta más que en el trabajo, al expresar entusiasmo más que al presenciarlo, al escuchar las preocupaciones de los demás que al expresarlas. El contacto suele ser iniciado con más frecuencia por los hombres que por las mujeres. En general, suele iniciar el contacto físico la persona que en la interacción tiene más status o tiene posición de dominio sobre el otro. Así es más probable que inicie el contacto el jefe hacia el empleado, el viejo hacia el joven, el médico hacia el paciente, que al revés. En general el contacto corporal fomenta el agrado mutuo, por lo que es un modo de promover reacciones favorables en los demás.

Un tipo de contacto físico muy frecuente son los apretones de manos. La mayoría de la gente prefiere un fuerte apretón de manos. El dar la mano débilmente suele asociarse en los hombres con afeminamiento y con debilidad de carácter. En las mujeres se acepta un apretón menos fuerte, pero cuando es demasiado débil se asocia con poca sinceridad o reticencia a la interacción. En este sentido, hay que tener en cuenta que el objeto de un apretón de manos es saludar o despedirse de alguien, o consolidar un acuerdo. Para que pueda cumplir su objetivo ha de ser muy positivo, cariñoso y cordial.

Las caricias con contactos corporales reservados para aquellos entre los que existe una relación muy íntima. En la vida cotidiana solemos sustituir las caricias físicas por caricias verbales. Estas caricias son muy importantes para mejorar las relaciones interpersonales, y son las más adecuadas entre desconocidos. Por otra parte, en general, dar una palmadita en la espalda es un gesto de aliento y apoyo. Pasar nuestro brazo por encima de los hombros de otra persona como gesto cordial o protector es una forma de indicarle que puede contar con nosotros.

Tocar también es una forma de llamar la atención, y se puede emplear para guiar o dirigir a otra persona hacia algún sitio.

Conducta territorial humana: Los estudios sobre el tipo de espacio que necesita la gente para vivir razonablemente, se ha observado que ciertos diseños de casas favorecen más que otros, las disputas entre vecinos. De este tipo de estudios ha surgido el concepto de 'espacio defendible', que es el espacio que cada uno de nosotros necesita para vivir, y que defendemos contra toda intrusión, no deseada, por parte de otras personas. Si los pisos son demasiado pequeños, si están muy juntos o si hacen que la gente se

aglomere en determinados puntos, llegará un momento en que surgirán tensiones que pueden desembocar en hostilidad abierta y en conductas agresivas.

Fuentes documentales: <http://www3.uji.es/~pinazo/2001Tema%205.html>

<http://www3.uji.es/~pinazo/2001Tema%205.html>

http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/C/comunicacion_corporal.pdf

Lección 4: La oralidad es tu voz.

Para adentrar al estudiante en el complejo mundo de la comunicación y dentro de este concepto la noción de competencia comunicativa presento a ustedes esta lectura fruto de una ponencia presentada por Margarita Zires (Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco) en el I Taller Internacional de Comunicación y Oralidad en la Universidad Central de las Villas, Santa Clara, Cuba, julio de 1992.

“El propósito de esta lectura amigo estudiante es que usted se reconozca como actor social y en la sociedad colombiana de la que hace parte, visualice las opciones de su voz, sus ideas, palabras y la importancia que ellas al producirlas hacen retumbar en los oídos de las personas que usted tiene alrededor. No las malgaste, fortálézcase en este curso de competencias comunicativas y optimice su discurso. Así será usted, un ser humano con mejores capacidades de enfrentarse a cada situación de la vida y en ella, en cada contexto sociocultural del que usted haga parte. Parte vital”.

De la voz, la letra y los signos audiovisuales en la tradición oral contemporánea en América Latina: algunas consideraciones sobre la dimensión significativa de la comunicación oral.

A través de este texto me gustaría reflexionar sobre la comunicación oral en nuestras sociedades contemporáneas en América Latina y señalar algunos aportes de algunas tendencias antropológicas y de las disciplinas del lenguaje para su mejor comprensión.

Me planteo las siguientes interrogantes:

¿Qué se entiende por comunicación oral?

¿A qué nos referimos cuando decimos oral?

¿Qué se entiende por tradición y memoria oral?

¿Qué se entiende por cultura oral?

¿Existen diferentes tipos de oralidad o culturas orales?

Para tratar la primera interrogante me parece importante señalar por qué hablo de comunicación oral y no de transmisión oral.

Comunicación versus transmisión oral

En este punto me gustaría polemizar con aquellas tendencias de la antropología, de la lingüística y de la teoría de la información que han reducido la problemática de la comunicación oral al de la transmisión oral. Un acto de comunicación no se reduce a un acto de información.

Comunicar no consiste solamente en transmitir unilateralmente determinados conocimientos a un interlocutor o conjunto de interlocutores que antes no los poseían. La comunicación es algo más que incluye múltiples tipos de interrelaciones humanas, múltiples juegos y múltiples reglas. Dichas reglas configuran los diferentes tipos de interrelaciones, los diferentes tipos de actos comunicativos, las diferentes instancias comunicativas, el contenido y la forma de lo comunicado (Malinowsky, 1923, Austin, 1962, Benveniste, 1966, Jakobson, 1963, -entre otros-).

Al comunicar se participa en el establecimiento, en la reproducción y cuestionamiento de las reglas que rigen nuestros intercambios (Goffman, 1974).

Estudiar la comunicación oral implica analizar no sólo el contenido, el mensaje o las diferentes versiones de los relatos (si acaso estos pueden ser reducidos a una entidad discreta, dada su constante transformación), sino las diferentes reglas que rigen el decir, o sea las reglas que rigen los diferentes intercambios verbales en diferentes contextos y grupos sociales. Dichas reglas constituyen un conjunto de saberes que rigen la producción narrativa. Son ellas la materia que enlaza el cuerpo social.

"La tradición de los relatos es al mismo tiempo la de los criterios que defiende una triple competencia: saber decir, saber escuchar, saber hacer, donde se ponen en juego las relaciones de comunidad consigo misma y con su entorno. Lo que se transmite con los relatos es el grupo de reglas pragmáticas que constituye el lazo social" (Lyotard, 1984:48).

Tomemos como ejemplo la situación comunicativa de este texto escrito y comparémosla con la situación comunicativa en la que se leyó una primera versión de él como ponencia.

No es lo mismo que se lea un texto solo o acompañado a que se le oiga como ponencia. El conjunto de relaciones que implica leer o interpretar un texto frente a otras personas, sabiéndose más o menos escuchado, visto, registrando una presencia física y diferentes signos que indican una diferente interpretación de lo que se va diciendo (aprobación, desaprobación o indiferencia), lleva a argumentar que lo que se dice

oralmente no tiene que ver solamente con el contenido de un texto oral, sino con un acto de comunicación que está regido por un conjunto de convenciones que determinan lo que se puede decir verbalmente en un encuentro particular de investigadores en un auditorio y contexto específico.

Además la materialidad de la comunicación es diferente. Un texto escrito o reescrito para una revista está compuesto por los signos de la escritura: letras, comas, puntos seguidos y puntos aparte. Se encuentra regido por un conjunto de reglas que establecen la manera como se debe escribir y componer un texto escrito, por ejemplo con ciertos márgenes y enumeración de páginas, así como por reglas que determinan la manera como se debe citar y de esa manera incluir las palabras escritas de otros escritores.

El texto de una ponencia al ser leído frente a otras personas se ve entretelado con los signos verbales y corporales de los oyentes en el momento de su lectura, lo cual no sucede cuando se está leyendo.

Ahora bien, conviene aclarar que aunque el acto comunicativo de leer una ponencia es un acto oral, está configurado también por la lógica de la escritura y establece con ella una simbiosis, aún en el caso que la ponencia no se haya escrito de antemano. Las formas discursivas de una ponencia remiten por una parte a ciertas técnicas de la escritura, a cierto tipo de argumentación, mientras que otras tienen que ver más bien con su contexto de enunciación. A ello se debe el uso del pronombre en segunda persona, así como otras formas gestuales a través de las cuales se trata de involucrar al oyente o interlocutor de la comunicación oral.

A manera de ejemplo se puede decir también que desde la primera formulación escrita de este texto, con una pluma en la mano en un escritorio y después frente a una computadora en su segunda versión,

se tuvo presente el momento de la lectura y con ello un conjunto de ideas preconcebidas con respecto a un auditorio imaginario.

Todo esto lleva a replantear la pregunta inicial:

¿Qué se entiende por lo oral cuando se habla de comunicación oral?, ¿Cuáles son las formas de la comunicación oral?

La dimensión material de la comunicación oral

Antes de abordar este interrogante quisiera invitar a tomar cierta distancia de la lógica de la escritura que ha configurado la perspectiva de análisis de todos los fenómenos orales dejando de lado su forma material y reduciéndolos a textos escritos, por lo cual la labor del estudioso de la comunicación oral se ha visto limitada a transcribir el contenido de lo que se dice vía oral.

La mayoría de trabajos sobre la comunicación oral se han contentado con coleccionar relatos orales transcribiéndolos. En algunos casos después de transcribirlos se les analiza como cualquier texto escrito de acuerdo con ciertos esquemas disciplinarios lingüísticos, psicológicos o sociológicos -entre otros- .

El proceso de transcripción implica un proceso de adaptación a las lógicas de la escritura y de la lectura. La palabra hablada, gesticulada, inserta en un cuerpo en movimiento y en interacción con otros cuerpos se convierte en una palabra escrita gracias a un proceso de transcripción, en el que se elimina la voz que remite a una gestualidad y a un lenguaje corporal. En cuanto al contenido del relato oral éste sufre un proceso de “uniformación”. Son raros los textos sobre relatos orales que reproducen sus múltiples “decires”, o sea diferentes transcripciones. En el mejor de los casos se busca una versión que recoja los elementos comunes de diferentes versiones del relato. Se eliminan las repeticiones características de toda narración oral, así como tonos y pausas. Se

incorporan comas, puntos seguidos, puntos finales, etc. que estructuran lo dicho bajo un ritmo que está relacionado con las diferentes convenciones de la lectura, aunque éstas no reproduzcan la comunicación oral. Se altera consecuentemente la dimensión espacio - temporal del fenómeno.

La transcripción implica domesticar el ritmo, conquistar y detener el tiempo de esa palabra fluida, en permanente movimiento y transformación. Se introduce cierta permanencia, así como se produce un espacio relativamente fijo para analizar ese texto efímero y fluido que es el texto oral. En este sentido la transcripción significa también traslado. En el proceso de transcripción la palabra hablada y gesticulada, transcrita se ve trasladada a un libro, se convierte también en una letra o palabra firmada que lleva el nombre, el sello, o identidad del recopilador o del analista y de la editorial. La voz anónima, colectiva, considerada sin legitimidad en sociedades en donde el texto escrito goza de mayor prestigio, adquiere otra identidad. Se introduce en el campo de los "decires" autorizados, oficiales, dentro de las instituciones académicas. Se convierte en un corpus legítimo que lleva la marca de un sujeto dado, que pertenece a un gremio de especialistas, lo cual lo convierte en "un material analizable", "legible" en el campo de las disciplinas científicas. Evidentemente no toda palabra firmada goza del mismo prestigio. Esto depende del recopilador o del que le haya puesto su nombre. No es lo mismo que algún mito oral aparezca en un libro de Lévi-Strauss o de un recopilador desconocido en el ambiente académico, pero reconocido por la gente de la comunidad a la que pertenece el mito recolectado.

Del texto a la interacción -comunicación cara a cara-

Con el fin de recrear las formas de la comunicación oral, su dimensión significativa (que toma en cuenta la dimensión material o rasgos específicos de los signos, así como las convenciones sociales y lógicas de los lenguajes que participan en su funcionamiento) se considera relevante retomar algunos de los aportes de la etnología del habla, de la

microsociología de Goffman, así como de *Paul Zumthor* sobre la cultura oral en el *medievo*. Se escribe "recrear" porque se considera que sólo se poseen indicios de esta dimensión, hasta ahora no trabajada y además muy difícil de asir.

En un intento por alejarse de una perspectiva centrada en la escritura en este trabajo se subraya que escribir acerca de la oralidad no significa señalar solamente la ausencia de una escritura y pensar en términos abstractos sus características, sino reflexionar en términos concretos sus materias significantes y su compleja interacción.

La comunicación oral no se reduce a un contenido de información, ni a un conjunto de palabras o signos verbales. Se nutre de otros signos paralingüísticos como los tonos de las voces, su volumen, las pausas. El lenguaje verbal siempre está ligado al lenguaje corporal. Los signos vocales no se pueden ver aislados de otro conjunto de signos y materias heterogéneas de significación, de los gestos, miradas, gesticulaciones, los cuales interactúan y participan en la comunicación oral. Esto lleva a tomar en cuenta la dimensión espacio -temporal de dicha comunicación y particularmente la presencia física de los interlocutores como característica de la comunicación verbal.

Mientras que el texto escrito implica un tiempo de producción y un tiempo de lectura, o sea se caracteriza por un tiempo diferido entre la producción y la lectura, el texto oral lleva consigo la simultaneidad de la presencia de los sujetos que intervienen en la comunicación.

Mientras que el texto escrito exige ser leído linealmente o secuencialmente, el texto oral implica muchos niveles de percepción simultáneos. Mientras que el texto escrito se caracteriza por la ausencia física del lector en el momento de su producción y la ausencia física del escritor en el momento de su lectura, la comunicación oral es comunicación "en presencia física". El término de "comunicación cara a

cara" alude precisamente a esta modalidad de la comunicación y la compara con otras formas comunicativas que no implican esa presencia física como son no sólo la escrita, sino aquellas en las que intervienen las tecnologías modernas de la comunicación (radio, televisión, cine).

Mientras que el término oral remite solamente a la boca y deriva del término latín "oris" que significa boca y se usa normalmente para calificar un tipo de transmisión, el término cara a cara remite a una interacción cuerpo a cuerpo y a una acción entre los cuerpos: juegos de miradas, movimientos, gestos, gesticulaciones. Por lo tanto una interacción que involucra todos los sentidos.

El texto de la comunicación oral, de la comunicación en presencia física de varios interlocutores es el resultado del interjuego de lo dicho y lo entre-lo-dicho (del juego que se construyen entre las caras, entre los cuerpos en el momento de hablar). En este sentido el término texto no remite al discurso escrito, sino a un tejido, a una red, de múltiples signos de diferente naturaleza, a una red de múltiples significantes que interactúan, a un interjuego de sentidos que cada significante invoca.

Paul Zumthor, al analizar la literatura medieval, subraya el carácter sensorial de la cultura oral y la "omnipresencia del cuerpo". Por ello introduce los términos de vocalidad y comunicación vocal en lugar de oralidad y comunicación oral, términos que le parecen sumamente abstractos. La vocalidad permite -según el- subrayar la historicidad de una voz:

"La vocalidad es la historicidad de una voz: su empleo. Una larga tradición de pensamiento considera y valora la voz en cuanto a que produce el lenguaje, en cuanto a que en ella y por ella se articulan las sonoridades significantes. Sin embargo lo que más nos debe ocupar es la amplia función de la voz, cuya palabra constituye la manifestación más evidente, pero no es ni la única, ni la más vital, quiero decir, el ejercicio de un poder psicológico,

su capacidad de producir la fonía y de organizar su sustancia" (Zumthor, 1987:21).

Lección 5. Evento comunicativo y sus características

La voz de la que habla *Zumthor*, es una voz en acto, en actuación, que proyecta al cuerpo en movimiento y que siempre está íntimamente ligada al gesto. Por eso habla del acto vocal, concepto a través del cual recoge los aportes de la pragmática, especialmente a Austin (1962) al referirse a los actos de habla. Además el término "acto vocal" y el de "acción oral-auditiva compleja" le permite subrayar la producción sonora que implica hablar.

La etnología del habla destaca igualmente la acción, o sea el momento de la producción del texto oral. Dentro de esta perspectiva se persigue pasar del análisis de la lengua, de los estudios gramaticales al estudio de las reglas sociales que rigen el habla y de la distinta manera de hablar en diferentes contextos culturales. Es de interés "mover el punto de atención del contenido de lo narrado, del texto al evento comunicativo" (Hymes, 1971:46).

Frente a otras tendencias semiológicas o antropológicas que se contentan con analizar el contenido o el evento narrado, la etnología del habla destaca el acontecimiento de narrar. "El contar es el cuento; de ahí que el narrador, su historia y su audiencia estén todos interrelacionados como componentes de un mismo proceso continuo que es el evento comunicativo" (Ben Amos, 1971:10)

A través del término "evento" se subraya el acontecimiento singular en el tiempo y espacio que constituye el acto de la narrar, por lo cual se afirma que el evento narrado está entretejido por el mismo evento de

narrar, lo cual significa que existe una interpenetración compleja entre las estructuras discursivas y las estructuras del evento de narrar (Bauman, 1986).

Esto lleva a tomar en cuenta en toda producción oral múltiples factores situacionales. Entre éstos se mencionan las identidades y roles de los participantes en la comunidad estudiada, así como las reglas y normas básicas de su interacción social.

Desde esta perspectiva, es necesario estudiar cada evento comunicativo verbal dentro del conjunto de eventos verbales de una comunidad y tomar siempre en cuenta las categorías particulares de definición y clasificación de los sujetos estudiados.

Le confieren importancia al registro de los elementos paralingüísticos en la transcripción de los textos orales (tono, volumen, pausas, cadencias, ritmos) (Tedlock, 1971).

En esta corriente se utiliza también el término de actuación, "*performance*" y "*performance oriented approach*" con el fin de destacar la dimensión teatral y artística de la producción verbal sobre todo en contextos que se caracterizan por poseer una cultura de la escritura con poco arraigo.

Si bien esta categoría es acertada cuando se trata de describir una producción oral que implica una dramatización (un intérprete y una audiencia), no me parece muy acertada para describir la comunicación oral cotidiana.

Vale la pena mencionar en este punto la perspectiva microsociológica de *Erwing Goffman*, estudioso de los rituales de interacción que rigen los intercambios comunicativos. Este autor no sólo toma en cuenta el lenguaje verbal y el lenguaje no verbal o corporal, sino además la dimensión teatral de todo ritual de comunicación oral.

Ahora bien, hay dos aspectos que vale la pena distinguir en la concepción de Goffman: por un lado, la puesta en escena que implica toda conversación, en donde los interlocutores están jugando un rol social frente a los otros y por otro, la dramatización de un texto en el momento de narrarlo.

Con respecto al primer aspecto, Goffman señala que la comunicación verbal es un proceso de negociación en el que los participantes están permanentemente definiendo y redefiniendo la situación comunicativa (el marco o encuadre de la interacción, el "framing"). Para ello establecen conjuntamente de una manera explícita o implícita lo que está sucediendo, el significado del encuentro. Marcan cuales son los límites del comportamiento apropiado. Se otorgan diferentes roles o papeles sociales y definen, por lo tanto, la estructura de interacción y las expresiones adecuadas para ese momento.

De acuerdo con Goffman el conflicto es parte constitutiva de este proceso en el que los participantes luchan por imponer su propia definición o redefinición de las situaciones. Por ello, desarrollan movimientos estratégicos que Goffman define como movidas o jugadas (moves) tomando la concepción de Wittgenstein de juegos de lenguaje, con el fin de destacar las relaciones de fuerza y la dimensión del poder que está implícita en todos los intercambios comunicativos.

En este sentido consideramos que cada relato oral es el resultado no sólo de la suma de informaciones o relatos que cada interlocutor puede traer en una conversación, sino del proceso de negociación de los roles o papeles sociales a jugar entre los diferentes interlocutores.

En el otro sentido, lo teatral significa la recreación de un relato ya vivido por el hablante o por el sujeto del que habla el hablante para involucrar al interlocutor. En este sentido Goffman afirma:

"Parece como si empleásemos nuestro tiempo no tanto en proveer información sino hacer espectáculos. Y se observa que esta teatralidad no está basada en la simple demostración de sentimientos o exhibiciones fingidas de espontaneidad o cualquier otra cosa... El paralelismo entre el escenario y la conversación es mucho más profundo que esto. El meollo es que normalmente cuando un individuo dice algo, él no está diciéndolo como una aseveración de un hecho... él está recontando. Está recorriendo una secuencia de eventos ya determinados para implicar a la gente que lo escucha". (Goffman, 1974: 508).

Si se aplica esta acepción de lo teatral para entender la comunicación oral, se podría decir que en la construcción de las narraciones orales los distintos interlocutores narran, viven y reviven, crean y recrean, construyen y reconstruyen dramáticamente algún suceso. De la misma manera se podría añadir que sin necesidad de un escenario el hablante crea una atmósfera específica de suspenso a través de los tonos de la voz, las pausas, miradas, gestos así como movimientos corporales.

Ahora bien, consideramos que si bien cada situación de producción oral implica una puesta en escena o negociación de los roles sociales que asumen los distintos interlocutores, no lleva consigo necesariamente

una dramatización de lo narrado. Esto último ya es un producto del proceso de negociación que juegan los distintos interlocutores y del tipo de identificación que se permite asumir en determinado contexto grupal. En este sentido, la dramatización o no dramatización es parte de la negociación, ya que ésta implica la definición y redefinición no sólo de los signos verbales, las palabras, lo dicho, sino de los tonos, los gestos, así como su carácter dramático específico.

Vale la pena resumir el deslizamiento de unas categorías analíticas en otras en el intento de comprender la dinámica de producción y transformación del texto oral (acto, acción, evento, acontecimiento, negociación, actuación, representación) que permiten contemplar distintos aspectos de dicha producción.

Las categorías de "acto de habla" y de "acción" señalan la importancia de estudiar el contexto de enunciación de cualquier enunciado, las reglas de interacción social que intervienen en su producción; la categoría de "vocal", y "acción oral-auditiva compleja" subrayan la dimensión material de los múltiples signos y sentidos involucrados; las categorías de "evento" o "acontecimiento" narrativos permiten poner énfasis en la interrelación del evento narrado y los múltiples factores sociales que intervienen en la producción narrativa oral, en el evento comunicativo, en el evento de narrar; la categoría de "negociación" destaca el proceso permanente de redefinición de los roles y encuadre de la interacción oral, su dimensión del poder; y las categorías de actuación y performance permiten tomar en cuenta los elementos teatrales en la producción narrativa oral.

Otro tipo de desplazamiento teórico se produce cuando se pasa del estudio de enunciados aislados en los actos de habla (en la pragmática) al análisis de todo un texto y conjunto de textos narrativos en los estudios de la etnología del habla (Hymes, 1962, 1964).

Pasemos a la siguiente interrogante: ¿Qué es la tradición y memoria oral?

Tradición y memoria oral:

Me gustaría tratar brevemente este tema e invitar a tomar distancia de la mirada nostálgica que ha impregnado a los estudios de la tradición oral.

De acuerdo con dicha mirada en la tradición oral se encuentra la verdadera cultura, la auténtica, el pasado puro de nuestros antepasados que se está perdiendo. Desde esa concepción histórica el pasado se concibe como hecho acabado, concluido.

La tradición oral no es un pasado estancado, a la espera de que el folklorista la rescate. Ella vive y se transforma permanentemente.

Paul Zumthor, estudioso de la cultura oral en la Edad Media y que realizó un trabajo sumamente sugerente sobre la interrelación entre la voz y la letra plantea que la tradición es "la serie abierta, indefinidamente extensa en el espacio y en el tiempo de las manifestaciones variables de un arquetipo". El arquetipo a su vez no es concebido como un modelo estático, dado que "designa un conjunto de las virtualidades preexistentes a toda producción textual" (Zumthor, 1987: 174).

La tradición combina la reproducción y la mutación. La variabilidad de la tradición oral es actualización y creación continua mnémica. La memoria tanto colectiva como individual a la que se refiere es una memoria también activa que revela un funcionamiento cambiante y creador. En ese sentido el pasado no es estático, está siempre en permanente reelaboración.

En el momento de producción y transformación de las narraciones orales se ve actualizada la tradición y la memoria colectiva en un evento irrepetible que está configurado por el entorno físico, por la situación discursiva y por unas circunstancias que sitúan el texto oral en el espacio y el tiempo. El relato oral y sus diferentes versiones existen en el tiempo y en el espacio. El tiempo de una versión de un relato oral implica tanto la duración de un evento de producción del relato como el tiempo social o contexto histórico en el que se integra.

La tradición oral está en permanente transformación. Es más aunque a veces esa tradición posea formas escritas, no cesa de existir oralmente. Cada actualización de la tradición por el hecho de ocurrir en un día especial, en una hora y en un lugar específico estando participando ciertos sujetos, le incorpora a la tradición una nueva pertinencia, le adjudica una capacidad de movilización en discursos nuevos.

Ahora bien, falta ver cómo la tradición oral adquiere características específicas y funciona de diferentes maneras de acuerdo con su diferente vínculo con distintas tecnologías comunicativas.

Diferentes culturas orales en América Latina

Se entiende por culturas orales por un lado los rituales de interacción verbal y por otro, los textos que circulan vía oral en un contexto histórico determinado.

Considero que todo intercambio social, toda comunicación y por lo tanto toda oralidad, incluso aquella que algunos autores conciben como primaria (Ong, 1982) está estructurada por pautas culturales específicas y por formas particulares de producción y transmisión del saber.

En este sentido, no creo que pueda haber una oralidad no configurada por convenciones sociales. La lengua ya es un producto de la cultura, un

"medium", en el sentido de una forma que estructura los intercambios verbales.

Parto de la idea de que hay diferentes oralidades o diferentes culturas orales según las pautas culturales que rigen los procesos de comunicación verbales en los contextos en los que se producen y de acuerdo con la manera como dichos procesos estén marcados por los diferentes lenguajes y tecnologías. Esto último lleva a hablar de una oralidad más o menos configurada por la escritura, la radio, la televisión -entre otros-, así como por la interacción de las múltiples convenciones que rigen a estos lenguajes.

Las sociedades latinoamericanas están sufriendo un creciente proceso de urbanización. El papel de las modernas tecnologías comunicativas y de la escritura es cada vez mayor, lo cual interviene en la transformación de las culturas orales en nuestros países.

Dentro de estas tecnologías se ven incluidas todas aquellas que han transformado las condiciones de obtención, producción, conservación, circulación, reproducción y transformación del saber. Entre éstas se tienen en mente sobre todo a las computadoras y a aquellas que se emplean para la producción de mensajes (radio, televisión, cine), para su circulación masiva (satélites, cable, antena parabólica) y para su reproducción (fotocopiadoras, videocaseteras, videojuegos).

Actualmente el antropólogo, el lingüista, el comunicólogo que pretende estudiar la tradición oral debe preguntarse si es solamente oral o si no es el producto de una simbiosis con formas escritas, radiofónicas o audiovisuales. Un ejemplo de ello es la leyenda de La Llorona en México que se supone que tiene raíces prehispánicas en el mito de la **Cihuacóatl** y que en el tiempo de la Colonia cobra una versión más

parecida a las formas actuales, la cual queda plasmada en forma escrita. Actualmente se asiste a la reproducción y transformación de esta leyenda en múltiples formas escritas, en historieta, como obra de teatro, en versión cinematográfica y no por ello ha dejado de circular oralmente. Lo que sí se puede afirmar es que debido a su diferente naturaleza material y a que participa de otro mundo significativo debe de estar sujeta a otras interpretaciones. No por ello se ha convertido en un tema poco interesante para el estudioso de la comunicación oral, ni mucho menos.

En este contexto hay que añadir que estudiar las narraciones orales de los sujetos hablantes permite abordar los procesos de elaboración de las diferentes tradiciones orales, así como los procesos de interpretación de los discursos provenientes de las tecnologías modernas comunicativas. Estos últimos no terminan en el momento de la recepción, en casa. Los itinerarios, tiempos, resignificaciones de los mensajes que ponen en circulación las tecnologías comunicativas son múltiples e impredecibles. La elaboración que los grupos y colectividades hacen de ellos estimulan frecuentemente procesos de comunicación orales y locales, en donde la interpretación de dichos mensajes ponen en juego y a funcionar otro conjunto de narraciones y esquemas hermenéuticos de culturas locales que merecen atención.

Al final de este recorrido se invita a hablar más que de la oralidad que es una categoría abstracta, de la voz y la palabra hablada, gesticulada, dramatizada. Se invita a indagar el cuerpo actual de la tradición actual, en donde la voz se interrelaciona con la letra, la letra con la voz y ambos con los signos audiovisuales provenientes de las nuevas tecnologías, los cuales, a su vez, son resignificados nuevamente por los sujetos sociales en las interacciones vocales.

Se invita a dejar de pensar nostálgicamente en los relatos de los abuelos que se pierden para reflexionar sobre la manera como los

sujetos latinoamericanos continúan reelaborando oralmente las tradiciones orales de antes con las tradiciones escritas y los discursos audiovisuales contemporáneos a partir de los conflictos políticos y culturales del presente.

Bibliografía de este tema:

- Austin, J.L. (1962), *How to do things with words*, Oxford University Press, Oxford.
- Bauman, Richard (1986), *Story, performance and event*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ben-Amos, Dan (1971), Toward a Definition of Folklore in Context, en: *Journal of American Folklore*, Vol. 84, 331:3-15.
- Benveniste, Emile (1966), *Problemas de lingüística general*, Siglo XXI, México, 1978.
- Brunwand, Jan Harold (1981), *The Vanishing Hitchhiker*, Norton, New York.
- De Certeau, Michel (1978), *La escritura de la historia*, Universidad Iberoamericana, México, 1985.
- Geertz, Clifford (1989), *El antropólogo como autor*, Paidós, Barcelona, 1989.
- Goffman, Erving (1974), *Frame Analysis*, Northeastern University Press, Boston.
- Hymes, Dell (ed)(1964), *Languages in Culture and Society*, New York.
- Hymes, Dell (1962), The ethnography of speaking, en Gladwin, Thomas/ Sturtevant, William, eds, *Anthropology and human behavior*, Anthropological Society of Washington, Washington, 1967.
- Hymes, Dell (1971), The Contribution of Folklore to Sociolinguistic Research, en: *Journal of American Folklore*, Vol. 84, 331:42-50.
- Jakobson, Roman (1963), *Essais de linguistique générale*, Minuit, Paris.
- Lyotard, Jean Francois (1984), *La condición postmoderna*, Ediciones Catedra, Madrid, 1984.
- Malinowski, Bronislaw (1923), The Problem of Meaning in Primitive Languages, en: Ogden, C. K./Richards, I.A., *The Meaning of Meaning*, Routledge & Kegan Paul, London, 1972 296-336.
- Ong, Walter J. (1982), *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la Palabra*, Fondo de cultura Económica, México, 1987.
- Searle, J.R. (1969), *Speech Acts, An essay in the philosophy of language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Tedlock, Dennis (1971), On the translation of the Style in Oral Narrative, en: *Journal of American Folklore*, Vol. 84, 331:114-133.
- Zumthor, Paul (1987), *La letra y la Voz*, Catedra, Madrid, 1989.

Fuente documental:

<http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n15/zires2-15.html>

CAPÍTULO II: LAS COMPETENCIAS EN EL LENGUAJE

Lección 6: Noción de Competencia.

*"La **comunicación** se convierte entonces en mecanismo de **selección**: solamente aquellos y aquellas que se contacten podrán sobrevivir"*



*"La **escritura**, como retoño formalizado del **dibujo**, y la **comunicación** vocal verbalizada, han sido, desde luego, perfeccionadas como nuestro medio principal de transmitir y registrar **información**, pero han sido también utilizadas, en enorme **escala**, como vehículos de exploración **estética**. La intrincada transformación de los gruñidos y chillidos ancestrales en complejas y simbólicas palabras nos ha permitido 'jugar' con las ideas y manipular las series de vocablos (primariamente instructivos) con nuevos fines de **juego** estético y experimental"*

*"Las palabras así, disimulan mucho, se van juntando unas con otras, parece como si no supieran a dónde quieren ir, y, de pronto, por culpa de dos o tres, o cuatro que salen de repente, simples en sí mismas, un pronombre **personal**, un adverbio, un verbo, un adjetivo, y ya tenemos ahí la conmoción ascendiendo irresistiblemente a la superficie de la **piel** y de los ojos, rompiendo la compostura de los sentimientos, a veces son los nervios que no pueden aguantar más, han soportado mucho, lo soportaron todo, era como si llevaran armadura, decimos..."*

El lenguaje es tal vez una de las más poderosas herramientas jamás creadas por el hombre. Desde su invención, podemos considerarnos como verdaderamente humanos. Antes de serlo, éramos, acaso, una más de las especies animales pobladoras del planeta. Sin embargo, cuando pudimos expresar a otros nuestras ideas, logramos varios avances fundamentales en la configuración de ese complejo entramado de saberes, prácticas, objetos y discursos que denominamos **cultura**.

En primer lugar, el lenguaje dio los fundamentos para **ponernos de acuerdo**. De manera que pudimos fortalecernos como grupo en tareas estratégicas como la caza. Igualmente, el lenguaje nos permitió

separarnos de los objetos para poder hablar de ellos. Esto no es un avance insignificante, todo lo contrario. Antes del lenguaje, cuando alguien se iba a referir a algo, necesitaba de la presencia de ese algo para poderlo referenciar.

Esto ponía la condición adicional de que debía ser un objeto tangible, presencial, para poder hablar de él. Así, se necesitaban los animales para poder contarlos ante un posible intercambio. Cuando apareció el lenguaje, el hombre pudo hablar, además, de lo que no estaba presente en ese momento, con lo cual le dio paso, adicionalmente, a la posibilidad de hablar de un *antes*, un *ahora* y un *después*. Esto es lo que llamamos *pasado, presente y futuro*.

Esta idea es central. Si se necesitara la presencia de los objetos para poder hablar de ellos, el hombre no hubiera llegado a la concepción de que había una historia. El pasado, ese conjunto de hechos y personas que no están en este momento pero que han realizado acciones antes, es una consecuencia de que inventáramos el lenguaje, gracias a la cual nos sentimos pertenecientes a una cadena de hechos históricos, a un pasado al cual le debemos la existencia como individuos y como grupo social.

Igualmente, la *sensación de un presente* es posible sólo por la existencia del lenguaje. Humberto Maturana, un estudioso del lenguaje, afirma que el hombre es el único animal que tiene plena conciencia de que está vivo. El hombre es consciente de sí, puede dar cuenta de sus comportamientos, de su tiempo, de su día a día, además, sabe que va a morir.

De otro lado, la posibilidad de pensar en lo que no está ahora pero va a estar, es también una de las características esenciales de la humanidad, esto es, pensar en el futuro, adelantársele a los hechos. Pensar en lo que no está presente, pero que podría estar. Sin esta percepción del futuro, el hombre no planearía, y no pensaría en un *futuro mejor*; no tendría la idea de que el pasado es un tiempo *por construir*, y para el cual debemos dar lo mejor de nuestros esfuerzos en el presente para asegurar nuestra existencia de individuos y de especie.

Como vemos, la invención del lenguaje, ese sistema articulado de símbolos mediante el cual podemos intercambiar ideas y conceptos, no es un invento accesorio a la condición humana. Muy por el contrario, se trata de un invento medular sin el cual no habríamos construido eso que

denominamos **cultura**, ni los sistemas educativos, que son los encargados de preparar a las personas para asumir la vida. Eso es la educación.

