

Introducción

“Leer es un trabajo de lenguaje”

R. Barthes S/Z

Profundizar el conocimiento de la lengua materna en alumnos ingresantes a las distintas carreras de la UNSJ constituye el objetivo de esta publicación. A tal fin hemos abordado algunos contenidos del área Lengua, referidos especialmente a los componentes, recursos textuales y gramaticales que caracterizan los textos de estudio, como así también, las distintas estrategias que pueden utilizarse para mejorar las prácticas de lectura y escritura sobre este tipo de textos. Consideramos que la reflexión sobre los variados caminos que pueden seguirse para intensificar las prácticas de lectura y escritura contribuye a su enriquecimiento y mejoramiento. Saber leer y escribir textos de forma autónoma para satisfacer requerimientos de distinta índole es la condición básica que nos posibilita el ingreso al complejo mundo de circulación del lenguaje escrito como sujetos sociales, pensantes y libres.

Desde el punto de vista psicolingüístico, la lectura y escritura se consideran como un medio de aprendizaje, es decir como un medio para aumentar y mejorar el bagaje de conocimientos generales y específicos de cada individuo. Se considera que al enseñar a comprender textos escritos se está enseñando a pensar. La comprensión es concebida como un proceso activo de construcción de significados por parte del lector. *“El proceso de construcción de significados (mediante el lenguaje) es crítico para el desarrollo de las operaciones cognitivas, ya que cuando se lee y se escribe, se piensa. Y cuando se piensa, se desarrolla la habilidad crítica del sujeto y su capacidad intelectual se afianza y alcanza un desarrollo elevado dentro de su comunidad”* (Vigotsky, 1978). (El subrayado es nuestro). De acuerdo con este enfoque se intentan aplicar en el aula mejores estrategias de enseñanza-aprendizaje para favorecer que los alumnos lean comprensivamente, es decir, que ejerciten el razonamiento, y puedan realizar operaciones de generalización, análisis, síntesis y abstracción.

En síntesis, los enfoques para abordar la enseñanza de la lectura y escritura son dos: la posición que predominó entre las décadas del 60 al 80, concebía la comprensión lectora como un mero proceso de transferencia de significados de un texto escrito por un autor (activo) a la mente del lector (pasivo). El lector ideal, por lo tanto, era considerado desde un rol pasivo, dado que la comprensión era entendida como el acto de *decodificar, traducir y llevar a la memoria* el contenido, supuestamente explícito, que está en el texto. *Para evaluar la comprensión* de un texto se priorizaba la reproducción literal de la información, el reconocimiento y la utilización de determinados patrones sintácticos, etc.

Desde esta perspectiva, la escritura se entendía como una habilidad divergente de la comprensión. *Para medir la producción*, se focalizaban mayoritariamente aspectos formales y de superficie (tales como la ortografía, la puntuación, el uso adecuado del léxico, la diversidad de patrones sintácticos oracionales, etc.) más que de contenido y de

organización textual. El escritor ideal aparecía como un generador de ideas surgidas de su conocimiento previo, que llegaban a plasmarse en un **producto** final sobre la hoja de papel, sin que mediaran reflexivamente las actividades de planificación temática, de adecuación contextual, entre otras. No se hacía hincapié en los objetivos de la producción, los contextos de escritura, los destinatarios involucrados, los antecedentes previos sobre el tema, etc.

La otra posición, que surge a partir de los 80, considera la lectura como un **proceso** en el que interactúan el autor, el texto y el lector. Así, desde esta óptica, la lectura es concebida como la construcción del significado de un texto, realizada mediante el uso que el lector hace de los elementos gráficos y fónicos, sintácticos, semánticos y contextuales del texto. La comprensión lectora, en consecuencia, es el resultado de una interacción continua entre el texto y el lector, quien aporta intencionalmente sus conocimientos previos y sus capacidades de razonamiento inferencial para elaborar una interpretación coherente del contenido.

En la actualidad, son numerosos los estudios que hacen hincapié en la interrelación entre la lectura y la escritura. Ambos procesos tienen aspectos comunes que permiten ahorro de energía en el sistema cognitivo del lector/ escritor, por ejemplo, la activación de los conocimientos previos, la evaluación de lo construido o interpretado (Quiere, 1983). Además, en los dos procesos se identifican tres operaciones centrales que el lector y el escritor efectúan a partir del texto: *organización, selección y conexión*. Así, el lector/escritor *organiza* el significado textual, *selecciona* el contenido y *conecta* los contenidos activados por el texto mismo con el conocimiento previo, generado a partir de informaciones adquiridas anteriormente (Spivey: 1990).

Asimismo, compartimos la posición de quienes sostienen que el aprendizaje de la lectura y escritura son habilidades que se van desarrollando a través del tiempo, por lo que es necesario **continuar su enseñanza** durante todos los ciclos del sistema educativo, más allá de su tratamiento central en la educación básica inicial.

El material teórico que presentamos está organizado en seis capítulos de acuerdo con la problemática de lectura o de escritura que se aborda. Usted podrá consultarlo para profundizar durante el dictado de las actividades de taller que serán guiadas por el profesor a cargo del módulo, durante el curso presencial de febrero.

En definitiva, ofrecemos esta publicación como un camino que podrán recorrer los alumnos ingresantes. Por un lado, la presencia de principios lingüístico-teóricos sobre concepción de lenguaje, conceptos de texto, tipología textual y enfoques de los procesos de lectura y escritura, tienen el propósito de brindar una síntesis bibliográfica teórica para facilitar el tratamiento de los temas desarrollados. Por otro, la propuesta de actividades les posibilitará a los alumnos poner en juego sus propias capacidades y fortalecer las actitudes de autogestión, al ir resolviendo, individualmente o con sus pares, las dudas y problemas que se les presenten.

Capítulo 1

Por Amira Cano

¿Qué entendemos por “lectura”? ¿Qué entendemos por “texto”?

1.1. Hacia una definición de lectura

En virtud de la importancia que esta tarea tendrá en su futuro, le proponemos la lectura de un material teórico sobre lo que significa leer (según los últimos avances de la lingüística textual y de la psicología cognitiva) y sobre las operaciones que Ud. realiza cuando lee.

Para ello, nos basamos fundamentalmente en lo que sobre el tema dice Elvira Narvaja de Arnoux, una reconocida especialista en lingüística (docente e investigadora de la UBA) en un material sobre Lengua editado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en 1996.

Arnoux dice que el acto de lectura es considerado en la actualidad como una interacción entre lector y texto, siendo el primero quien construye la significación del segundo.

La lectura es un proceso cognitivo complejo de construcción de sentido, proceso en el que interactúan un lector -que tiene conocimientos previos y un propósito que lo lleva a leer- y un texto -que tiene características específicas, en un contexto determinado.

Durante este proceso, el lector realiza una serie de operaciones que lo llevan a construir la significación del texto y en eso consiste la comprensión lectora.

Comprender un texto supone que el lector tiene que interactuar activamente con él. Esto implica que para entender lo que lee, un lector competente “actúa” sobre el texto interrogándolo, ajustando su lectura al propósito que persigue, relacionando la información obtenida con sus conocimientos previos, realizando inferencias, formulando hipótesis que pone a prueba, releendo y controlando el avance del proceso.

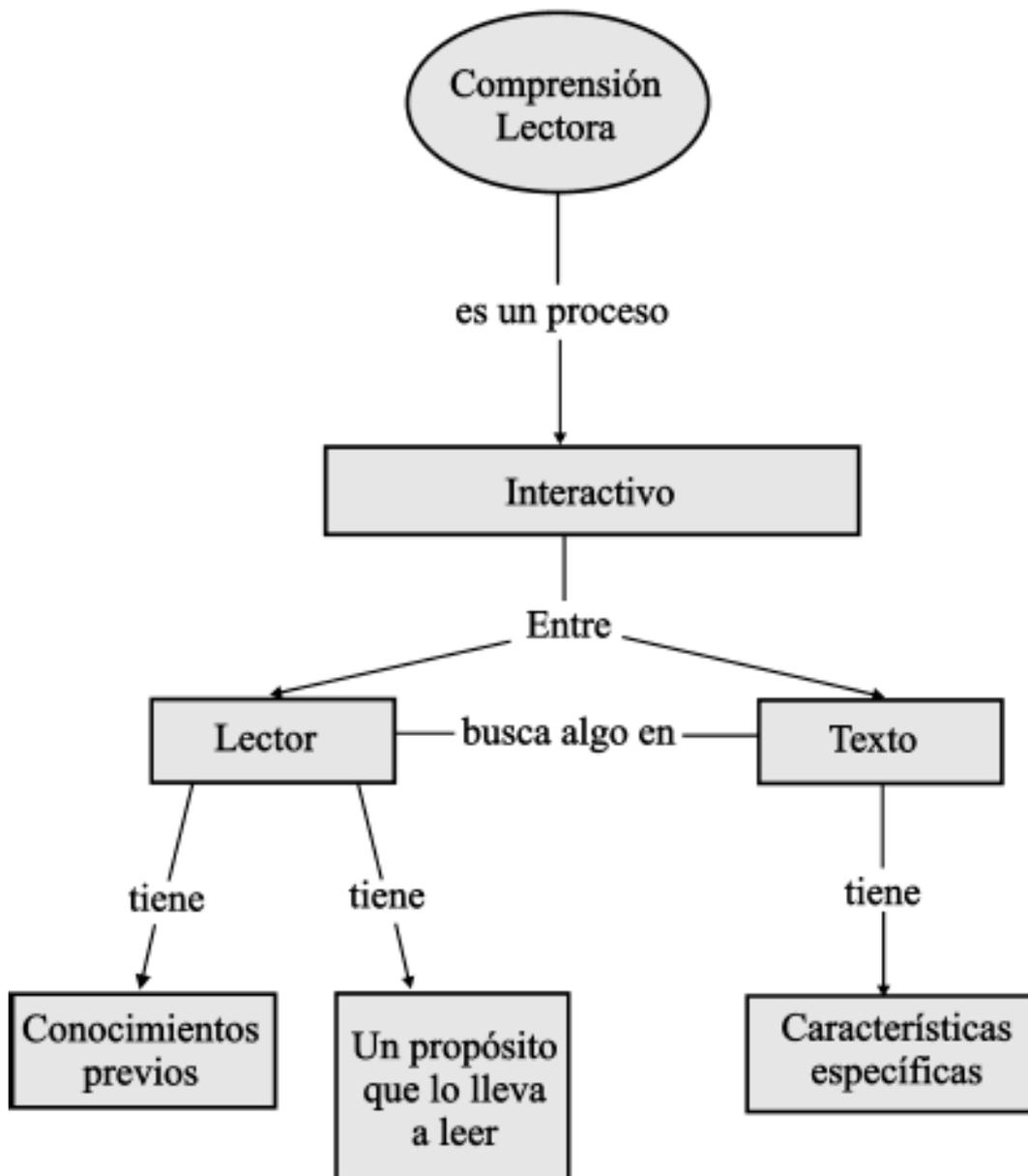
El buen lector es aquel que hace uso de estrategias y operaciones que le permiten construir el sentido de un texto, sentido que no es unívoco sino que depende de muchos factores ya presentes en la instancia de la producción textual y sobre todo, en la de su recepción.

Queremos expresar que un buen lector es aquel que encuentra en el texto lo que está buscando, es decir, que adecua sus operaciones de lectura a los propósitos que lo han guiado durante el acto.

Podemos leer para entretenernos, para encontrar información, para lograr placer estético, etc. Y, de acuerdo con la finalidad que tenga nuestro acto de lectura dependerá el modo en que nos relacionemos o interactuemos con el texto.

El proceso de lectura, que implica alcanzar la comprensión lectora, está representado gráficamente en el siguiente esquema:

El proceso de comprensión lectora



Fuente: Cuaderno "Recomendaciones Metodológicas para la Enseñanza"

Esquema sobre el proceso de la comprensión lectora.

Componentes de la interacción: lector, texto y contexto.

Podemos afirmar que en esa interacción, y según el objetivo o propósito que persiga (buscar información para una nota periodística, distraerse, estudiar para una prueba, responder a un cuestionario, delimitar fragmentos que le sirvan como ejemplo, preparar una exposición, informarse de las noticias más importantes del día, etc.), el lector orientará el proceso de percepción del material verbal y del icónico a él asociado (elementos paratextuales tales como ilustraciones, disposición gráfica, tipografía), y los procesos de comprensión y memorización.

En este momento de la lectura, y respecto del lector, diremos que intervienen también los conocimientos previos que el sujeto tenga sobre el dominio del saber al que pertenece el texto, sobre la lengua (vocabulario, gramática, variedades, registros situacionales, tipos de textos, normas de escritura) y sobre el mundo en general.

Estos conocimientos, que están organizados de distintas maneras, permiten la construcción de la significación del texto, y también posibilitan otras operaciones ineludiblemente ligadas a la comprensión, tales como la realización de inferencias y de anticipaciones.

Pero el texto, a su vez, se presenta al lector como un ejemplar de un género particular (afiche publicitario, poesía, entrevista periodística, novela, etc.) articulado en bloques de enunciados (párrafos, estrofas, artículos), organizado en secuencias (narrativas, explicativas, argumentativas, dialogales, instruccionales) referido a temas particulares de los que dependen distintos subtemas y mostrando la mayor o menor distancia del autor respecto de su texto (puede estar presente a través de evaluaciones, de juicios apreciativos explícitos o puede ocultar su subjetividad).

De allí que los procesos de percepción, comprensión y memorización a los que nos hemos referido antes sean también guiados por el propio texto, ya que este proporciona indicios o instrucciones que señalan cómo debe ser leído y que activan los conocimientos del sujeto en una u otra dirección.

A lo largo de la lectura se da entonces un doble movimiento: ascendente (de los datos textuales a los conocimientos del sujeto) y descendente (de los conocimientos a los datos).

Para ilustrar esa interacción, presentamos más adelante el esquema del proceso de comprensión lectora: control y monitoreo

Además del texto y el lector, hay otro elemento que también debe tenerse en cuenta a la hora de pensar en el proceso de comprensión lectora. Este es el contexto.

