



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN
FACULTAD DE FILOSOFÍA, HUMANIDADES Y ARTES
DEPARTAMENTO DE INGLÉS
LICENCIATURA Y PROFESORADO EN INGLÉS

Cuadernillo curso de ingreso 2023

Lectura y Comprensión de textos

Prof. responsable: María Alejandra Marinero

MÓDULO I

El texto y sus propiedades

Universidad Nacional de San Juan

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes

Departamento de Inglés

Documento de información

Elaborado por Prof. Alejandra Marinero

EL TEXTO

La lengua es la herramienta de comunicación fundamental del hombre ya que por medio de ella puede relacionarse con otras personas, aprender y pensar el mundo. La capacidad del lenguaje es lo que nos diferencia del resto de los seres vivos y nos hace seres inteligentes. Todo el tiempo utilizamos la lengua y este uso está originado en diferentes necesidades comunicativas como solicitar algo, explicar, saludar, argumentar, etc. La utilización de nuestros conocimientos lingüísticos y comunicativos nos permite construir diversos textos que satisfagan nuestras necesidades comunicativas en contextos reales.

El texto es una “configuración lingüística”, una realización del sistema de la lengua. Texto viene del latín “textum” que significa **tejido**. Esto es así porque el texto tiene una organización interior, una red de relaciones. Por esto, podemos afirmar que el texto **es una unidad totalidad estructural y semántica**. El hablante organiza un conjunto de enunciados que guardan entre sí relaciones de coherencia y cohesión.

Para Adam (1992a), un texto es una sucesión no aleatoria de proposiciones. Halliday y Hassan lo definen como una unidad semántica y de uso de la lengua en una situación de interacción (citados por Adam en Charaudeau, 2005). Esta definición hace foco en el funcionamiento y la capacidad de significar que tienen los textos en situaciones de comunicación. Al poner de relieve esta característica se trascienden criterios menos amplios –como estar fijado por la escritura, constar de una cierta extensión, o constituir una secuencia bien formada de oraciones ligadas– privilegiando la producción de sentido. Así, un proverbio, un refrán, un cartel, una clase o una conversación responden tanto a esta concepción de texto como una crónica o un capítulo de libro. Siguiendo esta mirada, Weinrich entiende que el texto es “una serie significativa (juzgada coherente) de signos entre dos interrupciones marcadas de la comunicación” (citado por Adam en Charaudeau, 2005) en la que elementos de diversa complejidad mantienen relaciones de interdependencia entre sí. Para este autor, la coherencia definitiva de un texto así entendido resulta de su articulación con el contexto sociopragmático de interacción.

Las propiedades textuales

El texto se constituyó como objeto de estudio de la Lingüística en la década del sesenta. Fueron las propiedades de coherencia y cohesión, lo que determinó y separó un texto de un “no texto”. Además, debemos sumar como tercera propiedad la adecuación.

Tradicionalmente, se establece una distinción básica entre los términos de cohesión y coherencia. La cohesión se pone de manifiesto en la superficie de los textos, es decir, en las palabras y expresiones que lo conforman y en las relaciones que mantienen ellas entre sí. La coherencia se relaciona con aspectos globales que el receptor “descubre” o

construye durante el proceso de comprensión. La adecuación, por su parte, es la relación del texto con su contexto de producción, los propósitos del emisor y los receptores.

COHERENCIA

Un texto es coherente en la medida en que se le pueda asignar un tema o asunto, si podemos descubrir “de qué se trata”. Permite al receptor percibirlo como una unidad. Por lo tanto, para que un texto sea coherente es fundamental que los conceptos presentes en él establezcan entre sí relaciones como las de causa-efecto, temporalidad y posibilidad, entre otras.

El sentido o mensaje del texto se construye y ¿quién construye lo construye? El lector que asignan una interpretación a los indicios que el texto ofrece. Los conocimientos previos de la lengua que posea el lector será fundamental en esta asignación de sentidos.

ADECUACIÓN

El concepto de adecuación se relaciona con factores externos a la lengua, es decir, con el contexto de situación en el que tiene lugar la comunicación. Desde esta perspectiva se considera que el lenguaje debe ser observado en el ámbito de uso, en la comunicación, en situaciones concretas de en las que nos valemos de la lengua.

El contexto de situación tiene en cuenta: las personas participantes (emisor y destinatario); el tema de que se trate; el marco referido tanto al espacio-tiempo de la interacción como a la relación física de los interlocutores; el canal a través del cual se mantiene el contacto entre los interlocutores; el código, es decir la lengua, el estilo lengua empleado; la forma del mensaje y el género utilizado y finalmente el propósito, lo que los participantes persiguen.

El concepto de adecuación procede del ámbito de la Lingüística Textual o Discursiva. Esta propiedad es definida como el producto o resultado de una serie de elecciones que hace el hablante entre distintos tipos de códigos expresivos, consciente o inconscientemente, respecto a sus intenciones y en consonancia con la situación de comunicación en que se encuentre.

COHESIÓN

Es la propiedad del texto que da cuenta de las relaciones de sentido entre las distintas oraciones que lo componen. Consiste en el resultado de la aplicación de un conjunto de

mecanismos que permiten establecer relaciones semánticas (de significado) entre elementos verbales (palabras, frases) que conforman los textos. En los textos podemos encontrar diferentes mecanismos cohesivos que posibilitan evitar ambigüedades permitiendo que al lector recuperar los elementos de la superficie del texto y mantenerlos en su mente.

Nos detendremos en cada uno de los mecanismos de cohesión

- **Sustitución:** es un procedimiento que permite reemplazar una palabra por otro término o expresión con el cual **mantienen el mismo referente**. Esta sustitución puede ser por medio de sinónimos, hiperónimos, hipónimos o por una nominalización.

La **sinonimia** consiste en la igualdad de significado entre dos términos. Fuera del texto no existe una sinonimia absoluta porque ninguna palabra tiene exactamente el mismo significado. Por ejemplo: blanco/claro, chico/pequeño

Un **hiperónimo** es una palabra que tiene la capacidad de abarcar y nombrar múltiples realidades o referencias de tal manera que esa palabra posee un carácter genérico, siempre denomina una clase. Por ejemplo: fruta

Los **hipónimos** son palabras que se incluyen en una clase (hiperónimo). Poseen un carácter específico. Por ejemplo: naranja, banana, pera, manzana

La **nominalización** consiste en convertir un verbo en un sustantivo abstracto. De esta forma, se designa, no un objeto concreto, que es la finalidad del sustantivo, sino un proceso de abstracción.

- **Elipsis:** Consiste en **omitir una palabra o frase** cuando ya ha sido mencionada anteriormente y el lector puede recuperarla sin ambigüedad.

Por ejemplo: “Esta es la primera parte de la máquina, la segunda graba, la tercera proyecta” (Casares, 2014. Pág. 105)

En el ejemplo dado, sabemos que el productor del texto se refiere a “la segunda **parte de la máquina**” y a “la tercera **parte de la máquina**” porque anteriormente apareció la expresión “la primera **parte de la máquina**”.

- **Referencia:** permite conectar partes de un texto mediante el uso de pronombres o deícticos. Los pronombres son palabras de significado ocasional, es decir, adquieren un sentido determinado en relación con el contexto en el que se producen.

Por ejemplo:

“**Ernesto** es un hombre de gran rectitud. **Él** es la vida imagen de la verdad y el honor”

En el fragmento anterior el pronombre personal él señala a Ernesto. Para que permanezcan ligadas las partes del texto, los pronombres deben concordar en género (masculino o femenino) y número (singular y plural) con la palabra referida.



Un breve repaso...

Los pronombres pueden clasificarse en personales, posesivos, demostrativos, relativos, enfáticos e indefinidos. A continuación, en cuadros se resumen los pronombres que pertenecen a cada género:

- ❖ **PRONOMBRES PERSONALES:** Son aquellos que designan a las personas que intervienen en el acto comunicativo (primera y segunda persona) y a la que (por no estar participando directamente) se la denomina “no persona” (tercera).

| Persona | Número | Formas en las que puede representarse | | |
|----------------|----------|---------------------------------------|----------------|----------------------|
| 1 ^a | Singular | yo | Me | Mí/conmigo |
| 2 ^a | Singular | Tú/vos | te | Ti/contigo |
| 3 ^a | Singular | Él, ella, usted | La/lo/le/se | Sí/consigo |
| 1 ^a | Plural | Nosotros/nosotras | nos | nosotros |
| 2 ^a | Plural | Vosotros/vosotras | ustedes | Vosotras/as, ustedes |
| 3 ^a | Plural | Ellos/ellas | Las/los/les/se | Ellos/ellas |

- ❖ **PRONOMBRES POSESIVOS:** señalan posesión. Estos pronombres concuerdan en número con la palabra a la que modifican y en persona con el “poseedor”.

| | | |
|-----------------------------------|-----|------------------------------------|
| 1 ^a persona singular | del | Mi/mis, mío/mía, míos/mías |
| 2 ^a persona singular | del | Tu/tus, tuyo/tuya, tuyos/tuyas |
| 3 ^a persona singular | del | Su/sus, suyo/suya, suyos/suyas |
| 1 ^a persona del plural | | Nuestro/nuestra, nuestros/nuestras |
| 2 ^a persona del plural | | Vuestro/vuestra, su/sus/suyo/suya/ |
| 3 ^a persona del plural | | Su/sus, suyo/suya, suyos/suyas |

- ❖ **PRONOMBRES DEMOSTRATIVOS:** Indican una relación de distancia entre el objeto y el hablante. Son los siguientes:

| | |
|--|---|
| Relación más cercana con el hablante | Este, esto, esta, estas |
| Relación no tan lejana con el hablante | Ese, esa, eso, esos, esas |
| Relación más lejana con el hablante | Aquel, aquello, aquella, aquellos, aquellas |

- ❖ **PRONOMBRES INDEFINIDOS:** Señalan personas o cosas, pero sin identificarlas, es decir, de manera general o imprecisa.

| |
|--|
| Entre los pronombres indefinidos encontramos: mucho, muy, poco, bastantes, demasiado, un, todo, alguien, algo, alguno, nadie, nada, ninguno, uno, otro, etc. |
|--|

- ❖ **PRONOMBRES ENFÁTICOS:** Se caracterizan por designar algo que se desconoce y, por, eso es objeto de pregunta, o algo que provoca en el hablante alegría, admiración sorpresa, etc. Y por eso son objeto de una reacción emocional.

Los pronombres enfáticos pueden ser interrogativos o de exclamación porque siempre llevan tilde. Ellos son: qué, quién, quiénes, cómo, cuándo, dónde, cuánto,

- ❖ **PRONOMBRE RELATIVOS:** Se caracterizan por reproducir un antecedente (su referente) y relacionarlo con la información que sigue. Por ejemplo: “Todo esto es una carga para su **esposa, quien** hizo lo posible por con...”

Los pronombres relativos son: que, cual/es, quien/es, cuyo/a/os, cuanto/a/os/as, cuando, como, donde

- **Conjunción:** Permite establecer relaciones lógico-semánticas entre distintas partes del texto. Las expresiones que explicitan estas relaciones son los conectores que pueden indicar causa, consecuencia, oposición, adición, etc.

| CONECTORES Y MARCADORES DISCURSIVOS | | | |
|--|---|--|--|
| Para ordenar las ideas del texto | | Para indicar el tipo de relación entre ideas | |
| <p>Anunciar un tema nuevo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Por lo que se refiere a -En relación con -En cuanto a <p>Ordenar los temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -En primer lugar -En segundo lugar -En último lugar -Primero -Antes que nada -Para empezar -Para terminar -Por último | <p>Continuar sobre el mismo tema:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Además -Luego -Después -A continuación -En este sentido <p>Insistir, aclarar, puntualizar</p> <ul style="list-style-type: none"> -Es decir -En otras palabras -Lo más importante -Esto es -Dicho de otra manera -Hay que destacar <p>Dar ejemplos</p> | <p>Relaciones de tiempo</p> <ul style="list-style-type: none"> -Antes -Ahora -Anteriormente -Poco antes -Al mismo tiempo -Simultáneamente -Después <p>Relaciones de espacio</p> <ul style="list-style-type: none"> -Arriba/abajo -Cerca/lejos -Delante/atrás -Encima/debajo <p>Relaciones de causa</p> <ul style="list-style-type: none"> -Porque | <p>Relaciones de consecuencia</p> <ul style="list-style-type: none"> -En consecuencia -Por lo tanto -Así que -Por consiguiente -Por lo cual -Por esto <p>Relaciones de condición</p> <ul style="list-style-type: none"> -A condición de -En caso de -Siempre que -Siempre y cuando <p>Relaciones de</p> |

| | | | |
|--|---|---|---|
| <p><i>Distinguir</i> -Por un lado -Por otro lado -Ahora bien</p> | <p>-Por ejemplo -En particular -En el caso de -Al respecto</p> <p><i>Resumir, concluir, sintetizar</i> -En resumen -Resumiendo -En sistema -Sintetizando -En conclusión -Finalmente -En definitiva</p> | <p>-Visto que -A causa de -Ya que -Puesto que -Gracias a -Pues -Como -A fuerza de -Dado que</p> | <p><i>finalidad</i> -A fin de -Con el fin de -Con el objeto de</p> <p><i>Relaciones de oposición</i> -En cambio -Antes bien -No obstante -Sin embargo -Pero -Por el contrario</p> <p><i>Para indicar objeciones y concesiones</i> -Aunque -Si bien -A pesar de que</p> |
|--|---|---|---|

Bibliografía

Pinardi, C. (2021). Módulo Lectura y Comprensión de textos. Curso de ingreso EUCs. UNSJ

Scalia, L. (2017) Curso de ingreso a las carreras de profesorado y licenciatura en Letras. FFHA. UNSJ.

Victoria, A. (2020) Glosario: aporte teórico para la reflexión de textos. Curso de ingreso inglés. FFHA. UNSJ

ACTIVIDADES PRÁCTICAS/ MÓDULO I

Práctica N^a1¹

1) Lee el siguiente texto y resuelve:

La intrusa

Ella tuvo la culpa, señor Juez. Hasta entonces, hasta el día en que llegó, nadie se quejó de mi conducta. Puedo decirlo con la frente bien alta. Yo era el primero en llegar a la oficina y el último en irme. Mi escritorio era el más limpio de todos. Jamás me olvidé de cubrir la máquina de calcular, por ejemplo, o de planchar con mis propias manos el papel carbónico.

El año pasado, sin ir muy lejos, recibí una medalla del mismo gerente. En cuanto a ésa, me pareció sospechosa desde el primer momento. () Vino con tantas ínfulas a la oficina. **Además** ¡qué exageración! recibirla con un discurso, como si fuera una princesa. Yo seguí trabajando como si nada pasara. Los otros se deshacían en elogios. Alguno deslumbrado, se atrevía a rozarla con la mano. ¿Cree usted que yo me inmuté por eso, Señor Juez? No. Tengo mis principios y no los voy a cambiar de un día para el otro. Pero hay cosas que colman la medida. La intrusa, poco a poco, me fue invadiendo. Comencé a perder el apetito. Mi mujer me compró un tónico, **pero** sin resultado. ¡Si hasta se me caía el pelo, señor, y soñaba con ella! Todo lo soporté, todo. Menos lo de ayer. «González -me dijo el Gerente- lamento decirle que la empresa ha decidido prescindir de sus servicios». Veinte años, Señor Juez, veinte años tirados a la basura. Supe que ella fue con la alcahuetería. Y yo, que nunca dije una mala palabra, la insulté. Sí, confieso que la insulté, señor Juez, y que le pegué con todas mis fuerzas. Fui yo quien le dio con el fierro. Le gritaba y estaba como loco. Ella tuvo la culpa. Arruinó mi carrera, la vida de un hombre honrado, señor. Me perdí por una extranjera, por una miserable computadora, por un pedazo de lata, como quien dice.

Orgambide, Pedro. (1970) La buena gente. Bs As.

a) Responde:

¿Dónde y ante quién se encuentra González confesando sus acciones contra “la intrusa”?

¿Qué acciones comete González contra la intrusa?

¿Dónde suceden los hechos confesados por González?

b) Completa el siguiente cuadro teniendo en cuenta el sentido de los pronombres subrayados en el texto.

| Pronombre | Significado |
|--------------|-------------|
| <u>Ella</u> | |
| <u>Mi</u> | |
| <u>todos</u> | |
| <u>esa</u> | |

¹ Actividades propuestas en el curso de ingreso a las carreras de Prof. y Lic en Letras. Coordinadora Scalia, Liliana. 2017.

| | |
|-------|--|
| usted | |
| Los | |
| quien | |

- c) ¿Qué efecto causa en el lector que no se encuentre enunciado el referente de los pronombres “ella”; “esa”, “la” hasta el final del cuento?
- d) ¿Quién es la intrusa? Extrae del texto una frase **sinónima** que utiliza el narrador para referirse a ella.
- e) Escribí un sinónimo de las siguientes palabras atendiendo al sentido con las que se usan en el texto.
- Conducta
 - Elogios
 - Prescindir
 - Alcahuetería
- f) El texto presenta una elipsis que está señalada con (). Extrae la frase y repone la elipsis.
- g) En el texto, marcados con negrita encontramos dos marcadores discursivos. Cambia estos conectores por otros sin que cambie el sentido en el que están utilizados.
- h) Mejora la redacción de las siguientes frases utilizando el recurso indicado.
- Hiperónimo-Hipónimo/conector
- La competencia entre el **hombre** y la **computadora** llegó. Las máquinas realizan el trabajo que antes hacían los hombres.

- Referencia
González declara ante **el juez** sus actos violentos en contra de la intrusa. **González** está furioso. **El juez**, sorprendido escucha con atención el relato de **González**.
- Nominalización/referencia
El **actuar** del **señor González** dentro de la oficina hasta la llegada de **la intrusa** fue intachable. **El señor González** declaró que su **pérdida** fue la llegada de **la intrusa**.

Práctica N°2

- 1- Lee el texto² y resuelve las siguientes actividades:

² Texto modificado para la práctica. Texto original disponible en <http://www.fcen.uba.ar/fotovideo/EXm/NotasEXm47/EXM47microbiologia.pdf>

Los organismos capaces de resistir condiciones de vida extremas, como las muy altas temperaturas o la escasez de nutrientes son llamados “extremófilos”. Los extremófilos acaparan la atención de muchos investigadores que no dudan en rastrearlos ya sea en la Antártida o en la Puna andina. Muchos investigadores piensan que podrían existir organismos similares a los extremófilos fuera del sistema solar. Los extremófilos tienen interesantes aplicaciones en biotecnología.

- a) ¿Qué recursos crees que podrían mejorar la redacción del texto?
 - b) Reescribe el texto utilizando los recursos que creas necesarios.
 - c) Busca en el texto un Hipónimo y un hiperónimo.
- 2- Cuando utilizamos en un texto pronombres que no remiten con claridad a un referente determinado, ocasionamos ambigüedad en nuestro mensaje. Lee las siguientes frases y detecta los errores de referencia. Reescríbalas solucionando el problema.
- Dales tus apuntes a tu compañera.
 - Ayer le dije a los chicos que vinieran a jugar conmigo. Se los dije.
 - La alarma de Agustina sonó. Aquella aún no finalizaba su tarea.
- 3- Teniendo en cuenta la pareja de oraciones que se presentan, utiliza pronombres/ conectores para unir las en una sola frase.
- La existencia de organismos extremófilos suma sustento a la idea de que hay vida más allá de la Tierra. / Las características extremas de los organismos extremófilos podrían hacer un aporte a la biotecnología.
 - Hay organismos que viven a temperaturas muy altas o muy bajas en comparación con el promedio de las condiciones en la Tierra. / Organismos que habitan en lugares muy salados de la salinidad media en los mares.
 - Hay extremófilos en los tres dominios de la vida, tanto en bacterias y arqueas (bacterias antiguas). / Hay extremófilos en las eucariotas, cuyo material genético está encerrado dentro de una doble membrana que delimita un núcleo celular.

Práctica N°3

- 1- Identifica y subraya los marcadores discursivos que relacionan las ideas en el siguiente texto. Ten en cuenta su sentido en el texto y cámbialos por otros que respeten dicho significado.

Entonces el segundo payaso grande, que era sin lugar a dudas el más cómico, se acercó a la baranda que limitaba la pista, y Carlos lo vio junto a él, tan cerca que pudo distinguir la boca cansada del hombre bajo la risa pintada y fija del payaso. Por un instante el

pobre diablo vio aquella carita asombrada y le sonrió, de modo imperceptible, con sus labios verdaderos. Pero los otros tres habían concluido y el payaso más cómico se unió a los demás en los porrazos y saltos finales, y todos aplaudieron, aun la madre de Carlos.

Benedetti, Montevideanos 1959. Fragmento de “Esa boca”

- 2- Completa el siguiente cuadro teniendo en cuenta el sentido de los pronombres subrayados en el texto.

| Pronombre | Referencia |
|-----------|------------|
| Lo | |
| Él | |
| Le | |
| Sus | |

- 3- Propone un sinónimo para las siguientes palabras:

- Imperceptible
- Cómico
- Porrazos
- Aplaudieron

MÓDULO II

La lectura. Comprensión lectora

Universidad Nacional de San Juan

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes

Departamento de Inglés

Documento de información

Elaborado por Prof. Alejandra Marinero

¿QUÉ ES LA LECTURA?

Si hablamos de comprensión “lectora” resulta necesario explicitar qué entendemos por lectura. La lectura es una actividad vinculada a la interpretación de textos de cualquier tipo y naturaleza. Interpretar un texto implica una búsqueda básica: entender qué dice, de qué habla. A medida que el lector va entendiendo el texto, elabora una representación mental de su contenido. Esa representación puede “traducirse” en una representación verbal oral o escrita (resumen, síntesis) o gráfico-verbal (gráficos, diagramas, etc.)

Sin embargo, la mayoría de las lecturas no quedan registradas, lo que confiere al acto de leer un carácter efímero y fugaz. Además, la comprensión, en tanto “facultad, capacidad o perspicacia para entender y penetrar las cosas” es un proceso que no se agota ni concluye de una sola vez, sino que es de índole recurrente como demuestran los estudios realizados con lectores expertos.

¿QUÉ ES LA COMPRENSIÓN LECTORA?

Se denomina comprensión lectora a la competencia que desarrollan los sujetos en relación con las buenas prácticas de lectura, entendida esta como interpretación. La comprensión lectora no es una técnica, es un proceso transaccional entre el texto y el lector que involucra operaciones cognitivas (vinculadas con la producción de inferencias) y un complejo conjunto de conocimientos (incluidos los relativos al discurso al que pertenece un texto dado). En tal sentido, podemos afirmar que aprendemos a interpretar textos pertenecientes a un determinado discurso social, organizados según una modalidad discursiva (narración, descripción, explicación, argumentación).

Fases de la comprensión lectora

Lectura exploratoria:

Involucra una primera aproximación del sujeto al texto, luego de su lectura global. En una primera instancia, el lector identifica la información básica del texto (quién lo escribió, dónde, cuándo, en qué soporte), es decir, focaliza principalmente en el “modo de circulación” del texto. Luego, debe enmarcar el texto en el discurso social en el que se inscribe. A partir de estas primeras indagaciones debe activar los conocimientos requeridos por el texto para iniciar el proceso de comprensión. En esta etapa el autor realiza hipótesis o conjeturas sobre el tema general y los subtemas que presenta el texto.

Lectura analítica:

Constituye una compleja fase en la que el lector profundiza el análisis del contenido textual con el fin de lograr aproximaciones sucesivas para interpretar su significado textual. En esta etapa va procediendo mediante un conjunto de operaciones fuertemente inferenciales a la conformación de la representación mental del sentido textual, que va armando a medida que avanza durante el proceso de comprensión.

La primera operación que debe ocupar la atención del lector es la dilucidar el sentido de las palabras y expresiones que componen el texto.

Luego debe abordar el trabajo con el contenido textual propiamente dicho. Para ello, recupera la primera aproximación a la temática, propuesta durante la lectura exploratoria y a partir, de una lectura reafirmará lo que había hipotetizado. El resultado de esta tarea es la proposición del eje temático articulador del contenido textual. Habiendo discriminado los ejes, comienza la tarea de análisis del desarrollo de su contenido.

Para profundizar el sentido discursivo, el lector deberá ir conformando y segmentando los bloques informativos, es decir, las unidades en que se organiza el texto.

Simultáneamente el lector va reconociendo (o infiriendo) fundamentalmente las relaciones lógico-semánticas que van conectando los componentes discursivos (palabras, enunciado, bloques) indicando-en el caso en que estén explícitas) el elemento lingüístico que las representa. Es importante destacar que se trata de un trabajo de descubrimiento de las relaciones lógico semánticas del texto.

Luego de terminar con esta etapa de focalización el lector ya se encuentra en condiciones de jerarquizar la información pudiendo discriminar la información central de la periférica.

Representación de la información:

Este paso puede realizarse luego de la lectura analítica o puede ir resolviéndose de forma simultánea: ir esquematizando gráficamente los avances en la profundización del contenido textual.

La selección de la representación gráfico-verbal debe realizarse teniendo en cuenta la relación lógica que cada tipo de representación permite “visualizar” (expresar visualmente).

ESTRATEGIAS DE REPRESENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Esquema jerárquico de contenido

Los esquemas constituyen una expresión gráfica que contiene de forma sintética las ideas principales y las ideas secundarias del texto. Su utilidad reside en la posibilidad de mostrar el orden jerárquico de las ideas.

1. Tema principal
 - 1.1. Idea principal
 - 1.1.1. Idea secundaria
 - 1.2. Idea principal
2. Tema principal

Los números son los que nos indican el orden en que aparecen las ideas en el texto y cuál es su “nivel” de jerarquía. El esquema de contenido es una herramienta que contribuye a presentar el contenido del tema de forma breve y clara, repasando y ordenando las ideas teniendo en cuenta la interrelación que presentan dentro del texto.

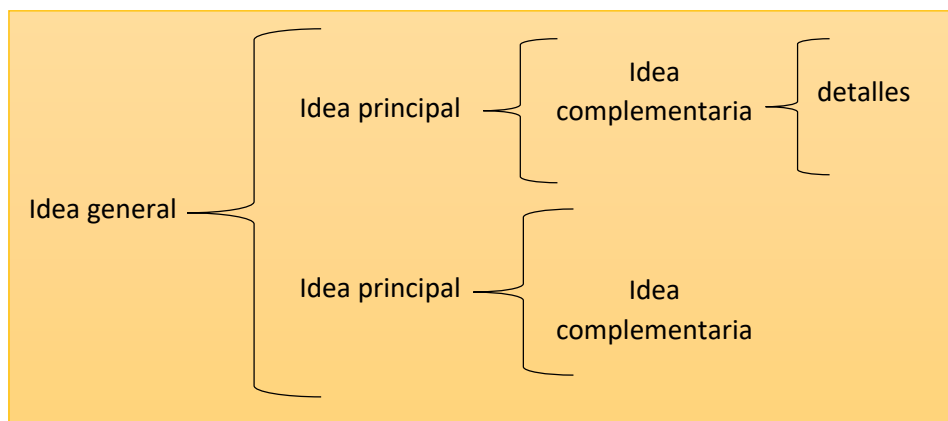
Cuadro sinóptico

El cuadro sinóptico es una síntesis gráfica que permite ordenar los temas desde los conceptos más generales hasta los más específicos o particulares.

Esta herramienta es de gran ayuda para organizar y comunicar la estructura lógica del material estudiado. Se facilita la visualización gráfica de categoría y clasificaciones relacionadas entre sí. Su principal función es contrastar, mostrar semejanzas y diferencias entre uno o varios enfoques de un mismo tema y las múltiples relaciones entre temas que presenta el texto. En esta herramienta, no se deben incluir ideas propias, solamente los puntos principales del material estudiado.

Los cuadros sinópticos se caracterizan por presentarse por medio de llaves que toman forma de diagrama. Pueden estar compuestos en filas o columnas. Para construir un cuadro sinóptico debemos realizar dos pasos muy importantes:

- 1- Determinar los elementos esenciales del material o texto estudiado.
- 2- Representar la relación existente entre los temas u ideas.



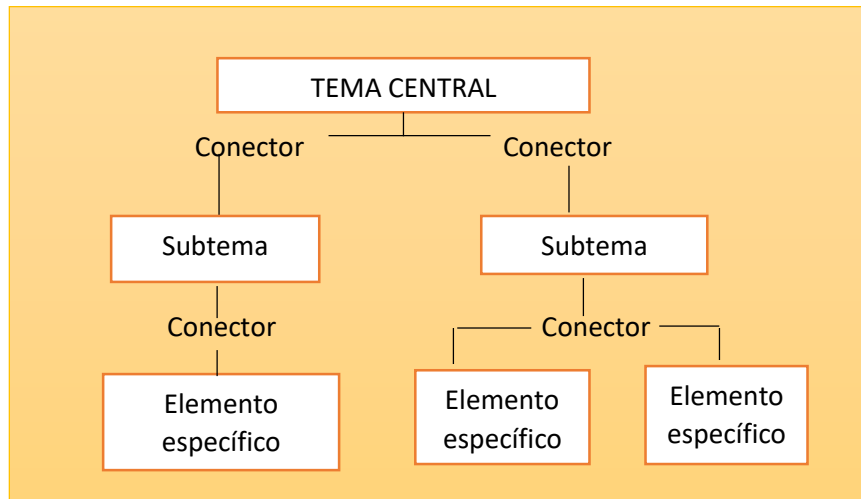
Mapa conceptual

El mapa conceptual es una representación gráfica y esquemática de un conjunto de relaciones significativas entre conceptos según el mayor y menor nivel de abstracción. Novak, un investigador estadounidense fue el primero en elaborar esta herramienta. De acuerdo con su planteo el mapa conceptual tiene tres elementos fundamentales:

- ✓ Los conceptos: hacen referencia a acontecimientos y objetos.
- ✓ Las proposiciones: forman una unidad semántica que consta de dos o más conceptos unidos por palabras enlace.
- ✓ Las palabras enlace: son los términos que se utilizan para vincular los conceptos y para representar el tipo de relación que se establece entre ellos. Pueden ser preposiciones, conjunciones, adverbios. Por lo general, estas palabras no son conceptos, pero sirven para establecer relaciones entre ellos.

Los mapas conceptuales son esquemas organizados de tal manera que su estructura refleja relaciones entre las ideas o proposiciones y conceptos que están siendo analizados. Se establecen entre ellas una jerarquía.

El ejercicio de elaborar mapas conceptuales fomenta la reflexión, el análisis y la creatividad. Son una herramienta de asociación, interrelación, discriminación y ejemplificación del contenido.



El resumen

La acción de resumir fusiona las actividades de leer, comprender y escribir. Ana María Kaufman en su estudio sobre el resumen, cita a Charolles (1991) quien señala que “resumir consiste en **producir**, a partir de un **texto origen**, un escrito que debe cumplir con las obligaciones de ser más breve, informacionalmente fiel y formalmente distinto del texto fuente.” (1999, pág. 2). Es decir, el resumen es un discurso que expresa la estructura conceptual de un texto base, respetando las jerarquías de ideas como también la coherencia del mismo.

El resumen debe ser realizado a partir de una transformación casi total del texto fuente, prácticamente borrando toda huella del mismo. Para lograr esto, en la nueva producción (resumen) se realizan distintas operaciones de generalización, globalización, conceptualización, supresión, construcción y reformulación.

Por otra parte, el resumen es un texto autónomo que posee otro autor, otro destinatario y se produce en una situación comunicativa distinta que persigue otra finalidad.

Es importante señalar que a la hora de construir un resumen debemos indicar que estamos operando a partir de un texto producido por otro autor. Esto puede lograrse incluyendo en el resumen el título del texto, el autor, la fecha, etc. Además, se requiere marcar las operaciones comunicativas que como lectores realizamos en el texto original mediante verbos como afirma, asegura, explica, describe, niega, ejemplifica, etc.

Bibliografía

Kaufman, A. M., & Perelman, F. (1999). El resumen en el ámbito escolar. *Lectura y vida*, 20(4), 6-18.

Pinardi, C. (2020). Módulo de Lectura y Comprensión de textos. Cuadernillo de ingreso a la EUCs. UNSJ

TRAS LAS LÍNEAS. Sobre la lectura contemporánea

Cassany, Daniel,

Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea

Anagrama, Barcelona, 2006

pp. 21 - 43

1. LEER DESDE LA COMUNIDAD

No hay una manera «esencial» o «natural» de leer y escribir, [...] los significados y las prácticas letradas son el producto de la cultura, la historia y los discursos.