El lenguaje también da cabida a la invención de herramientas conceptuales, o herramientas del conocimiento (sobre estas últimas trabajaremos a lo largo del semestre cuando intentemos construir un camino para reconocer una temática de nuestro interés profesional), mediante las cuales nos acercamos a diferentes objetos para dominarlos. Eso se denomina conocimiento.

El lenguaje ha permitido construir gran variedad de conocimientos, divididos y clasificados por el mismo hombre en áreas, para facilitar su comprensión. El objetivo de la educación básica secundaria es, precisamente, dotar a la persona de unos contenidos básicos, una enciclopedia mínima para entender el mundo en el que vive. Complementariamente, en la educación superior (conformada por los niveles técnico, tecnológico y profesional), al estudiante se le prepara en la adquisición de unas competencias para interpretar, analizar problemas con el fin de que prepare, diseñe, proponga, gestione, alternativas de solución. Cada carrera está dirigida a resolver problemas sociales. Para resolverlos el profesional habrá de investigarlos, comprenderlos, analizarlos, generar juicios frente a ellos, y proponer estrategias para intervenirlos.

Cada materia de los planes de estudio está concebida para darle determinadas competencias a los estudiantes de cara a cumplir con su objetivo de formación profesional. Llegados a este punto parece necesario hablar de las competencias.

Lección 7. Formación por competencias

Hay muchas acepciones de competencia. Las nociones del pensamiento popular nos hacen pensar en competencia como una pugna, una competición. De entrada conviene dejar a un lado esta acepción, porque cuando en la educación hablamos de competencia, no nos referimos en este sentido. Las competencias con un conjunto de conocimientos (saber), habilidades (saber hacer), y actitudes (querer hacer), relacionados con la forma como el profesional está preparado para

resolver problemas de su entorno. Estos componentes tienen que ver con las facetas del ser humano: **hacer, sentir y pensar**.

El **saber**, tiene que ver con los conceptos, definiciones, datos, procesos, y otros elementos intangibles referidos al conocimiento.

Las áreas del conocimiento poseen fundamentos, teorías, escuelas, paradigmas, principios, leyes, conceptos, y otra gran cantidad de componentes que deben ser dominados por cada profesional. Un abogado, por ejemplo, debe conocer el principio de la justicia, debatido desde la antigüedad, así como la historia de las leyes y los sistemas de gobierno. Por su parte, los ingenieros deben acceder a una base de conocimientos relacionados con el lenguaje matemático, compuesto de fórmulas, teoremas, planteamientos y reflexiones teóricas indispensables para su desempeño. Todas las carreras necesitan este elemento. Sin embargo, se ha abusado de él, y durante años han preparado profesionales con muy buenos conocimientos teóricos, pero con deficiencias para aplicarlos en contextos reales.

La **habilidad** se refiere al *saber hacer*, tiene relación con el dominio de herramientas, instrumentos, dispositivos y equipos necesarios para la actividad del profesional. Hablamos de herramientas tanto externas como internas en la persona. En el caso, por ejemplo de un ingeniero de sistemas, se necesitan habilidades para buscar información, para diagnosticar equipos, para crear programas, etcétera.

Por su parte, un Odontólogo deberá demostrar habilidad en el manejo de instrumentos para el tratamiento oral, en la aplicación de diferentes aditamentos en la boca de sus pacientes, así como tacto en el trato con ellos. Visto desde la habilidad, el profesional se asemeja al artesano. Sus manos son el contacto con el mundo exterior. Mediante ellas, transforma el barro, lo moldea, y hace utensilios en porcelana. En una época donde la tecnología pareciera ocultarle el rostro a lo humano, bien vale la pena reivindicar la condición de artesano, que tienen los profesionales.

Igualmente importante resulta el componente volitivo o *actitudinal* del profesional. Se necesita *querer hacer las cosas*. Un profesional con actitud es alguien que demuestra la actitud adecuada ante cada situación. Actitud al aprendizaje constante, al reaprender de los errores, a escuchar a los otros, actitud de dar siempre el mejor esfuerzo. Sin ese componente, los dos anteriores quedan en peligro, en latencia. Abundan

las historias de profesionales hábiles y conocedores, pero incapaces de relacionarse con los demás, de reconocer sus propios errores, o de prestar servicios más allá de sus obligaciones contractuales. Durante muchos años, las universidades se han concentrado sólo en la parte técnica y teórica de los estudiantes en formación; han descuidado el elemento humano de todo profesional. El proyecto de vida, la ética, la estética, el conocimiento y reconocimiento de su entorno, la capacidad para interactuar con otros, de trabajar en equipo, de aprender constantemente, son, entre otras, situaciones y actitudes fundamentales descuidadas en las universidades colombianas. Sólo unos años atrás, se comenzó una reflexión sobre la formación universitaria, donde se concluyó, dadas las equivocaciones del pasado, que de nada sirve formar excelentes profesionales, si no se les reconoce antes como ciudadanos y como personas.

Sólo cuando el saber, el saber hacer y el querer hacer se encuentran equilibrados, se puede esperar un profesional con un desarrollo satisfactorio en su pensar, hacer y sentir. Sólo cuando esto se dé se puede hablar de un **profesional competente**. De tal manera que no es competente quien domina a la perfección aparatos. O quien conoce todas teorías relacionadas con su área de formación. O quien tiene muchas ganas de aprender. No. Se necesitan los tres componentes. De lo contrario, hay desequilibrio. Veamos un ejemplo.

Hablemos de un Diseñador Gráfico. Supongamos que él es muy hábil en el manejo de los programas de diseño (*Corel Draw, Pagemaker, PhotoShop, Flash, Illustrator, etcétera*), y que demuestra excelente dominio de las técnicas de ilustración, corte de papeles, manipulación de materiales y demás. Alguien desprevenidamente, al ver todas las capacidades de este profesional podría pensar que es competente. Sin embargo, si dado el caso se le preguntara a este profesional algún elemento teórico (conocimientos), como qué gama de colores son más efectivas para realizar una señalización en un hogar de ancianos, y él no supiera responder, encontramos un desbalance entre la habilidad y el conocimiento. Un Diseñador no será competente sólo porque sea hábil. Si no posee un capital conceptual sólido, muchas de sus decisiones podrán ser desacertadas. Podrá realizar dibujos bonitos, pero inadecuados al objetivo de comunicación propuesto.

Cambiamos un poco la situación. Sigamos suponiendo hábil a nuestro diseñador, y esta vez también concedámosle grandes capacidades conceptuales para tomar decisiones. Pero supongamos ahora que

trabaja en una empresa donde no se siente reconocido por su trabajo, o que tiene problemas en su familia, o que en realidad el Diseño Gráfico no era su verdadera vocación. Es muy posible, en cualquiera de los tres (indeseables) casos, que nuestro Diseñador presente problemas de rendimiento en la empresa para la cual trabaja.

En ninguno de los tres casos podríamos hablar de un Diseñador competente. Tan grave es no *conocer*, como no *saber hacer*, o como no *querer hacer*. Estanislao Zuleta, uno de los más lúcidos pensadores colombianos, decía que nadie nos puede obligar a creer o amar. Se nos puede obligar a cualquier cantidad de situaciones no deseadas por nosotros, ante las cuales reaccionaremos porque no tenemos más remedio. Pero nadie nos puede obligar a sentir, a amar o a creer en algo. He ahí la importancia del *querer hacer*.

Ninguno de los tres elementos se basta a sí solo para conformar un profesional competente. No basta con simplemente saber si no se pueden resolver problemas reales con eso que se sabe. No basta con el saber hacer porque si no se tienen conocimientos se queda relegado a las posibilidades que da la mera herramienta. Así mismo, no basta con simplemente querer, si no se cuentan con las posibilidades de pensar lo que se quiere hacer y hacerlo.

Resulta relevante indicar, finalmente, que el criterio último para definir el verdadero grado de competencia de un profesional es su **capacidad real para transformar el entorno**. En el caso, por ejemplo, de un Administrador de Empresas, es su desempeño y el impacto generado por su labor lo que realmente define si es o no competente. Pues seguramente en esa transformación que ha realizado sobre el entorno, habrá requerido elementos conceptuales, prácticos y actitudinales.

Éstas son tan sólo algunas ideas, mínimas, sobre el asunto de las competencias. En realidad, son muchos los autores que han abordado el mismo tema. De igual manera, debe advertirse que las nuevas directrices del Ministerio de Educación Nacional (MEN), apuntan a la formación y evaluación por competencias. Las pruebas Ecaes, dirigidas a los profesionales, se basan precisamente en la evaluación por competencias. Evaluar por competencias supone un cambio respecto a la forma tradicional de evaluación, pues antes se promovía la evaluación de contenidos, en la cual se le hacían preguntas sin contexto a un estudiante, y se esperaba de él que repitiera lo mismo que le habían

enseñado. Este tipo de pruebas evaluativos permitía que muchos estudiantes contestaran bien los exámenes, pero no fueran necesariamente buenos profesionales, es decir, fuera incapaces para resolver problemas reales.

Las competencias en comunicación

El nombre de este curso plantea, de entrada, una promesa: competencias comunicativas. **Esto supone la formación en esos conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para ser competentes en la comunicación.** En esta siguiente parte nos vamos a dedicar a desentrañar qué consecuencias puede tener esta suposición.

Una reflexión previa: La comunicación en los seres humanos

¿Qué relación existe entre comunicación y lenguaje? Ésta es una de las preguntas de fondo para construir un marco de referencias compacto para hablar de la comunicación en los seres humanos. La comunicación es el proceso mediante el cual los seres humanos, gracias a ese conjunto de símbolos compartidos que es el lenguaje, puede compartir ideas, pensamientos y sentimientos con los de su especie. Sin ella, sería imposible cualquier actividad humana que implique la presencia de otro. El ser humano es social por naturaleza, necesita de otro para realizar sus propios proyectos por individuales o personales que éstos sean. De esta manera, la comunicación, en todos sus niveles (intrapersonal, interpersonal, grupal y masivo) hace parte fundamental de la vida humana.

En los contextos sociales y del trabajo, la presencia de la comunicación es decisiva, por lo cual la CUR diseñó el curso de competencias comunicativas, en el que pretende dotar al estudiante de los conocimientos necesarios para reflexionar sobre el proceso comunicativo entre personas, así como las actitudes y habilidades necesarias para interactuar consigo mismo y con los demás.

Lección 8: La competencia comunicativa

Como se ha dicho hasta ahora, la discusión sobre el concepto de competencias es amplia. Las siguientes ideas, aunque no pretenden ser definitivas, hacen parte de las reflexiones que los docentes del Grupo Texturas hemos realizado al respecto. En todo caso, se trata de reflexiones apenas iniciales, y mínimas frente a toda la literatura existente. La lista se construye a partir de los aportes de varios teóricos de la comunicación, así como de las observaciones personales de los docentes del Grupo. Todas ellas deberían hacer parte de un curso que tiene por nombre competencias comunicativas. No obstante, por cuestiones de tiempo no se alcanzan a desarrollar todas.

Las competencias comunicativas son esas formas mediante las cuales las personas pueden establecer interacciones con otras personas y con su entorno, partiendo de un previo reconocimiento de su ser. Estas competencias se adquieren mediante la incursión de las personas en los ámbitos familiares, escolares, sociales e institucionales, y pueden ser mejoradas si, en primera instancia se reconoce su importancia, y, luego, si se entra en un proceso autocrítico de mejoramiento, basado en los tres componentes de la competencia: conocimientos, habilidades y actitudes. Estas competencias son: Lingüística, Paralingüística, Pragmática, Textual, Quínésica, Proxémica y Cronética. Vayamos ahora brevemente el interior de cada una.



Competencia Lingüística

Se relaciona con la adquisición y desarrollo del lenguaje. Como se ha dicho antes, éste es el sistema de símbolos articulados que permiten el entendimiento entre las personas, porque se respalda en una convención social previa. La importancia de esta competencia, va más allá incluso de lo que el mismo lenguaje nos permite decir. El pensamiento está determinado por el lenguaje: sólo podemos pensar aquello que nuestras palabras nos permiten. Si hacemos el ejercicio

reflexivo de estar en silencio, constataremos que cada cosa pensada silenciosamente, está determinada por las palabras con las que contamos. Aunque los demás no sepan de nuestros pensamientos, ellos se dan mediante las posibilidades del lenguaje. Incluso, cuando tenemos sensaciones para las cuales no tenemos nombre o palabras asignadas, vemos cuán difícil es explicarle dichas sensaciones a otros, o incluso cuán complicado es concebirlas para nosotros mismos.

Así que el lenguaje no es sólo *lo dicho*, sino *lo pensado*, y, sobre todo, lo *por decir*. Savater, habla de un *querer decir*. Usa el ejemplo de un extranjero, quien nos habla en otro idioma, desconocido para nosotros; a pesar de eso, sabemos que por su condición de Ser Humano, comunicante y social, esa persona *está queriendo decir algo*, así no comprendamos con precisión de qué se trata. Cuando vemos a otros seres humanos hablar, sabemos que están queriendo decir algo, y ese *querer decir* nos identifica como seres humanos. Él mismo narra de la sensación experimentada por los seres humanos con el lenguaje: ser conscientes de que hablamos en una lengua no inventada por nosotros, nos hace sentir que compartimos muchas cosas con ellos: la lengua no me la inventé yo. No se la inventó nadie. Ha sido el continuo conversar entre los hombres y las mujeres de la historia lo que ha creado idiomas, dialectos, jergas y argot.

Una de las principales características del lenguaje, es su condición de sistema simbólico abierto: no tiene limitaciones para producir gran cantidad de mensajes. Si bien las letras del alfabeto constituyen un conjunto cerrado, delimitado, no lo son ni la creación de palabras, ni menos aun la posibilidad infinitamente abierta de producir mensajes con esas palabras. A diario podemos crear palabras para designar objetos, costumbres, sensaciones o situaciones novedosas para las cuales puede o no haber palabras asignadas por la cultura. Año tras año se hace indispensable renovar los diccionarios, ante el inevitable desuso de algunas, y la incorporación de muchas nuevas palabras. **Sebastià Serrano**, entiende el lenguaje como un logaritmo, es decir como una posibilidad adquirida de poder entender muchos mensajes posibles, a partir de unos mínimos básicos, como son las letras, y las reglas sintácticas que especifican las condiciones para su uso.

Tal es la contundencia de estas ideas, que autores como los mencionados Savater, Maturana, y muchísimos otros como Lyotard, Morin, Santo Tomás, San Agustín, por sólo mencionar algunos, no han

dudado en afirmar que el lenguaje nos da el *certificado de existencia* como seres humanos.

Competencia Paralingüística

La anterior competencia le da lugar y pertinencia a las siguientes tres. En el caso de la Paralingüística, **se trata de un conjunto, podría decirse infinito, de elementos adicionales que acompañan al lenguaje (bien sea escrito u oral), y que ayudan a complementarlo.** Veámoslo con un ejemplo: un mensaje como "me gustan las rosas", puede variar de diversas maneras según la entonación e intencionalidad que le dé una persona al decirlo. Esta misma frase puede ser dicha en varios tonos, como serio, regaño, seducción, indiferencia, pregunta, afirmación, etcétera. Siendo el mismo mensaje, diferentes énfasis le otorgan diferentes interpretaciones.

Para el caso del lenguaje escrito, son los recursos gráficos los que determina posibilidades paralingüísticas de expresión. El manejo de los espacios en blanco, las márgenes, la diagramación, el uso de **negrillas**, *cursivas*, mayúsculas, posibilitan distintos matices a un mismo texto, pues aunque el contenido de éste sea el mismo, la manera como se distribuye, se adorna o se dispone el texto, influye decisivamente en la forma como éste es interpretado por parte del lector.

Competencia Pragmática

Es el desarrollo de capacidades para convencer y persuadir a los demás. Nos comunicamos porque deseamos influir en las decisiones, opiniones, conocimientos, actitudes o preferencias de los otros. Siempre nuestra comunicación busca, como fin último, lograr algo de alguien. El escritor de un libro recurre a varias estrategias para hacernos creer su historia; el director de una película de cine, organiza de tal forma las escenas a fin de mostrarnos que su historia es verosímil; nuestro jefe nos habla de determinada manera para que nosotros obedezcamos sus órdenes; los adolescentes emplean ciertas estrategias para obtener ese permiso del papá o de la mamá sin el cual no podría salir con sus amigos; en la televisión, se nos muestran atractivos productos que los anunciantes esperan compremos; los periodistas nos muestran en periódicos y revistas cifras e imágenes para que creamos la información

suministrada; los profesores nos explican paso a paso los pormenores de esa teoría, modelo, ecuación o concepto; en el metro, nos insisten permanentemente en una serie de comportamientos necesarios para un viaje seguro y agradable. Así, infinitamente, podríamos extender la lista. Con estos ejemplos es suficiente para ver cómo detrás de cada proceso de comunicación entre seres humanos, existe el propósito de influir en sus opiniones, conocimientos o actitudes.

Ésa es la pragmática: el conjunto de recursos, estrategias, tácticas, que empleamos para influir en las decisiones y opiniones de otros. Como somos seres sociales, necesitamos de la aprobación de otros. Nuestras necesidades básicas (vestido, alimentación, vivienda...) tanto como las secundarias (confort, realización profesional...) dependen en muy buena medida de otros. Por eso necesitamos de sus favores, de su compañía, de su aprobación, de su conocimiento, de su experiencia... en fin.

La pragmática es una competencia fundamental en los profesionales, pues a diario debemos tomar decisiones y necesitamos del apoyo de otros para que éstas se efectúen. También es importante por cuanto gran cantidad de actividades realizadas por los profesionales son propuestas que necesitan ser aprobadas por otros para ser realizadas. Un plan presupuestal, un programa de seguridad industrial, una propuesta de diseño, una iniciativa para mejorar el servicio al cliente de la organización, un proyecto de inversión, o una propuesta comercial... son algunos de los ejemplos de situaciones en que a diario los profesionales necesitamos de la pragmática para lograr nuestros objetivos laborales y personales.



Lección 9: Competencia Textual

Tareas como las anteriores exigen la producción y comprensión de textos escritos. Ése es el objetivo de la competencia textual. El texto es un tejido (del latín *textus*), y como tal, al ser leído requiere de un adecuado manejo de las herramientas para la comprensión. El lector deberá desplazarse por los entramados de sentido propuestos por el texto. Esto en cuanto a una faceta del texto, la faceta de la lectura –

comprensión. Del otro lado, el de la producción, el escritor deberá contar con un repertorio de competencias propias de la escritura como lo son la **cognitiva**, la **comunicativa** y la **técnica**, cuyos aportes son simultáneos: la primera provee las categorías formales en el pensamiento de quien escribe, pues en el texto hay planteamientos, proposiciones, argumentos... que requieren de un determinado nivel intelectual. ***En cuanto a lo comunicativo, si se entiende al texto dentro de un proceso de intercambio entre personas, se deducirá fácil que se requiere de un manejo de los contextos comunicativos para producir textos que tengan claro su objetivo.***

Actividad para tener en cuenta:

En relación con el tema de la conversación se plantea un ejemplo **Conversaciones en la calle**. La reflexión de hoy puede hacerse a partir de los textos que aquí se proponen, pero resulta mucho más rica si se les añade algún fragmento de vídeo, sacado de una película o un programa de televisión en el que se puedan apreciar las cualidades de dos conversadores competentes.

Observen la siguiente conversación:

¿Qué relación existe entre las dos personas que hablan?

¿Qué efecto nos causa el interlocutor 2?

¿Por qué?

1. —*Hola, qué hay.*

2. —*Hola, ya ves.*

1. —*¿Sabes a quién acabo de ver?*

2. —*No.*

1. —*A Margarita, aquella chica que trabajaba en el laboratorio. ¿La recuerdas?*

2. —*Sí.*

1. —*Está cambiadísima.*

2. —*Sí, todos cambiamos.*

1. —*¿Hace mucho que no la ves?*
2. —*Unos tres años.*
1. —*Pues no la conocerías si la encontraras por la calle.*
2. —*Seguramente.*
1. —*Bueno... ¿Nos vemos a mediodía para comer?*
2. —*Sí. Te llamo antes de salir.*
1. —*Vale; hasta luego.*
2. —*Adiós.*

Después, analizamos las respuestas del interlocutor 2. Para ello, cotejaremos sus intervenciones con esta lista de destrezas conversacionales.

Los buenos conversadores hacen normalmente las siguientes cosas:

- *Iniciar la conversación adecuadamente, saludando si es preciso, captando la atención de su interlocutor, mostrando disponibilidad a participar en la conversación.*
- *Finalizarla de manera ordenada, no bruscamente, dando señales de que ya se está terminando.*
- *Mantenerla con un conjunto de habilidades:*
 - *Controlando los cambios de turno, las pausas, los silencios.*
 - *Controlando y resolviendo malentendidos propios o ajenos, haciendo preguntas, reformulando las frases...*
 - *Dando señales de escucha, mostrando atención y animando a continuar.*
 - *Aportando espontáneamente información, opiniones, conjeturas.*
 - *Dando muestras de acuerdo o desacuerdo.*
 - *Intercalando espontáneamente anécdotas, bromas...*

Por último los animamos a que transformen las respuestas del interlocutor 2: ¿En cuáles de sus intervenciones podríamos sugerirles que hicieran alguna de las cosas de la lista anterior? ¿Qué expresiones podríamos proponerle para que mejorara su dominio de la conversación? ¿Podríamos usar otros recursos (exclamaciones, gestos, miradas, etc.) en lugar de expresiones lingüísticas?

Comentarios. Esta práctica, además de contribuir al dominio de estrategias conversacionales lingüísticas, os permitirá también abordar otros temas importantes desde el punto de vista comunicativo y sociocultural, especialmente todo lo relacionado con la paralingüística. Aquí, de nuevo, el recurso al cine o al vídeo pueden ser muy interesantes, aunque las conversaciones no traten de los mismos temas.

En cuanto a la competencia técnica, se trata del manejo de dispositivos para escribir: la pluma, el lapicero, la máquina de escribir, el computador, y otros más.

La competencia textual, referida al desarrollo de capacidades para comprender y producir textos es fundamental para todas las personas, en especial para los profesionales, pues gran cantidad de procesos relativos a las empresas e instituciones, tienen que ver, bien con la lectura (manuales de instrucciones, de procedimientos, etcétera), o con la escritura de todo tipo de textos (informes, cartas, proyectos, actas, protocolos, manuales, etcétera).

En la academia es de especial interés la competencia textual, pues el texto escrito ha sido elegido por la cultura para ser el depositario de sus conocimientos, por lo cual buena parte del desempeño de los estudiantes tiene que ver con sus habilidades y posibilidades de lectura y escritura. En cuanto a lo primero (la lectura), el paso del colegio a la universidad le significa al estudiante el acceso a unos textos más complicados, con redacciones plagadas de tecnicismos. Los escritos a leer en la universidad difieren en forma y propósito a los del colegio. Por eso el estudiante encuentra dificultades para interpretarlos. En ocasiones, esto se debe a que el libro universitario no tiene el propósito didáctico de ayudar a otro a acceder a un determinado conocimiento (como ocurría en los libros de texto del colegio), sino que ha sido escrito por un experto que da cuenta de sus avanzados conocimientos en una materia.

En otras ocasiones, se trata de libros cuyo propósito no es precisamente facilitar el conocimiento, es decir, no han sido escritos para divulgar alguna materia en especial, sino que han sido escritos, explícitamente, para ser estudiados. En otras palabras, no fueron escritos para ser disfrutados tanto como para ser analizados. A estos se les conoce popularmente en el mundo universitario como "ladrillos", y los estudiantes no hablan de "leerlos", sino de "meterles el diente".

La complejidad en la redacción de estos no va dada sólo por incapacidad del escritor de ser más claro en su escritura, sino de la complejidad misma del conocimiento del que da cuenta el texto. La oscura redacción de los tratados de filósofos como Kant, Habermas, Luhmann, entre otros, es reconocida por profesionales de diferentes áreas. Así las cosas, dotar de herramientas para la comprensión de textos es una obligación de la universidad y un compromiso del estudiante, quien debe declinar sus gustos personales de lectura.

En términos de actitudes (querer hacer) éste es un elemento fundamental. La apatía por la lectura, asociada a múltiples factores, es uno de las razones por las cuales somos un país poco competitivo. Leer nos distancia del mundo, permite ver otras formas posibles de estar en él, conocer historias que nos pueden ayudar a enriquecer la nuestra. Pero no se lee sólo lo escrito con números y letras. La imagen, la apariencia personal, el espacio, la ciudad, la gente... son textos susceptibles de ser leídos. Alimentarse de la cotidianidad, conocer lugares dentro y fuera de la ciudad y el país, ver televisión y cine de otras latitudes, acceder comunidades virtuales del mundo, escuchar géneros musicales no acostumbrados... son ejercicios útiles no sólo para leer y escribir mejor, sino, ante todo, para ser mejores personas y profesionales. **TODAS LAS PROFESIONES SE HAN CREADO PARA MEJORAR LA VIDA DE LA GENTE.** Por lo tanto, todos los profesionales deben ser sensibles al entorno empresarial y social del cual hacen parte, en tanto el objetivo de su formación profesional es, justamente, reconocer en ese entorno situaciones que deban ser mejoradas.

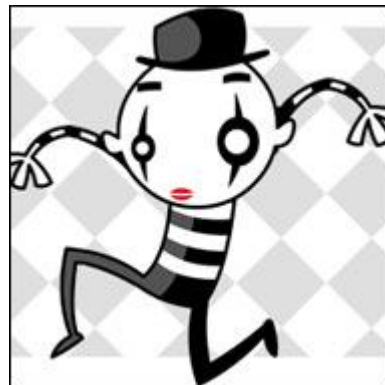
Lección 10: Nuestro cuerpo comunica.

Competencia Quinésica: El cuerpo comunica. La postura, los gestos, la mirada, el rostro, el cabello, las manos... todos son dispositivos de comunicación mediante los cuales estamos diciendo cosas permanentemente, aunque no lo sepamos. Hablamos ahora de la competencia quinésica, la encargada de aconsejarnos cómo debemos manejar nuestro cuerpo según el contexto en el cual nos encontremos. Una entrevista de trabajo, un salón de clase, una cafetería universitaria, un almuerzo de negocios, una obra de teatro, un concierto, un acto protocolario... son momentos diferentes de los cuales se espera un comportamiento diferente de nosotros, y dicho comportamiento tiene su equivalente en la disposición del cuerpo. En otras palabras, para cada situación habrá diferentes expectativas sobre el cuerpo.

Las anteriores competencias tenían que ver con el lenguaje. Tanto ésta como las siguientes, tienen que ver más con el cuerpo y con la forma como lo manejamos. En nuestra comunicación habitual es menos importante la palabra que el gesto. Este último define intenciones, matiza los posibles "querer decir. Con el cuerpo podemos complementar, enfatizar o contradecir lo dicho con palabras. En ocasiones, incluso, podemos prescindir de éstas para intercambiar nuestros pensamientos. No obstante, la preocupación teórica por la comunicación no verbal y por entender el lenguaje del cuerpo es reciente en la teoría. Esto a pesar de que, según las culturas, el lenguaje no-verbal puede significar más del 80% de la comunicación.

Sin embargo, a pesar de lo relativamente poco importante que en ocasiones resulta el lenguaje verbal (lo dicho y lo escrito), contamos con alfabetos y códigos sintáctico-léxicos a los cuales acudir para resolver nuestras dudas: diccionarios, compilación de normas gramaticales, ortográficas, y sintácticas; pero no tenemos los mismos diccionarios, normas de gramática y sintáctica para el lenguaje del cuerpo.

Sólo tenemos aproximaciones vagas a lo que pueden significar unas cejas alzadas, unas piernas cruzadas, unas manos abiertas, o una espalda recta. Desconocemos el lenguaje del cuerpo (al menos en cuanto a teoría se



refiere), a pesar de que a diario estamos comunicando con él. Confirmar un negocio, obtener un precio especial, postergar un compromiso, o incluso obtener una cita con alguien importante, son situaciones en las que el dominio de nuestro cuerpo, voz y gestos son fundamentales, sin importar cuán conscientes seamos de ello. Un sujeto comunicativamente competente será quien haga uso estratégico de los recursos de la quinesis.

Competencia Proxémica:

El cuerpo está ubicado en un espacio. **La producción de significados a partir del manejo de las distancias se denomina proxémica.** El cuerpo delimita unos espacios de acción a los cuales unos pueden acceder y otros no. Nuestra habitación es un claro ejemplo de ello. No todos pueden tocar nuestros objetos personales, ni nuestro cuerpo. No soportamos de ciertas personas que estén muy cerca de nosotros; en cambio, de otros solicitamos que estén cerca.

La vida institucional de una organización es otro escenario para ejemplificar la vivencia de la proxémica. ¿Quiénes pueden acceder a determinados espacios y quiénes no? ¿Quiénes pueden almorzar en qué lugares y quiénes no? La forma de distribuir los espacios de las oficinas también habla de intencionalidad comunicativa por parte de quien tiene esta responsabilidad. Un escritorio amplio, una silla grande, detrás de la cual se ven una cantidad de diplomas y reconocimientos... hablan de un jefe que quiere mostrarse distante o imponente ante quienes entran a su oficina.

Una mesa cuadrada o redonda marca diferentes relaciones entre quienes ocupan los respectivos asientos. Si es redonda, se supone muestra igual distancia entre todos. Pero si es cuadrada o rectangular... ¿quién ocupa la cabecera? ¿En qué piso del edificio está ubicada la presidencia? ¿Cuántas puertas deben cruzarse antes de ingresar a ella? ¿Cuántos metros de distancia hay entre los escritorios de los empleados? ¿Se encuentran distribuidos de forma que se den mutuamente la espalda, o uno enseguida del otro? Preguntas como éstas nos ayudan a visualizar la forma como los seres humanos comunicamos mensajes a través de como distribuimos el espacio.

Esta distribución da lugar a lugares sagrados, lugares olvidados, lugares comunes, lugares excesivamente visibles, ocultos, transitorios, cómplices, iluminados, oscuros, etcétera. Así lo comprobamos en nuestra casa. Desde pequeños se nos enseñó a respetar espacios como la habitación de nuestros padres; en esa cama sólo se pueden sentar algunos. Igualmente se nos dijo que la gente de la calle no tenía por qué entrar a nuestra cocina o abrir nuestra nevera. La codificación producida al distribuir el espacio, está determinada por una codificación previa, que está definida por metros de distancia entre nuestro cuerpo y el resto del mundo.

Fue Edgard Hall quien nos habló de este sistema de demarcación del territorio (los seres humanos *también* tenemos territorio y estrategias para defenderlo). Dicho sistema funcionaría por capas o burbujas. En primer lugar, se encuentra la ***burbuja íntima***, el espacio preciso de nuestro cuerpo. Sólo nosotros tenemos poder de decisión sobre qué hacer con nuestro cuerpo. No todos conocen nuestra desnudez. A ella acceden pocos. **La intimidad es el espacio sagrado del cuerpo.** La defendemos con todo tipo de atuendos, llaves, puertas de acceso, manejo de luces, y demás. No permitimos a cualquiera tocar nuestro cuerpo. En la burbuja íntima se dé el encuentro del yo con el yo.

Unos treinta centímetros después de la burbuja íntima, encontramos la ***burbuja interpersonal***. En ella interactuamos con quienes conocemos. Es donde se da el intercambio verbal y gestual entre dos o más personas. Importante: este intercambio exige como condición fundamental el conocerse mutuamente, reconocer el pasado de la otra persona, su origen, su relación conmigo, sus intenciones, sus propósitos, sus objetivos ante la vida y ante mí. En la burbuja interpersonal hablo con mis familiares, amigos y compañeros. Hablo con quienes conozco y me conocen.

Desde el límite de la burbuja interpersonal y unos dos metros, se encuentra la ***burbuja social***. En ella se registra la aparición casual, no deliberada, de otras personas de quienes se puede presumir quiénes son, pues el espacio en el que se da el encuentro permite intuir algunas pistas. En la universidad, en la calle de una ciudad, o en la empresa, me encuentro con personas cuyo nombre desconozco, pero de quienes sé alguna mínima información: que estudian, viven o trabajan en el mismo lugar que yo. No sé el nombre de estas personas, ni reconozco su rostro, pero definitivamente tengo alguna mínima información para orientarme.

Como ciudadano perteneciente a un grupo social con un pasado y una *cultura popular* (una cierta forma de sabiduría), puedo reconocer en esta burbuja quién es confiable y quién no. Así que me alejo de quienes sospecho, por su aspecto personal o por su forma de mirarme, que pueden tener intenciones no gratas conmigo. Sin embargo, fácilmente puedo caer presa de los estereotipos: diario ocurre, juzgamos mal a quien va a nuestro lado en la calle o en el bus, por determinada forma de vestir o hablar. Se trata, a pesar de ello, de unos códigos de supervivencia que hemos aprendido a manejar, pues sabemos que los ladrones o estafadores, aparecen justo en la burbuja social, y a través de artimañas buscan ingresar a la interpersonal. Por eso buscan vínculos con referentes cercanos a nosotros, como tratar de mostrar su parentesco con alguien conocido por nosotros o estrategias similares.

Finalmente, se encuentra el resto del mundo, es la ***burbuja pública***. En ella existen personas de las cuales desconocemos la mayoría de su información. Cuando en casa nos dicen que al trabajar vamos a enfrentar a todo el mundo, nos hablan de las precauciones que debemos tener en esta burbuja. De los demás, sólo sabemos que son seres humanos, seguramente poseedores de un lenguaje, moradores de una vivienda, habitantes de alguna ciudad y país... es decir, aunque no sepamos detalles, necesitamos incluso saber esa información. A estas inquietudes corresponden, precisamente, las preguntas más comunes que intercambiamos al conocer a alguien.

La disposición de estas burbujas se da a como en círculos concéntricos, a través de una rigurosa reglamentación que a diario defendemos. Cuando alguien de otro nivel ingresa en la burbuja no correspondiente, buscamos procedimientos para volver a poner las cosas en orden, como vivimos cuando el metro abre sus puertas, momento en el cual las personas caminan rápido para recuperar su espacio personal; o en un ascensor: al cerrar las puertas se siente transgredida la intimidad, porque tenemos a otros desconocidos más cerca de lo que quisiéramos permitir. Cuando nos despedimos de alguien en un aeropuerto, o en la portería de nuestro edificio, nos encontramos efectuando un ritual mediante el cual oficializamos el paso de la burbuja íntima o interpersonal a la burbuja social o pública. Esto ocurre en el caso de un familiar que se va de viaje, de un hijo que toma su transporte para dirigirse al colegio, de un amigo que se devuelve para su casa luego de haber estado un fin de semana con nosotros, o de un novio o novia con quien terminamos nuestra relación. Dar la bienvenida, es justo lo

contrario: recibir nuevamente en la burbuja íntima o interpersonal, a alguien que se encontraba en otro país o ciudad, es decir, en la burbuja pública. En términos del citado Sebastià Serrano: "En cualquier sociedad humana, la mayor parte de las actividades rituales –procesos estandarizados de comportamientos sociales- se encuentran al servicio de complejas ideas simbólicas".

Es importante reconocer el manejo del espacio como una de las formas como nos comunicamos, y desde la cual nos comunicamos. El manejo de la territorialidad, sin embargo, no se da sólo en espacios físicos. Cotidianamente desplazamos nuestro territorio en objetos, palabras, personas, olores, canciones, es decir, en símbolos... Cuántas veces, por ejemplo, reconocemos a alguien por sus accesorios, su vestimenta, o sus chistes.