En él podemos reconocer dos niveles

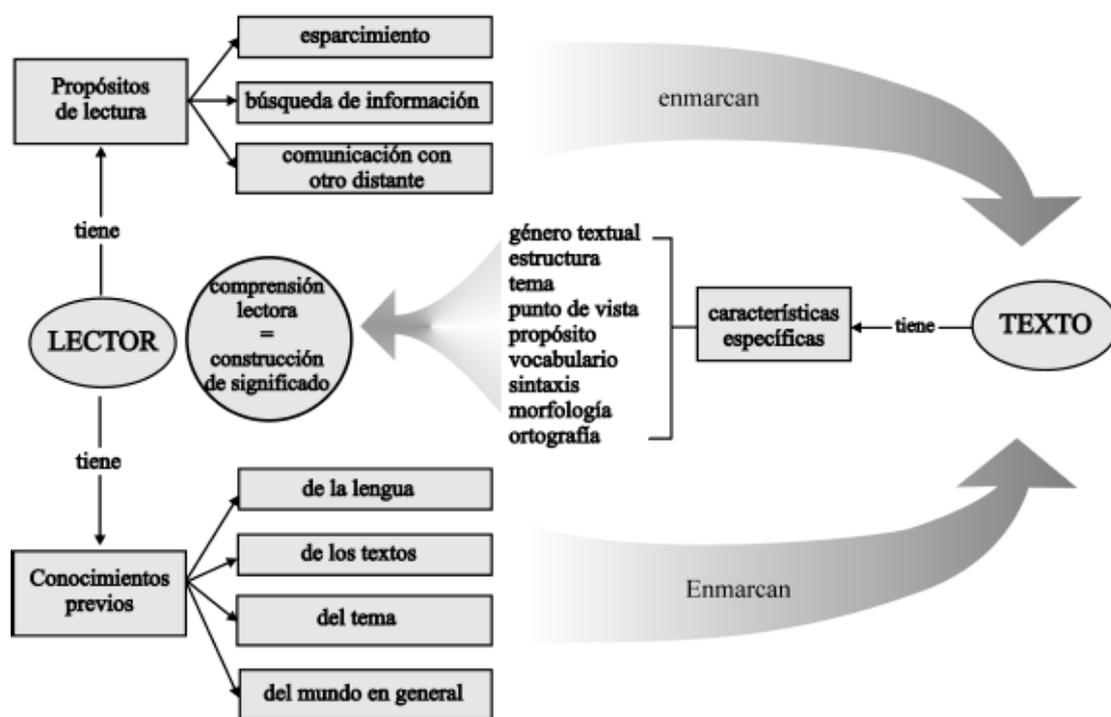
- el de lectura o recepción -que se actualiza en el momento de la interacción con el texto y que incluye las competencias socioculturales del lector y
- el de escritura o producción-, que corresponde a las circunstancias históricas, sociales y culturales en las que la obra se produjo.

Dejar de lado el contexto equivale a eliminar un factor clave para la construcción del significado, ya que causa un profundo impacto en el proceso de interpretación.

Lo que el lector “sabe” del mundo proviene de su contexto (lingüístico, situacional, cultural) y determina lo que “puede hacer” durante la lectura.

Todo texto se escribe en un contexto específico y está configurado en parte, por la cultura y el entramado social en que se crea. A su vez, las diferentes lecturas estarán determinadas por las distintas condiciones históricas en que se consume el texto.

El proceso de comprensión lectora: control y monitoreo



Fuente: Cuaderno "Recomendaciones Metodológicas para la Enseñanza. Lengua."

Proceso de comprensión lectora: control y monitoreo.

El contexto, ya sea el de recepción como el de producción, forma parte de cualquier acto de lectura e influye sobre los significados que pueden construir los lectores.

1.2. Etapas de la lectura.

Hasta acá hemos hablado de los componentes del proceso de la lectura: lector, texto y contexto.

Ahora nos referiremos a las etapas que se suceden durante ese proceso.

Estas etapas son: prelectura, lectura y poslectura y las desarrollaremos en función del propósito de lectura que primará en su vida de lector-universitario: buscar información, aprender, estudiar o investigar.

1.2.1. Prelectura

La prelectura es el momento en que el lector se prepara para leer: se plantea un propósito u objetivo de lectura, se acerca al texto, lo hojea, hace anticipaciones sobre su contenido y formula hipótesis.

Durante esta etapa y para realizar esas operaciones, se vale de sus conocimientos previos y de los elementos paratextuales del texto.

El texto tiene marcas que lo acompañan y que reciben el nombre de paratexto.

El paratexto de un libro es el conjunto de signos diversos que forman parte del texto, que no son únicamente palabras y que orientan al lector para que construya el sentido de lo que lee.

Elementos que forman el paratexto son el título, la tapa, la contratapa, la dedicatoria, el prólogo, el índice, las ilustraciones, los gráficos, la tipografía, el diseño y la distribución espacial de los contenidos.

Todos esos elementos ayudan al lector en su proceso de lectura porque dan instrucciones que permiten hacer anticipaciones u orientar la comprensión.

Así, por ejemplo, un libro que tenga por título “Diccionario de la Ciencia del Derecho” nos remite, aún antes de abrirlo, al ámbito jurídico y nos anticipa el modo en que tendremos que buscar la información, porque al haber adoptado el formato de diccionario presentará los conceptos ordenados alfabéticamente.

La contratapa anticipa sintéticamente el contenido y lo comenta.

La solapa ofrece la biografía del autor y, a veces, el nombre de otras obras de la misma colección.

El índice, que es un esquema del contenido del texto con identificación de las páginas en que aparece cada tema, es un auxiliar inestimable para orientarnos en la búsqueda de información.

Recordemos que no siempre, sobre todo cuando estamos estudiando o investigando un tema, leemos los libros desde la primera hoja hasta la última.

Generalmente miramos el índice, curioseamos la tapa y la contratapa, hojeamos el libro y nos detenemos en algunos títulos (que reconocemos porque están escritos con una tipografía o tamaño diferentes de los del cuerpo del texto), hasta que encontramos el tema que nos interesa.

También, durante este momento de prelectura, nos guiamos mediante ayudas paratextuales de carácter visual tales como gráficos, mapas, ilustraciones, etc. que contribuyen a mostrar los hechos y facilitan la comprensión porque tienen un grado de iconicidad que permite la captación visual de relaciones entre conceptos o datos.

Estos elementos paratextuales pueden clasificarse en:

- los que están contruidos a partir de base matemática:
 - diagramas lineales rectilíneos o “curvas o líneas de fiebre”
 - diagramas superficiales: rectangulares o de barras y circulares o de torta.
- los que están contruidos a partir de base no matemática:
 - cartogramas
 - organigramas
 - infografía
 - cuadro sinóptico.
 - cuadro comparativo

Asimismo, la tipografía de los textos funciona como elemento paratextual que le permitirá distinguir la jerarquización de sus contenidos, por el tamaño, tipo de letra o numeración empleada,

En los textos de su carrera es probable que Usted también encuentre cuadros sinópticos y cuadros comparativos, como ayudas para su interpretación.

1.2.2. Lectura

La lectura (propriadmente dicha) es el momento del proceso en que el lector pone a prueba sus anticipaciones y ratifica o no sus hipótesis.

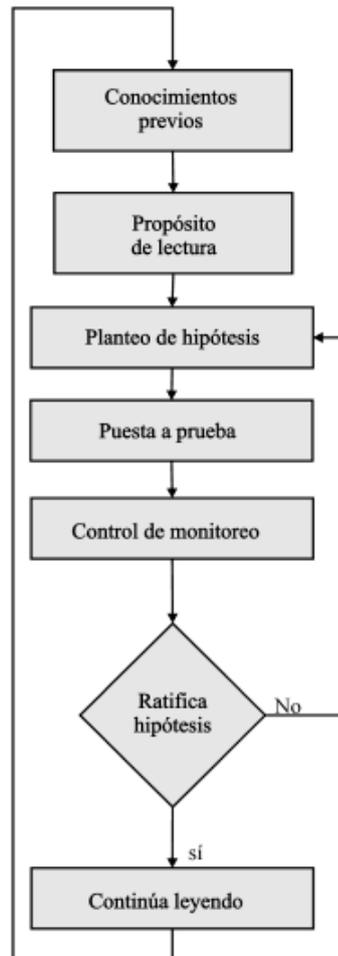
En esta etapa, primero hace una lectura “salvaje” (diagonal) de todo el texto para lograr una primera aproximación a su contenido total.

Luego realiza una lectura más atenta, en función de sus propósitos y de lo que sabe sobre el tema, para encontrar nueva información y lograr una comprensión global del texto.

Es en este momento del proceso cuando conviene utilizar la técnica del subrayado para destacar algunos conceptos, seleccionarlos y jerarquizarlos.

También es la oportunidad para escribir en los márgenes palabras que resuman el significado de los párrafos o signos que representen sus ideas sobre el tema.

El proceso de comprensión lectora



Fuente: Cuaderno "Recomendaciones Metodológicas para la Enseñanza. Lengua."

Otro esquema del proceso de comprensión lectora.

1.2.3. Poslectura

La poslectura es la etapa en la que el lector, después de haber confirmado sus anticipaciones y de haber construido el sentido del texto, vuelve a él para relacionarlo con otros textos, para revisarlo, memorizarlo o evaluarlo.

Las actividades de poslectura nos remiten, necesariamente, al comienzo del planteo.

Esto se debe a que estas actividades estarán nuevamente en relación con los propósitos del lector.

Sugerimos para ello el empleo de alguna de las estrategias que definimos a continuación.

El cuadro sinóptico está construido por medio de llaves que van estableciendo una jerarquía de ideas, desde las principales y generales hasta las más específicas o secundarias. Este formato facilita la visualización global de los contenidos. Se emplea especialmente para graficar textos clasificatorios, es decir, aquellos que describen las características de un sistema.

	Prelectura
Etapas de la lectura	Lectura propiamente dicha
	Poslectura

Ejemplo de sinopsis

El cuadro comparativo se usa para mostrar semejanzas y diferencias entre dos o más individuos o grupos. Posibilita una lectura vertical y otra horizontal de los datos presentados.

Etapas de la lectura	Etapas de la escritura
Prelectura	Planificación
Lectura	Puesta en texto
Poslectura	Revisión y reescritura

Ejemplo de cuadro comparativo.

El esquema de contenido es la representación gráfica de la jerarquización de los contenidos de un texto. Las frases que sintetizan los conceptos básicos se suceden unas a

otras con distintas sangrías según sea el nivel de la idea que representa. También pueden señalarse las relaciones jerárquicas entre los conceptos mediante números o letras.

Le ofrecemos dos ejemplos de esquemas de contenido.

Lectura y escritura como procesos

1. Lectura

1.1. Sobre la lectura

1.2. Componentes de la interacción lectora.

1.3. Etapas de la lectura

1.3.1. Prelectura

1.3.2. Lectura

1.3.3. Poslectura

2. Escritura

2.1. Sobre la escritura

2.2. Etapas de la escritura

2.2.1. Planificación

2.2.2. Textualización o puesta en texto

2.2.3. Revisión y reescritura

Ejemplo A de esquema de contenido.

Lectura y escritura como procesos

Lectura

Sobre la lectura

Componentes de la interacción lectora.

Etapas de la lectura

Prelectura

Lectura

Poslectura

Escritura

Sobre la escritura

Etapas de la escritura

Planificación

Textualización o puesta en texto

Revisión y reescritura

Ejemplo B de esquema de contenido.

El mapa conceptual es una representación esquemática de las relaciones de los contenidos. Permite seleccionar los conceptos más importantes de un tema, jerarquizarlos desde los más generales hasta los menos abarcativos y luego relacionarlos por medio de flechas.

Como ejemplo, le indicamos el gráfico sobre el proceso de comprensión lectora que ha leído hace unos momentos. En ese mapa conceptual, las flechas indican el camino de la comprensión del texto.

La red conceptual es un sistema gráfico de relaciones (mapa conceptual) al que se le han agregado conectores verbales para representar o explicar las vinculaciones que existen entre los conceptos.

Busque un ejemplo de red conceptual. Para ello, vea el gráfico de “proceso de comprensión lectora: control y monitoreo”, en esta misma Unidad. Observe los elementos que lo componen.

El resumen es la reconstrucción y reelaboración del significado de un texto en forma más breve que el original. Es la reducción del texto original construida con las mismas palabras del autor.

También puede ser definido el resumen como el conjunto de ideas principales extraídas de un texto sin alterar el sentido que le diera el autor y con una cierta ilación

que permite que no se pase bruscamente de una idea a otra, para que pueda ser leído y comprendido por cualquier persona aunque no conozca el texto original.

La elaboración del resumen supone la realización de las siguientes operaciones:

- supresión (se eliminan los elementos redundantes o irrelevantes),
- selección (se jerarquizan las ideas y se eligen las imprescindibles),
- generalización (se reemplazan conceptos particulares por otro más general) y
- construcción (se infiere nueva información a partir de la explícita en el texto).

La síntesis es la reelaboración personal y valorativa del significado global de un texto. Es la reducción del original, pero con las palabras del lector, quien emite opinión sobre el tema cuyo sentido ha construido.

Recordemos que estas actividades de poslectura son pertinentes a una situación de estudio o investigación. Sería imposible resumir o sintetizar un poema que hemos leído por placer.

El proceso de lectura que hemos descripto no es rígido y sus etapas son flexibles.

Cada lector, al interactuar con el texto en un contexto determinado, pone en juego sus competencias, intereses y motivaciones, para acceder a la comprensión lectora y construir el sentido del texto que tiene en sus manos.

No hay recetas para aprender a ser un buen lector.

Sólo le damos una idea para que piense y, en todo caso, ponga en práctica.

Así como se aprende a andar en bicicleta, andando, sin instrucciones, con subidas, intentos de equilibrio, caídas, vueltas a subir hasta que de pronto nos damos cuenta de que hemos aprendido y estamos andando en bicicleta como expertos, así también se aprende a leer: leyendo.

2. Texto

Texto es una palabra de raíz latina que proviene del vocablo “textum” y significa “tejido”. Este origen remite a la idea de algo interrelacionado, interdependiente, lo cual implica el concepto de trama, tela o entrelazado.

Magdalena Viramonte de Avalos recorre las conceptualizaciones de texto o discurso a partir de las teorías de Coseriu y van Dijk, y dice que lo que hace que un texto sea texto es la existencia de un tema, de enlaces semánticos internos y de progresión de su contenido, así como de una estructura que contiene principio y fin de la unidad transaccional, o sea, apertura y cierre de su significación.

Martín Menéndez dice al respecto:

Un texto es básicamente una unidad de lenguaje en uso. Esto supone que el lenguaje tiene una función dominante que puede cumplir: la función comunicativa. No es una unidad que se defina por su extensión ni por la gramaticalidad de sus partes. Un texto es fundamentalmente una unidad semántica en relación con su organización interna y pragmática en relación con su posibilidad de ser interpretado en una situación determinada. Es una unidad que las oraciones realizan, no que constituyen. (...) Un texto se realiza a través de oraciones y funciona como una unidad con respecto a su entorno textual (los otros textos) y extratextual (los contextos en los que es producido, recibido e interpretado). Un texto, entonces, se caracteriza por ser una unidad semántica y pragmática.