Virginia Zavala, 2002: 17

¿QUÉ ES LEER?

Todavía hoy muchas personas creen que leer consiste en *oralizar la grafía*, en devolver la voz a la letra callada. Se trata de una concepción medieval, que ya hace mucho que la ciencia desechó. Es una visión mecánica, que pone el acento en la capacidad de descodificar la prosa de modo literal. Sin duda deja en un segundo plano a la comprensión —que es lo importante.

Más moderna y científica es la visión de que *leer es comprender*. Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o *procesos cognitivos*: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificadas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc. Llamamos *alfabetización funcional* a este conjunto de destrezas, a la capacidad de comprender el significado de un texto. Y denominamos *analfabeto funcional* a quien no puede comprender la prosa, aunque pueda oralizarla en voz alta.

Sin duda ésta es una concepción muy bonita, porque destaca la universalidad y la igualdad de la lectura. Puesto que leer requiere desarrollar estos procesos cognitivos, y puesto que estos procesos son biológicos y lógicamente universales..., ¡todos leemos del mismo modo! ¡Y todos podemos aprender a leer del mismo modo! Sólo se requiere aprender a realizar estas destrezas cognitivas. Así, la lectura nos igualaría a todos. ¡Qué bonito! Pero la realidad es más compleja.

DIVERSIDAD

En la vida real leemos de modo diferente un poema, una noticia, las instrucciones de una tostadora o un contrato de hipoteca. La manera de comprender cada uno de estos discursos varía: buscamos cosas diferentes en cada caso y nos aproximamos de manera diferente a sus líneas. El contenido, las palabras, las ideas y la lógica que las relaciona también varían. Releemos el poema e incluso lo oralizamos y buscamos interpretaciones libres y creativas; leemos sólo el titular de la noticia y saltamos al texto para buscar un dato que nos preocupa; barremos con el ojo cada paso de las instrucciones e intentamos relacionar cada palabra con un objeto de la realidad.

¿Y qué pasa con estas nuevas formas de leer: buscar datos en Internet, leer en diferentes lenguas, leer sobre disciplinas tan dispares como la ciencia, la política o la economía?

¿También podemos resolverlo todo con la alfabetización funcional?, ¿los procesos mencionados bastan para explicar cómo lo comprendemos todo?, ¿cómo leemos siempre? De ningún modo. Sólo pueden ser una parte — importante pero parcial— de la explicación.

Lo que sabemos sobre las destrezas cognitivas de la comprensión es muy importante. Aporta descripciones precisas sobre la conducta real y experta de la lectura. Explica cómo funciona nuestra mente para comprender, cómo formulamos hipótesis y hacemos inferencias. Ofrece datos empíricos y detallados y teorías poderosas. Pero nos dice más bien poco o nada del componente sociocultural, de las formas particulares que adopta la lectura en cada contexto: cómo leemos la Biblia, cómo chateamos con los amigos en la pantalla, cómo analizamos un informe técnico, cómo hojeamos una guía turística en inglés o francés (con grados diferentes de dominio de estos idiomas) o cómo atribuimos significado a los artículos de nuestra disciplina y a los de otra que desconozcamos.

UN VERBO TRANSITIVO

La orientación sociocultural entiende que la lectura y la escritura son «construcciones sociales, actividades socialmente definidas», como dice la cita del principio. La lectura varía a lo largo de la historia, de la geografía y de la actividad humana. La humanidad ha ido inventando sucesivas tecnologías de la escritura, con variadas potencialidades, que cada grupo humano ha adaptado de manera irreplicable a sus circunstancias. En cada lugar, en cada momento, leer y escribir han adoptado prácticas propias, en forma de géneros discursivos particulares.

Para cada género (el poema, la noticia o las instrucciones), leer y escribir cumplen funciones concretas; el lector y el autor asumen roles específicos, se manejan unos recursos lingüísticos prefijados, se practica una retórica también preestablecida. Desde los papiros egipcios hasta la actual pantalla electrónica, pasando por los manuscritos del monasterio medieval o las primeras impresiones, todo ha cambiado: los soportes de la escritura, la función de los discursos, el trabajo del autor y del lector o la manera de elaborar el significado.

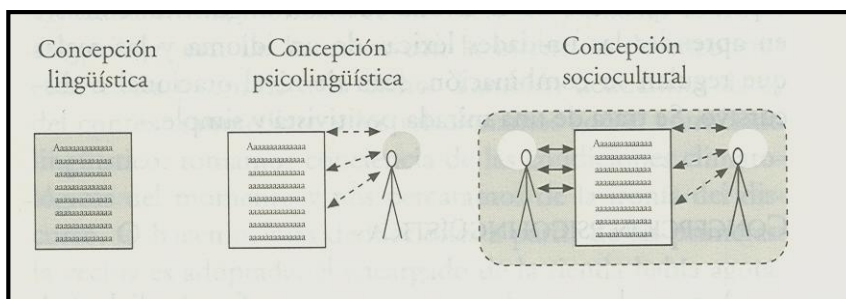
«Leer es un verbo transitivo» y no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana. Aprender a leer requiere no sólo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socio culturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectoescritura. Además de hacer hipótesis e inferencias, de descodificar las palabras, hay que conocer cómo un autor y sus lectores utilizan cada género, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones establecidas, qué tipo de vocablos y lógicas de pensamiento maneja cada disciplina, etc.

Por ejemplo, para comprender una sentencia judicial tenemos que conocer su estructura (*Antecedentes, Fundamentos de derecho y fallo*), el contenido y las características de cada apartado, cómo se mencionan los hechos y cómo se citan las leyes y las normas (qué valor e importancia tiene cada una), el estilo y la terminología usados, etc. Del mismo modo, para leer una noticia periodística, debemos conocer sus partes (*Antetítulo, Título, Cuerpo*), su organización en párrafos independientes que ordena los datos de más relevantes a menos, de modo que al dejar de leer una noticia a la mitad uno siempre ha leído lo más importante;

debemos conocer también el estilo neutro de la prosa despersonalizada, simple y clara. Y lo mismo ocurre con un artículo científico, con un tríptico publicitario o con unas recomendaciones leídas en la pantalla del televisor.

TRES PUNTOS DE VISTA

Para mostrar la importancia del componente sociocultural en la lectura, podemos fijarnos en estos tres dibujos. Distinguimos tres concepciones de la comprensión lectora, según cuál consideremos que sea el procedimiento para obtener el significado. No son tres formas diferentes de leer, sino sólo tres representaciones sobre la lectura:



CONCEPCIÓN LINGÜSTICA

Según esta concepción, el significado se aloja en el escrito (con color gris). Leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. El contenido del texto surge de la suma del significado de todos sus vocablos y oraciones. Así el significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura. Diferentes lectores deberían obtener un mismo significado; una misma persona que leyera el escrito en momentos y lugares diversos también debería obtener el mismo significado, puesto que éste depende de las acepciones que el diccionario atribuye a las palabras, y éstas no se modifican fácilmente:

(1a) Gracias.

(2) Obtuve un 2,5.

(3) ¡Es una ciudad bonita!

El ejemplo número 1 es una muestra de agradecimiento que escribe alguien en una tarjeta; el 2 es la descripción objetiva de la calificación obtenida en un examen, escrita en una nota, y el 3 es un juicio de valor sobre la belleza de una población, sin más complicaciones. De acuerdo con esta concepción, aprender a leer es una cuestión lingüística: consiste en aprender las unidades léxicas de un idioma y las reglas que regulan su combinación, sean de nivel oracional o discursivo. Se trata de una mirada positivista y simple.

CONCEPCIÓN PSICOLINGÜÍSTICA

A menudo entendemos cosas que no fueron dichas. A veces el sentido que adquieren algunas expresiones no se corresponde con su acepción semántica:

(4) Martín es de Vic pero no come salchichón.

(5) La hija de los vecinos de arriba no se parece a sus padres.

(6) En la tocinería ya estaban cerrando. No tenían cambio de 50 y me hicieron

esperar mucho.

(7) ¡Qué tiempo tan espléndido para ir a la montaña! [mientras caen truenos y relámpagos].

En el ejemplo 4 se presupone que a todos los naturales de la Plana de Vic nos gusta el salchichón; en el 5 se puede entender que la hija de los vecinos no es biológica —abriendo la puerta a todo tipo de insinuaciones—; en el 6 comprendemos que el protagonista compró alimentos por un importe inferior a los 50 euros (u otra divisa) y que el encargado de la tienda fue a buscar la moneda fraccionaria para devolverle cambio, y en el 7 se afirma irónicamente todo lo contrario de lo dicho.

En todos los ejemplos, entendemos datos que no provienen del valor semántico de las palabras. Según los casos, el lector aporta datos al texto procedentes de su conocimiento del mundo: en Vic se elaboran buenos salchichones, los hijos biológicos heredan rasgos físicos de sus padres, en las tiendas de alimentación se intercambian productos por dinero, es agradable ir a la montaña cuando hay sol y puedes disfrutar del paisaje, etc. Lo hacemos con la intención de encontrar coherencia y sentido a lo dicho. También deducimos datos del contexto inmediato y los relacionamos con el enunciado lingüístico: tomamos conciencia de las condiciones climatológicas del momento y nos percatamos de la ironía del discurso. O hacemos más deducciones a partir de las primeras: la vecina es adoptada, el encargado de la tienda había agotado la moneda, etc.

También ocurre que varios lectores entienden de modo diferente un escrito, sin que nada permita considerar que una interpretación es más correcta, coherente o plausible que otra. ¿De qué trata este diálogo?:

(8) A: Estoy de acuerdo. Pero los expertos a veces lo olvidan.

B: Conocí a dos principiantes una vez. Estaban en un lugar muy grande. Espacio abierto por todas partes. Sus directores les indicaban que alzaran los arcos. Estaban dispuestos a empezar...

A: ¿Terminaron en el momento adecuado?

B: Sí, pero siguieron sin conseguir el objetivo. ¡Me alegro de que no oyeras el ruido terrible que hacían!

A: Se tarda años en aprender a sujetar el arco de la forma correcta.

B: Un factor adicional es la tensión. A: Un arco flojo es garantía de fracaso.

B. Excepto cuando se va a guardar: casi estropeé uno una vez al olvidar aflojado después de haberlo usado.

A: Y debe hacerse muy suavemente, con un movimiento uniforme.

B: Esto no es muy difícil si el arco está bien equilibrado y no está deforme. De lo contrario, no se puede hacer casi nada.

DUBITSKY, 1980, citado por Leahey y Harris 1998: 219

¿Son dos estudiantes de violín?, ¿dos deportistas de tiro con arco? Según estemos más familiarizados con lo uno o lo otro, interpretaremos el diálogo en un sentido u otro -puesto que fue elaborado expresamente por psicólogos para conseguir este efecto. En la vida cotidiana es frecuente encontrar fragmentos o incluso escritos completos con ambigüedad,

que se pueden interpretar de forma dispar.

Lo dicho y lo comunicado

Los escritos no dicen nunca explícitamente todo lo que los lectores entendemos. Sería insoportable que siempre tuviéramos que decir y escribir todo lo que comunicamos: deberíamos dar todo tipo de detalles y aclaraciones, explicar quiénes somos y a quién escribimos, dónde estamos, cuándo, por qué... Sería el nunca acabar. La comunicación humana es inteligente y funciona de manera económica y práctica: basta con decir una pequeña parte de lo que queremos comunicar para que el interlocutor comprenda todo; con producir unas pocas palabras —bien elegidas— podemos conseguir que el lector infiera todo. Fijémonos en este titular:

(9) Cruyff avanza la posición de Iván. El holandés se reúne con De la Peña y le dice que lo hará jugar de seis a causa de sus deficiencias en defensa. (Titular de Avui)

Hay que saber que se habla de fútbol, que *Cruyff* es *holandés* y entrenador del Fútbol Club Barcelona —en aquel momento, que *Iván* y *De la Peña* son la misma persona y es un jugador del equipo. También debe saberse qué significa *avanza la posición* o *jugar de seis*; debe relacionarse esto con *deficiencias en defensa*, etc. El hecho de que se trate de un titular viejo y de un periódico de ámbito catalán permite tomar conciencia de algunos hechos: ¡qué gran cantidad de datos debemos manejar para comprender sólo dos oraciones! ¡Qué caduco es este conocimiento! ¡Y qué local! Si no recuerdas al equipo de fútbol del Barcelona de una época concreta, no se entiende nada. En el día a día no solemos darnos cuenta del gran capital de conocimiento que manejamos al leer.

Por otro lado, la manera como usamos la información para leer es particular, como muestra este otro ejemplo:

(10) Financiado con las piedras preciosas empeñadas, nuestro héroe desafió bravamente toda risa desdeñosa que intentaba impedir su plan. «Los ojos engañan», había dicho, «un huevo, no una mesa, típica este planeta inexplorado.» Tres resueltas hermanas buscaban pruebas avanzando a través de una inmensidad calma, aunque con más frecuencia sobre picos y valles turbulentos. Los días se convirtieron en semanas conforme muchos incrédulos propagaban rumores temerosos sobre el abismo. Al final desde ningún lugar aparecieron criaturas aladas bienvenidas que significaban el momento del éxito.

Adaptado de DOOLING y LACHMAN, citado por Leahey y Harris 1998: 216

¿De qué trata? ¡Uf! Quizá no lo entiendas ni releýéndolo varias veces. Aunque comprendas todas las palabras... Aunque descodifiques con rapidez las oraciones... No lo puedes comprender porque no has podido relacionar lo que dice el texto con el conocimiento previo que se reclama. Lo que se presupone que tú tienes que aportar... no lo estás aportando y la comprensión no se construye. ¡Y es algo que conoces muy bien! ¡Seguro!

No te preocupes. El tema no tiene nada que ver con este libro... No hay orientaciones. ¡Es lógico que no lo entiendas! Mira la nota para descubrirlo.¹

¹ El texto 10 relata el primer viaje a América e Cristóbal Colón (nuestro héroe). Contiene pistas algo escondidas: un buen huevo, no una mesa, para referirse a que el mundo es redondo y no plano; tres resueltas hermanas por las tres carabelas; inmensidad calma por océano; picos y

Construir el significado

En resumen, estos ejemplos muestran que el significado del texto ni se aloja en las palabras ni es único, estable u objetivo. Al contrario, se ubica en la mente del lector. Se elabora a partir del conocimiento previo que éste aporta y, precisamente por este motivo, varía según los individuos y las circunstancias. No existe previamente ni es un objeto o un paquete cerrado, que deba recuperarse de entre las líneas...

Lectores diferentes entienden un texto de manera diversa —o parcialmente diversa— porque aportan datos previos variados, puesto que su experiencia del mundo y los conocimientos acumulados en su memoria también varían. Una misma persona puede obtener significados diferentes de un mismo texto, si lo lee en diferentes circunstancias, en las que cambie su conocimiento previo. Simbolizamos este hecho en el esquema de la página 6 con la flecha discontinua entre el texto y la mente del lector (con tramado gris).

En definitiva, según la concepción psicolingüística, leer no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular, etc. El significado es como un edificio que debe construirse; el texto y el conocimiento previo son los ladrillos y los procesos cognitivos, las herramientas de albañilería.

Los procesos cognitivos diferencian la *alfabetización* a secas (o *alfabetización literal*) de la *funcional* o el lector que puede descodificar un escrito, aunque no lo entienda, del que lo comprende y lo puede aprovechar funcionalmente para su quehacer cotidiano. Sin duda, los procesos contribuyen a conseguir la comprensión, a construir el significado de la lectura, aunque no la garanticen, porque no son suficientes.

CONCEPCIÓN SOCIOCULTURAL

Sin discutir que el significado se construya en la mente del lector o que las palabras del discurso aporten una parte importante del mismo, la concepción socio cultural pone énfasis en otros puntos:

1. Tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social. Venimos al mundo con la mente en blanco; quizá tengamos una capacidad innata para adquirir el lenguaje, pero sólo la podemos desarrollar al interactuar con una comunidad de habla determinada: catalana, occitana, quechua, purépecha o cualquier otra. Quizá las palabras induzcan el significado, quizá el lector utilice sus capacidades diferenciales para construirlo, pero todo procede de la comunidad (simbolizada en el esquema de la página 6 con el marco gris).
2. El discurso no surge de la nada. Siempre hay alguien detrás (simbolizado en el mismo esquema con la figura de una persona). El discurso refleja sus puntos de vista, su visión del mundo. Comprender el discurso es comprender esta visión del mundo.
3. Discurso, autor y lector tampoco son elementos aislados. Los actos de literacidad, las prácticas de lectura y escritura, se dan en ámbitos e instituciones particulares. El periódico lo publica una empresa editorial, un examen se hace en la escuela, una sentencia se emite en un juzgado, una carta la envía una empresa, etc. El autor de una

noticia es un periodista con carrera; el examen lo prepara un profesor con contrato y firma la sentencia un juez que ha ganado unas oposiciones. Cada uno de estos discursos desarrolla una función en la institución correspondiente. El lector de cada uno también tiene propósitos sociales concretos. Discurso, autor y lector son piezas de un entramado más complejo, con normas y tradiciones fijadas. Cada acto de literacidad es una práctica social compleja que incluye varios elementos. (La línea negra discontinua simboliza este entramado.)

Cada comunidad, cada ámbito y cada institución usan el discurso de modo particular, según su identidad y su historia: los propósitos con que se usan son irrepetibles, propios; el rol que adoptan el autor y el lector varía; la estructura del texto o las formas de cortesía son las específicas de cada caso, el razonamiento y la retórica también son particulares de la cultura, así como el léxico y el estilo. Fijémonos en estos ejemplos:

(1b) Gracias.

Escrito en los botes de basura de un restaurante de comida rápida, para indicara los clientes que tiren los restos de comida allí antes de irse.

(1c) Gracias.

Con letras iluminadas en la pantalla digital de una máquina automática de café, para informar al usuario de que ha finalizado el vertido de líquido y puede retirar el vaso.

(12) ¡Obtuve un 7!

En España y en Chile.

(13) Es una ciudad republicana.

En Perú, Cuba y España.

(14) 17 muertos en las siguientes 10 millas en los últimos 5 años.

En un letrero de tráfico en Escocia.

Los ejemplos 1b y 1c son sólo dos casos posibles de los muchos que muestran cómo un *Gracias* escrito significa cosas bien distintas al ejemplo 1a. El 12 adquiere significados diferentes según se lea en España, en Chile o en otro lugar, puesto que las escalas de valoración son diferentes: en España, con un baremo habitual de 1-10, tener un 7 es sinónimo de buena nota, pero no la mejor; en Chile, en cambio, con la escala 1.-7, un 7 es la máxima valoración. (En otros lugares, tendría/otros valores: en muchos países —Alemania, República Checa, Estados Unidos— la mejor nota es el 1 y la peor el 5 o el 10.)

También el ejemplo 13 debe interpretarse de modo distinto, según el significado que la comunidad otorgue a *republicano*. ¿Qué es una *ciudad republicana* en España? ¿Y en Cuba o Perú? En Cataluña, *republicano* se refiere hoy al partido independentista Esquerra Republicana de Catalunya, lo que equivaldría a que la ciudad mencionada tiene alcalde de este partido o de esta ideología o que, en las últimas elecciones, la ciudadanía se inclinó por esta opción. En cambio, en Madrid, donde no existe el citado partido, el mismo adjetivo se opone a *monárquico* y designaría sólo una ciudad cuya población siente antipatía por este sistema político. Pero en América el mismo adjetivo adquiere un sentido histórico: en Perú son *republicanas* las ciudades fundadas durante la República del Perú, por oposición a las *incaicas* (fundadas durante el Imperio inca) o las *coloniales* (en época de la dominación española); en Cuba la oposición se establece sólo entre *colonial* y *republicano* y se refiere a ciudades o

barrios.

Finalmente, el 14 reproduce la retórica persuasiva usada en muchas señales de tráfico en Escocia, para informar a los conductores del peligro de una carretera. Pero este mismo estilo mereció fuertes críticas en España, cuando el gobierno lanzó una campaña de publicidad parecida, con tono melodramático —que finalmente fue retirada. El hecho de que comunidades distintas opten por diferentes estilos comunicativos en una misma situación muestra que cada grupo humano desarrolla sus propias prácticas discursivas.

[...]

En resumen, para la orientación *sociocultural*, leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad. No basta con saber descodificar las palabras o con poder hacer las inferencias necesarias. Hay que conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina, cómo lo utiliza el autor y los lectores, qué funciones desarrolla, cómo se presenta el autor en la prosa, qué conocimientos deben decirse y cuáles deben presuponerse, cómo se citan las referencias bibliográficas, etc.

2. Registrar Información

El resumen y la ficha de lectura son algunos de los modos posibles de registrar la información para poder escribir, posteriormente, un informe de lectura, un trabajo monográfico, una ponencia, una tesis. Como tales, acompañan, a modo de herramientas cognitivas, el proceso de escritura y de comprensión de los textos. Resumir involucra, por lo tanto, operaciones lingüísticas y cognitivas; operaciones que intervienen en el desarrollo del lenguaje escrito y en la adquisición del conocimiento.

a. Resumir: ¿una tarea de lectura o de escritura?

Por Irene Klein

Leer y comprender

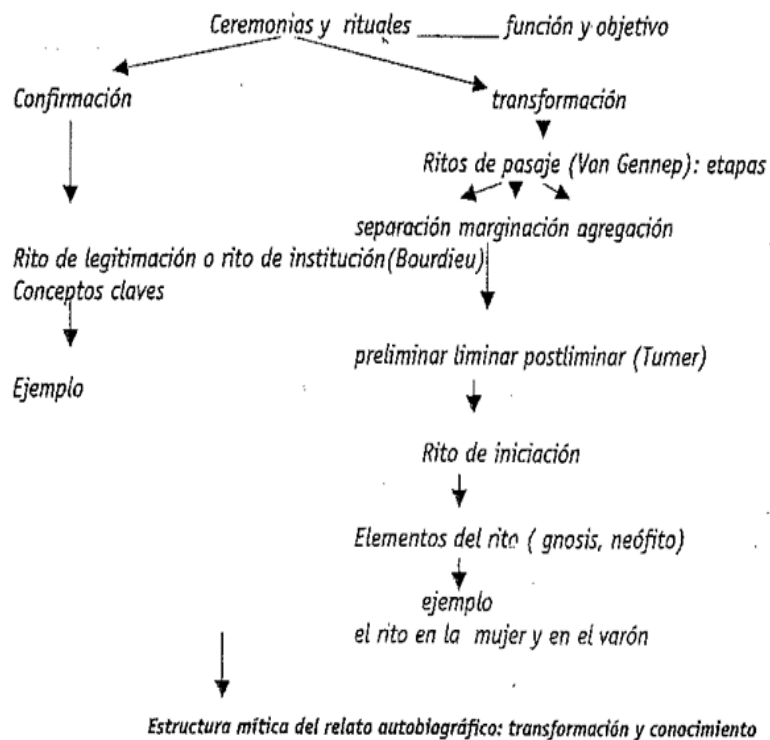
Cabe recordar que es solo a través de la lectura de fuentes bibliográficas que el estudiante se vincula con los contenidos de una materia, es decir, aprende. No basta con que concurra a clase, escuche la exposición del docente, tome apuntes. Esto, sin duda, acompañará su proceso de lectura y aprendizaje orientándolo en el modo, que es específico de cada disciplina, en que se espera que lea la bibliografía, pero por sí mismo resulta insuficiente.

La lectura de fuentes bibliográficas generalmente comprende diversas instancias. Una lectura de carácter más general suele preceder a otra más profunda y detenida en la que el lector se formula preguntas acerca de lo que lee, lo vincula con lo que ya sabe, establece recapitulaciones, vuelve

sobre lo ya leído. El lector actúa de manera estratégica para garantizar una lectura eficaz y controlada que permita la elaboración de significados que caracterizan al aprendizaje (Solé, 1992) porque leer no es un proceso pasivo de decodificación de la palabra escrita. Implica un proceso de lectura estratégica y comprensiva en el que el lector interactúa (Kintsch, 1998) con la propuesta de organización textual realizada por el autor del texto, identifica las ideas más pertinentes que globalizan la información y la manera como el escritor las ha puesto en relación a través de una estructura retórica determinada.

Es decir, el lector comprende un texto si es capaz de decir de qué se trata el texto. Recuperar la macroestructura implica tomar conciencia de que todo texto obedece a un plan de acción que es –como será expuesto en el capítulo *Escribir a partir de otros textos*– resultado de la selección y ordenación de las ideas que un escritor ha realizado en el texto.

La macroestructura de *Historias de vida como rito de pasaje* podría ser esquematizada de la siguiente forma:



Esta organización del contenido semántico del texto permite al lector elaborar un resumen del mismo.

Resumir como tarea lectora

Dada la cantidad de lecturas a las que se enfrenta el lector universitario, una de las tareas más frecuentes y necesarias que debe realizar es la de resumir. El resumen se constituye a modo de puente entre los textos que debe comprender y los que debe producir, tales como parciales, informes de lectura, monografías, tesis, etc. De ahí que muchos consideren que escribir resúmenes después de la lectura es una práctica que colabora en la comprensión del texto (Wittrock, 1983 *Writing and the teaching of reading* Language Arts.).

Resumir, en tanto es una actividad complementaria entre la escritura y la lectura, permite analizar el estrecho vínculo que existe entre ellas. Autores como Van Dijk (1992) y Kintsch (1998) sostienen que, en tanto se construye la macroestructura durante la comprensión, el resumen es una tarea de lectura.

Según estos autores, para identificar la macroestructura semántica del texto base, los lectores aplican una serie de *macrorreglas*.

Las *macrorreglas* –la supresión, la selección, la generalización y la construcción– son procedimientos que utiliza el lector para reducir la información semántica.

La *supresión* permite eliminar la información incidental, irrelevante o redundante, como detalles, ejemplos, repeticiones, o sea, aquella información que se considera innecesaria para la construcción de la estructura global del significado del texto o macroestructura semántica.

La *selección* implica la omisión de elementos que son condiciones o consecuencias de otro elemento no omitido.

La *generalización* es el procedimiento por el que se sustituyen diversos elementos por un concepto más abstracto o general (por ejemplo, en el caso de las enumeraciones, se las integra bajo una categoría o conceptos que designan al conjunto).

La *construcción o integración* es la deducción que se realiza partir de la información explícita que provee el texto.

Las macrorreglas permiten condensar el texto y reducirlo a sus macroproposiciones. La macroestructura, en tanto descripción de la estructura semántica del texto, remite de algún modo al plan de texto que ha elaborado el escritor para otorgarle coherencia global. Por lo tanto, si los lectores elaboran un resumen a partir de la identificación de la macroestructura de un texto, los escritores producen un texto a partir de una macroestructura o plan de texto. Ambos procesos implican una construcción significativa que permite sostener la coherencia textual.

Sin embargo, la coherencia textual no es una mera propiedad abstracta del texto sino un fenómeno interpretativo en el que intervienen los conocimientos del sujeto lector. En otras palabras, el significado del texto no proviene solo del texto sino que es resultado de un proceso en el que interactúan el texto y el lector, o sea, las propiedades del texto y las posibilidades cognitivas del lector. Esto no significa que las interpretaciones sean totalmente arbitrarias porque el autor del texto fuente emplea recursos, pistas (como el uso de títulos, subtítulos, bastardillas, palabras clave, etc.) para señalar la macroestructura que él quiso atribuirle. Aun cuando los distintos lectores realicen diferentes resúmenes de un mismo texto, todos ellos se basan en las mismas macrorreglas que organizan y reducen la información.

De todos modos, el hecho de utilizar las macrorreglas no es garantía de que el lector haya reconocido las ideas fundamentales del texto. Es necesario que el lector que elabore un resumen de la bibliografía como estrategia de estudio distinga qué información es relevante de la que no lo es y reconozca el modo en que las ideas están organizadas en el texto fuente. Solo si recupera la macroestructura semántica del texto que lee, será capaz de reconstruir el contenido de ese texto en el momento del examen.

Resumir como acto de escritura

Consideramos al resumen como tarea de escritura cuando responde a lo que Flower(1979) llamó "prosa de lector" (ver Capítulo *Modelos de procesos...*), esto es, al resumen que se escribe para otro y que, como tal, debe adaptarse a las necesidades del lector. A diferencia del resumen para uno mismo, debe evitar la ambigüedad y los implícitos para que sus lectores (compañeros, investigadores, docentes, etc.) puedan comprenderlo sin necesidad de recurrir al texto fuente. Es decir, debe construirse como texto autónomo.

Este tipo de resumen cumple diferentes funciones en relación a la diversidad de portadores en el que aparece. Así, en las solapas de libros y en los catálogos de editoriales anticipa el contenido y estimula su lectura; en enciclopedias sintetiza y expone información. En el ámbito académico puede formar parte de otro texto, como es el caso del abstract que encabeza un artículo:

Es en la universidad donde, por primera vez, la mayoría de los estudiantes realizan prácticas de lectura y escritura propias de una comunidad científica o profesional. El objetivo de la investigación que se expone en este artículo es analizar la práctica académica de escribir para leer, tarea que demanda un control consciente por parte del escritor de una serie de operaciones. Partimos de la premisa de que los escritores expertos operan de manera dialéctica entre el espacio del contenido y el espacio retórico para producir una transformación de sus conocimientos. Desde esa perspectiva, consideramos que una inserción didáctica permitiría producir cambios en los procesos de escritura de los estudiantes universitarios como también contribuir, básicamente, al desarrollo de las competencias necesarias para la producción de un ensayo, género que consideramos fundamental en el estudio de las Ciencias Sociales.

El resumen es una re-escritura que involucra tanto el proceso de comprensión lectora (la capacidad del lector de construir el significado del texto fuente) como el de producción escrita: la lectura del texto fuente. Como tarea de escritura, exige que el escritor realice un cambio en la situación enunciativa (Teberosky, 1990): deja de ser "el lector" del texto fuente para convertirse en "productor" del resumen porque a partir de la construcción del significado del texto fuente produce un texto atendiendo a su construcción o estructura semántica. El escritor del resumen reconoce las ideas más importantes del texto fuente y las organiza en un texto coherente con un propósito comunicativo propio. Es decir que, dado que involucra una doble tarea -la de lectura y la de escritura-, el escritor debe sostener una doble coherencia: la interna del resumen en tanto texto (lo que se vincula estrechamente a los mecanismos de la cohesión) y la coherencia como producto de la reconstrucción del significado del texto fuente. El resumen reproduce de manera condensada el texto de referencia -todo resumen es más breve que el texto fuente- y, a diferencia de otros tipos de textos, no incluye comentarios u opiniones del lector, es decir, debe ajustarse al contenido del texto fuente.

IRENE KLEIN (COORDINADORA)

Resumir diferentes tipos de textos

Es importante atender, además, al tipo texto que se desea resumir, ya que no es lo mismo resumir un texto narrativo que uno argumentativo o expositivo. Las diferentes organizaciones textuales condicionan la elaboración del resumen. Todo texto posee un esquema formal o superestructura independientemente de sus contenidos.

Las superestructuras esquemáticas, que son formas convencionalmente aceptadas y describen los modos diversos en los que se construyen los diferentes géneros discursivos, operan muchas veces como esquemas cognoscitivos: cuando un lector reconoce un formato, aborda el texto a partir de dicho esquema que le es familiar y comprende con mayor facilidad. Esto explicaría, tal vez, por qué puede resultar más simple resumir textos que poseen una superestructura esquemática fija que aquellos que no responden a un esquema fijo. Conocer las diferentes superestructuras de los textos expositivos-explicativos (frecuentes en las enciclopedias, manuales de estudio y textos de consulta), que suelen estructurarse en base a la definición-descripción; clasificación-tipología; comparación-contraste o problema-solución, facilita la tarea del resumen.

Si bien no puede afirmarse que el texto *Historias de vida como ritos de pasaje*, en tanto texto expositivo-argumentativo, responde a una superestructura fija, se reconoce en él una estructura más o menos esperable en los textos académicos de este tipo, o sea de aquellos que exponen un marco teórico y analizan un texto a partir de él para extraer conclusiones:

I. Introducción

II. Exposición (clasificación y caracterización)

III. Análisis

Introducción y descripción general

1. ejemplo (resumen y análisis)

2. ejemplo (resumen y análisis)

IV. Conclusión

Generalización/ ejemplificación/ generalización

Cuando se resume una secuencia narrativa, se seleccionan las acciones o hechos principales que establecen entre sí una relación cronológica (una acción sucede a otra en el tiempo) y lógica (una acción es causa de otra, la que a su vez es consecuencia de la primera). Si se resume un relato, se recupera su historia² en abstracción del modo en que está narrada, o sea el modo en el que el narrador elige contarla. El narrador puede alterar el orden de los hechos y comentarlos: el que resume el relato restablece el orden causal de la historia y elide toda valoración realizada por el narrador.