Competencia Cronética

Los seres humanos nos movemos en dos coordenadas: tiempo y espacio. La segunda la abordamos en la proxémica. La primera, el tiempo, es del dominio de la cronética, entendida como el **manejo de la comunicación en el tiempo, la producción de significados con y desde la coordenada tiempo** ¿Cuánto nos demoramos en responder, o cuánto tiempo esperamos para decir algo? Los abuelos nos hablaban del don de la oportunidad. En muchas ocasiones generamos problemas, no tanto por lo que decimos, sino por el momento en que lo decimos. Tan importante es lo uno como lo otro.

La cronética también se las ve con reconocer la temporalidad propia de cada suceso. La pregunta de la cronética es ¿cuándo es el momento más apropiado para decir algo? Los griegos distinguían dos acepciones del tiempo con dos palabras distintas: *cronos* y *kairós*. El primero lo podríamos representar hoy con el reloj. Es el tiempo, digamos, objetivo. ¿Cuántos minutos componen una hora? Sesenta, se responderá con precisión. Pero... no es lo mismo una hora en una clase aburridora, que esos "mismos" sesenta minutos en compañía de la persona amada. No es lo mismo. El ejemplo nos muestra el *kairós* de los griegos, referido no tanto al *tiempo*, sino la *temporalidad* de cada cosa.

Los seres vivos estamos llenos de temporalidades, de circunstancias particulares de cada tiempo. A pesar de que un mes sea un mismo mes, no podemos esperar que sea el mismo para todo el mundo. La vivencia

de cada ser en el tiempo difiere tanto como sus huellas digitales. Por otro lado, si bien podemos alegar diferencias económicas, o sociales, nunca podremos discutir diferencias en el tiempo asignada a cada uno. Objetivamente hablando, a todos nos dan el mismo tiempo: 24 horas al día, 7 horas a la semana, 52 semanas al año. Obviamente, la vivencia del tiempo de cada uno de nosotros, y la forma como lo aprovechamos o desaprovechamos, no es igual. **Las edades también marcan diferentes temporalidades.**

Para Pensar...

El conjunto de estas ideas proporciona un panorama sobre lo que se espera de la formación en competencias comunicativas. Más allá de llenar la materia de contenidos extensos, se trata más de lograr un equilibrio entre los contenidos teóricos, los ejercicios para desarrollar las habilidades (saber hacer) y orientaciones para complementar las actitudes (querer hacer). Esto significa una presencia constante de lecturas teóricas, ejercicios prácticos y reflexiones en torno al componente actitudinal.

Con todas estas ideas, se busca un acercamiento desde varios enfoques a la comunicación: aproximación reflexiva, teórica y práctica. Se trata, entonces de una línea que pretende atravesar las herramientas, técnicas, posibilidades y repertorios de la comunicación, en un curso que no se quede en la **simple recomendación de técnicas para la comunicación** (puesta en escena), **sino que logre llegar a lo medular de la comunicación: el encuentro de las personas, el consenso, la construcción de tejido social, de cultura y conocimiento.** Es decir, sobrepasar el tradicional enfoque de la *puesta en escena*, para llegar a una *puesta en esencia*.

Resumiendo, *la competencia comunicativa* es un conjunto de habilidades y conocimientos que poseen los hablantes de una lengua, que les permiten comunicarse en ésta, pudiendo hacer *uso* de dicha lengua en situaciones de habla, eventos de habla y actos de habla. Lo que decimos y hacemos tiene significado dentro de un marco de conocimiento cultural. El modo en que usamos la lengua está enraizado en la sociognición colectiva, por medio de la cual le damos sentido a nuestra experiencia.

Fuente Documental:

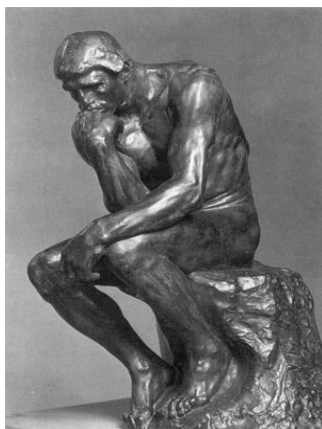
<http://www.monografias.com/trabajos33/competencias-comunicativas/competencias-comunicativas.shtml>

http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/diciembre_00/18122000.html

CAPÍTULO III: LA CONVERSACIÓN

Pensar la conversación como una puesta en escena de dos o más personas nos sitúa en la acción de una reciprocidad o convenio de las partes, en primera instancia de escuchar y en segunda instancia, de cooperar en el éxito de la acción comunicativa por tal razón, este modulo se a elaborado desde una óptica de la ética, de la pertinencia de los valores integrados a cada interlocutor. Consideramos como tutores que lo primero que se observa en un proceso comunicativo exitoso es la apropiación del interlocutor de sus valores éticos y de normas de etiqueta en la aplicación de la comunicación sea de carácter escrito u oral. En este sentido, amigo estudiante y amig@ lector le invito para que desarme su corazón y reciba con amplitud las palabras que siguen:

Lección 11: En camino de lograr una Ética Comunicativa.



En las dos últimas décadas del siglo veinte cobra fuerza un nuevo modelo de ética, de origen alemán, desarrollado sobre todo por J. Habermas y K.O. Apel, basado en el diálogo y la comunicación. En España y América Latina ha sido Adela Cortina la que más ha difundido este modelo. Parten estos autores de la autonomía de la persona para establecer las normas morales. Las normas no se

pueden imponer desde la religión o desde determinada ideología o filosofía.

El hombre es autolegisador. Ahora bien, siguiendo este principio, en una sociedad pluralista y democrática como la actual, el único camino para encontrar y establecer normas, que sean aceptadas por todos, es el diálogo. Para hacer posible esta ética dialógica, todos los miembros de la comunidad se deben reconocer recíprocamente como interlocutores con los mismos derechos y se deben obligar a seguir las normas básicas de la argumentación. De este modo, se puede llegar a establecer unas normas mínimas por consenso, las cuales regularán el comportamiento moral en la sociedad pluralista y democrática.

La ética fija en el ser responsable una línea coherente de pensamiento y actitud que, afirmada por principios morales universales, llega a la comunidad y constituye cultura. Nada exige tanta presencia ética como la comunicación, que relaciona persona y sociedad, en la autenticidad de sus contenidos verdaderos y en la coherencia de su revelación digna.

La fundamentada constatación de lo verídico y la necesidad social de compartirlo se encuentran y relacionan con frecuencia en la pasión del anuncio transformador e impresionante. Esa pasión conduce al comunicador a la revelación de lo constatado en la medida conseguida por la vocación personal iluminadora o por la sed social de novedad; un cierto litigio entre lo impresionante y lo necesario, lo sorpresivo y lo definidor, lo auténtico y lo generador de fantasías, desequilibran la severidad objetiva y desarman la coherencia necesaria de verdad y dignidad.

En ese litigio, la verdad padece, la objetividad sufre mermas dañinas y la comunicación genera de modo espúreo "mentiras, calumnias, insultos", que con frecuencia alteran al más sereno, turban el juicio público y violentan el ejercicio de la justicia. Más aún, siendo la comunicación el poder mayor entre todos los que conforman el mundo de las aspiraciones sociales, la susceptibilidad del comunicador que no quiere perder nada de lo que descubrió y valora su prestigio y la

nerviosidad de los sujetos de información y de los afectados por ella, agigantan sus apasionamientos y de inmediato la violencia demuestra su poder o su impotencia, dejando ambas amargura insatisfecha.

Por otra parte, el vulgar placer común de mentir y el miedo a la verdad, por elemental que ella fuera, han desnaturalizado socialmente nuestros criterios, sobre todo el de los conductores culturales y políticos y de modo singular el de esa gleba de áulicos que cortejan la inseguridad personal de los más notables, difundiendo toda suerte de alteraciones de la verdad y confundiendo sus más objetivos significados. Nada difícil saber qué es verdad y nada tan fácil como ofenderla. También nada más frecuente que la mentira y, por desgracia, ninguna moneda, como ella, es la más vigente en el mercado diario.

En momentos no muy distantes vivimos un entredicho, que abrió en el país distancias insospechadas, entre el Poder, que siempre se considera en la verdad, y la libertad de comunicación que publicó las palabras críticas de un conocido empresario, en un contexto adverso, algo duro, que a la autoridad le ofendió. A la distancia y sin apasionamiento alguno, sí creemos que el criterio de quienes respondieron por el Poder a las expresiones del empresario, se ubicaron muy lejos de la realidad y de la serena objetividad, interpretando muy negativamente la crítica recia, pero no ofensiva y encontrando, como para presentarla a juicio, mentira, calumnia, ofensa e insulto, lo que fue explosiva ligereza.

El Habeas Corpus concluyó el episodio, en el que se puso en juego un derecho muy noble de la comunidad: el de la comunicación. La violencia de una interpretación equivocada confundió la mentalidad social y no logró restauración alguna de lo que juzgó ofensa, para el derecho del supuestamente ofendido. Jamás se piensa y se deja sin esclarecimiento siempre a esa gran confusión mental que soportan nuestras comunidades, cuando por cualquier razón o motivo egoísta, se juega con los términos y significados. La serenidad y la justicia exigen severa proporción en las actitudes para que lo ético sea lo dominante de toda relación social y la comunicación la mantenga y fortifique.

LAS PALABRAS Y LA COMUNICACIÓN. La forma en que establecemos las relaciones interpersonales a través del dialogo claro y objetivo facilitan la comunicación. Expresar abierta, clara y responsablemente nuestras necesidades puede facilitar el dialogo.

En ese tipo particular de encuentro que se propone, las palabras van tratando de dar el sentido y significado que encuentra cada persona para manifestar su problemática o inquietud frente a las circunstancias que le tocan en el diario vivir.

Se intenta hacer surgir del individuo que viene a fortalecer sus habilidades (por malestar, crisis o toma de decisiones) los recursos latentes en si mismo, como por ejemplo: la fuerza de voluntad, el coraje, la capacidad afectiva, habilidades personales, tenacidad, capacidad de aprender etc.

Las personas tratan de comunicar a través del lenguaje que les pasa y como pasan las cosas. En este intercambio de comunicación, observamos que muchas veces son las mismas palabras, fallos básicos en la comunicación: falta de explicaciones adecuadas, comunicación equivoca o la mala lectura de las acciones de los demás, lo que crea conflictos.

Son las formas de expresión y manifestación del pensar y sentir las que pueden dificultar las relaciones interpersonales

Otro factor causante de conflictos son los contratos psicológicos (lo no expresado pero esperado a la vez) los cuales se basan en las expectativas tacitas e inconscientes que cada uno tiene de los demás. La violación de estos “convenios comunicativos” es también, un elemento influyente en una situación conflictiva: hila una trama que muchas veces se enreda.

Expresar abierta, clara y responsablemente nuestras necesidades puede facilitar el dialogo.

Digo responsablemente, por el hecho de despejarnos del egoísmo circulante del momento, manifestando lo que queremos o deseamos desde nuestro lugar de respecto al otro con quien nos relacionamos.

En pocas palabras dirigirnos hacia el otro mediante un lenguaje sincero y explícito para comunicar nuestras necesidades y expectativas más profundas, es una de las claves facilitadoras de las relaciones humanas.

Fuente documental:

<http://www.laflecha.net/articulos/comunicacion/las-palabras-y-la-comunicacion/>

Lección 12: Nuestra Sociedad civil es una sociedad comunicativa.

Propuesta comunicativa de reconocimiento integral de la ciudadanía desde la argumentación moral. Una propuesta que tenga en cuenta las diversas concepciones actuales de la ética podría desarrollarse en los siguientes pasos:



1. Una fenomenología de lo moral, para explicitar cómo la moral es de sentimientos (vivencias y motivaciones) y tiene su origen en experiencias del mundo de la vida, así no se exprese en sentimientos sino en juicios y principios. Este es el fenómeno moral fundamental, que se debe explicitar en tres aspectos por lo menos:

1.1. El sujeto moral, aquel que se constituye en la sociedad civil en situaciones problemáticas, en las cuales puede estar o «desmoralizado» o «bien de moral». Pero ante todo estamos hablando del sujeto capaz de formarse, del cual dijera Kant que ha de acceder a su mayoría de edad al atreverse a pensar por sí mismo. Este sentido fuerte de autonomía no tiene por qué no relacionarse con el mundo de la vida, ámbito de mi responsabilidad, con los otros copartícipes e interlocutores en la sociedad civil y en la historia. La responsabilidad del sujeto moral es de sí mismo y de las situaciones que lo rodean. En este sentido se habla con toda propiedad de una «ética de la autenticidad» (Taylor 1994).

Hay que acentuar la estructura fundamentalmente contextualista, en la cual se constituye este sujeto moral como responsable de... y con respecto a...: en el mundo de la vida, en la historicidad, en la cultura, en la sociedad civil. Esto protege en todo momento al sujeto moral de interpretar su autenticidad como solipsismo monológico, cayendo en actitudes narcisistas que niegan «el carácter fundamentalmente *dialógico*» (Taylor 1994, p. 68) de la vida humana, presente ya en el «sentimiento de existencia»

1.2. Los *sentimientos morales*, que se me dan en actitud participativa en la sociedad civil, los cuales pueden ser analizados a partir de las vivencias tematizadas por la *fenomenología husserliana*. En esta dirección es necesario considerar la propuesta acerca de los sentimientos morales: resentimiento, indignación y culpa. En este análisis se trata, de todas formas, de dotar a la moral de una base fenoménica sólida, de un sentido de experiencia moral, de sensibilidad ética, que inclusive permita caracterizar algunas situaciones históricas en crisis de las personas y otras como prometedoras por la esperanza normativa que se detecta en una sociedad animada por el «punto de vista moral» de sus miembros.

En el *resentimiento* se me abre a mí como participante en una situación intersubjetiva la dimensión de un derecho moral violado: ¡me has engañado, no hay derecho! Se trata de un vínculo intersubjetivo lesionado y por ello me resiento. Es posible que el «otro» me dé explicaciones; éstas pueden ser plausibles, aceptables o todo lo contrario, por lo cual quizá me resienta todavía más. El resentimiento sólo se da en relaciones interpersonales. (Yo no me resiento con la escalera en la cual me resbalo, pero sí con quien me empujó.)

La *indignación* es un sentimiento moral, al cambiar de actitud: no se da a quien participa en la acción, sino a quien observa una acción en la cual otra persona lesiona a un tercero. El sentimiento de indignación da pie para censurar una acción, de la cual de nuevo podemos decir «no hay derecho», y en la cual participan dos personas distintas a nosotros.

Finalmente, el sentimiento de *culpa* se da a quien participa en la acción y mediante un determinado comportamiento lesiona a otro. Se trata de un sentimiento que en apariencia es en primera instancia independiente

de toda relación intersubjetiva, pero en su reconocimiento y aceptación de profunda significación interpersonal. Lo importante en relación con estos sentimientos morales y otros semejantes, también los positivos, como los de reconocimiento, gratitud, satisfacción por el deber cumplido, perdón, etc., es que dichos sentimientos no sean desvirtuados de antemano «psicológicamente» por el especialista, como si en ellos se tratara siempre de reacciones propias del «resentido social», del «amargado» o de quien no ha podido superar los «complejos de culpa». Quien se cree por encima de todas las situaciones y cree que la sensibilidad moral es asunto de personalidades débiles, está cercano de aquella pérdida del sentimiento moral (lack of moral sense), que pudiera ameritarle el calificativo de «sin-vergüenza» (Tugendhat 1990). Por el contrario, debería figurar entre las tareas prioritarias del proceso educativo fomentar en los educandos la sensibilidad moral.

En este punto habría que acentuar la estructura eminentemente comunicativa descubierta por la fenomenología de los sentimientos morales. Se trata de experiencias que pueden llegar a ser tematizadas en un ámbito suprapersonal, de suerte que con respecto a ellas se pueden analizar las situaciones, discutir puntos de vista, dar razones y motivos, explicaciones, etc. Este «triángulo» de los sentimientos morales podría ser complementado con el análisis de otras situaciones y de las vivencias y experiencias en que se nos dan: reconocimiento, gratitud, perdón, etc. Aquí sólo se destacan estos tres sentimientos «críticos» como modelos de análisis posibles, cuya utilidad pedagógica radica precisamente en develar esas tres perspectivas fundamentales de la relación social: la del participante como «paciente», como «observador» y como «agente». Estas perspectivas se constituyen originariamente por la reciprocidad y la solidaridad. En los tres sentimientos insinuados se devela su negación como «esencia» de la persona en sociedad.

Más allá de las situaciones morales «cotidianas» podríamos fijarnos en las situaciones límites, aquellas en las que bien sabemos que se juega el sentido mismo de lo humano, de la vida, de la dignidad de la persona, etc. Pero lo más importante es descubrir, tanto en las situaciones menos complicadas como en las más complejas, el peligro implícito de negación de la reciprocidad, del respeto y del pluralismo; y al mismo tiempo,

detectar en tales situaciones las posibilidades reales de llegar en ellas al auténtico reconocimiento del otro, desde las raíces mismas de lo humano, que tienen que ver sin duda también con la diferencia de género, con la diferencia de raza, de comunidad y de nación, de cultura, de religión, en una palabra, con el reconocimiento de la heterogeneidad.

1.3. Es parte importante de la fenomenología de lo moral desarrollar la sensibilidad moral para detectar y vivenciar *los conflictos morales* como se presentan a diario en el mundo de la vida y en la sociedad civil y para contextualizar posibles soluciones. Aquí radica el papel de denuncia y concientización y la función pedagógica de los medios de comunicación. En efecto, en los contextos mundovitales de la sociedad civil en los que se confrontan consensos y disensos, es donde se aprende a respetar a quien disiente, a reconocer sus puntos de vista, a comprender sus posiciones, sin tener necesariamente que compartirlos.

Lección 13: Moral comunicativa.

El principio puente. Ahora que hemos accedido al campo de lo moral gracias a una tematización de los sentimientos morales, preguntamos cómo a partir de ellos podemos llegar a criterios, a principios que nos permitan juzgar los casos particulares desde «el punto de vista moral». La moral se ocupa de sentimientos, de vivencias y experiencias, pero se expresa en juicios. Por ello la moral no se queda en el nivel puramente subjetivo de los sentimientos, no es sólo asunto privado. Los sentimientos morales que hemos descrito más arriba son ciertamente



personales, pero se caracterizan porque pueden ser generalizables. Aquello que me produce resentimiento es algo que yo considero podría resentir a otras personas si estuvieran en mis circunstancias. La indignación que nos causa un secuestro es algo que pensamos debería ser compartido por todos los ciudadanos. La culpa que experimentamos cuando hemos

ofendido a alguien es un sentimiento que quisiéramos tuviera quien nos ofende u ofende a otros. Si los sentimientos morales son personales y se dan en relaciones interpersonales, también son «transpersonales».

Como lo ha indicado J. Habermas (1985), se busca a partir de aquí un *principio puente* que nos permita pasar de sentimientos morales, de todas formas comunes a muchos en situaciones semejantes, a principios morales; en términos kantianos, de máximas a leyes universales. Para pasar de los sentimientos y experiencias morales a principios, nos valemos, como en el conocimiento científico, de un principio metodológico. Allí se habla del principio de inducción, el cual permite pasar de casos particulares (dados en la experiencia) a leyes generales. En la moral también buscamos un principio que nos sirva de puente entre los sentimientos de la experiencia y los principios de la moral: se trata de una especie de «transformador» que nos permita pasar de experiencias a juicios.

Lo que propone Kant es que orientemos nuestras acciones por aquellas máximas, puntos de vista, que para nosotros puedan llegar a ser de tal validez que estemos dispuestos a querer libremente que cualquier otro en su obrar se guíe por las mismas máximas, es decir, que éstas puedan llegar a transformarse en leyes universales. Por ejemplo: si la máxima de mis acciones es respetar la vida del otro, es posible que yo esté dispuesto a aceptar libremente que dicha máxima pueda ser la de cualquier otro. Lo mismo puede valer para «no lesionar a nadie», «no instrumentalizar a nadie», etc.

El principio puente de la moral moderna es la libertad humana. Por eso podemos reconocer que, enfrentados a las obligaciones morales, sólo podemos ser responsables de nuestras acciones si de alguna manera somos libres de obrar de una u otra manera. De la misma forma, sólo si reconocemos que somos libres podemos descubrir que la moralidad tiene sentido para el hombre.

Sin embargo, el imperativo categórico es tan absoluto, tan general, que muchas veces pareciera que su aplicación no sólo es difícil, sino imposible. De esta forma la moral se ha ido debilitando, sobre todo porque no siempre parece ser viable el descubrir con base en la reflexión personal aquellos principios que podemos querer libre,

autónomamente, que sean leyes universales. Es posible que confundamos nuestros intereses egoístas y personales con lo que decimos que queremos que sea ley universal; no siempre es posible conocernos a nosotros mismos para poder enunciar objetivamente aquellos principios que pensamos deberían obligar a todos. De esta forma, las críticas que se han hecho a la moral kantiana obligan hoy a buscar otros principios mediadores, otras estrategias metodológicas, que cumplan la función de puente o de transformador entre las experiencias personales y los principios morales universalizables.

En la propuesta de una ética comunicativa, el transformador es un principio dialógico que puede ser replanteado, a partir de la formulación de Kant, de la siguiente manera: «En lugar de proponer a todos los demás una máxima como válida y que quiero que sea ley general, tengo que presentarles a todos los demás mi máxima con el objeto de que comprueben discursivamente su pretensión de universalidad. El peso se traslada de aquello que cada uno puede querer sin contradicción como ley general, a lo que todos de común acuerdo quieren reconocer como norma universal» (Sobrevilla 1987, 104-105).

Quiere decir que el puente es el de la comunicación, y en ella radica toda fundamentación posible de la moral y de la ética. El mismo Habermas propone como fundamento discursivo común tanto de la moral, por un lado, como de la ética, la política y el derecho, por otro, el siguiente principio: «Sólo son válidas aquellas normas de acción con las que pudieran estar de acuerdo como participantes en discursos racionales todos aquellos que de alguna forma pudieran ser afectados por dichas normas» (Habermas 1992, 138).

Pero entonces es importante analizar las *estructuras de la comunicación humana*, que son tan complejas que en su explicitación podemos reconocer fácilmente otros modelos de argumentación moral, otras formas de puentes o de transformadores que nos permiten llegar de la experiencia a principios morales.

Momento inicial de todo proceso comunicativo es el que podríamos llamar *nivel hermenéutico* de la comunicación, en el cual se da la *comprensión de sentido* de las expresiones lingüísticas, de las situaciones conflictivas, de las propuestas de cooperación social, etc.

Este momento comprensivo es un desarrollo de la fenomenología del mundo, de la vida, y es ***conditio sine qua non*** del proceso subsiguiente. Se trata de un reconocimiento del otro, del derecho a la diferencia, de la perspectiva de las opiniones personales y de cada punto de vista. Es un momento de apertura de la comunicación a otras culturas, formas de vida y puntos de vista, para apropiarse del contexto propio en el cual cobra sentido cada perspectiva y cada opinión. No olvidemos que toda moral tiene que comenzar por la comprensión del otro. Naturalmente que reconocer al otro no nos obliga a estar de acuerdo con él. Quienes así lo temen prefieren, de entrada, ignorar al otro, ahorrarse el esfuerzo de comprender su punto de vista, porque se sienten tan inseguros del propio que más bien evitan la confrontación.

Charles Taylor ha insistido en hacer fuertes las funciones hermenéuticas del lenguaje: primero, su función expresiva para formular eventos y para referirnos a cosas, para destacar sentidos de manera compleja y densa, al hacernos conscientes de algo; segundo, el lenguaje sirve para exponer algo entre interlocutores en actitud comunicativa; tercero, mediante el lenguaje determinados asuntos, nuestras inquietudes más importantes, las más relevantes desde el punto de vista humano, pueden ser tematizadas y articuladas para que nos impacten a nosotros mismos y a quienes participan en nuestro diálogo (Thiebaut en Taylor 1994, 22).

Este momento hermenéutico del proceso comunicativo puede ser pasado a la ligera por quienes pretenden poner toda la fuerza de lo moral en el consenso o en el contrato, pero precisamente por ello es necesario fortalecerlo para que el momento consensual no desdibuje el poder de las diferencias y de la heterogeneidad propio de los fenómenos morales y origen de los disensos, tan importantes en moral como los acuerdos mismos.

En este lugar hermenéutico de la comunicación se basa el contextualismo, y en su misma línea las morales *comunitaristas* (M. Sandel, A. MacIntyre, M. Walzer, Ch. Taylor) proponen como principio mediador la comunidad a la que pertenecemos con sus tradiciones, valores, virtudes y cultura en general. El acierto del comunitarismo está en descubrir que la dimensión ética sólo se abre a las personas en el

contexto de un grupo social (la familia, por ejemplo), de una comunidad, de un país, de un pueblo. Es sólo allí donde la virtud tiene sentido y algún contenido sustantivo. Por otro lado, el comunitarismo también acierta en señalar cómo lo más importante en la moral es la fuerza motivacional de los valores que nos mueven a la acción buena. Dichas motivaciones pasan necesariamente por el compromiso de las personas con sus allegados, con su propia comunidad, con su patria. Una moral ciudadana fomenta la solidaridad entre los miembros de una comunidad.

Naturalmente los límites del comunitarismo están en las fronteras del nacionalismo; allí donde termina mi interés directo por los «míos» y comienza el conflicto en el imperativo de reconocer también a los otros. Entonces es necesario pensar que la moral tendría que poder valer para todos, quizá precisamente en relación con aquellos que me son más extraños, pero que pueden estar más necesitados. Una moral que no pueda responder por los asuntos más generales de los derechos humanos, de los necesitados, de los marginados y excluidos, es necesariamente limitada por más que posea toda la fuerza motivacional con respecto a los más cercanos.

Lo que no parece posible ni aconsejable es renunciar a que diversas concepciones del bien, de la sociedad, del hombre y de la historia, puedan acercarse en asuntos fundamentales hasta llegar a compartir ciertos mínimos orientadores de la acción y ser garantía de una sociedad bien ordenada. Los acuerdos sobre mínimos y los consensos están en la tradición del *contrato social*, en la cual se apoya la *moral neocontractualista* contemporánea. La propuesta de John Rawls, parte de un posible contrato (hipotético) entre los miembros de la sociedad en torno a principios fundacionales de la convivencia, los cuales se basan en una concepción de la justicia como «fairness», como imparcialidad y equidad. No se trata, pues, de la justicia como mecanismo de coacción para hacer cumplir determinadas obligaciones. La justicia como equidad es más bien fundamento último de la sociedad, de manera semejante a como la verdad es fundamento último del conocimiento.

Para poder imaginar un tal contrato en torno a los principios de la justicia es necesario que quienes vayan a participar en él, es decir, los

miembros de la sociedad, estén dispuestos a acordar unos principios básicos desde una posición original de imparcialidad, como puede ser aquella en la que cada uno trata de prescindir de sus cualidades, de su concepción del bien, de sus intereses de toda índole, etc., de suerte que con una especie de «velo de ignorancia» lleguen todos a un consenso sobre aquellos mínimos en los que todos pudieran estar de acuerdo como fundamentales para la convivencia social. Estos mínimos son los dos principios de la justicia, organizados lexicográficamente, es decir, en un orden de prioridad, de suerte que el primer principio no puede ser postpuesto por ninguna razón, así sea para optimizar el segundo. Los dos principios son:

1. Toda persona tiene igual derecho a un régimen plenamente suficiente de libertades básicas iguales, que sea compatible con un régimen similar de libertades para todos.

2. Las desigualdades sociales y económicas han de satisfacer dos condiciones. Primera, deben estar asociadas a cargos y posiciones abiertos a todos en las condiciones de una equitativa igualdad de oportunidades; y segunda, deben procurar el máximo beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad». (Rawls 1991, p. 33).

Estos dos principios están orientados a que todos los ciudadanos tengan acceso a los bienes primarios, que Rawls enumera en estos cinco tipos de bienes:

1. Las libertades básicas (libertad de pensamiento y libertad de conciencia, etc.)

2. La libertad de movimiento y la libre elección de ocupación frente a un trasfondo de diversas oportunidades (...)

3. Potestades y prerrogativas de cargos y puestos de responsabilidad (...)

4. Ingresos y riqueza, concebidos en términos amplios como medios generales (con valor de cambio) (...).

5. Las bases sociales del respeto a uno mismo». (Ibid., p. 52)

En sus últimas obras en torno al liberalismo político Rawls hace una novedosa propuesta para mostrar la viabilidad del contrato social en el mundo contemporáneo. Para él es tal la diversidad de concepciones religiosas, morales y filosóficas -todas ellas con pretensiones de verdad absoluta, como lo han mostrado las críticas del comunitarismo a la moral de la modernidad y como se devela la misma concepción holista del contextualismo-, que ya se hace imposible proponer unas reglas de convivencia ciudadana con base en alguna de estas concepciones omnicomprensivas del bien, de la moral o de la vida. Por tanto, es necesario llegar a lo que él llama un «pluralismo razonable», es decir, a un punto de vista -no a «las malas» o «porque toca», sino «a las buenas», con la convicción de que es lo mejor para todos- acerca de la convivencia social a partir de aquellos mínimos propuestos en los principios de la justicia como equidad y en los bienes primarios. Este pluralismo razonable permite llegar a un acuerdo, a un consenso entrecruzado acerca de dichos mínimos. Estos no se pueden defender como si sólo fueran propios de alguna de las visiones omnicomprensivas del mundo, de la historia o del hombre, de índole religiosa, moral o filosófica, puesto que es posible que no todas estas cosmovisiones coincidan en puntos tan importantes. El pluralismo razonable hace posible intentar un consenso en torno a principios básicos de la justicia: la igualdad de libertades y de oportunidades y la distribución equitativa de los bienes primarios. Este sería el sentido de una concepción política de la justicia (Rawls 1993)

La ventaja de tal propuesta es que permite distinguir entre moral y ética (civil o ciudadana), ésta última como fundamento de la convivencia humana con base en la reciprocidad y la solidaridad de las personas, sin que se obligue a nadie a compartir las mismas creencias religiosas, morales o filosóficas de otros. No se habla sólo de tolerancia sino de pluralismo razonable, en el cual se ve un bien para la comunidad. «La tolerancia -escribió Goethe- debería propiamente ser sólo una actitud de transición: debe llevar al reconocimiento. Tolerar significa ofender». (Goethe, Máximas y reflexiones, N. 151).

Como propuesta liberal, en el sentido pleno de la palabra, la del neocontractualismo pretende hacer realidad las promesas de la modernidad y de la ilustración. El reto que se le presenta es conservar

la continuidad y transitividad entre el primer y el segundo principio de la justicia o, como se formula hoy, conservar la vinculación entre los derechos primarios en torno a la libertad y los así llamados derechos humanos de «segunda generación»: los derechos sociales, económicos y culturales.

Es cierto que la estructura subyacente al contrato social puede ser la de la comunicación. Pero la figura misma del contrato y su tradición parecen poder inspirar mejor los desarrollos del sentido ético de la política y de una concepción política de justicia y de sociedad civil. Sólo que en el momento en que tanto la comunicación al servicio del consenso como el contrato social mismo tiendan a absolutizarse, se corre el peligro de que en aras del consenso o de las mayorías se niegue la posibilidad del disenso y los derechos de la minorías.

La consolidación del contrato social en torno a unos mínimos políticos puede constituirse en paradigma de orden y paz, cuando de hecho los motivos del desorden social y de la violencia pueden estar en la no realización concreta de los derechos fundamentales. Las necesidades materiales, las desigualdades sociales, la pobreza absoluta, la exclusión cultural y política de poblaciones enteras y de grupos sociales, debe ser agenda prioritaria para quienes aspiran a que el contrato social, la concepción política de justicia y sus principios fundamentales, sean bases de la convivencia ciudadana. Mientras no se logre efectivamente esto, hay lugar para las diversas formas de manifestación del disenso legítimo.

3. La verdad del comunitarismo consiste en la necesidad de fortalecer el así llamado nivel hermenéutico de la comunicación: la comprensión, el reconocimiento de otras culturas, los derechos del otro, el derecho a la diferencia. La verdad del liberalismo político consiste en la propuesta de una sociedad bien ordenada, a partir del pluralismo razonable, con base en los principios de la justicia como equidad. «*La ética comunicativa*» (J. Habermas, K.O. Apel, A. Cortina) permite superar el relativismo propio de la absolutización de la hermenéutica, al hacer del diálogo, nutrido en el mundo de la vida, el puente entre nuestras experiencias personales y los principios morales. De esta forma, al desarrollar la competencia argumentativa del lenguaje, sin negar su poder interpretativo y

comprensivo, la racionalidad comunicativa reconstruye genéticamente el «Overlapping Consensus», el consenso entrecruzado del contractualismo, liberándolo a la vez de las ficciones de la posición originaria y del velo de ignorancia.

Esto nos obliga a desarrollar las estructuras de la acción comunicativa (Habermas 1988, T.I, pp. 143-45) para comprender cómo es posible, a partir de ella, reconstruir el principio de universalización para fundamentar racionalmente la moral, sin exponerse a los peligros del en-si-misma-miento o del autismo de una razón absoluta.

Primero que todo hay que destacar cómo el conocimiento se alimenta, por un lado, de las perspectivas, a partir del mundo de la vida de quienes participan en la comunicación, y, por otro, del poder argumentativo del lenguaje: en él radica un «telos», una inclinación hacia el entendimiento mutuo. Se presupone, pues, un nivel básico de comprensión de los significados de las proposiciones, que es necesario trascender hacia las posibilidades de poder validarlas en su verdad, corrección y veracidad. Por tanto, comprender el sentido de una proposición no es ya aceptar su verdad, sino abrirse a la posibilidad de preguntar por razones y motivos referidos al mundo de la vida, para obviar el idealismo «hermenéutico» que amenaza en todo momento con disolver la realidad en una rapsodia de «historias» sobre ella. El discutir las razones y motivos es ya reconocimiento mutuo y una consecuencia de la «reciprocidad» que genera la acción comunicativa: no sólo se pretende comprender otras culturas, sino que se las toma precisamente como dignas de ser contrastadas con la propia.

Lección 14: Un Primer Momento Comunicativo.

El primer momento de la comunicación, el de la comprensión, es de apertura a otras formas de vida; en él se basa la tolerancia y el pluralismo razonable; él constituye el reconocimiento del derecho a la diferencia. Hay que perder el miedo a comprender a otros, como si ello significara tener que estar de acuerdo con ellos. Los que así piensan son los que prefieren ignorar la opinión de los demás, excluirlas de la participación, negarles la posibilidad de tener razón. Sólo después de

haber comprendido a otros se puede analizar si estamos en acuerdo o en desacuerdo con ellos. En este punto hay que advertir que este es el lugar donde se desarrolla la argumentación de los comunitaristas.