(Martín Menéndez, 1993)

El texto es una unidad semántica porque pueden reconocerse en su interior una serie de relaciones de significado, (planteadas a nivel interoracional), relaciones que se conocen como cohesión.

El texto es una unidad pragmática porque es una unidad comunicativa que responde al uso que los hablantes hacen de la lengua. Esta propiedad del texto se conoce como coherencia y tiene que ver con las variables extralingüísticas que intervienen en una situación comunicativa determinada y que permiten la producción e interpretación del texto.

Capítulo 2

Leyendo para estudiar

Por Teresita Nicolás y Patricia Nicolás de Videla

“Así volví a descubrir lo que los escritores
*siempre han sabido (y que ya tantas veces
han dicho): los libros siempre hablan de
otros libros y cada historia cuenta una
historia que ya se ha contado. Lo sabía
Homero, lo sabía Ariosto, para no hablar
de Rabelais o de Cervantes.*” – Umberto
Eco, Apostillas a El nombre de la rosa

Este capítulo se centra en la problemática de la lectura de los textos de estudio. Toma en consideración el papel activo del lector atendiendo a los marcos y pautas sociales que regulan el acto de la lectura, no solo en sus aspectos externos sino también en lo relativo a los procesos de interpretación.

Si entendemos la lectura como un proceso de comprensión / interpretación que se cumple, a la vez, como una actividad contextualizada, no es posible, entonces, hablar de lectura en general sino de lectura en contexto. En este caso, se trata del contexto de estudio.

Para reflexionar sobre el problema incluimos en este capítulo tres temas: los contextos de la lectura, tipos de lectura y la lectura del paratexto.

1.1.Los contextos de la lectura

Objetivo: entender que la lectura de un texto supone la entrada al mundo de los textos y a un complejo entramado de intenciones y propósitos de autores, mediadores y lectores.

Para ocuparnos del contexto, distinguimos dos sentidos principales que se atribuyen a este término: contexto social y contexto situacional.

Contexto social de la lectura

Tanto los textos como los procesos de interpretación están socialmente distribuidos y regulados.

Entre las instituciones que establecen normas y criterios del control de la lectura, una de carácter central está constituida por el sistema educativo. Dentro de él, la universidad y la escuela media también regulan la práctica de leer determinando al hacerlo no sólo los cuerpos de textos de lectura indispensable, sino también las formas de circulación de esos textos y el conjunto de principios interpretativos que deberán aplicarse a ellos.

La universidad, en tanto institución destinada a la educación superior, propicia un modelo de lectura específico de la vida académica que supone, a la vez, un modelo de lector. El lector universitario debe saber, al enfrentar los textos:

- *identificar la postura del autor,*
- *ponderarla según las razones que brinda para sostenerla,*
- *reconocer las posturas y argumentos de los otros autores citados,*
- *reconstruir el vínculo (polémico o no) entre unas posiciones y otras,*
- *poner en relación con otros textos leídos previamente, el conjunto de perspectivas mencionadas,*
- *inferir las implicancias que lo leído puede tener sobre otros contextos (Carlino , 2004)*

Frente a este modelo de lectura exigido por la universidad, la educación media, en cambio, favorece prácticas lectoras centradas más bien en “qué” dicen los textos que en indagar “por qué” lo dicen y “cómo” lo justifican. Un número importante de los textos que circulan en este nivel “borran del todo la polémica, suprimen la naturaleza argumentativa del conocimiento científico presentando sólo una exposición del saber, omiten los métodos con los que se han producido los conceptos y silencian las controversias de las que han emergido” (Carlino, 2004). Es decir que tratan el conocimiento como ahistórico, anónimo, único, absoluto y definitivo.

Al comparar estas dos formas de operar con los textos pueden observarse las diferencias entre distintas culturas lectoras que ponen en juego diversos modos de leer y comprender; y se hace evidente, entonces, que la lectura no constituye una habilidad básica, generalizable y transferible que permita acceder a cualquier tipo de texto.

Contexto situacional de la lectura

Este contexto, más que el ambiente físico o escenario incluye, sobre todo, factores como el tipo de relación social implicada, la naturaleza del elemento que se adopta, la clase de

actividad donde se inserta la comunicación y el asunto que se transmite. Los contextos de situación varían desde aquellos de carácter relativamente abierto y negociable (tales como las conversaciones sociales o entre amigos), hasta aquellos de naturaleza más institucionalizada y cerrada (tales como los procedimientos judiciales, las entrevistas periodísticas, los cursos y clases en el ámbito educativo, etc.).

Para analizar este tipo de contexto, se toman en consideración diversos factores, sin embargo, existe un núcleo constituyente básico contemplado de manera unánime: los participantes, su marco espacio-temporal, su objetivo.

Un aspecto relevante de este contexto corresponde a la dimensión subjetiva, especialmente respecto del sujeto lector con sus particulares bagajes de conocimientos previos. Cuando un lector enfrenta los textos, operan diferentes tipos de conocimientos que cumplen distintas funciones en el proceso de lectura.

El conocimiento declarativo, incluye conocimientos acerca de temas, del vocabulario utilizado en cada texto, entre otros. El conocimiento procedural tiene que ver con cómo actuar estratégicamente, por ejemplo, prestar atención al título de un texto, analizar las oraciones (aún sin manejar una gramática sistemática). El conocimiento condicional permite decidir cuándo, por qué y para qué aplicar ciertas estrategias y ha sido considerado parte del conocimiento metacognitivo, que abarca conocimientos de estrategias, de los objetivos, de las tareas y de las propias fortalezas y debilidades del sujeto.

Si aplicamos a la lectura de textos de estudio el concepto de contexto situacional, ella constituye una actividad particular incluida en un curso o una clase con finalidades diversas. Los participantes involucrados son tanto el docente como el alumno, el marco está conformado por lo que podríamos llamar los géneros discursivos curso y clase, que instauran sus propios contratos de intercambio.

Los objetivos propuestos por el docente de una asignatura específica se inscriben dentro de una comunidad lectora disciplinar, cuyo hacer se diferencia de otras y supone operar sobre los textos con determinadas categorías de análisis provenientes de tal disciplina. Desde esta perspectiva leer no es adquirir una técnica sino incorporarse a una práctica social, constituirse en miembro de una comunidad textual determinada.

Por ejemplo, un mismo texto-objeto como el cuento de la Cenicienta, que circula en la comunidad textual infantil con una función de entretenimiento puede ser leído en comunidades disciplinares como un clásico de la literatura popular, aplicándosele principios interpretativos de las teorías literarias, la semiótica y el psicoanálisis, entre otros.

Intertextualidad

Este concepto se emplea, a la vez, para referirse a una propiedad constitutiva de los textos y a un conjunto de relaciones explícitas o implícitas que un texto mantiene con otros textos.

La intertextualidad involucra diversos tipos de relaciones: la presencia de un texto en otro texto (a través de citas, alusiones, etc.), la relación de comentario de un texto respecto de otro, la vinculación de un texto con las diversas clases a las que pertenece, la operación por la que un texto (hipotexto) se incorpora a uno anterior (hipertexto) a través de la imitación, la parodia, etc. Por ejemplo:

Podemos decir que, tanto en el contexto social como en el situacional, el texto leído (o a leer) se vincula, a través de diversos tipos de relaciones, con otros textos.

En la dimensión institucional de la lectura, resulta importante reconocer dentro de qué cuerpo de textos se incluye el texto elegido, qué relaciones entabla y con qué fines circula en el campo disciplinar correspondiente.

Dentro del contexto situacional, el texto objeto de la lectura se relaciona con otros dentro del mismo curso o asignatura. La puesta en evidencia de alguna de estas relaciones intertextuales colabora en el establecimiento de propósitos claros para la lectura que servirán, a su vez, para orientar la interpretación.

Respecto del componente subjetivo del contexto situacional, la capacidad del lector de establecer relaciones entre el texto que enfrenta y otros que conozca contribuirá, también, notablemente en el proceso de interpretación. Frente al siguiente texto, por ejemplo, el conocimiento del enunciado del teorema permitirá una interpretación más amplia y completa:

*Hace muchos años, Carmen Sessa, mi amiga y extraordinario referente, en cualquier tema que tenga que ver con la matemática, me acerco un sobre con varias demostraciones del Teorema de Pitágoras. No recuerdo de dónde las había sacado, pero ella estaba entusiasmada al ver cuántas maneras distintas había de comprobar un mismo hecho. Es más: tiempo después supe que hay un libro (*The Pythagorean proposition*) que contiene 367 pruebas de este teorema y que fue reeditado en 1968. (2)*

(del libro de Adrián Paenza *Matemática ... ¿estás ahí?* Siglo XXI. 2006).

1.2. Tipos de lectura

Objetivo: Reconocer el papel que desempeña los propósitos en la elección de tipos de lectura para enfrentar un texto y evaluar la utilidad de cada tipo atendiendo a las situaciones.

Los diversos modelos hipotéticos formulados con la finalidad de entender / explicitar los procesos involucrados en la lectura toman en cuenta un conocimiento operacional considerándolo clave: el saber abordar un texto, teniendo en claro por qué y para qué se

lo aborda. Este conocimiento involucra no sólo el nivel de comprensión del lector, sino también la determinación de propósitos para la lectura y el monitoreo de la comprensión.

Respecto de los propósitos que guían la lectura pueden reconocerse tres situaciones diferentes:

1. El lector tiene en mente propósitos específicos e impone objetivos que pueden sobrepasar la estructura del texto.
2. El texto impone al lector objetivos claros, derivados de su estructura altamente convencional.
3. Los objetivos del lector son vagos, imprecisos.

Tomando en consideración estas tres situaciones, distinguiremos distintos tipos de lectura que van desde un “**escaneo**”, que supone buscar un dato preciso, dejando de lado la comprensión global del texto (ej. Saber en qué fecha se publicó un artículo, o buscar el nombre de su autor), hasta la **lectura cuidadosa**, en la que el lector busca construir una representación semántica global del contenido (macroestructura textual) con la mayor cantidad de información posible. Cada frase es leída desde el principio hasta el final representando paso a paso procesos tales como decodificar palabras, seleccionar trozos de información importante, etc. Las microestructuras son procesadas y luego almacenadas en la memoria a corto plazo, mientras se establece la coherencia entre ellas.

1.3.El paratexto de la lectura

Objetivo: comprender que los elementos del paratexto desempeñan un papel importante en la lectura y hacen aportes específicos para la construcción del modelo o representación mental del texto.

Etimológicamente, paratexto es lo que rodea o acompaña al texto (para= junto a, al lado de). Si bien la separación entre el texto y su entorno no siempre es neta, puede decirse que el paratexto es lo que queda de un libro u otro tipo de publicación sacando el texto principal.

El paratexto no es exclusivo del material impreso, sin embargo en él se manifiesta en multiplicidad de recursos. Dado que los textos se dirigen, en general, al público lector y a un mercado, se convierten, además, en mercancías que, para competir en ese mercado específico, requieren un aparato paratextual cada vez más sofisticado.

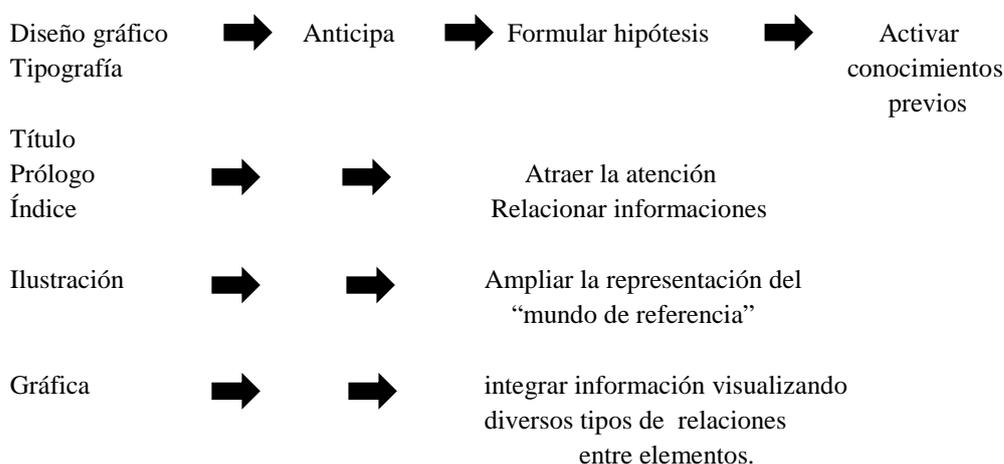
Se consideran parte del paratexto: la tapa, la contratapa, la solapa, las ilustraciones de un libro, diario o revista, el diseño gráfico y tipográfico, el formato y hasta el tipo de papel. También se incluyen títulos, prólogos, notas, epígrafes, dedicatorias, índices, apéndices, resúmenes y glosarios.

El paratexto interviene en el primer contacto del lector con el material impreso y colabora para concretar la lectura. Por una parte, predispone y, por otra, coopera con el lector en la construcción del sentido. Algunos de los elementos que integran el paratexto contribuyen a la lectura cumpliendo funciones específicas.

Los prólogos y las contratapas presentan, habitualmente, resúmenes del contenido del texto seleccionando las ideas principales. El índice opera como ícono de la macroestructura textual. Todos estos elementos son considerados anticipadores ya que, apoyándose en ellos, el lector puede formular hipótesis sobre el contenido del texto, que luego pondrá a prueba durante la lectura.

Para mostrar la contribución de algunos recursos del paratexto a la construcción del modelo textual, presentamos el siguiente esquema:

Recursos del Paratexto



Los libros en especial los de carácter teórico y científico que deben enfrentar los jóvenes en el nivel de enseñanza superior, configuran máquinas complejas. Aprender a decodificar correctamente los elementos que integran el paratexto es parte del proceso de la lectura y del aprender a reflexionar críticamente.

Recursos del paratexto

En la descripción de los recursos del paratexto seguimos la presentación que realiza Alvarado (1994) y nos circunscribimos básicamente a los que corresponden al libro. Tal como esta autora plantea, muchas de las observaciones también son válidas para medios gráficos como diarios y revistas.

- a) **La ilustración:** la imagen se transforma en ilustración cuando ancla el texto dando volumen o jerarquizando ciertos pasajes. Además de la prensa, las obras documentales y los libros infantiles son los más pródigos en ilustraciones. La ilustración cumple distintas funciones. Del significado original de “iluminar,

dar luz, esclarecer” conserva el matiz de esclarecer mostrando. Constituye, también, una forma de embellecer el texto que atrae la atención del público.