Actividad:

1. *Lean el siguiente resumen de "Irlandeses detrás de un gato" de Rodolfo Walsh ¿Cuál es el tiempo verbal que predomina? ¿Aparecen marcas o huellas del sujeto de la enunciación? Señalen los núcleos narrativos. Reconozcan la relación (cronológica, lógica) por la que se vinculan.*

El "Gato" es un niño de once años, flaco y con aspecto enfermo, dejado por su madre en un colegio pupilo irlandés, a fines de abril de 1939.

Recién llegado, se encuentra en el patio con sus ciento treinta compañeros y con las altas paredes del orfanato, que le inspiran angustia, terror y soledad. Entonces, se acurruca en un rincón, mientras un grupo de niños lo interroga acerca de su nombre y origen, se burla de él y lo reta a pelear. El "Gato" rehuye la pelea manifestando, en primer lugar, que está cansado; y luego, que padece tiña, una enfermedad contagiosa.

Luego de la cena, cuando los pupilos están formados en el patio, el "Gato" salta y se escapa con la agilidad de un felino. Esto da lugar al inicio de una feroz persecución del "Gato" por todo el Colegio. En ésta se destaca el enfrentamiento con el pequeño Dashwood, a quien propina profundos rasguños en la mejilla, y con otro chico que le desgarrar un trozo de guardapolvo gris, al que luego llamarán "cola de gato" y que será exhibido como trofeo de la pelea.

² La distinción de historia y narración remite, respectivamente, a las nociones de *enunciado* y *enunciación* que describe Emil Benveniste en *Problemas de Lingüística General* (1978), en tanto la primera hace referencia a lo dicho -la historia- y la segunda al proceso por el cual un sujeto -el narrador- asume el rol de enunciador o sujeto de la enunciación para dirigirse a un enunciatario.

IRENE KLEIN (COORDINADORA)

Ya cansado, el "Gato" accede a pelear con cualquiera de los niños. Tras una deliberación de los perseguidores, Sullivan se ofrece a pelear con el "Gato"; sin embargo ni bien iniciado el enfrentamiento, éste vuelve a escaparse y se esconde en el lavadero.

Esto motiva la continuación de la "caza". Los perseguidores reorganizan su estrategia y la jefatura del grupo. Finalmente, embisten al "Gato" en las cercanías del tanque de agua y lo golpean.

El celador, apodado "la morsa", encuentra al niño tendido en el pasto y diciendo palabras que no intenta comprender. Entonces piensa que el "Gato" ya forma parte del grupo; procura ayudarlo a levantarse pero el niño rechaza esa ayuda y manifiesta que "puede solo".

"Subrayar las ideas principales"

El que resume reproduce la información del texto fuente manteniendo su sentido. Sin embargo, la reproducción fiel del texto fuente no significa "literalidad", o sea, una citación sin sustitución léxica. Por el contrario, se introducen marcas lingüísticas propias (sinónimos o reformulaciones) y enunciados que no están presentes en el texto fuente (producto de procesos de generalización y abstracción). Además, en tanto se establece una nueva jerarquización de los contenidos del texto fuente, el resumen implica una reorganización textual. Esto impone a todo aquel que resume textos expositivos y argumentativos el desafío de decidir qué es relevante en el texto fuente, cuáles son las ideas importantes, cuáles las secundarias.

Al lector universitario, que carece aún de los saberes necesarios acerca del marco disciplinario o contextual, enfrentado por primera vez a este tipo de textos académicos, no siempre le resulta fácil distinguir qué información debe considerar importante en el texto que lee. ¿Cuáles son las ideas "principales" de un texto?

La noción de "ideas principales" es problemática porque, como señala Carlino (2005), es considerada en términos absolutos: "los contenidos más importantes de un texto no son siempre inmanentes a éste sino que suelen depender de la interacción entre texto y lector (según lo que se sabe y lo que busca el lector)".

Los criterios que rigen el proceso de selección de la información "más importante" están estrechamente vinculados al saber que posee el lector sobre el tema en cuestión y, fundamentalmente, a los objetivos o propósitos que guían su lectura (Baker y Brown, 1984). Es en función de estos objetivos -qué busca el lector en cada texto (obtener información precisa o

de carácter general, información sobre el tema central que desarrolla o sobre aspectos determinados del mismo, etc.)— que el lector elige determinadas estrategias lectoras —una lectura selectiva, global, crítica, etc.— y jerarquiza la información que provee el texto. “En síntesis, quien lee necesariamente deja ir parte de la información del texto. Intentar centrarse en cada uno de los detalles atenta contra la posibilidad de entender” (Carlino, 2005).

Las propuestas de lectura (reconocimiento y comparación de la postura, hipótesis, recorrido argumentativo que sostienen los diferentes autores, etc.) sobre la bibliografía que diseñan los docentes son principalmente efectivas en tanto reclaman respuestas basadas en la comprensión del sentido global de los textos. A modo de “pistas” orientan la lectura del lector: lo ayudan a discernir la información relevante de la que no lo es, a reconocer aspectos de la información en los que debe focalizar su atención, a seleccionar y jerarquizar la información de la bibliografía tanto en función de sus propósitos de lectura como de los objetivos que persigue cada materia o asignatura en particular. Acompañan su proceso de lectura con el objetivo de ayudarlo a que, progresivamente, lo realice de manera independiente.

Resumir involucra no solo operaciones lingüísticas sino también cognitivas, es decir aquellas que no solo intervienen en el desarrollo del lenguaje escrito sino también en la adquisición del conocimiento:

Bibliografía

- Baker, L; Brown, A. L. (1984), “Metacognitive skills and reading”, en P.D. Pearson (Ed), *Handbook of Reading Research*, New York, Longman.
- Benveniste, E. (1978), *Problemas de lingüística general*, México; Siglo XXI.
- Carlino, Paula (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, FCE.
- Flower, L. (1979), “Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing”, *College English*, 41, septiembre.
- Kintsch, W. (1998), *Comprehension. A paradigm for cognition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Perelman, Flora Solarz (2001), “La construcción del resumen”, en *La enseñanza del español en la escuela secundaria*, Secretaría de Educación Pública, México, D.F.
- Solé, Isabel (1992), *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó Editorial.
- Teberosky, Ana (1990), *Reflexiones desde la psicolingüística*, en *Revista Cuadernos de Psicología*, N° 179, España.
- Van Dijk, T. (1992), *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.
- Wittrock, M. C. (1983), *Writing and the Teaching of Reading*, *Language Arts*, 60 (5), 600-606.

ACTIVIDADES PRÁCTICAS/ MÓDULO II

Práctica N°1

- 1) Lea el texto “Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea” y realice un mapa conceptual.

Práctica N°2

- 1) Lea el siguiente texto y realice un esquema de contenido.

RECURSOS PARA LA VIDA EXTREMA

La supervivencia de los extremófilos es posible debido a que sus células tienen componente y propiedades particulares que les permiten mantenerse estables en el entorno en el que viven. Por un lado, contienen enzimas estables, que no se desnaturalizan ante las altas temperaturas, y soportan también las temperaturas bajo cero, o los Ph muy ácidos o muy alcalinos. Por ello, se las denomina extremozimas.

Otra característica protectora es la membrana celular, que no está conformada por una biocapa de lípidos, como en el resto de los seres vivos, sino por una monocapa, con uniones químicas distintas a las de las membranas convencionales, y que otorga mayor estabilidad.

En cuanto a los microorganismos que habitan en ambientes muy salinos, éstos acumulan sales en el interior de la célula, de manera de mantener un equilibrio osmótico con el medio que los rodea y no deshidratarse.

Por su parte, los que viven en regiones muy frías acumulan compuestos que impiden el congelamiento.

Práctica N°3

- 1) Lea el siguiente texto y realice un cuadro sinóptico del mismo.

CIENCIA Y SOCIEDAD

¿Qué son las neurociencias del lenguaje? ³

Un panorama sobre cómo se estudia la relación entre el lenguaje y el cerebro en Argentina. Publicado el 20 de febrero de 2020.

Por Jorgelina Martínez Grau.

Las neurociencias del lenguaje son una rama de la neurociencia cognitiva, disciplina que trata de entender la relación entre las experiencias mentales y la biología humana, y se enfatiza en el cerebro y sus vínculos con el cuerpo. Los seres humanos tenemos muchas capacidades mentales distintas que pueden ser exploradas científicamente. Hay investigadores que se interesan por conocer la base cerebral de la memoria; otros estudian el origen de las emociones, la atención, la conciencia. Tratar de comprender cómo el lenguaje —esa capacidad humana de comprender y producir enunciados, de

³ Disponible en: <https://www.conicet.gov.ar/que-son-las-neurociencias-del-lenguaje/>

adquirir una lengua materna o aprender un idioma extranjero— se relaciona con el cerebro es tarea específica de las neurociencias del lenguaje.

Adolfo M. García es investigador del CONICET, especialista en neurociencias del lenguaje, y uno de los científicos argentinos que más conoce sobre estas ciencias. Primero se formó como traductor y profesor de inglés, y se inició así como lingüista general. Luego, su curiosidad por la intersección entre el lenguaje y el cerebro lo llevó a adentrarse en el mundo de la neurolingüística y fue así que pudo capacitarse en la Universidad de Nueva York y en la Universidad Rice, Estados Unidos. En el doctorado, combinó dos de sus pasiones: la traducción y los nuevos estudios sobre el cerebro. En la actualidad, se desempeña como director científico del Laboratorio de Psicología Experimental y Neurociencias (LPEN) del Instituto de Neurociencia Cognitiva y Traslacional (INCYT), que depende del CONICET, la Fundación INECO y la Fundación Favaloro.

“Las neurociencias del lenguaje también se interesan por saber qué le ocurre al cerebro cuando se afectan nuestras capacidades lingüísticas, ya sea por un declive cognitivo propio de la edad o por alguna patología cerebral, ya sea adquirida (como en las afasias) o neurodegenerativa, por ejemplo, en las enfermedades de Alzheimer o Parkinson”, explica García y acota: “Básicamente, buscamos entender el lenguaje en términos neurobiológicos”. Investigando el lenguaje.

El lenguaje es un fenómeno diverso y complejo, por lo que puede ser abordado de diversas maneras. En primer lugar, puede investigarse mediante sus productos, es decir, se pueden tomar muestras de lo que las personas escriben o grabar lo que dicen y, a partir de ahí, inferir los procesos mentales que estuvieron a la base de esa producción. También se lo puede explorar mediante evidencia conductual: “Un experimento típico consiste en que una persona se sienta frente a una pantalla en donde aparecen diversas palabras y debe apretar una tecla cada vez que aparece una palabra que cumple con cierta condición, por ejemplo, estar escrita en cierto color o pertenecer a una categoría particular”, describe García.

En este tipo de experimentos se pueden ver dos aspectos: 1) la precisión o eficacia, es decir, cantidad de aciertos y 2) la eficiencia, el tiempo empleado para categorizar una palabra. Estos estudios se pueden combinar con mediciones cerebrales: “Mientras el individuo realiza una tarea, como la de categorización, se puede utilizar la técnica de electroencefalografía, en la cual se le coloca a la persona una gorra con numerosos electrodos y se le va midiendo la actividad eléctrica del cerebro mientras procesa cada palabra”, explica. El resultado es una cronometría muy precisa de cuándo se inició el proceso que interesa estudiar y cuándo hubo un pico eléctrico específico asociado a él. Las tareas conductuales también pueden combinarse con técnicas de neuroimágenes, como la resonancia magnética funcional. Con ella se puede ver, por ejemplo, cuáles áreas cerebrales se activan más intensamente cuando uno está haciendo determinada tarea. Este abordaje sirve para resolver preguntas del tipo “dónde”, ya que se registran cambios hemodinámicos en regiones específicas del cerebro. Con los datos obtenidos se puede trazar una cartografía cerebral del lenguaje.

Las distintas técnicas existentes permiten estudiar las múltiples dimensiones del cerebro que están relacionadas con los diversos aspectos de las capacidades lingüísticas. “No existen técnicas buenas ni malas, cada una es útil para responder a los distintos interrogantes científicos”, afirma García. Estudios en neurociencias del lenguaje en Argentina.

García y su equipo también han explorado las habilidades lingüísticas de pacientes con enfermedades cerebrales mediante inteligencia artificial. “Hace unos años, hemos entablado una colaboración con el Watson Center de IBM en Nueva York en la que hacemos lo siguiente: Le pedimos a personas sanas y a pacientes con Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas enfermedad de Parkinson que nos cuenten una historia, por ejemplo, qué hacen en un día cotidiano. El relato es libre, no posee ninguna restricción. Grabamos esas historias, las transcribimos y las pasamos a una computadora. Luego, utilizamos inteligencia artificial para que la computadora aprenda cuáles son las características típicas de cómo narra una historia una persona sana y cuáles son las características típicas del modo de relatar de un paciente con enfermedad de Parkinson”.

Se puede entrenar a la computadora para que aprenda cuáles son las características gramaticales o semánticas típicas del discurso de un paciente con Parkinson y de alguien sano. Una vez que se entrena un software específico, se le da un texto nuevo y la computadora tiene que decir si este fue producido por una persona con Parkinson o por una persona sana. El científico se entusiasma: “Con este cruce entre las ciencias del lenguaje y la inteligencia artificial, estamos logrando detectar y clasificar automáticamente si un texto fue producido por una persona sana o con Parkinson con más del 80% de éxito”. [10]Estos estudios demostrarían que el lenguaje espontáneo, normal y cotidiano puede brindar indicios de cuál es el estado del cerebro de una persona y puede servir para detectar patologías. Las ventajas de este tipo de intervención son significativas: a) no son pruebas invasivas, o sea, no suponen ningún tipo de intervención sobre el paciente; b) no son costosas, ya que solo se debe grabar al paciente y después ingresar la información en los algoritmos; c) no es cansador para el individuo, a diferencia de las pruebas cognitivas típicas, como la de categorizar palabras, que suelen ser largas y tediosas. Incluso, la inteligencia artificial permite obtener altas tasas de eficiencia con uno o dos minutos de grabación de audio. “Las enfermedades neurodegenerativas no tienen cura, pero mientras más temprano se detectan, se puede intervenir mejor con un programa de rehabilitación motora, prevención y rehabilitación cognitiva para retrasar o aminorar el impacto de los síntomas. Por eso, los biomarcadores lingüísticos pueden ser de gran ayuda”, enfatiza García.

En el INCYT, también se dedican a investigar aspectos neurocognitivos del bilingüismo. Los científicos estudian cómo la experiencia de desarrollar capacidades en una segunda lengua, más allá de la lengua materna, impacta en la cognición y en el cerebro; cómo el cerebro bilingüe difiere del monolingüe; y qué habilidades cognitivas se ven potenciadas por tal experiencia. Asimismo, se interesan por entender cómo el cerebro organiza dos lenguas, ¿hay regiones específicas para cada lengua? ¿Cómo es la actividad cerebral durante la ejecución de tareas de traducción?

“Dentro del bilingüismo, también trabajamos con poblaciones especiales, como los intérpretes simultáneos, aquellos que trabajan en conferencias haciendo interpretación simultánea. La interpretación simultánea es un modelo muy jugoso para entender cómo el cerebro se adapta a condiciones exigentes de procesamiento”, específica García. Los intérpretes simultáneos realizan varias tareas al mismo tiempo: escuchan lo que otra persona dice en una lengua e inmediatamente lo traducen a otra lengua. Mientras van traduciendo, el otro continúa hablando, por lo que el intérprete debe mantener en la memoria lo que el otro acaba de decir. “¡Es de una exigencia atómica! Por eso, los intérpretes constituyen un modelo de procesamiento bilingüe

experto. Así, se puede medir, por ejemplo, si los bilingües intérpretes ‘les ganan’ a los bilingües que no son intérpretes en ciertas habilidades cognitivas”, explica. Este tipo de comparaciones han demostrado que los intérpretes tienen muy desarrollada ciertas habilidades de procesamiento léxico y sus capacidades de memoria de trabajo, entre otras cosas. [...]

MÓDULO III

El texto académico

Universidad Nacional de San Juan

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes

Departamento de Inglés

Documento de información

Elaborado por Prof. Alejandra Marinero

Mijaíl Bajtín afirma que la comunicación humana se lleva a cabo mediante enunciados. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración. Los tres momentos mencionados -el contenido temático, el estilo y la composición- están vinculados indisolublemente en la totalidad del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de comunicación. Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos. Existen dos tipos de géneros: los primarios y los secundarios.

Los enunciados que pertenecen al género primario o simple son aquellos que corresponden a la comunicación oral o escrita cotidiana. Se caracterizan por ser espontáneos y sencillos. Por ejemplo, una conversación.

Los géneros discursivos secundarios, afirma Bajtín que “surgen en situaciones de comunicación cultural más compleja, relativamente más desarrollado y más organizada, principalmente escrita: comunicación artística, científica, sociopolítica, etc. En el proceso de su formación estos géneros absorben y reelaboran diversos géneros primarios constituidos en la comunicación discursiva inmediata. Los géneros primarios que forman parte de los géneros complejos se transforman dentro de éstos últimos y adquieren una característica especial: pierden su relación con la realidad.”

Los textos que circulan en el ámbito académico pertenecen a los géneros secundarios, según el planteo de Bajtín. A continuación, nos detendremos en algunas de sus características.

La lectura en la Universidad

Las prácticas de lectura en la Universidad tienen una especificidad que las diferencia de las que se realizan en otros ámbitos, por los textos que se leen, por los saberes previos que suponen, por los soportes materiales que predominan en la circulación de los textos a ser leídos, por la presencia de la institución académica mediadora de la práctica lectora, y por la finalidad de la lectura.

¿Qué textos se leen en la Universidad?

Los textos de circulación académica suelen estar vinculados al quehacer científico, ser muy variados, heterogéneos, pero, casi todos, de un alto grado de complejidad que pueden deberse a diversas razones: a los conocimientos previos que demandan, a la presencia de citas, o, por ejemplo y entre muchas otras razones, a la construcción de complejas redes conceptuales cuya interpretación requiere, justamente, que se las lea en redes, en sistema.

Pero si hay algo que tienen en común gran parte de las lecturas que se realizan en este ámbito: las lecturas que pautan la universidad obligan a dar cuenta de que se ha leído, para demostrar que se ha adquirido un saber, lo que no se puede obviar es la pauta orientada a que los alumnos conozcan con precisión distintos sistemas conceptuales y los relacione con las condiciones socio-históricas en las que fueron pensados; establezcan relaciones entre sistemas de ideas o entre las conceptualizaciones que estos sistemas generan.

El acto de la comunicación académica

Anna Teberosky en su estudio sobre los textos académicos afirma que en el acto de comunicación académica el emisor es un miembro de esa comunidad y los lectores son otros miembros que lo juzgan y evalúan. El contexto que caracteriza a la comunicación académica o científica influye sobre el contenido, la forma, la expresión. Se diferencia de otros tipos de textos por la audiencia a quien está dirigido y por el ámbito de circulación donde es publicado.

Veamos algunas características propias de los textos académicos:

- La modalidad de los textos académicos generalmente es escrita. El medio escrito influye en cómo el texto está organizado y esa organización está señalada gráficamente por recursos de separación, de disposición, tipografías, ilustraciones, etc.
- Los textos académicos son intertextuales, es decir, recurren a diferentes voces, textos para validar o fundamentar sus planteos.
- Algunos de los textos académicos dan a conocer los resultados de un proceso intelectual de investigación y reflexión en torno a un objeto particular.
- Su discurso es formal y utilizan terminología propia del área de estudio.
- Siguen un orden lógico: avanza desde lo general a lo particular, de lo conocido a lo desconocido. Los textos presentan un formato ordenado con partes diferenciadas y lógicamente consecutivas.

Los géneros textuales más habituales en el ámbito académico son las monografías, los ensayos, los artículos científicos, ponencias, etc.

La dimensión enunciativa de los textos académicos

Arnoux (2004) afirma que todo texto posee una determinada dimensión enunciativa que se relaciona con la situación donde esté enmarcado. Así se realiza una construcción particular del enunciador, del referente y del enunciatario, que además responden a características genéricas vinculadas con prácticas discursivas histórica y socialmente determinadas.

Además, y también a raíz de la finalidad que poseen, los textos presentan características composicionales que remiten a formas prototípicas de organización. Se trata de las llamadas secuencias textuales⁴, que son: la narrativa, la descriptiva, la expositivo-explicativa, la dialogal, la argumentativa y la instruccional. En los géneros académicos hay un notable predominio de las secuencias expositivo explicativa y de la argumentativa. Como veremos, la explicación y la argumentación son dos polos de un mismo continuum discursivo.

Estrategias/ procedimientos retóricos discursivos en los textos académicos

Teniendo en cuenta las características anteriormente estudiadas, los textos académicos utilizan una serie de estrategias para su construcción. Algunas de ellas son: Definición, comparación, ejemplificación, enumeración, gradación, hipérbole, ironía, metáfora., pregunta retórica, reformulación/ Paráfrasis, concesión, cita de autoridad, analogía. Estas estrategias serán profundizadas en el módulo IV.

Convenciones académicas

Los textos que circulan en el ámbito académico o científico asumen una serie de convenciones que facilitan su producción y comunicación en comunidad discursivas específicas. Existen distintas normas que regulan estos procesos y una de las más reconocidas internacionalmente es la de la Asociación Americana de Psicología (APA) cuyo uso se ha extendido a las ciencias sociales, humanidades, etc.

El estilo APA desarrolla pautas relacionadas con la estructuración de textos científicos, ética de investigación, uso correcto de los aspectos formales de la lengua, proceso de publicación, etc.

Algunas de las convenciones APA se encargan de regular (ver anexo Normas APA):

- ✓ Formato general del trabajo: orden, nivel de títulos, tablas figuras, etc.
- ✓ Citas: tipo de cita, extensión, formato, etc.
- ✓ Referencias: tipos, elementos, variación según cantidad de autores, etc.

Bibliografía

Bajtín, M. (1952). El problema de los géneros discursivos. *Semiología*, 85

⁴ **Secuencias textuales:** Es la “unidad constitutiva del texto” que “está conformada por paquetes de proposiciones (las macro-proposiciones) constituidas, a su vez, por n proposiciones” (Adam, 1992a, p.9). Esta unidad del texto tiene para el autor dos características: forma parte de una red relacional jerárquica – que se puede descomponer en partes ligadas entre sí y ligadas al todo que constituyen– y es una entidad relativamente autónoma –tiene una organización interna que le es propia que le permite establecer relaciones de dependencia/independencia con el conjunto más amplio del que forma parte–. Según Adam, “los tipos relativamente estables de enunciados y las regularidades en la composición de las que habla Bajtín están en la base de las regularidades secuenciales” (1992a, p. 13). Es decir que las secuencias textuales permiten identificar ciertos esquemas textuales prototípicos que colaboran con la comprensión de textos orales y escritos. El estudio de Adam propone cinco secuencias textuales prototípicas: →narrativa, →descriptiva, →argumentativa, →explicativa y →dialogal. No obstante, tales secuencias rara vez existen en estado puro y autónomo, a menudo constituyen momentos de los textos, en los que es posible encontrar variadas formas secuenciales (Adam, 1992a).

- Centro de escritura Javeriano. (2020). Normas APA, séptima edición. Pontificia Universidad Javariana, seccional Cali.
- Espinosa Santos, V. (2010). Difusión y divulgación de la investigación científica. *Idesia* (Arica), 28(3), 5-6.
- Narvaja de Arnoux, Di Stefano y Pereira (2004). *La lectura y la escritura en la universidad*. Editorial Universitaria de Buenos Aires
- Teberosky, A. (2007). El texto académico. En Castelló, M. *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Graó. Universidad de Barcelona.
- Victoria, A. (2020) *Glosario: aporte teórico para la reflexión de textos*. Curso de ingreso inglés. FFHA. UNSJ

Documento de información

Elaborado por Prof. Alejandra Marinero

Textos científicos y de divulgación científica

Los textos científicos son aquellos que tienen el propósito de explicar o explicitar el o los porqués de la ocurrencia de un fenómeno. Como se sabe, la ciencia tiene la finalidad fundamental de explorar, describir, explicar y predecir acontecimientos. Habitualmente los resultados de sus investigaciones se comunican mediante géneros textuales denominados “científicos” o “académicos”, destinados a expertos.

Se trata de textos en los que se maneja un lenguaje claro con sintaxis pertinente y oraciones ordenadas. El objetivo es que el texto sea claro y conciso.

Los textos científicos son ajenos a la personalidad del autor y a posibles influencias sobre los receptores; emplean tecnicismos propios del campo de la investigación. El lenguaje científico es utilizado para la comunicación en distintas áreas de la ciencia, esta comunicación puede ser exclusivamente entre especialistas, o entre ellos y el público en general

Loffler-Laurian propone una tipología de los discursos cuyo objeto es la ciencia, considerando los siguientes constituyentes de la situación comunicativa: el emisor, el receptor y el soporte material del mensaje. Según este criterio podemos distinguir:

- **Discurso teórico o discurso científico especializado:** hecho por expertos y para expertos. Publicado en papers y libros de escaso tiraje.
- **Discurso de divulgación científica:** hecho para el público en general por periodistas relativamente especializados y publicado en artículos de revistas y diarios de gran tirada.

Un breve repaso....

Paratexto del género periodístico

Recordemos:

La palabra paratexto, según su etimología (del griego para) remite a “lo que rodea o acompaña al texto”. El conjunto de paratexto constituye el primer contacto del lector con el texto y funciona como un instrumento o guía de lectura ya que permite anticipar cuestiones como el carácter de la información.

El género periodístico presenta una serie de paratextos particulares:

Título: es el paratexto principal, se presenta en una tipografía de mayor tamaño, su función es anticipar el tema de un modo atractivo para el lector.

Volanta: se ubica sobre el título en el margen izquierdo. Completa la información del título para que el lector pueda comprender mejor el tema.

Copete: se ubica debajo del título con un tamaño de letra menor. Su función es la de ampliar la información brindada por el título a través de un resumen independiente del texto.

Foto: es una imagen que guarda relación con el contenido de la información.

Epígrafe de foto o pie de foto: es un enunciado que se ubica debajo de la foto y describe lo que muestra la imagen.

Subtítulos: se ubican en el cuerpo del texto, su función es facilitar la lectura ya que enuncian los subtemas de los distintos bloques de contenido.

El emisor del discurso teórico

El lector que recibe un discurso especializado asume un distanciamiento con respecto a lo que enuncia. En los discursos teóricos nos encontramos con ausencia de marcas de la situación comunicativa, tales como los índices de la presencia de quien habla, la apelación al receptor o de referencia a la circunstancia o al contexto. El objetivo que persiguen estos discursos es la objetividad.

Los recursos explicativos⁵

El fin de todo texto expositivo es que el lector pueda conocer un tema determinado. El autor de dichos textos debe ser capaz de anticipar las dificultades de comprensión que este puede ocasionar al destinatario y proporcionarle todas las herramientas que sean necesarias para que pueda comprender lo leído. Para ello, el lector pone en juego una serie de recursos que facilitan la comprensión. Entre ellos, los más frecuentes son la reformulación, la definición, el uso de ejemplos y la analogía.

- 1) **Reformulación:** consiste en una relación de equivalencia verbal que forma parte de las estrategias que el emisor de la explicación emplea para hacer más fácilmente comprensible lo que quiere explicar. La reformulación es un término o frase que aclara un segmento anterior del texto. Expresiones como “es decir”, “en otras palabras”, “dicho de otro modo”, “o sea” introducen reformulaciones.

Por ejemplo:

“(…) Qué buena la tecnología, ¿no?”

Para poder resolver esta pequeña pregunta en principio tenemos que saber algo muy simple e importante: todos esos recuerdos están en el cerebro y llegaron ahí gracias a dos procesos: adquisición y consolidación. **Es decir**, cuando aprendemos algo no formamos instantáneamente

⁵ Información extraída de OREALC/UNESCO (2009) Aportes para la enseñanza de la Lectura Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, Santiago, Chile.

memorias, sino que desencadenamos un proceso de consolidación que irá fijando el recuerdo a lo largo del tiempo. Recién después viene evocar, que es como llamamos a la parte a la cual vamos a buscar ese recuerdo al fondo de la pila de otros recuerdos que nos avisan que era Bucarest.”

- 2) **Definición:** expone los rasgos esenciales (genéricos y diferenciales) de un objeto, fenómeno, etc. que se supone desconocido para el receptor. Las categorías básicas de una definición son el tema base (término a definir) y su expansión descriptiva (significado). Así, las partes que conforman una definición son: **término base**+ **verbo ser**+ **rasgo genérico** (hiperónimo)+ **rasgo específico** (hipónimos).

Por ejemplo: “El **jet lag** es un **trastorno del biorritmo humano**.”

- 3) **Ejemplo:** permite volver concreta una información abstracta o aportar casos conocidos para el receptor proporcionando un caso particular del concepto que se explica.

- 4) **Analogía:** puede ser considerada un tipo de reformulación. Constituye una manera de parafrasear conceptualmente lo que ha sido dicho en otro momento y de otro modo. En la analogía se establece una relación de semejanza entre un tema y otro que pertenecen a diferentes registros o mundos. El análogo sirve para aclarar el tema.

Por ejemplo:

“(…) por eso se los bautizó “**extremófilos**”. En general, se trata de organismos unicelulares, aunque **algunos miembros del club** son pluricelulares, incluso algún vertebrado completó el **formulario para pertenecer al grupo**”

Bibliografía consultada

Pinardi, C. (2021) Módulo Lectura y comprensión de textos. Curso de ingreso EUCs.
UNSJ

La escritura en el nivel superior

PAULA CARLINO

Leer y escribir, esas dos caras de la misma moneda, son herramientas imprescindibles en la formación universitaria. Y sin embargo poco se reflexiona sobre sus dificultades y su potencial, pues parecería que su aprendizaje es responsabilidad de inferiores niveles de educación. Hemos tomado estos propositivos fragmentos de *Escribir, leer y aprenda en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*, que gracias a nuestra filial argentina circula en la serie de Educación y Pedagogía

Toda vez que un alumno elabora un trabajo para la universidad, cada palabra que escribe representa un encuentro, probablemente una lucha, entre sus múltiples experiencias pasadas y los requerimientos del nuevo contexto

Aitchison, Ivanic y Weldon, "Writing and Re-Writing Writer Identity".

Preocuparse u ocuparse de la escritura y la lectura

"Los alumnos no saben escribir. No entienden lo que leen. No leen." Esta queja, en boca de los docentes, aparece a lo largo de todo el sistema educativo, desde la educación básica. También en la universidad. Y la responsabilidad siempre parece, ser de otro: el primer ciclo debería haber hecho algo que no hizo, los padres deberían haber hecho algo. Y también, se dice, la secundaria (o un curso de ingreso universitario) debería haber formado a los alumnos para que llegaran al nivel superior sabiendo escribir, leer y estudiar.

Existe una falacia en esta queja y un simultáneo rechazo a ocuparse de la enseñanza de la lectura y escritura en este nivel. El razonamiento parte de una premisa oculta, de un supuesto que, una vez develado, resulta ser falso. Russell ha mostrado que es común suponer que la escritura (y la lectura) son habilidades generalizables, aprendidas *lo* no aprendidas)

"fuera de una matriz disciplinaria, y no relacionadas de modo específico con cada disciplina" (p. 53):

La escritura suele ser considerada una técnica separada e independiente, algo que debería haber sido aprendido en otra parte, enseñada por otro — en la secundaria o al entrar en la universidad—. De aquí surge la casi universal queja [de los profesores] sobre la escritura de los estudiantes y el también omnipresente rechazo » hacerse cargo de su enseñanza (Russell, 1990: 55).

Esta idea de que leer y escribir son habilidades separadas e independientes del aprendizaje de cada disciplina es tan extendida como cuestionable. Numerosos investigadores constatan, por el contrario, que la lectura y escritura exigidas en el nivel superior se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propias de cada materia, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien domina la materia y participa de estas prácticas lectoescritoras.