Pero, como ya lo indicamos, es necesario superar este primer momento de la comunicación, sin minimizar su importancia. El lenguaje nos sirve para contextualizar nuestras opiniones, pero también nos sirve para defenderlas o cambiarlas con base en los mejores argumentos. Así pues, los participantes en la acción comunicativa pretenden que las proposiciones enunciadas sean *verdaderas* en un mundo objetivo, en el cual la acción del hombre es *pragmática*. Si la racionalidad se restringe a la eficacia de este tipo de acciones, se corre el peligro de comprender la acción humana en su totalidad como un gran plan estratégico, en el que se integran sistémicamente y se cosifican las personas. Por ello es necesario explicitar cómo la acción comunicativa abre también un mundo personal. Las pretensiones subjetivas expresadas en las proposiciones con sentido se orientan a la credibilidad, tanto del que las expresa como de quien reacciona a ellas. Así se va constituyendo la identidad de las personas, su autenticidad (Taylor 1994), base de toda eticidad. Se trata de un nuevo tipo de racionalidad, que compromete la acción personal a ser coherente con lo expresado, para que la persona sea reconocida como veraz, sincera y auténtica.

Por ello es necesario comprender que quienes participan en la acción comunicativa también tienen pretensiones relacionadas con contextos *normativos*, distintos de los objetivos, y que se validan mediante razones que se nutren en el mundo social. En efecto, las proposiciones con sentido pretenden que la acción que se describe en ellas es *correcta*, o que el contexto normativo en el cual se realiza dicha acción es *legítimo*. Esta pretensión de *rectitud*, referida a un mundo *social*, es la que posibilita que los valores y las normas se vayan generalizando. De este modo se van consolidando las instituciones y se desarrollan las diversas formas de *sociedad*. Los argumentos, las razones y las teorías en esta «región ontológica» del mundo social, de la solidaridad y de la reciprocidad, van constituyendo el sentido de una moral razonable. Hay

que advertir que los acuerdos que se logren mediante la argumentación tienen mucho de común con los mínimos de las éticas contractualistas.

Si el principio puente es la comunicación, ésta debe partir del uso contextualizador del lenguaje, articulado en el primer numeral, para intentar dar *razones y motivos*, un uso del lenguaje diferente, el cual constituye la fuerza de la argumentación. Esta debe orientarse a solucionar conflictos y a consolidar propuestas con base en acuerdos sobre mínimos que nos lleven por convicción a lo correcto, lo justo, lo equitativo. La competencia argumentadora no desdibuja el primer aspecto, el de la complejidad de las situaciones, que desde un punto de vista hermenéutico y moral son comprendidas y reconocidas como diferentes. La argumentación busca, a partir de la comprensión, llevar a acuerdos con base en las mejores razones, vinieren de donde vinieren. La actividad argumentativa en moral es en sí misma normativa, lo que indica que en moral el principio comunicativo y dialogal es fundacional (Hoyos 1993).

Este es el lugar de retomar los principios de la argumentación jurídica, propuestos por R. Alexy (1989), como lo hace J. Habermas (1985) para el proceso discursivo de desarrollo de las normas morales.

Dichos principios explicitan cómo toda persona que participa en los presupuestos comunicativos generales y necesarios del discurso argumentativo, y que sabe el significado que tiene justificar una norma de acción, tiene que aceptar implícitamente la validez del postulado de universalidad. En efecto, desde el punto de vista de lo lógico-semántico de los discursos, debe procurar que sus argumentos no sean contradictorios, que estén bien formados; desde el punto de vista del procedimiento dialogal en búsqueda de entendimiento mutuo, cada participante sólo debería afirmar aquello en lo que verdaderamente cree y de lo que por lo menos él mismo está convencido: debe ser auténtico en los procedimientos discursivos.

Y finalmente, desde el punto de vista del proceso retórico, el más importante, valen estas reglas:

a) Todo sujeto capaz de hablar y de actuar puede participar en la discusión.

b) Todos pueden cuestionar cualquier afirmación, introducir nuevos puntos de vista y manifestar sus deseos y necesidades.

c) A ningún participante puede impedírsele el uso de sus derechos reconocidos en a) y en b).

A partir de estas condiciones de toda argumentación, se ve cómo el principio de universalización es válido. Este nos puede llevar al principio moral más general: únicamente pueden aspirar a la validez aquellas normas que pudieran conseguir la aprobación de todos los participantes comprometidos en un discurso práctico (Habermas 1985).

Pensamos que este es el momento de mostrar la conveniencia, la oportunidad e inclusive la necesidad de aprender a argumentar, a dar razones y motivos en moral y ética, para superar los dogmatismos, los autoritarismos y los escepticismos que se han ido camuflando en el proceso político y en la sociedad civil, reflejo apenas de un proceso educativo poco crítico y reflexivo montado más bien en modelos de aprendizaje para la memoria.

La teoría de la acción comunicativa nos permite así diferenciar dos tipos de acción social, opuestos entre sí por naturaleza: la acción a partir del entendimiento mutuo al que conduce la comunicación, con base en el reconocimiento de la solidaridad, y la acción determinada estratégicamente, en la cual el «otro» es un medio más para obtener fines; aquí se origina la cosificación y la manipulación. Esta caracterización de ambos tipos de acción social a partir de la comunicación nos permite destacar la normatividad de la acción comunicativa con respecto a todos los demás tipos de acción humana.

Así, la acción comunicativa se constituye en «punto arquimédico» para fundamentar la moral. En efecto, la comunicación abre las posibilidades a consensos no coactivos con respecto a un mundo de objetos, a un mundo de relaciones sociales y a un mundo de intenciones personales. Quien apuesta a la comunicación cotidiana se compromete, sin excluir a nadie del diálogo, no sólo a clarificar cooperativamente el significado de lo expresado verbalmente, sino también a dar razones con respecto a lo que pretende con tales expresiones significativas.

Pero **el diálogo y la comunicación** pueden llegar a constituirse en principio puente único, absoluto y autosuficiente por sí mismo, y convertirse así en principio meramente formal, no muy distinto de la pura forma del imperativo categórico. La condición para que *la comunicación no se formalice* es su vinculación con los aspectos hermenéuticos del lenguaje y con las posibilidades de llegar a acuerdos sobre mínimos, con base en formas más ricas que las de la mera lógica formal, como son, entre otras, la retórica, la negociación, los movimientos sociales, la misma desobediencia civil, etc.

En consecuencia, la relación entre *consenso* y *disenso* debe ser pensada y desarrollada social y políticamente con especial cuidado. Absolutizar el consenso es privar a la moralidad de su dinámica, caer en nuevas formas de dogmatismo y autoritarismo. Absolutizar el sentido del disenso es darle la razón al escepticismo radical y al anarquismo ciego. La relación y la complementariedad de las dos posiciones pone en movimiento la argumentación moral. Todo consenso debe dejar necesariamente lugares de disenso y todo disenso debe significar posibilidad de buscar diferencias y nuevos caminos para aquellos acuerdos que se consideren necesarios.

“Esta dialéctica entre consensos y disensos nos devuelve al principio, al mundo de la vida y a la sociedad civil, en la cual los consensos tienen su significado para comprender los conflictos y para buscar soluciones compartidas, y los disensos, a la vez, nos indican aquellas situaciones que requieren de nuevo tratamiento, porque señalan posiciones minoritarias, actitudes respetables de quienes estiman que deben decir «no» en circunstancias en las que cierto unanimismo puede ser inclusive perjudicial para la sociedad, en las que los mismos medios de comunicación manipulan la opinión pública porque se han convertido en cortesanos o en aduladores del César”.

La *integración* que hemos pretendido hacer de estas *cuatro formas de argumentación moral* nos permite descubrir sus relaciones íntimas y evitar así las unilateralidades y limitaciones de cada una de ellas. De hecho, **el valor fundamental de la comunicación**, como ya lo advertimos, se gana a partir de la contextualización del sentido expresado en los actos de habla: esto sólo es posible en el horizonte del

mundo de la vida y de la sociedad civil, constituido por la cultura de un pueblo, por sus tradiciones, por sus valores. *La acción moral tiene sentido y se motiva en un contexto determinado*, en búsqueda de fines específicos, en bien de una comunidad concreta y de las personas que la conforman. Por ello afirmamos que un primer momento de la argumentación moral consiste en «reconocer la verdad del comunitarismo».

Pero al reconocer dicha verdad es también necesario descubrir sus límites, los cuales se superan al asumir la función no sólo contextualizadora, sino también argumentativa del lenguaje. **La posibilidad de dar razones y motivos de mis acciones me puede ayudar a superar el contexto**, el grupo, la comunidad, la nación, en un horizonte más universal de la moral, el de los derechos humanos, el de los principios universales y los deberes para todos los hombres, independientemente de su credo, color, posición social, condiciones económicas, ideología, etc.

Dichos procesos argumentativos buscan consensos, acuerdos sobre mínimos, con base en una constitución, en una razón pública y en unas instituciones, ellas mismas resultados y órganos de la justicia como equidad.

Pero dado que dichos consensos también pueden ser absolutizados, negando quizá los derechos de las minorías, reduciendo la autenticidad de la persona a lo pactado en acuerdos mayoritarios, es necesario rescatar el sentido moral del disenso: la posibilidad y necesidad en algunas ocasiones de poder decir «no», de suerte que la crítica no pierda su función social primordial (Muguerza 1989, 1990).

El disenso lleva a la reconstrucción de procesos comunicativos en el mundo de la vida y en la sociedad civil, procesos de política deliberativa y de democracia representativa en los que pretende justificarse el consenso.

Lección 15: El Discurso Académico.

Es una de las actividades más frecuentes en el mundo contemporáneo. Hacerlo bien es una habilidad que se consigue, sin duda alguna, con la práctica. Sin embargo son muchas las herramientas a las que se puede acudir cuando una persona se enfrenta a esta situación.

Hablar en público no es nada fácil. Requiere definir bien los objetivos, ser claro, conciso, organizado y saber al público que nos dirigimos. Debemos poner un límite a nuestra exposición, no muy extenso para no "cansar" a los oyentes. No se deben decir más de unas 150 a 175 palabras por minuto, para que la gente pueda seguir correctamente su disertación. Tampoco diga menos, para que la gente no se distraiga o pierda interés por el tema.

1. Conocer los destinatarios. Quien va a ser nuestra audiencia: estudiantes, profesionales, empresarios... nos ayudará a enfocar nuestra exposición de forma correcta.

2. Organización. Exponer de forma organizada todos los temas nos permite que sea más fácil seguir el "hilo" de nuestra charla.

3. Extensión. Exponga solamente lo fundamental del tema. No quiera extenderse hasta agotar el tema. Acabaría cansando al público y perdiendo su atención.

4. Objetivos. Debemos concretar bien y de forma definida los objetivos de la charla, ponencia o conferencia. Tenemos que "tener claro" cual es el mensaje que queremos transmitir a nuestra audiencia, sin repetirnos en interminables palabras que no nos conducen a ninguna conclusión clara.

5. Ayudas. Cuente a su lado, con todo tipo de ayudas que hagan comprender mejor la exposición que está realizando: proyectores, ordenadores, diapositivas, gráficos y cualquier tipo de documentación que pueda facilitar a los oyentes. Ahora bien, sin abusar de los mismos, marginando totalmente al orador.



1. Coloque el micrófono a la altura correcta y compruebe que el sonido llega a toda la sala.
2. Organice bien la introducción, desarrollo y conclusión de la charla.
3. No abuse de la gestos y la expresión corporal.
4. En la medida de lo posible, interactúe con los oyentes, para hacerlo más ameno.
5. Hable como si se dirigiera solo a una persona.
6. Si va con retraso, resuma partes poco importantes.
7. Evite cualquier tipo de distracción: ruidos, móviles, música, etc.

Uno de los modelos más conocidos para una correcta exposición hablada es el modelo SPAM. Este nos da 4 puntos básicos:

1. Situación. Tener en cuenta la hora y el lugar donde se va a celebrar el acto.
2. Propósito. Las metas que el orador espera obtener con su charla.
3. Audiencia. A qué personas va destinada nuestra charla.

Hablar en público es una buena forma de comunicar tu mensaje y tus puntos de vista en reuniones, actividades especiales y otro tipo de encuentros. Puede resultarte difícil comparecer y hablar delante de otras personas, pero es una habilidad importante que has de aprender si quieres que tu mensaje llegue a otros.

Preparación: Si vas a pronunciar un discurso en un acto o reunión, deberás tomarte el tiempo para prepararlo muy bien. Investiga a fondo sobre la materia, y procura ser relativamente escueto para no aburrir a tu público (por lo general, 20 minutos deberían bastar). Ten en cuenta también a qué tipo de personas vas a dirigirte y cuáles son sus intereses. Y en cuanto al resto, aquí tienes algunos consejos acerca de la estructura y el contenido.

En la introducción: Si se trata de un acto organizado por ti, agradece a tu audiencia que hayan asistido.

Preséntate (di tu nombre, tu edad, el nombre de tu grupo y de tu escuela, si fuera el caso).

Presenta el tema sobre el que deseas hablar.

Intenta captar la atención del público de inmediato relatando un hecho dramático o presentado datos estadísticos o un caso real.

Haz un breve resumen de cuál va a ser el contenido de tu discurso y por qué es tan importante para ti esa cuestión.

En la parte central de tu discurso:

Procura que el contenido sea todo lo conciso y animado que puedas e incluye ejemplos de casos reales. Podrías relatar alguna historia interesante o graciosa que hayas leído o contar algo que te haya ocurrido a ti o a alguien que conoces. Pero ten cuidado si intentas ser gracioso a expensas de una cuestión triste o si no te sientes cómodo gastando bromas. Ensaya tus ideas con otras personas antes.

Ten siempre en cuenta el tipo de personas que integran el público. Por ejemplo, si te diriges únicamente a otros jóvenes, puedes mostrarte más informal que si tu público está compuesto por profesores, autoridades u otros adultos.

Incluye datos importantes que ilustren los puntos principales de tu discurso.

Diles lo que crees que debería hacerse para abordar el problema y lo que tú o tu grupo pretendéis hacer.

Diles qué impacto crees que tendrán vuestras iniciativas (y cuáles serían las consecuencias en caso de no emprenderse ninguna acción al respecto).

En la conclusión:

Haz una recapitulación de los puntos principales de tu discurso.

Explica a tu público de qué forma pueden intervenir.

Ofrécete, si es el caso, a responder a las preguntas que quieran hacerte.

Agradece a los asistentes que te hayan escuchado.

Cómo pronunciar tu discurso

Aquí tienes algunos consejos acerca de cómo pronunciar un buen discurso:

Memoriza siempre tu discurso, pues de ese modo darás la impresión de espontaneidad y podrás mirar a la audiencia. Elabora una lista de los puntos principales que vas a tratar, a la que puedas recurrir en caso de que te atasques.

Procura relajarte: no te muestres inquieto.

Habla despacio, en voz alta y con claridad.

Mira al público.

No tengas miedo de mostrar que la cuestión te preocupa de verdad. Tu entusiasmo y compromiso servirán de inspiración a los demás.

Ensayá tu ponencia frente a un espejo para hacerte una idea de la imagen que proyectas y de cómo sueñas.

Cómo participar en un debate: Muchos de los consejos acerca de cómo pronunciar un discurso pueden resultar también útiles a la hora de participar en un debate que tenga lugar en el contexto de una reunión o en cualquier otro evento. Si conoces de antemano cuál es el tema de debate, podrás preparar exactamente lo que quieres decir, aunque el contenido deberá ser mucho más breve. Si decides hacer una intervención espontánea durante una reunión o un evento, también puedes pensar en lo que quieres decir mientras otra persona está hablando.

Fuentes documentales:

http://www.protocolo.org/gest_web/proto_Seccion.pl?rfID=209&arefid=51

http://www.unicef.org/voy/spanish/takeaction/takeaction_379.html



Actividades de Autoevaluación de la UNIDAD

El estudiante hará un cuadro comparativo con los rasgos que considere relevantes de cada lección abordada hasta este momento.

Fuentes Documentales de la Unidad 1

BERNÁRDEZ, Enrique (1982). Introducción a La Lingüística del Texto. Madrid: Espasa – Calpe.

BERNÁRDEZ, Enrique (Compilador) (1987). Lingüística del Texto. Madrid: Arco.

HALLIDAY, M.A.K. (1994). El Lenguaje como Semiótica Social. Bogotá. D.C. Fondo de Cultura Económica.

NIÑO ROJAS, Víctor Miguel (2005). Competencias en la Comunicación. Bogotá D.C.: Ecoe.

NUSSBAUM, Luci y TUSÓN VALLS, Amparo (1996). El Aula como Espacio Cultural y Discursivo. En: Revista Signos, Teoría y Práctica de la Educación. Gijón.

PÉREZ GRAJALES, Héctor (2006). Comprensión y Producción de Textos. Bogotá D.C.: Magisterio.

VAN DIJK, Teun A (1988). Texto y Contexto Semántica y Pragmática del Discurso. Madrid: Cátedra.

VILA I SANTASUSANA, Montserrat (2004). Actividad Oral e Intervención Didáctica en las Aulas. En: Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional.

UNIDAD 2 PRODUCCIÓN TEXTUAL

Introducción

El ejercicio frecuente de las herramientas presentadas en esta unidad proporcionará al estudiante la mejor preparación para las tareas no solo de este curso académico sino de la vida académica del estudiante. Mejorará su comprensión lectora sobre la realidad nacional e internacional y mejorará su capacidad de análisis.

Las lecciones dispuestas están diseñadas para que el estudiante de manera autónoma desarrolle ejercicios de adaptación a sus necesidades de aprehensión y supere las mismas.

CAPÍTULO IV: CARACTERÍSTICAS DE LA COMUNICACIÓN ESCRITA.

Si se acepta que el escribir reposa en un saber personal, socialmente compartido (saber escribir para alguien) y se manifiesta en actos concretos de escritura, entonces es posible hablar de una competencia escrita.

¿Qué comprende esta competencia? Es decir, ¿qué debe saber el sujeto escritor de su lengua y el oficio de escribir para considerarse competente? Aunque las respuestas se siguen construyendo por los investigadores, hay cierto consenso para señalar características básicas del “saber escribir”.



Lección 16. El proceso de escribir.

Antes de analizar el saber escribir (competencia escrita), reflexionemos sobre el escribir propiamente dicho, como proceso de creación individual, como acto de comunicación y como práctica cultural.

Existen muchas concepciones, algunas de ellas bastante erradas. La más elemental afirma que para escribir basta saber las letras y estudiar la gramática. Para quienes piensan así, creen que escribir consiste simplemente en organizar frases y párrafos con buena ortografía y acordes con la gramática, cuidando el estilo y el vocabulario. Para ello son más importantes los aspectos formales o externos, “el cómo se escribe”, que los contenidos que se pretende comunicar, el qué o significado.

Al contrario, hay quienes piensan que lo único importante al escribir son las ideas, no interesa tanto de qué manera se expresen; la atención se centra en lo que se dice” y no en el “cómo se dice”. Pareciera plantearse un dilema, con dos posiciones enfrentadas. No obstante, si se analiza el asunto con detenimiento, se llega fácilmente a la conclusión de que no existe tal dilema, pues las ideas no se expresan solas, sin la mediación del lenguaje.

Todo significado se comunica mediante signos, en este caso los signos del código de la lengua escrita. Las personas escriben justamente para expresar las ideas, por el medio alterno de la lengua oral. En el escribir, por consiguiente, cuenta tanto lo que se dice como la manera como se dice, ya que esto último lleva a lo primero.

Lo innegable sí es la estrecha e indisoluble vinculación de estas dos dimensiones del escrito, como lo ilustra el conocido adagio: ***“lo que no se expresa bien es porque está mal pensado o confuso; y al contrario, lo confuso no admite ser bien pensado”.***

Otras personas confunden escribir con redactar. No son iguales. **Redactar**, es la operación de traducir al lenguaje escrito una información previamente determinada, elaborada por el mismo sujeto que escribe, o sugerida, impuesta o señalada por otra fuente diferente a la persona que redacta. Así es posible que un jefe ordene a un subalterno redactar un documento, con base en las ideas que él le

entrega. Entonces, el redactor lo que tiene que hacer es arropar las ideas, darles forma, según la gramática y la ortografía, de acuerdo con las instrucciones. Ser redactor, por tanto, no implica necesariamente ser escritor, en el sentido de creador. **Escribir**, es un proceso de creación, mucho más amplio y profundo, el cual implica redactar, en el momento de la composición de un escrito. En consecuencia, redactar es tan sólo una tarea que, como parte del escribir, se realiza en el momento de la composición.

Recapitulando, para Cassany, escribir no es poner letras o signos en un papel blanco, sino elaborar un significado global y preciso sobre un tema y hacerlo comprensible para una audiencia, utilizando el código escrito. Llama la atención el énfasis que pone en “la elaboración de un significado global y preciso para una audiencia”, restando importancia al hecho de dibujar “letras y signos”, aspecto material que permite la transmisión del texto.

Para este módulo se adopta esta concepción, pues involucra el significado, la comunicación y el uso de la lengua escrita. Pero Cassany, al menos en esta definición, no recalca la idea de proceso cognitivo o mental, que él mismo nombra en sus ensayos. Por lo cual, complementa con: “el proceso de escribir se comprende mejor como un conjunto de diferentes procesos de pensamiento que el escritor regula y organiza durante el acto de composición”.

De lo anterior se establece una definición transitoria. **Escribir**: es un acto de creación mental en que un sujeto escritor, con un propósito comunicativo, concibe y elabora un significado global, y lo comunica a un lector mediante la composición de un texto, valiéndose del código de lengua escrita.

Esta concepción involucra el acto creador de un sujeto, el escritor, un propósito de comunicar una información con destino a un lector, la generación y procesamiento de la información, y composición mediante el uso del código de la lengua escrita.

Algunas condiciones que deben cultivar los estudiantes y las personas en general para convertirse en competentes en la competencia escrita, hace referencia a:

Posee concepciones claras sobre las características, propiedades, estructura y tipología de los textos escritos.

Sabe qué es saber escribir y es capaz de poner en práctica dicho saber.

Se interesa por leer y, en efecto, lee aplicando estrategias encaminadas a obtener el máximo provecho.

Goza de un dominio aceptable de la lengua a nivel léxico, gramatical y semántico que garantice la destreza de construir oraciones y organizarlas con cohesión en párrafos, y en la totalidad del discurso.

Posee un buen dominio de ortografía, los signos de puntuación y demás signos y recursos del código de la lengua escrita.

Es capaz de generar, procesar y organizar información con miras a producir textos escritos.

Posee el don de atribuir unidad y coherencia interna y externa a un escrito.

Ha adquirido aptitudes y habilidades para plasmar por escrito el pensamiento y demás experiencias personales.

Es dueño de capacidades que le permiten seleccionar el léxico, formar frases y oraciones con propiedad, adecuación y gramaticalidad, con un estilo propio.

Se siente a gusto cuando escribe y siempre está dispuesto a reajustar, corregir o cambiar sus escritos.

Busca la oportunidad de socializar o compartir sus escritos y recibe con agrado la realimentación o crítica.

Estas 11 propiedades deben fortalecerse en el estudiante y el anterior cuadro puede emplearse como test para conocer el estado del estudiante en el curso de competencias comunicativas como un pre-diagnóstico de sus potencialidades en la competencia escritural y en esta media desarrollar una serie de ejercicio lectores para profundizar en el mejoramiento de estas habilidades. Se recuerda que el auto-aprendizaje direccionado desde la Unad, obliga, por decirlo de alguna manera, al estudiante para que en su aprendizaje individual, y teniendo en cuenta sus gustos, preferencias, tome de éstos, y aplique un proceso de mejoramiento continuo en función, no solamente que se convierta en un escritor, sino que sus documentos escritos tengan la relevancia y la seriedad de quien escribe para hacerse entender y para plasmar sus puntos de vista.

Tradicionalmente se señala dos pasos para la escritura: la planificación y la redacción. Con el transcurrir del tiempo se vio la necesidad de incorporar una tercera, la de revisión. Cassany, habla de un modelo con tres subprocesos: planificar – redactar – examinar. A su vez, en el planificar incluye: generar ideas, organizarlas, formular objetivos. Examinar se entiende como evaluar y revisar. Para él los tres subprocesos son regulados por lo que llama “monitor”, mecanismo que actúa desde la memoria, que proporciona los saberes internalizados en la persona y que controla, entre otros, el tiempo y la dedicación a cada subproceso.

Si se considera el acto de escribir, no como un complejo de procesos o subprocesos, sino como un solo proceso de creación mental, al que en la realidad no se le podrían hacer cortes, no cabría considerar etapas propiamente. Escribir sería escribir, así simple y llanamente. Sin embargo, es necesario resaltar la necesidad de atender a las acciones previas y a las posteriores, frente a la acción central propiamente. Por eso, analizado el problema desde el punto de vista práctico y metodológico, es muy importante distinguir los tres subprocesos, pero no como etapas en el tiempo, sino más bien como fases (previa, central y terminal, que Cassany llamaría de **prescritura, escritura y posescritura**), indisolublemente articuladas al acto de creación escrita. Aunque éste es el orden lógico y natural, las acciones se pueden

producir simultáneamente: en un momento dado, la mente concibe, genera, elabora, organiza, compone, revisa y reelabora, sin divisiones tajantes en el tiempo.

Lección 17. Algunos Conectores.

Para afianzar el reconocimiento del estudiante en su producción escritural se hace necesario plantear los conectores y señalizadores que contribuyen a la coherencia y la cohesión local de un texto:

1. Para iniciar un texto

a propósito de...
comenzaremos por...
el tema que vamos a desarrollar...
el tema que nos convoca...
el presente texto...
en primer lugar...
inicialmente...
la temática que...
para comenzar...
podemos comenzar...
un primer...
vamos a comenzar...

<p>2. Para ordenar y realizar enumeraciones</p>	<p>además...</p> <p>después...</p> <p>en conclusión...</p> <p>en cuanto a...</p> <p>en primer lugar...</p> <p>en principio...</p> <p>en segundo lugar...</p> <p>en síntesis...</p> <p>finalmente...</p> <p>inicialmente...</p> <p>la otra parte...</p> <p>luego de...</p>	<p>por estas razones...</p> <p>por otra parte...</p> <p>por último...</p> <p>por un lado...</p> <p>por una parte...</p> <p>primero...</p> <p>resumiendo...</p> <p>también...</p> <p>un elemento...</p> <p>otro elemento...</p> <p>un primer aspecto...</p> <p>un segundo aspecto...</p> <p>una parte...</p>
<p>3. Para establecer relaciones temporales</p>	<p>a medida que...</p> <p>ahora...</p> <p>antes de...</p> <p>antiguamente...</p> <p>aún...</p> <p>ayer...</p> <p>cuando...</p> <p>desde entonces...</p>	<p>desde ese momento...</p> <p>en el momento que...</p> <p>en un futuro...</p> <p>en un principio...</p> <p>hace algún tiempo...</p> <p>hasta que...</p>

	después...	luego...
	tan pronto como...	mientras...
		posteriormente...
4. Para establecer relaciones espaciales	a la derecha de... a la izquierda de... adelante de... atrás de... cerca de... debajo de... delante de... encima de... lejos de... más acá... más allá... sobre...	
5. Para enfatizar o establecer jerarquías	ante todo... el énfasis... es necesario resaltar... es preciso insistir... hay que resaltar... lo más importante... no hay que olvidar...	

	<p>recordemos que...</p> <p>un aspecto clave...</p> <p>un elemento central...</p>	
6. Para introducir una causa	<p>a causa de...</p> <p>como...</p> <p>dado que...</p> <p>debido a que...</p> <p>el efecto de...</p> <p>el resultado de...</p> <p>en vista de...</p> <p>por eso...</p> <p>porque...</p> <p>pues...</p> <p>puesto que...</p> <p>teniendo en cuenta que...</p> <p>ya que...</p>	
7. Para introducir una secuencia	<p>así...</p> <p>así pues...</p> <p>de ahí que...</p> <p>de manera que...</p> <p>de modo que...</p> <p>de suerte que...</p> <p>en</p>	<p>la razón de...</p> <p>lo que incide en...</p> <p>lo que afecta a...</p> <p>luego...</p> <p>por consiguiente...</p> <p>por ende...</p>

	<p>consecuencia...</p> <p>la causa de...</p> <p>total que...</p>	<p>por eso...</p> <p>por esta razón...</p> <p>por esto...</p> <p>por lo tanto...</p> <p>por tanto...</p> <p>siendo que...</p>
<p>8. Para introducir una comparación</p>	<p>a diferencia de...</p> <p>a su vez...</p> <p>al igual que...</p> <p>algo similar ocurre con...</p> <p>ambos...</p> <p>así como...</p> <p>como...</p> <p>comparado con...</p> <p>de manera similar...</p> <p>de modo similar...</p> <p>del mismo modo...</p> <p>distinto de...</p> <p>diferente de...</p> <p>en cambio...</p> <p>lo mismo ocurre con...</p> <p>lo mismo que...</p> <p>mientras que...</p>	

	también...	
	tanto como...	
	y...	
9. Para introducir una objeción o una idea contraria	a menos que...	a pesar de esto...
	aún así...	ahora bien...
	aunque...	al contrario...
	con todo...	contrariamente a...
	diferente de...	de otra manera...
	distinto de...	de modo distinto...
	en cambio...	en otra dirección..
	excepto...	haciendo la salvedad...
	más...	por el contrario...
	no obstante...	por otro lado...
	puesto a...	si bien es cierto que...
	pero...	sin embargo...
	pese a esto...	sino...
	por otra parte...	
	salvo...	
	10. Para introducir una aclaración	dicho de otro modo...
en otras palabras...		
entiéndase por...		
es decir...		

	<p>esto es...</p> <p>lo cual significa...</p> <p>o sea que...</p> <p>pongamos por caso...</p> <p>tal como...</p> <p>vale la pena aclarar...</p> <p>vale la pena señalar...</p>
11. Para introducir una idea adicional	<p>además...</p> <p>algo semejante ocurre con...</p> <p>aquí es importante...</p> <p>asimismo...</p> <p>desde otra perspectiva...</p> <p>en otro sentido...</p> <p>por otra parte...</p> <p>y...</p>
12. Para introducir un ejemplo	<p>por ejemplo...</p> <p>pongamos por caso...</p> <p>es el caso de...</p> <p>esto se puede notar en...</p> <p>tal como...</p> <p>lo mismo ocurre con...</p> <p>esto es claro en...</p>

Lección 18. El Párrafo.

Veamos una definición introductoria a esta lección. El párrafo se entiende como la secuencia organizada de oraciones con cohesión y coherentemente relacionadas, interna y externamente, por conectores y signos de puntuación, para la expresión de una idea o pensamiento unitario.

De acuerdo con el anterior concepto, las características del párrafo se sintetizan en:

En la escritura, los párrafos se limitan por un punto y aparte. En lo oral, equivalen a cláusulas o partes del discurso limitadas por una pausa mayor. La función esencial del párrafo es ser expresión de un pensamiento unitario, o idea temática, dentro del flujo mayor del desarrollo del pensamiento en el discurso. Puede estar constituido por una oración, como mínimo, o por varias oraciones simples o compuestas, debidamente conectadas.

Otra noción de Párrafo:

Un **párrafo** es una unidad de discurso en texto escrito que expresa una idea o un argumento, o reproduce las palabras de un orador. Está integrada por un conjunto de oraciones que tienen cierta unidad temática o que, sin tenerla, se enuncian juntas. Es un componente del texto que en su aspecto externo inicia con una mayúscula y termina en un punto y aparte. Comprende varias oraciones relacionadas sobre el mismo subtema; una de ellas expresa la idea principal.

Características

El párrafo está formado por una o varias oraciones las cuales reciben el nombre de:

- Oración principal: el párrafo está constituido por una oración principal que puede ser distinguida fácilmente, ya que enuncia la parte esencial de la cual dependen los demás. Es posible decir entonces que la oración principal posee un sentido esencial del párrafo.

La oración principal puede aparecer en el texto de forma implícita o explícita. Cuando la oración principal está implícita, ésta no aparece por escrito en el párrafo y es necesario deducirla. En cambio, la explícita si la encontramos escrita y podemos encontrarla al principio, en el medio o al final del párrafo.

- Oraciones secundarias o modificadoras: Pueden ser de dos tipos: de coordinación y de subordinación.

Son coordinadas aquellas que están unidas mediante conjunciones y posee en si mismo un sentido completo. Son subordinadas aquellas que solo adquieren sentido en función de otra.

- Unidad y coherencia: consiste en la referencia común de cada una de sus partes es decir, que la oración principal como las secundarias se refieren a un solo hecho. La coherencia es la organización apropiada de las oraciones de tal forma que el contenido del párrafo sea lógico y claro.

En la literatura de ficción, el párrafo es algo más abstracto y depende su configuración de la técnica del escritor y de las características de la acción en la narración. La ordenación de las diferentes frases dentro del párrafo es más libre y lo más relevante, la frase con mayor peso narrativo, puede aparecer al comienzo, en el medio o al final.

Tipos de párrafos

- Narrativo: llamado también cronológico, está formado por una secuencia de afirmaciones que no requieren garantía o demostración de sus habilidades. Es típico de una noticia, una crónica o un cuento en el que se expongan hechos en orden cronológico. Pueden aparecer conectores de tipo temporal como: después, luego, hace un mes, para comenzar, a continuación, finalmente, pero la exposición de la secuencia de hechos depende más a menudo de su posición en el texto.
- Descriptivo: se presenta a través de las palabras la capacidad censo-motora de un ser humano. Un párrafo descriptivo potencia

el uso de la palabra y presenta una imagen sensorial ante los lectores-receptores. A través de un párrafo descriptivo, un autor utiliza todos sus sentidos para delinear los atributos de los objetos y sucesos percibidos. Mientras más detalle el autor los sentidos utilizados en su delineamiento de lo percibido, mejor será la imagen del lector-receptor sobre lo descrito.

- Argumentativo: tiene como objetivo expresar opiniones o rebatirlas con el fin de persuadir a un receptor. La finalidad del autor puede ser probar o demostrar una idea (o tesis), refutar la contraria o bien persuadir o disuadir al receptor sobre determinados comportamientos, hechos o ideas.
- Expositivo: sirve para explicar o desarrollar más ampliamente el tema que se está presentando. Estos suelen ser más extensos y abundantes, dependiendo de la complejidad del tema o del concepto que se esté explicando.

Tomado de: <http://es.wikipedia.org/wiki/P%C3%A1rrafo>

Lección 19. Estructura de un párrafo.

En general, se distinguen dos clases de párrafos: informativos y funcionales. Son informativos aquellos que sustentan y desarrollan el contenido del discurso (conceptos, ideas, datos, etc). Los párrafos funcionales, en cambio, cumplen un papel, no tanto de desarrollar el contenido, sino de relacionar lo que dicen unos párrafos con otros.

A su vez, en los párrafos informativos es posible distinguir los párrafos normales, cuya composición se basa en una estructura común, y párrafos excepción, si no se ciñen a esta estructura. La estructura común de los párrafos normales se fundamenta principalmente en que cada uno posee una sola idea temática, y en que ésta es sustentada por varias ideas de desarrollo.