En las publicaciones científicas y los libros de texto, se incluyen otros tipos de ilustraciones aparte de fotografías y dibujos: esquema y gráfica. La gráfica abarca gráficos, diagramas y mapas pertinentes.

- b) **El diseño:** el diseño gráfico es la manipulación del texto, la ilustración y los márgenes con vistas a su impacto visual. Dentro de él, el diseño tipográfico es la elección y distribución de los tipos de letras a lo largo del libro. Las diferencias entre caracteres pueden ser de cuerpo, de tamaño, de grosor o de estilo. En el libro de texto, el diseño se vuelve doblemente significativo, ya que permite jerarquizar la información según grados de importancia y facilitar la comprensión. Los procedimientos más habituales son la diferenciación de bloques tipográficos (presentación, texto central, resumen, comentarios, ejercicios, epígrafes de las fotografías, etc.), el uso de recuadros para resaltar conceptos o informaciones importantes y los cambios de grosor (negrita, semi-negrita) o de variante (romana, bastardilla), destacar palabras clave.

La tapa, la contratapa y la solapa concentran la función apelativa, el esfuerzo por captar el interés del público. La tapa lleva tres menciones obligatorias: el nombre del autor, el título de la obra y el sello editorial (puede agregarse el sello de colección). La contratapa se ocupa de comentar brevemente el texto, resume el argumento en el caso de la narrativa, evalúa los aspectos más relevantes.

- c) **La gráfica:** el tratamiento gráfico consiste en transcribir los componentes de la información mediante variables visuales, de tal modo que la construcción sea conforme a la imagen natural.

Diagramas, redes y mapas presentan un mayor grado de iconicidad que los cuadros y otras formas de representar la información aprovechando las dos dimensiones del plano.

Los recursos de la gráfica no sustituyen a la palabra, más bien corresponden a Otras formas de administrar pruebas de la verdad.

- d) **El título:** para el lector, el título es la primera clave del contenido del libro, por lo que junto con la ilustración de la tapa y el sello de colección constituye un disparador de conjeturas. Existen títulos literales y otros de carácter metafórico. El título tiene tres funciones: identificar la obra, designar su contenido y atraer al público. Entre ellos, sólo la primera es obligatoria.
- e) **La dedicatoria:** se ubica en el principio del libro, antes o después de la página del título. Los destinatarios pueden ser diversos: personas relacionadas con el autor (mi familia, mis hijos), grupos, instituciones, personas a quienes se rinde reconocimiento, o inclusive el propio lector y hasta personajes de ficción.
- f) **El epígrafe:** habitualmente ubicado en la página anterior al prólogo, es siempre una cita verdadera o falsa, también puede atribuirse a un autor imaginario o ser anónimo. Está, en general, destinado a relacionar el nuevo texto con un conjunto de enunciados anteriores. El objetivo es poner en evidencia las grandes orientaciones del libro y marcar su pertenencia a un conjunto discursivo. Las funciones principales del epígrafe son: comentario del título como un nexos que lo

justifica; comentario del texto, precisando indirectamente la significación, y de padrinazgo indirecto (en este caso lo importante no es lo que dice la cita sino la identidad de quien lo dice)

- g) El prólogo:** el prólogo o prefacio es un texto que el autor, u otra persona que este elige, produce a propósito del texto al que procede.

La mayoría de los prólogos cumplen, a la vez, con dos funciones básicas: una informativa en relación con el texto y otra persuasiva, captar al lector. En cuanto a la primera, informa sobre el origen de la obra y la circunstancia de su redacción, puede incluir la mención de fuentes y reconocimiento a personas o instituciones. En obras no ficcionales como es el caso de los textos de estudio, el prólogo cumple la función didáctica de explicar los contenidos y el orden de estos en el libro.

- h) El índice:** se organiza como una tabla de contenidos, o sea como un listado de subtítulos por orden de aparición, con la indicación de la página correspondiente. Refleja la estructura lógica del texto (centro y periferia, tema central y ramificaciones). Cumple una función organizadora de la lectura ya que arma previamente el esquema de contenido. Una mirada al índice permite, por lo tanto, darse una idea general del punto de vista o enfoque privilegiado.

Los índices analíticos o temáticos son listados de conceptos utilizados en el texto presentados en orden alfabético con la indicación de las páginas en que se mencionan.

- i) Las notas:** las notas del autor (NA), del editor (NE) y del traductor (NT), constituyen explicaciones y comentarios de diverso tipo ubicadas al pie de la página, al final de los capítulos o en las páginas finales del libro.

Desde esa ubicación marginal, las notas responden, disienten, corrigen, aprueban, amplían, ubican, cuestionan. Por ello, se las considera signo de que un texto es siempre incompleto, de que se lo puede ampliar con nuevos enunciados.

Capítulo 3

¿Con qué tipo de textos estudiamos?

Alicia Jiménez de Martín y Josefa Berenguer

“Devolver a cada texto no su individualidad, sino su juego, recogerlo – aún antes de hablar de él – en el paradigma infinito de la diferencia, someterlo de entrada a una tipología fundadora, a una evolución.”

Roland Barthes

En este capítulo, nos referimos a las operaciones mentales y a las relaciones lógico-semánticas que operan en el desarrollo de los textos expositivo-explicativos. Caracterizamos este tipo de textos teniendo en cuenta las pautas propuestas por diferentes tipologías textuales. Hacemos hincapié en los componentes organizativos y en los procedimientos retóricos de estos textos y en el predominio de uno u otro, según los campos disciplinares a los que pertenecen.

Es conocido por docentes y alumnos que uno de los propósitos fundamentales del nivel secundario es que los jóvenes completen el desarrollo de las capacidades generales básicas y adquieran el dominio de las capacidades específicas que son requeridas por los estudios superiores, en sus diferentes modalidades, y por las múltiples variantes que presenta el campo ocupacional concreto. Al término de este nivel se intenta que los escolares hayan desarrollado con buenos resultados las habilidades requeridas para la lectura de los textos de estudio y hayan alcanzado un buen desempeño en cuanto al manejo de los variados recursos lingüísticos y discursivos que requiere la escritura sobre estos textos.

Hemos elegido los textos expositivo- explicativos puesto que constituyen el principal medio por el cual el alumno adquiere la información escolar en diferentes asignaturas. Además, son textos que ofrecen un nivel de comprensión semejante en los usuarios porque exigen mayor fidelidad a su contenido explícito y, en general, contienen pistas para que los lectores, en igualdad de condiciones con respecto a sus conocimientos previos sobre el tema que tratan, puedan alcanzar una comprensión de los mismos muy similar.

A fin de centrarnos en el conocimiento de este tipo de textos presentamos en este capítulo las siguientes temáticas: caracterización de los textos expositivo-explicativos, estructura lógico-semántica y procedimientos retórico-discursivos predominantes.

2.1. Los textos expositivo/explicativos.

Objetivo:

Descubrir, dentro del contexto discursivo conocido por los alumnos, los rasgos propios de los textos de estudio a fin de que los jóvenes puedan revisar y reflexionar las prácticas de lectura de este tipo textual.

2.1.1 Caracterización de los textos expositivo-explicativos

Entre la amplia gama de tipos textuales que circulan, denominamos texto de estudio a las clases textuales a través de las cuales podemos acceder a diversas áreas del conocimiento.

Desde el punto de vista de las tipologías textuales, o sea, los conjuntos de unidades textuales con rasgos lingüísticos y discursivos comunes, se observa que los nombres de texto informativo, texto expositivo y texto explicativo alternan con frecuencia. Con estos términos se hace referencia a una misma categoría textual: el tipo de texto que presenta distintas formas de transmitir contenidos, es decir, textos en los que se expone una información para explicar teorías, fenómenos, predicciones, etc.

Existe una abundante bibliografía sobre la caracterización de estos textos. Partimos de la consideración que sostiene que el género exposición es considerado como una categoría más amplia que el género explicación (Rosch, 1978), por cuanto en la exposición se presentan conocimientos que pueden organizarse de forma explicativa, descriptiva, argumentativa, etc. según el objetivo que persiga. Es decir, que la explicación se considera como una de las formas en las que puede presentarse el discurso expositivo. En nuestra propuesta, al enfocarlos como el tipo de texto mediante los cuales los alumnos estudian, adoptamos la denominación de textos expositivo-explicativos.

Sintetizamos a continuación los distintos criterios que nos permiten delimitar estos textos. Reflexionar sobre cada uno de estos resultara de utilidad, pues implica una nueva mirada al texto objeto de estudio, lo que nos permitirá ir profundizando su comprensión:

a) Criterio funcional: ¿Para qué sirven los textos expositivo-explicativos?

Cumplen las siguientes funciones: informativa, explicativa y directiva. La función informativa consiste en presentar al lector información sobre teorías, predicciones, fenómenos, hechos, fechas, etc. Además de la información, estos textos incorporan explicaciones acerca de las causas, consecuencias y modalidades, las entidades, fenómenos, hechos, etc. que exponen. Asimismo son directivos, pues incluyen pistas explícitas – introducciones, títulos, subtítulos, resúmenes – que guían a los lectores para extraer las ideas más importantes y los fundamentos que las sustentan. También

se usan como guía otros recursos que permiten resaltar conceptualizaciones, enfoques, clasificaciones, tales como tipos de letras (negrita, cursiva), subrayados, comillas, entre otros.

b) Criterio contextual: ¿En qué tipo de contexto se usan?

Según el marco institucional, los canales textuales, los participantes y los roles sociales que están involucrados en la producción y recepción de este tipo discursivo, el texto expositivo/explicativo aparece como texto de divulgación científica, con la escuela como marco institucional de circulación habitual y con un destinatario: el alumno.

Destacamos que este tipo discursivo no es el informe o ensayo que el investigador elabora para exponer y explicar su teoría, sino que el autor la presenta a través de varios filtros, por ejemplo, revistas científicas especializadas, enciclopedias generales y específicas, diarios, el texto escolar, CD-ROM, etc. Se presenta así el conocimiento científico recortado, con un propósito pedagógico, y los autores aparecen como mediadores entre el enunciador – el científico – y el lector escolarizado.

c) Criterio estructural: ¿Cómo se organizan?

Desde este punto de vista se puede identificar diferentes estructuras lógico-semánticas o componentes organizativos de estos textos, con predominio de una u otra forma de organización según las áreas de conocimiento a las que pertenecen (Meyer, B.J.F., 1985). No es lo mismo exponer en un texto conocimientos acerca de la matemática, de la física, de la astronomía, que de las ciencias naturales, de las ciencias sociales, de las ciencias de la salud, etc. A modo de ejemplo, si el texto se ubica en el ámbito de las ciencias sociales, predominará la organización secuencial de hechos, la descripción de conceptos o enfoques; si pertenece a las ciencias naturales, la estructura predominante será, por ejemplo, la descripción de fenómenos, la organización causal.

d) Criterio estilístico: ¿Cuáles son los recursos lingüísticos más frecuentes?

Según este punto de vista se hace hincapié en los recursos lingüísticos que se usan para transmitir los contenidos del texto. Como rasgo general que caracteriza a estos textos se señala la tendencia a omitir las marcas de enunciación, o sea son frecuentes las formas impersonales, el uso de formas con atemporalidad, etc. No obstante, se percibe actualmente una inclinación de los autores, por ejemplo en textos sobre ciencias naturales, a usar marcas lingüísticas que buscan un contacto con el lector, al que trataban de involucrarlo en el tema que se está explicando.

2.1.2 Estructuración lógico-semántica

Se considera que uno de los aspectos básicos para facilitar la comprensión de los textos en general es el manejo de los diferentes esquemas o estructuras generales prototípicas. Teniendo en cuenta las etapas de adquisición de estos esquemas en el

niño, la estructura del texto expositivo-explicativo, por las relaciones lógico-semánticas que requiere la comprensión de los mismos, su dominio aparece en plena etapa escolar, especialmente a partir del segundo y tercer ciclo de la Educación General Básica. Precisamente corresponde a esta instancia proporcionar los medios para favorecer el manejo de la estructuración de este tipo textual hasta alcanzar un eficiente dominio.

La organización global de estos textos puede adoptar las siguientes formas:

- a) **Descripción:** los diferentes contenidos son presentados como rasgos o atributos de una entidad, una zona, un lugar, un concepto, un fenómeno, etc.
- b) **Seriación o colección:** los contenidos se agrupan siguiendo un ordenamiento, por ejemplo, una secuencia temporal, o a través de un vínculo de simultaneidad o mediante diferentes lazos asociativos, por ejemplo, de inclusión o de exclusión. En los distintos casos, las ideas relacionadas poseen el mismo valor.
- c) **Organización causal:** este modo organizativo implica una elaboración mayor que en los casos anteriores, ya que incluye vínculos causales entre los elementos. Las categorías con las que opera son básicamente dos: antecedente y consecuente, las cuales en algunos casos no aparecen ambas explicitadas.
- d) **Problema/solución:** este formato está relacionado con la estructura anterior, ya que por ejemplo, en algunos textos entre el problema y la solución se da una relación causal. En algunos textos se explicita el vínculo causal como parte del problema y la solución puede eliminar o disminuir los efectos de algunas de las causas de las que surge el problema. En otros casos, el vínculo causal no aparece en el problema y sí en la solución. También, entre las dos categorías, el problema y la solución, puede darse una relación temporal, es decir, el problema es anterior en el tiempo a la solución.
- e) **Comparación:** se confrontan dos o más entidades, fenómenos, etc. para destacar sus semejanzas y diferencias. Pueden presentarse tres variantes de la comparación: alternativa (los hechos o fenómenos poseen el mismo valor); adversativa (una de las opciones aparece como preeminente en relación con las otras) y analógica (uno de los argumentos sirve como ilustración de otro previamente establecido o se subordina a éste).

A estos componentes se agrega otro modo de organización del texto expositivo-explicativo, la argumentación y la persuasión, que permiten al autor presentar una información y expresar, simultáneamente, su opinión y su punto de vista al respecto.

Recordamos que esta tipificación no se da en forma pura, es decir, en los textos concretos pueden entrecruzarse los diferentes formatos, aunque en muchos casos es posible identificar uno de ellos como dominante, que – como dijimos – está en relación con la disciplina en la que se ubica el texto.

2.2 Procedimientos retórico-discursivos.

Objetivos:

Reconocer los procedimientos retóricos-lingüísticos más frecuentes según el tipo de estructuración de los textos.