Sin desmerecer la tarea valiosa que realizan los talleres de lectura y escritura que algunas universidades contemplan al inicio de sus carreras, pareciera que esta labor es intrínsecamente insuficiente. Es decir, la naturaleza de lo que debe ser aprendido (leer y escribir textos específicos de cada asignatura en el marco de las prácticas académicas disciplinares) exige un abordaje dentro del contexto propio de cada materia. Un curso de lectura y escritura, separado del contacto efectivo con la bibliografía, los métodos y los problemas conceptuales de un determinado campo científico-profesional, sirve como puesta en marcha de una actitud reflexiva hacia la producción y comprensión textual, ayuda a tomar conciencia de lo que tienen en común muchos de los géneros académicos, pero no evita las dificultades discursivas y estratégicas cuando los estudiantes se enfrentan al desafío de *pensar por escrito* las

nociones que se estudian en las asignaturas. Según Bailey y Vardi (1999), son los especialistas de la disciplina los que mejor podrían ayudar con la escritura en el nivel superior, no sólo porque están familiarizados con las convenciones de su propia materia (aunque muchas veces sin ser conscientes de ellas) sino porque conocen el contenido difícil que los estudiantes tratan de dominar. Pero, más que plantear la disyuntiva entre talleres separados o materias con enseñanza integrada de la lectura y la escritura, lo que cabe preguntarse es si acaso en un único año, al comienzo de la universidad, puede aprenderse a leer y a escribir para los años venideros. Los movimientos "escribir a través del currículum" y "escribir en las disciplinas" señalan que no y, en cambio, han promovido en las universidades de su influencia que ocuparse de la producción y análisis de textos sea un emprendimiento colectivo a lo largo y ancho de los ciclos universitarios.

Que la escritura plantee problemas en la educación superior no se debe, entonces, sólo a que los estudiantes vengán mal formados de los niveles educativos previos. Las dificultades resultan inherentes a cualquier intento de aprender algo nuevo. Lo que ha de ser reconocido es que los modos de escritura esperados por las comunidades académicas universitarias no son la prolongación de lo que los alumnos debieron haber aprendido previamente. Son nuevas formas discursivas que desafían a todos los principiantes y que, para muchos de ellos, suelen convertirse en barreras insalvables si no cuentan con docentes que los ayuden a atravesarlas. Linda Flower, una de las investigadoras que más ha contribuido al estudio de los procesos de escritura, avanza sobre su propio enfoque inicialmente *cognitivo* y constata diferencias sustantivas entre las distintas *naturas* escritas, culturas que los de afuera desconocen:

Escribir, para los estudiantes, es un acto de cruzar fronteras —o de pararse en el umbral tratando de imaginar cómo cruzar—. Cuando quienes escriben se

trasladan del hogar a la escuela, desde la educación inicial a la superior, y de disciplina en disciplina, encuentran una variedad de comunidades discursivas, con sus lenguajes y convenciones especiales, con sus estándares para argumentar y dar razones, y con sus propias historias, como un discurso del cual se ha formado un conjunto de supuestos, lugares comunes y cuestiones "claves" que los de adentro comparten (Flower y Higgins, 1991: 1).

Estas convenciones se denominan géneros discursivos y constituyen una parte importante de lo que han de aprender los alumnos cuando aprenden una disciplina. Por ello, es preciso que los docentes los integren a sus clases como objetos de enseñanza.

Hacerse cargo de la lectura y la escritura en cada materia

Existe otra razón aún que "justifica la inclusión de la lectura y la escritura como contenidos indisolubles de la enseñanza de los conceptos de cada asignatura. Esta razón aparece esbozada en el epígrafe de Aitchison, Ivanic y Wel-don (1994), que inaugura este capítulo. Estos autores señalan que escribir exige poner en relación lo que uno ya sabe con lo que demanda la actual situación de escritura, y que esta puesta en relación no resulta fácil porque implica construir un nexo entre el conocimiento viejo y lo nuevo. Este nexo no está dado ni en el estudiante ni en su contexto actual de escritura sino que demanda a quien escribe una elaboración personal. En este proceso, el conocimiento viejo requiere ser repensado y organizado de forma diferente para volverse compatible con los requerimientos de la tarea redaccional. Ahora bien, esta exigencia de construcción de conocimientos que impone la escritura coincide con los mecanismos que la psicología ha señalado como implicados en todo aprendizaje. Dicho de otra manera, al escribir se ponen en marcha procesos de aprendizaje que no siempre ocurren en ausencia de la producción escrita. Por tanto, la otra razón para que los profesores de cualquier materia nos ocupemos de la escritura de los estudiantes es que hacerlo contribuye directamente a su aprendizaje de los conceptos de nuestras asignaturas.

Entonces, dado que no hay apropiación de ideas sin reelaboración, y que esta última depende en buena medida del análisis y de la escritura de textos académicos, leer y escribir son instrumentos distintivos del aprendizaje. Y en tanto no es posible dar por sabidos los procedimientos de comprensión y producción escrita, resulta necesario que el docente guíe y brinde apoyos para que los alumnos los puedan implementar. Hacerse cargo de enseñar a leer ya escribir en el nivel superior es una forma

Que la escritura plantee problemas en la educación superior no se debe sólo a que los estudiantes vengán mal formados de los niveles educativos

previos. Las dificultades resultan inherentes a cualquier intento de aprender algo nuevo

de enseñar estrategias de aprendizaje (Chalmers y Fuller, 1996). Hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir en la universidad es ayudar a los alumnos a aprender.

Ocuparse de la escritura es también una vía para incrementar la participación y el compromiso de los alumnos. Esto lo he experimentado por mi cuenta [pero] también es lo que surge de una encuesta realizada a una muestra de 350 alumnos de la Universidad de Harvard acerca de cómo ven sus experiencias educativas en esa universidad. Para estos estudiantes,

la cantidad de escritura llevada a cabo en cada materia es el factor que más incide en su involucramiento, medido en términos del tiempo dedicado a la materia, del desafío intelectual que les representa y del monto de interés que suscita (Light, 2001).

En síntesis, es preciso considerar la enseñanza de la lectura y la escritura a lo ancho y a lo largo de la formación superior por dos razones. Por un lado, aprender los contenidos de cada materia consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características, ya que "una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual" (Bogel y Hjortshoj, 1984: 12)¹. Por otro lado, con el fin de adueñarse de cualquier contenido, los estudiantes tienen que reconstruirlo una y otra vez, y la lectura y escritura devienen herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transformación del conocimiento. Por tanto, los alumnos necesitan leer y escribir para participar activamente y aprender. ¿Acaso no es labor del docente ayudar a lograrlo?

La potencialidad de la escritura para incidir sobre el pensamiento

A diferencia de la oralidad, el lenguaje escrito entabla una comunicación diferida. Emisor y receptor no comparten ni espacio ni tiempo. Esta característica de la escritura exige que quien redacta minimice las ambigüedades de su texto, a fin de disminuir la posibilidad de que el lector malentienda sus palabras. Dicho de otro modo, el autor no está presente en el momento en que su texto es leído y no puede aclarar lo que ha querido decir. Para ser comprendido a la distancia (espacial o temporal), es preciso usar el

¹ Aquí "discursivo" hace referencia a las prácticas de lenguaje (incluyendo la lectura y la escritura), al uso del lenguaje en situación, según determinadas intenciones y modos de pensamiento. "Retórico" alude al contexto de uso de ese lenguaje, a la relación entre el emisor y el receptor, y al propósito que cada uno desea realizar a través del intercambio lingüístico.

lenguaje de un modo particular: dotándolo de pistas informativas que guíen al lector hacia lo que el autor intenta decir. Se requiere prever el conocimiento que dispone el destinatario, para no dar por sobreentendido lo que éste por su cuenta no podrá suponer. Hace falta que el emisor utilice el lenguaje de forma "desincrustada" respecto de su situación inmediata (su aquí y ahora). Es necesario que produzca un texto lo más autónomamente posible.

Pero si la escritura plantea estas exigencias, también ofrece posibilidades ausentes en la comunicación oral. ¿Cuáles son éstas? Son los medios con que cuenta el emisor para lograr la eficacia de su escrito y evitar los riesgos de ser mal comprendido. En primer lugar, gracias a que no tiene enfrente a su lector, puede *tomarse tiempo* para pensar qué quiere decir, para qué lo quiere decir y cómo lo quiere decir: puede *planificar* los contenidos, aclararse su propósito de escritura y anticipar la organización de su texto. En segundo lugar, puede *revisar*



sarlarlo: volver sobre lo escrito cuantas veces desee para releerlo, pensarlo de

nuevo, objetarlo, cambiarlo. Puede decidir modificar lo que iba a decir y lo que quería lograr con su escritura: puede volver a planificarla. Y todo esto, sin que el lector lo advierta, sin que nadie sospeche que detrás de su producto existió este proceso recursivo de ir y venir, de pensar y cuestionar.

Puesto que la escritura no es un lenguaje espontáneo sino anticipado y reconsiderado, quienes escriben profesionalmente manifiestan que componer un texto incide en el desarrollo de su pensamiento. Así lo expresa el lema del

Programa de Escritura de la Universidad de Georgia, una universidad norteamericana: "Un escritor no es tanto alguien que tiene algo para decir sino aquel que ha encontrado un proceso que proveerá nuevas ideas que no habría pensado si no se hubiera puesto a escribirlas" (Stafford, 1982).

La escritura estimula el análisis crítico sobre el propio saber debido a que permite sostener la concentración en ciertas ideas, lo cual a su vez está posibilitado por la naturaleza estable de lo escrito, a diferencia de la volatilidad del pensamiento y del lenguaje hablado. Sin embargo, los investigadores coinciden en que este beneficio no es una consecuencia automática de la composición escrita sino una resultante de encarar la escritura desde una perspectiva sofisticada. La escritura tiene la *potencialidad* de ser una forma de estructuración del pensamiento que lo devuelve modificado, pero *no siempre* cuando escribimos logramos sacar partido de su función epistémica (Wells, 1990). Hay formas de escribir que no llevan a transformar el conocimiento de quien redacta sino que simplemente lo transcriben. ¿Qué diferencia, entonces, el proceso de un escritor que modifica lo que piensa cuando se pone a escribirlo, del escriba que sólo vuelca en el papel lo que ya sabe sobre un tema?

Según Nancy Sommers, actual directora del Programa de Escritura Expositiva de la Universidad de Harvard, redactar abre puertas para descubrir ideas, a condición de que se revise lo escrito comparando el texto producido hasta el momento con el texto que podría requerir el lector potencial. En su estudio, los escritores experimentados (periodistas, editores académicos)

imaginan un lector [leyendo su producto], cuya existencia y expectativas influyen en su proceso de revisión. Han abstraído los estándares de un lector y este lector [...] funciona como un colaborador crítico y productivo. [...] La anticipación del juicio de un lector produce un sentimiento de disonancia cuando el escritor reconoce incongruencias entre intención y ejecución, y le exige hacer revisiones en todos los niveles (Sommers, 1980: 385).

También Linda Flower concibe que la revisión no sólo mejora el producto escrito sino que permite desarrollar el saber del escritor, siempre que éste intente convertir la prosa privada en un texto que tenga en cuenta la perspectiva y el contexto del destinatario.

Asimismo, Scardamalia y Bereiter (1992) sugieren que existen dos formas de redactar, que modelan y denominan "decir el conocimiento" por oposición a "transformar el conocimiento". En el primer modelo, el que escribe recupera de su memoria lo que sabe sobre un tema y lo expresa en el papel. En el segundo modelo, quien redacta considera la situación retórica en la que compone, es decir, analiza qué quiere lograr con su texto y anticipa las expectativas de su destinatario. De acuerdo con su propósito de escritura y según cómo se representen las necesidades informativas de su potencial lector, vuelve a concebir lo que conoce para adecuarlo a la situación comunicativa dentro de la que elabora su escrito. De este modo, pone en interacción dos tipos de problemas: retórico (referente a la comunicación efectiva con el lector) y semántico (relativo al contenido).

Para estos investigadores, sólo quien redacta según el modelo "transformar el conocimiento" logra modificar lo que previamente sabe sobre un tema. Y lo hace porque al escribir desarrolla un proceso dialéctico entre su conocimiento y las exigencias retóricas para producir un texto adecuado (Scardamalia y Bereiter, 1985). La naturaleza dialéctica de la composición escrita reside en el conflicto que enfrenta el escritor entre las limitaciones del propio saber y la necesidad de lograr un texto eficaz. Dicho de otro modo, los escritores experimentados tienen presente al lector y también tienen en cuenta lo que quieren lograr en él con sus textos. Es decir, prestan atención no sólo al tema sobre el que trabajan sino que lo acomodan a las necesidades informativas de su audiencia. En este intento de adecuar el tema y lo que se supone conviene al lector y al propósito de escritura, quien escribe debe descentrarse de su punto de vista y adoptar la perspectiva del destinatario. En algunos casos, notará que falta información y saldrá, él mismo, a conseguirla. En otros casos, percibirá que ciertas ideas son confusas, y procederá a aclarárselas para sí. Comprenderá que su texto gana en claridad si explicita las relaciones entre las diversas partes. Podrá encontrar incoherencias e intentará subsanarlas. Deseará convencer al interlocutor y buscará nuevos argumentos. Agrupará nociones conexas que previamente aparecían dispersas. Producirá una prosa más ágil (simplificando expresiones, agregando subtítulos, variando estructuras sintácticas...) cuando al releer su texto prevea un lector aburrido con lo escrito. Decidirá podar su trabajo para dar fuerza al núcleo de sus ideas renunciando con dolor a los conceptos que se apartan de éste. Y durante estas revisiones, probablemente descubrirá que el intento de modificar la forma lo

ha llevado a pensar el contenido de manera novedosa para sí mismo.

En síntesis, escribir con conciencia retórica lleva a desarrollar y a dar consistencia al propio pensamiento. Problematicar lo escrito desde el enfoque atribuido al destinatario implica cuestionar el conocimiento disponible. Poner en relación los problemas de contenido con los problemas retóricos, intentando ajustar lo que sabe el que escribe a lo que precisaría el lector, es lo que permite transformar el conocimiento de partida.

El desafío de usar la escritura como medio para explorar ideas

El proceso anterior es un modelo ideal, una potencialidad de la escritura que es actualizada sólo por quienes tienen experiencia en escribir dentro de una comunidad discursiva en la que, para pertenecer, es necesario redactar con conciencia retórica: anticipando el efecto del propio texto sobre el lector. La planificación y revisión de lo escrito, en los niveles textuales que demandan reformular el propio conocimiento, nos son operaciones universalmente puestas en juego. Numerosos estudios constatan que los universitarios, en las condiciones usuales en las

que escriben para ser evaluados, no logran hacer uso de la escritura epistémicamente, es decir, como herramienta cognitiva para organizar lo que puede pensarse sobre un asunto. Y no logran hacerlo porque encaran la revisión como una prueba de galera, pero no como un instrumento para volver a conectarse con un tema, descubrir lo que es posible decir acerca de él y desarrollar su conocimiento. Los alumnos (y también muchos graduados) tienden a conservar las ideas volcadas en sus textos y, aunque los revisen, sólo modifican aspectos de superficie. Es como si se enamoraran de lo que trabajosamente han elaborado y no conciben poder sacrificarlo en aras de algo mejor, todavía impreciso, por venir.

En su investigación con profesionales y con alumnos universitarios, Sommers (1982) muestra que la unidad de análisis que perciben los estudiantes cuando revisan sus producciones son las palabras o las frases, pero no el texto en su conjunto. Enfocan sus escritos linealmente, como una serie de partes. Para ellos, escribir es traducir: el pensamiento en lenguaje, el habla en prosa escrita. En este intento de traducción, "existe un texto original que no necesita ser descubierto o trabajado, sino simplemente comunicado" (p. 382). A diferencia de los escritores profesionales, que cuando revisan buscan descubrir significado al confrontar lo producido con las expectativas del lector que tienen internalizado, los alumnos comparan su escrito con un significado predefinido en su intención

Los escritores experimentados tienen presente al lector y también tienen en cuenta lo que quieren lograr en él con sus textos: prestan atención no sólo al tema sobre el que trabajan sino que lo acomodan a las necesidades informativas de su audiencia

inicial. Es decir, no consideran la revisión como una actividad en la cual es posible modificar y desarrollar perspectivas y nociones. La consideran un mero proceso de corrección para subsanar errores. De acuerdo con Sommers, los docentes hemos de ayudar a modificar esta concepción: hemos de *responder* lo que los estudiantes escriben con comentarios que les sirvan para animarse a correr el riesgo de cambiar sus ideas:

Nuestros comentarios y deberán alentar en los alumnos una visión de diferente orden de complejidad y sofisticación respecto de la que por sí mismos identifican, a través de forzarlos de vuelta al caos, de regreso al punto en donde se da forma y estructura al significado (Sommers, 1982: 154). Cuando leí por primera vez esta cita, la idea de *caos* me resultó extraña y hasta me disgustó. Dos o tres años más tarde, empecé a entenderla. Toda vez que se escribe comprometidamente para desarrollar un tema y se tolera la incertidumbre de lo todavía no imaginado, pensamiento y lenguaje aparecen confundidos en un aparente desorden que resulta intranquilizador. A veces he querido huir de este caos y rápidamente establecí un

texto que no me aportó nada nuevo pero cerró el flanco de lo incierto. Pero otras veces, con una exigente audiencia internalizada, aprendí a permanecer más tiempo en esta fase confusa de la escritura, donde la página en blanco se alterna con intentos y borradores. En otras ocasiones, cuando mi trabajo había tomado forma, a pesar de revisarlo y revisarlo, no podía ver más figura que la de lo ya escrito y sólo pude reformularlo para optimizar su sustancia al recibir los comentarios de algún colega conocido. Lo mismo me suele pasar cuando envío a publicar un artículo a una revista de investigación y los árbitros anónimos me sugieren revisar algunas partes: al principio, reniego de esta tarea extra pero siempre, después de realizada, me siento satisfecha con lo logrado en la reescritura suplementaria y agradecida con quien me forzó a volver a abrir mis ideas. Tener un texto desarmado, maleable, sujeto a cambios grandes, es angustiante. Siempre dudo acerca de si saldrá algo bueno después de tanto trabajo. Entonces sí llega el descubrimiento de lo que no estaba antes, alguna idea fértil en la que lo mismo ya no es igual, las conexiones entre pensamientos se han extendido. Creo que Sommers emplea el término *caos* para referirse a esta indefinición que permite el surgimiento de lo novedoso. Y propone retroalimentar con comentario del docente la escritura de los estudiantes, comentarios que no se centren en la superficie sino en las ideas detrás del texto. También Hjortshoj (2001) aborda esta cuestión empleando una metáfora iluminadora, que apunta a la prematura solidificación de los escritos estudiantiles. Este docente-investigador de la Universidad de Cornell, responsable del Programa Escribir en las Especializaciones, señala que:

Desde la perspectiva del que escribe, todo texto "fragua" en algún punto del proceso, endureciéndose como cemento. Más allá de ese punto, cuando lenguaje y pensamiento han perdido maleabilidad, se requiere algo del orden de la dinamita para promover cambios profundos. Los escritores más experimentados dilatan este punto de solidificación y reconsideran y revisan a fondo su trabajo antes de dar por terminado un primer borrador completo. La escritura de los estudiantes, en cambio, tiende a fraguar casi en el momento en que toca el papel. [...] Los primeros pensamientos se vuelven los últimos, y los segundos pensamientos parecendestructivos.

Este endurecimiento temprano de un texto inmaduro aparece como una constante en los escritos de los alumnos, quienes tienden a revisar sus producciones línea a línea y a modificarlas sólo en superficie. Lo hacen, en parte, porque nadie les enseñó otra cosa, por los tiempos ajustados que se asignan a la escritura en las instituciones educativas y porque sólo escriben para ser evaluados. Si queremos resultados

distintos, hacen falta procesos diferentes. La educación superior necesita que los docentes también funcionemos como lectores de sus textos. Lectores con quienes poner a prueba lo que escriben. Lectores que, reservando para el final los señalamientos de ortografía y gramática, enfoquen al comienzo cómo les llegan los contenidos sustantivos de lo escrito por ellos.

En resumen, los estudiantes carecen del sentido de audiencia y no intentan adecuar sus textos a lo que suponen necesitan sus lectores. De hecho, suelen tener pocos lectores, porque no se dedican a publicar y porque en las aulas escriben principalmente para acreditar las materias. Es preciso que la universidad ofrezca lectores que devuelvan a los alumnos el efecto que sus textos producen. Es necesario que los docentes se ocupen de enseñar a planificar y a revisar lo escrito y ayuden a anticipar el punto de vista del destinatario, de modo que en este proceso no sólo se mejore el producto sino que se guíe a sus autores a poner en práctica el escribir como herramienta para pensar los contenidos de cada materia,

Bibliografía

Aitchison, M., R. Ivany y S. Weldon (1994), "Writing and Re-writing Writer Identity", en Mary Lea *et al*, *Life Histories and Learning: Language, the Self and Education*, Brighton, Centre for

Continuing Education, University of Sussex, pp. 5-8.

Bailey, J. y I. Vardi (1999), "Iterative Feedback: Impacts on Student Writing", ponencia presentada en la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad Australiana para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior, Melbourne, julio de 1999.

Bogel, F. y K. Hjortshoj (1984), "Composition Theory and the Curriculum", en F. Bogel y K. Gottschalk, comps., *Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors*, Nueva York, Norton, pp. 1-19.

Chalmers, D. y R. Fuller (1996), *Teaching for*

Learning at University, Londres, Kogan Page.

Flower, L. y L. Higgins (1991), "Collaboration and the Construction of Meaning", *Technical Report 56*, National Center for the Study of Writing, University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University.

Hjortshoj, K. (2001), "Findings: Two Ways of Assigning Revision", material para capacitación de docentes del programa Writing in the Majors, J. S. Knight Institute for Writing in the Disciplines, Ithaca, Cornell University.

Light, R. J. (2001), *Making the Most of College: Students Speak their Minds*, Boston, Harvard University Press.

Russell, D. (1990), "Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation", *College English*, 52, enero, pp. 52-73.

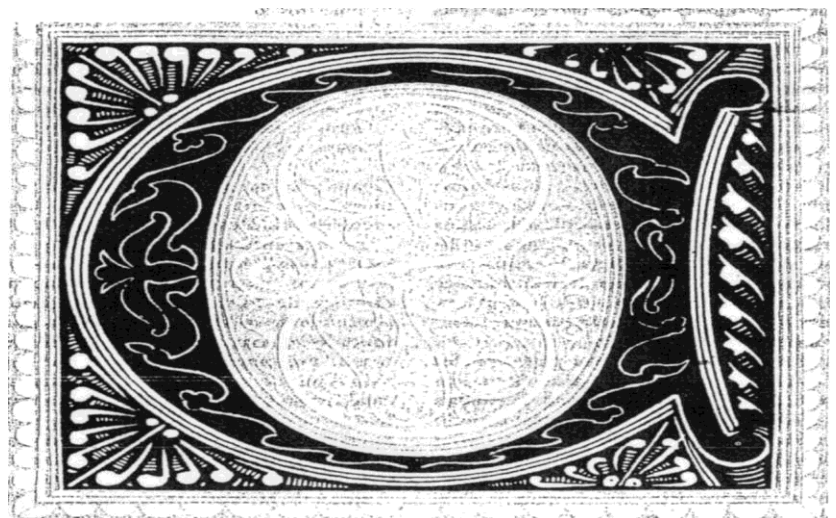
Scardamalia, M. y C. Bereiter (1985), "Development of dialectical processes in composition", en D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard, comps., *Literacy, Language and Learning*, Cambridge, CUP.

—, (1992), "Dos modelos explicativos de Los procesos de producción escrita", en *Infancia y aprendizaje*, núm. 58, pp. 43-64.

Sommers, N. (1980), "Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers", *College Composition and Communication*, vol. 31, diciembre, pp. 378-388.

—, (1982), "Responding to Student Writing", *College Composition and Communication*, vol. 33, num. 2, mayo, pp. 148-150.

Stafford, W. (1982), *Writing the Australian Crawl*, Ann Arbor, University of Michigan Press



Normas APA

Centro de Escritura Javeriano Centro de Escritura Javeriano. (2013). Normas APA [recurso en línea]. Recuperado de http://centrodeescritura.javerianacali.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=138:normas-apa&catid=45:referencias-bibliograficas&Itemid

[Fragmento]

Introducción

En el momento de realizar un escrito académico, es necesario utilizar fuentes de información de acuerdo con el tema que se desee trabajar. Del mismo modo, es necesario que en la presentación de los documentos académicos se citen todas aquellas fuentes consultadas por el autor del texto. Es muy importante tener en cuenta que la citación de textos consultados para el desarrollo de algún escrito es obligatoria, de lo contrario, el texto se podría considerar como plagio. Éste se refiere a la utilización de producciones escritas u orales de otras personas dentro de un texto sin dar cuenta de su origen, es decir, sin citar quién es el autor de dicha producción.

De acuerdo con lo anterior, existen varios tipos de normas que regulan la presentación de textos académicos, las normas de publicación. Una de las más conocidas internacionalmente, y tal vez la más utilizada hoy en día, es la norma desarrollada por la Asociación Americana de Psicología, o normas APA. Estas normas muestran requerimientos específicos que orientan a los autores de algún texto frente a su contenido, estilo, edición, citación, referenciación, presentación de tablas y figuras, etc.

La producción de textos científicos bajo las normas de la APA es rigurosa, no solo en cuanto a la citación y referenciación de autores y textos, sino también en su presentación. A continuación se presentarán las consideraciones más relevantes de la sexta edición de la APA.

Citas

Una cita es la expresión parcial de ideas o afirmaciones incluidas en un texto con referencia precisa de su origen o fuente y la consignación dentro de la estructura del texto. En el estilo APA se utilizan paréntesis dentro del texto en lugar de notas al pie de página o al final del texto, como en otros estilos. La cita ofrece información sobre el autor y año de publicación, que conduce al lector a las referencias bibliográficas que se deben consignar al final del documento. Básicamente hay dos formas de hacer realizar una cita dependiendo de lo que se quiera enfatizar con ella. En el primer caso, se hace un énfasis al autor cuando lo que se quiere citar o resaltar es el pensamiento o la posición específica de alguien sobre algún tema. Por otra parte, en las citas basadas en el texto se quiere hacer referencia a una frase o teoría específica en donde el autor tiene un papel secundario. De la misma manera, la cita se puede realizar de manera de manera textual o parafraseada para lo cual es relevante el número de palabras citadas para configurar la cita, como se verá a continuación.

Cita textual o literal

Una cita es textual cuando se extraen fragmentos o ideas textuales de un texto. Las palabras o frases omitidas se reemplazan con puntos suspensivos (...). Para este tipo de cita es necesario incluir el apellido del autor, el año de la publicación y la página en la cual está el texto extraído. El formato de la cita variará según donde se haga el énfasis (en el autor, o en el texto).

Citas de menos de 40 palabras

Cuando la cita tiene menos de 40 palabras se escribe inmersa en el texto y entre comillas. Se escribe punto después de finalizar la cita y todos los datos.

Cita basada en el autor

[Se hace una] referencia al autor al inicio de la cita [y luego se presenta la] frase textual entre comillas.

Cita basada en el texto

[Se presenta en primer lugar la] frase textual entre comillas [y al final de la frase citada se incluyen las referencias bibliográficas de] apellido, año, página.

Cita de más de 40 palabras

Las citas que tienen más de 40 palabras se escriben aparte del texto, con sangría, un tamaño de letra un punto menor y sin comillas. Al final de la cita se coloca el punto antes de los datos (recuerde que en las citas con menos de 40 palabras el punto se pone después). De igual forma, la organización de los datos puede variar según donde se ponga el énfasis, al igual que en el caso anterior.

Cita de parafraseo o no literal

En la cita de parafraseo se utilizan las ideas de un autor, pero no en forma textual sino que se expresan en palabras propias del escritor. En esta cita es necesario incluir el apellido del autor y el año de la publicación. Asimismo puede variar de acuerdo al énfasis que se haga. Una cita de parafraseo podría [estar también basada en el texto o en el autor].

Referencias

Las referencias son un listado de los datos de cada fuente consultada para la elaboración de un trabajo y que aparecen citados en el texto. Este listado permite identificar y localizar las fuentes para cerciorarse de la información contenida allí o complementarla en caso de ser necesario.

¿Cuál es la diferencia entre la lista de referencias y la bibliografía?

En la lista de referencias, el autor escoge e incluye sólo aquellas fuentes que utilizó en su trabajo. En este sentido, “una lista de referencias cita trabajos que apoyan específicamente a un artículo en particular. En contraste, una bibliografía cita trabajos que sirvieron de

fundamento o son útiles para una lectura posterior, y puede incluir notas descriptivas”. (American Psychological Association, 2002, p. 223). En el estilo APA se usan referencias.

Importante

Todos los autores citados en el cuerpo de un texto o trabajo deben coincidir con la lista de referencias del final, NUNCA DEBE REFERENCIARSE UN AUTOR QUE NO HAYA SIDO CITADO EN EL TEXTO Y VICEVERSA.

La lista de referencias se hace con interlineado 1,5, cada una debe tener sangría francesa y el listado debe organizarse según el orden alfabético de los apellidos de los autores de las fuentes. Para la referenciación de números o volúmenes de alguna publicación es necesario usar números arábigos y no romanos.

Libro

Cada libro en las primeras páginas trae una identificación que provee toda la información necesaria para realizar la referencia bibliográfica [...].

Apellido, A. A. (Año). Título. Lugar de publicación: Editorial.

Capítulo de un libro

Se referencia un capítulo de un libro cuando el libro es con editor, es decir, que el libro consta de capítulos escritos por diferentes autores.

Apellido, A. A. & Apellidos, B. B. (Año). Título del capítulo o la entrada. En A. A. Apellido. (Ed.), Título del libro (pp. xx-xx). Ciudad: Editorial.

Publicaciones periódicas

Artículos científicos (Journal)

Apellido, A. A., Apellido, B. B. & Apellido, C. C. (Fecha). Título del artículo. Nombre de la revista, volumen (número), pp-pp.

Periódico

Apellido A. A. (Año, Día, Mes). Título del artículo. Nombre del periódico, pp-pp.

Otros tipos de texto

Informes de autor corporativo, informe gubernamental

Nombre de la organización. (Año). Título del informe (Número de la publicación).
Recuperado de <http://www.xxxxxx.xxx>

Simposios y conferencias

Autor, A., & Autor, A. (Mes, Año). Título de la ponencia. En A. Apellido del presidente del congreso (Presidencia), Título del simposio o congreso. Simposio o conferencia llevado a cabo en el congreso Nombre de la organización, Lugar.

Tesis

Autor, A., & Autor, A. (Año). Título de la tesis (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Nombre de la institución, Lugar.

Referencia de páginas en el world wide web

Apellido, A. A. (Fecha). Título de la página. Lugar de publicación: Casa publicadora. dirección de donde se extrajo el documento (URL).

Una película o cinta cinematográfica

Apellido del productor, A. (productor) & Apellido del director, A. (director). (Año). Nombre de la película [cinta cinematográfica]. País: productora.

Serie de televisión

Apellido del productor, A. (productor). (Año). Nombre de la serie [serie de televisión]. Ciudad: Productora.

Blogs

Apellido, A. (año, día, mes). Título del post [web log post]. Recuperado de <http://xxxx>

SÁBADO, 16 DE NOVIEMBRE DE 2013

EN BUSCA DE LA CURA PARA EL JET LAG

Un asunto que quita el sueño⁶

Por Jorge Forno

El final de la Segunda Guerra Mundial dejó un mundo partido en dos bloques enfrentados. Paradójicamente, fue después de ese sangriento conflicto, durante los tiempos de la Guerra Fría, cuando el desarrollo de la aviación comercial tuvo sus primeros tiempos de gloria. Separada de la actividad aeronáutica con fines militares, la fabricación de nuevos y más veloces aviones de pasajeros permitió incrementar la cantidad y frecuencia de los vuelos intercontinentales regulares, acercando regiones muy distantes geográfica y políticamente. La posibilidad de atravesar varios husos horarios en poco tiempo se hizo realidad, a la vez que los controles fronterizos se hacían más férreos por asuntos geopolíticos.

También la industria y la tecnología mantuvieron un rol importante en el peligroso juego de las superpotencias. Las exigencias de producción para fines militares y comerciales, así como el funcionamiento de los servicios en las grandes ciudades, no podían detenerse. Los turnos rotativos se implementaron masivamente en la industria, exigiendo a los trabajadores cambios en sus rutinas de sueño y vigilia. Al mismo tiempo, la pesadilla nuclear acechaba y los mecanismos de alerta debían estar siempre listos.

Muchos trabajadores, militares y viajeros intercontinentales sufrieron los efectos colaterales de estos vertiginosos cambios sociales y tecnológicos. Uno de ellos fue la alteración del eficiente y silencioso reloj biológico, un sistema al que responden una multitud de funciones orgánicas con ciclos que duran 24 horas, conocidos como circadianos. La luz del sol es un estímulo fundamental para mantener el funcionamiento de este reloj lo suficientemente aceitado, y pronto empezaron a verse los desajustes que traen aparejados los cambios bruscos de horarios y del régimen solar.

Esta alteración no es otra cosa que el trastorno conocido como jet lag. Un nombre que podría traducirse como “retraso de jet”, y que amablemente parece ocultar las otras causas –menos agradables– que lo provocan. El jet lag se presenta con una amplia galería de síntomas que van desde las alteraciones en el sueño a una disminución de la concentración, depresión o problemas digestivos.

⁶ Fragmento del artículo “Un asunto que quita el sueño” publicado en la revista Página 12. Texto completo disponible en <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/futuro/13-2932-2013-11-16.html#:~:text=El%20final%20de%20la%20Segunda,sus%20primeros%20tiempos%20de%20gloria.>

La fama del jet lag no es puro cuento. En las últimas décadas se lo ha acusado de causar accidentes de toda laya, algunos menores y domésticos, otros gigantescos como el del transbordador espacial Challenger o la central de Chernobyl –para citar ejemplos del mundo capitalista y comunista–, sin pruebas concluyentes. También ha inspirado novelas, series de televisión y alguna que otra película pasatista con más o menos éxito. Los científicos, por su parte, exploraron diferentes caminos para mitigar o corregir este problema. Claro que sincronizar el reloj biológico no es tan sencillo. Para ello se han ensayado métodos variopintos, algunos ciertamente curiosos.

(...)

A TODO RITMO

Si de ritmos biológicos se trata, los memoriosos recordarán unos simpáticos programas de computación que prometían –sin demasiados fundamentos– obtener el biorritmo de manera personalizada. En los últimos años algo parecido a aquellos rudimentarios intentos de conocer las variaciones cíclicas del organismo humano tomó un cariz científico. Al fin y al cabo, el jet lag se trata ni más ni menos que de un trastorno del biorritmo humano. Así, un grupo de investigadores estadounidenses formuló un modelo matemático de adaptación para las personas sometidas a drásticas variaciones horarias en cortos períodos de tiempo. Ayudados por las cada vez más potentes capacidades de cálculo de las computadoras, científicos de la Universidad de Michigan trabajaron en un software que permite diseñar una tabla personalizada de horarios con las horas exactas del día en que una persona situada en determinadas coordenadas geográficas debe actuar para la sincronización paulatina de su reloj biológico. El modelo informático, según un artículo publicado en la revista PLOS Computational Biology auguraba una nueva era en el diseño de turnos de trabajo, itinerarios aéreos y la exploración espacial o submarina. Concebido a fuerza de tablas matemáticas, cafeína y el oportuno agregado de unas poco novedosas pero efectivas siestas, hasta ahora el modelo de Michigan quedó sólo en eso, un modelo sin aplicación práctica. (...)

PISANDO EL FRENO

Como debe ser en un mundo ya no bipolar sino globalizado, las novedades recientes sobre el jet lag provienen de dos lugares muy distantes, tanto que si viajáramos de uno a otro seguramente seríamos víctimas del desacople entre las fases de sueño y vigilia. La cuestión es que científicos de Gran Bretaña y Japón están rastreando en las entrañas mismas del funcionamiento cerebral algún mecanismo que actúe como un interruptor que ajuste rápidamente el reloj biológico, evitando así los períodos de adaptación que hasta hoy son imposibles de eludir.

En Inglaterra, The Wellcome Trust, una fundación creada en los años treinta por Henry Wellcome –también fundador del laboratorio Wellcome, pionero en técnicas de propaganda médica– financió una investigación realizada por científicos de la Universidad de Oxford. Pensaron estos investigadores que así como podemos resetear nuestras computadoras, sería posible hallar algo similar a un interruptor en el cerebro de los mamíferos que reinicie rápidamente el reloj biológico. Trabajando con ratones de laboratorio, encontraron un candidato bastante firme a ser ese botón de reinicio en un sitio del cerebro llamado núcleo supraquiasmático. Pero, así como ciertos sistemas de

protección informática impiden reiniciar las computadoras, los científicos encontraron que también en el cerebro existen unas sustancias reguladoras que impiden un salto brusco del dichoso reloj.

De ahí a bloquear ese freno hay varios y complicados pasos, pero los experimentos preliminares arrojaron reducciones del tiempo de adaptación bastante similares a las obtenidas por el equipo de la Universidad Nacional de Quilmes que experimentó con el sildenafil. Sea como fuere, el hallazgo abre puertas al desarrollo farmacológico de moduladores que actúen sobre las sustancias reguladoras, ajustando a gusto el reloj biológico y morigerando el efecto jet lag.

DESDE ORIENTE

En el mismo sentido, un grupo de investigadores de la Universidad de Kyoto también apunta a resetear el reloj biológico, pero interrumpiendo el intrincado circuito por el cual el cerebro recibe la información sobre los cambios de luz. En ese circuito jugaría un papel importante la hormona vasopresina –conocida también como antidiurética–, una sustancia polifuncional que aquí actuaría como neurotransmisor. Sometidos a cambios en los patrones de luz y oscuridad y al bloqueo de sus receptores cerebrales para la vasopresina, unos sufridos ratones de laboratorio lograron en el experimento recuperarse rápidamente del desfase horario. Aunque en principio los resultados son prometedores, falta mucho para lograr fármacos que consigan bloquear específicamente a los receptores de la vasopresina del cerebro y sin afectarlos a nivel renal, evitando alterar los mecanismos de dilución o concentración de orina que dependen de la hormona.

El director del equipo japonés, Hitoshi Okamura, lleva tres décadas estudiando el problema del jet lag, inspirado en las consecuencias del auge de la aviación comercial y del modo de producción industrial que acompañó la alta tecnificación de su país. Las alteraciones del ritmo circadiano son un problema muy vigente en Japón, un país insular que necesita como el agua de la aviación comercial para achicar distancias y estar a tono con el mundo interconectado de nuestros días, y donde el desarrollo industrial suele depender para su sostenimiento de los turnos rotativos, desde las automotrices hasta las centrales nucleares que suministran la energía a la isla.

Si bien los avances recientes son valiosos, todavía no hay soluciones definitivas para este problema. Los anuncios rimbombantes acerca de la cura del jet lag son tan temerarios como lo fue haber pregonado el supuesto fin de la historia. Cada uno a su modo, son asuntos multifacéticos, diversos, complejos, para los que no caben respuestas lineales. El éxito científico sobre el jet lag, una vez alcanzado, podría derivar en sobreexplotación o mejora de la calidad de vida. Esta historia, lejos de haber terminado, recién comienza.

Guía de actividades

Lectura exploratoria

- 1- Marque en el texto los paratextos que indiquen los siguientes datos de la fuente: Título del texto, autor, espacio de publicación, fecha de publicación.

- 2- ¿Para qué fue escrito este texto?
- 3- ¿A qué discurso pertenece este texto? Marca con una cruz la opción correcta
-Científico -Divulgación científica -didáctico
- 4- Enumere los párrafos.
- 5- Explique la relación entre el título y el tema de texto.
- 6- Teniendo en cuenta los datos aportados por el paratexto, ordena los datos según las convenciones estudiadas.

Lectura analítica

7- Relea los párrafos (1) a (5) y responda:

- a) Marque con una cruz la opción que mejor refleje la idea que expone el autor en el primer párrafo.

Luego de la segunda guerra mundial el mundo quedó dividido en dos bloques enfrentados porque las comunicaciones entre distintas regiones se hicieron más frecuentes.

Luego de la segunda guerra mundial el mundo quedó dividido en dos bloques enfrentados, por consiguiente, las comunicaciones entre distintas regiones se hicieron más frecuentes.

Luego de la segunda guerra mundial el mundo quedó dividido en dos bloques enfrentados, sin embargo, las comunicaciones entre distintas regiones se hicieron más frecuentes.

Luego de la segunda guerra mundial el mundo quedó dividido en dos bloques enfrentados, contrariamente las comunicaciones entre distintas regiones se hicieron más frecuentes.

- b) Explique a qué cree que se refiere el autor con la expresión *la pesadilla nuclear acechaba*.
- c) Relea los párrafos 3, 4 y 5 y elabore una definición de jet lag. Luego entre todos, marcamos cada una de las partes de la definición.

8- Relea el párrafo 6 y subraye la propuesta de los científicos estadounidenses para combatir el jet lag.

9- Relea los párrafos 8, 9 y 10 busque y subraye:

- Una reformulación de jet lag
- Un ejemplo
- Una analogía

10- Relea el párrafo 10 y marque con una cruz cuál de las siguientes palabras podría funcionar como sinónimo de *morigerando*.

-templado

-atenuando

-precisando

11- Subraye en el párrafo 11 cómo actúa la hormona vasopresina en el combate contra el jet lag.

12- De acuerdo con el 12, la aviación comercial y los turnos laborales rotativos son:

- a) Problemas vigentes en Japón.
- b) Causas del jet lag.
- c) Consecuencias de jet lag.

13- Relea el último párrafo y marque con una cruz la información que mejor refleja lo que expresa el autor en el autor en el último párrafo. Subraye en el texto las frases que justifiquen su respuesta.

- a- Falta tiempo para que el problema del jet lag pueda resolverse con éxito, la solución podría usarse tanto para mejorar como para empeorar la calidad de vida de la población.
- b- Falta tiempo para que el problema del jet lag pueda resolverse con éxito, la solución podría usarse para empeorar la calidad de vida de la población.
- c- No falta mucho tiempo para que el problema del jet lag pueda resolverse con éxito, la solución podría usarse para mejorar la calidad de vida de la población.
- d- Falta tiempo para que el problema del jet lag pueda resolverse con éxito, la solución no podría usarse tanto para mejorar como para empeorar la calidad de vida de la población.

14- Lea la siguiente afirmación y resuelva:

El texto que trabajamos “Un asunto que quita el sueño” es expositivo-científico.

A- Justifique esta afirmación teniendo en cuenta el documento de información proporcionado por la profesora y las actividades trabajadas en clase.

Representación de la información

15- Luego del trabajo con la guía de lectura, realice un resumen del texto abordado.

08 de julio de 2022 **CIENCIA**

La explicación que brinda la ciencia

Por qué se nos ponen los pelos de punta: la estática y el fenómeno de las "pataditas"⁷

¿Cómo se presenta la electricidad estática en la vida cotidiana? Causas, efectos y algunas claves para quitarla del cuerpo.

Por Agencia de noticias científicas de la UNQ



¿A quién no le pasó alguna vez sufrir una especie de latigazo desesperante al bajar del auto, al tocar el picaporte de una puerta o, simplemente, al rozar a otra persona? Se trata de la electricidad estática, un fenómeno causado por el desequilibrio entre las cargas positivas y negativas que tiene todo lo que hay en el mundo, incluido el ser humano.

Se suele pensar que este tipo de “choques eléctricos” se reciben de los objetos que se tocan. Pero, en realidad, es lo opuesto: generalmente es uno mismo el que da el choque eléctrico a la puerta o al auto, porque el cuerpo humano, como buen conductor que es, tiene la capacidad de cargarse de electricidad estática ante determinadas acciones de la vida cotidiana. ¿Cómo se producen estos episodios?

En diálogo con la [Agencia de noticias científicas de la UNQ](#), el físico e investigador del Conicet, Federico Holik, lo explica así: “Todas las sustancias tienen electrones. Por fricción u otros mecanismos, puede pasar que esas cargas eléctricas se acumulen en partes de tu cuerpo. Luego, cuando se toca un cuerpo conductor (por ejemplo, una puerta de metal), esas cargas pueden fluir debido a una diferencia de potencial, y generar una corriente. Y esa es la corriente que se siente”.

¿Qué es la electricidad estática?

⁷ Texto adaptado por la Prof. Alejandra Marinero

Según explica el especialista, todos los materiales están formados por átomos, que a su vez están formados por un núcleo con partículas positivas (protones) alrededor del cual, se mueven una o más partículas negativas (electrones). Generalmente, el número de cargas positivas es igual al de cargas negativas. De esta forma, las cargas se compensan dando como resultado una carga neutra o, lo que es lo mismo, nula.

Cuando hay fricción, algunos átomos pueden perder o ganar cargas negativas, generando una descompensación de cargas. Un átomo que pierde una o más cargas negativas pasa a tener carga positiva, mientras que un átomo que gana una o más cargas positivas, pasa a tener carga negativa. Ese desequilibrio entre cargas es precisamente la electricidad estática. Es decir, ese chispazo no es más que una corriente de cargas negativas que migran hacia un lugar con cargas positivas para volver a restablecer el equilibrio que es, en definitiva, la ausencia de carga eléctrica (carga neutra o nula).

La estática de la vida cotidiana

A lo largo del día, el ser humano roza distintas superficies, y como consecuencia de esta fricción, uno de los objetos pierde electrones (carga positiva) mientras que el otro los acumula (carga negativa). Ambas cargas tienden a equilibrarse nuevamente y aprovechan el contacto con una superficie conductora, como el marco de la puerta o el picaporte, para soltar el “chispazo”.

Por ejemplo, cuando se quita una gorra o sombrero de la cabeza, hay una transferencia de electrones del accesorio al cabello, que acumulan una carga negativa. Y como los objetos de cargas similares o iguales se repelen, es por eso que los cabellos se levantan.

Las suelas de goma y la ropa de **lana** también son grandes acumuladores de energía estática. Al liberarse, incluso es posible ver el chispazo o escuchar el ruido. Al provocar fricción entre ciertos materiales -como frotar los pies sobre una alfombra, por ejemplo- hay una transferencia de electrones, que se acumula en la superficie hasta que se sueltan.

Otro dato interesante es que estas “pataditas” de la estática son frecuentes durante el invierno, ya que el aire frío contiene menos vapor de agua que cuando las temperaturas son más elevadas. Y a esto se le suma que en esa época del año es cuando se tiende a utilizar ropa de abrigo mucho más sensible a las acciones electrostáticas, como la lana.

¿Cómo evitar los chispazos en el cuerpo?

Si bien estos fenómenos son normales, no hace falta acostumbrarse a ellos porque existen **distintas maneras de poder minimizarlos o prácticamente quitarlos**. La manera más fácil de disipar la electricidad estática del cuerpo es esperar. Por ejemplo, si siente que el cabello comienza a pararse, quedarse quieto puede ser una solución, ya que la estática se disipa naturalmente en muy pocos minutos.

Otra forma es tocar cualquier material conductor que no se encuentre aislado del suelo, como el tornillo del panel de un interruptor de luz o un poste de metal. También sirve quitarse los zapatos y las medias y quedarse quieto en el suelo. Otra manera sencilla para evitar este fenómeno es aplicar crema humectante sobre la piel seca, especialmente durante el invierno, cuando el aire frío y seco permite que los electrones viajen con mayor facilidad.

Lo cierto es que, al contrario de lo que se cree popularmente, no hay personas especialmente conductoras. Lo que sí que hay son personas cuya indumentaria puede generarla. En suma, no todo es cuestión de piel cuando de “alto voltaje” se trata.

Guía de actividades

Lectura exploratoria

- 1- Marque en el texto los paratextos que indiquen datos de la fuente: Título, autor, espacio de publicación, fecha de publicación.
- 2- Marque los paratextos propios del género periodístico: volanta, copete, foto, subtítulos.
- 3- Luego de leer el texto, responda ¿Para qué cree que fue escrito este texto?
- 4- Enumere los párrafos.
- 5- Explique la relación entre el título y el tema de texto.
- 6- Teniendo en cuenta los datos aportados por el paratexto, ordena los datos según las convenciones estudiadas.

Lectura analítica

- 7- Relea del párrafo 1 al 3 y resuelva:
 - a) Recuadre el tema del que trata el texto.
 - b) Busque una reformulación de “electricidad estática” y subrayela.
 - c) Lea la siguiente afirmación y diga si es acertada o no teniendo en cuenta la información brindada por el texto. Justifique su respuesta.
 - Los “choques eléctricos” son provocados por los objetos que tocamos.
 - d) Busque y subraye un ejemplo.
- 8- Relea los párrafos 4 y 5. Resuelva:
 - a) Según la información aportada en estos párrafos construya una definición de “electricidad estática”. Marque en ella cada uno de sus componentes.
 - b) Busque y subraye una reformulación.
- 9- Relea del párrafo 6 al 9 y resuelva:
 - a) Resalte en este apartado los distintos ejemplos con los que el autor va “volviendo concreta la información abstracta” que está brindando.
 - b) En un breve párrafo sintetice la información brindada en este apartado.
- 10- Según el párrafo 10, podemos minimizar la estática...
 - Actuando sobre ella ya que no se disipa por sí sola.

- Esperando que se disipe durante varias horas.
- Quedándonos quietos por unos minutos.

11- En el párrafo 11 se enumeran diferentes formas de atenuar la estática, subraye cada una de ellas.

12- Relea el último párrafo y diga a que se refiere el autor con la expresión “no todo es cuestión de piel cuando de *alto voltaje* se trata”.

Representación de la información

13- Luego de la lectura y el trabajo con la guía de actividades, realice un esquema de contenidos sobre el texto trabajado.

Práctica N°3

Revista EXACTamente

La revista de Divulgación Científica

Facultad de Ciencias Exactas y Naturales UBA

N°47- abril de 2011

MICROBIOLOGÍA

Organismos extremófilos

VIVIR AL LÍMITE⁸

Los organismos capaces de resistir condiciones de vida extremas, como las muy altas temperaturas o la escasez de nutrientes, acaparan la atención de muchos investigadores que no dudan en rastrearlos ya sea en la Antártida o en la Puna andina. Es más, hay quienes piensan que podrían existir organismos similares fuera del sistema solar. Además, los extremófilos tienen interesantes aplicaciones en biotecnología.

Por Susana Gallardo | sgallardo@de.fcen.uba.ar

Tal vez no simpatizarían con la posición de Aristóteles, que defendía el justo medio entre el exceso y el defecto. Ellos, en cambio, apuestan por la desmesura. Son amantes de las condiciones extremas, por eso se los bautizó “extremófilos”. En general, se trata de organismos unicelulares, aunque algunos miembros del club son pluricelulares, incluso algún vertebrado completó el formulario para pertenecer al grupo.

El hecho es que esos organismos que viven al límite constituyen un interesante objeto de interés para muchos científicos. Por un lado, porque su sola existencia suma sustento

⁸ Fragmento. Texto completo disponible en

<http://www.fcen.uba.ar/fotovideo/EXm/NotasEXm47/EXM47microbiologia.pdf>

a la idea de que hay vida más allá de la Tierra, en lejanos sistemas solares con condiciones bien extremas. Por otro lado, esas bacterias podrían hacer un aporte a la biotecnología, ya que pueden “trabajar” en las duras condiciones, por ejemplo, de temperatura, que se dan en la industria.

Algunos investigadores los rastrean en lagunas antárticas que permanecen congeladas la mayor parte del año. En su busca, otros exploran los desiertos de la puna andina. Pero también hay quien los somete a duras pruebas para confirmar cuánto aguantan y así poder hipotetizar² las probabilidades de que organismos parecidos habiten remotos planetas.

Soportar lo peor

Pero ¿en qué consiste ser un extremófilo? “Con ese nombre se designa a los organismos que viven en condiciones diferentes a las que sobrelleva la mayoría de los seres vivos que conocemos”, define el doctor Eduardo Cortón, profesor en el Departamento de Química Biológica de la FCEyN. Por ejemplo, hay organismos que viven a temperaturas muy altas o muy bajas en comparación con el promedio de las condiciones en la Tierra. Otros habitan en lugares muy salados (más de 100 gramos de sal por litro) respecto de la salinidad media en los mares, que es de 35 gramos de sal por litro. Respecto del pH, lo normal para un ser vivo es entre 5 y 9. Los que toleran valores por encima (muy alcalinos) o por debajo (muy ácidos) de éstos, son extremófilos.

También se define como extremo “aquel ambiente en el que se ve afectada la funcionalidad de las macromoléculas, como el ADN y las proteínas”, detalla la bióloga Ximena Abrevaya, que estudia organismos que soportan condiciones extremas, como parte de su tesis doctoral que realiza en la FCEyN y en el Instituto de Astronomía y Física del Espacio. “Por ejemplo, las bacterias termófilas, que viven a temperaturas que superan el punto de ebullición del agua, poseen mecanismos moleculares especialmente adaptados para evitar que el ADN y las proteínas se desnaturalicen por el calor”, agrega la investigadora.

Hay extremófilos en los tres dominios de la vida, tanto en bacterias y arqueas (bacterias antiguas), como en eucariotas, cuyo material genético está encerrado dentro de una doble membrana que delimita un núcleo celular. Entre los eucariotas, se puede mencionar a los tardígrados, u osos de agua, invertebrados microscópicos de ocho patas, que son capaces de resistir una multiplicidad de condiciones adversas como el vacío y las radiaciones del espacio. En cuanto a seres vivos más evolucionados, hay algunos que están adaptados a ciertas condiciones en determinada época del año, por ejemplo, por la producción de alguna sustancia anticongelante.

Algunos organismos resisten más de una condición extrema. Los termoacidófilos toleran alta temperatura y ambiente ácido. Los haloalcalófilos, el ambiente salino y acidez alta.

(...)

Los organismos extremófilos fueron pioneros en la Tierra. ¿Serán los que apaguen la luz cuando todo se termine?

Guía de actividades

Lectura analítica

1) Tenga en cuenta los datos de la fuente y complete los siguientes datos:

Título del texto:

Autor:

Espacio de publicación:

Fecha:

Sección:

Volanta:

Copete:

Subtítulo:

2) Marque con una cruz la opción correcta ¿Para qué fue escrito este texto?

- Para informar
- Para convencer
- Para dar instrucciones

3) ¿Cuál es la modalidad discursiva de este texto? Marque con una cruz la opción correcta

- Narrativa
- Explicativa
- Argumentativa

4) Diga cuál es la relación entre el título y el tema del texto.

Lectura analítica

5) Relea el primer párrafo y resuelva:

- a- Indique a quiénes se refiere la expresión “no simpatizarían con la posición de Aristóteles”.
- b- Subraye las palabras que se oponen a la expresión “justo medio”.
- c- Identifique la analogía que utiliza el autor en este párrafo. Explícala con tus palabras de forma breve.

6) Relea el párrafo 2 y 3 y resuelva:

- a- Explique por qué se afirma en el texto que la sola existencia de extremófilos suma sustento a la idea de que hay vida fuera de la Tierra.

- b- Extraiga del texto las razones por las cuales los organismos extremófilos interesan a los científicos.
 - c- Busque y extraiga ejemplos de espacios donde son estudiados los organismos extremófilos.
- 7) Relea el bloque “Soportar lo peor” y resuelva:
- a- Identifique una definición de “extremófilo”. Extraiga la definición y marque en ella cada una de sus partes (término base, verbo, rasgo genérico, rasgo/s específico/s).
 - b- En este bloque la autora expone ejemplos de distintos organismos extremófilos, identifíquelos y complete el siguiente cuadro:

| Concepto que se ejemplifica | Ejemplo |
|---|--|
| Extremófilos | Organismos que habitan en temperaturas muy altas o muy bajas |
| | |
| | |
| | Temperaturas que superan el punto de ebullición del agua |
| | Tardígrados u osos de agua |
| Organismos resistentes a más de una condición extrema | |
| | |

- c- Construya una definición de los siguientes términos que aparece en el texto, utilizando la estructura estudiada en clase:

TERMOACIDÓFILO

EUCARIOTAS

- 8) Relea el último párrafo y resuelva:
- a- Propongan una expresión equivalente para la palabra “pioneros”.
 - b- Explique la interrogación con la que termina el texto e indique con qué intención cree que la incluye la autora.

Representación de la información

- 9) Luego de la lectura y análisis del texto realice un esquema jerárquico de contenido del mismo.

MÓDULO IV

Textos explicativos y argumentativos

Universidad Nacional de San Juan

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes

Departamento de Inglés

Documento de información

Elaborado por Prof. Alejandra Marinero

La Exposición y la Argumentación: dos polos del mismo continuum

Siguiendo el planteo de Arnoux, podemos afirmar que en los géneros académicos hay un notable predominio de las secuencias expositivo explicativa y de la argumentativa. Como veremos, la explicación y la argumentación son dos polos de un mismo continuum discursivo.

Los géneros discursivos se reconocen no sólo por su relación con determinadas prácticas sociales, su carácter oral o escrito, su formato o su "paratexto", sino también por el predominio que en cada uno de ellos tiene una u otra secuencia.

Por ejemplo, en géneros como la entrada de enciclopedia o en los manuales escolares, predominan las secuencias descriptivas y explicativas. En cambio, en la nota de opinión periodística o en el ensayo, las secuencias argumentativas son predominantes. Las demás secuencias que aparecen en estos géneros dependen o están dominadas por las anteriores: puede incluirse una narración en el desarrollo de la explicación de un hecho o una descripción en una argumentación.

Muchos de los géneros discursivos que circulan en el medio educativo se integran en el primer tipo, el expositivo-explicativo: clases, exposiciones orales, manuales de diferentes ciencias, informes de experiencia, etc. En cambio, en el ámbito periodístico, jurídico y político hay presencia masiva de textos argumentativos: discursos ante el parlamento, intervenciones en debates, discursos conmemorativos, notas editoriales, acusación o defensa en un juicio, ensayos. Es así como suelen explicarse las propiedades de la luz o la intensidad de un sismo, mientras que las diferentes tesis sobre la legalización del aborto o sobre los rumbos que ha de tomar una política económica son generalmente objeto de discursos argumentativos.

Pese a sus diferencias, tanto los géneros expositivos como los argumentativos se caracterizan por desarrollar una exposición razonada de un tema o de la solución a un problema, o bien por fundamentar una opinión. Este despliegue discursivo del razonamiento constituye el entramado común a ambos tipos. Por eso, más allá de su pertenencia genérica, los discursos razonados considerados individualmente pueden tender al polo expositivo-explicativo o hacia el argumentativo

Discursos expositivos - explicativos

Los discursos que pueden incluirse en el extremo del polo expositivo-explicativo se presentan como la exposición de un saber construido en otro lado, legitimado ya socialmente. Tienen la pretensión de explicar o exponer información o conocimientos en los diferentes campos del saber y su aplicación.

Aunque algunos de estos textos puedan estar escritos en primera persona del singular, todos tienden a borrar las huellas del sujeto enunciador (las marcas valorativas, afectivas o apreciativas) e instaurar una distancia que genere el efecto de objetividad. Otros textos emplean la primera persona del plural para generar efectos similares. Se trata de un uso del "nosotros" que ubica al enunciador como miembro de una comunidad científica que lo respalda. En síntesis, se trata de discursos que se proponen informar y en los que la dimensión cognitiva es central.

Estructura general

Van Dijk (1983) plantea que la estructura básica de los discursos explicativos consta de tres etapas. Sostiene que, el autor de estos discursos va presentando el tema de forma arbórea. Por supuesto se trata de un “modelo” y en ese sentido no necesariamente siempre nos encontraremos con un orden igual o fijo.

| | | |
|---|---|---|
| Fase de pregunta (PROBLEMA) ¿Porqué? ¿Cómo? | Fase resolutive (RESOLUCIÓN) Porqué | Fase de conclusión (CONCLUSIÓN/ EVALUACIÓN) |
|---|---|---|

Algunas características

Teodoro Álvarez, en su estudio sobre textos explicativos recopila una serie de características:

- La forma del texto presenta características específicas como utilización de determinados organizadores, elección de tiempos verbales concretos, etc.
- Tienen la voluntad de hacer comprender determinados fenómenos.
- Persiguen la objetividad
- Debe mantener un equilibrio entre lo que se supone más o menos conocido por el lector y las informaciones que busca aportar. Para lograr ese equilibrio utiliza una serie de mecanismos textuales que “permitan producir el engarce de la información nueva y la supuesta o conocida” (1996; 36).

Distintas formas de explicar

- Los ejemplos: El ejemplo se caracteriza por su carácter concreto; suele aportar un dato empírico con el fin de mostrar un caso particular en el que se realiza o al que es aplicable un concepto —cuyo grado de abstracción es mayor. Toda ejemplificación establece una relación entre el caso particular, por un lado, y el concepto abstracto, por otro. De modo que no es un elemento aislado o autónomo del discurso, sino que su interpretación requiere siempre esa puesta en relación con el concepto al que ejemplifica. Suele tener una función esclarecedora, particularmente en el discurso explicativo. Desde una perspectiva cognitiva, se considera más sencilla su comprensión —a raíz de su carácter concreto— que la de un concepto abstracto.
- La definición: Por su finalidad de facilitar la comprensión, el discurso expositivo también recurre frecuentemente a definiciones, es decir, a explicaciones del significado de un término. Las definiciones se emplean en general para reducir la vaguedad y la ambigüedad de las palabras. En el discurso científico y en el de

divulgación se usan también —y fundamentalmente— para formular una caracterización teóricamente adecuada o científicamente útil de un objeto. Existen diferentes tipos de definiciones: algunas se ocupan de describir o caracterizar el concepto (definición descriptiva), otras indican el término científico empleado para denominar el concepto que se explica (definiciones de denominación), otras presentan el objeto indicando su Función (definiciones funcionales). En todos los casos se apela en su construcción a nexos que señalan una relación de equivalencia entre el término a definir y la definición (verbos en presente atemporal como: "es", "se denomina", "se llama", "se define como", etc.)

- Analogías y comparaciones: En la explicación suelen vincularse objetos, fenómenos o conceptos más conocidos por el interlocutor para explicar otros menos conocidos, y generalmente más abstractos. En esos casos se recurre a analogías y comparaciones.

Discursos argumentativos

La argumentación es un tipo de texto que surge de la necesidad de interpretar la realidad para tomar posiciones respecto de ella, esto supone la oposición a otras opiniones sobre el tema. En los discursos argumentativos el enunciador toma postura ante hechos o temas y se propone persuadir a su destinatario. Por ella, este tipo de discursos exhiben con más claridad la subjetividad del enunciador y el carácter valorativo del lenguaje.

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 | -Menciona la información contextual que origina el comentario (punto de partida) -Apunta a motivar el interés de sus receptores. |
| Tesis u hipótesis | -Expresa la opinión de quien escribe. Ésta puede representarse en forma explícita o implícita. |
| Desarrollo argumentativo | -Despliega la opinión del autor a través de estrategias que lo llevan a sostener su interpretación. Se exponen y entretajan argumentos y contraargumentos que se refutan. |
| Conclusión | -Resume e insiste en la opinión central. -Propone posibles respuestas al problema. |

El desarrollo argumentativo es un entramado complejo debido a que 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 elabora argumentos que refuerzan sus tesis e introduce contrargumentos. 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 organizadores del texto.

La presencia del enunciador

En la argumentación, el enunciador se caracteriza por tener una presencia muy marcada en su discurso. Es, además, un enunciador absolutamente identificado con lo que sostiene y que asume su responsabilidad discursiva. No es el enunciador de un manual escolar, por ejemplo, que casi no emerge en su discurso ya que su fin es transmitir lo que otros han investigado, descubierto o sostenido. El enunciador argumentativo —el político, el publicista, el juez, el científico, por ejemplo— se hace cargo de sus palabras.

Por ello, a la vez que discursivamente construye su versión y postura ante el tema en cuestión, también construye la imagen de sí mismo que considera le otorga más autoridad para opinar. Así, el enunciador argumentativo desarrollará su discurso desde el lugar del experto, del experimentado, del testigo, de la víctima, del que se rebela, del que se adecua al statu quo, entre muchísimas otras posibilidades, en función de la situación comunicativa en que se encuentre y de su finalidad

Para redactar y cohesionar los argumentos a favor y en contra 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, indudablemente, lo cual es muy grave, etc.
- ❖ Para lograr valoración de enunciado ajeno en forma positiva o negativa: se equivocan al decir, dicen erróneamente, aciertan cuando afirman, afirman que, etc.
- ❖ Para citar una voz de autoridad: según..., los expertos afirman, para muchos, todo el mundo reconoce que, etc.
- ❖ Para enlazar ideas de forma lógica: porque, pero, si bien, etc.
- ❖ Para introducir la subjetividad del autor se utilizan verbos como: opino, creo, considero, sostengo, pienso, etc.
- ❖ Para expresar la valoración positiva o negativa se utilizan adjetivos: difícil, insoportable, malo, buenísimo, positivo, etc.

Estrategias argumentativas:

Para relacionar las ideas se utilizan estrategias argumentativas. Entre ellas encontramos:

FUNDAMENTAR: dar la razón, el porqué de una determinada opinión

NARRAR: relatar una anécdota o una breve historia que sirva de ejemplo.

EJEMPLIFICAR: introducir un caso concreto que ilustre el planteo que se está sosteniendo.

COMPARAR POR SEMEJANZA: establecer una comparación entre dos teorías, ideas, casos, ejemplos para remarcar las similitudes que presentan entre sí.

COMPARAR POR CONTRASTE: Establecer una comparación entre dos teorías, ideas, casos, ejemplos para remarcar las diferencias que presentan entre sí.

HACER CONCESIONES: Primero se presenta una idea y se le atribuye un grado de validez, luego se presenta otra idea que se opone a la anterior y resulta ser la que prevalece. En general se utilizan para introducir concesiones los siguientes conectores: di bien, pero, aunque, a pesar de que, etc.

GENERALIZAR: hacer referencia a una opinión o idea reconocida o valorada por la mayoría.

EXPLICAR: recurrir a una definición o exposición científica sobre un tema, para dar cuenta del conocimiento preciso del cual se parte para dar una opinión.

CITAR FRASE DE AUTORIDAD: recurrir a voces de personas reconocidas, o instituciones que permitan sostener o refirmar lo planteado.

RECURRIR A ESTADÍSTICAS: utilizar datos estadísticos para argumentar una idea.

CAUSA CONSECUENCIA: introducir los efectos producidos por alguna razón enunciada anteriormente.

ACUMULACIÓN: se presentan distintas expresiones que se refieran a lo mismo y refuerzan la argumentación.

La presencia de voces

En el discurso argumentativo, la palabra del otro no siempre se identifica con nitidez. Como ya se ha señalado esto se debe a que esa palabra introducida está siempre subordinada a la voz del enunciador, cuya finalidad no es necesariamente transmitir con fidelidad lo que otro sostuvo, sino traer al propio discurso fragmentos de otro que puedan ser útiles para la propia argumentación.

Así, si bien puede haber citas directas de oraciones o párrafos completos, lo que suele predominar, por el contrario, son los enunciados referidos en discurso indirecto, discurso indirecto libre y la alusión. Por otro lado, tampoco es común que se faciliten al lector todos los datos sobre el discurso citado: quién lo dijo, dónde y cuándo, sino que suelen hacerse generalizaciones para atribuir la responsabilidad de un enunciado; en vez de ofrecerse párrafos completos, se suelen transcribir solo algunas palabras textuales y abundan las reformulaciones libres que el enunciador hace de la palabra del otro. También es frecuente cierto uso de comillas que, si bien señalan la textualidad de la cita, tienen como fin indicar la distancia del enunciador respecto de ella.

Bibliografía

Álvarez, T. (1993). El texto explicativo-expositivo: superestructura y características textuales. Universidad Complutense de Madrid. *Didáctica*, 8,29-44.

Narvaja de Arnoux, Di Stefano y Pereira (2004). La lectura y la escritura en la universidad.

Scalia, L. (2017). Curso de ingreso a las carreras de profesorado y licenciatura en Letras. FFHA. UNSJ

CAPÍTULO 6. LA ARGUMENTACIÓN

La argumentación, a grandes rasgos, ha sido definida como la acción del lenguaje a través de la cual se busca persuadir. Pero la argumentación es una de las construcciones discursivas más complejas, que ha dado pie a diversas definiciones y diversos enfoques teóricos desde los cuales ha sido estudiada. En este capítulo proponemos una reflexión sobre aquellos aspectos de la argumentación especialmente relevantes para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura académicas. Se analizarán las características de la secuencia argumentativa, su dimensión enunciativa, los géneros en que suele plasmarse; se describirán los planes textuales propios de la argumentación, tal como fueron estudiados por la retórica clásica, los recursos utilizados con más frecuencia para plasmar argumentos y los modos de construcción de los razonamientos argumentativos.

6.1. La secuencia argumentativa

La secuencia argumentativa ha sido descrita de diferentes modos por autores diversos. Nos detendremos en los componentes que —en general, se coincide— son constitutivos básicos de la misma:

Secuencia Argumentativa

| | | |
|--|----|---|
| Componente 1: | a. | Hipótesis (o tesis) sostenida |
| | b. | n argumentos (que sostienen la hipótesis) |
| Componente 2: (dimensión polémica) | a. | Contraargumentos |
| | b. | Refutación de los contraargumentos |

—La secuencia así descrita presenta una estructura jerárquica en la que la hipótesis sostenida es el eje en torno al cual se despliegan los argumentos, cada uno de los cuales mantiene una relación lógica (del tipo de las relaciones de causa efecto) y de dependencia con ella.

Pautas a tener en cuenta para identificar la hipótesis sostenida por un texto

Recordemos que la hipótesis sostenida puede estar o no explicitada en el texto. Muchas veces es el lector quien debe formularla en forma explícita a partir de lo que el autor dice en distintas partes del texto o a partir de lo que no dice pero sugiere.

Al formular la hipótesis es necesario tener presente que esta debe ser asertiva y que de ella debepoder predicarse que es verdadera o falsa.

Por último, hay que tener en cuenta que la hipótesis sostenida por un texto puede ser **simple** (cuando realiza una sola aserción sobre un aspecto), o **compleja** (cuando realiza más de una aserción sobre un aspecto o sobre varios).

CONSIGNAS

1. Lea los elementos paratextuales del artículo de Pierre Bourdieu, "Más ganancias, menos cultura", y explicita cuál es el género que pertenece el texto, cuál es el tema que cree va a ser tratado en el artículo y cuál cree es la postura sostenida por el

autor.

2. Identifique la **hipótesis** sostenida por el autor en el texto y los **argumentos** que la sostienen.
3. Identifique la dimensión polémica de este texto. ¿Con quién discute, qué sostiene su/ sus adversario/-s y cómo es refutado por el autor?
4. Observe la presencia de conectores en el texto y analice su valor argumental

Más ganancias, menos cultura

La búsqueda del máximo beneficio inmediato pone en peligro la producción de las obras más nobles de la humanidad. Es la supremacía de un poder comercial que impone sus intereses en contra del arte universal.

Pierre Bourdieu.

Sociólogo, profesor del Colegio de Francia.

¿Es posible todavía, y será posible por mucho tiempo hablar de producciones culturales y de cultura? A los que hacen el nuevo mundo de la comunicación y que son hechos por él, les gusta referirse al problema de la velocidad, los flujos de información y las transacciones que se vuelven cada vez más rápidos y sin duda tienen razón en parte cuando piensan en la circulación de la información y la rotación de los productos. Dicho esto, la lógica de la velocidad y la del lucro que se reúnen en la búsqueda de la máxima ganancia en el corto plazo (con el rating en el caso de la televisión, el éxito de venta en el del libro —y muy evidentemente, el diario—, el número de entradas vendidas en el de la película) me parecen incompatibles con la idea de cultura. Cuando, como decía Ernst Gombrich, se destruyen las "condiciones ecológicas del arte", el arte y la cultura no tardan en morir.

Como prueba, podría limitarme a mencionar lo ocurrido con el cine italiano, que fue uno de los mejores del mundo y que solo, sobrevivía a través de un pequeño puñado de cineastas, o con el cine alemán con el cine de Europa oriental. O la crisis que sufrió en partes el cine de autor, por falta de circuitos de difusión. Sin hablar de la censura que pueden imponer los distribuidores a determinados filmes —el más conocido es el de Pirre Carles—. O también el destino de alguna cadena radio cultural, hoy en liquidación en nombre de la modernidad, el rating y las connivencias mediáticas.

¿Arte o mercancía?

Pero no se puede comprender realmente lo que significa la reducción de la cultura al estado de producto comercial si no se recuerda cómo se constituyeron los universos de producción de las obras que consideramos como universales en el campo de las artes plásticas, la literatura o el cine. Todas las obras que se exponen en los museos, todas las películas que se conservan en las cinematecas, son producto de universos sociales que se constituyeron poco a poco independizándose de las leyes del mundo ordinario y, en particular, de la lógica de la ganancia.

Para que lo entiendan mejor, he aquí un ejemplo: el pintor del Quattrocento —se sabe por la lectura de los contratos— debía luchar contra quienes le encargaban obras para que éstas dejaran de ser tratadas como un simple producto, valuado según la superficie pintada y al precio de los colores empleados; debió luchar para obtener el derecho a la firma, es decir el derecho a ser tratado como autor, y también por eso que, desde fecha bastante reciente, se llaman derechos de autor (Beethoven todavía luchaba por este derecho); debió luchar por la rareza, la unicidad, la calidad; debió luchar, con la colaboración de los críticos, los biógrafos, los profesores de historia del arte, etcétera, para imponerse como artista, como "creador".

Es todo esto lo que está amenazado hoy a través de la reducción de la obra aun producto y una mercancía. Las luchas actuales de los cineastas por el *final cut* y contra la pretensión del productor de tener el derecho final sobre la obra, son el equivalente exacto de las luchas del pintor del Quattrocento. Los pintores necesitaron casi cinco siglos para conseguir el derecho de elegir los colores empleados, la manera de emplearlos y finalmente el derecho a elegir el tema, especialmente al hacerlo desaparecer con el arte abstracto, para gran escándalo del burgués que encargaba la obra. Del mismo modo, para tener un cine de autor se requiere un universo social, pequeñas salas y cinematecas que proyecten los clásicos frecuentadas por los estudiantes, cineclubes animados por profesores de filosofía, cinéfilos formados en la frecuentación de dichas salas, críticos sagaces que escriban en los *Cahiers du cinéma*, cineastas que hayan aprendido su oficio viendo películas de las cuales pudieran hablar en estos *Cahiers*; en pocas palabras, todo un medio social en el cual determinado cine tiene valor, es reconocido.

Son estos universos sociales los que hoy están amenazados por la irrupción del cine comercial y la dominación de los grandes difusores, con los cuales deben contar los productores, excepto cuando ellos mismos son difusores: resultado de una larga evolución, hoy han entrado en un proceso de "involución". En ellos se produce un retroceso: de la obra al producto, del autor al ingeniero o al técnico que utiliza recursos técnicos, los famosos efectos especiales, y estrellas, ambos sumamente costosos, para manipular o satisfacer

las pulsiones primarias del espectador (a menudo anticipadas gracias a las investigaciones de otros técnicos, los especialistas en marketing).

Reintroducir el reino de lo "comercial" en universos que se han constituido, poco a poco, contra él, es poner en peligro las obras más nobles de la humanidad, el arte, la literatura e incluso la ciencia.

No creo que alguien pueda querer esto realmente. Recuerdo la célebre fórmula platónica: "Nadie es malvado voluntariamente". Si es cierto que las fuerzas de la tecnología aliadas con las fuerzas de la economía, la ley del lucro y la competencia, ponen en peligro la cultura, ¿qué hacer para contrarrestar ese movimiento? ¿Qué se puede hacer para favorecer las oportunidades de aquellos que sólo pueden existir en el largo plazo, aquellos que, como los pintores impresionistas de antaño, trabajan para un mercado póstumo?

Buscar la máxima ganancia inmediata no es necesariamente obedecer a la lógica del interés bien entendido, cuando se trata de libros, películas o pinturas: identificar la búsqueda de la máxima ganancia con la búsqueda del máximo público es exponerse a perder el público actual sin conquistar otro, a perder el público relativamente restringido de gente que lee mucho, frecuenta mucho los museos, los teatros y los cines, sin ganar a cambio nuevos lectores o espectadores ocasionales.

Una inversión rentable

Si se sabe que, al menos en todos los países desarrollados, la duración de la escolarización sigue creciendo, así como el nivel de instrucción medio, como crecen también todas las prácticas estrechamente relacionadas con el nivel de instrucción (frecuentación de los museos y los teatros, lectura, etcétera), se puede pensar que una política de inversión económica en los productores y los productos llamados "de calidad", al menos en el corto plazo, podría ser rentable, incluso económicamente (siempre que se cuente con los servicios de un sistema educativo eficaz).

De este modo, la elección no es entre la "mundialización" —es decir la sumisión a las leyes del comercio y, por lo tanto, al reino de lo "comercial", que siempre es lo contrario de lo que se entiende universalmente por cultura— y la defensa de las culturas nacionales o de tal o cual forma de nacionalismo o localismo cultural.

Los productos kitsch de la "mundialización" comercial, el jean o la Coca-Cola, la *soap opera* o el filme comercial espectacular y con efectos especiales, o incluso la "world fiction" cuyos autores pueden ser italianos o ingleses, se oponen en todos los sentidos a los productos de la internacional literaria, artística y cinematográfica, cuyo centro está en todas partes en ninguna, aun cuando haya estado durante mucho tiempo y quizá todavía esté en París, sede de una tradición nacional de internacionalismo artístico, al mismo tiempo que en Londres y Nueva York. Así como Joyce, Faulkner, Kafka, Beckett y Gombrowicz, productos puros de Irlanda, Estados Unidos, Checoslovaquia y Polonia fueron hechos en París, igual número de cineastas contemporáneos como Kaurismäki, Manuel de Oliveira, Satyajit Ray, Kieslowski, Woody Allen, Kiarostami y tantos otros no existirían como existen sin esta internacional literaria, artística y cinematográfica cuya sede social está ubicada en París. Sin duda porque es allí donde, por razones estrictamente históricas, se constituyó hace mucho y ha logrado sobrevivir el microcosmos de productores, críticos y receptores sagaces necesario para su supervivencia.

Repito, hacen falta muchos siglos para producir productores que produzcan para mercados póstumos. Es plantear mal los problemas oponer, como a menudo se hace, una "mundialización" y un mundialismo que supuestamente están del lado del poder económico y comercial, y también del progreso y la modernidad, aun nacionalismo apegado a formas arcaicas de conservación de la soberanía. En realidad, se trata de una lucha entre un poder comercial que intenta extender a todo el universo los intereses particulares del comercio y de los que lo dominan, y una resistencia cultural, basada en la defensa de las obras universales producidas por la internacional desnacionalizada de los creadores.

Quiero terminar con una anécdota histórica que también tiene que ver con la velocidad y que expresa correctamente lo que debían ser, en mi opinión, las relaciones que podría tener un arte liberado de las presiones del comercio con los poderes temporales. Se cuenta que Miguel Ángel mantenía tan poco las formas protocolares en sus relaciones con el papa Julio II, quien le encargaba sus obras, que éste se veía obligado a sentarse muy rápidamente para evitar que Miguel Ángel se sentara antes que él.

En un sentido, se podría decir que intenté perpetuar aquí, muy modestamente, pero de manera fiel, la tradición, inaugurada por Miguel Ángel, de distancia con respecto a los poderes y muy especialmente a estos nuevos poderes que son las fuerzas conjugadas del dinero y los medios.

Clarín, 24/11/99 - Traduc. de Elisa Camelli - Copyright Clarín y Le Monde, 1999.

6.2. Aspectos enunciativos de la Argumentación

Los discursos argumentativos son aquellos en los que el enunciador toma postura ante un hecho o un tema y se propone persuadir al destinatario de "su" verdad. Por esta razón, son discursos que exhiben huellas de la situación enunciativa: el enunciador se hace presente en su enunciado, a través del uso de la primera persona, de modalizaciones y de un uso abundante de subjetivemas, entre otros, y a la vez también es evidente la construcción discursiva del enunciatario y del referente.

A diferencia del discurso expositivo-explicativo, el argumentativo no necesita mostrarse como un discurso objetivo, ya que por convención en este tipo de producciones se busca una valoración, un enfoque particular de hechos o temas, o la fundamentación de un juicio. En este sentido, los discursos argumentativos pueden leerse siempre como polémicas: siempre se desencadenan a partir de una cuestión que es objeto de debate, de valoraciones o juicios divergentes; y en la medida en que se afirma una posición, se rechazan otras. Esta dimensión polémica puede estar más o menos desarrollada en cada enunciado argumentativo, pero siempre está presente implícita o explícitamente.

Las otras voces, en la argumentación, pueden ser incluidas por el enunciador con el fin de refutarlas bien para avalar su posición. Pero el enunciador, en una marca más del despliegue de su subjetividad, suele en estos casos manipular esas voces, incorporándolas a través de formas indirectas, fragmentarias, y de reformulaciones libres.

6.2.1. La construcción del enunciador en la argumentación

En la argumentación, el enunciador se caracteriza por tener una presencia muy marcada en su discurso. Es, además, un enunciador absolutamente identificado con lo que sostiene y que asume su responsabilidad discursiva. No es el enunciador de un manual escolar, por ejemplo, que casi no emerge en su discurso ya que su fin es transmitir lo que otros han investigado, descubierto o sostenido. El enunciador argumentativo —el político, el publicista, el juez, el científico, por ejemplo— se hace cargo de sus palabras. Por ello, a la vez que discursivamente construye su versión y postura ante el tema en cuestión, también construye la imagen de sí mismo que considera le otorga más autoridad para opinar. Así, el enunciador argumentativo desarrollará su discurso desde el lugar del experto, del experimentado, del testigo, de la víctima, del que se rebela, del que se adecua al statu quo, entre muchísimas otras posibilidades, en función de la situación comunicativa en que se encuentre y de su finalidad.

Identificar los rasgos del enunciador es importante para el desarrollo de una lectura crítica.

CONSIGNAS

1. Analice la construcción del enunciador y del enunciatario que se realiza en el texto de Pierre Bourdieu, aparecido en el diario *Clarín* Para ello:

a) observe el uso de los pronombres personales y de los apelativos. Haga un listado de los mismos;
b) haga un listado de los rasgos que caracterizan a este enunciador: (+/- informado sobre el tema; +/- complaciente con el poder, etc.).

c) determine los elementos del discurso a partir de los cuales se construyó la autoridad del enunciador para opinar sobre el tema.

d) analice el uso de los tiempos verbales. ¿Cuáles predominan? Explique el valor de los tiempos del pasado y del presente en este texto en relación con la situación enunciativa y la finalidad argumental.

6.2.2 La polifonía en la argumentación

6.2.2.1. La presencia de otras voces

En el discurso argumentativo, la palabra del otro no siempre se identifica con nitidez. Como ya se ha señalado esto se debe a que esa palabra introducida está siempre subordinada a la voz del enunciador, cuya finalidad no es necesariamente transmitir con fidelidad lo que otro sostuvo, sino traer al propio discurso fragmentos de otro que puedan ser útiles para la propia argumentación.

Así, si bien puede haber citas directas de oraciones o párrafos completos, lo que suele predominar, por el contrario, son los enunciados referidos en discurso indirecto, discurso indirecto libre y la alusión. Por

otro lado, tampoco es común que se faciliten al lector todos los datos sobre el discurso citado: quién lo dijo, dónde y cuándo, sino que suelen hacerse generalizaciones para atribuir la responsabilidad de un enunciado; en vez de ofrecerse párrafos completos, se suelen transcribir solo algunas palabras textuales y abundan las reformulaciones libres que el enunciador hace de la palabra del otro. También es frecuente cierto uso de comillas que si bien señalan la textualidad de la cita, tienen como fin indicar la distancia del enunciador respecto de ella.

Ejemplos:

- **Generalizar la responsabilidad discursiva de la otra voz:**

En la nota que acabamos de ver, Bourdieu sostiene:

"A los que hacen el nuevo mundo de la comunicación, y que son hechos por él, les gusta referirse al problema de la velocidad, los flujos de información y las transacciones que se vuelven cada vez más rápidos,..."

Bourdieu no atribuye la palabra citada a una persona en particular —cuyo discurso textual podría consultarse—, sino que generaliza: *"los que hacen el nuevo mundo de la comunicación"* son los enunciadores cuyas posturas difieren de la de quien lleva adelante la argumentación. El uso de la generalización responde, en este caso, a que es más difícil de ser refutada. Y, además, consolida la idea de que no se trata de un enfrentamiento entre dos individuos, sino de un enfrentamiento social entre dos modos de concebir el arte: el que sostienen los dueños del mundo de la comunicación y Bourdieu, que sería representativo también de un grupo que lo excede a él como persona.

- **Estilo indirecto:**

En el ejemplo anterior, el enunciador reformula libremente el discurso del otro. No ofrece una cita textual, sino que selecciona los términos que él considera representativos de ese grupo que denominó *"los que hacen el nuevo mundo de la comunicación"*, sin dar más datos al lector que le permitan constatar que lo que sigue es una síntesis verídica de esa palabra.

- **Comillas:**

Además de los usos más frecuentes de las comillas (introducción de citas textuales; introducción de palabras en otro idioma), el enunciador de un discurso argumentativo suele usar

comillas con el fin de **tomar distancia** de un término o de un sintagma propio del discurso del otro, y con él que no se identifica. En muchos casos, esas palabras son símbolos de una cultura no compartida, o de una pertenencia a un grupo político o ideológico.

En el texto de Bourdieu, en varias oportunidades las comillas adquieren este valor cuando se aplican a los términos *mundialización y comercial*.

Por el contrario, en el mismo texto se entrecomilla la palabra creador. En este caso, las comillas refuerzan el sentido positivo que la cultura, en general, otorga al término, y la **identificación** del enunciador con el mismo.

CONSIGNAS

1. Identifique en el texto de Bourdieu otras formas de dar la palabra, además de las que han sido analizadas.

6.2.2.2. La polémica

La polémica ha sido definida como una "guerra verbal" como un debate o discusión en la que participan por lo menos dos contendientes que sostienen posturas adversas. Pero vamos a diferenciar este significado común del término de lo que se denomina "discurso polémico". Este se caracteriza por poseer en su interior la palabra de otro enunciador al que busca refutar y descalificar. El discurso polémico es un contradiscurso, un discurso refutativo que incluye al discurso refutado.

Pero además —como ha señalado C. Kerbrat Orecchioni¹— se trata de un discurso violento y apasionado: en la medida en que apunta a un blanco al que busca refutar, es descalificante —al punto de que puede llegar a la injuria— para lo cual comporta un arsenal de procedimientos retóricos y argumentativos.

El blanco del discurso polémico puede ser el destinatario privilegiado del mismo, o bien solo uno de los destinatarios posibles, o bien estar abiertamente excluido del conjunto de destinatarios.

Hay dos tendencias en el discurso polémico, que pueden ser más o menos desarrolladas: por un lado, la refutación de las ideas del adversario, para lo cual el enunciador a medida que rechaza los argumentos del otro, despliega la propia argumentación. Y por otro lado, la descalificación del adversario. Cuando esta tendencia es la que predomina, el enunciador tiende a mostrar por qué el adversario carecería de autoridad para sostener lo que sostiene. En estos casos, se apunta a la persona del contendiente, y no tanto a refutar su postura. En cambio, cuando predomina la primera tendencia, se asiste a una confrontación de ideas y suelen disminuir las agresiones. Como el discurso polémico contiene ambas voces —la refutativa y la refutada—, a partir de él el lector puede reconstruir dos líneas argumentales: la del enunciador y la de su adversario, aunque en ese contexto discursivo, la voz de este se encuentra subordinada a la de aquél.

CONSIGNAS

1. Lea el artículo "El mercado hace cultura", de Vincent Tournier, aparecido en el diario *Clarín*.
2. ¿El texto que acaba de leer puede ser considerado un texto polémico? Justifique su respuesta.
3. Reconstruya, a partir de este artículo, la hipótesis y los argumentos sostenidos por V. Tournier y la hipótesis y argumentos sostenidos por P. Bourdieu.
4. Analice la transformación de la postura de Bourdieu en el texto de Tournier.

El mercado hace cultura

Una producción cultural no comercial y de elite lleva a exclusiones y privilegios. La ley de la oferta y la demanda no es perfecta pero registra los gustos del público y tiende a la democratización de la cultura.

Vincent Tournier

Profesor de Ciencias Políticas del Instituto de Estudios Políticos de Grenoble.

Pierre Bourdieu atacó de nuevo. Como ocurre después de cada intervención del augusto sociólogo en el debate público, viene a la mente una misma y lacerante pregunta: ¿no hay ninguna esperanza de que una brizna de sabiduría, de prudencia y de modestia se deslice en un discurso ahora tan gastado que no es más que la caricatura de sí mismo? ¿No se puede esperar que alguna adecuación renueve y temple un pensamiento temiblemente dogmático?

Si hemos de creer en las declaraciones de nuestros funcionarios políticos, el discurso de Bourdieu no es algo aislado y corre serios riesgos de ser retomado por otros mientras se avencinan las próximas negociaciones de la Organización Mundial del Comercio.

Un complejo de superioridad se lee desde el comienzo del manifiesto. Dirigirse así a "los amos del mundo", ¿no es considerarse un poco como uno de sus pares? ¿Y qué decir del deseo proclamado de inscribirse en la línea de Sócrates? La referencia de Bourdieu a la Antigüedad griega no es fortuita: si le gusta hacerse pasar por el portavoz de las masas oprimidas es porque su ideal filosófico sigue marcado por el mito platónico de la caverna. Toda su reflexión sociológica se basa en una convicción simple: el sociólogo auténtico es aquel que logró salir de la sombra para ver la Luz y la Verdad, pero que no consigue hacerse entender por los otros prisioneros, más habituados a la oscuridad. Para quien lo dude todavía: sí, la demagogia y el populismo pueden coexistir con el elitismo más estricto.

¿Qué quieren los nuevos amos del mundo? Simplemente transformar la cultura en una mercancía como las demás, es decir aplicarle las mismas reglas que a cualquier otro producto, suprimiendo los tradicionales sistemas de protección: porcentajes y subvenciones públicas. Que esto en Francia sea considerado chocante es lógico: tradicionalmente la cultura se concibió como un instrumento político al servicio del Estado. Si la mundialización de los intercambios comerciales, volvió obsoleto el modelo nacional-elitista, también dio a los intelectuales franceses la oportunidad de subirse prestamente a un nuevo

¹ Ver *Le discours polémique*, P.U.L., Lyon, 1980.

caballito de batalla, la "excepción cultural" gracias a la cual pudieron mantener la vivacidad de una lucha anticapitalista y antiamericana que decididamente tenía dificultades en conservar su legitimidad desde la caída del sistema soviético.

Bourdieu cree que el mercado llevaría a una "extraordinaria uniformización", especialmente en la televisión. Y no ve que, al decir esto, admite que el sistema de porcentajes de la programación para nada impidió cierta convergencia de los productos culturales. Ambas cosas, por lo tanto, no tienen nada que ver, e incluso es probable que todas las medidas de protección imaginables no puedan impedir la "uniformización", que sólo es expresión de las preferencias promedio del gran público.

Se puede entender que, para alguien como Bourdieu, los gustos del público masivo estén muy lejos del ideal del arte como medio de lucha contra la burguesía. ¿Pero es este argumento suficiente para nada impidió justificar que se mantenga en estas condiciones un sistema cuya única finalidad objetiva es preservar un "medio social" concebido para y por las elites cultivadas?

La denuncia fácil

Bourdieu tiene mucha razón en subrayar que el cine italiano ya no es lo que era. Pero se contenta con una denuncia fácil contra el mercado. ¿El rigor sociológico no lo debería incitar a interrogarse más largamente sobre las causas de este cambio?

¿Y el éxito de la cultura estadounidense contemporánea? Aquí también, la explicación del mercado es demasiado fácil: después de todo, nadie está obligado a ver las películas estadounidenses. Si la gente corre a las salas, ¿no es porque encuentra en ellas algo que le atrae?

Mal que le pese a nuestro orgullo nacional, hay que admitir que es del otro lado del Atlántico donde hoy se define la creación cultural cuya denuncia ahora ritualizada raya en la más despreciable de las xenofobias. Si series como **ER** o **Los expedientes secretos X** han sabido encontrar un público tan masivo, no es sólo porque son "productos surgidos de la búsqueda de la máxima ganancia", sino porque, por razones todavía no estudiadas, la sociedad estadounidense logra expresar con una fuerza notable los valores y las referencias universales, tocando problemáticas y registros simbólicos en los cuales todo el mundo o casi todo el mundo se reconoce.

Titanic, **Rescatando al soldado Ryan**, **La guerra de las galaxias**, evidentemente no tienen nada que ver entre sí. Lo que no quita que sean portadoras de valores y cuestionamientos universales. Su éxito no tiene que ver más que con la capacidad de sus creadores para armonizar con talento los ingredientes positivos y negativos de la experiencia humana: amor y odio, bien y mal, lo trágico y lo cómico, guerra y paz.

¿Qué tenemos para proponer en Francia? ¿Las aventuras de Astérix y Obélix? ¿Germinal? La cultura francesa tiene dificultades para dirigirse al resto del mundo porque no logra (¿ya?) arrancarse de de razonamientos y valores que no tienen significación fuera de Francia.

En el fondo, como todos los utopistas elitistas, Bourdieu tiene sed de absoluto y de perfección: no puede imaginar que un sistema político tenga defectos. Pero, en el campo político, como en el cultural, aunque el modelo liberal diste de ser perfecto, siempre es mejor que los demás. Bourdieu no dice que el modelo estatista de la cultura, es decir el rechazo de la lógica del mercado, lleva fatalmente a volver a poner la producción cultural en manos de las comisiones de expertos, únicas autorizadas a decir qué artista merece ser ayudado o reconocido. Simplemente preconiza la preservación de un mundo que, en el fondo, es un lugar de exclusión social, de privilegios y prebendas. Un mundo al cual el contribuyente promedio no tiene acceso pero que es obligado a financiar. ¿Pero quién puede creer todavía seriamente que esta cultura de las elites participa en la democratización de la cultura?

Copyright Le Monde y *Clarín*, 1999 - Traducción de Elisa Carnelli

5. Analice los modos de introducción de la: palabra del otro en el artículo de de Vincent Tournier, "El mercado hace cultura".

6.3. La dimensión argumental en el relato

La dimensión argumentativa está presente en todo tipo de textos, aunque no sean predominantemente argumentativos desde el punto de vista secuencial.

Esto se debe, por un lado, a que el uso del lenguaje siempre revela una toma de postura frente al mundo. Como señala O. Ducrot, aun cuando un hablante cuente un relato, describa un objeto o formule una

pregunta, organizará su discurso de modo que se ponga de manifiesto —a través de la selección léxica, del orden que le da un relato, de las omisiones, entre otros— su visión de mundo y su valoración de la situación. Por otra parte, los discursos poseen siempre una orientación argumentativa global que revela el modo en que el enunciador busca intervenir con su discurso en la situación comunicativa de la que participa y la respuesta que espera de sus destinatarios. Entonces, contar una historia puede tener como finalidad transmitir una enseñanza o, por ejemplo, caracterizar situaciones o personas.

CONSIGNAS

1. Lea los siguientes relatos de Eduardo Galeano:

Texto I:

LA MEMORIA/2

A orillas de otro mar, un alfarero se retira en sus años tardíos.

Se le nublan los ojos, las manos le tiemblan, ha llegado la hora del adiós. Entonces ocurre la ceremonia de la iniciación: el alfarero viejo ofrece al alfarero joven su pieza mejor. Así manda la tradición, entre los indios del nordeste de América: el artista que se va entrega su obra maestra al artista que se inicia.

Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla y admirarla, sino que la estrella contra el suelo, la rompe en mil pedacitos, recoge los pedacitos y los incorpora a su arcilla.

Texto II:

MALANDANZAS DE LA MEMORIA COLECTIVA

El contador público Joao David dos Santos pegó un salto de alegría cuando consiguió cobrar sus muchos sueldos atrasados. En especies, pero consiguió cobrar. A falta de dinero, un centro de investigación en ciencias sociales le pagó con una biblioteca completa, de nueve mil libros y más de cinco mil periódicos y folletos. La biblioteca estaba dedicada a la historia contemporánea del Brasil. Contenía materiales muy valiosos sobre las ligas campesinas del nordeste, los gobiernos de Getulio Vargas y muchos otros temas.

Entonces el contador dos Santos puso en venta la biblioteca. La ofreció a los organismos culturales, a los institutos de historia, a los diversos ministerios. Ninguno tenía fondos. Probó con las universidades, oficiales y privadas, una tras otra. No hubo caso. En una universidad dejó la biblioteca en préstamo, por algunos meses, hasta que le exigieron que empezara a pagar alquiler. Después lo intentó con particulares. Nadie mostró el menor interés: la historia nacional es enigma o mentira o bostezo.

El desdichado contador dos Santos siente un gran alivio cuando por fin consigue vender su biblioteca a la Fábrica de Papel Tijuca, que transforma todos esos libros y periódicos y folletos en papel higiénico de colores.

- a) ¿Se puede identificar una dimensión argumentativa en estos relatos? En tal caso, explicita la hipótesis que cada uno busca demostrar y explique qué función cumple el relato con respecto a esa hipótesis.
- b) Analice el uso de los tiempos verbales en ambos textos. ¿Qué tiempos verbales predominan? ¿A qué se debe? ¿Qué valor adquiere cada uno en estos textos?

6. 4. Las técnicas argumentativas

Se ha definido la argumentación como una operación discursiva por la cual un locutor busca que sus interlocutores admitan una conclusión o tesis, para lo cual les aporta determinadas razones. En esa operación se busca, fundamentalmente, influenciar al público, por lo que dichas razones no están desvinculadas de sus condiciones retóricas de uso ni de su eficacia pragmática.

Todo enunciado que contribuye a que el interlocutor admita una conclusión o tesis es considerado un argumento. Ch. Perelman y L. Olbrechts-Tyteca, autores del *Tratado sobre la argumentación — La nueva Retórica* (1958), sostienen que los argumentos se presentan bajo la forma de un nexo que permite transferir a la conclusión la adhesión acordada a las premisas. El aspecto sobre el que vamos a centrarnos en este encuentro es la regularidad de las formas de los argumentos, las cuales no se crean en cada discurso argumentativo, sino que por el contrario responden a lo que Perelman y Olbrechts-Tyteca denominan el repertorio de las técnicas argumentativas. En el cuadro que sigue mostramos algunas de esas formas típicas de construcción de argumentos.

| | |
|---|--|
| Quaestio: ¿Debe implantarse la pena de muerte? | Quaestio: eje de la disquisición-problema) pregunta que desencadena la argumentación. |
| Tesis: No debe implantarse la pena de muerte | Tesis: respuesta a la quaestio-idea a defender (hipótesis sostenida) |
| Argumento 1. "Uno de los principios en los que se funda toda ley humana y los dictámenes de toda religión practicada en el mundo civil establece que no se debe matar. Si no se debe matar tampoco podrá hacerlo el Estado, aunque no sea más que para no dar un mal ejemplo a los ciudadanos." | Técnica: procedimiento deductivo. |
| Argumento 2: "Menem vuelve a proponer la pena de muerte para los narcotraficantes. ¿Por qué no mañana para los torturadores, para los terroristas, para los corruptores de menores, para los especuladores? Ejemplares de todas estas especies abundan en la Argentina y contra todas ellas existe un resentimiento popular explicable. Explotarlo es lo demagógico y lo que podría generar una nueva carnicería. " E. Goligorsky, La vanguardia, 1988. | Técnica: la metáfora. Es un procedimiento en el que se sustituye un término por otro. Puede interpretarse como una analogía condensada, resultante de la fusión de elementos que se comparan en una analogía. |
| Argumento 3: "Con solo recordar condenas como las de Sacco y Vancetti, se debería descártar." | Técnica: el ejemplo. Es un argumento en el que se pasa de un caso particular a una generalización. A partir del caso se busca mostrar la estructura o la ley que este revela. |
| Argumento 4: "El que acepta la pena de muerte busca siempre — porque sabe que la necesita— una justificación poderosa. Todas en última instancia consisten en buscar en el Estado un paralelo de la crueldad de los homicidas. Si antes, fuera de la democracia, se dijo 'los subversivos mataron, es natural que sean muertos', y se aceptó la muerte silenciosa; hoy, dentro de la democracia, se pide la muerte estridente, con jueces, tribunales y medios de comunicación. El motivo es el mismo: estamos asustados'. La propuesta es la misma: 'maten para tranquilizarnos'." | Técnica: la analogía. Es un argumento que se funda en la semejanza de dos estructuras Su forma más general es A es a B como C es a D . Las partes puestas en relación en la analogía pertenecen a campos diferentes |

| | |
|--|--|
| <p>Argumento 5: "Se mata a un culpable para enviar una severa advertencia a los que pudieran delinquir, y para salvaguardar a los inocentes. Lo que quiere decir que se usa a un hombre no como fin sino como medio. Se lo usa, se usa su vida, como un telegrama. No lo hacen de otro modo los terroristas, que asesinan a cualquiera no por odio personal, sino para enviar un mensaje al cuerpo social, y por eso se les llama terroristas, es decir, individuos que hacen política no a través de la persuasión sino a través del terror. La pena de muerte como advertencia es un ejemplo de terrorismo de estado, de terrorismo sancionado por ley."</p> | <p>Técnica: la definición. Su uso argumentativo se observa claramente cuando se selecciona una entre varias definiciones de un mismo concepto.</p> |
| <p>Argumento 6: "No es casual que los conspicuos procesistas, ideólogos y dinamizadores de la dictadura pidan hoy, por televisión y con mucho rating. la pena de muerte. Llevan la muerte en el alma. Están acostumbrados a creer que hay seres humanos irre recuperables. Que en determinado momento al otro hay que matarlo."</p> | <p>Técnica: argumento ad personam. Invalida una argumentación desacreditando a la persona que la sostiene o a su pensamiento. Se basa, la mayoría de las veces, en exigir al adversario que sus actos se correspondan con sus palabras. Se emplea para refutar X afirma A. El hecho de que X sostenga A motiva el rechazo de A.</p> |
| <p>Argumento 7: "Estoy en contra de la pena de muerte (y lo estoy especialmente en este país que desborda cadáveres) porque es pedir que el Estado hoy haga de modo público lo mismo que hizo en el pasado, secretamente: matar. (J.P. Feinmann, <i>Página 12</i>, 29/11/97).</p> | <p>Técnica: el argumento causal. Permite aproximarnos a acontecimientos a través de un nexo causal, determinar la existencia de la causa de un acontecimiento, o las consecuencias o efectos de un acontecimiento. Consiste en mostrar una relación entre dos eventos que supone más que su simple sucesión temporal. Su eficacia práctica reposa en que se vincula con la posibilidad de explicar y predecir.</p> |
| <p>Argumento 8: "La pena de muerte es ineficaz porque en los países en los que existe no ha disminuido el número de delitos."</p> | <p>Argumento causal</p> |
| <p>Argumento 9: "Solo sugeriría detenernos en algo muy situado: la ejecución del condenado a muerte. En el texto de 1957 (un texto en el que se documentó minuciosamente), Albert Camus narra que en 1914, en Argel, se condenó a la guillotina al asesino de toda una familia de agricultores, niños incluidos. Su padre, particularmente indignado por la muerte de los niños, se vistió muy temprano y marchó hacia el lugar del suplicio, ya que deseaba presenciarlo, deseaba ver con sus propios ojos cómo se hacía justicia con el monstruo. "De lo que vio aquella mañana no dijo nada a nadie. Mi madre cuenta únicamente que volvió de prisa y corriendo, con el rostro desencajado, se negó a hablar, se tumbó un momento en la cama y de repente se puso a vomitar." (J. P. Feinmann, <i>Página 12</i>, 29/11/97).</p> | <p>Técnica: argumento por autoridad. Se apoya en mostrarla verdad de la conclusión sobre la base de las cualidades de la persona del enunciador: X sostiene A. El hecho de que lo sostenga X es suficiente para imponer/proponer/ valorizar A. Dado que pone en juego los discursos del saber, el argumento de autoridad presupone su jerarquización: el que argumenta por autoridad se dirige directa o indirectamente a un destinatario no experto. Este discurso del saber puede transformarse en un discurso del poder cuyo funcionamiento pone en juego estrategias retóricas de intimidación</p> |

CAPÍTULO 7. LA EXPLICACIÓN

En el ámbito universitario, los discursos expositivo explicativos predominan en los manuales, los parciales, los informes, las exposiciones orales de alumnos y docentes, y los artículos de divulgación científica. Estos géneros, tan diferentes en apariencia, se caracterizan porque tienden a hacer saber/conocer algo a su destinatario y porque tienen la finalidad de que éste comprenda, pueda dar cuenta de las razones, motivos o causas de un fenómeno, conozca cómo es algo. No se trata de discursos que procuran únicamente transmitir información sino que establecen con el lector un contrato de tipo cognitivo, apelan a la comprensión, buscan instaurar a partir del discurso una simetría de saberes entre el que explica (poseedor de un saber mayor) y el que recibe la explicación. Entre los textos que se han leído en este libro, las entradas de enciclopedia son ejemplos de textos en los que domina la exposición.

Los discursos expositivo-explicativos se constituyen como un entramado de proposiciones articulado por relaciones lógicas del tipo causa/efecto, razón/resultado, enunciado general/ejemplo, afirmación/justificación. Su interpretación supone el procesamiento de esta información proposicional, pero también del modo en que es presentada.

Las exposiciones se caracterizan por generar la ilusión de transparencia, por ser heterogéneas (en el sentido de que integran secuencias variadas) y porque no obedecen frecuentemente a un encadenamiento integrado temporal o causalmente.¹ Se centran en contenidos más bien estáticos que incluyen conceptos, definiciones, reformulaciones y/o explicaciones.

Este tipo de textos requiera para la lectura mayor tiempo de procesamiento que los textos narrativos. Comprenderlos implica construir una o varias redes de relaciones entre conceptos que corresponden a un determinado dominio del conocimiento, por lo que se vuelven determinantes, en este proceso, los saberes del lector sobre el campo conceptual al que se refiere el texto. Desde el punto de vista discursivo, los textos expositivo-explicativos tienden a borrar marcas enunciativas del sujeto para producir efectos de objetividad, además, demarcan claramente los enunciadores diferentes del locutor cuando integran otras voces en los textos. Desde el punto de vista retórico, apelan a distintos recursos para explicar: las definiciones, las comparaciones o los ejemplos se construyen con el objetivo de hacer comprender los fenómenos.

Cuando leemos o asistimos a la exposición de un tema es frecuente que el discurso se organice en torno a un interrogante, una cuestión que, se supone, la audiencia o el lector desconocen y el que expone domina.

A continuación se trabajará sobre los aspectos enunciativos y secuenciales de los discursos expositivos con el fin de que su comprensión contribuya a realizar una lectura más crítica de este tipo de textos.

7.1. La explicación en los diversos géneros

Si bien los textos expositivos tienen en común el hecho de que buscan lograr la comprensión de los temas o los problemas que abordan, en cada una de las prácticas sociales vinculadas con la circulación del saber se producen o se leen distintos tipos de exposiciones, con características también diferentes. La exposición oral del docente, el diccionario especializado y el manual por ejemplo, corresponden a géneros distintos y se utilizan en situaciones distintas.

CONSIGNA

1. Compare los siguientes textos expositivo-explicativos estableciendo los puntos en común y las diferencias. Determine a qué género pertenece cada uno.

Tenga en cuenta los siguientes aspectos:

- Empleo de definiciones
- Empleo de comparaciones y analogías
- Empleo de reformulaciones
- Empleo de ejemplos
- Presencia de reiteraciones
- Presencia de organizadores del discurso

¹ Mar Zamudio, B y Atoréis, A *La explicación* Enciclopedia Semiológica. EUDEBA. Bs. As. 2000.

Texto 1:

La conclusión más espectacular sobre la naturaleza de la mente humana que Chomsky saca de su trabajo en lingüística es la de que sus resultados reivindican las afirmaciones de los filósofos racionalistas del siglo XVII, Descartes, Leibniz y otros, de que existen ideas innatas en la mente. Los racionalistas afirman que el conocimiento que los seres humanos tienen no procede de la experiencia, sino que es anterior a cualquier experiencia y determina la forma del conocimiento que se puede obtener a partir de la experiencia. Por el contrario, la tradición empirista, desde Locke hasta las teorías del aprendizaje de los teóricos behavioristas contemporáneos, ha tendido a tratar la mente como una *tabula rasa*, que no contiene conocimiento anterior a la experiencia y no condiciona las formas del posible conocimiento, excepto por el hecho de que deben derivar de la experiencia mediante mecanismos como la asociación de ideas o la habitual conexión de estímulo y respuesta. Para los empiristas todo el conocimiento procede de la experiencia, para los racionalistas parte del conocimiento está implantado de forma innata y antes de cualquier experiencia. En sus momentos de mayor obcecación, Chomsky afirma haber refutado a los empiristas y reivindicado a los racionalistas.

Texto 2:



D. Cogswell y P. Gordon, Chomsky para principiantes. Buenos Aires, Era Naciente, 1977.

7.2. La secuencia explicativa

Cuando se ofrece una explicación, se suele suscitar el interés del destinatario en la cuestión presentando el problema de modo como algo que merece ser explicado, y también indicar el encuadre disciplinar o teórico desde el que se abordará. Por eso, las explicaciones de los textos expositivos suelen iniciarse con un marco o presentación del problema que será objeto de la explicación. Presentado y formulado el problema, los textos ofrecen una explicación del problema planteado. Finalmente, en muchos textos expositivo explicativos se procede a evaluar la explicación propuesta. Así, el esquema típico de las explicaciones en estos discursos es:

- Presentación / marco (facultativo)
- Planteo del problema (explícito o implícito)
- Respuesta al problema
- Evaluación conclusiva (facultativo)

CONSIGNAS

1. Reconozca en el siguiente texto los elementos constitutivos de una secuencia explicativa.
2. ¿Qué utilidad podría ofrecerle el reconocimiento de estos elementos si usted tuviera que hacer una exposición sobre el texto o resumirlo?

Descifrando el Pasado

Paul Handford Zoology Department. University of Western Ontario, Canadá

El mundo de los seres vivos ha impresionado a la Humanidad desde sus más tempranos días y la comprensión de su extraordinaria diversidad y extraordinaria capacidad de adaptación a las variadas condiciones ha constituido un permanente desafío intelectual.[...]

Desde mediados del siglo XIX, las explicaciones tradicionales que atribuían las propiedades de la vida a la creación divina o a la acción de agentes sobrenaturales han ido cediendo paso a una noción que permite su estudio mediante enfoques compatibles con el método científico, la noción de descendencia evolutiva. [...]

Habiendo aceptado que todas las manifestaciones de la vida están conectadas mediante un vasto y muy ramificado matorral genealógico, que se ha extendido por cerca de 4000 millones de años, ¿cómo sabemos qué formas están relacionadas con otras, y cuál es su proximidad evolutiva? En suma, cómo reconstruimos el pasado evolutivo de la vida.

La ambigüedad de los rastros de la historia

Averiguar qué sucedió en el pasado es un problema muy general que va desde la escala cósmica hasta la local. Para aproximarnos a la obtención de respuestas a los interrogantes que plantea el pasado, es necesario analizar cuidadosamente cómo la información acerca de éste se trasmite a través del tiempo, dónde exactamente se la puede encontrar, cómo debe ser interpretada y hasta que punto tal información ha sufrido distorsiones durante su transmisión.

En el caso del pasado biológico surge una serie de dificultades que están contenidas en preguntas tales como: ¿De qué modo es posible reconstruir la genealogía evolutiva de la vida? ¿Dónde están los indicios de ésta? ¿Cuáles son las dificultades para su desciframiento? Las respuestas a estas preguntas constituyen un tema clásico de la ciencia de la evolución, que han sido analizadas en numerosas

oportunidades. Tienen repercusiones en muchas áreas de biología evolutiva y a medida que nuestro conocimiento ha ido avanzando, el tema ha ido mostrando todas sus sutilezas.

Charles Darwin y Alfred Wallace, además de persuadirnos de que la biota, de la cual somos parte, ha cambiado y se ha diversificado, también nos proporcionaron un mecanismo para explicar por qué esto sucede. Este se puede resumir así: dado que los seres vivos se multiplican y que durante este proceso aparecen variaciones hereditarias en sus atributos que afectan la capacidad de multiplicación, y que esto transcurre en un mundo con recursos finitos, entonces, como las condiciones del medio cambian a través del tiempo, así también deberán cambiar las características de los linajes de organismos. Estas modificaciones se producirán de manera no aleatoria (adaptativamente), con respecto a las cambiantes condiciones ambientales. Esto se llama selección natural. Pero además de estos cambios adaptativos, que han transcurrido con el telón de fondo de los lentos cambios geográficos y químicos de la Tierra, hay otros causados total o parcialmente por la acción del azar, que al no afectar la capacidad de multiplicación del organismo no participan en la selección natural. Este tipo de cambio es conocido como deriva génica.

Los cambios mencionados arriba se acumulan y pasan a la descendencia de los organismos. Esto, que se denomina descendencia con modificación, significa que si bien los organismos heredan sin alteraciones la mayor parte de la estructura de sus ancestros, algunas pequeñas porciones de la misma sufren cambios de generación en generación y esos cambios se acumulan. Por lo tanto los organismos serán tanto más parecidos entre sí cuanto más cercana sea la relación entre ellos, esto es, cuanto más próximo en el tiempo se encuentre su más reciente antepasado común, por la simple razón de que habrá transcurrido menos tiempo para que se acumulen los cambios heredables. Esta es la explicación de Darwin para el sistema jerárquico de semejanzas entre organismos, que fue aceptada desde hace mucho. Las semejanzas se reflejan en diversos niveles de la estructura del organismo, desde la anatomía externa hasta la estructura de las moléculas que participan en la herencia —el ADN y el ARN— [...].

Adapt. de Paul Handford, "Descifrando el pasado", *Ciencia Hoy*, N° 52, 1999.

7.2.1. El marco y el problema

CONSIGNAS

1. Identifique el marco de la explicación que se desarrollará en el siguiente texto.
2. Sintetice el problema que será objeto de la explicación

LA VIDA EN SOCIEDAD DE LOS PRIMATES: COSTOS Y BENEFICIOS

Mario S. Di Bitetti Departamento de Ecología y Evolución, Universidad Estatal de Nueva York, Stony Brook
Laboratorio de Investigaciones Ecológicas de las Yungas (LIEY),
Universidad Nacional de Tucumán

"Respecto a la fuerza y a la talla del cuerpo, no sabemos si el hombre descende de alguna especie comparativamente más pequeña, como el chimpancé, o de una tan vigorosa como el gorila; por lo tanto no podemos decir si el hombre ha pasado a ser más grande y más fuerte o más pequeño y más débil que sus antecesores. Sin embargo, debemos

calcular que un animal de gran talla, y dotado de fuerza y de ferocidad, y pudiendo, como el gorila, defenderse de sus enemigos, probable, aunque no necesariamente, no llegaría a ser sociable; en tal caso esto hubiera constituido un obstáculo inmenso para que el hombre adquiriese sus cualidades mentales de elevado orden, tales como la simpatía y el afecto para con sus semejantes. Considerándolo de esta manera habría sido ventajoso al hombre

Los hombres han mostrado interés por los primates desde tiempos inmemoriales y los han venerado como lo atestiguan los numerosos mitos y los registros históricos de diversas culturas. Con el advenimiento de la teoría de la evolución darwiniana y el establecimiento de la idea de que todos los seres vivos tienen un ancestro en común, este interés ha crecido, ya que los primates no humanos pasaron a ser el grupo biológico con mayor potencial para brindarnos información sobre el origen de nuestra especie explicar nuestro comportamiento social.

El aporte que los primates no humanos pueden hacer a la comprensión del comportamiento humano es evidenciado por la diversidad de líneas de investigación que se han desarrollado con primates desde perspectivas que involucran directamente el estudio del hombre. Campos como los de la antropología, la psicología experimental y la lingüística se fusionan con la ecología, la etología y la biología evolutiva para encontrar respuestas al origen del comportamiento humano. Podemos obtener restos paleontológicos de nuestros ancestros y conocer sus dimensiones, su forma de locomoción, su dentición (y por lo tanto inferir su dieta) y su tamaño cerebral. Podemos también reconstruir los paleoambientes donde vivían, pero poca es la información que los fósiles nos dejan sobre su comportamiento social. Sin embargo, los estudios comparativos con especies pertenecientes a nuestro mismo grupo filogenético, el orden de los Primates, pueden brindarnos alguna respuesta sobre el origen de nuestro comportamiento.

Algunas de las preguntas que más han interesado a los primatólogos tienen que ver con el origen mismo de la vida en sociedad. ¿Por qué los primates diurnos viven en grupos sociales estables y complejos? Aunque quizá este interrogante nunca pueda ser respondido con certeza, la respuesta a las siguientes dos preguntas nos puede dar alguna pista. ¿Cuáles son los beneficios y los costos de la vida en sociedad? ¿Cómo afectan las presiones ecológicas (por ejemplo la depredación, la competencia por el alimento o la presencia de parásitos) la estructura social de distintas especies de primates? Estas preguntas han dominado la escena de los estudios primatológicos desde hace un par de décadas y son aún campo fértil de estudio.[...]

Mario Binetti, "La vida social de los primates: costos y beneficios", en Ciencia Hoy, N° 55, febrero 2000.

El interrogante

Algunos textos expositivos enuncian a partir de una pregunta el problema, objeto de la explicación.

En este caso, se usan oraciones interrogativas directas:

- "¿Por qué los primates diurnos viven en grupos sociales estables y 'Complejos?'. En otros, pueden aparecer formas de la interrogación indirecta:
- Los primatólogos se han preguntado/planteado por qué los primates diurnos viven en grupos sociales estables y complejos.
- Los primatólogos se han preguntado si existe alguna razón que explique la vida de los primates en grupos sociales estables y complejos.

Puede también mostrarse el problema sin recurrir a formas interrogativas:

- Una cuestión que suscitó el interés de los primatólogos fue la vida social de los primates./
- La vida social de los primates fue estudiada con el fin de establecer relaciones con las costumbres humanas.

En el fragmento de la introducción que hemos transcripto anteriormente, expresiones como "poca es la información que los fósiles nos dejan sobre el comportamiento social [de los primates]" permiten inferir el objeto de la explicación, sin plantear un interrogante explícito. Algunos textos expositivo-explicativos no anuncian en forma explícita el problema a explicar. A veces, una oración declarativa-negativa lleva implícito el interrogante:

- A principios de nuestro siglo no se conocía nada sobre el origen de la vida social de los primates (interrogante implícito: ¿Qué se sabe hoy sobre el origen de la vida social de los primates?)

Otra forma de presentar el problema es usando títulos que lo anticipen, que permitan al lector reponer la pregunta a la que el texto siguiente responde.

7.2.2. La explicación propiamente dicha

La respuesta a la pregunta por el por qué (o por el cómo) es la explicación propiamente dicha. Esta explicación puede apelar a la presentación de las causas que explican el fenómeno, a una narración que dé cuenta del origen de un hecho, a definiciones que permitan comprender mejor qué es lo que se pretende explicar, a ejemplos, etc.

CONSIGNAS

1. Analice las explicaciones que se desarrollan en el siguiente texto y las evaluaciones que se realizan.
2. Sintetice las respuestas que ha analizado.

Acerca del origen de la vida en sociedades estables

Las primeras ideas que se tuvieron sobre este tema se basaron en observaciones y estudios realizados sobre una sola especie y sin un marco comparativo. Por ejemplo, Zuckerman propuso, en 1932, apartir de observaciones de monos en cautiverio que los primates viven en sociedades estables debido a la intensa y constante actividad sexual que despliegan, que constituye el "cemento" que mantiene unidos a los grupos. Sin embargo, los primates silvestres no desarrollan el grado de actividad sexual de sus pares entre rejas y esta hipótesis fue dejada de lado a medida que los estudios de campo comenzaron a aportar información sobre el comportamiento sexual de primates en su hábitat natural.

Durante las dos últimas décadas, dos hipótesis han competido entre sí para explicar el origen de la vida entre los primates. En 1980, Richard Wrangham propuso que el origen de la vida en estos grupos se debe a la competencia por el alimento. El razonamiento que sigue este autor es el siguiente: la mayoría de las especies de primates vive en sociedades donde las hembras se quedan residiendo en el grupo natal con sus madres, hermanas y otras hembras emparentadas (grupos de hembras asociadas) mientras que los machos cambian de grupo cuando llegan a la madurez sexual. La distribución espacial de las hembras está determinada por la distribución espacial de las fuentes de comida, ya que el acceso al alimento es lo que garantiza el éxito reproductivo de la hembra. Los grupos de macho, en cambio, cambian de grupo evitando así la endogamia y buscando oportunidades reproductivas, puesto que en ellos el acceso a hembras receptivas es lo que determina el éxito reproductivo. Estos grupos de hembras asociadas compiten con grupos similares por el acceso a fuentes de comida y las hembras son muy activas en esta competencia entre grupos. Debido a que la mayoría de las especies de primates se alimenta durante gran parte del año de frutos y éstos tienen una distribución espacial agregada, las hembras pueden cooperar entre sí para defender estos "parches de alimentos" de otros grupos de hembras. Este sería el origen de las sociedades estables de primates. Por ejemplo, si la hembra A es dominante sobre B y esta última lo es sobre C, A puede desplazar a B y C. de su parche de alimento. Sin embargo, C y B pueden asociarse entre sí y cooperar para desplazar a A. Si a su vez B y C son parientes cercanos (por ejemplo madre-hija, o hermanas) reciben una ventaja extra al cooperar entre sí ya que si compiten entre ellas estarían perdiendo los beneficios indirectos debidos a su parentesco. De este modo Wrangham explica el origen de las sociedades estables de primates con hembras asociadas como respuesta a la competencia por el alimento cuando éste se encuentra en agregados espaciales, como es el caso de los frutos silvestres en las selvas tropicales y ambientes de sabana. El origen de los grupos sería por lo tanto el resultado de la cooperación entre hembras para defender su fuente de alimentos frente a otros grupos de hembras.

Esta hipótesis a pesar de haber logrado mucho consenso entre los primatólogos, tiene algunas falencias. Por un lado no explica por qué algunas especies de primates como los babuinos gelada, que no se alimentan de frutos sino de alimentos homogéneos como las gramíneas, viven en sociedades de hembras asociadas. Por otro lado, explicaría las sociedades de hembras asociadas pero no el origen evolutivo de otras sociedades como las de los gorilas, y los babuinos hamadrias (donde las hembras migran en grupos y no mantienen relaciones afiliativas entre sí) [...].

Mario Binetti, "La vida social de los primates: costos y beneficios", en *Ciencia Hoy*, N° 55, febrero 2000.

7.3. Distintas formas de explicar: recursos para responder al problema

7.3.1. Las explicaciones que remiten a enunciados generales

En todas las explicaciones propuestas en el texto sobre los primates se indican las causas que explican el fenómeno a partir de su vinculación con un enunciado más general, implícito explícito. Cuando en el texto se afirma: "Los primates viven en sociedades estables debido a la intensa y constante actividad sexual que despliegan.", es posible reconstruir un razonamiento como el siguiente:

- La actividad sexual intensa y constante genera una organización de la vida en sociedades estables (enunciado general implícito)
- Los primates tienen una actividad sexual intensa y constante (dato), entonces eso explica que vivan en sociedades estables.

En la segunda explicación del texto, el enunciado general es:

- "la competencia por el alimento determina la organización de los animales en sociedades".

Los diferentes datos que se presentan integran razonamientos que contribuyen a demostrar que la causa de la organización de los primates en sociedades estables es la competencia a que estaban sometidos.

7.3.2. Los ejemplos

El ejemplo se caracteriza por su carácter concreto; suele aportar un dato empírico con el fin de mostrar un caso particular en el que se realiza o al que es aplicable un concepto —cuyo grado de abstracción es mayor.

Toda ejemplificación establece una relación entre el caso particular, por un lado, y el concepto abstracto, por otro. De modo que no es un elemento aislado o autónomo del discurso, es decir que su interpretación requiere siempre esa puesta en relación con el concepto al que ejemplifica. Suele tener una función esclarecedora, particularmente en el discurso explicativo. Desde una perspectiva cognitiva, se considera más sencilla su comprensión —a raíz de su carácter concreto— que la de un concepto abstracto.

CONSIGNA

1. Identifique ejemplos, y el concepto que ejemplifican, en los textos de este capítulo.
2. Lea el texto y proponga ejemplos para agregarle. Indique dónde los insertaría.

Paradojas generadas por los viajes en el tiempo

El viaje en el tiempo plantea una serie de paradojas que pueden agruparse básicamente en dos tipos:

Paradojas de consistencia: se trata de aquellas del tipo "el viajero mata a su madre antes de que él mismo nazca". Este tipo de paradojas requiere que el viajero pueda actuar sobre el pasado cambiándolo.

Paradojas de creación a partir de la nada: en estos casos el viajero vuelve al pasado con un objeto, resultado de alguna producción o invención de su época y lo entrega a los hombres del pasado que ya no necesitan desarrollar ninguna investigación para lograr el producto que les ha sido entregado. Sin embargo, si no se produce la investigación, quién la ha inventado el objeto recibido.

7.3.3. La definición

Por su finalidad de facilitar la comprensión, el discurso expositivo también recurre frecuentemente a definiciones, es decir, a explicaciones del significado de un término.

Las definiciones se emplean en general para reducir la vaguedad y la ambigüedad de las palabras. En el discurso científico y en el de divulgación se usan también —y fundamentalmente— para formular una caracterización

teóricamente adecuada o científicamente útil de un objeto.

Existen diferentes tipos de definiciones: algunas se ocupan de describir o caracterizar el concepto (definición descriptiva), otras indican el término científico empleado para denominar el concepto que se explica (definiciones de denominación), otras presentan el objeto indicando su Función (definiciones funcionales).

En todos los casos se apela en su construcción a nexos que señalan una relación de equivalencia entre el término a definir y la definición (verbos en presente atemporal como: "es", "se denomina", "se llama", "se define como", etc.).

CONSIGNAS

1. En los siguientes textos:

- identifique el concepto a definir y la definición
- identifique el nexo que vincula el concepto a definir y la definición
- clasifique las definiciones,
- explique el uso de comillas, paréntesis, dos puntos y bastardillas en las definiciones
- conjeture el género al que pertenecen los textos y justifique teniendo en cuenta las diferencias

Texto 1:

El concierto

En la Edad Media se pensaba que la mejor manera de acceder al significado de una palabra, a su definición, era a través de su etimología, es decir, de la palabra de la que provenía (...). En ese sentido, la palabra concierto deriva de un verbo latino, concertare, que poseía muchos significados, algunos de ellos casi opuestos. Por una parte, correspondía a "oponerse", "luchar", "discutir" (de ahí deriva "contender", "contendiente", "contienda"). O en palabras del compositor Michael Praetorius, "provocar escaramuzas". A este campo de significados se añade otro en el que concertare equivale a "actuar conjuntamente", "ponerse de acuerdo" (de donde ha llegado hasta nosotros "concertar", "concertación").

Estos dos significados, en cierta manera opuestos, que se encuentran en la raíz de la palabra transmiten perfectamente la organización dialéctica del concierto: enfrentamiento y a la vez acuerdo entre un instrumento solista y la orquesta.

Por lo tanto, la idea estética, el principio teórico que define el concierto es el diálogo, el intercambio de

Texto 2:

Glosario

(...)

Biota: El conjunto de todos los seres vivos que ocupan una región.

Fenotipo: El conjunto de aquellas características observables de un organismo tales como su forma, tamaño, color, que resultan de la interacción de su genotipo con el ambiente en el que se desarrolla su organismo.

Texto 3:

"La ortografía es el conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua.

(...) Como en muchos otros idiomas la escritura de una lengua representa la lengua hablada por medio de letras y otros signos gráficos.

En su intención original, el abecedario o serie ordenada de las letras de un idioma constituye la representación gráfica de sus fonemas usuales, es decir, de los sonidos que de modo consciente y diferenciador emplean los hablantes (1). Una ortografía ideal debería tener una letra, y solo una para cada fonema, y viceversa. Pero, tal correspondencia, por motivos históricos y de diversa índole, no se produce en casi ninguna lengua, aunque el español es de las que más se aproximan a ese ideal teórico.

(1) En Lingüística se entiende por fonema la unidad mínima desprovista de significado y formada por un haz simultáneo de rasgos distintivos, que en el sistema de la lengua puede oponerse a otras unidades y producir diferencias de significado. Así la *p* de "poso" frente a la *g* de "gozo" o la *r* de "par" frente a la *z* de "paz". Cada fonema puede realizarse mediante distintos sonidos o alófonos.

Ortografía de la lengua española, Real Academia Española Escasa, Madrid, 1999

Texto 4:

Los calendarios son sistemas de registro del tiempo que cumplen dos funciones importantes. Constituyen la base de la cronología y proporcionan una división sistemática del tiempo, usada desde antiguo para propósitos cívicos, religiosos y otros, entre ellos, para las actividades de la vida práctica como las labores agrícolas de sembrar y cosechar.

(...)

El año solar, sobre el que se basa nuestro calendario, también recibe los nombres de año trópico o de año de las estaciones. Se define técnicamente, como el tiempo transcurrido entre dos sucesivas ocurrencias de equinoccio invernal.

3. Lea la siguiente definición de paradoja e inclúyala en una introducción al texto "Paradojas generadas por los viajes en el tiempo":

Paradoja: en el campo de la lógica y en el de las matemáticas, designa una conclusión contradictoria en apariencia que se deriva de lo que se plantea como premisas válidas. Las paradojas se conocen desde la época del filósofo griego Zenón de Elea en el siglo V a.C. Muchas paradojas, tras ser sometidas a examen, resultan estar basadas sobre premisas o argumentos falsos, o sobre presuposiciones incompletas que subyacen en los sistemas lógicos o matemáticos implicados. Otras paradojas, de cualquier modo, han sido más difíciles de resolver y su estudio ha contribuido a la evolución de las matemáticas modernas. Las paradojas semánticas dependen de la estructura del lenguaje. Las paradojas se utilizan a menudo como un recurso retórico en epigramas, poesía y otras formas de la escritura literaria.

7.3.4 Analogías y comparaciones

En la explicación suelen vincularse objetos, fenómenos o conceptos más conocidos por el interlocutor para explicar otros menos conocidos, y generalmente más abstractos. En esos casos se recurre a analogías y comparaciones.

CONSIGNA

1. Lea el siguiente texto y complete el cuadro que figura debajo en el que se analiza la comparación del texto:

LAS ESPIRALES INMORTALES

Una molécula de ADN es una cadena de pequeñas moléculas denominadas nucleótidos (...) Nuestro ADN vive en nuestros cuerpos. No está concentrado en un lugar determinado del cuerpo, sino que se encuentra distribuido entre las células. Hay aproximadamente mil millones de millones de dentro promedio

en el cuerpo humano, y , con algunas excepciones que podemos ignorar, cada una de estas células contiene una copia completa de ADN de ese cuerpo. Este ADN puede ser considerado como un conjunto de instrucciones de cómo hacer un cuerpo, escritas en el alfabeto A,T,C, G. de los nucleótidos, Es como si en cada habitación de un edificio gigantesco existiese un armario que contuviese los planos del arquitecto para construir el edificio completo. El "armario" de cada célula es su núcleo. Los planos del arquitecto están reunidos en 46 volúmenes en el hombre; el número es diferente en otras especies los volúmenes son los cromosomas. Son visibles bajo la lente del microscopio en forma de largos hilos y los genes están unidos en orden a lo largo de ellos.(...)

Dawkins, R., *El gen egoísta*, Biblioteca Científica Salvat, Barcelona.1993

| Idea conocida | Idea nueva o desconocida |
|---------------|--------------------------|
| Armario | |
| Plano | |
| Volumen | |
| | |
| | |

7.4. Aspectos enunciativos

La exposición permite al locutor presentarse como un testigo, como un observador objetivo de los hechos, de los que toma distancia. No es un agente de la acción; no es, por ejemplo, el investigador que está demostrando su hipótesis, es el que expone un saber. Por eso, en estos textos predomina la tercera persona y se usan formas del discurso indirecto o directo, en las que las fronteras entre el discurso citante y el citado se mantienen nítidos.

CONSIGNA

1. Caracterice al enunciador del texto "Los estudiantes universitarios se multiplican", del capítulo 5. Tenga en cuenta:

- el modo en que se construye como expositor,
- los modos a los que apela para respaldar su autoridad,
- la forma en que delega la responsabilidad enunciativa cuando introduce otras voces,
- Los verbos de decir que usa.

7.4.1. La distancia y la delegación de la responsabilidad enunciativa en las exposiciones

En el discurso expositivo, el enunciador incorpora otras voces a través de citas o de discursos referidos de tipo indirecto.

Para un enunciador, el modo más simple de indicar que no se hace cargo de un enunciado, que no es el responsable de las aserciones, es señalar explícitamente que se apoya en otro discurso:

- En 1980, Richard Wrangham *propone* que el origen de la vida social en los grupos de primates se debe a la competencia por el alimento.
- *Para Richard Wrangham*, el origen de la vida social en los grupos de primates se debe a la competencia por el alimento.
- El origen de la vida social en los grupos de primates se debe, *de acuerdo con las últimas investigaciones*, a la competencia por el alimento.
- *Según se cree*, el origen de la vida social en los grupos de primates se debe a la competencia por el alimento.
- El origen de la vida social en los grupos de primates se *debería* a la competencia por el alimento.

Los ejemplos anteriores son casos del discurso referido en los que se constituye una enunciación sobre otra enunciación. Cuentan con un verbo de decir (propuso, dijo, planteó, conjeturó) y pueden incluir otras expresiones que permiten realizar comentarios sobre lo que se dice (probablemente, de alguna forma, según parece).

A diferencia de otras formas del discurso referido, cuando se incluyen voces en discurso directo, el enunciador no se contenta con delegar la responsabilidad en otro enunciador sino que busca ser fiel a las palabras del otro. En estos casos se incluye una cita textual entrecomillada:

- Wranghan concluye: "He demostrado que el origen de las sociedades estables de primates con hembras asociadas es una respuesta a la competencia por el alimento". (Wranghan, 1980)

En el discurso directo se produce una disociación neta entre las dos situaciones de enunciación. Las fronteras entre discurso citante y discurso citado están fuertemente marcadas (uso de dos puntos, de comillas). Las referencias deícticas del discurso citado (he demostrado, por ejemplo) no pueden ser interpretadas sin la ayuda del discurso citante, que en el caso del discurso expositivo-explicativo suele ser muy precisa e incluir, al final del escrito, la referencia bibliográfica de la obra citada o mencionada:

- Wranghan, R. W. (1980) "An ecological mode of female-bonded primate groups", *Behavior*, 75, 262-300.

Aunque el discurso directo presente textualmente las palabras de la fuente, se trata de todos modos de una puesta en escena que apunta a autorizar, a hacer más auténtico el discurso, a mostrarla distancia enunciativa, a demostrar la seriedad, rigurosidad y objetividad del enunciador principal.

Tanto en las formas del discurso indirecto como en las del discurso directo es importante observar el valor que adquieren los verbos llamados de "decir" (advertir, repetir, informar, preguntar, insistir, señalar, comprobar, objetar, acusar, etc.) pues orientan la lectura de la otra voz que introducen. No es lo mismo decir que X demostró algo que decir que intentó demostrarlo.

CONSIGNAS

1. Analice la interacción de voces en los textos leídos en el presente capítulo, teniendo en cuenta:

- el uso de discursos indirectos,
- el uso de discursos directos,
- el valor de los verbos introductores,
- la presencia o ausencia de comentarios.

7.5. Los conectores

Las explicaciones suelen recurrir a ciertos nexos o enlaces entre las proposiciones que vinculan. Estos nexos pueden aparecer entre dos partes de una misma oración, entre dos oraciones o entre dos grupos de oraciones y reciben el nombre de conectores. Entre los que señalan la causa, los más frecuentes son *porque*, *puesto que*, *ya que* y *como*.

En la siguiente explicación:

- "La distribución espacial de las hembras está determinada por la distribución espacial de las fuentes de comida, ya que el acceso al alimento es lo que determina el éxito reproductivo de una hembra."

El conector causal vincula las dos proposiciones:

- *A ya que B*

Las dos proposiciones vinculadas por el conector "ya que" podrían vincularse también del siguiente modo, manteniendo la relación causal:

- *Como* el acceso al alimento es lo que determina el éxito reproductivo de una hembra; su distribución espacial está determinada por la distribución espacial de las fuentes de comida.

- La distribución espacial de las hembras está determinada por la distribución espacial de las fuentes de comida, *porque/puesto que* el acceso al alimento es lo que determina el éxito reproductivo de una hembra.

En algunos casos, la expresión que señala la causa, no está presente en el texto, y es el lector el que debe deducir el tipo de relación que se establece entre las dos proposiciones:

- La distribución espacial de las hembras está determinada por la distribución espacial de las fuentes de comida. El acceso al alimento es lo que determina el éxito reproductivo de una hembra.

Otras veces, un verbo o una construcción verboidal indican la relación causal:

- Los primates viven en sociedades estables *debido* a la intensa y constante actividad sexual que despliegan.

- *Debido a* que la mayoría de las especies de primates se alimenta durante gran parte del año de frutos y estos tienen una distribución espacial agregada, las hembras pueden cooperar entre sí para defender estos "parches de alimentos" de otros grupos de hembras; este sería el origen de las sociedades estables de primates

Otros verbos que se usan para indicar la relación causal son: *generar, producir, causar, provocar*.

CONSIGNA

1. Transforme la siguiente oración de modo que incluya un conector causal:

Debido a que la mayoría de las especies de primates se alimenta durante gran parte del año de frutos y estos tienen una distribución espacial agregada, las hembras pueden cooperar entre sí para defender estos "parches de alimentos" de otros grupos de hembras.

2. Observe cómo la relación causal que se establece en la primera oración se transforma en relaciones de consecuencia y finales en las oraciones b y c:

a. Los grupos de primates se asocian porque necesitan defender las fuentes de alimento.

b. Los grupos de primates necesitan defender las fuentes de alimento por lo tanto/ en consecuencia/ entonces/ se asocian.

c. Los grupos de primates se asocian para/con el fin de/ defender las fuentes de alimentos.

3. Elabore, a partir de una transformación del texto siguiente, otro texto en el que se señalen las consecuencias y/ o la finalidad de la unificación monetaria:

El euro, la unión monetaria

Santiago Gastaldi

Universidad Nacional de Río Cuarto

María Marta Coria

Universidad Nacional de Rosario

¿Qué significa para un país dejar de tener moneda propia? ¿Por qué aceptaron Alemania y Francia abandonar monedas con tanta tradición como el marco y el franco para regirse, dentro de muy poco tiempo, exclusivamente por el recién inventado euro?

¿Qué es el euro?

El euro es la nueva moneda de Europa. Nació el 14 de enero de 1999 por un acto de *fiat* político de los países de la Unión Europea. Para comienzos del año 2002, al cabo de una transición de tres años a la que su existencia se irá consolidando, sustituirá efectivamente a todas las monedas nacionales de esos países. Será el primer caso en la historia en el que un conjunto de naciones soberanas decide renuncias a tener moneda propia y, en su reemplazo, acepta como de curso legal a una totalmente nueva, creada para ser utilizada en común por varios países independientes. Cuando se haya concluido la mencionada transición, monedas tan importantes y con tanto arraigo social como el marco alemán, la peseta española o el franco francés habrán dejado de circular, desaparecido de la vida diaria y comercial y quedado relegadas a los relatos históricos.

Desde la fecha citada, por otro lado, el euro reemplazó al ECU (*European Currency Unit*), su antecesor inmediato, que había nacido con un propósito menos ambicioso y no tenía todos los atributos de una moneda, pues sólo constituía una unidad de cuenta. El valor del ECU se definía tomando, en determinadas proporciones, los de las monedas de doce naciones de la Unión Europea.

El primer grupo de países participantes en el euro tuvo once integrantes: Alemania, Austria, Bélgica, España, Finlandia, Francia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Holanda y Portugal. Para poder ser aceptado como uno de los socios del novedoso club monetario se requiere satisfacer ciertos requisitos —llamados *criterios de convergencia*— que versan sobre los límites del déficit fiscal, la tasa de inflación y la deuda pública. Grecia y Suecia no los cumplieron y por ello quedaron momentáneamente fuera, a pesar de haber deseado entrar. El Reino Unido y Dinamarca, en cambio, prefirieron abstenerse de participar, negativa por la que tenían el derecho de optar según las normas de la Unión Europea, que también les permiten adherir al euro en el futuro.

La creación de una moneda europea única fue la consecuencia monetaria de un fenómeno más, amplio: la voluntad política de construir una Europa unificada, es decir, de integrar diversas naciones independientes en una estructura mayor que, en muchos sentidos, tuviera las características de un solo país. Tal proceso de unificación, a pesar de responder a antiguas aspiraciones de ilustres europeos, comenzó efectivamente en su forma moderna, como se sabe, después del fin de la Segunda Guerra. Si hubiese que elegir un hecho o momento preciso que señale ese comienzo, posiblemente el más inmediato sea el tratado de Roma, firmado en marzo de 1957, que entró en vigencia el 14 de enero de 1958, por el que nació, con seis miembros —Alemania, Bélgica, Francia, Italia, Holanda y Luxemburgo— el Mercado Común Europeo. La iniciativa tuvo amplio apoyo en la ciudadanía y fue quizá el instrumento más poderoso de reconciliación de antiguos enemigos, en especial Francia y Alemania.

Los beneficios y costos de la unificación monetaria

Para un mercado común como la Unión Europea, una moneda única presenta varias ventajas, que se pueden analizar haciendo uso del concepto de *área monetaria óptima*, incorporado a la literatura económica hace más de treinta y cinco años por Robert Mundell, premio Nobel de economía en 1999. Se dice que un territorio constituye un Área monetaria óptima si los beneficios de que impere una moneda única dentro de sus límites son mayores que los costos derivados de tenerla. Tales beneficios serán tanto más altos cuanto mayor sea la integración económica de los países. Ello es así, en primer lugar, porque se ahorra el costo de cambiar monedas, transacciones que actualmente insumen en Europa —se estima— un nada trivial 4% del PIB de la Unión. La moneda única favorece particularmente a los países pequeños y a las compañías comerciales. En segundo lugar, la unificación monetaria, sustentada en mantener dentro de límites acordados determinadas variables macroeconómicas fundamentales, reduce drásticamente, cuando no elimina el riesgo de la devaluación. Esto, a su vez, provoca la caída de las tasas de interés de aquellos países con tasas comparativamente más altas. En tercer lugar, el movimiento comercial y de capitales se hace más eficiente en países con mucho comercio exterior, por disminución de la incertidumbre sobre el tipo de cambio y por la mayor visibilidad de los precios. Las empresas, en consecuencia, terminan actuando en mercados que funcionan mejor y, por eso, ven reducidos sus costos operativos.

ACTIVIDADES PRÁCTICAS/ MÓDULO IV

Práctica N°1

- 1) Lea el siguiente texto y luego resuelva las actividades propuestas:

Una vez más, y siempre, el libro

Por Umberto Eco

Días atrás, haciendo distraídamente zapping, di con un canal donde estaban pasando una suerte de spot o de anuncio de una transmisión por venir. Se estaba publicitando los prodigios del CD-ROM, o sea esos disquitos, hipermediales que nos pueden dar el equivalente de toda una enciclopedia, con colores, sonidos y posibilidades de instantáneas uniones entre tema y tema. Como estoy haciendo alguna experiencia en este campo, y por lo tanto conocía el argumento, lo seguía distraídamente. Hasta que, en determinado momento, oí incluso mi nombre: se estaba diciendo que yo afirmaré que esos disquitos sustituirían definitivamente a los libros.

Nadie, a menos que sea un paranoico, puede pretender que los otros lean todo lo que se escribe, pero al menos puede esperar que no le hagan decir lo contrario, especialmente si lo están usando ilícitamente, como testimonio de alguna cosa. Es un hecho que voy repitiendo a los cuatro vientos, que el CD-ROM no podrá sustituir al libro. O quien hizo ese texto es un cretino o es un mentiroso. No hay otras posibilidades. En todo caso habría que haber esterilizado a sus padres a tiempo; ahora es demasiado tarde.

Hay dos tipos de libros: los que sirven para consultar y los que sirven para leer. Los primeros (el prototipo es la guía telefónica, pero se extiende a los diccionarios y a las enciclopedias) ocupan demasiado lugar en la casa, son difíciles de manejar y costosos. Ellos podrán ser sustituidos por discos multimediales, así habrá más espacio en la casa y en las bibliotecas para los libros que sirven para leer (que van desde la Divina Comedia hasta el último policial).

Los libros para leer no podrán ser sustituidos por ningún artefacto electrónico. Están hechos para ser tomados en la mano, llevarlos a la cama, o en un barco, aun allí donde no hay pilas eléctricas, incluso donde y cuando cualquier batería está descargada, pueden ser subrayados, soportan marcas, señalalibros, pueden dejarse caer en el piso o sobre las rodillas cuando nos sorprende el sueño; van en el bolsillo, se ajan, asumen una fisonomía individual según la intensidad y asiduidad de nuestras lecturas, nos recuerdan (si se ven demasiado frescos y lisos) que todavía no los hemos tocado; se leen poniendo la cabeza como queremos nosotros, sin imponernos una lectura fija y tensa de la pantalla de una computadora, muy amigable en todo excepto para las cervicales. Prueben leer toda La Divina Comedia, aunque más no sea una hora por día, en una computadora, y después me lo cuentan.

Un libro para leer pertenece a esos milagros de una tecnología eterna de la cual forman parte la rueda, el cuchillo, la cuchara, el martillo, la cacerola, la bicicleta. El cuchillo fue inventado muy pronto, la bicicleta mucho más tarde. Pero por más que los diseñadores se afanen, modificando alguna particularidad, la esencia del cuchillo es siempre la misma. Hay máquinas que sustituyen al martillo, pero para algunas cosas habrá que recurrir a algo que se asemeje al primer martillo aparecido sobre la faz de la Tierra. Podrán inventar un sistema de cambios sofisticadísimo, pero la bicicleta sigue siendo lo que es: dos ruedas, un asiento y dos pedales. De otro modo se llama motoneta o es otra cosa.

La humanidad ha ido adelante por siglos leyendo y escribiendo primero sobre piedras, luego sobre tablitas, más tarde sobre rótulos, pero era un trabajo ímprobo. Cuando descubrió que se podían enlazar entre sí unas hojas, aun siendo manuscritas, dio un suspiro de alivio. Y no podrá nunca renunciar a este instrumento maravilloso.

La forma del libro está determinada por nuestra anatomía. Puede haberlos muy grandes, pero en general tienen función de documento o de decoración: el libro estándar no debe ser más pequeño que un paquete de cigarrillos ni más grande que el Espresso. Depende de las dimensiones de nuestras manos, y esas -al menos por ahora- no han cambiado.

Es cierto que la tecnología nos promete máquinas con las cuales podríamos explorar, vía computadora, las bibliotecas de todo el mundo, elegir los textos que nos interesan, tenerlos impresos en casa en pocos minutos, con los caracteres que deseamos -según nuestro grado de presbiopía y de nuestras preferencias estéticas-, mientras la propia fotocopidora nos acomoda las hojas y las une, de modo que cada una pueda componerse de las obras personalizadas. ¿Y entonces? Habrán desaparecido los que componen las tipografías, las uniones tradicionales, pero tendremos entre las manos, una vez más, y siempre, un libro.

Traducción de Antonio Alberti, La Nación.

- 1) Luego de leer el texto, resuelva las siguientes actividades:
 - a- Diga qué tipo de texto es. Justifique su respuesta.
 - b- Identifique la tesis planteada por el autor.
 - c- Identifique y enumere en el texto los argumentos que va introduciendo el autor.
 - d- Identifique y marque en el texto las estrategias argumentativas utilizadas por el autor.
- 2) Realice un esquema jerárquico de contenido del texto trabajado.
- 3) Escriba un breve texto argumentando si coincide o no con la propuesta de Eco.

Práctica N°2

Siempre la misma historia

Juan Cruz Balián

Balián, Juan Cruz. (2015, 24 de noviembre). Poco aprieta. En *El gato y la caja*. Recuperado de <https://elgatoylacaja.com.ar/siempre-la-misma-historia/>

¿Por qué nos gusta tanto contar y escuchar historias?

[1] Entran Frodo, Harry Potter, Luke Skywalker y Odiseo a un bar. El mozo se acerca y les pregunta qué van a tomar. Todos se quedan en silencio hasta que Odiseo responde: una cerveza. Recién entonces el resto, más relajado, dice: 'para mí lo mismo'.

[2] Es gracioso porque es cierto. Tan cierto como que **muchas de las historias que escuchamos**, que consumimos, **son la misma historia de hace miles de años**, remasterizada, adornada y vuelta a sacar en una nueva variante. Excepto, claro, esa película iraní que viste, absolutamente original, que no se parece a nada que hayas visto antes y que muy probablemente fue un terrible embole, aunque reconocerlo te haga parecer menos intelectual.

[3] Digamos entonces que **la mayoría de las historias**, las grandilocuentes, **son siempre la misma**. La historia de **Odiseo** que fue pelear a Troya y tardó una bocha en volver. La historia de **Belerofonte** que fue a pelear contra la Quimera y también volvió. En realidad, la historia de muchos antes que ellos, pero las de ellos son las más antiguas de las que queda registro en occidente.

[4] A principios del Siglo XX hubo un ruso (porque siempre hay un ruso) llamado **Vladimir Propp** (porque siempre se llama 'Vladimir') que supo entender y diseccionar estas historias, **estableciendo las bases para una morfología del cuento maravilloso**; es decir, el cuento folklórico, el cuento popular, **el cuento en el sentido propio de la palabra**. El ruso hizo un análisis estructural que ahora no viene al caso, pero entendió que **todo personaje cumple una función en una historia y que esas funciones se replican a lo largo de todas las historias**. Si tomamos esto, lo reducimos a sus partes más elementales y le agregamos sal, pimienta y algunos FX, obtenemos la fórmula para reventar las taquillas del cine de cualquier barrio. La historia (literal) es más o menos así:

[5] En **el momento cero el héroe** está en su casa lo más pancho, vive bien o vive mal pero vive **en cierto estado de normalidad** con el que el lector, también en su sillón, se puede sentir identificado.

[6] **De pronto algo ocurre**, es expulsado, **hay una necesidad que lo obliga a salir** de su mundo conocido. Cuando digo una necesidad **puede ser una guerra**, en el caso de Odiseo, pero también puede ser una guerra como en el caso de Luke Skywalker o incluso puede ser una guerra como en el caso de Frodo. También puede ser que se estén empezando a gestar las condiciones para una guerra, como le pasa a Harry, porque tampoco da mandar a una guerra a un pibe de 11 años.

[7] Y ahí nomás arranca ese héroe al que **le empiezan a pasar cosas**, ya que **atraviesa** algo que tiene un nombre muy bonito, que bien podría ser parque de diversiones o película de flojo argumento y no apta para chicos: **'el umbral de la aventura'**. Ahora el héroe **deberá superar una serie de pruebas**; enfrentar enemigos como semidiosas hechiceras en el caso de Odiseo, pero también emperadores hechiceros como Luke, o reyes muertos hechiceros como Frodo, o hechiceros hechiceros como Harry. Creo

que ya se va entendiendo la idea. Pero eso no es todo.

[8] No hay forma de que el héroe gane si no es con **la ayuda de alguien que le da algún objeto mágico o especial**. Ese alguien se llama **'donante'**, pero en el DNI capaz figura con el nombre de Circe, Obi-Wan, Galadriel o Dumbledore. Y el objeto bien puede ser una poción, pero también puede ser un sable láser, o la luz de una estrella dentro de un frasco, o una piedra para volver de la muerte.

[9] Ahora, supongamos que **el héroe triunfa**, porque no puede hacer otra cosa porque para algo es el héroe. ¿Se acaba ahí el asunto? Claro que no. **Falta lo más importante: volver a casa, volver al estado de normalidad, pero volver cambiado de modo tal que deba ser reconocido**. A Odiseo en el rancho lo reconocen tres veces (por una cicatriz, por su habilidad en el arco y flecha y porque la obstinada de Penélope –aún no convencida– le pide que corra de lugar el lecho que él mismo construyó y que por lo tanto sabe que no se puede correr, dado que está tallado en la base de un árbol bien agarrado a la tierra). El resto de los héroes que nombramos no necesitan tantos reconocimientos, pero sí volver a la comunidad que los vio irse. Harry vuelve al colegio y forma una familia. Frodo vuelve a la comarca y la tiene que sanear con sus amigos porque se llenó de malandrines (otra de las funciones del héroe para el ruso es la de **reparar el daño inicial**, ocurrido antes o después de su ausencia). Luke vuelve pero encuentra todo prendido fuego y a la familia muerta (bueno, todo no se puede). De cualquier modo, es recibido en la 'familia' de los Jedis. Lo que deben ser esas navidades.

[10] Aunque la estructura no se cumpla al 100%, los elementos están ahí. Como humanidad **llevamos milenios escuchando una y otra vez las mismas historias**, como hacían los hombres medievales cuando llegaba un juglar, o como cuando íbamos al videoclub de chicos y le insistíamos a papá para que alquile por decimocuarta vez Brigada Explosiva contra los Ninjas. **No nos importa tanto la historia, nos importa cómo nos la cuentan.** Disfrutamos de los matices, pero **por sobre todo disfrutamos de la catarsis.** La pregunta inevitable es: ¿por qué?

[11] Bueno, por suerte hay varios tipos que se dedican a estudiar las **posibles razones de nuestro hambre por las historias.** Uno de ellos es el neurocientífico **Paul Zak.** Paul venía correteando desde hacía unos años la **oxitocina**, una molécula producida por nuestro cerebro –más específicamente, por el hipotálamo–. Esta molécula se libera, entre otras situaciones, cuando atravesamos típicas circunstancias de apego social (a.k.a. bonding): cuando estamos rodeados de gente de confianza, cuando sentimos **empatía** por alguien, cuando nos **besamos**, cuando tenemos sexo o incluso cuando interactuamos con nuestra mascota (y, asumo, todas las anteriores, que no estamos acá para juzgar).

[12] Cuenta la leyenda (en realidad, cuenta él) que una noche, mientras volaba de vuelta hacia sus pagos en California y miraba Million Dollar Baby, Paul **se sintió tan conmovido por la trama de la película** que se preguntó si su molécula fetiche no estaba también implicada en la jodita del storytelling. Entonces, junto a sus colaboradores, armó el siguiente experimento. Agarró **dos grupos de personas y les sacó sangre antes y después de ver un video.** A un grupo le hizo mirar un **video** en donde un padre contaba la historia de su hijo, quien sufría de un **cáncer** terminal, mientras este jugaba detrás de él, sin saber que le quedaba poco tiempo de vida (sí, re arriba todo). Al otro grupo le mostró otro video de ellos dos en donde paseaban por un zoológico, pero en el que no se contaba ninguna historia. El resultado fue que **el grupo de los que habían sido testigos de la historia** del padre y el hijo **presentaron niveles de oxitocina mayores** que los del otro grupo. Además, el grupo de los que vieron el video que contenía el emotivo relato **también presentaba niveles más altos de cortisol**, una molécula directamente asociada con el estrés que, en este caso, aumentaba con el nivel de angustia y de atención que los participantes experimentaban.

[13] En otro estudio de 2006, en España, un grupo de investigadores estudió la **actividad cerebral de sujetos mientras leían palabras asociadas a diferentes olores** (perfume, café, tu hermano adolescente). Parece que **no sólo se les encendían las áreas del cerebro esperadas** como las del procesamiento del **sonido** y del **lenguaje**, sino **también** las que tienen que ver con el procesamiento de los olores: **la corteza olfatoria.** Algo parecido encontraron unos franceses más recientemente **cuando les hacían leer** a los sujetos **frases como ‘Juan pateo la pelota’** o ‘Pablo agarra la lapicera’. Ante estas oraciones, a los tipos **se les activaban regiones cerebrales** responsables del procesamiento del movimiento del cuerpo, **como la corteza motora** (y acá vendría del chiste trillado sobre qué habría pasado si los franceses hubieran hecho el experimento de las oraciones olorosas).

[14] Así, vamos a encontrar varios estudios que apuntan a que **nuestro nunca bien ponderado cerebro no asiste a las historias como un simple observador, sino que participa en ellas.** Si el personaje con el cual está comprometido mueve una pierna, en nuestro cerebro se activan las zonas motoras responsables de ese movimiento específico. Si el protagonista sodomiza a una pobre chica... bueno.

[15] **Las historias tienen además una capacidad persuasiva muy grande; son capaces de inducir comportamientos y cambiar modos de pensar.** Y nada mejor para imponer reglas de conducta que convencerte de que es una buena idea obedecerlas. Los griegos, que como todo el mundo sabe son el Ron Jeremy del conocimiento, entendieron esto tan pero tan bien que habían hecho obligatoria la asistencia a las representaciones de las tragedias. **Aristóteles**, en su Poética, **sostenía que por este medio el espectador hacía catarsis**, es decir, purificaba su alma, **a la vez que aprendía valores, modos de vivir en sociedad.**

[16] El tema es que **cuando algo anda tan bien y durante tanto tiempo**, la ciencia empieza a preguntarse si esa característica le otorga **algún tipo de ventaja** a sus portadores o usuarios. En otras palabras, si tiene alguna **ventaja adaptativa.** El lingüista y psicólogo evolucionista **Steven Pinker**, un pichi de Harvard, estudia [entre muchas otras cosas](#) este asunto y tiene algunas hipótesis al respecto. Él propone que, cuando nuestros tataratarataunmontónabuelos empezaron a vivir en comunidades y **la arquitectura y la historia de la sociedad se fueron complejizando**, el uso del relato habría sido una gran herramienta a la hora de **transmitir información sobre hechos y**

personajes presentes y pasados de la comunidad. Así, podías saber que Aragorn era el hijo de Arathorn, heredero de Isildur, primo segundo de Carla, la morocha que vive en Lothlorien y que sale con Gastón. Bueno, ahora capaz no tanto, porque parece que lo encontró a Gastón apretando con Érica, la sobrina de Raúl que labura en la herrería de los Elfos del Bosque, la que queda a la vuelta de la peluqu**BUENO SE ENTIENDE.**

[17] **Pareciera entonces que las historias funcionan como una especie de simulador de vuelo que nos permite entrenarnos para la vida.** Tener un punto de referencia o, mejor dicho, muchos puntos de referencia, al momento de llevar adelante relaciones sociales complejas, que es probablemente lo más difícil que nos toca hacer como humanos. ¿Qué progenitor primerizo se resistió a la tentación de levantar a su hijo en brazos por primera vez y decirle ‘Luke, soy tu padre’?

[18] Por eso, **el arte de contar historias es tan popular y excede a una cultura específica.** Es pasión de multitudes y **objeto de estudio para teóricos literarios tanto como para antropólogos o biólogos evolucionistas.** Tanto es así que muchas veces nos contamos historias a nosotros mismos: se estima que un ser humano pasa 1/3 de su vida soñando despierto.

[19] Claro que **no hay nada divertido que no sepamos arruinar.** Los mercanchifles (marketing specialists) de siempre también descubrieron lo permeable que es el el storytelling y de inmediato pusieron manos a la obra: capitalizaron esta hermosa cualidad y aumentaron sus ventas introduciendo historias en comerciales, personajes con los que te podés identificar, vinculados siempre a los grandes deseos de la humanidad (el amor, el éxito, el dinero, el placer), tal como aparecen en los clásicos literarios, a fin de que entiendas que, a pesar de su sabor, la felicidad y la Quilmes no son conceptos separables. Pero eso, eso ya sí, es otra historia.

Guía de actividades

Lectura exploratoria

- 1- Ten en cuenta los datos del contexto de publicación del texto y completa la siguiente ficha:

Título:

Autor:

Fecha de publicación:

Espacio de publicación:

Soporte:

- 2- Luego de una lectura global diga a qué género pertenece este texto, cuál es su tipología textual y qué finalidad persigue.
- 3- Mencione características del estilo del texto (registro utilizado, persona gramatical, tono, estrategias que utiliza).

Lectura analítica

- 4- Relea el párrafo 1, 2 y 3 y resuelva:
 - a- Enuncie la tesis que plante el autor. Subráyela en el texto.
- 5- Relea el párrafo 4 al 10 y resuelva.
 - a- Diga que teoría narratológica retoma y cuál piensa que es el motivo por el que el autor apela a esta teoría: ¿colabora con la tesis que plantea el autor? ¿cómo y por qué?
 - b- Atienda al párrafo 4 e identifique una reformulación.

- c- En el párrafo 10, el autor retoma la tesis. Marque en el texto ese fragmento. Identifique la estrategia discursiva que utiliza el autor para sostener su planteo.
- 6- Relea del párrafo 11 y al 17 y resuelva:
 - a- Resalte las teorías y los científicos mediante los cuales el autor intenta dar respuestas al por qué.
 - b- Según el autor las historias tienen un gran poder persuasivo (párrafo 15) ¿a qué se refiere? ¿qué implicancias tiene esto en el accionar humano?
- 7- Explique la relación del título del texto con el contenido del mismo.

Representación de la información

- 8- Escriba un resumen del texto trabajado.