La idea temática suele estar señalada por una o varias frases, o por una oración, la cual se denomina oración directriz. Las oraciones que

expresan las restantes ideas son oraciones de desarrollo del párrafo. Ahora bien, la idea temática puede ir al comienzo, en la mitad o al final del párrafo, o estar diluida en todo él, y entonces se tendrán cuatro variantes de la estructura de un párrafo normal, resultantes de la aplicación de otros tantos métodos: deductivo, inductivo, inductivo-deductivo y entreverado, los cuales se explican seguidamente:

Párrafo deductivo: en este tipo de párrafo la idea temática va al comienzo, como propuesta inicial, y las ideas de desarrollo vienen después. Ejemplo:

“Exponer equivale a la presentación de diversas facetas de un tema con el fin de hacerlo conocer a los demás. La exposición puede usar el de la descripción y de la narración, pero, además, maneja reflexiones y toda clase de ideas, necesarias para la información que se quiere dar. El lenguaje en esta clase de escritos, es, como en la descripción técnica, objetivo, preciso y sin matices subjetivos, expresivos”.

Idea temática	<i>Exponer equivale a la presentación de diversas facetas de un tema con el fin de hacerlo conocer a los demás.</i>
Ideas de desarrollo	La exposición puede usar el de la descripción y de la narración, pero, además, maneja reflexiones y toda clase de ideas, necesarias para la información que se quiere dar. El lenguaje en esta clase de escritos, es, como en la descripción técnica, objetivo, preciso y sin matices subjetivos, expresivos.

La idea temática es “la exposición” y está designada por la oración del comienzo, que, a su vez, corresponde a la oración directriz. Seguidamente se distinguen dos oraciones las cuales expresan las ideas llamadas de desarrollo: “uso de de la descripción y la narración”, “maneja reflexiones y toda clase de ideas”, etc. Esta estructura organizativa del párrafo es la más frecuente en los escritos, por ser más fácil y natural introducir un tema y enseguida desarrollarlo.

Párrafo inductivo: la distribución organizativa es inversa, ya que al comienzo van las ideas de desarrollo, y la idea temática aparece al final como conclusión de todo, ejemplo:

“Usted habrá presenciado algunas de estas discusiones acaloradas en que después de gastar mucho dinero y esfuerzo, cada uno termina como había empezado. Ninguno de los interlocutores se ha tomado la molestia de escuchar realmente al otro. Cada uno se ha limitado a exponer, repetir y reiterar su modo particular de ver el problema sin dedicarle la debida atención a la opinión del contrario. En vez de un diálogo o de una conversación, puede decirse que no ha habido más que dos monólogos alternantes”. (Blay, 1969)

Entonces, las ideas de desarrollo son:

“Usted habrá presenciado algunas de estas discusiones acaloradas en que después de gastar mucho dinero y esfuerzo, cada uno termina como había empezado. Ninguno de los interlocutores se ha tomado la molestia de escuchar realmente al otro. Cada uno se ha limitado a exponer, repetir y reiterar su modo particular de ver el problema sin dedicarle la debida atención a la opinión del contrario”.

La idea temática: “En vez de un diálogo o de una conversación, puede decirse que no ha habido más que dos monólogos alternantes”.

En el anterior párrafo de ejemplo, cuyo tema es el diálogo, se dan tres oraciones iniciales que expresan las ideas de desarrollo, y al final se encuentra la oración directriz que viene a concluir lo expuesto con la expresión de la idea temática de todo el párrafo. El párrafo inductivo es menos frecuente, ya que exige del autor un mayor rigor en el ordenamiento y en la secuencia lógica, para desarrollar y luego inferir.

Párrafo inductivo-deductivo: puede suceder, de manera poco frecuente, que la ideas temática vaya más o menos en la mitad del párrafo; es decir, que se inicie con ideas de desarrollo, se enuncia la idea temática y se culmina con nuevas ideas de desarrollo. Ejemplo:

*“Una lengua no es una planta silvestre que por fuerza de algunas leyes dadas se desarrolla inexorablemente de manera determinada, como gustaba imaginar una vieja escuela lingüística. **La lengua es una creación de los hombres que la hablan o escriben.** Y el francés ha tenido una parte mayor que ninguno en la creación de la tradición cultural de Occidente. No es, pues, una casualidad, ni constituye tampoco exclusivamente una consecuencia del poder político, que precisamente esta lengua hay sido, en mayor medida que ninguna otra, la voz de Occidente”.*

(Malmberg, B. La lengua y el hombre).

En el anterior ejemplo vemos que la frase subrayada y en negrilla es la idea temática, mientras que el resto del párrafo complementa con ideas de sustentación.

Párrafo entreverado: se distingue porque en él es difícil situar la idea temática al comienzo, en la mitad, o al final. No hay oración directriz. La idea temática, y las ideas de sustentación se extraen de todo el párrafo. Estos párrafos también se suelen llamar párrafos con la idea temática

diluida y exige un mayor esfuerzo de síntesis por parte del lector.
Ejemplo:

“Si un individuo cree de hecho y sólo las ideas en que le resulta racional creer, o al menos está siempre dispuesto a modificar su sistema de creencias en tal sentido, diremos de él que es racional en sus creencias. Si cree más ideas que las que racionalmente puede creer, diremos que es un dogmático; si cree menos, es un escéptico”. (Mosterín, J. Racionalidad y acción humana)

El párrafo se compone de dos oraciones que desarrollan la idea temática “el individuo, según sus creencias, puede ser racional, dogmático o escéptico”. Las ideas secundarias giran alrededor de esta idea temática, que se encuentra en todo el párrafo.

De lo anteriormente expuesto se concluye que el párrafo normal informativo puede tener cuatro tipos de estructura, según el método de desarrollo aplicado. Veamos el siguiente cuadro:

Método Secuencia	Deductivo	Inductivo	Inductivo- deductivo	Entreverado
Comienzo	Idea temática	Ideas de desarrollo	Ideas de desarrollo	Idea temática e Ideas de desarrollo
Medio	Ideas de desarrollo		Idea temática	
Fin		Idea temática	Ideas de desarrollo	

Párrafos excepción de tipo informativo: son aquellos párrafos que se salen del patrón general de un párrafo normal, que exige una sola idea temática y varias ideas de desarrollo se sustentan, pero no por eso dejan de ser informativos, es decir, desarrollan temas e ideas dentro del discurso.

Lección 20. Consideraciones.

1. párrafo de dos ideas temáticas o más y sus respectivas ideas de desarrollo.

Ejemplo:

Primera idea temática	Tampoco debemos confundir investigación con invención. El inventor aplica conocimientos ya adquiridos, verdades ya demostradas a base de un razonamiento; el inventor va combinando y matizando esos conocimientos para que le resulte un nuevo artefacto. El inventor diseña; el investigador descubre. Al primero lo mueve la utilidad o la necesidad
Segunda idea temática	al segundo, la curiosidad. Es la misma distinción y correlación que encontramos entre ciencia y técnica: se descubren las fallas que tienen los principios científicos para que luego la ciencia tome un nuevo impulso hacia el descubrimiento de la enmienda de los errores o defectos y así la ciencia produzca una nueva tesis cuya aplicación mejorará las fallas técnicas. (Sanabria: 1973: 22)

En el párrafo anterior es posible identificar dos ideas temáticas: “no debemos confundir investigación con invención” y “no debemos confundir ciencia con técnica”.

2. Párrafo de una idea temática, sin más, es decir, sin desarrollarlo. Generalmente, consta de una sola oración. Estos párrafos son parte complementaria del párrafo anterior o del párrafo siguiente, o constituyen la enunciación directa de un concepto, cuyo desarrollo se da en otra parte. Ejemplo:

*El **párrafo** se entiende como la secuencia organizada de oraciones con cohesión y coherentemente relacionadas, interna y externamente, por conectores y signos de puntuación, para la expresión de una idea o pensamiento unitario.*

Por lo general, estos párrafos se emplean para definiciones, explicaciones incidentales, funcionales –que se verán enseguida-, pues éstos no desarrollan tema nuevo, sólo sirven para orientar el curso del pensamiento en relación con el desarrollo de todos los párrafos.

Párrafos funcionales: en los textos escritos frecuentemente se encuentran párrafos de corta extensión, que por sí no informan, es decir, no desarrollan un tema nuevo, sino que ayudan a orientar el flujo del pensamiento relacionado unos párrafos con otros para asegurar la unidad, secuencia y coherencia en todo el discurso. Por eso se llaman párrafos funcionales. Estos pueden ser de tres clases:

- **Párrafos de encabezamiento**, el cual cumple la función de iniciar o introducir un tema, es decir, anunciar lo que se va a tratar en un desarrollo sucesivo. Ejemplo:

Los factores más importantes de orden psicológico, inherentes al lector, son los siguientes:

- **Párrafo-enlace**, el cual relaciona lo dicho en párrafos anteriores con lo que viene después. Ejemplo:

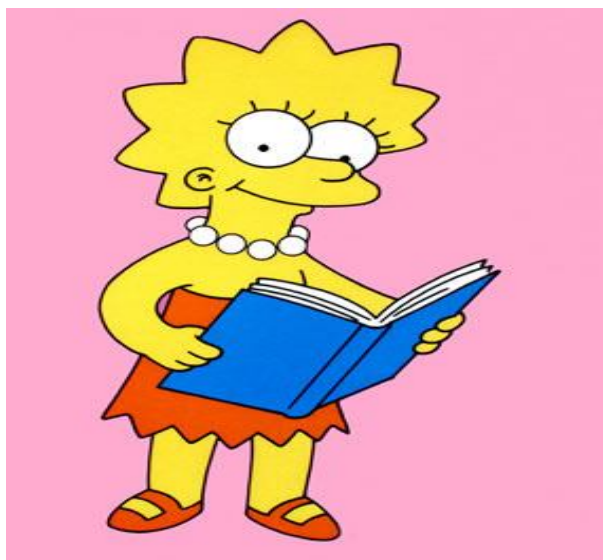
De lo anteriormente expuesto se concluye que los párrafos funcionales cumplen las siguientes tres funciones.

- **Párrafo-conclusión**, que tiene por función concluir o resumir lo expuesto, o simplemente dar por finalizado un escrito. Ejemplo:

*De lo anterior se concluye que dentro de la competencia lingüística se distinguen dos subcompetencias especiales, la **competencia oral** que abarca la comprensión auditiva, y la **competencia escrita**, que implica la comprensión lectora.*

CAPÍTULO V: COMPRENSIÓN LECTORA

Aunque parezca evidente, se preguntará el estudiante de la Unad: pero, si yo se leer, para que un capítulo de comprensión de textos. La respuesta a este interrogante es: se evidencia en el transcurso del curso académico de competencias



comunicativas que la gran mayoría de los estudiantes que ingresan a la universidad presentan una carencia marcada en la manera como aborda los temas y las temáticas del curso. Aún, en la lectura de la guía de actividades se presentan diversas dudas de parte de los estudiantes que salen a relucir por el descuido que se le brinda a esta importante herramienta de construcción de conocimiento. Porque el estudiante lee de manera literal; es decir, solo transcribe unos códigos escritos pero le cuesta mucho trabajo parafrasear el contenido del mismo y mucho más interpretar lo leído.

Lección 21. La Comprensión.

Una mirada a la comprensión de textos escritos

En buena medida los conocimientos que adquiere un estudiante, le llegan a través de la lectura. Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la primaria hasta la educación postgraduada, se necesita leer una variada gama de textos para apropiarse de diferentes conocimientos y la importancia del hecho, no sólo radica en el contenido, sino en la cantidad, el estilo y hasta los propósitos de cada lectura.

Con frecuencia, los profesores consideran que los alumnos saben leer, porque saben, o pueden visualizar los signos y repetirlos oralmente, o bien porque tienen la capacidad para decodificar un texto escrito. Sin embargo, **decodificación no es comprensión**, que sería un primer nivel de lectura, con lo cual no debe conformarse el docente, ni el estudiante.

Sería conveniente, pues, preguntarnos: ¿Cuántos profesores exigen a sus alumnos, leer? ¿Qué cantidad de páginas se espera que un estudiante lea en determinados períodos? Pero, y lo que es igualmente, o más importante: ¿Qué se espera que haga un estudiante con la lectura que realiza? ¿Somos conscientes de que orientamos y estimulamos eficientemente la lectura y comprensión de textos escritos a nuestros alumnos?

El docente, por tanto, no puede proponerse como único fin, " hacer leer ", se hace necesario **marcar** la intencionalidad: leer, ¿qué?, ¿cómo?, ¿para qué?

Lo planteado hasta aquí, y mejor aún su solución, tiene una importancia trascendental para el proceso docente educativo y dado que la experiencia profesional de los docentes universitarios cubanos, señala las serias dificultades que presentan sus estudiantes para leer y comprender textos, se trata entonces, de proponer soluciones viables que resuelvan el acuciante problema de la no comprensión.

Puede afirmarse que la comprensión, textual necesita de la interacción de estrategias ya sean basadas en el texto (sintácticas), o basadas en el conocimiento de habilidades, cultura, creencias y estrategias del lector (semánticas), las que se mueven indistintamente del texto a la cabeza de éste, confluyendo e integrándose a los niveles del proceso de lectura.

Estos presupuestos teóricos, y experienciales motivaron la elaboración de una metodología contenida ella misma, en un seriado de ejercicios que combinan diferentes tipos de textos, grafías y tareas a ejecutar. Esta alternativa metodológica se consideró desde un principio como un material correctivo, en tanto deberá ser utilizada con estudiantes universitarios, quienes, a ese nivel aún presentan serias dificultades para comprender lo que leen.

Se parte de la base de que la lecto - comprensión se puede desarrollar, entrenando estrategias tanto cognitivas como metacognitivas que posibiliten el acceso a la información dada. Estas estrategias conscientes o inconscientes se emplearán como resultado de una ejercitación sistematizada, centrada en el sujeto.

Se presenta como alternativa, por su carácter de propuesta, susceptible de adecuaciones y variantes, pues pudieran incluirse **paratextos** a saber: carátulas, contra-carátulas, índices, entre otros. Ella está concebida como un proceso en el que de manera sistematizada y coherente va apareciendo la ejercitación, aumentando progresivamente su grado de complejidad. De acuerdo con la tipología de los textos y en ella se sustentan principios como:

1. - La enseñanza centrada en el alumno.
- 2 . - La competencia comunicativa.
- 3.- La competencia textual.

4. - El aprender a aprender.

Todo lo cual implica además, que el estudiante se responsabilice y disfrute de su aprendizaje, dándole solución a cada tarea planteada en un marco de socialización y cooperación, con la guía del docente.

La propuesta que se presenta está centrada en el sujeto, porque el estudiante deberá trabajar aquí, de forma absolutamente independiente, debe buscar todo lo que el texto pueda darle. En la medida en que resuelva los ejercicios se autoevaluará.

El interés fundamental de la alternativa, se pone en enseñar a aprender a "mirar" el texto, y ello se debe a que los textos, poseen características que pueden facilitar u obstaculizar su acceso al lector, en el caso de ser material escrito, que es el tipo de texto al que nos referimos, es decir, al que aparece en un soporte impreso.

Según Morles (1994) las características del texto que pueden afectar su comprensibilidad son muchas. Por ejemplo las características gráficas tienen una relación directa con la legibilidad de los textos. Existen trabajos muy reconocidos que han evidenciado los efectos de factores tipográficos tales como: la forma, el tipo y el tamaño de las letras, la longitud de las líneas, los márgenes, el arreglo de las columnas, el espacio entre las líneas y entre las columnas, el color de la impresión y del fondo, y la superficie del papel.

En igual sentido entre las características lexicales, sintácticas y semánticas, se destacan la longitud de las palabras y las oraciones, el número de términos lexicales y estructurales y el número de sílabas lo que puede afectar la lecturabilidad.

Las características contextuales son aquellas pistas presentes en el texto que permiten al lector relacionar entre sí, semántica y pragmáticamente, las palabras, oraciones e ideas contenidas en ese texto, a la vez que le permiten determinar el tono, modo e intención de su autor, captar el énfasis que desea dar a determinadas partes, establecer relaciones lógicas de causalidad, comparación, contrastes, equivalencias, funcionalidad, tiempo, espacio y pertenencia entre sus elementos.

Leer comprensivamente es también responder a las exigencias conceptuales procedimentales, planteadas en cada texto, reconocer su cohesión en los contextos comunicativos.

Este procedimiento es esencialmente dinámico y el lector lo puede llevar a cabo a medida que establece conexiones coherentes, entre la

información que posee en sus estructuras cognoscitivas y la nueva que suministra el texto. Es por ello que esta alternativa se propone que el estudiante busque, los pasos a seguir en la ejercitación y que logre la interacción con el texto sin el permanente aval del docente.

Es precisamente el enfoque histórico-cultural de Vigotsky, que aporta una interpretación dialéctico-materialista de la relación hombre/ mundo, el fundamento psicológico en el que descansa lo que constituye nuestra propuesta.

Este enfoque, además, se centra en el desarrollo de la personalidad del individuo, en el papel determinante de las relaciones sociales, en la formación de la individualidad, la relación entre el individuo y la sociedad y la irrepetibilidad de ese individuo. Se basa también en el concepto de actividad y su papel en la apropiación de la cultura humana y en el carácter activo de los procesos psíquicos.

El énfasis en la comunicación como instrumento y, actividad mediática entre los hombres y entre éstos y los objetos del proceso de interiorización y formación del conocimiento constituye los presupuestos de la teoría de la actividad verbal establecidos por Vigotsky y Leontiev y se toman, aquí, insistimos, como fundamentos psicológicos.

Desde el punto de vista lingüístico, se sustenta, sobre los conceptos de comunicación, lingüística textual, así como los de competencia comunicativa y competencia textual, entendida esta última como la capacidad de distinguir un texto, de una serie de frases y ejecutar sobre él operaciones de paráfrasis, segmentaciones, resúmenes...Esta capacidad se constituye como parte de una más amplia competencia comunicativa que adquiere además una dimensión cognitiva específica. Núñez y del Tesso (1995), citados por Montaña (2000).

Se propicia que los estudiantes adquieran el placer por la lectura, que disfruten del acto de leer y sientan la confrontación con el texto como un desafío que son capaces de enfrentar.

Como quiera que el estudiante deberá enfrentarse en su vida cotidiana y durante sus estudios, a una amplia gama de tipos de material impreso, el modelo que presentamos contiene textos de folletos, revistas, periódicos, diccionarios enciclopedias, recetarios, historietas y libros de textos.

Esta selección se hizo en función de la variedad temática, tratando de abarcar diferentes áreas de la cultura y el saber, como: literatura, química, historia, deportes, teología, filosofía, política, sociología, ecología, entre otros.

La complejidad de los textos va creciendo a medida que se avanza en la realización de los ejercicios, pero cabe destacar que se intercalan juegos o "pasatiempos" para que distiendan el rigor de la tarea, lo que aporta un carácter lúdico a la propuesta.

La sistematización, se garantiza a partir de la ejercitación que se le otorgó a cada texto, que incluye tanto el desarrollo de estrategias cognitivas como metacognitivas. Por ejemplo, se parte de exigir una mirada atenta y concentrada que ayuda a encontrar información y aprender a buscarla.

Se ordena el subrayado de ideas principales y secundarias, con el propósito de desarrollar la habilidad de resumir. Se solicita la identificación de conceptos y la interpretación dentro de un contexto dado.

La realización de tareas tales como el ordenamiento alfabético y la formación de palabras y frases, la corrección de errores ortográficos, y de igual forma, la búsqueda o reconocimiento de adjetivos, antónimos, verbos, pronombres, etc. contribuyen a la cognición y la metacognición desde la comprensión textual.

En la medida que avanza la ejecución de la ejercitación, se llega a tareas más complejas y se confronta al estudiante con textos más extensos y profundos, para llegar a la realización de esquemas de causa/efecto, ejercicios de selección múltiple, hasta la formación de redes conceptuales y mapas cognitivos.

Con toda esta ejercitación se propiciará además, la producción, valoración y reconocimiento de elementos dentro de un contexto. ¿Puede ser éste un camino para llegar a **aprender a aprender**?

Si se concibió así esta propuesta, ello obedece a que nos atenemos al modelo psicolingüístico de la lectura (Goodman, 1973, Covvdy, 1979) citados por Bruner (1988) el cual se ha ido perfeccionando y parte de la idea, de que la lectura es una interacción entre el conocimiento previo del lector, sus habilidades conceptuales, su cultura, creencias y **estrategias procesales** para lograr la comprensión del texto escrito.

Somos del criterio de que al enseñar a comprender se debe estimular el proceso de reflexión y metacognición. El proceso de lectura y comprensión es visto entonces como una conducta compleja que implica un uso consciente e inconsciente de estrategias que ayuden a construir un modelo de texto lo más semejante posible al significado supuestamente otorgado por el autor.

Existen estrategias o técnicas para enseñar a comprender lo que se lee. Tradicionalmente se emplea el de las preguntas que hace el maestro a los alumnos para verificar si hubo comprensión.

Para Armando Morles (1985), las estrategias para procesar información y comprender la lectura se apoyan en procesos cognitivos y metacognitivos. Este estudioso, tiene en cuenta cinco tipos de estrategias de lectura, a saber:

- de **organización**. Ellas comprenden todo lo que el lector ejecutará a nivel cognoscitivo para organizar o dar un nuevo orden a la información. Por ejemplo, resúmenes en cuadros sinópticos, redes cognitivas o esquemas y mapas de conceptos, etc.

- . - de **focalización**. Sirven para precisar el contenido del texto. la comprensión es guiada a algunos aspectos parciales sobre los que se centra la atención de la lectura. Ej. caracterización de personajes.

- de **elaboración**. Incluyen acciones que implican la creación de nuevos elementos relacionados con el contenido del texto para hacer éste, significativo. Hacer analogías, paráfrasis, imágenes por comparación para reelaborar la idea escrita.

- de **integración**. Apuntan a la relación de un texto con otros textos o conocimientos.

- de **verificación**. Buscan comprobar lo cierto de las interpretaciones logradas. Por ejemplo, voltear la página mientras se realiza un ejercicio, recurrir al diccionario...

Consideramos, como Morles, que los mejores lectores, además de usar las estrategias de lectura cognitivas deberán desarrollar las estrategias metacognitivas las que define como..." acciones que ejecuta el lector para asegurar la efectividad del procesamiento de la información, contenida en el texto." Somos del criterio de que estas estrategias llevan a la metacompreensión, es decir, llevan a la toma de conciencia de los procesos que intervienen en la comprensión. Tales estrategias son:

- de **planificación del proceso de comprender**. Se parte de un objetivo y de la determinación inicial de lo que el lector ya sabe sobre el tema así como lo que desea saber.

- de **regulación**. El lector va supervisando el proceso para comprobar en qué medida se van cumpliendo los objetivos y planes propuestos.

- de **evaluación de la ejecución del procesamiento de la información**. Comprende determinar cuándo y cuánto se ha comprendido.

No es muy amplia la diversidad de programas para el entrenamiento de estrategias de la lectura, pero sí los suficientes como para integrarlos en dos grandes grupos: **los programas altamente estructurados, rigurosamente diseñados y los programas "ad hoc"** medianamente estructurados y no necesariamente validados, tal distinción, permite suscribir nuestra alternativa en el segundo de los tipos de programas citados, por constituir un programa para asistir a estudiantes en la superación de fallas específicas observadas en el desarrollo de las clases, y servir como entrenamiento curricular en forma de taller de lectura y comprensión de textos.

¿Por qué un taller? pues porque "un taller tiene el valor en la medida en que todo el grupo es capaz de producir conocimientos, adquirir destrezas y reflexionar. En este grupo, el que coordina no encarna el saber, sino que propone trabajos, plantea problemas y relaciona respuestas, es decir, las nociones teóricas que imparta deben tener un sentido funcional. Para el coordinador, significa bajar los escalones donde su saber lo colocaría; ponerse a un lado, y lograr que los otros sean los protagonistas"... (Alvarado y Pampillo, 1988).

Esta aseveración se corresponde con los principios de la alternativa que proponemos, toda vez que ella se centra en el sujeto y se concibió para ser trabajada a través de la modalidad de un taller para asistir a estudiantes universitarios en la erradicación de sus deficiencias en la lecto-comprensión. Convertida en taller de lectura, deviene soporte eficaz para la docencia, en tanto contribuye a la formación de hábitos de lectura y a ampliar el universo cultural de los estudiantes universitarios.

Lección 22. Ejercicios representativos.

A continuación se consigna una selección de los ejercicios más representativos de la alternativa concebida. Veamos:

Ordena la definición con el concepto que le corresponda:

1	Teoría que afirma que las moléculas están en un estado de movimiento continuo.		NÚMEROS CUÁNTICOS
2	Peso de la molécula de una sustancia con el peso de un átomo de carbono tomado como 12.000.		LEY DE LAS PROPORCIONES CONSTANTES
3	Unidad de carga negativa de la electricidad.		PESO MOLECULAR
4	Un óxido que se disuelve en agua para formar una base. Un óxido metálico.		TABLA PERIÓDICA
5	Un ácido en dos átomos de hidrógeno sustituibles en cada molécula.		ÓXIDO BÁSICO
6	Ruptura espontánea de los átomos radiactivos emitiendo partículas alfa o beta.		ELECTRÓN
7	Un óxido que se disuelve en agua para formar un ácido. El óxido de un no metal.		DESINTEGRACIÓN ACTIVA
8	Un compuesto determinado contiene siempre los mismos elementos en la misma proporción fija, en peso.		ÁCIDO DIBÁSICO
9	Notación que define tanto el nivel como el subnivel de energía de un electrón. La notación 4p, por ejemplo, representa los números cuánticos primero y segundo.		TEORÍA CINÉTICA

10	Clasificación de los elementos por su número atómico que revela las propiedades periódicas de las familias de elementos.		ÓXIDO ÁCIDO
----	--	--	-------------

Ejercicio para ser desarrollado por cada uno de los estudiantes, a manera de realimentación:

Subraya las pistas que te ayudaron a ordenar los conceptos.

Disfruta del siguiente texto. Léelo en voz alta:

Mi intento fue
mi fin, mi temor
mi miedo,
mi vida, mi alma,
mi deseo,
y mi llanto en efecto
que mi pena repares,
que me valgas, me ayudes y me ampares

En el texto que leíste, se omitieron algunos conceptos expresados en el original. Relee el texto y trata de completarlo con las opciones dadas al pie:

Mi intento fue el

_____ ,

mi fin _____ , **mi**
temor _____ ,

mi miedo _____ ,

mi vida _____ , **mi alma**
_____ ,

y mi deseo _____ ,

y mi llanto en efecto

que mi pena repares,

que me valgas, me ayudes y me ampires.

quererte / amarte / persuadirte / obedecerte / perderte / asegurarte /
amarte / servirte

Compara tu versión con el texto original:

*Mi intento fue el quererte,
mi fin amarte, mi temor perderte,
mi miedo asegurarte,
mi vida obedecerte, mi alma amarte,
y mi deseo servirte,
y mi llanto en efecto persuadirte
que mi pena repares,
que me valgas, me ayudes y me ampare.*

Virgilio Piñera

**Tomado de: Revista Albur, ISA, Año III, Nr. 5, La
Habana, 1990.**

Reelabora el texto remplazando por otros, sólo los pronombres utilizados por el autor.

Conclusiones

Lo tratado en el presente trabajo, evidencia la necesidad de desarrollar habilidades en el proceso lector que garanticen su eficiencia, alcanzando la comprensión cabal e inteligente del texto leído, toda vez que solo se ha leído bien, cuándo se ha comprendido bien. Alcanzar esa eficiencia en el proceso lector requiere de un entrenamiento multidireccional, aquí se enfatiza en una de esas direcciones, la que consideramos básica e indispensable: enseñar a aprender a mirar el texto. Un entrenamiento sistemático con ejercicios, como los que se proponen, posibilita conectar al lector con el texto desde una perspectiva lúdica, en un aprendizaje personalizado que se enfrenta como una aventura intelectual a través

del texto escrito para llegar a internalizarlo. Apostarle al trabajo por la comprensión textual tiene que ver con la necesidad de ponernos en contacto con el conocimiento humano contenido en la palabra impresa.

BIBLIOGRAFÍA

ALVARADO MAYTÉE: "Talleres de escritura": Con las manos en la masa / Alvarado, Maitée y Gloria Pampillo. Bs As. Libros del Quirquincho, 1988 pp -----

AZNAAR, EDUARDO, ANNA CROS Y LLUÍS Q.: Coherencia textual y lectura. Barcelona, ICE – HORSORI , 1991, pp 13 – 27.

BARTHER, R: El placer del texto. Ed. Siglo XXI. Madrid, España. 1982, pp 8– 17.

BLANCHE – BENVENISTE, CLAIRE: "La escritura del lenguaje dominguero": En E. Ferreiro y M. Gómez Palacios (comps) "Nuevas perspectivas en los procesos de lectura y escritura." E. Siglo XXI. México. 1982, pp 18 – 24.

CALL, CÉSAR: Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Ed. Paidós. Bs As. 1990, pp 36 – 43.

EQUINOVA, ANA ESTHER: Didáctica universitaria de la lectura. Universidad Veracruzana, México, 1987, pp. 45 – 47.

GARCÍA PÉREZ, YASMINA: "Jugar para comprender". Trabajo de Curso para Entrenamiento. P. del Río, 2000.

GARCÍA POSADA, M.: El comentario de textos literarios. Ed. Anaya. SA, Madrid, España. 1982, pp 8 – 17.

GOODMAN, KENNETH: "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". Edit. Centro Editorial de América latina. 1982 Bs AS. , pp 40 – 58.

GREGORICH, LUIS: Cómo leer un libro. Centro Edit. de A. Lat. Bs As. 1972, pp 32 – 49.

HALLIDAY, M.A.K.: El lenguaje como semiótica social. México. Fondo de Cultura Económica, pp 31 – 33.

HUERTA, CRISTINA, RIVERA PÉREZ, AYMÉE Y OTROS: Fundamentación teórica a "Curso de lecto– comprensión, un desafío" Pinar del Río, Cuba.1996.

JAKABSON, ROMAN: Ensayos de lingüística general. Editorial Ariel S:A: Barcelona. España, 1984, pp 31 – 33.

JOLLIBERT, JOSETTE: Formar niños lectores de textos. Edit. Hachette, Sto. De Chile. 1991, pp 18 – 35.

KAUFMAN, ANA M.: "Lengua en grados medios y superiores: aspectos psicogenéticos, lingüísticos y didácticos". En Lectura y Vida. Bs As. Año 14. No. 1. Marzo, 1993, pp 15 –27.

LEÓN GASCÓN, JOSÉ A. Y GARCÍA MADRUGA JUAN: Comprensión de textos e instrucción en Cuadernos de Pedagogía No. 169. España, 1989, 54– 59.

MIALARET, GASTÓN: El aprendizaje de la lectura. Marova – Fax. Madrid, 1972, pp 35 – 48.

MORALES, ARMANDO: "Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura" en La Educación Vol. 30 No. 98 OEA, E.U. A. 1985, pp 9.

NOVAES, Ma. H.: Psicología de la aptitud creadora. Edit. Kapelusz, Bs As. 1973, pp 65 – 66.

PÉREZ RIOJA, JOSÉ A.: La necesidad y el placer de leer. Ed. Popular. Madrid. 1988, pp 28 - 127 / 134.

ROMÉU ESCOBAR, ANGELINA: Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media: comprensión, análisis y construcción de textos. La Habana: ISP "Enrique J. Varona". 1992, (Material mimeografiado).

RUIZ IGLESIAS, MAGALYS: Una propuesta teórico Metodológica para enseñar a leer, comprender y producir textos. Villa Clara, 1998, (Material mimeografiado).

SMITH CARL, B y KARIN L. DAHL: La enseñanza de la lectoescritura: un enfoque interactivo. Visor / Mec. Madrid, 1989, pp 81 – 83

TALIZINA, N.: Psicología de la Enseñanza. Pueblo y Educación. 1998, pp 17– 30.

VAN DIJK, TEUN A.: La ciencia del texto. Barcelona, BsAs. Paidós Comunicación. 1983.

Fuente de consulta: <http://www.monografias.com/trabajos14/textos-escrit/textos-escrit.shtml>

Lección 23. Niveles de lectura.

La lectura se ubica en el proceso de comprensión, se identifican tres etapas: etapa previa o prelectura, etapa de lectura y etapa de poslectura.

Etapla previa o prelectura: Ésta es más una primera aproximación a las características y al contenido del texto, que una lectura propiamente dicha. El objetivo de este paso previo, obligatorio para cualquier otro tipo de lectura, es



conocer la calidad del texto en relación con nuestros intereses y propósitos: si nos sirve, si trata el tema, en qué extensión, qué dirá, si lo entenderemos, si es lo que se busca, etc.

Para realizar una prelectura se puede tomar como punto de partida la técnica de la “cala de libros” ahorra tiempo, dinero y esfuerzo, pues uno de sus fines es precisamente asegurar al lector el acierto en su elección del texto. Esta tarea se realiza durante tres a diez minutos, según la extensión, mediante la observación y el análisis rápido de aspectos, como los siguientes:

1. Títulos y subtítulos, que nos sitúan en el área, asignatura y tema.
2. Autor, del cual es útil saber si es o no conocido, sus trayectorias y experiencias.
3. Traductor, si lo hay.
4. Edición, si hay más de una.
5. Datos de pie de imprenta: ciudad, fecha de publicación y editorial. La fecha importa mucho pues en ciertos temas nos da el índice de actualización.
6. Tabla de contenido.
7. Desarrollo y gráficas: pasar la vista por las páginas observando el estilo, la densidad de ideas y la presentación externa.
8. Índices finales, apéndices y bibliografía: ésta es fundamental en los escritos científicos y nos orientará sobre la documentación y sustentación del trabajo.

Además de la cala de libros, en una prelectura conviene realizar otras actividades previas, especialmente:

Fijar claramente el propósito de la lectura.

Analizar el contexto: quién y cuándo escribió el texto, con qué propósito, a quién se dirigió, etc.

Anticiparse a la lectura: por ejemplo, responder preguntas sobre el tema o sobre lo que cree que va a encontrar en el texto.

Etapas de lectura: La acción central o lectura propiamente abarca tres grandes tareas: captura, organización y reducción de información, reconocimiento de relaciones internas y externas; y, recuperación y reproducción. Precisemos brevemente a qué se refiere cada una.

Captura, organización y reducción de información: capturar es lo mismo que aprehender o descubrir los contenidos del texto, sobre la base previa de una descodificación de las palabras, frases, oraciones, títulos, dibujos, fotografías, gráficas y demás signos pertenecientes al escrito. Según el nivel de profundidad y el tipo de lectura, dicha labor exige un

trabajo de reducción y selección de información y una acción de ordenamiento, en busca de la macroestructura textual. El resultado puede ser un esquema o mapa, siempre hipotético, que muestre la radiografía de lo que se supone tuvo en mente inicialmente el autor.

Reconocimiento de relaciones internas y externas: es necesario confrontar lo logrado hasta el momento con la globalidad del escrito para determinar relaciones de coherencia lineal y coherencia global. Entonces, el lector se preguntará si hay secuencia lógica, si se encuentran vacíos o cortes bruscos en la presentación de la información, si es completa o incompleta, si hay orden, si se establecen relaciones, etc.

Desde una mirada externa, el lector cotejará la información que va capturando con otros puntos de vista, como los de otros autores, temas, afines, otras fuentes, inferencias o aplicaciones, etc. También se preguntará si hay coherencia con la realidad o con el marco que le corresponde o si se dan conflictos lógicos, históricos, socioculturales. Por ejemplo, lo dicho por el autor puede chocar contra la realidad circundante, las normas, costumbres y valores vigentes, etc.