Comprobar la relación entre el procedimiento predominante y el grado de dificultad para la comprensión de los párrafos.

A lo largo de los textos expositivo-explicativos, los contenidos son desplegados a través de diferentes recursos retórico-discursivos, o sea diferentes formas que el autor emplea para lograr su intención comunicativa (informar, explicar, comparar, sostener opiniones, etc.) y que el lector debe captar, a medida que avanza en la lectura del texto. Adoptamos la propuesta de Tremble (1985), quien concibe estos recursos retórico-discursivos como estructuras en las que se combinan relaciones lógico-semánticas con formas sintácticas regulares. Dichos recursos son narración, ejemplificación, enumeración, descripción, causalidad, comparación, generalización/ especificación, clasificación, definición, paráfrasis y procedimientos de cita. Como podemos observar, la causalidad y la descripción, además de constituir formas de la estructura global de este tipo textual, pueden también aparecer en los párrafos, es decir a nivel de las partes de un texto.

Caracterizamos brevemente cada uno de los recursos retórico-discursivos mencionados:

Narración: presenta el contenido a desarrollar como el relato de hechos históricos, de anécdotas, o de una experiencia concreta y particular. El esquema del relato implica la existencia de un conflicto, que afecta a individuos en un espacio y tiempo particular, y se desenvuelve en una serie témporo-causal ordenada.

Ejemplificación: se utiliza para ilustrar el contenido tratado. Selecciona casos particulares y sobresalientes de acontecimientos, situaciones, fenómenos, individuos, datos, que pueden integrar los saberes previos del lector. De este modo se activan operaciones mentales que permiten asociar la nueva información que se transmite con los conocimientos anteriores.

Comparación: se presenta un contenido (dato, fenómeno, experiencia) y se lo relaciona con otro de un dominio diferente con el que se establecen semejanzas y diferencias. De esta manera se facilitan las inferencias que permiten ubicar el nuevo contenido.

Clasificación: permite relacionar los contenidos en virtud de sus rasgos similares. Supone operaciones de comparación, generalización, especificación, para ordenar los contenidos tratados en clases o categorías.

Definición: se exponen los rasgos generales y específicos del contenido a definir lo que implica igualmente la intervención de las operaciones de generalización y especificación. Se presentan definiciones de carácter etimológico, de conceptos, de alcance de términos, etc.

Paráfrasis: consiste en reformular lo expresado a través de diferentes elementos léxicos o estructuras sintácticas. Es un mecanismo de redundancia usado para facilitar y orientar el alcance del contenido expuesto en un determinado sentido.

Otros procedimientos que aparecen con cierta frecuencia son las preguntas retóricas, las citas (estilo directo, indirecto), las evaluaciones en general, son distintas formas de manifestar el compromiso del autor con la temática tratada. Estas formas cumplen la función de orientar al lector con respecto a distintas posiciones y enfoques acerca del objeto de estudio.

En relación con los diferentes procedimientos retórico-discursivos, es importante reflexionar sobre los recursos gramaticales que se usan en correspondencia con cada uno de ellos (estructuras sintácticas, conectores, particularidades morfológicas). Por ejemplo, en uno de los procedimientos mencionados, la definición, veamos las características descriptas y los recursos gramaticales utilizados:

“El sujeto es una instancia social. Es una integridad biológica-psicológica-espiritual-social”

En la definición, dijimos, se dan las relaciones lógicas de generalización y de especificación. En el ejemplo, la generalización (el género próximo) se expresa mediante los sustantivos “instancia, integridad” y la especificación (la diferencia específica), a través de las expresiones “biológica-psicológica-espiritual-social”. En cuanto a los recursos gramaticales utilizados, el verbo ser, establece una relación ecuacional (A=B) entre dos términos, entre el concepto sujeto y las expresiones “instancia social” – “integridad biológica, psicológica, espiritual, social”. En este caso se usa el tiempo presente con el valor de presente general, que expresa un contenido no referido a un momento o periodo particular, sino a afirmaciones genéricas, enunciados científicos, teológicos, etc. (Aclaremos que el estudio de los diferentes recursos gramaticales será sistematizado en el capítulo 3).

2.3. Inferencias

Objetivos:

Derivar información nueva a partir de datos proporcionados por los textos y el contexto de comunicación.

El uso real del lenguaje, tanto oral como escrito, es ambiguo y fragmentario. El hablante/escritor no siempre expresa explícitamente todo lo que desea comunicar, ya que si lo hiciera el acto de comunicación resultaría reiterativo y perjudicaría la capacidad de procesamiento. Pero, al no brindarse toda la información en el mensaje, el receptor tiene que rellenar huecos informativos para relacionar las distintas partes de los textos. De esta manera **infiere** contenidos ausentes que le permiten asignar a los contenidos explícitos la interpretación que se adecua mejor al contexto.

Comprender es construir puentes sobre lo nuevo y lo conocido... la comprensión es activa, no pasiva; es decir, el lector no puede evitar interpretar y cambiar lo que lee de acuerdo con su conocimiento previo sobre el tema. La comprensión no es simplemente cuestión de grabar y contar literalmente lo que se ha leído... la comprensión implica hacer muchas inferencias” (Pearson y Johnson, 1978)

Cuando leemos tenemos que captar el plan que el autor ha volcado en el texto, ciertas pistas que posibilitan captarlo y que el mismo se ha planteado en la tarea de escritura. Por lo tanto, se considera que los lectores han comprendido el texto cuando han establecido conexiones lógicas entre las ideas y pueden expresarlas de otra manera, cuando acceden a las ideas generales de los párrafos, cuando alcanzan a captar la organización global del texto. En cada una de estas instancias, las inferencias son actos fundamentales de comprensión, ya que nos posibilitan, por ejemplo, dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones, completar las partes de información ausentes, etc.

Las inferencias pueden aplicarse en las siguientes instancias del proceso de comprensión, cumpliendo determinadas funciones:

- a. **Determinación del significado de las palabras teniendo en cuenta el contexto**, es decir las expresiones que aparecen con anterioridad o posterioridad a la palabra considerada. Las inferencias que el lector aplica en esta instancia pueden contribuir a captar el significado de las palabras por el contexto. En este punto contribuyen enormemente los conocimientos previos del lector en cuanto a la norma ortográfica de las palabras, normas que vinculan fonemas con grafemas, etc. y el manejo que tiene del significado del léxico de su lengua. También pueden resolverse casos de ambigüedad léxica, o sea asignar al vocablo observando uno de los significados acordes con el contexto. Se aclara que en el caso del lenguaje de la matemática, de la física, de la química, el léxico se caracteriza por no presentar en general casos de ambigüedad léxica, es decir, se utiliza un vocablo monosémico, no polisémico.
- b. **Resolución de referencias pronominales y nominales**, es decir otorgar el significado a expresiones lingüísticas (pronombres, sustantivos propios, construcciones de sustantivos más artículo) de acuerdo con la situación de comunicación y con el contexto lingüístico. En esta instancia el lector necesita aplicar inferencias que le permiten establecer las relaciones entre, por ejemplo un pronombre con el antecedente o consecuente; el nombre propio y común con la persona, el lugar, el objeto que señalan, etc. veamos un ejemplo de **inferencia referencial**:

Dado el siguiente ejercicio:

*“Se apoya una escalera de 3.5 m de largo sobre una de las paredes de un pasillo **cuyo** piso esta nivelado, y **su** extremo superior hace contacto con la pared en un punto que está a 2.85 m. el punto de apoyo inferior es común al piso y a la pared restante ¿Cuál es el valor del ancho del pasillo?”*

Seguramente Uds. han comprendido los datos que se presentan en el ejercicio transcripto, sin embargo resulta de utilidad reflexionar sobre los referentes de las palabras en negrita. Recordarán que son pronombres, es decir palabras cuya significación depende de lo que está dicho antes o después (contexto lingüístico) o de la situación de comunicación (contexto situacional).

Cuyo: es un pronombre relativo que tiene dos referentes: un antecedente “pasillo” y un consecuente: “piso”.

Su: pronombre posesivo que tiene como referente “una escalera”.

Teniendo en cuenta las inferencias realizadas, podemos expresar de otro modo la primera oración del ejercicio: “se apoya una escalera de 3.5 m de largo sobre una de las paredes de un pasillo. *El piso del pasillo* esta nivelado, y el *extremo superior de la escalera* hace contacto...” Como vemos, se explicitan los vocablos que se han inferido a partir del significado de los pronombres **cuyo** y **su**.

c. Reconocimiento de las oraciones y proposiciones del texto.

Después de delimitar las oraciones y proposiciones del texto mediante las correspondientes pautas fónicas y gráficas, el lector aplica inferencias que le posibilitan captar las relaciones lógicas entre las proposiciones u oraciones (con conector explícito o implícito), por ejemplo, las relaciones de causalidad, condición, consecuencia, temporalidad, etc...

En los siguientes ejercicios podemos observar diferentes formas lingüísticas que permiten establecer relaciones inferenciales entre oraciones y/o proposiciones:

- (1) “*un rectángulo tiene un área de 600 cm². **Si** uno de sus lados mide 20cm, calcular el valor de los ángulos que forma una de las diagonales del rectángulo con los lados del mismo.*” (relación de condicionalidad).
- (2) “*la sombra de un álamo es de 3.05 **cuando** el ángulo de incidencia de los rayos solares medidos con respecto al piso es de 65°. ¿Cuál es la altura del álamo?*” (relación de condicionalidad).

- (3) “... *los operarios quieren saber cuántos metros de cable de acero necesitan para la rienda, **considerando** que ella forma con el piso un ángulo de 65°.*” (relación de condicionalidad).
- (4) “*calcular la altura de una torre sabiendo que su sombra mide 13 m **cuando** los rayos del sol forman un Angulo de 43° con el suelo.*” (relación de temporalidad).

En los ejemplos 1 a 3 aparece la misma relación lógica entre las proposiciones (condicionalidad), pero expresada a través de distintas formas lingüísticas: conectores **si** (propio de la relación condicional) y **cuando**, (usado con valor de condicionalidad); **gerundio**, (usado también con valor condicional).

El ejemplo 4 incluye el conector **cuando** con valor temporal.

d. Captación de ideas globales del texto. En esta instancia el lector aplica primeramente inferencias que lo llevan a reconocer los diferentes procedimientos retóricos empleados en los párrafos tales como descripción, comparación, ejemplificación, definición. Estos procedimientos le permiten identificar las relaciones entre las ideas globales del texto, diferenciarlas jerárquicamente y acceder a la estructura general del texto.

Dado el siguiente ejercicio:

“En la terraza de un edificio se colocó una torre de transmisión de 100m de altura. Desde un punto A ubicado sobre la calle y con un teodolito, se dirigen dos visuales: una al extremo superior B de la torre y otro al extremo inferior C. dichas causales forman con la horizontal ángulos de 75° y 30° respectivamente. ¿A qué altura respecto del nivel de la calle se encuentra el extremo B de la torre.?”

La resolución del ejercicio será facilitada si el lector aplica el conocimiento previo correspondiente al **procedimiento de la descripción** (inferencia macroestructural).

Además de las inferencias mencionadas que el lector realiza durante el acto de lectura del texto (fenómeno genuino de procesamiento constructivo), se aplican otras, en el momento en que el lector recuerda el texto de acuerdo con los diferentes propósitos que guían la lectura (fenómeno reconstructivo).

Desde el punto de vista de la enseñanza, es importante tener en cuenta que estos procesos superiores, si bien no se enseñan, sí se desarrollan “... no son conocimientos aprendidos, ni recuerdos, ni habilidades, sino capacidades mentales humanas de relacionar, que algunos estudiosos consideran innatas por el hecho de que se desarrollan en todo ser humano normal, con distintos grados de eficiencia y eficacia.” (Gómez Macker-Peronard,. 2000:41)

En suma, la capacidad para elaborar inferencias juega un papel fundamental en las actividades de lectura y también de escritura. Asimismo, constituye uno de los parámetros relevantes para la evaluación de ambas prácticas en los estudiantes.

2.4. Las consignas como tipo textual

Dado el uso frecuente de esta forma textual en todos los niveles y ciclos del sistema educativo y las dificultades detectadas de modo generalizado para su comprensión, describimos las características que posibilitan ubicar las consignas como un tipo de texto específico.

Por un lado, las consignas presentan elementos propios de textos instructivos y/o directivos, ya que conducen al lector a realizar alguna actividad. Por otro, las consignas aplicadas a la enseñanza y que aparecen en textos o guías de trabajo correspondientes a las distintas asignaturas, comparten rasgos del tipo textual expositivo-explicativo. Ellas incluyen siempre, en forma explícita o implícita, conceptualizaciones, principios de las disciplinas (matemática, física, química, lengua, historia, filosofía, etc.) que el lector debe conocer para resolver favorablemente la actividad solicitada.

En el problema. *En un triángulo rectángulo uno de los catetos, nominado b , mide 5 cm y el valor del coseno del ángulo opuesto al cateto restante es de 0,4. ¿Cuánto mide la hipotenusa del triángulo bajo análisis?*, pueden distinguirse los dos aspectos indicados.

Situación y conceptos que presenta el problema: *en un triángulo rectángulo uno de los catetos, nominado b , mide 5cm y el valor del coseno del ángulo opuesto al cateto restante es de 0,4.*

Actividad que se solicita: *¿Cuánto mide la hipotenusa del triángulo bajo análisis?*

En consecuencia para la comprensión, el estudiante necesita reconocer estos dos componentes que constituyen la consigna (los conceptos teóricos, tales como *triángulo rectángulo, coseno, ángulo, cateto, etc.* y la actividad solicitada).

Las consignas pueden contener:

1. Información previa que se contextualiza o limita la actividad expresada frecuentemente mediante construcciones condicionales (con conectores, **si**, **cuando**, gerundio, la forma verbal **sea** del presente de subjuntivo)
(1) “sea un triángulo rectángulo del que se conoce uno de los catetos y el ángulo opuesto a este... ”
2. Planteo de situaciones en forma previa a la orden o interrogación (procedimientos descriptivo, narrativo).

(2) *“un avión vuela a 6500 m de altura y su piloto decide iniciar las maniobras de descenso para aterrizar en una pista que se encuentra a 40 km...”*

3. órdenes expresadas en modo imperativo o infinitivo, forma impersonal con “se”.

(1) *“Se solicita calcular el valor del cateto restante, de la hipotenusa y del ángulo inferior agudo restante.”*

4. Interrogaciones parciales o totales

(2) *“¿Cuál es el ángulo de descenso del avión?”*

Otra de las formas lingüísticas propias de los problemas es la nominalización, formas que presentan gran densidad de información. Las nominalizaciones consisten en usar sustantivos que derivan de verbos por ejemplo “la llegada de los aviones” remite a un contenido experiencial “los aviones llegan”.