Recuperación y reproducción: en fin, algo fundamental en el proceso central de lectura es sacar en claro qué queda, qué vale la pena guardar en la memoria a largo plazo o en medios tecnológicos, y a qué conclusión se llega, según el propósito y los intereses del lector. Y, como bien lo sugiere Van Dijk, vale la pena que el lector intente reescribir el texto, es decir, reproducirlo con sus propias palabras y estilo. Será una gran sorpresa, pues de pronto lo que resulte será una nueva pieza escrita.

Etapas de poslectura o evaluación

El diálogo es con el autor y consigo mismo, a través de una lectura activa y no pasiva. Conviene ***mirar***, con la mente alerta, atenta y vigilante, y no únicamente ver, entendido éste como una función

fisiológica. Permitir en todo momento que susciten interrogantes: ¿Qué quiere decir? ¿Cómo se define? ¿Qué sigue? ¿Por qué dice esto? ¿Será así? Con base en el proceso adelantado, acompañado de una obvia toma de notas, se pasa al diseño del plan global que refleja la macroestructura del escrito, siguiendo alguna técnica aplicable al resumen.

¿Cómo se puede saber si se ha culminado exitosamente la lectura de un texto escrito? ¿Qué señales nos permiten inferir que se ha llegado realmente al contenido? Las siguientes actividades son **indicadores** que le permiten evaluar la comprensión, es decir, saber si ha llegado a un grado aceptable de recuperación del contenido de un escrito.

Sintetizar el tema y sus partes: esto es posible elaborando un resumen o esquema con lo esencial. **Un resumen**, consiste en la ordenación nominal de las ideas temáticas presentadas con palabras y oraciones propias del lector. **El esquema** visualiza las ideas temáticas y de desarrollo por medio de numeradores o nomencladores, por ejemplo, la numeración lógica de los títulos que se sigue en este módulo (sistema decimal). También existe la alternativa de combinar números romanos, con letras y números arábigos.

Reconstruir el tema y sus partes estableciendo relaciones, mediante la sinopsis y los mapas conceptuales o mapas mentales. **Un cuadro sinóptico** se diseña con base en cuadros o círculos, estableciendo relaciones y jerarquías. El **mapa conceptual** y el **mapa mental** también se basan en establecer jerarquías y relaciones, con la diferencia de que el primero relaciona conceptos básicos, en cambio, el segundo relaciona elementos nominales (palabras o expresiones) como la sinopsis, pero visualizando con dibujos las jerarquías y relaciones.

Inferir conclusiones: suponiendo causas o derivando consecuencias, ordenando elementos, haciendo analogías o comparaciones, o tratando de llegar a aplicaciones, según el tipo de lectura.

Parafrasear: el lector puede reconstruir el escrito mediante una reproducción, redactando de otra manera, especialmente, si el escrito es corto; una alternativa es completar el texto, si éste está inconcluso.

Resolver un problema: dependiendo del contenido del escrito, el lector puede proceder a aplicarlo en la solución de problemas de la vida cotidiana, laborales, científicos, etc.

Responder un cuestionario: con preguntas cerradas (por ejemplo de selección múltiple) o con preguntas abiertas.

Seguir instrucciones: si se entendió una carta, por ejemplo, es posible dar la respuesta, y si el lector entendió un reglamento, podrá llevarlo a la práctica.

Exponer oralmente: una práctica común es dar a conocer el tema oralmente a otra persona o grupo, siguiendo la técnica de la exposición oral.

Comentar el texto escrito: esto es posible si el lector de manera individual o en grupo expone sus puntos de vista sobre el texto leído, indicando las fortalezas y debilidades del texto, o haciendo valoraciones, por ejemplo, de textos literarios.

Ilustrar el contenido del escrito: es factible representar lo leído con un dibujo con una escultura, con una canción, un video, una dramatización escénica o teatral.

Realizar una actividad: estará relacionada con el contenido de la lectura: por ejemplo, las fichas de autoevaluación de la Unidad 2 suponen la comprensión del texto que les antecede. Las actividades allí implicadas pueden ser orales o escritas, individuales o en grupo, de la biblioteca, del aula de clase o fuera de ella.

Escribir un ensayo: una forma muy elegante es proceder a la escritura de un ensayo, involucrando ideas o conclusiones relacionadas con la temática del escrito leído.

Lección 24: Condiciones Generales de la Lectura.

La lectura como proceso de interpretación, implica acciones específicas en las que inciden el lector, el ambiente y las características del texto. De allí se derivan ciertas condiciones, como se indica a continuación:

En relación con el sujeto lector

Las condiciones personales tienen que ver con el sujeto que ejerce la lectura y son de dos grupos: condiciones de visión y estados cognoscitivos.

Condiciones de Visión

El mecanismo de la vista es paralelo al de la comprensión de la mente: si alguno de los dos falla, también falla de base el proceso de la lectura. Primero se requiere de un buen estado de los ojos: sin defectos o corregidos debidamente, sin cansancio y con buena iluminación. Esta es esencial para la adecuada visión: la más indicada es la luz natural y la artificial que no sean ni brillantes ni deficientes.

Seguidamente es indispensable un entrenamiento de la percepción visual. Ésta se adquiere progresivamente, desde el aprendizaje de las primeras letras en la escuela. Tradicionalmente, se entrenaba a los niños para leer sílaba por sílaba, pero en etapas más avanzadas se forman para leer conjuntos de palabras, más o menos extensas, según el entrenamiento y la capacidad perceptiva. En los métodos globales del aprendizaje de la lecto-escritura inicial es más fácil que el niño se familiarice desde un comienzo con conjuntos de palabras y escritos completos.

De acuerdo con el campo visual y con los conjuntos percibidos, los ojos se mueven rítmicamente en saltos, que técnicamente se llaman **fijaciones**. Lo normal en un lector promedio es que tenga un campo visual que abarque unas cuatro palabras por fijación, lo cual indica que hará dos o tres fijaciones por línea, según el caso. El lector puede hacer un experimento: lea con el libro frente a otra persona y éste le dirá cuáles son sus fijaciones, por cada renglón leído.

Estados cognoscitivos

Los factores más importantes de orden psicológico, inherentes al lector son:

Una ***percepción precisa, segura y amplia***, que es una operación que parte de la visión y llega al cerebro, para dar base a la comprensión. La percepción es amplia si cubre lo que la mente puede procesar, según el tipo de escrito, propósito y otros condicionantes. La percepción es precisa y segura si capta los datos que da el texto, ni más ni menos; la imprecisión o inseguridad conduce a los defectos de las regresiones (o sea volver atrás en la lectura) y la subvocalización (movimiento de labios)

El ***temperamento*** del sujeto incide en el éxito de la lectura; por lo general, aprovechan más las personas constantes o las disciplinadas. El equilibrio emocional o dominio de los impulsos e impresiones es una condición que asegurará la atención y, por consiguiente, la comprensión.

Las ***actitudes y disposición mental*** relacionadas con el texto escrito, el autor o el tema, son también factores que determinan el proceso de lectura. Una mente abierta, positiva y alejada de prejuicios avanzará con éxito en la interpretación de un escrito.

Es necesaria una buena dosis de ***motivación e interés*** que anime al lector a superar los obstáculos, de los muchos que se suelen presentar. Estos factores dependen de los propósitos, y de la utilidad e importancia de la lectura.

La ***atención*** es un requisito definitivo. Depende de las condiciones anteriores y particularmente de una disposición de tranquilidad y distensión, de un entrenamiento disciplinado de la mente. Por lo general, a la mente tienden todas las experiencias del lector, internas (conflictos, preocupaciones, tareas pendientes) y externas (condiciones ambientales y sociales) que muchas veces lo distraen y pueden acarrearle el cansancio. Por eso, una sugerencia es dejar los distractores y también saber interrumpir y descansar, cuando se requiera.

Las ***experiencias y conocimientos previamente adquiridos*** son una condición esencial, como punto de partida para abordar cualquier proceso lector. Éstos comprenden los campos de experiencia del lector, de los cuales hacen parte tanto el marco de conocimiento como el marco

de referencia. Esto quiere decir que la comprensión de un escrito inicia en el límite de los conocimientos generales y de los conocimientos y experiencias particulares que sobre el tema posee el sujeto lector, todo lo cual se integrará a la nueva experiencia de interpretación y comprensión.

Condiciones técnicas.

Se refieren a la forma como el sujeto aborda y desarrolla su proceso lector, en una situación específica. Comprenden principalmente la definición de un propósito o propósitos, el desarrollo de habilidades lectoras y la aplicación específica de estrategias, procedimientos o técnicas de lectura.

Definición clara de propósitos.

Un requisito previo a cualquier proceso lector es saber para qué se realiza; pues, aun teniendo conciencia de la importancia y de los beneficios de la lectura, en el momento mismo de leer. ¿Se tiene presente para qué se hace? Quizás no siempre es así, y este es uno de los factores que puede mermar el rendimiento del estudiante o del lector.

Saber el “para qué” de una acción es una exigencia humana, como conocer para dónde camina; de otra manera se dispara a ciegas sin tener en cuenta el blanco. Claro, el gran propósito general es comprender lo que quiere decir por escrito el autor; más, como se verá, los grados de comprensión varían y también las estrategias de acuerdo con los propósitos específicos.

Generalmente la gente lee para:

Informarse de contenidos, sucesos o instrucciones para aclarar un

asunto.

Encontrar soluciones a los problemas o dificultades.

Salir de una duda o hallar respuesta a muchos interrogantes.

Conocer el pensamiento o las vivencias del autor.

Formarse opiniones o precisiones sobre un asunto.

Afianzar el aprendizaje en alguna asignatura.

Prepararse para alguna actividad como un examen, o una intervención oral.

Verificar hipótesis.

Documentarse para elaborar un trabajo científico.

Formarse criterios o elementos de juicio para tomar una decisión o actuar.

Observar cómo se expresa un autor o corregir un texto.

Experimentar sensaciones positivas ante los problemas de la vida.

Disfrutar de las palabras escritas y de sensaciones estéticas.

Divertirse y aprovechar bien el tiempo.

Desarrollo de habilidades lectoras.

Éstas se adquieren con el ejercicio en la visión, percepción y comprensión de textos, procurando superar defectos y malos hábitos como las regresiones y subvocalización, que restan eficiencia y conducen a la pérdida de tiempo.

Las regresiones o actos de volver a leer párrafos o páginas se justifican algunas veces para aclarar o profundizar; sin embargo, son un defecto si se hacen por distracción o simple hábito. La subvocalización, que consiste en un tenue movimiento de labios, obstaculiza la relación ojo-mente, y puede llevar a la pérdida de energía. Por eso, es conveniente corregirla, sin ponerle una exagerada preocupación.

El desarrollo de habilidades lectoras conduce a estar en capacidad de seleccionar y definir las estrategias y técnicas para la comprensión, las cuales varían según el propósito, la clase de escrito y el tipo de lectura requerida en cualquier situación particular.

Condiciones ambientales.

Además de la iluminación, son importantes otras condiciones del ambiente físico y social para asegurar el éxito de la lectura. Se requiere comodidad. Disponer de diccionario, lápiz, papel, un buen computador con línea de internet, temperatura y ventilación agradable, silencio y la organización social adecuada. Muy deseable, según la lectura de que se trate, tener acceso inmediato a una biblioteca.

La lectura puede ser totalmente individual o en grupo, en cuyo caso se hace en silencio o en voz alta, seguida de una discusión para compartir puntos de vista y llegar a acuerdos finales. Esta actividad se realiza en casa, en el aula o en salas especiales, en solitario, con un compañero o bajo la dirección de un maestro o experto.

Condiciones textuales.

Objetivamente hay textos escritos fáciles de comprender, otros que exigen un mayor esfuerzo para lograrlo y hasta los hay casi incomprensibles. Estos grados dependen de factores como los siguientes:

El contexto: entendido como lo que “rodea, acompaña o va con el texto”, es condición básica para la comprensión. Como se ha explicado ampliamente, el contexto puede ser verbal o extraverbal. Éste aporta información sobre tiempo, personas, lugar, materia y área del saber, marco en el cual se produjo o se sitúa el escrito. El contexto verbal define si se trata de un fragmento, de un capítulo, un artículo o un texto completo.

Referencia: permite enmarcar el tema o asunto en el panorama general de las ciencias y de las experiencias del lector. Para comprender plenamente esto, es necesaria una formación o cultura general que aporte criterios sobre la organización del saber o los conocimientos que produce y maneja la humanidad.

Género y tipo de escrito: cualquier escrito es susceptible de ser clasificado desde diversos puntos de vista, acorde con las clases de discurso, entre los cuales se destaca el texto escrito científico o técnico o literario, periodístico y las comunicaciones de tipo social y administrativo.

Estructura textual: está comprendida por la macroestructura y por la manifestación formal del texto, es decir, por el tipo de superestructura como se ha explicado en otras partes de este módulo, la macroestructura comprende la red interna de relaciones mediante las cuales se desarrolla el tema en todas sus partes. La comprensión de la macroestructura se apoya en la organización externa del texto: títulos, subtítulos, tipo de letra, párrafos, elementos destacados, cuadros, figuras, elementos transtextuales, uso de signos especiales y otros medios.

Campos de experiencia del autor: según se ha explicado constituyen el conjunto de experiencias, conocimientos generales (marco de conocimiento) y conocimientos sobre el tema (marco de referencia) que subyacen en el texto escrito y caracterizan al autor. Los campos de experiencia del autor son un proceso inferencial (se derivan de la lectura del texto) pero también se obtienen, se confirman o amplían con un proceso de transtextualidad (consulta en otras fuentes diferentes al texto leído)

Propósito o intención del autor: detrás de la información o del contenido, el autor ha tenido un propósito o intención comunicativa cuya identificación facilitará la comprensión total del texto. Las intenciones varían: informar, describir, persuadir, compartir experiencias o puntos de vista, expresar actitudes o emociones, recrear la sensibilidad estética, etc.

Coherencia, interna o externa: su presencia o ausencia, como la lógica esencial del texto, define la comprensión por parte del lector, en la medida en que facilita o dificulta la identificación o recuperación del contenido global.

Estilo y léxico: el estilo es la manera peculiar de un autor. Hay estilos, densos, pesados, claros y confusos, lo cual puede facilitar o dificultar la labor del lector. Una sintaxis fluida y un vocabulario al alcance del lector o demasiado técnico y rebuscado también inciden en la comprensión. El uso del diccionario y de fuentes puede ayudar a salir de dudas y facilitar la tarea lectora.

Lección 25: Fenómeno comunicativo.

Los Simpsons y la Reconstrucción Social. Este documento hace parte de una investigación realizada en México. Invito a los lectores, estudiantes de la Unad del curso competencias comunicativas. Uno de los propósitos que se pretenden es, que el estudiante se visualice dentro del contexto de la Investigación. Por ejemplo, como televidente de este programa conocido desde hace varios años en Colombia. Pero también, como padre que sus hijos ven el programa o como un desprevenido televidente. Con estas particularidades, le invito amigo estudiante para que cualifique su competencia comunicativa y tenga en cuenta la importancia y la complejidad del fenómeno comunicativo, teniendo presente el contenido de este documento porque comunicar y la comunicación es algo más que un simple concepto del cual en muchos casos como seres humanos realizan es pseudocomunicación.

Introducción

Esta investigación surge de tres consideraciones sobre el fenómeno comunicativo. Por un lado, el hecho de conocer que muchos estudios sobre los flujos de comunicación internacional han centrado su atención en analizar la oferta de los programas televisivos y no toman en cuenta factores relacionados con el consumo y su impacto (Biltereyst "A",1991: 469). Por el otro, la concepción actual en torno al receptor como miembro de una comunidad interpretativa, que se encuentra en activas negociaciones estéticas e ideológicas (Liebes y Katz,1991: 204). Y por último, lo que se refiere al imperialismo cultural, en donde como afirma Sepstrut (1988), unos cuantos países, especialmente los Estados Unidos, dominan tanto nacional como internacionalmente las estructuras massmediáticas y sus contenidos, e imponen a los países que reciben estos mensajes su cultura, valores e ideología (en de la Garde,1993: 27).



Hablar de los efectos de los medios masivos entre las culturas se presenta como una tarea bastante compleja, en donde se hace necesario abordar la problemática a través de un método de análisis que tome en cuenta tanto factores sociales como culturales, a nivel micro y macrosocial y bajo una perspectiva tanto de masas como plural (Yaple y Korzenny, 1994: 307). Desde este enfoque, nos enfrentamos a un fenómeno que deberá ser abordado para su estudio en sus diferentes fases: producción, difusión y recepción.

La producción se vincula con los estudios de las estructuras económicas, políticas, sociales y culturales en donde se insertan las industrias culturales. En cuanto a la difusión, se hace referencia al análisis de la oferta de mensajes y la recepción se relaciona con el complejo proceso de apropiación, en donde se conceptualiza al auditorio como diferentes individuos que dan significados diversos al mensaje, según los elementos que los constituyen.

A grandes rasgos, podemos hablar de dos tendencias en los estudios de los efectos entre las culturas. Por un lado, se ubican aquellos que ven que las culturas de las "naciones emergentes" necesitan protección a su identidad, valores y creencias, y a su propia producción cultural, ya que el libre flujo de la información es visto como una fuerza potencialmente destructiva para estas identidades nacionales emergentes. Creen que la combinación de la dependencia económica y massmediática se traduce en efectos complejos a nivel psicológico, social y económico-político, cuando las naciones están en desventaja. Se conceptualiza a la sociedad como masiva. Esta postura se asocia con el marxismo.

Por otro, lado encontramos a aquellos que opinan que las sociedades están conformadas por individuos diversos y que, en este sentido, el poder de los medios es limitado. Para ellos, la vida humana debe operar como un sistema abierto de información para evitar el desorden. Se concibe a la sociedad como plural. Esta perspectiva está más cercana al funcionalismo, al empirismo (Yaple y Korzenny, 1994).

Ambas abordajes aportan datos relevantes para el estudio de la comunicación, a ambas también se les ha cuestionado; sin embargo, no es objetivo de este trabajo evaluar cuál de estas es la más cercana a nuestra realidad; es necesario abordarlas para entender la complejidad

del fenómeno comunicativo. Para efectos de esta investigación se partirá de la segunda postura, ya que es la que considera que el receptor construye su propio significado al entrar en contacto con los mensajes de los medios.

Bajo este contexto, la presente investigación pretende contribuir, a través de un estudio cualitativo, al conocimiento de las formas en que los niños se apropian de los contenidos extranjeros que se difunden a través de la televisión mexicana. Para ello, se analizará la manera en que un grupo de 5 niños, de 5 a 9 años, incorporan el contenido del programa ***Los Simpsons*** y en esta incorporación construyen el significado. Cabe mencionar que determinar el impacto o efectos de este programa no es el objetivo del trabajo, realmente se trata de aproximarse al conocimiento del proceso de recepción y conocer cómo los niños decodifican los significados de los que podrán surgir los efectos.

Desarrollo

El fenómeno receptivo, se ha constituido como uno de los factores que más interés ha despertado en los investigadores. Desde los inicios de la ciencia de la comunicación fue el más abordado y llama la atención como en la actualidad, vuelve a insertarse como un aspecto de gran trascendencia.

Por un lado, se afirma que existe en los mensajes de los medios una construcción hegemónica de la ideología dominante; sin embargo, debemos de aceptar también que ésta se funde con la estructura propia del producto cultural y la recepción de la sociedad que a su vez negociará el significado. Aunado a esto, se habla de la posibilidad de que el receptor tenga una lectura alternativa y opositora (Yaple y Korzeny, 1994: 301)

Como se puede observar el fenómeno de la recepción está mediatizado por una serie de elementos socioculturales que forman la ***gestalt*** de la audiencia. Así, poder medir los efectos de los medios masivos se constituye como una tarea muy difícil. ¿Cómo poder separarlos de la

influencia de las relaciones interpersonales, de la cultura que nos conforma, de nuestra comunidad étnica y religiosa, de las relaciones familiares, de la región, de la localidad, en una palabra: de nuestra identidad cultural? ¿Y de qué manera, a su vez, estamos en posibilidad de determinar qué significados son creados mediante la exposición a otros medios de comunicación?

Para apoyar el planteamiento anterior se hará referencia a la definición que sobre cultura elabora Casmir (1991: 9): la cultura está pensada refiriéndose a lo común, a las interpretaciones basadas en los valores, artefactos, formas organizacionales, prácticas de un grupo social específico relacionado con un medio ambiente concreto. En este sentido, se ve claramente como la cultura se constituye como un fenómeno de la estructura social, que no puede ser transformado a corto plazo.

Son varias las aportaciones que se han generado a partir de los estudios de recepción en el mundo. Para efectos de esta investigación, se tomarán en cuenta algunos de estos hallazgos, para conformar puntos de partida en el diseño del análisis de recepción que se aplicará.

Se hace necesario partir de la definición del concepto de aculturación. Marden y Meyer (1984) definen la **aculturación** como el cambio que sufren los individuos que han adquirido el aprendizaje primario en una cultura y toman los rasgos de otra cultura (en Yaple y Korzenny, 1994: 311)

Se ha encontrado, por ejemplo, que en situaciones de difusión de contenido extranjero, la interpretación de éste depende del contexto, tanto de los mensajes como del de su mediación. Se puede hablar entonces de que los mensajes son **polisémicos** (Yaple y Korzenny, 1994: 308), porque cada quien negociará con ellos para establecer sus significados. Sin embargo, habría que cuestionarse ¿qué tanto estos factores mediacionales están influidos por los mensajes extranjeros, qué tanto se han ido creando agendas de donde se parte para decodificar la información?

Por otro lado, Hamelink afirma que la gran variedad de contextos culturales mundiales está desapareciendo por un proceso de sincronización, que permite a las organizaciones multinacionales crear

un mercado global uniforme para sus productos. Él mismo se cuestiona el concepto de "cultura verdadera" y apoya la idea de un **flujo diacrónico** de comunicación en donde se fortalece la diversidad, la independencia y la descentralización (Yaple y Korzenny, 1994: 309). Este planteamiento podría funcionar en sociedades independientes; sin embargo, no se ve tan clara su aplicación en sociedades que tienen una gran dependencia tanto económica y política, con otros países más poderosos, y que por consiguiente establecen una relación de desventaja, unidireccional, "del centro a la periferia."

Katz y Liebes (1986) a través de algunos estudios concluyen sobre el concepto de **involucramiento** del receptor con el mensaje, afirmando que si éste es alto, la dependencia y el impacto también lo son (Biltereyst "A", 1991: 473). Bajo esta perspectiva, es conveniente tomar en consideración que si el involucramiento es alto, es probablemente porque las personas están conformadas bajo ciertos factores sociales y psicológicos que determinan que se acepten estos mensajes, y no porque el mensaje en sí mismo genere el involucramiento.

Por otro lado, concepciones novedosas sobre el flujo informativo también son abordadas por los investigadores. Straubhaar afirma que países como Brasil y México son los principales exportadores de la región; en este sentido, surge el concepto de la **interdependencia asimétrica** en donde se vislumbra la capacidad de estos dos países de exportar su material y consolidar, de esta forma, una posición más independiente a nivel mundial.

Sin embargo, esta perspectiva parece en primera instancia idealista, ya que haría falta generar más estudios que logran establecer las relaciones entre la importación y/o exportación de material, con respecto a los diferentes géneros. Para efectos de esta investigación, podemos afirmar que: concretamente, en México, la producción televisiva infantil está monopolizada por el extranjero, especialmente por Estados Unidos. La situación se acentúa en el material de dibujos animados en donde México no es productor.

De esta manera, se concluye que existe una necesidad de abordar cada género independientemente para comprobar sí, en ese caso concreto, el

país es independiente, dependiente o interdependiente, en relación a la oferta del material de sus medios de comunicación.

Hablando de los hábitos de recepción en nuestro país, según un estudio de Mercedes Charles, la televisión juega un papel primordial en el tiempo libre de los niños. Los niños encuestados de escuela públicas pasan un promedio de 3.42 horas diarias frente al televisor; mientras que los de escuelas privadas 3.06. Las preferencias de los primeros se centran en programas cómico-musicales y telenovelas, cabe señalar que prefieren la programación nacional (1989: 19). Lo anterior apoya el planteamiento que se ha venido manejando a través del desarrollo de la investigación, en el sentido de que la televisión es tan sólo un factor más de influencia en el individuo, ya que éste está insertado en estructuras sociales y culturales que ayudan a determinar sus gustos, interpretaciones e impacto.

Generalmente los niños de escuelas públicas, tienen menos acceso al extranjero y por ende su preferencia está relacionada con su realidad inmediata. Los niños de clases altas están mucho más expuestos a factores del exterior y en este sentido, no llama la atención que sus preferencias sean más por la programación de otros países.

Otro punto de apoyo para esta investigación es tomar en consideración que estudios que se han hecho para determinar la influencia del material de ficción norteamericano en otros países, concluyen que el receptor se expone de diferente manera a cada género y por ello, se abren nuevas perspectivas (Biltereyst "A", 1991: 475). En este sentido, se le está dando importancia a los géneros, a la narrativa, a la historia, a los personajes, en síntesis: a factores más formales que contextuales.

Por otro lado, Fiske (1987) plantea que las audiencias ejercen una elección activa del material al que se van a exponer, ya sean internacionales, regionales o nacionales. La gente, afirma el autor, busca lo que tiene relevancia o proximidad cultural (Straubhaar, 1993: 68). Esta afirmación parecería muy válida si nos referimos a países con una diversidad y pluralidad en los contenidos de sus medios. Sin embargo, dada nuestra experiencia mexicana en televisión, habría que matizar el planteamiento. En la televisión abierta son los mismos formatos y tendencias los que nos ofrece el monopolio televisa y la

ahora privatizada Televisión Azteca, entonces haría falta preguntarse ¿qué tan válido es hablar de una "elección activa" ante un material homogéneo?

Por otra parte, son varias las consideraciones que habría que abordar para entender a la televisión como un medio que genera productos culturales que son consumidos por la audiencia. Se parte de la afirmación que elaboran Morley y Silverstones (1992: 208), en donde plantean que la televisión es un medio que se produce socialmente y es recibido también socialmente (1992: 208). Se hace referencia a que la televisión, como cualquier medio de comunicación, está inserta en estructuras: económica, política, social y cultural, que la determinan y a su vez son determinadas por ella. Por ende, se establece una compleja relación dialéctica.

Se debe de considerar que las comunidades reconstruyen los mensajes en términos de sus propias necesidades. Sin embargo, en este punto cabe señalar que los contenidos de los medios crean agendas que otorgan marcos de referencia para procesos interpretativos; y que en cierto sentido, esta posición aparece en primera instancia como un planteamiento "romántico".

Ubicándonos en una perspectiva más formal, se afirma que la televisión comercial ha desarrollado una gramática visual única, orientada a la acción y sustituyendo lo sustancial por el movimiento (Yaple y Korzenny, 1994: 300). Es común que los conflictos que aparecen en los mensajes televisivos se solucionen a través de vías que implican actividades violentas. El mismo cuadro televisivo lo apoya a través de su formato de acción y ritmo rápido que sustituye el contenido trascendente por la accesibilidad formal.

Para contextualizar la problemática de la televisión en nuestro país, se hará referencia al planteamiento de Straubhaar:

Se puede concluir que en el tercer mundo, los cambios en la tecnología facilitaron un flujo creciente de programas de televisión producidos en el primer mundo y un aumento en la producción nacional. Mientras que las videocaseteras, la televisión por cable y la recepción directa de la señal de satélite trae más señal estadounidense y europea a las élites, el

costo reducido y la mayor flexibilidad en la tecnología de la producción de televisión han facilitado un aumento en el número y en la diversidad de productores de televisión en América Latina (1993: 84).

Pero ante esta perspectiva, se hace necesario señalar que el peligro de la globalización no está tan sólo definido por las importaciones del exterior, sino, tal vez también por la producción nacional (Biltereyst "B", 1992: 538). Así, se habla de que países como México tienden a copiar el material norteamericano al producir sus propios mensajes. Esto sin embargo, sería material de otra investigación que logrará comprobar qué tan válida es la afirmación.

Sintetizando, podemos afirmar que los mensajes televisivos se consideran bienes simbólicos y culturales. Así, la televisión además de ser un productor de mensajes es también tecnología. La tecnología se articula mediante dos tendencias de significado, la primera son los significados contruidos tanto por los productores como por los consumidores alrededor de la venta y compra de objetos y su uso. La segunda es la que se refiere a los significados mediatizados por las otras tecnologías abiertas de la misma manera a la negociación y transformación (Morley y Silverstone, 1992: la negociación y transformación 205). En este sentido se hace referencia a un hecho que ya McLuhan había perfilado; la tecnología, por si misma, también está determinando la influencia que cierto material causa en los individuos que se exponen al mensaje.

Investigación

Una vez contextualizada la problemática de la recepción televisiva, podemos abordar el estudio que se realizó. Se pretende recalcar el hecho de que esta investigación, como ya se afirmó, por sí misma está incompleta. Para entender el complejo proceso comunicativo, necesita apoyarse en análisis de contenido, en estudios sobre la oferta y los procesos de producción.

En este sentido, debe quedar muy claro que los análisis de recepción no parten de las problemáticas macrosociales, ni tampoco establecen el

conocimiento de los efectos a largo plazo, y consideran que la audiencia tiene capacidad creativa para construir los significados a partir del contenido de los medios. Los análisis de recepción se enfocan al consumo individual y concreto de un programa, en un contexto también específico. Es así como el interés de este estudio se centra en la dinámica interna que se establece en la interpretación del mensaje.

Debe quedar muy claro que, esta investigación se constituye como el estudio cualitativo, de tan sólo una parte de un complejo proceso de adquisición de material extranjero, en un pequeño grupo de niños de 5 a 9 años, pertenecientes a la misma escuela, compartiendo básicamente la misma clase social y la misma localidad, el sur de la Ciudad de México.

Para efectos de este estudio, la elección de los niños que conforman el grupo de trabajo partió de lo siguiente: los niños asisten a la misma escuela: **Lancaster School** (privada, bicultural: constituida por maestros mexicanos e ingleses (y en una minoría irlandeses, Escoceses y norteamericanos) y cubriendo los programas de la Secretaría de Educación Pública y de Inglaterra). Proviene de familias en donde ambos padres son profesionales y están en contacto con las tecnologías de comunicación como videocaseteras, televisión por cable, y computadora. Las edades de los infantes fluctúan entre los 5 y 9 años de edad: Ana, 5 años; Rodrigo, 5 años; Eduardo 8 años; Verónica 8 años y Bernardo 9 años. En este sentido, el manejo de un grupo pequeño de estudio tiene la ventaja de poder inferir resultados a través de las respuestas y las condiciones particulares de existencia de los niños.

El estudio pretende conocer en qué medida los niños, al estar en contacto con el mensaje televisivo, se dan cuenta de la relación que se establece entre los ámbitos **referenciales** y los **metalingüísticos**. Se parte, esencialmente, del manejo que se hace a nivel formal y conceptual, de las relaciones familiares que se dan en **Los Simpsons**.

Las categorías de análisis surgen de lo que aparece en la pantalla y de la vida y las emociones de quien capta este mensaje. Es decir, son las frases que elicitán significado.

El esquema de la investigación se basó en los datos proporcionados por Katz y Liebes: **"On the critical abilities of television viewers"**(1991), mismos que se adaptaron a los requerimientos de esta investigación. En el artículo se habla del aspecto semántico, el sintáctico y el pragmático.

El **semántico** se refiere en un primer nivel a los temas, en un segundo al mensaje y en un tercero a las intenciones del productor. Para efectos de esta investigación se tomó en cuenta únicamente el mensaje, ya que es más complejo que los niños logren distinguir estos niveles. En caso de que los otros niveles se presenten en las entrevistas en profundidad, se categorizarán en este apartado.

El **sintáctico** tiene que ver con los elementos que componen el género. En este sentido, este estudio más que determinar el género, pretende conocer la forma como se estructura el mensaje; por ende, se categorizarán aquí las referencias que en este ámbito se elaboren.

El **pragmático** es la conexión entre el texto y el lector, es la definición de las propias experiencias, de sus roles.

Las interrogantes que guiaron la investigación surgieron de una general que es:

-¿Si los niños se dan cuenta que las relaciones familiares que se establecen en el programa **Los Simpsons**, no corresponden a su realidad y si logran distinguir por qué medios el productor transmite este mensaje?

Las específicas son:

1.- ¿Cómo es la familia Simpson? (referencial).

-¿Qué elementos constituyen a la familia Simpson? (sintáctico)

-¿Cómo captan los niños las diferencias entre la familia norteamericana y la mexicana? (pragmático).

2.- ¿Cómo ubican los roles femeninos y los masculinos? (semántico)

-¿Con qué elementos se asocian los hombres y con cuáles las mujeres? (sintáctico)

-¿Como niños o niñas cómo comparan los roles que se desarrollan en su casa con los del programa? (pragmático)

3.- ¿Cuáles son las acciones violentas que se establecen entre la familia Simpson? (semántico)

-¿Si determinan las formas como se ejerce la violencia en las relaciones familiares del programa? (sintáctico)

-¿En qué se parece y en qué difiere la forma como los Simpson ejercen la violencia, a la que se da en sus familias? (pragmático).

Para determinar esta relación se parte de una sesión de grupo, en donde se citó a los 5 niños para que se expusieran a dos programas grabados, seleccionados al azar de **Los Simpsons**. En la transmisión del primero, se evaluaron las reacciones de los niños para determinar si estaban bajo presión, por parte del observador, y para conocer cómo se exponían a este material. Cabe hacer la aclaración que aunque éste no es el objetivo de la investigación, sí apoyó al estudio. Al finalizar la transmisión, se aplicó una entrevista en profundidad a todos juntos y se les cuestionó sobre el material referencial que habían encontrado, sobre todo lo vinculado a las relaciones familiares. Concretamente se hacía referencia a lo que vieron, al mensaje y como éste se relacionaba con su realidad. Las preguntas que se aplicaron a los pequeños se basaron en las interrogantes planteadas. Se trató de redactarlas de una forma accesible y pretendiendo no guiar las respuestas.

Después de un receso, se les transmitió el segundo programa, en donde se trabajó la perspectiva metalingüística. La dinámica de transmisión fue exponiendo pequeñas partes del material, que se interrumpían a través de la videocasetera, cuando el investigador consideraba que había algún elemento que propiciaba el comentario entre los niños. En este caso, se les cuestionaba sobre lo que el lenguaje televisivo quería decirles.

Vale la pena hacer referencia a que se aplicaron dos programas diferentes de la misma serie para poder evaluar, bajo las mismas

condiciones, las dos áreas de estudio: la referencial (semántica y sintáctica) y la metalingüística (sintáctica).

Resultados

En primera instancia, en cuanto a la forma como se exponen al material televisivo los niños podemos inferir lo siguiente: en un primer momento, los pequeños sentían la presencia del observador, conforme el tiempo pasó se relajaron y se lograron concentrar en el material.