*“Desde el balcón de un edificio con vista al mar, una persona observa una lancha que navega directamente hacia un muelle que se encuentra en la base de un edificio. El observador se encuentra a 20 sobre el nivel del mar y el ángulo de **visualización** de la lancha cambia de 25° de 40° durante el periodo de observación...”*

Capítulo 4

Usar la gramática para leer y escribir

Adriana Collado y Alicia Jiménez de Martín

“Todas las palabras dicen lo que dicen y además más, y otra cosa.” Alejandra Pizarnik (1936-1972), poeta argentina

En este capítulo revisamos algunos recursos lingüístico-discursivos presentes en los textos, que el alumno universitario necesita dominar para ser un lector/escritor competente y autónomo. El tratamiento de los contenidos gramaticales y discursivos seleccionados aparecen como eje transversal a los temas anteriores, puesto que, tanto el manejo como la reflexión sobre estos contenidos son requisitos necesarios para la ejecución de las actividades de lectura y escritura.

La lengua pone a disposición del usuario un inventario de estructuras y formas lingüísticas asociadas a significados. Cuando necesitamos solucionar una necesidad comunicativa, el conocimiento que tenemos de la lengua nos permite seleccionar algunos elementos y algunos tipos de relaciones entre ellos para construir un mensaje que se ajuste a nuestra intención. De la misma manera, como receptores, no sumamos los significados de cada una de las palabras de un texto, sino que construimos un sentido a partir de los indicios o pistas que nos da el emisor. En este capítulo haremos un recorrido por algunos de los recursos que la lengua nos ofrece para construir nuestros textos, poniendo énfasis en los recursos que dan cohesión, al entramado que se realiza a través de la conexión de oraciones, en un contexto que lo ancla en la situación de enunciación.

3.1.Relaciones de significado

Objetivo

Conocer recursos léxicos del sistema lingüístico y su productividad comunicativa.
Construir estrategias para la utilización adecuada del léxico en la lectura y la construcción textual.

El lenguaje, además de ser un instrumento de comunicación, es el medio por el cual interpretamos nuestro entorno, por el que clasificamos o conceptualizamos nuestra experiencia, y por el que podemos estructurar la realidad con el fin de utilizar lo que ya hemos observado para el aprendizaje y el conocimiento.

El lenguaje, entonces, es también un sistema conceptual sin límites fijos, puesto que es posible trascender sus limitaciones mediante diversos tipos de creatividad lingüística.

Consideramos a las palabras como expresiones, es decir como unidades compuestas que tienen forma y significado. El término técnico que usaremos para referirnos a las palabras del diccionario será “lexemas” (de lexicón, diccionario). Un lexema es una unidad léxica. El léxico se puede considerar como la teórica contrapartida de un diccionario. Considerado desde un punto de vista psicológico, el léxico es el conjunto (o la red) de todos los lexemas de una lengua, almacenado en el cerebro de los hablantes competentes, con toda la información lingüística para cada lexema requerido para la producción y la interpretación de los enunciados de una lengua.

El significado léxico de las palabras de puede descomponer en sus rasgos mínimos de significado. Por ejemplo:

	Hombre	Mujer
Humano	+	+
Adulto	+	+
Masculino	+	-

Así ‘hombre’ y ‘mujer’ se oponen solo por el rasgo “(+) Masculino”. Teniendo en cuenta esta posibilidad de descomposición del léxico en rasgos mínimos, podemos establecer relaciones de significado.

Por ejemplo, podemos decir que dos palabras son “sinónimos” si ambas tienen la misma definición componencial. Así ‘adulto’ (tomado en su sentido humano), y ‘persona mayor’ serían sinónimos, a pesar de que se diferencian claramente porque se usan en diferentes contextos.

Cuando consideremos las palabras (y las construcciones) como unidades significativas tenemos que tener en cuenta, por un lado, una única forma se puede combinar con varios significados; y, por otro, un mismo significado puede estar combinado con varias formas de palabras. Estudiaremos esto en los conceptos de homonimia, polisemia y sinonimia. También revisaremos los conceptos de hipo-hiperonimia, y las transferencias de significados que se dan en el uso de metáforas y metonimias.

Sinonimia

Sinonimia es la relación que se da entre dos signos lingüísticos que se utilizan para hacer referencia a la misma entidad. Dos o más expresiones son absolutamente sinónimas si satisfacen las siguientes condiciones:

- Todos sus significados son idénticos
- Son sinónimos en todos los contextos

- Son semánticamente equivalentes en todas las dimensiones del significado, descriptivo y no descriptivo.

Cuando no se cumplen las tres condiciones, hablamos de sinónimos parciales. Existen también expresiones que, teniendo una intersección de significado o núcleo semántico común, se diferencian por motivos dialectales de registro social, de diferente connotación, de profesión del hablante, de confesión, de tendencia política, etc. llamamos a estas expresiones cuasi sinónimos.

“Las vibraciones perturban el aire, produciendo regiones (comprimidas) de densidad superior, llamadas regiones de condensación, alternadas con regiones de densidad menor, llamadas rarefacciones.”

En este ejemplo, pueden construirse como sinónimos los pares “densidad superior” con “condensación”, y “densidad menor” con “rarefacciones”. Sin embargo, para utilizarlos como sinónimos debemos restringirnos a un contexto determinado.

Homonimia

Los homónimos se definen comúnmente como “palabras diferentes que poseen la misma forma”. Por ejemplo, las palabras ‘llama’ (masa gaseosa en combustión) y ‘llama’ (mamífero rumiante) serían un buen ejemplo de homonimia.

Acercas del fenómeno en que una forma lingüística tiene más de un significado (homónimos) podemos encontrar diferentes puntos de vista entre los estudiosos.

Quienes postulan su existencia, defienden a los homónimos como palabras (lexemas) distintas que poseen la misma forma. Pero, y dado que existen numerosos lexemas que tienen más de una forma, Leech habla de homonimia absoluta, sólo cuando se satisfacen las siguientes condiciones:

- (1) Tienen significados no relacionados entre sí
- (2) Todas sus formas son idénticas
- (3) Las formas idénticas son gramáticamente equivalentes

Definiríamos también a la homonimia parcial, es decir, cuando algunas de las condiciones anunciadas anteriormente no se cumple, por ejemplo en casos como podar y poder, en que hay formas homónimas como ‘podamos’, y otras específicas de cada verbo como ‘puedan’ y ‘poden’.

La reflexión acerca de la homonimia total o parcial sería interesante por cuanto tanto la lectura como la producción textual pueden encontrar como dificultad la presencia de enunciados ambiguos.

Sin embargo, desde una perspectiva diferente, otros lingüistas consideran que la diferencia entre homonimia y polisemia no tiene sentido más que en una explicación histórica del significado de una palabra. Veamos a continuación el concepto de ‘polisemia’.

Polisemia

Mientras que la homonimia es una relación que se establece entre uno o más lexemas distintos, la polisemia es una propiedad de lexemas únicos.

La diferencia entre polisemia y homonimia no siempre está bien definida. Para delimitarlo, se considera el origen histórico de las palabras y la relación entre significados. A veces, lo que es una homonimia puede ser reinterpretado como polisemia.

Hiponimia:

También es útil distinguir la relación de significados que llamaremos “hiponimia”, o “inclusión de significados”, lo cual puede describirse en términos de género y diferencia específica: el término más específico es hipónimo del más general, al que llamamos hiperónimo o supraordinario. Veamos el siguiente ejemplo:

“las ciencias humanas, entonces, no son exactas, como las formales; no son tampoco causales, como buena parte de las naturales; pero son rigurosas, como cualquier actividad que pretenda ser científica. (...) son ciencias sociales la historia, la sociología, la psicología, la economía, la lingüística, la criminología, la antropología, el derecho y todas las demás disciplinas científicas que estudian al hombre, no en tanto ser biológico, sino en tanto ser poseedor de libertad, inconsciente, habla y cultura.”

En este ejemplo, *ciencias humanas* es hipónimo de *actividad que pretenda ser científica*.

Ciencias sociales opera como hiperónimo de *la historia, la sociología, la psicología, la economía, la lingüística, la criminología, la antropología, el derecho*.

A la vez, *ciencias sociales* funciona como hipónimo de *disciplinas científicas*.

Transferencia de significado: metáfora y metonimia

En la polisemia intervienen procedimientos de extensión semántica y de transferencia de significados.

Uno de los principales factores operativos del cambio semántico es la extensión metafórica. La competencia lingüística del hablante le permite establecer relaciones de extensión entre significados. Por ejemplo ‘pie’ (parte final de la pierna), se extendió y también se usa ese signo para significar ‘la parte más baja de la montaña’. La creatividad lingüística nos muestra cómo los significados pueden extenderse hasta la metáfora. La

metáfora, más allá de un recurso literario, es un mecanismo cognitivo por medio del cual aprehendemos la experiencia y la expresamos en el discurso. La base de la metáfora radica en nuestro sistema conceptual, e impregna nuestro lenguaje y pensamiento habitual. Constituye un mecanismo para comprender y expresar situaciones complejas sirviéndose de conceptos más básicos y conocidos.

“en la oscuridad de la psicología de la Gestalt los gatos son tan grises como en las antiguas nieblas del asociamiento universal”

Cuando una acción o evento se expresa a través de un sustantivo abstracto, podemos decir que se está utilizando una metáfora: se ‘confisca’, se da entidad de objeto a un evento, a través de la utilización del recurso gramatical de la ‘nominalización’. Esta estrategia permite incorporar en el discurso procesos o eventos de manera presupuesta, es decir, con fuerza de verdad, para cuya refutación se requerían mecanismos más complejos.

“Gran parte de lo que se concibe como globalización surge del proceso de desregulación de las transacciones financieras y de la liberación del comercio de bienes y servicios.”

Pero nuestra poética internalizada no se basa exclusivamente en la metáfora: incluye todo tipo de lenguaje figurado, como la metonimia, la hipérbole y la ironía. La metonimia puede definirse cognitivamente como un tipo de referencia indirecta por la que aludimos a una entidad implícita a través de otra explícita. Por ejemplo, cuando mencionamos el todo por la parte: “suena el teléfono” (utilizamos esta expresión para significar que el timbre del aparato está sonando). Es decir, el teléfono es el punto de referencia que activa una subparte relevante, y sirve para vincular ‘el teléfono’ con ‘suena’. Otras veces, se menciona una parte, pero se significa el resto:

“pero la televisión está muy lejos de ser el mejor amplificador de la voz de los políticos”

1.2 Deixis y modalizadores

Objetivo

Conocer recursos gramaticales que contribuyen a dar cohesión al entramado textual.
Utilizar los recursos de cohesión gramatical como índices de lectura y estrategias para la producción textual.

1.2.1 Deixis

Para que un texto resulte bien construido, debe haber cohesión entre sus componentes, es decir, la sucesión de enunciados debe estar bien tratada a través de procedimientos gramaticales, léxicos y léxico-gramaticales.

Existen elementos en el sistema de la lengua que nos permiten referirnos (señalar) a entidades, personas u objetos que ya han sido mencionados en el discurso o que están fuera de él. Llamamos a este fenómeno deixis. La deixis es un fenómeno que se da tanto en los pronombres como en los verbos. Por ello, hablamos de deixis pronominal y deixis verbal.

Deixis pronominal

Los pronombres son una clase especial de palabras que tienen la capacidad de señalar o mostrar elementos que están mencionados en el discurso o elementos que están en el contexto de situación en el que aparece el discurso de referencia. De acuerdo con esto, clasificamos a la deixis pronominal de la siguiente manera:

Deixis exofórica: una forma lingüística señala un elemento que está fuera del discurso, en la situación en la que ese enunciado tiene lugar. A través de él se señala así al hablante y al oyente, al contexto estacional-temporal. Por lo general, son los pronombres personales (de 1º y 2º persona), posesivos y demostrativos.

“Ahora demos (nosotros) un paseo por una casa”

Deixis endofórica: un elemento del texto señala a otro del mismo texto, que está mencionado antes (anáfora), o que será mencionado después (catáfora). Suelen cumplir esta función los pronombres personales (de 3º persona), posesivos, relativos, enfáticos e indefinidos.

“El estado no está en el comercio jurídico; no puede negociarse respecto de él, ni se puede transar, ni renunciar al derecho de reclamarlo”

“Tales son el sexo, la edad, la profesión, la salud mental... Estos elementos constitutivos de estado consisten a veces...”

Deixis temporal

La categoría deíctica típica del verbo es el tiempo, que indica la ubicación de los sucesos o estados de cosas en relación con algún punto de referencia temporal. En la deixis temporal podemos también establecer la siguiente clasificación:

Deixis exofórica: el momento en que tiene lugar la emisión es el eje (o punto cero – ‘presente’) en torno al cual se organizan los diversos momentos denotados por los verbos: ‘pasado’, para mencionar un suceso anterior al momento en que se emite el enunciado, ‘futuro’ para señalar un acontecimiento posterior al momento de la emisión.

Deixis anafórica: los tiempos verbales también pueden contraer entre sí relaciones anafóricas, es decir, que remitan a un punto de referencia presente en el discurso.

3.2.2. Modalizadores

Dado que la lengua es un sistema de opciones, un potencial que se realiza en el texto, el hablante selecciona aquellos recursos que le permitan ajustar su expresión a la intención comunicativa.

La modalidad de un enunciado se construye a través de diferentes recursos que expresan la intención del hablante, señalada por estrategias gramaticales, que expresan el grado de compromiso hacia lo expresado: credibilidad, obligatoriedad, deseabilidad o realidad.

Así, el modo verbal, ciertas palabras que operan como índices de actitud, y la presencia de verbos auxiliares como poder-deber, etc., modalizan las expresiones.

La estructura sintáctica seleccionada para expresar una oración permite modalizar el enunciado, por ejemplo, cuando el discurso científico selecciona el uso impersonal de los verbos, o la elección de sujetos no animados o formas pasivas de los verbos.

Ejs.: “Se cultivaron in vitro células de la glándula mamaria”

“es cierto que la política recorta espacios televisivos en los cuales impone sus propias reglas, y quiebra el flujo perpetuo de la imagen televisiva.”

“*dichas células fueron posteriormente fusionadas*”

La construcción textual: marcadores discursivos y puntuación

Objetivo

Conocer recursos lingüísticos que contribuyen a dar cohesión al entramado textual.

Utilizar los recursos de cohesión gramatical y léxico- gramatical como índices de lectura y estrategias para la producción textual.

3.3.1 Marcadores discursivos

Entre los elementos de un texto hay algunos enlaces que conectan una cláusula con otra, señalándonos de qué manera se debe entender lo que está a continuación, en relación con lo que le precede. Las palabras que tienen como función marcar relaciones entre las oraciones de un texto se denominan ‘marcadores textuales o discursivos’, ‘operadores discursivos’, ‘ordenadores del discurso’, ‘operadores pragmáticos’, etc. estos elementos poseen los siguientes rasgos:

- Son invariables morfológicamente
- Constituyen en general frases lexicalizadas
- Poseen una multifuncionalidad textual, por lo que su valor debe ser inferido del uso particular y contextualizado

Los marcadores poseen un cometido coincidente con el del discurso: el de guiar las inferencias que se realizan en la comunicación.

A continuación, incluimos una clasificación posible de marcadores discursivos (Bosque 1999). La lista no es exhaustiva, y su inclusión en este texto tiene por objeto la de brindar una guía al alumno para la identificación de marcadores en los diferentes textos.

La frecuencia de aparición de los distintos tipos de marcadores en un texto depende de la intencionalidad del mismo. O, al revés, la presencia de determinados marcadores opera como 'pista' para inferir el tipo y la intencionalidad de un texto determinado.

ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN	Comentadores	Pues, pues bien, así las cosas
	Ordenadores	En primer lugar, por una parte/por otra parte
	Digresores	Por cierto, a todo esto, a propósito
CONECTORES	Aditivos	Además, encima, aparte, incluso
	Consecutivos	Por tanto, por consiguiente, en consecuencia, por ende, entonces, de ahí
	Contraargumentativos	En cambio, por el contrario, pero, sin embargo, no obstante
REFORMULADORES	Explicativos	O sea, es decir, esto es, a saber
	De Rectificación	Mejor dicho, más bien, mejor aún
	De Distanciamiento	En cualquier caso, de todos modos, en todo caso
	Recapitulativos	En suma, en conclusión, en fin
OPERADORES ARGUMENTATIVOS	De Refuerzo Argumentativo	En realidad, en el fondo, de hecho
	De Concreción	Por ejemplo, en particular
MARCADORES CONVERSACIONALES		Claro, desde luego, bueno, bien, hombre, mira, oye, bueno, eh, este

3.3.2 La puntuación: un aspecto central en el proceso de escritura

Objetivo

Reflexionar sobre el uso de los signos de puntuación como recurso de cohesión textual

Uno de los aspectos a los que se les ha dedicado menos importancia y tiempo en la enseñanza de la escritura es la puntuación. Con frecuencia sólo se la incluye como un requisito más del cumplimiento programático de la enseñanza de nuestra lengua a través de la presentación del uso de cada signo de puntuación y algunos ejemplos de aplicación. Lo cierto es que el alumno, al terminar el nivel medio y al proseguir estudios superiores o actividades laborales, experimenta numerosas dudas sobre dónde puntuar, con qué signo hacerlo, qué diferencia semántica se produce en el texto al usar uno u otro signo, etc.

Entre los problemas que surgen sobre este tema de la puntuación figura la delimitación de las unidades que componen el sistema y la diferenciación de dichas unidades con respecto a los de la tipografía. Es decir, resulta muchas veces difícil determinar dónde se acaba el dominio de la puntuación que necesita conocer y manejar todo usuario de una lengua y dónde comienza el ámbito especializado de la tipografía, propio de la actividad tipográfica e impresora. Cabe señalar que en este sentido la expansión de la informática ha llevado a ubicar la puntuación junto a la tipografía; son numerosos los recursos tipográficos que se están difundiendo entre los usuarios y que antes eran usados solo por las imprentas y editoriales.

La puntuación ocupa un lugar relevante en la elaboración y en la comprensión del texto escrito, es decir, es un subsistema constitutivo de la prosa que colabora en construir significado textual. Podemos dar abundantes ejemplos en los cuales se puede constatar que la puntuación incide en el significado de un texto, no es un aspecto al margen, ni tampoco, la significación del texto se crea en forma completa antes de puntuar. En los siguientes ejemplos podemos comprobar que en cada pareja de oraciones las diferencias de significado entre la opción a y b se deben a la aportación semántica de los signos de puntuación.

1a. los niños saltaron por la ventana; gritando, el padre los castigó. (El que grita es el padre)

1b. los niños saltaron por la ventana gritando; el padre los castigó. (los que gritan son los niños)

2a. Este alumno (un niño de 13 años) ha aprobado con éxito el examen. (Descripción neutra: tiene 13 años)

2b. Este alumno- un niño de 13 años- ha aprobado con éxito el examen. (modalización: ¡sólo tiene 13 años!)

En síntesis, destacamos que al ser la puntuación un buen indicador para medir el grado de calidad de un escrito, los docentes deberán incluir diversas estrategias para profundizar el manejo de este aspecto de la escritura en los estudiantes, o sea deberán abordar este tema como problemática relevante en la enseñanza de la composición de textos escritos.

Al respecto se puede consultar la “Ortografía de la Lengua Española”, publicada por la Real Academia Española. Creemos que constituye un documento de regencia permanente por parte del estudiante.

Capítulo 5

La aventura de reescribir textos

Marcela Coll y Gabriela Simón

“Leer y escribir parecen ser las dos operaciones fundamentales de la cultura” (Nicolás Rosa, Artefacto, 1992:31)

4.1 El Resumen

Objetivo

Conocer los procedimientos para la elaboración de un resumen a partir de un texto fuente.

Ya sabemos que los textos hacen referencia a un tema determinado. Sabemos también que se dividen en párrafos que aportan nueva información o diferentes perspectivas sobre el tema u otras ideas relacionadas. Podemos afirmar que la comprensión del texto ha tenido lugar cuando el lector puede realizar la síntesis del mismo.

Hasta tal punto que algunos teóricos consideran el resumen como una actividad de lectura, otros como actividad posterior, es decir, de escritura.

Van Dijk, por ejemplo, sostiene la primera postura, ya que si bien el resumen implica la escritura, también y sobre todo, implica dos actividades, la de reconocimiento y condensación de ideas principales, podemos clasificar como los pasos finales de proceso de lectura comprensiva.

Hacer un resumen es mucho más que identificar las ideas más importantes y disponerlas en orden: exige organizarlas de manera coherente en un nuevo texto. Este nuevo texto tiene que funcionar independientemente del texto fuente, esto es, el texto debe poder leerse y comprenderse por sí mismo sin que resulte necesaria la lectura del texto que se resume, pero a la vez está absolutamente restringido por él ya que debe conservar su significado original.

Ahora bien, ¿Cómo reconocer las ideas más importantes?, ¿Cómo evitar que el resumen se convierta en un inventario de ideas inconexas que no guardan relación entre sí?

Si bien resumir es una actividad compleja, la selección de ideas se facilita cuando se sabe para qué se resume, elijo en función de un propósito. No es lo mismo realizar un

resumen para obtener una nota o para explicarle a un compañero, para atraer al lector (por ejemplo la contratapa de un libro).

La formulación de preguntas al texto regula constantemente nuestro proceso de lectura, por esto es importante poder “preguntarle” al texto. ¿Pero, cómo se formulan las preguntas pertinentes, es decir aquellas que impliquen algún tipo de operación cognitiva? Cada texto con sus particularidades ofrece su clave.

A medida que leemos debemos reflexionar:

- Si algunas ideas podrían omitirse, que son irrelevantes o redundantes, manifiestan una opinión de lo dicho (regla de omisión o supresión), así, simultáneamente se suprimen y seleccionan elementos.
- Si de varias ideas, puede abstraerse una de nivel superior, que permita englobar a las demás a través de hiperónimos y palabras generalizadoras (regla de generalización y globalización)
- Pensar en alguna proposición que integre el significado de las anteriores en su conjunto (regla de integración o conceptualización)

En síntesis, el resumen es una paráfrasis o reformulación reductora que propone un nuevo texto mediante operaciones cognitivas de abstracción tales como la omisión, la generalización o la integración. Esta labor globalizadora da paso a una instancia de carácter esencialmente lingüística: optar, evitar repeticiones, retomar lo dicho, sustituir palabras o frases, cambiar la puntuación, reponer conectores, etc.

Los pasos previos para la realización de un resumen serían:

- La identificación de la estructura u organización del texto base y de las partes que lo componen.
- El subrayado de la información sustancial.
- El reconocimiento del tema y subtemas que se desarrollan.
- Las notas al margen que señalen temas de cada párrafo.
- El reconocimiento de procedimientos retóricos – discursivos que puedan aprovecharse para el resumen.

Una vez realizadas estas actividades llega el momento de la escritura del resumen propiamente dicho, momento en el cual debemos poner en juego las operaciones o reglas anteriormente mencionadas (supresión, generalización, integración).

4.2 El esquema de contenidos

Objetivo

Identificar formas de organizar de la información de un texto a través de la elaboración de esquemas de contenidos.

Es un recurso técnico que facilita la comprensión de los textos expositivos y favorece la capacidad de producirlos. Aparece como un escueto listado de temas principales y subtemas. Implica la organización jerárquica de la secuencia de los contenidos, la cual debe observarse gráficamente, es decir, cuáles son los conceptos fundamentales y cómo se relacionan entre sí. Las ideas deben formularse, preferentemente, en oraciones unimembres encabezadas por sustantivos abstractos. La inclusión de una idea en otra, es decir sus diferentes jerarquías, pueden representarse a través de números, letras o utilizando espacios en blanco en el margen izquierdo. Para realizar estos esquemas se necesita un mayor grado de abstracción para sintetizar los conceptos de un texto. Un ejemplo de esquema de contenidos es el índice de un libro.

Capítulo 6

Puntos de vista

Cecilia Palou

La lluvia es una maldición para el turista
y una buena noticia para el campesino.
Desde el punto de vista del nativo,
el pintoresco es el turista.

Patas arriba, Eduardo Galeano

Texto Argumentativo

La argumentación es un tipo de texto que surge de la necesidad de interpretar la realidad para tomar posiciones respecto de ella, lo cual supone la oposición a otra u otras opiniones sobre el tema. Por esta razón, una clave para la interpretación de este tipo de texto es el reconocimiento por parte del lector de la opinión (tesis) enunciada explícita o implícitamente y las ideas u opiniones que se oponen. Según lo dicho, el texto argumentativo se caracteriza por la polifonía (poli=muchos, fono=voz, opinión). Frente a un tema o problema, el productor del texto enuncia su tesis u opinión, y tratará de explicarla con razones evidentes a fin de convencer a sus receptores.

Estructura general

El texto argumentativo posee una estructura (u organización textual del contenido) con los siguientes momentos y funciones correspondientes.

Parte o momento	Función
Introducción	<ul style="list-style-type: none">• Menciona la información contextual que origina el comentario (punto de partida)• Apunta a motivar el interés de sus receptores
Tesis o hipótesis	<ul style="list-style-type: none">• Expresa la opinión de quien escribe. Ésta puede representarse en forma explícita o implícita

Desarrollo argumentativo	<ul style="list-style-type: none"> • Despliega la opinión del autor a través de estrategias que lo llevan a sostener su interpretación y que conducirán a la aceptación de la misma. Se exponen y entretajan argumentos y contraargumentos que se refutan
Conclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Resume e insiste en la opinión central. • Propone medidas de cambio o respuestas al problema. • Muestra consecuencias que derivan de la tesis o la reconstruye el lector por deducción.

Sobre el desarrollo argumentativo:

El desarrollo argumentativo es un entramado complejo, debido a que en él se presenta un debate o lucha de posturas. Por eso, suelen estar presentes las voces a favor y en contra de la opinión del autor, ya que éste elabora argumentos que refuerzan su tesis e introduce contraargumentos para refutarlos. Es útil reconocer los recursos o estrategias que el emisor del texto puede usar con el propósito de sostener su opinión y, que deben estar bien articulados a través de los conectores que son los verdaderos organizadores del texto.

A modo de ejemplo, analizamos la organización de ideas y conexión de argumentos en un texto de Sergio Kiernan, publicado en Página/12:

Hacer memoria

La avanzada racista que está esparcida en el sentido común argentino generó nuevos mecanismos, tanto de ataque como de defensa. Uno de estos últimos se implementó en algunas escuelas, a instancia de docentes y de historiadores porteños que invitaron a los chicos a recordar sus orígenes.

En la década del 90 tuvimos una buena idea: asumir que los argentinos, como todo el resto de las tribus del mundo, tenemos un problema de intolerancia. Por muchos años, este problema –como la homofobia, el machismo, el abuso infantil– quedó tapado por las urgencias políticas de un país apretado por los militares. Parecía frívolo hablar de racismo cuando no se podía ni votar al intendente, resultaba imposible hacer algo al respecto cuando se torturaba y secuestraba.

Hablar de prejuicios es sano. Es comenzar a ver que somos capaces de ser victimarios y no sólo víctimas, como nos acostumbramos a sentirnos y como muchos siguen sintiéndose. En este país que lucha por salir del tercer mundo, en este país sin importancia que es llevado como el viento por los procesos que protagonizan las potencias y donde tantos se sienten nada, es posible encontrar alguien más indefenso que nosotros, y pisarlo.

Argentina tiene sus wetbacks*, que no cruzaron el río Grande con sus hijos a cuestas pero llegaron a una Buenos Aires que está tan lejos en el espacio y el tiempo de Bolivia o Perú como lo está Chihuahua de Los Ángeles. Hay un morbozo sentido de la superioridad que se despierta en unos cuantos al encarar al inmigrante pobretón y morochito: sentirse por un minuto dueño de algo deseable, dejar de ser el último

orejón del tarro, ser como un gringo, tener más que el otro. Si la pregunta que le quisiéramos hacer al raro residente europeo o norteamericano es “¿por qué se te ocurrió quedarte acá?”, la pregunta que le hacemos al inmigrante latinoamericano es “¿por qué voy a dejarte quedar acá?”

Dividirse en colonias, como las amebas, es una pulsión humana. Recorrer los odios étnicos del mundo es encontrarse con grupos que detestan violentamente a otros grupos que, de lejos, resultan indistinguibles: baluchistanes que asesinan pashtunes, serbios que queman croatas, tutsis que masacran hutus, etíopes que guerrear duramente contra somalíes. En fin: una Babel de idiomas incomprensibles, de historias ignotas, de gente que se mata a machetazos por un pasado que es una nota al pie y a nadie le importa.

Lo que demuestra que el racismo no es una realidad objetiva sino una construcción cultural. En el caso argentino, la discriminación y el prejuicio reflejan fielmente la doble fuente de la población: el antisemitismo importado de Europa, el desprecio al indígena heredado de la Conquista. Diecisiete años de democracia no sólo crearon conciencia de esta mala leche argentina: también crearon mecanismos nuevos, tanto de defensa como de ataque. La derecha autoritaria nunca se había molestado en convencer, reclutar, juntar voluntades. Cuando quería el poder, lo tomaba por la fuerza. Cerrada esta opción, se articula en movimientos de opinión. Esto puede cambiar la única nota fresca que existe en el panorama del racismo argentino: su falta de peso político. Al contrario de Estados Unidos o Europa, donde el racismo sirvió y sirve para juntar votos y crear partidos, Argentina nunca había salido del prejuicio difuso, personal. Daniel Hadad, entre otros, parece haber descubierto este nicho vacante y estar dispuesto a explotarlo. El inmigrante “ilegal”, invariablemente morocho y latinoamericano, asoma como argumento de campaña de esta derecha interesada en los temas sociales, en travestis y manos duras, que “defiende” desde el populismo el “trabajo argentino”.

La iniciativa derechista refleja en paralelo la aparición de un nuevo sentido común que acepta por fin que hay racismo y lo ve como una amenaza a nuestra misma cohesión como sociedad. Que Argentina tenga una ley antidiscriminatoria que se está mostrando apta y sensata, que el senador que la promovió sea ahora el Presidente, que los jueces la acepten, que ONGs y ciudadanos particulares promuevan demandas usándola, es una muestra de los anticuerpos sociales.

En este contexto, un grupo de historiadores de la Facultad de Filosofía y Letras y docentes de seis escuelas primarias y dos secundarias de la Zona de Acción Prioritaria, el área porteña donde se concentran las escuelas con más inmigrantes, realizaron un proyecto de historia oral entre los chicos. El proyecto fue simple: los pibes entrevistaron a sus padres y sus abuelos, reconstruyeron la historia de su llegada al país, sus desvelos, sus choques con la realidad, sus alegrías. Se encontraron, asombrados, con que eran algo más que “negritos”, raros de nacimiento y distintos por portación de cara. Descubrieron que tenían un pasado, una herencia. El proyecto les devolvió un poquito de su historia y de su dignidad como personas. No es poco: bien por los docentes.

*Wetback: literalmente, “espalda mojada”, inmigrante ilegal

En el texto anterior, Sergio Kiernan analiza una cuestión: el racismo en la Argentina y lo que esto significa. Expone su punto de vista, toma una posición y desarrolla una argumentación. Quiere que el receptor coincida con su perspectiva. Por eso, las ideas que el emisor afirma deben estar fundamentadas de manera tal que el receptor adhiera a su posición y se convenza de que ésa es la opinión más correcta. Este procedimiento está muy presente en algunos textos: textos de opinión, ensayos, editoriales, cartas de lectores, reseñas, entre otros. También argumentamos cuando debatimos, cuando publicitamos un producto.

Para conseguir convencer al destinatario, el emisor debe organizar muy bien el discurso: ordenar bien las ideas, elegir las palabras más adecuadas y usar con eficacia los conectores.

Veamos los procedimientos utilizados en el texto:

Acumulación:

...sentirse por un minuto dueño de algo deseable, dejar de ser el último orejón del tarro, ser como un gringo, tener más que el otro.

Se acumulan diferentes frases que significan lo mismo para reforzar la hipótesis de que la gente siente superioridad frente al inmigrante.

Cita de autoridad:

Que la Argentina tenga una ley antidiscriminatoria que se está mostrando apta y sensata, que el senador que la promovió sea ahora el Presidente, que los jueces la acepten.

Se pueden citar dichos de personas, nombres e instituciones de cierto prestigio, en las cuales respaldar la propia opinión. En este ejemplo, la cita de autoridad es introducida para reforzar la importancia de la ley antidiscriminatoria: fue promovida por el Presidente y los jueces la aceptan. Algunos conectores discursivos que sirven para incluir las citas son:

Como afirma el Presidente de la Nación...

Como dijo el Ministro de Educación...

De acuerdo con Jorge Luis Borges...

Según la Organización Mundial de la Salud...

Concesión:

Argentina tiene sus wetbacks, que no cruzaron el Río Grande con sus hijos a cuestras, pero llegaron a una Buenos Aires que está tan lejos en el espacio y en el tiempo de Bolivia y Perú como lo está Chihuahua de Los Ángeles.

La concesión indica que se acuerda en algo, en un aspecto; pero luego se le opone otro argumento. En general, las concesiones pueden estar precedidas por las siguientes expresiones:

Si bien,... Pero.... Sin embargo.... Aunque,.... A pesar de que....

Generalización:

(...) asumir que los argentinos(...) tenemos un problema de intolerancia.

Por medio de la generalización, la afirmación presentada adquiere un carácter universal, lo cual parece reafirmar el carácter de “verdad” de lo dicho. En este caso, lo particular (la intolerancia como defecto de algunos argentinos) deviene universal: los argentinos tenemos un problema de intolerancia.

Ejemplificación:

(...) baluchistanes que asesinan pastunes, serbios que queman croatas, tutsis que masacran hutus, etíopes que guerrear duramente contra somalíes.

A través de este recurso se da cuenta de un tema de manera específica y particular, a través de casos concretos. En este caso, se nombran distintos grupos étnicos que refuerzan la idea de intolerancia, violencia, de odio entre los seres humanos.

Comparación:

(...) asumir que los argentinos, como todo el resto de las tribus del mundo, tenemos un problema de intolerancia.

Dividirse en colonias, como las amebas, es una pulsión humana.

Cuando comparamos, ponemos dos términos o elementos en relación para establecer algún tipo de semejanza o diferencia, para valorar o descalificar uno de los términos. En el primer ejemplo, se compara a los argentinos con el resto del mundo en cuanto a que todos son intolerantes; en el segundo, se compara a los hombres con las amebas por su costumbre de dividirse en colonias.

Planteo de preguntas retóricas:

¿se puede pensar en la violencia como un escape negativo de ciertos grupos marginales?

Estas preguntas no tienen respuesta en el texto mismo, sino que son una forma de “diálogo con el lector”, para invitarlo a pensar la respuesta a la luz de los argumentos que se desarrollan.

Negación / desmentida:

No es verdad que los inmigrantes son seres inferiores como creen los xenófobos.

La desmentida se usa, generalmente, para descalificar una verdad impuesta por muchos, una creencia generalizada. También lo dicho por alguien en particular.

Exageración:

La inmigración es el fenómeno más multitudinario que jamás se haya visto.

El funcionario es más lento que una tortuga.

La exageración (hipérbole) está al servicio del refuerzo de argumentos, ya sea por exceso o por defecto, como en estos ejemplos.

La presencia del emisor y el lenguaje subjetivo en los textos argumentativos

El emisor de un texto argumentativo tiene la intención de convencer a su receptor de una idea personal, por lo tanto su presencia en el texto es evidente, porque se encuentra muy implicado en lo que dice. Para redactar y cohesionar los argumentos a favor, en contra y las refutaciones, se emplean modalizadores, y conectores que precisan el sentido valorativo de las ideas. Entre ellos encontramos:

- Para reducir o aumentar lo que se dice: **posiblemente, sin duda, lamentablemente, francamente, es necesario que, es preciso que, indudablemente, lo cual es muy grave, etc.**
- Para lograr la valoración del enunciado ajeno en forma positiva o negativa: **se equivocan al decir, dicen erróneamente, aciertan cuando afirman, afirman que, etc.**
- Para citar una autoridad: **según Einstein, los expertos afirman, para muchos, todo el mundo reconoce que, etc.**
- Para enlazar lógicamente las ideas: **porque, pero, si bien, etc.**
- Para introducir la subjetividad del autor se usan verbos de opinión: **opino, creo, considero, sostengo, pienso, etc.**
- Para expresar una valoración positiva o negativa se usan adjetivos y sustantivos cargados de subjetividad: **casa-rancho, difícil-insoportable.**
- Para enmarcar un enunciado que se cita textualmente de otras personas se utilizan comillas: **según las personas que asistieron, “no vale la pena esperar respuestas”.**

Producción de un texto argumentativo

Para producir un texto exitosamente se siguen los siguientes pasos:

- 1- Planificación
- 2- Textualización o escritura propiamente dicha
- 3- Revisión

Seguimos estos pasos pensando en el texto argumentativo:

1º Planificar las ideas

La elaboración personal de un texto argumentativo surge de la necesidad de comunicar nuestra opinión sobre un tema de interés del cual tenemos un conocimiento suficiente como para emitir un juicio razonado. Por eso, además de sentirnos involucrados en el tema a tratar, es necesario, en primer lugar, buscar y seleccionar información que nos servirá de base para la composición del texto.

En esta instancia, también debemos tomar una serie de decisiones relacionadas con la situación de comunicación y la organización del texto, por ejemplo: ¿desde qué posición se habla: desde una posición individual o como representante de un grupo?; ¿A quién nos dirigimos: al público en general, a autoridades responsables? etc.)

Una vez resueltas estas cuestiones, antes de ponernos a escribir, siempre es conveniente elaborar un esquema de lo que queremos decir, cómo y a quién. Esto garantiza el orden mental de nuestras ideas y permite que el texto que redactemos sea **coherente y comunicable**, es decir, que lo entienda el receptor.

Este paso es muy necesario porque ordena las ideas en un esquema que nos permite visualizar toda la **estructura del texto** antes de redactarlo por completo.

El siguiente es un ejemplo de planificación:

Tema o problema que me interesa o motiva: *¿hay conciencia sobre la problemática de la violencia hacia las mujeres? / conciencia social sobre la violencia contra las mujeres.*

(el tema lo podemos enunciar con una pregunta o con una afirmación)

Tesis o hipótesis: *es necesario comprometernos como sociedad en el problema de la violencia contra las mujeres.* (la tesis u opinión puede ser enunciada a través de estrategias argumentativas)

Situación de comunicación:

¿desde qué posición voy a escribir? **Como adulto – ciudadano/a**

¿a qué receptor me dirijo? **A educadores-a padres-a autoridades- a ciudadanos en general**

Argumentación o desarrollo:

Para armar esta parte del texto se utiliza una información investigada, se selecciona en orden de importancia y se arman con ella los argumentos que demuestran mi opinión y refuten los contraargumentos.

Para armar y enlazar los argumentos es necesario usar estrategias argumentativas que lleven al lector a convencerse de nuestra tesis.

Argumentos

La desigualdad entre hombres y mujeres se advierte en todos los ámbitos sociales: el trabajo, la escuela, la familia.

La violencia física es sólo una de las formas de violencia.

7 de cada 10 mujeres sufrirán a lo largo de su vida algún tipo de violencia (física, psicológica, sexual, laboral, económica, etc).

Los medios transmiten mensajes sexistas.

La escuela es un lugar privilegiado para educar en un cambio de conducta.

Contraargumentos

Cada vez hay más conciencia de que se trata de un problema social, no individual.

Las mujeres han conseguido derechos que eran impensables el siglo pasado.

Las sociedades desarrolladas tienen leyes que protegen el derecho a la igualdad.

Conclusión: Toda la sociedad debe comprometerse para luchar contra este problema

(para la conclusión se puede utilizar cualquiera de las estrategias argumentativas.)

2º Redactar el texto:

Este momento consiste en la redacción de frases que cohesionen el esquema del paso anterior y le den carácter de texto. Para ello es conveniente redactar primero una introducción que plantee el problema que se quiere discutir, de la forma más atractiva, a fin que el lector se motive a la lectura. Posteriormente se recomienda enunciar la opinión o tesis y, luego, desarrollar la argumentación planificada hasta su conclusión. Por último, se coloca un título al texto.

3º Revisar el texto

Nunca se debe olvidar revisar el escrito una vez terminado, ya que pueden quedar frases no muy claras para que las entienda el receptor.

Un buen escritor realiza varios borradores en sus textos.

Comprensión de un texto argumentativo

En el caso de ser receptores de un tipo de textos como estos, hay que ser capaz de reconstruir el esquema del cual partió el autor del texto, es decir, que para comprender exitosamente un texto ajeno es necesario hacer la operación inversa que para escribirlo.

Lee el texto realizando mentalmente las siguientes actividades:

1. Reconoce el tema del texto
2. Enuncia la tesis u opinión del autor
3. Determina la posición del autor y el tipo de receptor al que va dirigido el texto
4. Analiza el texto y reconoce los argumentos en contra y los argumentos a favor.
5. Enuncia la conclusión y corrobora la tesis interpretada.

II. Lee el siguiente texto y resuelve las actividades propuestas

Informados, poco pensados

Guillermo Jaim Etcheverry

Nos rodea la información. De una virtual sequía informativa hemos pasado a la inundación permanente. La edición diaria de un periódico importante contiene hoy más información que la que una persona media de Inglaterra del siglo XII acumulaba en toda su vida. Esto es indiscutiblemente beneficioso, porque más gente que nunca está expuesta a ideas y voces que de otro modo pasarían inadvertidas.

Pero, al mismo tiempo, nos ahoga insensiblemente una masa de datos sin elaborar.

Es por eso que muchos observadores están comenzando a señalar los efectos de una verdadera contaminación informativa sobre la vida personal y social. Tal es el caso de *David Shenk* quien en su libro *Data smog* sostiene que “*el exceso de información puede causar tanto daño como el de alimento, el hartazgo informativo nos convierte en obesos de información por eso debemos aprender a elegir mejor, a someternos a la dieta informativa*”.

La superabundancia de datos llega a obnubilar la mente. Aunque pretende claridad, sólo logra confusión. Esta contaminación informativa puede producir grandes trastornos como por ejemplo el stress, la sobrecarga de la memoria, los comportamientos compulsivos o las dificultades en la atención.

Tironeadas por tanto dato incoherente, las personas se vuelven incapaces de construir una visión generalizadora del mundo. Para defenderse, tienden a limitar sus intereses y centrar sus vidas en sí mismas, lo que las lleva a la fragmentación. Al desaparecer los valores comunes, surgen diferencias irreconciliables.

Es que estamos demasiado informados pero poco pensados. Convertida en su propio filtro informativo, cada persona deberá prestar atención a la serenidad que le permita pensarse. Es importante volver a valorar el silencio y los tiempos de reflexión que

Bibliografía:

Sardi D'Arielli, Valeria. (2002) *Los discursos sociales*. Longseller, Buenos Aires
Scalia, Liliana. Documento de información para la cátedra “Curso de ingreso”