Se establecen relaciones interpersonales mientras están viendo el programa, comentan algunas cosas chistosas, incluso se ríen, imitan ruidos y hacen suyas frases de los personajes; y como es un grupo que se conoce, logran utilizar ciertos mensajes para hacer referencia a algún aspecto de su vida, o simplemente comentar el contenido: *"Este le va a hacer una carta bien grosera"* (Eduardo). Sin embargo, cabe mencionar que la mayor parte del tiempo están concentrados. Llama la atención por ejemplo, como en los anuncios se relajan, mueven su cuerpo, incluso llegan a pararse.

En cuanto a sus hábitos de consumo los niños afirman lo siguiente:

"A mí, mi mamá me deja ver 3 caricaturas al día y los sábados y días así, me deja ver más" (Bernardo).

"Puedo ver todo lo que quiero" (Verónica), (sin embargo, hace referencia a que en las tardes regresando de la escuela come y después se va a sus clases de ballet y de pintura).

"Puedo ver la televisión de las 7 a la hora en que me acuesto; pero a esa hora me tengo que bañar y cenar" (Eduardo).

"Puedo ver una hora" (Rodrigo).

"A mí me la dejan ver a las siete" (Ana).

En este sentido se infiere que la televisión ocupa un lugar importante en la vida de estos niños, pero no es la única actividad que tienen en sus

tardes. También se percibe la presencia de los padres (madre) al imponer ciertos horarios o actividades que desvían la atención que los niños pueden prestarle.

Cuando se les preguntó a los niños por qué tenían horarios para ver televisión, sus respuestas se inclinaron a una tendencia:

"Me hace daño a los ojos"(Rodrigo).

"Te vuelves taradito, te enseña cosas que no son buenas, groserías" (Bernardo).

"Te hace daño al cerebro, te enseña violencia, mucha violencia que no es buena" (Eduardo).

No se puede afirmar que los niños sean realmente conscientes de estas afirmaciones, lo que sí se puede inferir es que son los discursos que escuchan de los mayores, principalmente de los padres.

Ya entrando en el manejo de los datos relacionados con la semántica se observó lo siguiente:

Los niños lograron determinar perfectamente la edad de los personajes. Para ellos son: chistosos, groseros, tontos, traviesos y pobres. Asisten a un escuela de gobierno en donde *"no les enseñan otro idioma"* (Bernardo), *"los dejan hacer lo que quieren"* (Verónica) y *"no les enseñan tan bien"* (Eduardo). Homero es borracho, tonto, pelón gordo, feo, no es buen papá porque ahorca a Bart. March es enojona y es más lista que Homero. Lisa también es muy lista y es buena niña porque no hace travesuras.

En cuanto a la dinámica que se establece en la familia Simpson perciben que no se ayudan cuando tienen problemas, no se tratan bien.

"Homero odia a Bart porque lo estrangula" (Rodrigo).

"Homero se olvida de Maggie" (Eduardo).

"Bart trata mal a sus papás, les hace muchas travesuras" (Ana).

Se dan cuenta que los niños Simpson viven al margen de los problemas de los adultos.

"Es una familia que pasa apuros porque deben un chorro y no pueden pagar y Lisa y Bart no se dan cuenta de esto" (Eduardo).

Por último, los niños lograron ir más allá del tema y pudieron determinar el mensaje en uno de los programas.

"No hay que matar animales aunque nos hagan daño" (Bernardo).

En cuanto a lo sintáctico: El grupo logró señalar ciertos aspectos del lenguaje audiovisual, que se vinculaban con acciones y sentimientos concretos de los personajes. Ubicaron, por ejemplo, el pensamiento de los personajes al cambiar la tonalidad de la caricatura o cuando la cámara hizo un acercamiento y una disolvencia al rostro. Estos dos manejos visuales no se vieron complementados con ninguna referencia auditiva, lo cual hace más valioso el que los niños los hayan captado.

Los pequeños leen perfectamente los rostros de los personajes e interpretan sus sentimientos.

"Por su cara, por sus actitudes malas nos damos cuenta de que están enojados" (Eduardo).

"Aparecen caras enojadas" (Verónica).

"Su cara está triste" (Ana).

Afirman que los personajes físicamente son amarillos, aunque también aparecen negros y pelirrojos.

"Sus caras son de caricatura, sus ojos muy grandes. Lisa y Maggie tienen su cabeza chistosa" (Bernardo).

Se fijan en la ropa de los personajes:

"La ropa siempre es la misma" (Bernardo).

"Se la cambian sólo cuando van a misa y eso ..." (Eduardo)

"Cuando Homero va al trabajo sólo se pone corbata" (Ana).

Los niños más grandes (Eduardo, Verónica y Bernardo) detectan perfectamente los cambios de una escena a otra y utilizan adecuadamente el término "escena".

"Esa escena ya se presentó" (haciendo referencia a una escena que se repitió (Eduardo).

Perciben el paso del tiempo, a través de los cielos que cambian de color, por las acciones concretas de los personajes o por la iluminación interior.

"La luz se apagó, es de noche" (Rodrigo).

"Es de noche porque están cenando" (Verónica).

Logran, por ejemplo, interpretar la simbología de los movimientos de cámara.

Verónica- *"Siente que está dando vueltas"* (haciendo referencia a un personaje, la cámara lo está tomando y da vueltas alrededor de él).

Hablan de otros contextos culturales a través de algunos personajes que se presentan en las historias. Por ejemplo, Hitler apareció y los niños inmediatamente lo reconocieron y lo ubicaron en Alemania. Asimismo, a los escoceses con sus trajes típicos y su música los contextualizaron en su país. Cabe mencionar que el texto no hizo ninguna referencia de estos lugares.

Logran también, al escuchar las canciones que apoyan el contenido del programa, traducirlas al español para contextualizarlas en el programa y completar el mensaje.

En cuanto al manejo de la realidad, los pequeños perciben que las caricaturas no son reales; sin embargo, dentro del contexto de ellas crean un mundo real y cuando algún elemento irreal se introduce, lo conceptualizan como irreal, dentro de la realidad de la caricatura.

"Las víboras eran de juguete, no eran de verdad" (Ana).

Según los niños, el lenguaje de los Simpson es "grosero":

"Dicen estúpido, idiota, canalla. Decían "pin" y se cortaba" (Bernardo).

Hacen referencia a que durante el programa pasan muchas cosas:

"A Bart lo expulsan, a Homero lo corren. Además el final es siempre feliz, eso no se parece a la vida" (Bernardo).

"A veces sí se parece" (Verónica).

Por último, en la interpretación de lo sintáctico, quisiera hacer referencia a una afirmación, que si bien no es cierta, si aporta elementos para llegar a determinar la capacidad del niño como lector de la imagen:

*"El programa lo hace James Cameron, el que hizo **Terminator**. A James Cameron sólo le gusta la violencia" (Eduardo).*

Aquí, podríamos ya estar hablando de que el niño tiene la capacidad de determinar la tendencia del productor. Esto es significativo, ya que ha logrado separarse de su proceso de receptor y empezar a cuestionarse sobre las motivaciones del productor.

En el ámbito pragmático se infieren las siguientes aproximaciones. A los niños no les agradaría tener una familia como los Simpson. A los tres niños grandes no les gustaría ser Bart, a Ana y Rodrigo sí. Quizá esto se explique por la diferencia de edades. Las niñas si están de acuerdo en parecerse a Lisa.

En cuanto al parecido que encuentran los niños con los personajes de los Simpson y sus familiares, las afirmaciones fueron las siguientes:

"Bart es mi hermano, mi papá es Homero, mi mamá March y yo Lisa. Mi mamá se parece a March porque es muy regañona y yo me parezco a Lisa porque soy muy lista" (Ana).

"Mi hermana no se parece a ninguno, no tiene ningún carácter como ellos. Yo me parezco a Bart porque estrangulo a mi hermana, pero Bart es tonto y yo no soy así" (Eduardo).

"Mi papá se parece a Homero porque pega mucho" (Verónica).

"Mi familia no se parece a los Simpson. Papá es como gruñón, pero así tan tonto que nos pegue, no" (Bernardo).

"Mamá no es tan regañona" (Rodrigo).

Lo que se puede inferir de estos diálogos es que los niños están identificando algunas características de los Simpson con las de su familia. Sin embargo, se nota que además de matizarlas, únicamente toman una parte de la personalidad de los personajes televisivos para aplicarla a su experiencia cotidiana.

Los pequeños distinguen claramente que **Los Simpsons** se desarrolla en Estados Unidos y que definitivamente no se parece a México. Conocen algunas de sus costumbres y las comparan con las de nuestro país:

"Es la tarde, porque a esa hora cenan" (en Estados Unidos) (Eduardo).

"Es más adelantado (que México) porque tiene monorriel" (Bernardo).

"Es más bonito" (Ana).

"Bueno, a veces, porque hay una planta nuclear" (Bernardo).

Los niños coinciden en afirmar que el programa a veces les transmite cosas interesantes, pero que no difunde lo que les enseñan en la escuela. Asimismo, relacionan algunos de los problemas de **los Simpsons** con los de la vida real.

Por último me gustaría trabajar sobre una frase de Eduardo, para explicar cómo la experiencia personal interviene en el proceso interpretativo. El niño, después de haberse expuesto a uno de los programas en donde se hace referencia a los escoceses, afirma que éstos son pobres porque no tienen agua para bañarse. El contenido del programa no hacía ninguna referencia a ello, sin embargo, presenta una imagen en donde se están bañando en un lago. Cuando se le preguntó al niño que por qué los escoceses no tenían agua para bañarse, respondió que una de sus maestras le había comentado que en su país (Escocia), la gente no se bañaba seguido porque no tenían mucha agua.

De esta manera, el niño asoció varios conceptos y llegó a formular una interpretación al programa.

Podemos concluir que los niños elaboraron más referencias semánticas que pragmáticas y sintácticas. Por lo que se infiere que la relación de los niños con el mensaje televisivo es más emotiva que crítica.

Ante el material, los niños construyen significados tanto oposicionales, sobre todo en el ámbito pragmático, al compararlos con su realidad y darse cuenta que: "el programa es de Estados Unidos y no se parece a México"; y también hegemónicos, al deducir por ejemplo, que el lugar que aparece es "más bonito" y avanzado que su país." Sin embargo, también hacen referencia a mensajes alternativos, cuando afirman que no les gustaría tener una familia como los Simpson.

Reflexión Final:

Dada la metodología utilizada, el conocimiento obtenido por este estudio, no pretende tener validez estadística, no puede por ende generalizarse. El objetivo fundamental fue entender el proceso por el cual el grupo de 5 niños se apropia del material televisivo **Los Simpsons** para construir el significado. Particularmente se trató de determinar en qué medida estos pequeños se dan cuenta de que existe una relación entre los ámbitos referenciales y metalingüísticos.

De esta manera, se puede observar que la investigación se centró en un contexto específico, en un tiempo concreto y bajo consideraciones de recepción también muy particulares. Por lo que los resultados son únicamente válidos para este estudio.

Se tiene conocimiento de que la apropiación del mensaje no termina cuando finaliza la recepción, ésta se da en un tiempo que no podemos determinar. Por ello, este estudio se constituye únicamente como un punto de partida para otras investigaciones que evalúen diferentes tiempos en la apropiación de los mensajes y diversos contextos de recepción; y como base de otros trabajos que nos apoyen en el conocimiento del posible impacto de los mensajes internacionales en nuestro país.

Por otra parte, vale la pena hacer referencia a que los análisis de recepción, por las limitaciones metodológicas ya señaladas, tienden a exagerar la capacidad de la audiencia de resistir y rechazar la manipulación ideológica de los mensajes. Este es realmente un proceso que no se ha logrado determinar. Por lo que la idea de vincular los estudios de recepción a investigaciones de otros tipos, puede generar una aproximación más acertada al fenómeno.

Estudiar el proceso comunicativo se torna en una experiencia bastante compleja, determinada por varios elementos. En primera instancia, nos aproximamos a un fenómeno en donde los procesos mediacionales del entorno (familia, escuela, religión, entre otros), vinculados a las características del mensaje, no siempre positivos o adecuados a nuestra realidad, hacen difícil el conocimiento del proceso interpretativo y por ende, de los efectos de los mensajes televisivos.

El proceso que vincula la recepción de la televisión con los niños, está definido por una problemática, que como ya se mencionó, se inserta en ámbitos tanto macro como microsociales. Programación y auditorio constituyen esta relación que ha sido motivo de preocupación de muchos investigadores. Quienes ubican el problema en la programación, están de acuerdo que lo que habría que modificar son los contenidos de la televisión; sin embargo, quienes consideran que el problema se orienta el auditorio, por la forma en que consumen la televisión, estarían apoyando la creación de estrategias que fortalecen las actitudes críticas y analíticas de los televidentes.

En el estudio realizado, los datos obtenidos apoyan la posibilidad de que el niño se aproxime críticamente a los mensajes televisivos. Este grupo de estudio logró generar actitudes, tanto emotivas a través de lo referencial; como críticas, a partir de la distinción de los recursos utilizados por el lenguaje visual. Metalingüístico.

En este sentido, como padres de familia, como comunicólogos, como ciudadanos, tenemos la responsabilidad de aprovechar la capacidad crítica de nuestros niños para así apoyar el gran reto que es la conformación de una sociedad con una cultura propia.

La integración de la sociedad civil ante las problemáticas sociales es un hecho que debemos perseguir. Ya basta de satanizar a la televisión por su negativa influencia, tenemos todos el reto de participar apoyando a los niños para que su exposición a la televisión sea más provechosa o menos dañina, según la tendencia.

Bibliografía

Barrios, Leoncio (1992) "Televisión, comunicación y aprendizaje en el contexto de la familia", en Guillermo Orozco (comp.) ***Hablan los televidentes: estudios de recepción en varios países***. México: Cuadernos de comunicación y prácticas sociales Núm. 4, pp. 26-27.

Biltereyst, Daniël (1991) "Resisting American Hegemony: a comparative analysis of the reception of domestic and US fiction", en ***European Journal of Communication***. Vol. 6, pp. 469-497.

Biltereyst, Daniël (1992) "Language and culture as ultimate barriers? an analysis of the circulation, consumption and popularity of fiction in small European countries", en ***European Journal of Communication***. Vol. 7, pp. 517-540.

Casmir, Fred (1991) "Culture, communication and development", en Fred Casmir (ed.) ***Communication in development***. Norwood: New Jersey: Ablex, pp. 5- 26.

Charles, Mercedes (1989) "La televisión y los niños: el reto de vencer al capitán américa", en Enrique Sánchez Ruíz (comp.) ***Tele adicción infantil ¿mito o realidad?***. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, pp.15-25.

Corona, Sarah (1989) "El niño y la televisión: una relación de doble apropiación (el caso de los superamigos)", en Enrique Sánchez Ruíz (comp.), ***Teleadicción infantil ¿mito o realidad?***. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, pp. 69- 77.

De la Garde, Roger (1993) "Dare we compare?", en Roger de la Gare, William e Ilja Wescselmann (eds.) ***Small nations, big neighbour: Denmark and Canada compare notes on american popular culture***, Londres: John Libey, pp. 25-64.

Liebes, Tamar y Elihu Katz (1991) "On the critical abilities of television viewers", en Ellen Seiter, Hans Borchers, Gabriele Kreutzner y Eva María Warth (eds.) ***Remote control***, Londres: Routledge, pp. 204-222.

Morley, David y Roger Silverstone (1992) "Domestic communication: technologies and meanings", en David Morley (ed.) ***Television, audiences & cultural studies***, Londres: Routledge, pp. 201-212.

Servaes, Jean (1991) "Toward a new perspective for communication and development", en Fred Casmir (ed.) ***Communication in development***, Norwood: New Jersey: Ablex, pp. 51-85.

Straubhaar, Joseph D. (1993) "Más allá del imperialismo de los medios: interdependencia asimétrica y proximidad cultural", en ***Comunicación y Sociedad*** Núms. 18-19 (mayo-agosto) pp. 67-107.

Telemundo. "El público infantil prefiere los programas para adultos (II)". Año 2, Núm. 8, pp. 26-27.

Tercer Encuentro Nacional de Televisoras Estatales, (s.f.) RTC, Imevisión y Televisión Mexiquense.

Yaple, Peter y Felipe Korzenny (1994) "Electronic mass media effects across cultures", en Kete Asante, Lolefi y William Gudykunst (eds.) ***Handbook of international and intercultural communication***, Newbury Park: Sage, pp. 295- 317.

Fuente documental:

<http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n5/Simpsons.html>

CAPITULO VI: ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA.

Al ejecutar la tarea lectora, el estudiante debe poner en juego conocimientos de orden cognitivo (lingüísticos, comunicativos, letrados, enciclopédicos), así como conocimientos de orden metacognitivo (metalectura y el uso de estrategias cognitivas (predicción, anticipación, inferencia, verificación de hipótesis, corrección, organización, focalización, elaboración, integración y verificación) y metacognitivas (planificación, ejecución y evaluación).

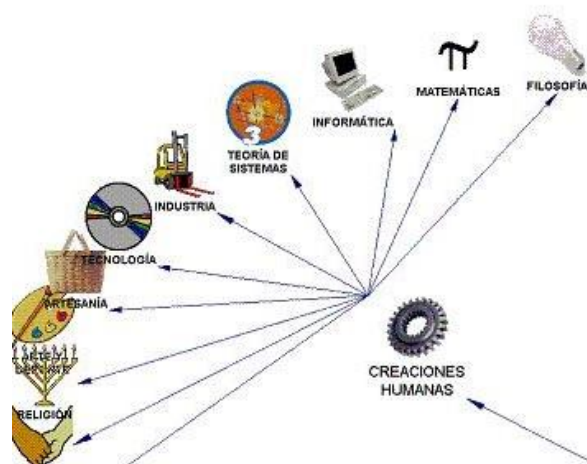
Ahora bien, estas estrategias se pueden emplear antes de inicializar la tarea lectora, durante la realización de ésta o al finalizarla.

Seguidamente, se presentan tres estrategias con las cuales se puede dar cuenta del grado de comprensión e interpretación de un texto y se pueden emplear durante la ejecución de la tarea lectora o después de ella.

Lección 26. El mapa conceptual.

Generalidades. La noción de mapa conceptual se origina de la reflexión emanada de la pedagogía cognitiva, en términos constructivistas, y al interior de ésta, la propuesta de Ausubel centrada en la llamada teoría del Aprendizaje Significativo.

En esta concepción pedagógica, el proceso de aprendizaje se considera efectivo y pertinente cuando se establece una interacción entre los



conceptos que el individuo posee, lo que sabe, con los que está adquiriendo; de esta forma, el aprendizaje supone la reacomodación o reestructuración, activa de las ideas, nociones y conceptos que el individuo posee en su estructura cognitiva, de tal forma que el verdadero aprendizaje humano es una construcción de cada estudiante que logra modificar su estructura mental, y alcanzar un mayor nivel de diversidad, de complejidad y de integración.

De acuerdo con esto, el estudiante es ante todo un individuo activo que trabaja en la construcción de su propio conocimiento, esto fundamentado en el presupuesto de que el conocimiento construye. Esto se constituye en el planteamiento básico del enfoque constructivista, el cual sostiene que el aprendizaje y el conocimiento no son producto de una adquisición pasiva por parte del individuo, sino una construcción que el estudiante adelanta a partir de la acción; esta acción le permite establecer relaciones entre los objetos que al ser interiorizadas, analizadas y abstraídas configuran el conocimiento del individuo. Maya y Díaz (2002: 12)

Desde esta perspectiva pedagógica de corte constructivista, centrada en el aprendiz dado que considera que el papel del profesor consiste en servir de orientador y guía del proceso de aprendizaje, y el del estudiante en ser constructor y actor principal del proceso de formación, asume que el aprendizaje está basado en procesos, que es contextualizado y que es significativo.

En este proceso de aprendizaje debe haber una interacción entre la nueva información y la estructura cognitiva preexistente en el individuo; de tal forma que, el aprendizaje se da de manera efectiva o significativa cuando se establecen relaciones entre los nuevos conceptos o nueva información y los conceptos o conocimientos existentes en el estudiante, esto es, el aprendizaje de éste se tornará significativo gracias al aporte de su experiencia previa y personal, de esta forma, la contribución de

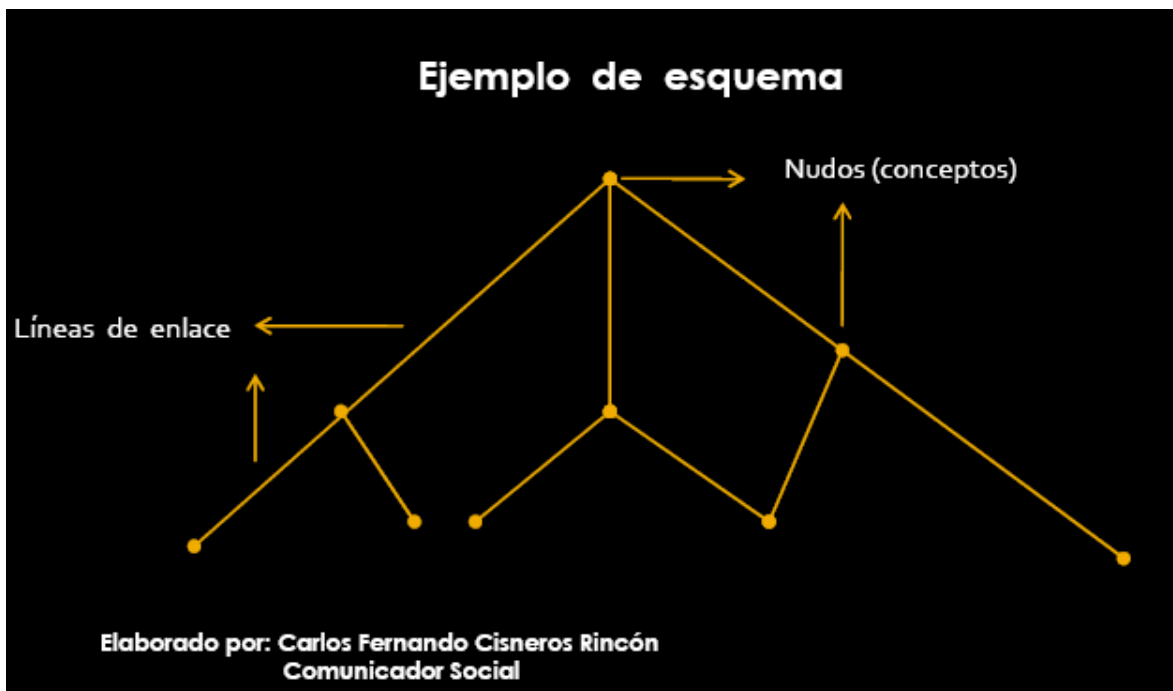
sentido del estudiante lo saca de la pasividad y lo convierte en activo constructor de su propio aprendizaje. Según Flórez (1999:44)

De esta forma, lo que caracteriza al llamado aprendizaje significativo es la comprensión y asimilación de la nueva información. Aquí comprender equivale a identificar la estructura conceptual (organización) de la unidad de estudio o de trabajo (que puede ser una unidad temática de una clase o un texto escrito), esto es, obedecer cuáles son los elementos – conceptos que la conforman y cómo se interrelacionan; así, comprender consiste en darle sentido a la información con la que se interactúa: relacionar hechos, ideas y conceptos entre sí. En tal sentido, la comprensión depende de la capacidad de tejer una red de interconexiones que relacione experiencias y conocimientos previos con la nueva información o nuevas ideas que se presentan.

Desde un punto de vista práctico, una forma de concretar la comprensión y la asimilación la constituye los llamados mapas conceptuales. Éstos son, un tipo particular de representación esquemática que tiene como fin formalizar las relaciones significativas que se dan entre los conceptos que integran la denominada unidad de trabajo o de estudio; de esta forma, los mapas conceptuales son un recurso que brinda la posibilidad de evidenciar, de manera gráfica, las relaciones significativas, que se establecen entre los conceptos que integran una unidad de aprendizaje.

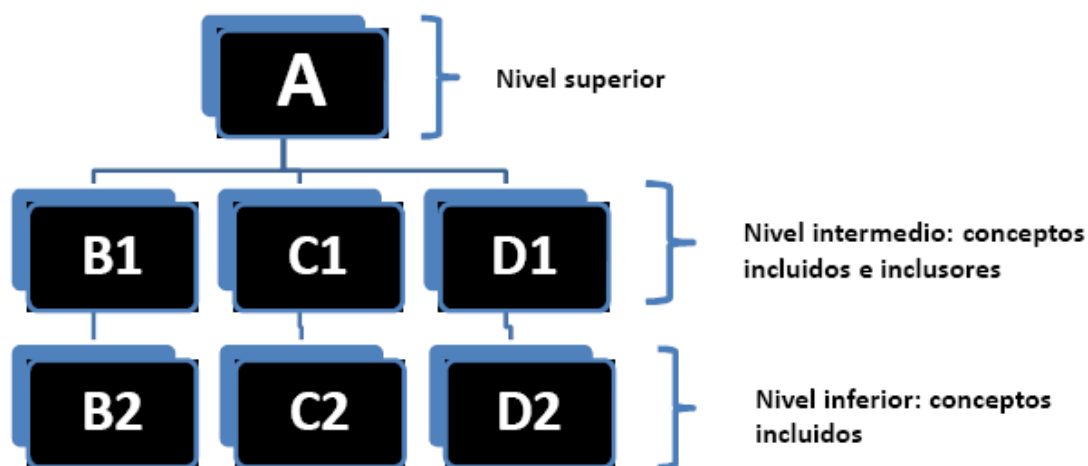
Según lo anterior, los mapas conceptuales son un tipo concreto de organización conceptual que se erige como la guía de la distribución de los significados de la unidad de trabajo, así como de sus relaciones. En el mapa conceptual, los conceptos se relacionan por medio de líneas con el fin de ayudar a la comprensión de los conocimientos que el estudiante tiene que aprender y, a relacionarlos entre sí o con otros que ya posee.

Describimos un mapa conceptual como: 1. Un esquema: es decir, un entramado de líneas que se unen en un punto o nudo, en el que el elemento dominante es un concepto. Como esquema o grafo que es, el mapa conceptual representa la estructura o relaciones que hay entre los conceptos que conforman la unidad de análisis, por lo tanto, un mapa conceptual es un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones. Gráficamente sería:



2. Una Jerarquía: el orden encima – debajo que muestra el mapa se constituye en la formalización de una jerarquía, lo cual significa que el mapa representa una pirámide conceptual, en la que los conceptos de mayor generalidad y abstracción se ubican en los niveles superiores, mientras aquellos de menor generalidad y abstracción, en los niveles inferiores.

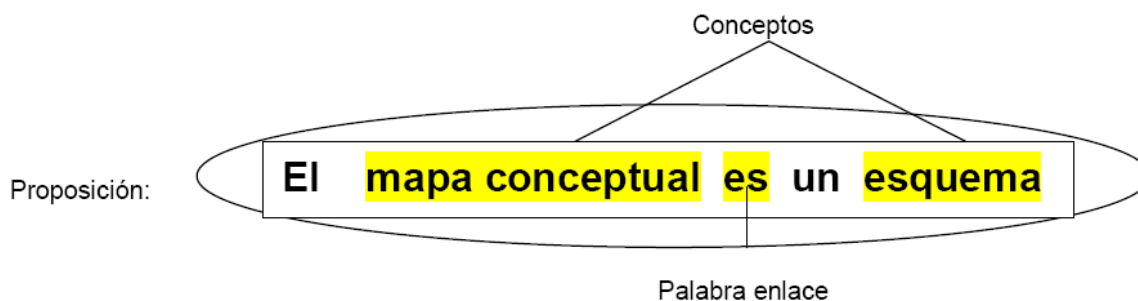
Como producto de ello se establece que la jerarquización conceptual implica la presencia de un concepto ***inclusor***, que corresponde al nivel superior del mapa, de uno o varios conceptos mixtos, esto es, que son a la vez incluidos e inclusores y que constituyen el nivel intermedio, y conceptos sólo incluidos, ubicados en el nivel inferior, veamos gráficamente:



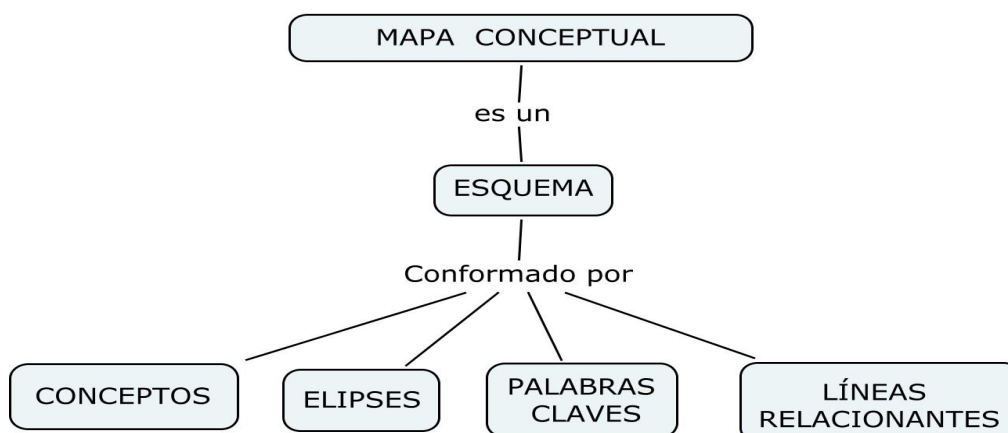
3. Relación de tres elementos: los conceptos, las palabras enlace y las proposiciones. El concepto corresponde a las unidades con las que hacemos referencia a hechos, objetos, seres, cualidades. También se puede entender como la regularidad en los acontecimientos o en los objetos, que se designa mediante algún término. De esta forma, los conceptos se pueden expresar por medio de sustantivos o nombres, verbos, adjetivos y sintagmas o expresiones conceptuales.

Las palabras de enlace son las que se emplean para ligar o unir dos conceptos y determinar el tipo de relación que se presenta entre éstos. Representadas por verbos, conjunciones, preposiciones y adverbios. La proposición se entiende como unidad con significado completo, producto de la integración de los conceptos y las palabras enlace. Ésta se constituye en el punto de partida para la elaboración del mapa. Así por

ejemplo, el enunciado: ***El mapa conceptual es un esquema, corresponde a la expresión de una proposición, conformada por los conceptos mapa conceptual y esquema, y la palabra enlace es:***

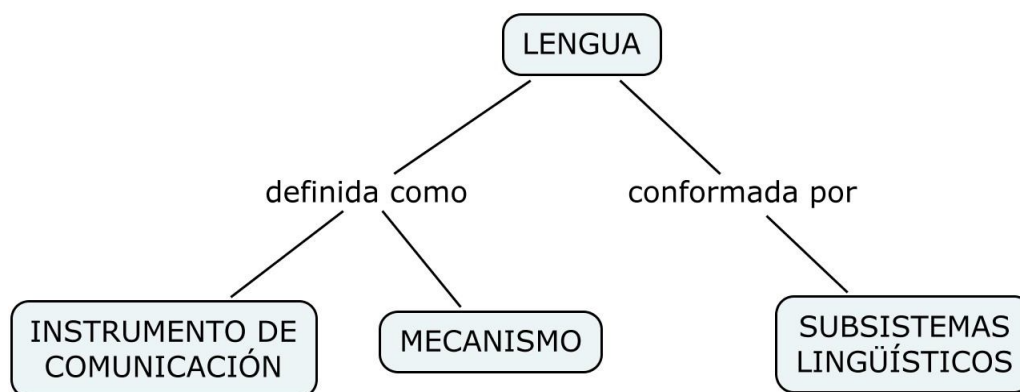


4. Una representación gráfica que utiliza como recursos elipses, líneas y aspectos tipográficos como letras mayúsculas y minúsculas. Las elipses encierran los conceptos, que se escriben con letras mayúsculas, las líneas conectan las elipses entre sí y las palabras enlace, escritas en letras minúsculas, presentan la relación que se da entre los conceptos. En consecuencia, el mapa conceptual está conformado por conceptos, elipses (también se puede utilizar rectángulos), líneas relacionantes y palabras enlace:



De lo anterior, recapitulamos: el mapa conceptual se constituye en una de las herramientas para garantizar el aprendizaje significativo, que tiene como fin la comprensión y la asimilación de nuevas informaciones. Es en este sentido, y teniendo en cuenta que hemos caracterizado la lectura como comprensión y aprendizaje, el mapa conceptual también se convierte en un instrumento metacognitivo, dado que nos ayuda a la comprensión de los textos al permitir la representación, consciente y deliberada, del contenido de éstos en términos de sus conceptos y sus relaciones. Por lo cual, constituye un recurso que sirve para dar cuenta del grado de comprensión lectora del estudiante. Veamos el siguiente ejemplo:

Proposición: La lengua es un instrumento de comunicación y un mecanismo que permite la correlación arbitraria entre sonido – sentido, y que está conformada por tres subsistemas lingüísticos: el semántico, el fonológico y el sintáctico.



Y, en la medida que progresa la lectura, avanza el lector en el entendimiento de la temática y por consiguiente va ampliando el mapa conceptual.

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN PARA EL MAPA CONCEPTUAL

Aspectos para evaluar	Sí	No
Leí el texto e identifiqué las afirmaciones de éste.		
Logré determinar cuál es el concepto incluso		
Establecí una relación jerárquica entre los conceptos, determinando cuáles son inclusores y cuáles incluidos		
Utilicé palabras enlace pertinentes para las relaciones conceptuales que establecí		
Elaboré una representación esquemática clara y organizada, utilizando para ello los recursos gráficos y tipográficos pertinentes		
Realicé un mapa conceptual que da cuenta de los contenidos del texto leído		

Lección 27. El resumen.

Generalidades. La acción de resumir es una actividad que realizamos con mucha frecuencia en nuestra vida cotidiana, puesto que constantemente nos vemos en la necesidad de utilizar la información que hemos ido recolectando en nuestro proceso de formación para adelantar tareas de diversa índole y con los más



diversos fines. Así, hablamos –o debemos dar cuenta- de la novela que se leyó, de una clase o una exposición o de una película que se ha visto. Actividades éstas que suponen –a veces sin darnos cuenta de ello- la elaboración de resúmenes, entre otro tipo de discursos. De otro lado, nuestra memoria no puede retener absolutamente todos los datos que de manera permanente estamos recibiendo del medio en el que nos encontramos, de tal forma que nos vemos en la necesidad de seleccionarlos y clasificarlos, esto es, desarrollar habilidades cognitivas que nos permitan comprender, almacenar, representar y recuperar la información que consideramos esencial y pertinente, una de estas habilidades la constituye precisamente el resumen.

Dado el gran flujo de información, en especial escrita, que caracteriza la llamada sociedad de la información, se hace necesario que los individuos posean una sólida formación del discurso escrito. Lo cual, supone que tengan una excelente formación en lectura y escritura para que estén en condiciones de procesar grandes cantidades de información –leer- y, a la vez, constructos mentales –escribir-. Lo anterior equivale a decir plenamente alfabetizados, de acuerdo con la noción de alfabetización que está en este módulo en lecciones atrás. En este orden de ideas, el resumen se torna en un ejercicio básico para el uso y la manipulación de la información escrita.

El resumen, desde un punto de vista funcional y práctico, es una herramienta útil para orientar a los posibles lectores sobre el contenido fundamental de los diversos textos que a diario se publican en todas las áreas del conocimiento, y así tomar la decisión de leer o no determinado texto (aspecto éste que comparte con la reseña). Esto debido a que el resumen es uno de los procedimientos con los que contamos para ofrecer una imagen de los contenidos más importantes de un texto, su ordenación y las principales relaciones entre ellos, en este sentido, los resúmenes se utilizaron con la finalidad de resaltar y organizar los contenidos más relevantes del texto.

Es en este sentido que, se presenta como instrumento para dar cuenta de la comprensión textual, esto es, para la lectura, puesto que, el punto de partida para la elaboración de un buen resumen está en una buena comprensión del texto que es objeto del ejercicio de lectura; en otras palabras, a través de un resumen podemos dar cuenta de, o evaluar, el grado de apropiación y comprensión textuales.

Desde el enfoque cognitivo de la lectura, en el que ésta se entiende como el conjunto de operaciones mentales que tienen como fin último la comprensión del texto, el resumen se asume como una de las variables que tiene incidencia en la reducción de la carga cognitiva que se hace necesario para procesar y comprender un texto. En este orden de ideas, se plantea como hipótesis de trabajo que la presencia del resumen al comienzo de un texto incrementa la velocidad lectora sin que ello afecte el nivel de comprensión y de recuerdo.

Ahora desde un punto de vista didáctico, y en lo que se refiere al ámbito escolar, el resumen se puede concebir como un instrumento de aprendizaje para: 1. Los profesores, porque a éstos les permite identificar los problemas de lectura y de producción escrita de sus estudiantes y, en consecuencia, aplicar las estrategias y correctivos necesarios para superarlos.

2. los estudiantes, dado que les posibilita mejorar sus procesos de lectura y escritura, por lo tanto, optimizar sus procesos de aprendizaje, dadas las implicaciones que tiene el manejo del código escrito en la formación escolar y en general del individuo.

Según lo planteado, reconocemos el resumen como un ejercicio que implica la lectura así como la escritura; esto es, teniendo en cuenta que la actividad de elaborar resúmenes se puede entender como una tarea de lectura o como una tarea de escritura. En el primer caso, la elaboración del resumen se da de forma simultánea con el proceso de comprensión: a medida que se lee se va construyendo el resumen. Este planteamiento procede de Van Dijk y Kinstch. En el segundo caso, el resumen se produce después de que se ha dado la comprensión, es

decir, se elabora una vez se ha llevado a cabo el proceso de lectura; éste es el planteamiento de teóricos como Brown, quien considera que la recuperación de la información textual conlleva dos actividades primarias de la tarea de resumir un texto: la selección de ideas básicas y la condensación de éstas. Dichas actividades se dan después de la lectura y llevan a la elaboración del resumen, utilizando para ello el código escrito, por lo tanto, se pueden considerar como actividades de escritura. De acuerdo con estas consideraciones, el resumen se puede asumir como estrategia metacognitiva durante el proceso de lectura o como estrategia metacognitiva para después del proceso lector.

En este módulo de competencias comunicativas para la UNAD, y de acuerdo a la experiencia del redactor de este texto, asumiremos que el resumen es una actividad de lectoescritura, pues supone la interacción de las dos actividades lingüísticas básicas del ser humano: la comprensión y la producción. En este último sentido es que nos interesa el resumen en el ámbito escolar: como un instrumento que posibilita observar y ejercitar los procesos de comprensión así como de producción textual.

El resumen es un ejercicio de lectura en la medida en que apunta a dar cuenta de la comprensión de un texto, que llamaremos “texto base”, dado que busca descubrir y determinar el grado de importancia de las informaciones que lo conforman. Esto supone, un proceso de jerarquización de aquéllas gracias al cual el lector determina qué informaciones son las que él considera como las más importantes o relevantes para almacenarlas en su memoria a largo plazo.

Algunos teóricos llaman la actividad de selección de ideas básicas. Actividad que se da en el desarrollo de una lectura juiciosa del texto base. Es de anotar que esta selección informativa la podemos plasmar físicamente por medio de recursos como el subrayado o la toma de notas.

Además de ejercicio de lectura, el resumen también es un ejercicio de escritura porque implica la creación de un nuevo texto que dé cuenta del proceso de selección informativa del texto base, anteriormente descrito. En otras palabras, el lector, ahora escritor –lector/escritor-, reproduce el texto base de forma concisa y coherente, esto es, produce un nuevo texto –que llamaremos texto resumen- en el que plasma, de forma condensada, la selección de las ideas esenciales del texto base.

Desde luego, este proceso de selección informativa se realiza a partir del contenido y de la estructura misma del texto base, así como de los conocimientos del lector. Puesto que, la obtención de un resumen interviene una serie de variables relacionadas con la persona que lo elabora (punto de vista sobre la tarea de resumir, nivel de habilidad para abordar la tarea y grado de conocimiento del contenido del texto que se ha leído y que se va a resumir), el tipo de texto que se resume (longitud, género y complejidad), la forma como se asume la tarea de resumir (acceso al texto base, propósito del resumen y restricciones en la longitud del resumen) y las opciones que se le brindan al lector/escritor para asumir la tarea (resumir durante la lectura o resumir después de la lectura)

De todo lo anteriormente expuesto, se infiere o se deduce que estamos en capacidad de resumir una película, una conferencia, un programa de televisión o un texto escrito y, mediante un proceso de análisis y síntesis reducir las dimensiones de aquél, de tal forma que se obtenga un nuevo texto que condense los componentes significativos fundamentales del texto base, es decir, que respete el contenido de éste. Seguidamente, observemos un cuadro que ilustra la aplicabilidad de un resumen dependiendo de la naturaleza del texto inicial o texto base.

VARIABLES	ASPECTOS	CONSIDERACIONES
PERSONA	Punto de vista sobre la tarea: resumir es...	Reducir la longitud del material original.
		Una estrategia de copia-supresión.
		Una estrategia de comprensión y producción textual.
	Nivel de habilidad: implica capacidad para...	Seleccionar ideas importantes
		Condensar, que supone aptitud escritora: a mayor nivel de condensación, mayor nivel de trabajo escrito.
	Nivel de conocimiento de contenido	El conocimiento previo altera la actividad de comprender y, por ende, la elaboración del resumen.
TEXTO	Longitud	A mayor longitud del texto base, mayor dificultad para resumirlo.
	Género	La estructura del tipo textual tiene incidencia en la actividad de resumir; así, se hace más fácil resumir textos narrativos que argumentativos.
	Complejidad	Aspectos como vocabulario, estructura de los enunciados, niveles de abstracción, organización inadecuada del texto base, inciden en la tarea de resumir.

TAREA	Acceso al texto base	Presencia o no del texto base mientras se elabora el resumen.
	Propósito del resumen: éste es para...	Un posible lector: esto exige mayor procesamiento y elaboración textuales.
		Uso personal: menos elaboración textual
	Restricciones en la longitud del resumen	Se determina o no la extensión del resumen
OPCIONES	Resumir durante la lectura	Se hace con textos breves y familiares, no hay restricciones en cuanto a longitud
	Resumir después de la lectura	Tarea de escritura, se hace cuando los textos son largos, hay restricciones de longitud

Fuente: Lectura, Metacognición y Evaluación. Alejandría. 2005. P. 120

En función de recalcar lo expuesto en esta lección, resumir es una actividad cognitiva que consiste en crear un nuevo texto a partir de un texto base que emplea de éste sólo las informaciones relevantes. Así, el resumen se define como: un texto que reelabora el texto de origen reduciendo su longitud, en el que el autor se mantiene en segundo plano y se esfuerza en ser objetivo, en un intento de crear una síntesis coherente y comprensible del texto de origen.

Por consiguiente, tanto la macroestructura referencial como el resumen guardan con el texto base una relación de naturaleza semántica, puesto

que los dos preservan el contenido esencial de aquél. Ahora bien, desde la perspectiva expuesta en este módulo, la macroestructura referencial ofrece una visión esquemática de la estructura conceptual del texto, mientras que el resumen brinda una presentación escrita de ésta.

Al igual que la macroestructura, y siguiendo la óptica textual, el resumen es producto de la aplicación de las macrorreglas de supresión, generalización y construcción, esto teniendo en cuenta que éstas permiten sustraer y condensar la información esencial del texto base.

El resumen también posee las propiedades que definen y caracterizan cualquier tipo de escrito. Según Cassany, adecuación, coherencia, cohesión y corrección gramatical. La adecuación es la propiedad del texto que determina, entre otras características, la variedad (dialectal / estándar) y el registro (general / específico; oral / escrito; objetivo / subjetivo; formal / informal) que hay que usar.

La coherencia se constituye en la propiedad del texto que posibilita la selección de la información (relevante/irrelevante) y organiza la estructura comunicativa del texto; esta propiedad es de naturaleza semántica, pues se refiere al significado del texto en su totalidad, y es la característica que permite establecer si un texto se puede considerar como tal.

La cohesión es una propiedad de carácter sintáctico y tiene que ver con el hecho de que el texto se entiende como un conjunto de enunciados relacionados entre sí, conformando un todo estructurado. La relación entre dichos enunciados está determinada por los llamados mecanismos de cohesión, los cuales se pueden clasificar en:

1. Mantenimiento del referente (repeticiones totales o parciales; sustitución por sinónimos, metáfora y otros.

2. Progresión temática, lineal, tema constante, temas derivados o extendidos, entre otros.

3. Marcadores y conectores léxicos y fonéticos.

Así, la cohesión es la propiedad que conecta las distintas frases entre sí mediante las formas de cohesión, y tiene como objetivo fundamental asegurar la comprensión global del significado del texto; de esta forma, la cohesión es una manifestación de la coherencia.

La corrección gramatical es la propiedad que incluye todos los aspectos contemplados por la concepción tradicional de la composición escrita: la ortografía, la morfosintaxis y el léxico.

Lección 28. Recapitulando.

El resumen es una estrategia de composición textual compleja que implica tanto la lectura como la escritura. Asumimos que la elaboración de un resumen como un proceso en el que intervienen e interactúan dos subprocesos: la comprensión textual y la producción textual.

COMPRENSIÓN TEXTUAL. Corresponde a la lectura atenta del texto base. Esta lectura implica identificar, desde nuestra perspectiva, la macroestructura referencial del texto base, con lo cual determinamos los aspectos básicos de éste. En este punto prima la regla de supresión puesto que vamos dejando de lado, toda la información que no es relevante para la producción del resumen; por ejemplo, repeticiones, ejemplos, detalles, y otros. En otras palabras, eliminamos las ideas secundarias que tienen como fin, ampliar, desarrollar, precisar la información que llevan las ideas principales o temáticas. Esto supone, a la vez, el proceso de selección: determinar lo relevante de lo no

relevante. Aquí se hace necesario recurrir a estrategias de subrayado, la toma de notas, la elaboración de glosas en el texto, para determinar el listado de las ideas principales con las cuales se constituirá el resumen en el momento de la producción textual.

Recordemos que, como se ha venido planteando, resumir supone la supresión de información, cabe señalar que no todos los textos son susceptibles de ser resumidos. En todos los tipos de textos no se les puede aplicar la macrorregla de supresión, tal es el caso de los textos instructivos-preceptivos como las recetas de cocina, los manuales de instrucciones, las reglas de un juego, entre otros. Porque si se elimina información se puede incurrir en problemas de comprensión del texto así como alterar la funcionalidad del mismo, porque toda la información es relevante. Resumir es útil en muchas formas de literatura de divulgación y en un gran número de libros científicos, porque permite presentar los resultados y conclusiones de éstos para el público en general.

PRODUCCIÓN TEXTUAL: aquí se adelanta el proceso de escritura de un texto similar al de base –en lo que respecta al contenido pero diferente en cuanto a la extensión, como planteamos-, utilizando para ello información relevante que se ha identificado en el proceso de comprensión. En este punto priman las reglas de generalización –incluir palabras o enunciados en unas o unos más universales que los engloben, sustituir proposiciones por otras- y de construcción –reemplazar una secuencia de proposiciones por otra, elaborar un nuevo texto o construir una nueva proposición a partir de las ideas que se encuentran diseminadas en distintos párrafos o secuencias de enunciados. El texto final debe ser, como se describió en líneas atrás: breve, coherente, cohesivo, adecuado y correcto gramaticalmente, y no un listado de ideas sueltas, por ello se debe recurrir a los recursos lingüísticos que se utilizan para producir cualquier tipo de escrito: relación lógica entre los enunciados que lo integran, usos de conectores,

elementos anafóricos, sinónimos, manejo de párrafos, nominalizaciones, entre otros.

En lo que tiene que ver con la redacción, se recomienda escribir en tercera persona, evitar las citas textuales y las referencias particulares, procurar que sea lo más corto posible y que el texto resultante sea coherente y no dé la impresión de ser un conglomerado de ideas sin hilar. Así el proceso de producción escrita inicia con las etapas de ordenación y estructuración del listado de afirmaciones, lo que equivale a la reescritura del texto base gracias a los mecanismos lingüístico-textuales (supresión, sustitución, conjunción, subordinación, nominalizaciones, adjetivaciones), elaboración del borrador, revisión y corrección de éste y redacción de la versión definitiva del documento escrito.

RESUMEN	COMPRENSIÓN TEXTUAL	1. Lectura del texto base.
		2. Elaboración de la macroestructura referencial de base.
		3. Determinación de afirmaciones.
		4. Confección del listado de afirmaciones.
	PRODUCCIÓN TEXTUAL	5. Ordenación y estructuración de listado de afirmaciones (transformación del Tb).
		6. Redacción del borrador.
		7. Revisión y corrección del borrador.
		8. Redacción de la versión

definitiva

Subprocesos para la elaboración de un resumen.

Vale la pena, hacer énfasis, en que la escritura es un proceso que supone, de manera general, los momentos interactivos de la conceptualización (definición de objetivos, la generación y organización de ideas, así como la estructuración de un plan de trabajo que oriente el desarrollo del futuro escrito) y la formalización o textualización (elaboración de borradores, evaluación, revisión y corrección de éstos, hasta llegar a la redacción de la versión definitiva).

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN PARA EL RESUMEN

FASE DE COMPRENSIÓN TEXTUAL		
Aspectos para Evaluar	Sí	No
Realicé una lectura analítica del texto base:		
Identifiqué las afirmaciones presentes en el texto		
Suprimí las informaciones (explicaciones, ejemplificaciones presentes en el texto		
Elaboré la macroestructura referencial del texto		
Preparé un listado de afirmaciones		

FASE DE PRODUCCIÓN TEXTUAL

Aspectos para Evaluar	Sí	No
Estructuré un texto a partir del listado de afirmaciones		
Preparé un borrador del texto		
Realicé revisión constante y correcciones a este borrador		
Elaboré la versión definitiva del resumen		
Escribí un texto que respeta las características de contenido y formales que definen el resumen: brevedad, objetividad, claridad, coherencia, cohesión, adecuación y corrección gramatical		

Lección 29. La Reseña.

Ahora abordaremos otro tipo de texto, relacionado con el resumen, que asumiremos como estrategia metacognitiva de poslectura y que ofrece algunas alternativas nuevas: la reseña.

Se entiende que resumir es una actividad que se realiza con mucha frecuencia en nuestra vida cotidiana, reseñar también es una actividad que se suele realizar con frecuencia, dado que en muchas ocasiones no sólo da cuenta de la información que presentan los diversos textos a los que se enfrenta el lector, sino que además se ofrecen juicios personales sobre éstos, ya sea en lo que a su contenido se refiere o a la forma de



aquellos juicios que pueden ir desde la simple manifestación subjetiva de agrado o desagrado frente al texto, hasta el análisis detallado de éste y su valor, y esto porque el criticar es función propia del hombre. Esta emisión de juicios se constituye en el punto básico de la reseña crítica pues, como se reflejará más adelante, ésta tiene como finalidad la presentación y valoración de un texto.

Vale la pena resaltar que en estos párrafos se centra el interés en el texto escrito, es importante indicar que la reseña, al igual que el resumen, se puede utilizar en los más diversos ámbitos de la vida cultural dado que se puede reseñar, por ejemplo, un concierto, una exposición, un encuentro deportivo, una representación teatral, entre otros muchos eventos sociales.

Así como el resumen, desde el punto de vista práctico, se constituye en una herramienta que ofrece orientación acerca del contenido esencial de un texto, la reseña se erige como un tipo de texto que orienta al lector, puesto que también ofrece una visión general de los contenidos del texto base (reseña descriptiva) y una valoración de éste (reseña crítica), esto es, por medio de ella se emite un juicio en el que se destaca, de forma sustentada, tanto en lo positivo como lo negativo del texto base. Así, con la reseña, en especial la crítica, como veremos más adelante, se informa y convence sobre los méritos o fallas del texto reseñado.

Ahora, desde la perspectiva de la didáctica de la lectura y la escritura, la reseña también se constituye como estrategia de poslectura que permite dar cuenta de la comprensión e interpretación de un texto, dado que a través de ésta se extraen y presentan las informaciones básicas de éste, a la vez que se emite un juicio crítico sobre la publicación en su conjunto. Este último aspecto es el que la diferencia del resumen. Así mismo, la reseña se constituye en un ejercicio que conlleva los procesos de lectura y escritura, es decir, es una estrategia de lectoescritura.

Estrategia que consideramos de poslectura porque la producción de este tipo de texto se da después de realizar la tarea de lectura. En términos

generales, la elaboración de una reseña involucra las estrategias antes expuestas, esto es, implica la identificación de la macroestructura referencial del texto base y la elaboración del resumen de éste, adicionalmente supone, en el caso de la reseña crítica, la emisión de una valoración del texto base.

LA RESEÑA DESCRIPTIVA.

Este tipo de reseña se puede hacer la sinopsis descriptiva de los contenidos de un texto y presentarlos a través de una configuración estructural que contiene los siguientes elementos: 1. Un encabezamiento, que corresponde a la ficha bibliográfica en la que se presentan los datos generales del texto base.

2. un marco introductorio o presentación del texto base.

3. una síntesis de los contenidos, es decir, la presentación objetiva de los contenidos fundamentales del texto base, hecho que la acerca bastante al resumen.

4. una conclusión que retoma los planteamientos fundamentales del texto base. Para el caso de la reseña crítica no sólo se crea este contexto sino que, además, se plantea una perspectiva valorativa.

La reseña descriptiva se puede asumir, entonces, como otro tipo de estrategia de poslectura que le brinda al lector-escritor, la posibilidad de dar cuenta del contenido básico de un texto. Ésta tiene como objetivo fundamental ofrecer información sobre los contenidos del texto base, así como reconstruir la estructura lógica del pensamiento del autor de éste. En consecuencia, elaborar una reseña con intención descriptiva es una actividad en la que, a partir de la descripción sintética de los contenidos, se pone de relieve las ideas fundamentales del texto base. Por ello, se reconoce como un trabajo de comprensión y producción, dado que se trata de recuperar la información central del texto base y, a partir de ésta, generar un nuevo texto.

Un reseñador debe realizar una lectura juiciosa y detenida del material objeto de estudio y producir un texto que condense la información relevante, elimine la accesorio, generalice en relación con los tópicos allí trabajados, además de ofrecer un texto que articule de manera coherente las ideas expuestas en el texto base.

La superestructura de este tipo de reseña está conformada por un marco introductorio, una síntesis de los contenidos del texto base y una conclusión. Veamos un ejemplo de reseña descriptiva y a partir de éste analicemos esta configuración estructural:

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. “competencia cultural, competencia intercultural. Para una antropología de la comunicación”. En: Recherches et applications. Paris: Edicef, 1996; p. 28-38

En este ensayo, la autora pone en evidencia la necesidad de una triple competencia para el aprendizaje de una lengua: lingüística, comunicativa y cultural. Agrega que el problema no está resuelto en lo comunicativo y en lo cultural. Según esto, plantea entonces tres preguntas:

¿Puede la definición de una competencia cultural ser elaborada a partir de un análisis de necesidades culturales (por analogía con necesidades lingüísticas)?

¿En qué medida un enfoque funcional de la cultura puede contribuir a la construcción de un corpus de aprendizaje susceptible de producir condiciones de una evaluación?

¿Cuáles son las informaciones y conocimientos culturales que necesitaría el hablante de una lengua para comunicar de manera eficaz?

Para dar respuesta a estos interrogantes, la autora del ensayo, estructura su artículo en cuatro partes, a saber: De la etnolingüística a la antropología de la comunicación, De la cultura a la culturalidad, Entre signo y síntoma, y Para una competencia intercultural.

En la primera parte, la autora argumenta que pasar de la enseñanza de la civilización a la de las culturas y la referencia a un procedimiento intercultural, supone un cambio metodológico y didáctico (tecnicista) y esencialista que toca el sentido dado al aprendizaje de las lenguas extranjeras. Afirma, además, que la etnolingüística no logra dar cuenta de los complejos cambios del creciente tejido social y que la antropología –no la etnología- se ocupa del hombre en su globalidad y diversidad, de la multiplicidad de marcos de pertenencia y de referencia. De otro lado, plantea que la antropología y las filosofías del lenguaje centran su atención en el interlocutor y no el mensaje, en el DECIR A y CON y no únicamente en el DECIR, en la dimensión ontológica y no solamente en la dimensión pragmática del lenguaje. En consecuencia, se debe analizar la definición de los objetivos de formación, los paradigmas y modelos, y la diferencia entre un enfoque culturalista, el conocimiento de las diferencias culturales (dimensión etnográfica) y uno intercultural o la comprensión de la variación cultural (dimensión antropológica)

En la segunda parte, la autora plantea que la competencia cultural es un conocimiento del otro, que no permite dar cuenta de la comprensión de la comunicación en la pluralidad lingüística y cultural. Por ello, cambia la pregunta ¿qué se debe saber del otro o de su cultura para comunicarse efectivamente con él?, por ¿cómo utiliza el individuo su cultura y la de otros, ó como utiliza él fragmentos de estas culturas para comunicar? En la modernidad ya no se está, entonces, ante entidades culturales globales y estables o culturas sino fragmentos de lecturas, debido a la pluralidad lingüística y cultural. Convendría, concluye, hablar de interculturalidad y no de cultura, así como de competencia intercultural que completa la cultural.

Para la tercera parte, la autora asume que lo verbal de la comunicación no vehicula la totalidad del sentido y el desconocimiento de las características culturales es poco perturbador para esa comunicación. La cultura es significativa ante las dificultades en la comunicación. Las manifestaciones culturales en la comunicación son indicadores del estado de la relación y la cultura no es el origen de conflictos, como se ha intentado hacer creer, sino un vector privilegiado de la expresión de las discrepancias. Como consecuencia de esto, se debe orientar la didáctica de las culturas al servicio de la competencia comunicativa, y formar para analizar la complejidad de una situación de comunicación en un contexto pluricultural.

En la cuarta parte, la autora plantea que comunicar implica poner en escena una relación, actualizar ítems sociales y culturales a través de un comportamiento verbal y no verbal mediante estrategias de conformidad y de transgresión de las normas grupales y de las referencias supuestamente compartidas por los miembros de la comunidad. En el intercambio se dice pero también ser oculta a través del decir, se ocultan apuestas de otra naturaleza. De esta forma, la autora propone, frente a los estudios culturalistas, una competencia de análisis, una competencia intercultural pues todos los hechos culturales pueden servir de fondo a la comprensión de las apuestas de la comunicación y el individuo basa su expresión en códigos de pertenencia y de referencia: pluralidad y multireferencia en un contexto.

Como la comunicación es el compartir de experiencias y de relaciones, se debe determinar cómo utiliza el hablante la cultura en esa situación y no cómo la cultura lo determina y lo define a él. De ahí la necesidad de una competencia intercultural construida en una perspectiva situacional, intersubjetiva y dialógica en el que se relaciona apropiadamente la cultura como ontología y la cultura como pragmática, relación de la cual puede dar cuenta la didáctica de las lenguas y las culturas.

De acuerdo con lo expuesto por la autora, se puede concluir que el enfoque intercultural es una opción construida a partir de la ubicación de los intercambios lingüísticos en una sociología y una antropología comprensivas y no solamente explicativas.

-es una reseña descriptiva elaborada por Doris Santos y otros, en la investigación “Competencia Comunicativa Intercultural Crítica”.-

Recapitulando, como se puede observar en esta reseña descriptiva, el primer elemento que nos presenta el lector-escritor (reseñador) corresponde al encabezamiento, el cual está conformado por la ficha bibliográfica del texto base, que contiene estos elementos básicos: apellido del autor, nombre del autor, título del texto, editorial, ciudad de publicación, año de publicación y número de páginas.

Después del encabezamiento, el reseñador hace una presentación general del propósito de la autora y señala tres interrogantes fundamentales para resolver en relación con el problema que se va a enfrentar, lo cual corresponde a la introducción:

En este ensayo, la autora pone en evidencia la necesidad de una triple competencia para el aprendizaje de una lengua: lingüística, comunicativa y cultural. Agrega que el problema no está resuelto en lo comunicativo y en lo cultural. Según esto, plantea entonces tres preguntas:

¿Puede la definición de una competencia cultural ser elaborada a partir de un análisis de necesidades culturales (por analogía con necesidades lingüísticas)?

¿En qué medida un enfoque funcional de la cultura puede contribuir a la construcción de un corpus de aprendizaje susceptible de producir condiciones de una evaluación?

¿Cuáles son las informaciones y conocimientos culturales que necesitaría el hablante de una lengua para comunicar de manera eficaz?

Para dar respuesta a estos interrogantes, la autora del ensayo, estructura su artículo en cuatro partes, a saber: De la etnolingüística a la antropología de la comunicación, De la cultura a la culturalidad, entre signo y síntoma, y para una competencia intercultural.

Así, el reseñador provee un panorama general del objeto de estudio del texto en cuestión y señala tres interrogantes que la autora menciona e intenta resolver su trabajo. Además, hace una descripción general de la estructura del texto.

Una vez realizada la presentación del texto, el reseñador da paso a la exposición de los contenidos, siguiendo el orden planteado por la autora y por la estructura ya mencionada. Esta presentación es síntesis de los contenidos básicos a partir de las cuatro partes señaladas. El reseñador describe lo fundamental de los contenidos trabajados por la autora del texto base sin presentar valoraciones o juicios sobre los mismos.

Para la primera parte, el reseñador destaca la importancia de definir la enseñanza de las lenguas, tal y como la autora lo afirma, desde un enfoque intercultural.

En la segunda parte señala la conveniencia de hablar de interculturalidad y, por ende, de competencia intercultural, tal como lo señala la autora del texto base.

En la tercera parte presenta el planteamiento central: la necesidad de orientar la didáctica al servicio de la competencia comunicativa en un contexto pluricultural.

En la cuarta parte destaca la necesidad de un enfoque intercultural y una competencia intercultural en la didáctica de las lenguas y las culturas.

Finalmente, ofrece una conclusión que se deriva de los planteamientos de la autora: el enfoque intercultural es una opción construida a partir de la ubicación de los intercambios lingüísticos en una sociología y una antropología comprensivas y no solamente explicativas.

Entonces, tal como planteamos y como se puede ver en el texto analizado, la reseña descriptiva ofrece una visión general de las ideas fundamentales del texto reseñado, esta visión incluye la ficha bibliográfica, la presentación de la intención u objetivo del texto así como su macroestructura referencial, la síntesis objetiva de las ideas principales del texto sin emitir ningún tipo de juicio u opinión personal por parte del reseñador y, finalmente, una conclusión que cierra la reseña.

Según esto, la diferencia entre resumen y la reseña descriptiva es que el resumen, si bien presenta las ideas básicas del texto base, no tiene introducción ni conclusión, aspectos éstos que de alguna manera dejan entrever la presencia del reseñador.

Lección 30. La Reseña Crítica.

Hasta aquí hemos expuesto, de manera general, lo que se entiende por la reseña descriptiva, veamos ahora una caracterización de la reseña crítica.

La reseña crítica es un tipo de texto resultado de una lectura de estudio que incluye explícitamente el carácter valorativo de esta lectura, de esta forma, la reseña crítica se constituye en un recurso que permite dar cuenta de la comprensión de un texto así como la interpretación de éste. Desde el punto de vista textual, podemos ubicarla, de acuerdo con lo expuesto por (Cassany 1999: 33), dentro de los escritos de carácter interpersonal que cumplen con una función informativa.

Según lo anterior, entendemos la reseña como un tipo particular de texto que se constituye en un medio de información y a la vez en un enjuiciamiento crítico de un texto base, esto es, la reseña tiene su origen en la lectura de un documento escrito que da cuenta de la comprensión y de la lectura valorativa e interpretativa realizada por un lector como resultado de una lectura global, analítica y crítica, es decir, de una lectura de estudio.

En términos funcionales, la reseña crítica es un tipo de texto que responde a los usos interpersonales, ya que el escritor de la misma siempre tiene en mente un destinatario, al cual va a informar y orientar sobre la lectura realizada. De ello resulta que la reseña es un texto que combina las funciones informativa y argumentativa, dado que el reseñador presenta la síntesis de los contenidos fundamentales y, a la vez orienta al lector sobre los mismos en relación con su posición particular frente al texto objeto de reseña.

Por consiguiente, la reseña crítica es un texto expositivo-argumentativo que consiste en la síntesis de los contenidos de un libro, revista o artículo, así como la valoración crítica de éstos. En consecuencia, la reseña crítica de un texto expositivo cumple la función de informar, esto supone, en primera instancia, un resumen del texto base. Para que el reseñador pueda proporcionar la información necesaria debe conocerla y el discurso que produce debe ser confiable, pertinente, claro y conciso.

Ahora bien, como texto argumentativo, la reseña crítica responde a una función comunicativa orientada hacia el receptor, en la cual el autor actúa como orientador y evaluador de la lectura realizada del texto base. En sentido amplio, la argumentación es una práctica discursiva que responde a una función comunicativa: la que orienta al lector para lograr su adhesión. Muchos son los discursos que incluyen esta función: el discurso de los profesores, de los políticos, los predicadores, las personas que escriben ensayos, o personas que se dedican a influir y seducir. En este contexto, cabe señalar que la reseña crítica comparte esa práctica argumentativa puesto que el reseñador emite juicios valorativos sobre el texto base y los formaliza en el escrito que produce, la reseña crítica, a partir de un esquema argumentativo que, a su vez, pone en evidencia la estructura del texto reseñado.

El reseñador como locutor, expone los contenidos relevantes del texto base, a la vez que manifiesta su interpretación, la explica y sustenta, es decir, argumenta. Para ello presenta ante su posible interlocutor-lector, su manera de ver el texto en cuestión y evidencia así una toma de posición. Además produce un efecto que lleva al lector de la reseña a ir al texto base o lo disuade de hacerlo. En este sentido, el comentario del reseñador se constituye en una provocación para su lector en relación con el acto de leer, pues con la reseña se despierta o no el interés de determinada comunidad de lectores, de tal forma que con ello se incita a la lectura directa o no del texto base.

Por todo lo anterior, un reseñador es un lector competente, es un informador objetivo y un crítico ecuánime que está en capacidad de sintetizar la información, de apreciar méritos y percibir vacíos con

perspectiva crítica. De lo anterior, se desprende que un reseñador es un lector selectivo que extrae las informaciones fundamentales, las presenta de manera condensada y emite valoraciones en torno a la publicación. La reseña crítica, por lo tanto, se constituye en un ejercicio interesante para dar cuenta del grado de comprensión de un texto, dado que debe presentar las ideas fundamentales de éste, y de interpretación del mismo, puesto que se debe emitir un juicio valorativo. Juicio que ha de ser respetuoso, ajustado y sustentado.

Según lo planteado, la relación entre lectura y reseña crítica se sintetiza en:

1. Leer para comprender el texto base (resumir, informar, exponer)
2. Leer para interpretar y evaluar el texto base (valorar, argumentar)
3. Leer para elaborar un nuevo texto escrito que da cuenta de los contenidos fundamentales del texto base y para emitir juicios críticos, sustentados en un esquema argumentativo (escribir)

Teniendo en cuenta lo propuesto, se plantea que reseñar, con intención crítica, es una tarea lectoescritura que da como resultado la creación de un nuevo texto, a partir de un texto base, en el que se da cuenta de los contenidos fundamentales de aquél y en el que se presenta un juicio valorativo en torno a éste como totalidad. Juicio que no debe estar cargado de apasionamientos, favoritismos o prejuicios. Así, como en el caso del resumen, entre el texto base y su reseña crítica se presenta la doble relación de equivalencia y diferencia, además de la de valoración.

Algunas indicaciones para abordar la reseña de un artículo o libro se sugiere:

1. Dividir el texto base en unidades de lectura.
2. Conocer la información y despejar dudas en relación con los contenidos.
3. Elaborar síntesis parciales que den cuenta de las unidades de lectura.
4. Ordenar las ideas a partir de planes previos de trabajo.
5. Revisar y corregir borradores.

La anterior presentación puede ser recurrente como orientación metodológica para elaborar una reseña y en la medida que el estudiante practique y se familiarice con el esquema se fortalecerá su capacidad de comprensión lectoescritural así como su capacidad de producción escritural.

MODELO DE AUTOEVALUACIÓN PARA LA RESEÑA CRÍTICA

FASE 1. COMPRENSION TEXTUAL		
Aspectos para evaluar	SI	NO
1.Realicé una lectura analítica del texto base:		
- Elaboré el resumen		
2.Realicé una lectura crítica del texto base:		
- Escribí comentarios relacionados con los distintos contenidos que éste presenta.		
- Preparé un listado que señala ventajas y desventajas del texto base.		

FASE 2. PRODUCCION TEXTUAL

Aspectos para evaluar	SI	NO
Preparé una macroestructura para la elaboración de la reseña		
Realicé una síntesis descriptiva de los contenidos y los organicé en unidades temáticas		
Emití juicios valorativos acerca del texto base		
Preparé una primera versión de la reseña		
Realicé los ajustes, revisiones y correcciones necesarios a esa primera versión		
Elaboré la versión definitiva		
Escribí un texto que respeta las características de contenido y formales que definen la reseña (síntesis de los contenidos del texto base y emisión de un juicio sustentado sobre éste)		

Actividades de Autoevaluación de la UNIDAD 2

Apreciada y apreciado estudiante, de manera autónoma realice ejercicios sobre la temática presentada en esta unidad. Utilice los modelos de cuadros presentados y desarróllelos de acuerdo a sus condiciones y expectativas en este curso académico.

Fuentes Documentales de la Unidad 2

BERNÁRDEZ, Enrique (1982). Introducción a La Lingüística del Texto. Madrid: Espasa – Calpe.

BERNÁRDEZ, Enrique (Compilador) (1987). Lingüística del Texto. Madrid: Arco.

HALLIDAY, M.A.K. (1994). El Lenguaje como Semiótica Social. Bogotá. D.C. Fondo de Cultura Económica.

NIÑO ROJAS, Víctor Miguel (2005). Competencias en la Comunicación. Bogotá D.C.: Ecoe.

NUSSBAUM, Luci y TUSÓN VALLS, Amparo (1996). El Aula como Espacio Cultural y Discursivo. En: Revista Signos, Teoría y Práctica de la Educación. Gijón.

PÉREZ GRAJALES, Héctor (2006). Comprensión y Producción de Textos. Bogotá D.C.: Magisterio.

VAN DIJK, Teun A (1988). Texto y Contexto Semántica y Pragmática del Discurso. Madrid: Cátedra.

VILA I SANTASUSANA, Montserrat (2004). Actividad Oral e Intervención Didáctica en las Aulas. En: Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional.