

DESARROLLO
DE COMPETENCIAS
DE LECTURA
EN ESTUDIANTES
DE NIVEL
MEDIO SUPERIOR



Primera edición, 2013

© Secretaría de Educación Pública, 2013

Subsecretaría de Educación Media Superior

Argentina # 28 Col. Centro Histórico, Del. Cuauhtémoc

México, Distrito Federal

ISBN: 978-607-9362-05-8

Impreso en México

Se permite la reproducción del material publicado previa autorización del editor. Los textos son responsabilidad de los autores y no reflejan, necesariamente, la opinión de la Subsecretaría de Educación Media Superior.

CONTENIDO

Introducción	1	3. Los tipos de texto	61
1. Un punto de partida: el concepto de literacidad	9	3.1 Criterios para establecer tipologías textuales.....	62
1.1 La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura	10	Kaufman, Ana María y María Elena Rodríguez (1993). <i>La escuela y los textos</i> .	
Zavala, Virginia (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En Daniel Cassany y otros. <i>Para ser letrados</i> .		Guiraud, Pierre (1982). <i>La semiología</i> . 9a. Ed.	
1.2 Las tres perspectivas: conclusión	19	3.2 Estructuras textuales dentro de otras más amplias que son las que predominan y definen los tipos de texto	73
Cassany, Daniel (2008). <i>Prácticas letradas contemporáneas</i> .		Bassols, Margarida y Anna M. Torrent (1997). <i>Modelos textuales. Teoría y práctica</i> .	
1.3 La literacidad: concepto	23	3.3 Breve definición de algunos tipos textuales básicos	82
2. Características del proceso de la lectura	27	Castillo Rojas, Alma Yolanda y Felipe Gutiérrez (2011). <i>Taller de lectura y redacción 1</i> . 3a. Ed.	
2.1. La importancia de la información no visual en el proceso de lectura	28	4. Algunas estrategias generales para trabajar con los textos ...	85
Smith, Frank (1983). <i>Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje</i> .		4.1. Estrategias para recuperar la información de los textos.....	86
2.2 La lectura como encuentro de un sujeto y un texto. Una mirada sociocultural	39	Sánchez, Miguel Emilio (1993). <i>Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión</i> .	
Carrasco Altamirano, Alma (2006). <i>Entre libros y estudiantes. Guía para promover el uso de las bibliotecas en el aula</i> .		4.2 Los modos básicos de comunicación y los niveles de trabajo con los textos: contenido, estructura y función	111
2.3 Leer las líneas, leer detrás de las líneas, leer entre líneas	46	Castillo Rojas, Alma Yolanda (2002). <i>Aprender a leer para escribir. Modos de comunicación y estructuración de textos</i> .	
Cassany, Daniel y Cristina Aliagas Marín (2009). Miradas y propuestas sobre la lectura. En Cassany, Daniel (compilador). <i>Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura</i> .		5. La lectura de textos narrativos. .	123
2.4 Mediación y socialización de las interpretaciones	53	5.1 Estructura y función de los textos narrativos.....	124
Cassany, Daniel (2008). <i>Prácticas letradas contemporáneas</i> .		Beristáin, Helena (1998). <i>Diccionario de retórica y poética</i> . 8a. Ed.	

5.2 Tipos de textos narrativos 128
Sánchez Lobato, Jesús (coordinador) (2007).
Saber escribir.

5.3 De la teoría a la práctica:
algunos ejemplos de trabajo
con textos narrativos 138
Castillo Rojas, Alma Yolanda y otros (2008).
Contexto 1.

6. La lectura de textos expositivos151

6.1 Estructura y función de
los textos expositivos. 152
Slater, Wayne H. y Michael Graves (1990).
Investigaciones sobre el texto expositivo: aportes
para los docentes. En Denisse K. Muth (Comp.).
El texto expositivo. Estrategias para su comprensión.

6.2 Tipos de textos expositivos,
de párrafos y conectores 176
Castillo Rojas, Alma Yolanda y Felipe Gutiérrez
Gómez (2010). *Taller de lectura y redacción 1*.
Guía del maestro.

6.3 Propósitos de la lectura de textos
expositivos y estrategias
para facilitar la comprensión
de este tipo de textos 183
Castillo Rojas, Alma Yolanda y otros (2011).
Conecta palabras 1. Español secundaria.

6.4 De la teoría a la práctica: algunos
ejemplos de trabajo con textos
expositivos. 196
Castillo Rojas, Alma Yolanda y otros (2008)
contexto 1. Español secundaria. 2a. Ed.

7. La lectura de textos argumentativos205

7.1 Estructura y función de los textos
argumentativos 206
Bassols, Margarida y Anna M. Torrent (1997).
Modelos textuales. Teoría y práctica.

7.2 De la teoría a la práctica: algunos
ejemplos de trabajo con textos
argumentativos 241
Castillo Rojas, Alma Yolanda y otros (2008).
Contexto 3. Español secundaria tercer grado.

8. La lectura de textos funcionales/apelativos303

8.1 De la teoría a la práctica: algunos
ejemplos de trabajo con textos
funcionales/apelativos 304
Castillo Rojas, Alma Yolanda y Felipe Gutiérrez
(2011). *Taller de lectura y redacción 2*. 2a. Ed.

9. A manera de cierre: algunas reflexiones finales331

9.1 Multiliteracidad y desarrollo
de las competencias de lectura
y escritura en el nivel superior 332
*Conferencia. Segundas jornadas de intercambio
docente sobre lectura y escritura en la universidad*.
Universidad Popular Autónoma del Estado de
Puebla (UPAEP) 23 de abril de 2010



INTRODUCCIÓN

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (SEP, 2008) busca mejorar la educación en este nivel educativo a partir de una serie de propuestas: trabajar con un enfoque basado en el desarrollo de competencias, lo que permite articular, en cuanto a marcos pedagógicos, este nivel educativo con niveles educativos previos; dar lineamientos generales, a nivel nacional, para garantizar que el perfil del egresado sea lo más parecido posible, independientemente de las modalidades de bachillerato cursadas; e impulsar una educación en la que se usen los marcos pedagógicos más actuales y vigentes a nivel internacional.

Dentro de las propuestas de esta reforma también se señala, como prioridad, impulsar el desarrollo de competencias de lectura en los estudiantes, pues éstas son fundamentales para aprender a aprender, para construir un pensamiento crítico y autónomo, características que son parte del perfil de egreso de los estudiantes del nivel medio superior. Mario Bunge (2003, en la red) señala que “si sólo hay información, no hay nada. La información es un medio no un fin. El fin de la comprensión es el conocimiento, y para ello hace falta asimilar, entender esa información, filtrarla. (...) Hay exceso de información (...) La única manera de gestionar ese gran flujo de información es construir filtros críticos, volverse escéptico, evaluar, seleccionar la información que se recibe (...) en la época actual no basta con poseer un cúmulo de información. Es preciso saber si las fuentes de información son confiables o no, si son pertinentes o no. Mientras no se sepa todo esto, la información no es conocimiento. Y sin conocimiento no se actúa de manera consciente y adecuada”.

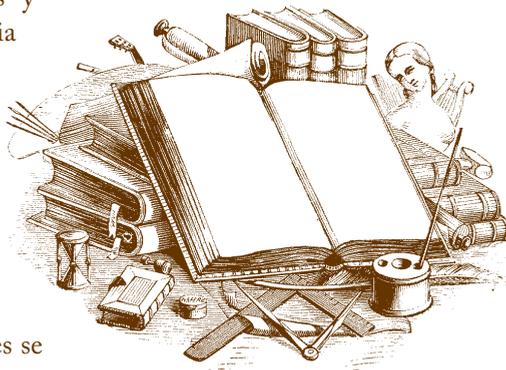
Debido a estas nuevas necesidades formativas, en el bachillerato se considera como deseable que el estudiante (Diario Oficial de la Nación, acuerdo 444, 2008): identifique las ideas clave en un texto y pueda obtener conclusiones a partir de ellas; maneje las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas; ordene información de acuerdo con categorías, jerarquías y relaciones; sepa cómo elegir las fuentes de información más relevantes para cumplir un propósito específico y discriminarlas según su relevancia y confiabilidad; pueda evaluar argumentos y opiniones e identificar prejuicios y falacias; lea críticamente y comunique y argumente ideas de manera efectiva y con claridad; identifique, ordene e interprete las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el

que se generó y en el que se recibe; evalúe un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos; plantee supuestos sobre los fenómenos naturales y culturales de su entorno con base en la consulta de diversas fuentes; y utilice las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información, entre otros aspectos ligados al desarrollo de competencias de lectura.

Por otra parte, los resultados en México de las pruebas PISA aplicadas en los años 2003, 2006 y 2009, están teniendo un impacto no sólo en las políticas educativas y los diseños curriculares de los diferentes niveles de la educación básica (incluido en ella, ahora, el bachillerato), sino también en la actualización docente, las prácticas lectoras dentro del aula y la elaboración de diversos materiales de apoyo que tienen como propósito formar lectores críticos.

Los docentes juegan un papel importante en la realización de cualquier reforma educativa y en el impulso de propuestas que busquen generar cambios positivos que impacten en el desarrollo y desempeño de los estudiantes, por ello uno de los caminos que se puede seguir es apoyarlos para facilitarles el desarrollo de competencias de lectura.

En este marco, la compilación de textos que conforma esta antología pretende apoyar el trabajo docente en la medida en que se recuperan producciones de diversos autores cuya aportación puede enriquecer la mirada que se tiene de la lectura, como proceso, y del trabajo que se puede realizar en el aula, con textos diversos, para favorecer el desarrollo de competencias de lectura en los estudiantes. Los temas que se tocan en los textos aquí reunidos están relacionados con algunos contenidos básicos de los programas del bachillerato en las áreas de lectura y redacción; también con temas y aspectos que con frecuencia son evaluados tanto por pruebas nacionales como internacionales (Enlace, PISA). Pero sobre todo se eligieron para ayudar a tener una mirada pedagógica actual acerca de cómo trabajar con los textos para que los estudiantes se



desarrollen como lectores inteligentes y estén preparados para procesar críticamente la información de los textos que usan de forma cotidiana para resolver diversas necesidades y también para comprender textos académicos más especializados como los que encontrarán si continúan con su trayecto formativo e ingresan a la universidad.

Para entender mejor lo que ocurre cuando leemos, en los apartados 1 y 2 de esta antología se incluyen textos que explican el proceso de la lectura y señalan lo que hacen bien los lectores expertos. Consideramos que estos contenidos pueden ayudar a comprender y promover diversas experiencias de lectura y desarrollar un trabajo más personalizado y más intensivo con los estudiantes, con la finalidad de que, en un corto plazo, alcancen buenos niveles como lectores. También se hace el señalamiento de algunas actividades puntuales que se pueden realizar en el contexto escolar con la finalidad de que los estudiantes se desarrollen como lectores competentes.

En la parte 3 se recomiendan algunos criterios para clasificar textos y se dan a conocer algunas características de los tipos textuales básicos, pues conocerlas ayudará al docente a generar estrategias para trabajar con ellos.

En la parte 4 los materiales elegidos hacen énfasis en las estrategias que los estudiantes pueden aprender y desarrollar para mejorar sus procesos de lectura. La mirada atenta de los materiales que se presentan en esta sección ayuda a romper con ciertas ideas equivocadas respecto al trabajo con los textos; entre las aclaraciones que se hacen está el hecho de que las ideas principales no siempre se presentan de manera explícita en un texto, ya que, como señala Sánchez Miguel (1993), a veces las ideas principales se infieren de lo que se menciona en un texto y tiene que elaborarlas el lector (por eso no siempre se pueden “subrayar”); o el hecho de que los textos pueden abordar varios temas (y no sólo uno). También se destaca la **importancia que tiene el capital cultural de los lectores en la comprensión** del contenido, forma o estructura y la función comunicativa de los diversos textos.

Por el tratamiento más especializado que los autores hacen de algunos aspectos, en esta parte es importante hacer algunas precisiones teóricas. En primer lugar, los tres términos siguientes: **oración**, **proposición** y **enunciado**. En Filosofía del lenguaje y en Pragmalingüística han sido definidos así: una **oración** es una entidad lingüística, es decir, es una *estructuración sintáctica* regida



por reglas gramaticales de una lengua (generalmente conformada por un sujeto, un verbo y varios complementos). Cuando se habla de **proposición** se hace alusión a una entidad lógico-semántica, es decir, al “... significado de una preferencia o inscripción de una oración declarativa o sentencia.” (Mosterín y Torretti, 2010, p. 499). Una proposición es un contenido semántico que se entiende como *la afirmación o la negación de algo acerca de un determinado estado de cosas*; una misma proposición, explican estos autores, puede ser actualizada por dos o más oraciones diferentes: “me duele la cabeza”, “tengo dolor de cabeza” y “tengo una cefalalgia” actualizan la proposición que afirma que quien profiere (o expresa) la oración padece en ese momento ese tipo de dolor. Se da también el caso de que

...distintas preferencias de la misma oración pueden tener significados distintos. Así, cuando Ricardo dice “me duele la cabeza”, esa preferencia significa que a Ricardo le duele la cabeza; sin embargo, cuando Isabel dice “me duele la cabeza”, esa preferencia significa que a Isabel le duele la cabeza. (Mosterín y Torretti, *ibid.*)

Una proposición es valorada, entonces, como una estructura semántica, es decir, se hace énfasis en los contenidos (o categorías de contenido, como agente, acción, circunstancia) que se actualizan mediante ella; por último, cuando se usa el término **enunciado**, se quiere orientar la valoración de esa expresión pero como *entidad comunicativa*, es decir, como una unidad que implícita o explícitamente hace referencia a un emisor, un destinatario y un contexto de comunicación. El siguiente cuadro puede ayudar a comprender mejor estas diferencias terminológicas:

UNIDAD EXPRESIVA Ejemplo:	Considerada como:	Se hace énfasis en mirarla como:
<i>La niña de suéter azul, quien es la más inteligente de la escuela, rompió ayer un vidrio al lanzar la pelota.</i>	Oración	Una estructura sintáctica dentro de un idioma, en este caso, el español. Sujeto: <i>La niña de suéter azul, quien es la más inteligente de la escuela</i> [está formado por un núcleo (<i>niña</i>), que está determinado por un artículo (<i>la</i>), un complemento del nombre (<i>de suéter azul</i>) y una frase subordinada adjetiva (<i>quien es la más inteligente de la escuela</i>)] Verbo: <i>rompió</i> Complementos: <i>ayer, un vidrio, al lanzar la pelota.</i>
	Proposición	Esa estructura expresiva actualiza, por lo menos, las siguientes proposiciones: La niña rompió ayer un vidrio con la pelota. La niña viste suéter azul. Es estudiante de la escuela. Es la más inteligente de la escuela. Se trata de un conjunto de datos sobre un determinado estado de cosas.
	Enunciado	Una unidad de expresión que es parte de un proceso de comunicación y por lo tanto también es importante saber quién la dijo, a quién, en qué circunstancia y <i>para qué</i> (para explicar, delatar...).

Analía Kornblit (1984, p. 116) retoma de John Austin, de su libro *Cómo hacer cosas con palabras* (Barcelona, Paidós, 1984), la siguiente explicación sobre los tres planos en que debe comprenderse un enunciado:

- 1) lo *locutorio*: el acto de decir, en cuanto emitir palabras que tienen un sentido y **una referencia** (lo que se dice);
- 2) lo *ilocutorio*: el acto que se lleva a cabo *al* decir algo, tomando en consideración las relaciones entre el locutor y el auditor. Todo lo que se dice tiene una determinada *fuerza ilocutoria*, es decir, **una intencionalidad por parte del emisor**, que determina cómo debe ser recibido o interpretado el enunciado por el receptor. Esa fuerza adquiere su valor específico en el marco de convenciones definidas. La frase “regresa a la hora convenida”

no tiene la misma fuerza ilocutoria cuando es pronunciada por un marido que cuando lo es por el celador de una prisión que despide a un recluso con permiso de salida;

- 3) Lo *perlocutorio*: el acto que se lleva a cabo *porque* se dice algo, o sea **el efecto que produce lo que se dice en el receptor**: alegrar, ofender, asombrar, etc.

Los textos que se compilan en las partes 5, 6, 7 y 8 hacen referencia a las características básicas y específicas de los textos narrativos, expositivos, argumentativos y funcionales/apelativos; también se integran unidades didácticas de libros para el alumno que dan una idea de cómo “bajar” la teoría a un trabajo concreto en el aula; por ello aparecen textos junto con las indicaciones que los docentes pueden dar a los estudiantes para generar el desarrollo de ciertas competencias lectoras.

Por último, en la sección 9 se presenta un texto que es una reflexión final, a manera de resumen y de cierre, ya que recupera algunos aspectos señalados en las partes anteriores, para llamar especialmente la atención sobre ellos porque se consideran factores clave en el desarrollo de las competencias de lectura de los estudiantes del nivel medio superior.

Esperamos que la socialización (al interior de las academias o entre pares) de los contenidos, aquí incluidos, pueda apoyar el trabajo de los docentes, quienes, gracias a su creatividad y compromiso, seguramente podrán construir diversas estrategias didácticas para facilitar el desarrollo de las competencias de lectura de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Bunge, Mario. (2003). Información + evaluación = conocimiento. *Pliegos de Yuste. Revista de pensamiento y cultura europeos*. Núm. 1 noviembre de 2003. pp. 73-82. Disponible en: <http://www.pliegosdeyuste.eu/n1pliegos/mbunge.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (2008). *Acuerdo Número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. Disponible en: http://intranet.uat.edu.mx/rectoria/mediasuperior/Documentos%20compartidos/Acuerdos%20Secretariales/Acuerdo_444%20Las%20Competencias%20Que%20Constituyen%20el%20MCC%20Del%20S%20NB.pdf
- Kornblit, Analía. (1984). *Semiótica de las relaciones familiares*. Buenos Aires: Paidós.
- Mosterín, Jesús y Roberto Torretti. (2010). *Diccionario de lógica y filosofía de la ciencia*. 2a. ed. Madrid: Alianza Editorial.

1. UN PUNTO DE PARTIDA: EL CONCEPTO DE LITERACIDAD



1.1 LA LITERACIDAD O LO QUE LA GENTE HACE CON LA LECTURA Y LA ESCRITURA¹

VIRGINIA ZAVALA

Zavala, Virginia (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En Cassany, Daniel y otros. *Para ser letrados*. España: Paidós. pp. 13-35.

Presentamos la perspectiva de la lectura y la escritura (es decir, de la literacidad) como práctica social. Discutimos la noción de práctica letrada a partir de ejemplos que permiten entender que, más allá de los procesos mentales involucrados, existe otra dimensión importante de la lectura y la escritura que se vincula con lo que la gente hace con los textos en actividades sociales concretas.

LEER Y ESCRIBIR COMO PRÁCTICAS SOCIALES

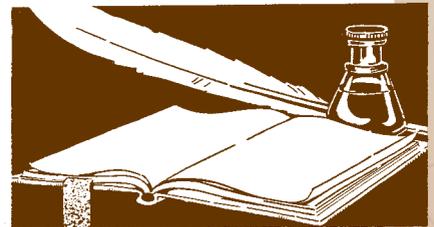
La literacidad siempre implica una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico. Si nos fijamos en los usos de la lectura y la escritura, más allá de la escuela, podemos darnos cuenta de que leer y escribir no son fines en sí mismos: uno no lee o escribe para leer y escribir. Al contrario, son formas de lograr objetivos sociales y prácticas culturales más amplios: uno lee una receta de cocina para cocinar, escribe una carta para mantener una amistad, entrega una solicitud para ejercer un derecho ciudadano, lee el periódico para informarse, escribe una lista para organizar su vida, etc.

Cocinar, mantener amistades, ejercer derechos ciudadanos, informarse y organizar nuestra vida son prácticas sociales que, como tales, están influidas por ideas o creencias que construyen la realidad de diversas formas. Si situamos la lectura y la escritura en contextos y motivaciones de uso más amplios, podemos afirmar que los textos que leemos y escribimos se insertan en las prácticas de nuestra vida y no al revés.

¹ Publicado en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. Núm. 47, enero de 2008. pp. 71-79.

Cuando pensamos en el uso de la literacidad en un contexto específico y para un propósito particular, ya no podemos reducirla a un conjunto de habilidades cognitivas que tienen que ser aprendidas mecánicamente. No podemos, por tanto, quedarnos solamente con una perspectiva cognitiva del estudio de la literacidad. Por otro lado, no podemos decir que la lectura y la escritura sólo yacen sobre el papel, en el sentido de que son capturadas en forma de textos para ser analizadas. Entonces, tampoco podemos estudiar la literacidad desde una perspectiva meramente lingüística de codificación y descodificación de símbolos gráficos.

Como el uso de la literacidad es esencialmente social, no se localiza únicamente en la mente de las personas o en los textos leídos o escritos sino, también, en la interacción interpersonal y en *lo que la gente hace* con estos textos. Al abarcar lo que las personas hacen con los textos y lo que estas formas significan para ellos, esta mirada social de la literacidad agrega la perspectiva de las *prácticas* a los estudios de los textos, a partir de un marco en el que la lectura y la escritura son concebidas como actividades situadas en el espacio entre el pensamiento y el texto.



Conocida como “Los nuevos estudios de literacidad”, esta perspectiva se ha venido desarrollando desde la década de 1980 principalmente en Inglaterra (Barton y Hamilton, 1998; Street, 1984) y en Estados Unidos (Gee, 2004). En Latinoamérica también se han realizado estudios de este tipo en los últimos años (Kalman, 2003; Zavala, 2002; Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004). En España, Cassany (2006) ha introducido esta corriente como la perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura.

Algunos ejemplos

Si pensamos en la naturaleza localizada de la literacidad, no es difícil darnos cuenta de que ésta cumple un rol en muchas actividades sociales. Propongo algunos ejemplos: acostar a un niño, comunicarse con un familiar que esté distante, jugar a los naipes como un pasatiempo, buscar información sobre un lugar turístico, armar un juguete electrónico, reflexionar sobre los buenos y malos actos al finalizar el día, etc. Todas esas actividades constituyen *eventos letrados* potenciales, pues en cada una la letra podría estar cumpliendo un rol importante, ya sea en forma de cuento, carta, registro de los puntos ganados, páginas en Internet, manual

de instrucciones o la Biblia, respectivamente. Sin embargo, no podemos quedarnos solamente con la actividad social en donde está presente la literacidad —es decir, con el *evento letrado*— y con los textos como productos utilizados en estas actividades.

Un concepto clave para esta perspectiva —el que crea el puente entre las actividades y los textos— es el de *práctica letrada*. Algunos lo han definido como las *formas culturales generalizadas de uso de la lengua escrita* o, en términos más sencillos, como *maneras de leer y escribir*. ¿A qué nos referimos con esto?

Retomemos algunos de los ejemplos anteriores. Acostar a un niño puede implicar la lectura de un cuento y esta lectura del cuento puede hacerse de una manera en particular. Imaginemos que, mientras que va leyendo el cuento, la madre interrumpe de manera constante su lectura con el fin de hacerle preguntas de respuesta cerrada al niño (*¿Qué hizo Valentín con el dinosaurio?*). Cuando el niño no contesta de forma correcta, la madre lo corrige y le da la respuesta esperada. La madre enfatiza las preguntas de información de respuesta única (que además ya son conocidas de antemano por ella) y no aquellas en las que el niño puede comentar libremente el contenido del cuento sobre la base de su experiencia.

Por otro lado, imaginemos que una persona que quiere buscar información en Internet sobre un lugar turístico lo hace colocando una palabra clave en el buscador, haciendo clic algunas de las entradas que aparecen en la pantalla, tratando de entender el registro escrito a partir de lo visual (y no al revés) y saltando de página en página para aprehender la información de una forma multimodal y no lineal. Después de revisar la información y de convencerse de que se trata del lugar que quiere visitar, la persona decide hacer una reserva de hotel con su tarjeta de crédito con un procedimiento que implica hacer clic en varios vínculos consecutivos. Considera que visitar una agencia de turismo personalmente es perder el tiempo.



Por último, la lectura de la Biblia en familia antes de empezar a cenar también puede hacerse de maneras específicas. Quizá se vea como natural que siempre sea el padre el que lee el pasaje bíblico a los otros miembros de la familia. Cuando el padre ha terminado con la lectura del pasaje, cada miembro de la familia trata de articular de manera breve lo leído con sus experiencias del día y reflexiona verbalmente sobre sus buenos y malos actos. Después el padre

evoca un versículo bíblico y todos lo repiten a coro bajo la consigna de que se lo aprendan de memoria. Aunque la cena empieza con la lectura de la Biblia, todos saben que está prohibido leer o escribir cualquier otra cosa a la hora de ingerir los alimentos.

Todas esas maneras de leer y escribir podrían configurar prácticas letradas coherentes tanto en la vida de las personas aludidas más arriba como en la de grupos sociales determinados. Vale decir que se trataría de maneras regulares en que la gente actúa en muchos eventos letrados dentro de contextos específicos. El conjunto de prácticas letradas articuladas entre sí, que pueden asociarse a un contexto institucional específico (a la escuela, a la familia, al trabajo, a la iglesia, a la comunidad, etc.) se conoce como *literacidad*. Es en ese sentido que podemos hablar de la existencia de *múltiples literacidades*, cada una de las cuales contaría con maneras de leer y escribir específicas.

Sin embargo, es importante aclarar que cada una de estas *literacidades* (la literacidad escolar, la literacidad familiar u otra) no esté claramente delimitada, pues las prácticas letradas asociadas a una situación suelen “migrar” a otros contextos y “reescribirse” desde nuevos ámbitos. Éste es el caso de los ejemplos de la lectura del cuento a un niño antes de acostarse y de la lectura de la Biblia en una cena familiar. Se trata de prácticas letradas desarrolladas en el hogar pero vinculadas con la escuela y con la Iglesia, respectivamente. Incluso puede ser que, después de tanto flujo entre prácticas de diferentes ámbitos institucionales, el origen de algunas de ellas sea incierto.

Ahora bien, estas maneras aceptadas y recurrentes de desarrollar la literacidad en eventos letrados específicos —es decir, estas *prácticas*— involucran valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales que son procesos internos del individuo y que no son siempre observables. Se trata de *maneras* de leer y escribir que articulan construcciones particulares de la realidad y que sólo tienen sentido en el marco de éstas. Si pensamos en el evento letrado de acostar a un niño, podemos pensar que la forma en que la madre se aproxima a la lectura del cuento se inscribe en prácticas sociales más amplias que se asocian, por ejemplo, con construcciones sociales sobre la crianza, la socialización del niño, lo letrado, el aprendizaje y la adquisición del conocimiento. La lectura de la Biblia supone una manera de comprender los roles de género en el hogar, el valor de la familia, la misión en la vida, la moralidad y lo sagrado. Por último, la lectura sobre un lugar turístico en Internet se inscribe

en ideas sobre la búsqueda de información en nuestros tiempos, la efectividad de lo visual *versus* lo puramente verbal, la organización de la vida y el funcionamiento del mercado.

Como hay prácticas sociales que se insertan en prácticas sociales más amplias, podemos hablar de una multiplicidad de prácticas sociales que se sitúan en distintos niveles. Así, por ejemplo, la práctica de la lectura del cuento se inscribe en creencias sobre lo que significa *aprender* y esto, a su vez, en creencias sobre lo que significa *socializar* a un niño. Por tanto, cuando hacemos referencia a una práctica letrada hacemos alusión a todo este paquete de cuestiones y no sólo a técnicas observables vinculadas a la lectura y la escritura.

Además, en estas prácticas letradas se inscriben las identidades de las personas, pues éstas desarrollan *maneras* de leer y escribir de acuerdo con la manera en que quieren identificarse como miembros de diversos grupos sociales e instituciones. Un niño que se socializa con lo letrado de una manera sabe que “gente como yo” hace ese tipo de cosas con la lectura. Un burócrata puede construir su identidad desde una serie de prácticas de lectura y escritura de documentos y en el marco de una ideología de “papelito manda”.

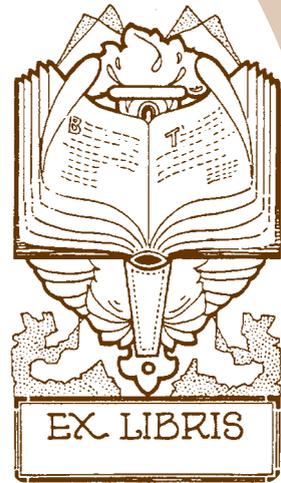
Algunos adolescentes escriben canciones y cartas para interactuar entre sí de maneras específicas y así se posicionan como miembros de grupos sociales particulares. Y los académicos de una universidad saben que su identidad como tales se desarrolla, en parte, por la forma en que construyen conocimientos a partir de todo lo que implica la literacidad ensayística. Por tanto, a través de la lectura y la escritura las personas dan sentido a sus vidas y a cómo quieren proyectar su identidad en diversas situaciones. Además, dominar cierto tipo de literacidad (la literacidad de niños de hogares hegemónicos, la literacidad burocrática, la literacidad de adolescentes o la literacidad ensayística) puede definir quién es un miembro interno del grupo y quién es —más bien— externo a él.

Todo lo anterior significa que para entender cómo funciona la lectura y la escritura no basta con observarlas en sí mismas. De lo que se trata, más bien, es de observar las prácticas sociales particulares donde se desarrollan las diversas formas de lectura y escritura. Una vez localizadas las prácticas sociales particulares, es necesario observar también la manera en que estas for-

mas específicas de lectura y escritura están conectadas con otros elementos: 1) con formas orales de utilizar el lenguaje y con otras modalidades sensoriales; 2) con formas particulares de interactuar, crear, valorar y sentir, y 3) con modos de usar objetos, instrumentos, tecnologías, símbolos, espacios y tiempos (Gee, 2001). Todos estos elementos nos ayudan a asumir la diversidad de prácticas letradas existentes y, por ende, la pluralidad de la literacidad.

IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

Veamos, para terminar, algunas implicaciones que tiene esta concepción en el aula. Sin duda, si cambiamos nuestro punto de vista sobre lo que es leer y escribir también cambia nuestra manera de fomentar su aprendizaje.



Replantear las tipologías textuales

Si seguimos con la línea argumentativa anterior, vemos que un mismo texto puede ser leído de distintas maneras a partir de prácticas letradas diferentes. Esto no sólo significa que un tipo particular de texto (la Biblia, un diario, una carta o un poema) no tiene un significado autónomo e independiente de su contexto de uso social, sino que tampoco puede ser usado como base para asignarle funciones específicas dentro de la línea de las clasificaciones textuales clásicas. Leer o escribir cualquier texto —todavía más en contextos no oficiales— puede cumplir muchas funciones, debido al hecho de que la gente “se apropia” de los textos para fines particulares.

Esto nos lleva al concepto de *literacidad vernácula*: aquellas prácticas letradas que tienen su origen en la vida cotidiana de la gente y que no están reguladas por las reglas formales y los procedimientos de las instituciones sociales dominantes. No se trata tanto de productos textuales “no oficiales” como, sobre todo, de *maneras* de aproximarse a cualquier texto desde necesidades que no han sido impuestas por instituciones diversas (ya sea la escuela, la iglesia, la familia, el trabajo, etc.). Pensemos en un grupo de adolescentes que toman la estructura tradicional del soneto y el estilo actual del rap para una forma nueva de cantar, híbrida de las anteriores. Otro ejemplo podría ser una persona que lee la

Biblia o una novela de una forma no dictaminada por la Iglesia y la academia, respectivamente.

Lo importante no es tanto clasificar al texto de forma descontextualizada como preguntarse cómo la gente hace uso del texto desde prácticas “propias” que reflejan patrones culturales particulares. Desde esta perspectiva, una serie de recetas de cocina (un texto supuestamente “funcional”) podría leerse con fines de entretenimiento y quizá un cuento (un “texto literario”) con propósitos más instrumentales.

Reconocer que leer y escribir no supone una habilidad universal

Estas “cosas” variadas que la gente hace con los textos, de acuerdo con el contexto sociocultural y con el propósito en los que éstos están inscritos, generan múltiples habilidades lingüísticas y cognitivas en relación con lo letrado. Por tanto, saber codificar y descodificar símbolos gráficos no implica necesariamente dominar las diversas maneras en que uno puede aproximarse a la lectura y la escritura: uno puede ser bueno haciendo algunas cosas (leyendo un acta en una asamblea indígena en Perú o discutiendo cuadros estadísticos sobre la desnutrición infantil en una reunión de científicos) y no tan bueno haciendo otras (leyendo un ensayo académico o rellenando un formulario para solicitar la visa), de manera que es importante reconocer que las habilidades letradas no son únicas, universales o neutrales



sino que se generan a partir de usos diversos con la lectura y la escritura y, por eso mismo, se van desarrollando toda la vida. También es interesante explorar cuáles son las prácticas letradas que uno domina y las que uno ignora o desconoce, entre la gran diversidad que encontramos en cada comunidad.

Reconocer las prácticas letradas escolares como construidas históricamente

A pesar de que la gente se adueña de los textos para fines propios, los textos también están regulados socialmente en el marco de ciertas instituciones. La escuela, por ejemplo, favorece ciertas prácticas letradas que, además, construye como las más legítimas. Estas maneras escolares de aproximarse a lo letrado responden a

valores que están implícitos en esa institución: aquéllos vinculados con la necesidad de desarrollar un pensamiento “abstracto”, “objetivo”, “lógico” y “racional”. Estos cuatro componentes pueden a su vez reducirse al denominado mito de la objetividad y a su manera de concebir el conocimiento; una visión que ha dominado el pensamiento occidental desde hace varios siglos y que ha penetrado en la institución escolar como la única perspectiva científica de usar el lenguaje.

De acuerdo con estas ideas, el mundo está compuesto de objetos que contienen verdades absolutas y universales y cuyas propiedades son independientes de contextos culturales específicos y de interpretaciones subjetivas y personales. Los seres humanos tendrían, entonces, que aprender a captar estos significados objetivos del lenguaje y a no mezclarlos nunca con la experiencia personal.

Lo interesante es darnos cuenta de que esta manera de construir la realidad está, por ejemplo, en la base de prácticas lectoras escolares que enfatizan preguntas de respuesta única, la búsqueda de la idea principal y las secundarias, la recuperación de inferencias, el ordenamiento de información, entre otros aspectos. Está también en la base de prácticas de escritura que se caracterizan por la descontextualización y el alto grado de explicitud en la producción de textos. Por decirlo de otra manera, estas creencias y estos valores reproducidos en la escuela han hecho posible que en esta institución se desarrollen estas prácticas letradas y no otras. Además, vale la pena acotar que estas prácticas letradas producen un distanciamiento entre el sujeto que lee o escribe el texto y el texto mismo y que asumen una rígida dicotomía entre lo escrito y otras modalidades sensoriales, como lo hablado, lo visual o lo gestual.

Incorporar una multiplicidad de prácticas letradas en la escuela

A pesar de que la escuela se ha ido transformando y ha ido reformulando una visión tradicional de la enseñanza de la lectura y la escritura, sigue existiendo una brecha entre la forma en que enseñamos a leer y escribir en la escuela y el conjunto sofisticado de prácticas que los estudiantes usan fuera de este ámbito (Pahl y Rowsell, 2005). Más aún, sigue existiendo un modelo deficitario de lo letrado, en el que las prácticas letradas vernáculas (aquéllas

no reguladas institucionalmente) no equivalen realmente a “leer” y a “escribir” en todo el sentido de la palabra: en el mejor de los casos, se conciben como inferiores a las escolares.

Pero ya hemos señalado que leer no es sólo leer libros ni tampoco hacer con los libros lo que se nos pide en la escuela. Por poner sólo un ejemplo, podemos constatar que, a partir de los juegos de video y de otros usos en Internet, los jóvenes de hoy desarrollan un conjunto de nuevas habilidades a partir de nuevas prácticas de lectura y escritura que implican el uso de la lengua escrita de manera integral como parte de una variedad de sistemas semióticos sin base textual. La diferencia entre las habilidades que promueve la escuela y las que los estudiantes desarrollan con mayor motivación fuera de ella explica por qué muchos chicos no rinden en el sistema escolar aunque lo hagan muy bien fuera de esta institución. Lo más probable es que como profesores tampoco podamos desarrollar muchas de las prácticas letradas que nuestros estudiantes manejan con mucha destreza fuera de este ámbito.

Palabras finales

Es importante que reconozcamos la importancia del *contexto*, la *identidad* y la *práctica* en la lectura y la escritura y que prestemos atención a la manera en que la gente le confiere sentido a su vida a través de prácticas letradas cotidianas que no suelen ser reconocidas en el discurso hegemónico acerca de la literacidad. Aunque no se trate de sustituir las prácticas letradas escolares por las cotidianas, habría que acercar más la escuela a las necesidades de la gente y esto implica preguntarnos *qué tipo de lectores y escritores queremos producir y para qué propósitos*. Para contestar a esta pregunta no nos queda sino reconocer la multiplicidad de literacidades e incorporar a nuestra experiencia docente esta dimensión de lo letrado que se interesa por lo que la gente *hace* con los textos.

1.2 LAS TRES PERSPECTIVAS: CONCLUSIÓN

Cassany, Daniel (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta. pp. 29-30, 33, 42-45, 52-53, 70-71, 96-97.

En conclusión, yo preferiría hablar de tres orientaciones para estudiar el hecho lector según lo abordemos desde las ciencias del lenguaje, la psicología o la sociología y la antropología o de tres orientaciones que adoptan campos diferentes de estudio: el “código y el discurso”, “la comprensión y los procesos cognitivos” o las “prácticas letradas y la retórica contrastiva”.

Visto así, las tres perspectivas son complementarias. No se excluyen. Ninguna es más moderna, reciente o mejor que otra. Quizá hoy en día la orientación sociocultural resulta más plausible e interesante por dos motivos. Primero, porque adopta una visión más completa que puede incluir lo lingüístico y lo cognitivo desde lo social. Segundo, porque en un mundo globalizado e intercultural como el que vivimos, incluir los aspectos sociales permite dar cuenta con mayor precisión y justicia de la diversidad lectora, que es una de las características más relevantes de la práctica letrada contemporánea.

PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL: DIVERSIDAD DE INTERPRETACIONES

Por último, si cada comunidad tiene sus propias prácticas letradas y significados, si cada lector aporta su conocimiento previo al acto de leer, si cada individuo acumula una historia personal irreplicable es imposible alcanzar un consenso completo sobre la comprensión. No existe el *Significado* (definido y en mayúscula) descontextualizado, ubicuo y atemporal. Existen sólo *significados* (en plural y en minúscula) situados, locales, caducos, individuales. En consecuencia, cada texto provoca innumerables variaciones de significado entre las diferentes personas y comunidades. Cada lector actualiza en cada momento y lugar un significado particular.

Si reconocemos este hecho y no renunciarnos a querer comprender lo que significa un discurso, estamos abocados al diálogo, al intercambio de significados y voces, a la negociación. Nuestra interpretación de un texto, por muy completa y buena que sea, no basta. Es parcial. Necesitamos sumar varias interpretaciones, incorporar las miradas y las perspectivas de otras personas. Al disponer de varias interpretaciones de un mismo texto alcanzamos una comprensión menos parcial, más cercana a los efectos plurales y diversos que causa un discurso.

A la salida del cine o del teatro, mientras vemos la televisión o escuchamos una conferencia, al seguir las declaraciones de un político buscamos el intercambio con los amigos y los familiares. Necesitamos confirmar nuestra interpretación. Queremos conocer la de los otros. Esperamos construir una interpretación coral, completa, matizada porque sabemos que es más veraz que la nuestra. Nos interesan las interpretaciones de las personas que tenemos cerca, de las que nos despiertan confianza, de las que nos importan: familiares, amigos, colegas. Pero también de las autoridades que nos gobiernan, puesto que influyen en nuestras vidas con sus decisiones. Comprender un discurso político, pero ignorar la interpretación que se hace de él en la comunidad, no deja de ser una suerte de comprensión egocéntrica y aislada.

LEER COMO VERBO TRANSITIVO

Así pues, concebimos una comunidad letrada como una sociedad que desarrolla un conjunto organizado de prácticas de lectura y escritura, dominantes y vernáculos, en diferentes ámbitos (familiar, profesional, académico, periodístico, etcétera). Se trata de un auténtico repertorio de prácticas letradas que articulan el vivir diario. Ir a la escuela es participar en un conjunto de prácticas académicas, en un subconjunto de todas las prácticas letradas. Tener que ir al hospital requiere también enfrentarse a las situaciones de lectura administrativa y médica: hacer un ingreso, un diagnóstico, un pronóstico y obtener el alta, que se materializan en documentos. En las profesiones calificadas, trabajar exige dominar algún tipo específico de prácticas lectoras y escritoras. Cada grupo de prácticas difiere del resto y posee sus propios rasgos.

Las personas alfabetizadas conocemos sólo algunas de las prácticas letradas existentes. Nadie domina todo. Nadie conoce todos los géneros, ámbitos y estilos en una comunidad. ¡Qué ingenuo pensar que el alfabetizado lo puede entender todo! ¡Qué falso! Cada ciudadano participa en las prácticas sociales generales y en las de sus ámbitos de trabajo, personal y familiar.

En mi caso, soy bueno leyendo artículos de investigación sobre lingüística, el periódico (secciones de política, sociedad, cultura), algunas revistas corrientes, novelas contemporáneas o documentación administrativa de mi universidad. En cambio, tengo dificultades para leer poesía, la sección de economía del periódico, leyes o normativas. Y entiendo bastante poco, o nada, las sentencias judiciales o los artículos científicos de otras áreas.

En consecuencia, leer es una práctica versátil. Varía en cada contexto, disciplina y comunidad. Es simplista y reduccionista concebirla como una tarea universal o general, o creer que para dominarla basta adquirir las destrezas mínimas de descodificar e inferir implícitos. Es más real y útil entenderla como una tarea enraizada en su contexto, que varía en cada situación y que exige conocimientos y habilidades específicos.

COMUNIDAD DE PRÁCTICA

Otro concepto relevante para la orientación sociocultural es el de *comunidad de práctica*, que es muy cercano al de práctica letrada y tiene interés para la educación. Una comunidad de práctica es una agrupación de personas que: *a)* comparte unos propósitos y un contexto cognitivo; *b)* interactúa entre sí con cierto compromiso; y *c)* desarrolla unas rutinas comunicativas y un repertorio propio de géneros discursivos (unas prácticas letradas o habladas) con el que construyen su identidad.

Un buen ejemplo de comunidad discursiva son mis clases de Tai Chi, dicho de manera coloquial. Somos un grupo de personas diferentes que sólo compartimos el interés por la práctica de esta tradición china dos veces por semana. Nuestras rutinas consisten en saludarnos y despedirnos, conversar sobre temas cotidianos



mientras esperamos el inicio de la sesión, seguir atentamente y en silencio las indicaciones del maestro, repetir los movimientos corporales, hacer preguntas, etcétera.

Hemos acuñado expresiones propias que nadie más conoce. Decimos la *forma* para referirnos a la tabla de Tai Chi que estamos practicando. Usamos expresiones como *rechazar al mono*, *ocho joyas*, *vaciar la pierna*, *agarrar la bola*, *limpiar el brazo* o *hacer las nubes* para referirnos a cada movimiento que realizamos.

Puesto que sólo las personas que pertenecen a este grupo conocen dichas expresiones y prácticas, éstas se convierten en un recurso para expresar nuestra identidad. En alguna ocasión que me he encontrado con algún compañero del grupo en otro contexto, podemos hacer bromas usando estas expresiones incomprensibles al resto para mostrar nuestra complicidad. ¿Ustedes entienden algo? Sólo si han practicado Tai Chi alguna vez...

¿Y cómo se aprenden estas formas particulares de lenguaje? Sencillamente, con interés, implicación y práctica, de manera informal. Dicho de otro modo, accediendo a la comunidad de práctica como un miembro de pleno derecho: *a)* implicándose con compromiso en dicha comunidad; *b)* participando activamente en sus prácticas; y *c)* construyendo una identidad propia a partir de los recursos lingüísticos disponibles. Se trata de un aprendizaje informal, situado, natural, que surge de la propia experiencia de interacción con el resto de miembros expertos de la pequeña comunidad.

1.3 LA LITERACIDAD: CONCEPTO

El último concepto al que me referiré también ha sido usado. Es el que agrupa todos los conocimientos, habilidades, valores y prácticas relacionadas con el uso de los escritos. Es lo que denominamos *literacidad*, que corresponde al inglés *literacy* y que abarca estos puntos, sin pretender ser exhaustivo:

- El *código escrito*: las unidades y las reglas del sistema de escritura, en todos los planos lingüísticos, las convenciones establecidas sobre su uso
- Los *géneros discursivos* y sus características: sus funciones sociales, su contenido, su estructura y fraseología, etcétera.
- Los *roles de autor/lector*: la imagen que adopta cada interlocutor, sus formas de cortesía.
- La *organización social de las prácticas letradas*: las instituciones y sus contextos, disciplinas, grupos y ámbitos, los procesos sociales en los que se integran los géneros discursivos.
- Las *identidades de autor y lector*: su personalidad individual, colectiva, su pertenencia a grupos e instituciones.
- Los *valores, las representaciones y las actitudes asociadas a las prácticas letradas*: su posición social (prestigio, rechazo, prejuicios), el poder que detentan.
- Las formas de pensamiento desarrolladas a través de las prácticas letradas, como la objetividad, la descontextualización, la capacidad de planificación o abstracción, la conciencia metalingüística, el razonamiento lógico, etcétera.

Sin duda, se trata de un concepto más teórico. Creo que se restringe a los investigadores y especialistas, que necesitamos poder denominar nuestro campo de trabajo con una denominación precisa y clara. Equivale a términos como “oncología”, “botánica” o “paleografía”, que son poco usados en la vida cotidiana porque preferimos hablar de “un cáncer”, de “unas rosas curiosas” o de “un manuscrito latín del siglo II”.

MULTIMODALIDAD

Una de las características que tienen muchas de las anteriores prácticas letradas es que son *multimodales*, además de la escritura usan otros *modos* para representar y transmitir información: fotografías, íconos, gráficos, videos, grabaciones de audio, música, recreaciones en tres dimensiones, etcétera. Eso también ocurre con prácticas más tradicionales como libros, revistas, cartas o prensa de pago. Lo podemos ver comparando un libro de texto o un manual de hace tres décadas con otro actual: en el primero la mayoría de páginas contendrán sólo prosa, mientras que en el último habrá muy pocas, o ninguna, porque casi todas tendrán dibujos, fotos, esquemas o gráficos.

En definitiva, las prácticas letradas *monomodales* están siendo sustituidas por las *multimodales*, las que integran diferentes modos *comunicativos* junto a la letra. Sin duda, la lectura de textos multimodales es más compleja porque el significado no procede sólo de lo que aporta cada modo por separado, sino de la interacción que se produce en el conjunto. Por ejemplo, al visitar un sitio web procesamos la imagen, la prosa y el sonido de manera simultánea: el pie de foto orienta la interpretación de la imagen; un emoticono de risa o tristeza modifica el sentido de una frase; la música que acompaña la web también influye en la interpretación global.

La multimodalidad no se refiere sólo a la recepción de discursos. La tecnología digital de imagen, audio y video se ha abarataado y diseminado hasta el punto de que muchas familias disponen de grabadoras y cámaras digitales. Los adolescentes elaboran sus propias fotografías y grabaciones, las manipulan con los programas informáticos libres o pirateados y las difunden a través de Internet, en fotoblogs personales, en *You Tube*, en foros o mediante correos masivos. Muchas de estas producciones caseras audiovisuales se incorporan luego a los escritos de estos jóvenes (presentaciones con PowerPoint, participaciones en foros en Internet, correos electrónicos, etcétera) creando sofisticados discursos multimodales (Cassany, Sala Quer y Hernández, 2008).



MULTILITERACIDAD

Mi último análisis se refiere más a una característica general de la lectura contemporánea que a una práctica concreta. Hoy nos rodean textos más diferentes y variados de lo que ocurría hace algunas décadas. Tenemos distintos formatos (pantallas grandes y chicas, papeles, libros, carteles), nuevos géneros discursivos (*chat*, *blog*, *sms* de celular), varios idiomas (lengua materna, lengua franca, etcétera). Y lo corriente es saltar de uno a otro de manera casi instantánea sin ninguna dificultad. Es lo que se denomina *multiliteracidad* o *multilectura*. Si antes leíamos o escribíamos de manera lenta y continuada un mismo tipo de texto, hoy participamos en prácticas letradas notablemente diversas, que exigen el uso de habilidades, conocimientos y recursos distintos.

La jornada de trabajo de muchas profesiones calificadas exige la multilectura: en una hora podemos leer los titulares del periódico, responder al correo electrónico, buscar datos en una web, leer las aportaciones de un foro, revisar un informe en papel, atender a los mensajes de celular o consultar un manual. En muchos casos, lo hacemos en varios idiomas, en géneros diferentes (como un informe técnico, un sms o una web), que requieren registros y recursos lingüísticos muy variados. Leemos correos de familiares, columnas de opinión de periodistas, informes técnicos de especialistas, bromas de amigos, etcétera. Saltamos de una situación a otra sin descanso, como quien cambia el canal de televisión.

Por supuesto, la posibilidad de que se produzcan interferencias entre las diferentes tareas es más alta que cuando leemos de manera más continuada un mismo texto. Cada práctica letrada nos sitúa en un contexto particular, con diferentes autores, intenciones, conocimientos y retóricas. ¡Qué difícil es darse cuenta de la ironía en un *e-mail* cuando estás analizando los detalles de una auditoría técnica! O ¡qué fácil es que se nos escapen algunas reducciones ortográficas típicas del *chat* al escribir un correo profesional!

2. CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE LA LECTURA

Leer constituye una práctica cultural que consiste en interrogar activamente un texto para construir su significado, sobre la base de las experiencias previas, de los esquemas cognitivos y de los propósitos del lector.

(Condemarín, 1998)





2.1 LA IMPORTANCIA DE LA INFORMACIÓN NO VISUAL EN EL PROCESO DE LECTURA

Smith, Frank (1983). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas. pp. 13-22.

COMPRENSIÓN DE LA LECTURA: PERSPECTIVA Y PLAN GENERAL

La lectura involucra un número de habilidades generales que no deben ser ignoradas en ningún análisis serio sobre el tema. La frecuente afirmación, por ejemplo, de que la lectura requiere de un tipo especial de discriminación visual, descuida por completo los hechos fundamentales con respecto al papel de los ojos en la lectura. No es necesario ningún tipo o grado excepcional de agudeza visual para discriminar entre letras o palabras impresas; probablemente cualquier niño que pueda distinguir entre dos caras a tres metros de distancia tiene la suficiente capacidad visual para aprender a leer. Un lector debe descubrir las diferencias críticas mínimas entre las letras y las palabras, lo cual no es asunto de saber cómo mirar sino de saber qué es lo que hay que buscar. Debido a las características completamente generales del sistema visual y del lenguaje humanos, la lectura fluida, de hecho, depende de una habilidad para confiar en los ojos lo menos que sea posible. Como veremos, tal habilidad no se enseña; los niños la adquieren cuando emplean habilidades perceptuales y cognoscitivas comunes a muchos aspectos cotidianos de la percepción visual.

Otra afirmación persistente es que la lectura constituye simplemente un asunto de “descodificar el sonido” –de traducir los símbolos escritos en una página a sonidos reales o imaginados del habla, de manera que aprender a leer convierte en poco más que memorizar las reglas seleccionadas para decodificar y en practicar su uso. Pero el análisis de las relaciones entre lo impreso y el habla no sólo confirma que las “reglas” para deletrear los sonidos son desmedidamente complicadas e inconfiables en inglés, sino que también son bastante irrelevantes para la lectura en cualquier idioma. La lectura es menos un asunto de extraer sonidos de lo impreso que de darle significado. Los sonidos que supuestamente revelan el significado de secuencia de letras no pueden, de hecho, ser producidos, a menos

que un significado probable se pueda determinar de antemano. Es un hecho universal de la lectura, más que un defecto de deletrear el español, que el esfuerzo por leer a través de la descodificación no sólo es inútil sino también innecesario.

Una comprensión de la lectura, por consiguiente, no se puede lograr sin algunos conocimientos generales con respecto a la naturaleza del lenguaje y de varias características del funcionamiento del cerebro humano. Consecuentemente, la primera mitad de este libro[‡] está dedicada a una consideración bastante amplia de tópicos tales como la visión, la memoria, el conocimiento, el lenguaje y el aprendizaje. Estos capítulos iniciales[‡] no intentan expresar disquisiciones comprensivas (ni siquiera equilibradas) de los temas que abarcan; éste no es un libro sobre fisiología lingüística, ni psicología cognoscitiva. En lugar de ello, ofrece un mínimo de la teoría y de los hechos esenciales necesarios y pertinentes para un análisis de la lectura. Se proporcionan algunas sugerencias en las notas de esos capítulos para aquellos lectores interesados en consultar fuentes más detalladas sobre los temas.

Una aproximación de base amplia a la lectura tiene algunas ventajas incidentales. Entre más se hable acerca de los tópicos generales al principio, menos tendrá que decirse con respecto a la lectura cuando el tema específico sea mencionado por primera vez. De hecho, no hay nada único con respecto a la lectura. No hay nada en la lectura, en lo que a la visión se refiere, que no esté involucrado en las actividades perceptuales mundanas tales como distinguir a las mesas de las sillas o a los perros de los gatos. No hay nada en la lectura, en lo que al lenguaje se refiere, que no esté dentro de la competencia de cualquiera que posea la habilidad para comprender el habla. Aunque la dificultad con que algunos niños enfrentan el aprendizaje de la lectura a menudo se atribuye a cierto tipo de daño cerebral mínimo, no detectado, no hay una evidencia convincente de que una parte particular del cerebro esté exclusivamente involucrada en la lectura. Es posible, desde luego, –aunque no es tan común como algunas autoridades en lectura sugerirían– que algún niño ocasional tenga un daño cerebral que afecte su habilidad para el lenguaje, pero tal daño no interferiría en la lectura dejando intacta la comprensión del habla. Obviamente, los niños pueden tener defectos visuales que interfieren en la lectura pero estos defectos también se presentarían en otras actividades visuales. Ello no significa que sea impo-

[‡] Esta nota se refiere a: Smith, Frank (1983). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas

sible que un niño fracase al aprender a leer por el sólo hecho de que posea una visión perfecta y la habilidad del lenguaje hablado; hay muchos ejemplos de lo contrario en nuestras escuelas. Pero hay muchas otras razones posibles para que se presenten dificultades en la lectura, aparte de los desórdenes cerebrales hipotéticos, los conflictos personales, sociales o culturales pueden interferir críticamente en la motivación o en la habilidad de un niño para aprender a leer, y también es posible que se cometan errores durante la instrucción. Los niños pueden desarrollar hábitos de lectura que hagan imposible la comprensión.

En consecuencia, se hará un análisis detallado de la lectura en la segunda mitad de este libro[‡]; cuando ya haya sido examinada una gran parte de los fundamentos básicos. Las cuestiones relacionadas con la enseñanza de la lectura se revisan en el capítulo final[‡], debido en parte, a que el énfasis pedagógico de este libro está en capacitar a los maestros para tomar decisiones actualizadas, más que en decirles qué es lo que deben hacer, y también porque las inferencias acerca de la manera en que se debe enseñar a leer se hacen más claras a medida que la lectura misma se comprende de mejor manera. La principal implicación instruccional del análisis de este libro es que los niños aprenden a leer leyendo. La disciplina, los ejercicios y el aprendizaje de memoria juegan una pequeña parte en el aprendizaje de la lectura y, de hecho, pueden interferir en la comprensión. La función de los maestros no es tanto enseñar a leer, sino ayudar a los niños a leer. Desde luego, la manera en que se puede hacer esto —y la resolución de la paradoja de que los niños deben leer para aprender mientras aprenden a leer— involucra un problema que debe ser eventualmente enfrentado. Pero por el momento es más apropiado posponer los últimos temas y concentrar toda nuestra atención en cómo se alcanzarán las partes concluyentes del libro.

EXAMEN PREVIO DEL LIBRO

El capítulo 1, *Comprensión de la lectura*[‡], se presenta después de este examen previo, con un esbozo muy general de la manera en que se efectúa la lectura, demostrando que lo que ocurre detrás de los ojos del lector, en su cerebro, contribuye de mejor manera a la lectura, mucho más que lo que está impreso y se presenta ante él.

[‡] Esta nota se refiere a: Smith, Frank (1983). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas

El capítulo 2, *Comunicación e información*[‡], explica algunos términos y conceptos técnicos que serán utilizados en el análisis de la lectura, enfatizando el papel activo que debe desempeñar el lector y los tipos de influencia que pueden interferir en la “recepción de mensajes” provenientes de lo impreso.

El capítulo 3, *Entre el ojo y el cerebro*[‡], investiga lo que está más allá de los ojos y analiza algunas de las limitaciones del cerebro para tratar la información obtenida a través de los ojos, y se muestra la importancia de lo que ya es conocido por el cerebro.

El capítulo 4, *Memoria*[‡], se refiere a otra fuente principal tanto del poder cerebral como de sus limitaciones.

El capítulo 5, *Conocimiento y comprensión*[‡], intenta elucidar lo que ya existe en el cerebro, y analiza la manera en que se usa el conocimiento previo para darle sentido al mundo, ya sea a través del lenguaje o en forma más directa.

El capítulo 6, *Lenguaje hablado y escrito*[‡], examina algunas de las exigencias especiales que todas las formas de lenguaje demandan de los escuchas o de los lectores, y también las complejas relaciones y las sutiles diferencias que existen entre el habla y lo impreso.

El capítulo 7, *Aprendizaje acerca del mundo y con respecto al lenguaje*[‡], delinea algunos principios básicos concernientes a que los niños no tienen (ni pueden carecer) de las habilidades especiales para aprender a leer. Mejor dicho, ellos deben emplear destrezas de aprendizaje fundamentales para resolver los problemas de la lectura.

Los cuatro capítulos siguientes, del 8 al 11[‡], emprenden un análisis teórico de la lectura y de los aspectos de su aprendizaje, basado en las discusiones precedentes.

El capítulo 12, *La lectura y aprendiendo a leer*[‡], consiste en una revisión de los aspectos más importantes de la lectura, algunas perspectivas adicionales sobre su aprendizaje y una consideración sobre el papel de los maestros.

LOS DOS ASPECTOS DE LA LECTURA

Obviamente, la lectura no es una actividad que pueda llevarse a cabo satisfactoriamente en la oscuridad. Para leer usted necesi-

[‡] Esta nota se refiere a: Smith, Frank (1983). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas

ta iluminación, tener algo impreso enfrente, mantener abiertos los ojos y posiblemente traer puestos sus anteojos. La lectura, en otras palabras, depende de que cierta información vaya de los ojos al cerebro. Permítasenos llamar *información visual* a esa información que el cerebro recibe de lo impreso. Es fácil caracterizar la naturaleza general de la información visual; desaparece cuando las luces se apagan.

El acceso a la información visual es una parte necesaria de la lectura, pero no es una condición suficiente. Usted podría tener abundancia de información visual dentro de un texto colocado enfrente de sus ojos y no ser capaz de leerlo. Por ejemplo, el texto que usted está mirando podría estar escrito en un lenguaje que no comprende. El conocimiento del lenguaje pertinente es parte de la información esencial para la lectura, pero no es una información que usted espera encontrar en la página impresa. Más bien es la información que usted ya posee, detrás de los globos oculares. Este tipo de información puede distinguirse de la información visual que entra a través de los ojos, *llamándola información no visual*.

Aparte del conocimiento del lenguaje, hay otros tipos de información no visual. El conocimiento de la materia de estudio es similarmente importante. Proporcione usted a varias personas algunos artículos de física subatómica, de cálculo diferencial o de mecánica aeronáutica y encontrará que no son capaces de leerlos —no debido a alguna inadecuación del texto, el cual puede ser leído perfectamente bien por los especialistas, ni a causa de que haya algo anómalo en los ojos de esas personas, sino porque éstas carecen de la información no visual apropiada. El conocimiento de la manera en que se debe leer es otro tipo de información no visual, y de evidente importancia para hacer posible la lectura aunque no tenga nada que ver con la iluminación, con lo impreso, ni con el estado de nuestros ojos. La información no visual se distingue fácilmente de la información visual —todo el tiempo la trae consigo el lector y no desaparece cuando se apagan las luces—.

La distinción entre información visual y no visual puede parecer obvia; sin embargo, es tan decisiva en la lectura y en el aprendizaje de ésta que me parece conveniente esquematizarla en la figura 2.1.

La razón por la cual la distinción entre información visual y no visual es tan importante se puede plantear de forma sencilla: hay una relación recíproca entre ellas. Dentro de ciertos lími-

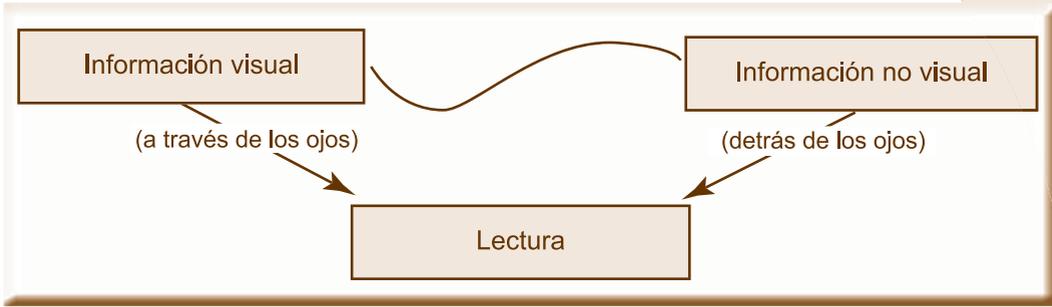


Figura 2.1. Dos fuentes de información en la lectura.

tes, uno puede intercambiarlas. Entre más información no visual tenga un lector, menos información visual necesita. Mientras menos información no visual esté disponible detrás de los ojos, más información visual se requiere. La relación recíproca está representada por la línea curva entre los dos tipos de información en la figura 2.1. No es difícil proporcionar demostraciones informales del intercambio entre los dos tipos de información en la lectura. Por ejemplo, es un fenómeno común el hecho de que las novelas populares y los artículos de los periódicos pueden leerse con facilidad — se pueden leer relativamente rápido, con una luz débil, a pesar de que el tipo de letra sea pequeño y de la impresión de baja calidad. Son fáciles de leer debido a que hacen referencia a algo que ya conocemos; tenemos una necesidad menor de información visual. Por otra parte, los materiales técnicos o las novelas difíciles —o incluso las mismas novelas populares y los artículos de los periódicos cuando los lee alguien que no esté familiarizado con el lenguaje ni con los formalismos de la escritura— requieren de más tiempo y esfuerzo, de una tipografía más grande, una impresión más clara y de mejores condiciones físicas. Los nombres de pueblos o ciudades familiares en las señales de tránsito se pueden leer a una distancia mayor que los nombres de las poblaciones desconocidas escritos con letras del mismo tamaño. Es más fácil leer letras en una pared cuando están ordenadas en palabras y frases significativas que cuando esas letras del mismo tamaño están ordenadas al azar en una lámina que tiene un oculista para el examen de la vista. En cualquier caso, la diferencia no tiene nada que ver con la calidad de la información visual disponible en lo impreso, sino con la cantidad de información no visual que el lector trae consigo. Entre menos información no visual pueda emplear el lector, más difícil es la lectura.

Ahora tenemos una razón para entender por qué la lectura puede ser tan difícil para los niños, independientemente de su habilidad real para leer. Ellos pueden tener poca información no visual relevante. Algunos materiales de iniciación a la lectura parecen estar expresamente diseñados para evitar el uso de la información no visual. En otras ocasiones los adultos pueden desalentar inconscientemente, o incluso deliberadamente, el uso de la información no visual. Pero cualquiera que sea la causa, la insuficiencia de esa información hará más difícil la lectura. Puede incluso hacer imposible la lectura, por la simple pero inevitable razón de que hay un límite para la cantidad de información que puede manejar el cerebro en un momento determinado. Hay una obstrucción o cuello de botella entre el ojo y el cerebro en el sistema visual, como se indica en la figura 2.2.

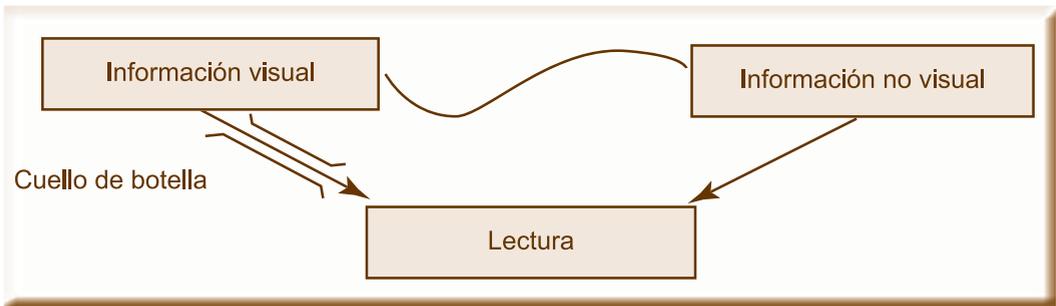


Figura 2.2. La obstrucción o cuello de botella en la lectura.

Como una consecuencia de esta obstrucción, un lector puede convertirse fácil, o temporalmente, en un ciego funcional. Puede mirar pero no es capaz de ver; no importa qué tan buenas sean las condiciones físicas. Un renglón impreso que es claramente obvio para un maestro (quien sabe de antemano lo que ahí dice) puede ser casi completamente ilegible para un niño cuya dependencia de la información visual puede limitar su percepción a sólo dos o tres letras en la mitad del renglón.

Ser incapaz de discernir las palabras impresas no constituye un obstáculo exclusivo de los niños. Los lectores fluidos pueden encontrarse exactamente en la misma situación por las mismas razones esenciales —debido a que se tiene un material difícil de leer, porque se requiere mucha concentración en cada palabra o por estar en una condición de ansiedad, razones que incrementan la necesidad de información visual y tienen la consecuencia paradójica de hacerla más difícil de ver en el texto.

En el capítulo 3[‡] mostraré cómo se pueden evaluar las proporciones relativas de información visual y no visual que se requieren para leer, y también señalaré qué tan estrecho es el cuello de botella; tanto que al menos las tres cuartas partes de la información visual disponible en el texto habitualmente se debe ignorar. Como escribió el psicólogo Paul Kolers (1969),^{2‡} “la lectura sólo ocasionalmente es visual”. Debido a que la información no visual está en el núcleo de la lectura, una gran parte de este libro estará dedicada a analizar su naturaleza, su desarrollo y su uso.

Algunas distinciones básicas

Los libros acerca de la lectura a menudo empiezan con un intento por definir el término con alguna afirmación formal quizá como, “la lectura comprende la extracción de información de lo impreso”. Pero semejante afirmación no dice realmente nada que alguien probablemente no sepa, ni indica si el autor pretende usar esa palabra de una manera diferente de todos los demás ni cómo lo hace. Las definiciones formales tienen utilidad sólo si las palabras se usan de una manera especializada, limitada, o bien impredecible, e incluso así, pueden causar más problemas que beneficios debido a que los lectores prefieren interpretar palabras conocidas de maneras familiares. El hecho es que las palabras comunes, fácilmente entendibles, tienden a tener una multiplicidad de significados –un aspecto interesante de todos los idiomas, del cual nos ocuparemos posteriormente– y lo que usualmente le da un significado ambiguo a una palabra, no es un acuerdo previo ni un decreto, sino el contexto particular en el que se encuentra.

Examinemos la cuestión de si la “lectura” necesariamente involucra comprensión. Tal cuestión no plantea nada con respecto al acto de leer, sino solamente acerca de la manera como se emplea la palabra. Y la única respuesta posible es que algunas veces la “lectura” ciertamente implica comprensión, como cuando le preguntamos a alguien si está disfrutando la lectura de un libro –lo que no siempre ocurre– o como cuando nos responde que ha estado leyendo durante dos horas y con trabajos ha entendido una palabra. Semejante flexibilidad no ilustra una imperfección del lenguaje sino más bien su productividad limitada. El contexto

² Las referencias se señalan por el año de su publicación entre paréntesis, y se proporciona una lista completa de ellas al final del libro (...)[‡].

[‡] Esta nota se refiere a: Smith, Frank (1983). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas

generalmente sirve (y siempre debe servir) para aclarar el significado, evitándonos la indeseable necesidad de utilizar palabras familiares de maneras no familiares, o de inventar palabras desconocidas para propósitos familiares. Con frecuencia las definiciones no son útiles.

Sin embargo, quiero señalar una distinción entre la lectura comprensiva y la lectura –o como cualquier otra persona podría llamarla– sin comprensión. Es posible, desde luego, citar una serie de palabras sin comprender nada de ellas, lo que ha sido llamado “ladrar lo impreso” (Wardhaugh, 1969). Cuando no haya posibilidad para la comprensión de un significado, y sea importante aclarar la situación, evitaré utilizar la palabra “lectura” para hablar en cambio de “identificación de palabras”. En ocasiones –debido a la necesidad de hacer una comparación o señalar un contraste– me referiré a la comprensión como la “identificación del significado”. Pero en general usaré los términos “lectura” y “comprensión” (de lo impreso) de forma indistinta. A mi modo de ver la lectura es algo que le da sentido al lector.

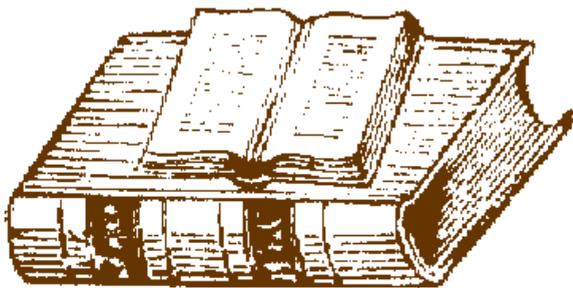
Debo señalar una importante distinción entre el aprendizaje y la enseñanza. La diferencia podría parecer muy obvia, pero en algunos libros de texto y en ciertos círculos educacionales parece asumirse que los dos están correlacionados por completo. Como una consecuencia, la ejecución de los niños puede ser menospreciada. Por ejemplo, se puede dar por hecho que los padres enseñan a hablar a los niños (en vista de que la mayoría de los niños adquieren esa destreza con rapidez) o que no hay nada extraordinario en el simple hecho de saber hablar (dado que pocos padres se preocupan en enseñar a los niños a hacerlo). Ambos puntos de vista son incorrectos. Aprender a hablar es una importante proeza intelectual, igualada sólo por la facilidad con la que los niños les dan sentido a muchos otros patrones de sonidos, visiones, olores y otros tipos de eventos en su ambiente. Es realmente una fortuna que los niños puedan aprender sin un maestro, dado que una gran parte de lo que esperamos que aprendan –incluida la lectura– no puede ser de hecho el tema de la instrucción formal.

Por otra parte, muy a menudo la enseñanza ocurre sin un aprendizaje cuando la enseñanza y el aprendizaje parecen estar progresando al mismo tiempo, aquélla puede obtener un crédito inmerecido. Si usted les preguntara a muchas personas cómo aprendieron a leer por primera vez, probablemente le responderían que alguien les enseñó los nombres y los sonidos de las letras. Este tipo de romanticismo subyace a muchas de las afirmaciones

que señalan que la manera de mejorar la lectura es “regresar a lo básico”. Pero aparte del hecho de que pocos adultos tienen una memoria confiable con respecto a los detalles específicos de los primeros seis años de sus vidas (ni de que hayan entendido muy bien lo que sus maestros estaban haciendo con ellos en ese tiempo) sucede que nadie aprende a leer simplemente porque conoce los nombres y los sonidos de las letras. Por lo tanto, si el maestro cree merecer el crédito, debe ser por algo más significativo que haya escapado al niño y posiblemente también al maestro. En ocasiones, los maestros pueden hacer lo correcto por una razón equivocada, o cuando creen que están haciendo algo más, y los niños pueden ser muy hábiles para aprovechar cualquier información que se presente ante ellos.

Con el fin de subrayar la distinción entre el aprendizaje y la enseñanza, las cuestiones sobre la práctica instruccional se examinan en el capítulo final de este libro[‡]. Me gustaría que no se infiriera que la instrucción formal es necesaria e incluso posible cada vez que hable acerca del aprendizaje ante el problema de la distinción antes mencionada. De hecho, usualmente mi intención será lo contrario; el tipo de aprendizaje que yo enfatizaré no se puede enseñar. Los maestros juegan un papel importante para que los niños aprendan a leer, pero rara vez lo logran dictando qué y cuándo debe aprender un niño.

Aun cuando yo subrayo el posible abismo entre el aprendizaje y la enseñanza, debo rechazar otra distinción que a menudo se hace. Quisiera afirmar que no hay ninguna diferencia esencial entre aprender a leer y lectura. No existe ningún tipo de destreza especial, que el niño deba aprender y desarrollar, que no esté involucrada en la lectura fluida, ni existe alguna parte de la lectura fluida que no constituya una parte de su aprendizaje. Tampoco hay un día mágico en la vida de los niños durante el cual logran cruzar el umbral entre el “aprendiz” y el “lector”. Todos debemos leer para aprender a leer, y cada vez que leemos aprendemos más acerca de la lectura. Nunca hay un lector “completo”. La principal diferencia entre comenzar a leer y



[‡] Esta nota se refiere a: Smith, Frank (1983). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas

la lectura fluida es que el comienzo es mucho más difícil. Hasta los lectores más capaces tendrán dificultades al leer algunos materiales, aunque siempre podrán aprender a hacerlo mejor a medida que adquieran una mayor experiencia.

Lo anterior quizá ayude a explicar por qué parece que estoy analizando demasiado la lectura fluida. No es que yo piense que el aprendizaje de la lectura sea un tópico menos interesante o importante. Mi justificación al hecho de que me concentre en lo que los lectores fluidos son capaces de hacer es que esto es precisamente lo que los lectores principiantes deben aprender a hacer. De hecho, al concentrarme en la lectura estoy tratando de que este libro sea relevante para todos aquellos que se interesan en la lectura o en su enseñanza en todas las edades y niveles.

Resumen

La parte final de cada capítulo[‡] es un breve resumen que recapitula los puntos esenciales. Los términos en el resumen, impresos en letras negritas, son términos clave que se incluyen en el glosario al final del libro (...)[‡].

La lectura no sólo es una actividad visual, tampoco una simple cuestión de descodificar el sonido. Son esenciales dos fuentes de información para la lectura, la información visual y la información no visual. Aun cuando puede haber un intercambio entre las dos, hay un límite para la cantidad de información visual que puede manejar el cerebro para darle sentido a lo impreso. Por lo tanto, el uso de la información no visual es crucial en la lectura y en su aprendizaje.

(...)

[‡] Esta nota se refiere a: Smith, Frank (1983). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas

2.2 LA LECTURA COMO ENCUENTRO DE UN SUJETO Y UN TEXTO. UNA MIRADA SOCIOCULTURAL

Carrasco Altamirano, Alma (2006). *Entre libros y estudiantes. Guía para promover el uso de las bibliotecas en el aula*. México: Paidós. pp. 23-41.

¿DE DÓNDE SALEN NUESTRAS CONCEPCIONES DE LECTURA?

Nuestros saberes, creencias y actitudes determinan nuestras prácticas como docentes. Goodman (1996) afirma que no existe una conexión directa entre conocer acerca de las competencias del lenguaje y comprender cómo ese conocimiento se desarrolla, o cómo se enseña.

A continuación se presentan cuatro teorías que resultan de las explicaciones que progresivamente se han desarrollado para explicar la lectura. Al analizarlas podremos encontrar elementos para reconocer nuestras conceptualizaciones.

Se ha identificado (Binkley, 1996) cuatro formas de conceptualizar que han surgido en diferentes momentos y que se reconocen como sucesivas porque a la última anteceden las otras tres o, dicho de otra manera, como todo conocimiento, el que hemos construido acerca de los procesos de lectura también se monta en los hombros del conocimiento previamente generado. Los cuatro momentos son:

- I. “Transferencia de información” (ver autores como Davis, 1944).
- II. “Interacción” (ver autores como Rumelhart, 1977 y Anderson, 1984).
- III. “Transacción” (ver autores como Rosenblatt, 1989 y Goodman, 1996).
- IV. “Construcción social” (ver autores como Bruner, 1986).

CUADRO 2.1 IDEAS SOBRE LA LECTURA Y SU IMPACTO EN SU PROMOCIÓN DESDE LA ESCUELA

Pregunta	I. Transferencia de información	II. Interacción	III. Transacción	IV. Construcción social
¿Texto y lector son independientes? ¿En dónde ubicamos el significado?	Si son independientes y el significado se ubica en el texto.	La lectura es vista como un momento de encuentro entre texto y lector. El significado se ubica en el encuentro.	El significado del texto es indeterminado y construido por los lectores al leer.	El lector construye significados al utilizar muchos tipos y niveles de conocimiento que son social y culturalmente compartidos.
¿Qué hace el/la lector(a)?	El lector es un simple descodificador del texto, Es decir, se limita a identificar las palabras o enunciados del texto.	Emplea sus conocimientos de la lengua hablada para interpretar lo escrito.	El lector genera el significado respondiendo al texto y al propósito de la lectura.	Los lectores no sólo actúan como individuos, son influidos por sus familias, pares, maestros, la televisión y los medios, y toda la cultura que les rodea.
¿Esta teoría considera procesos afectivos del lector?	No considera aspectos afectivos.	La lectura se concibe como una serie de pasos lingüísticos y cognitivos.	Los atributos afectivos del lector se relacionan con la interpretación.	Considera aspectos cognitivos y afectivos.
¿Qué antecede al aprendizaje de la lectura?	Primero será necesario enseñar el código de lectura y después a leer.	Los lectores utilizan sus conocimientos del lenguaje oral y la fuerza de sus conceptualizaciones para construir significado de lo impreso.	Los niños aprenden a leer en un contexto del más variado uso del lenguaje oral y a través del más activo compromiso con la lengua escrita.	La adquisición de la lectura empieza en la integración del individuo con sus padres, compañeros o maestros. El rol del lenguaje y el diálogo es crítico porque es a través del habla y la comunicación social que el individuo adquiere nuevas habilidades.
¿Qué le toca hacer al docente?	Enseñar a "hacerlo bien", la enseñanza es altamente prescriptiva.	Se preocupa por el lector individual y en cómo establece significado del texto.	Promover el aprendizaje "natural" de la lectura, ligándolo a sus expresiones y demandas funcionales.	Es una persona con más experiencia que modela y piensa en voz alta frente a los estudiantes, así aprenden el rol y las funciones de la alfabetización en la cultura y diferentes formas de actualizar el significado en los textos.
¿Cómo enseñar a leer y a desarrollar lectores?	A través de series básicas de lectura (ver libro del tipo Mi Libro Mágico).	Favorecer el desarrollo de estrategias en los lectores.	Favorecer la integración de habilidades, conocimiento previo, propósitos, intenciones y actitudes.	El apoyo asistido puede ser entendido como una estructuración de tareas, modelamiento, interrogación y retroalimentación hasta que el estudiante es capaz de funcionar de forma independiente.

(...)

Una propuesta esquemática para integrar definiciones de lectura como proceso, acción o resultado

En los recuadros de este capítulo se presentan definiciones de lectura que nos permiten constatar la diversidad de las que existen. Algunas, como podrá notar el lector, son hasta poéticas. ¿Cuál es tu definición? Reflexiona sobre ella y trata de colocarla en alguno de los tres ejes de la figura 2.3 que las representa como proceso, acciones o resultado.

¿Cómo saber en dónde colocarnos? Al reconocer alguna de estas tres fuentes como base de nuestras definiciones, es posible que podamos realizar alguna reflexión sobre las prácticas de lectura que impulsamos.



Figura 2.3. Procesos, acciones y resultado de lectura.

Analicemos cada elemento del esquema. Algunas definiciones, las del extremo izquierdo del esquema, resaltan la idea del encuentro entre el lector y el texto. La lectura exige precisamente la realización de este encuentro. Sigamos con nuestro esquema. Otras definiciones, las del extremo derecho del esquema, se centran en los resultados de lectura, en los “paras”; la lectura está guiada por propósitos aunque en la experiencia de muchos lectores los propósitos no los determinen ellos. Por último, coloquémonos en el centro del esquema, en las acciones o estrategias que

cada lector realiza para construir sentido al leer, para cumplir sus propósitos, para avanzar en su desempeño lector.

Situándonos en la primera parte del esquema o los diferentes encuentros

Lo que habrá que resaltar es el carácter transaccional del encuentro; es decir, en él participan el lector y el texto, ambos tienen un papel protagónico porque la lectura no sucede sólo desde lo que el texto expresa, ni sólo desde lo que el lector conoce o aporta, sino que texto y lector participan, ambos guían la interacción.

En el esquema se pueden distinguir tres orientaciones de la que va desde T (texto) hacia el lector (L) y que estaría respaldada por las teorías literarias. Podemos también representar la orientación de la flecha desde L (lector) hacia T (texto) o recurrir a ambas flechas para representar que el proceso de lectura es transaccional; el lector aporta una parte, el texto otra y la comprensión se construye precisamente en este encuentro.

También es importante reconocer que el proceso de lectura es social, que muchas características de los encuentros son socialmente determinadas. Veamos, en este plano social, la explicación que de cultura escrita nos ofrece Meek (2004).

El magnífico texto de Louise Rosenblatt (2002), que en México ha sido publicado por el FCE, presenta la teoría de la autora sobre este carácter transaccional de la lectura.

La cultura escrita “tiene dos comienzos: uno en el mundo, y el otro en cada persona que aprende a leer y a escribir. Por tanto, tiene también dos tipos de historia: una, la que corresponde al cambio y la evolución en el tiempo de lo que importa en la cultura escrita; la otra, las historias de vida de los individuos que aprenden a leer y a escribir y que dependen de esas aptitudes como atributos vitales en las sociedades letradas”. Margaret Meek (2004: 25).

Situándonos en la segunda parte del esquema o reconociendo nuestro comportamiento estratégico al leer

Las estrategias son acciones de procesamiento de información que realizamos para construir el sentido mientras leemos y/o para restituir sentido o para reconocer que estamos perdiendo

do concentración y hacernos regresar a la actividad de lectura. ¿Pueden visualizar alguna imagen de ustedes mismos perdiendo concentración, foco o sentido mientras leen? Si lo pueden hacer pueden también ayudar a los estudiantes a reconocer esta sensación para ayudarles a restituir el sentido que la lectura propone.

En los recuadros de esta sección mostramos algunas estrategias propuestas por Sharon Benge Kletzien (1991) como producto de su indagación sobre los comportamientos que observó en lectores a quienes consideraba “buenos”. La autora concluye en su estudio que las personas que comprenden realizan la mayoría de las estrategias, que se muestran en la página siguiente, y que recurren a ellas varias veces; en cambio, las personas a las que se les dificulta comprender un texto casi no realizan ninguna de ellas.

Condemarin y Medina (2002: 165) proponen la siguiente representación gráfica para mostrar las inferencias y predicciones que vamos realizando a medida que leemos.

En textos informativos algunas claves ofrecidas por el texto pueden ser: títulos y subtítulos, distintos tipos de párrafos, notas, palabras resaltadas, etcétera.



Observa las *claves*⁴ que aparecen en tu libro.



Piensa en lo que sabes sobre el tema.



Usa las *claves* del libro y lo que tú sabes para descubrir lo que quiso decir el autor.

Esquema gráfico tomado del libro *Lenguaje integrado II*, publicación del Ministerio de Educación de Chile (2002:165), cuyas autoras son Mabel Condemarin y Alejandra Medina.

Figura 2.4 Inferencias y predicciones.

Cuadro 2.2 CÓMO IDENTIFICAR ESTRATEGIAS EMPLEADAS POR LOS LECTORES.

ESTRATEGIAS IDENTIFICADAS	CRITERIOS PARA RECONOCERLAS
Uso de sintaxis y puntuación	Menciona aspectos de la gramática, parte del habla o puntuación.
Uso del estilo del autor	Elige palabras que corresponden o "calzan" con el estilo del autor del texto.
Uso de frases conocidas	Menciona el uso de palabras o expresiones conocidas o reconocidas por el lector y la comunidad en la que participa.
Relectura previa del texto	Señala algo que fue leído antes o vuelve a leer el texto para encontrar lo que se busca.
Relectura del texto subsiguiente	Indica la información o algún detalle que aparece en una porción del texto posterior a la que lee y justifica la elección de la palabra o información empleada.
Reconoce la estructura del pasaje o párrafo	Muestra que reconoce la forma de utilizar el lenguaje en el texto que lee y la de organizar el pasaje o párrafo.
Reconoce la estructura de la oración	Muestra que reconoce la organización que el autor hizo de la oración, particularmente de aquella que el lector refiere en su interpretación del texto.
Utiliza el conocimiento previo	Muestra que conoce previamente algo o ha tenido experiencia con algo que el texto plantea.
Visualiza	Muestra que el sujeto ha formulado una imagen o ha visualizado una escena a partir de lo leído.
Uso de la idea principal	El comentario del lector se basa en el punto principal del párrafo o sección del texto.
Realiza inferencias o conclusiones	Muestra inferencias basadas en su conocimiento y las esboza a partir de la información que el texto proporciona.
Parafrasea	Expresa en palabras propias del lector las palabras originales del texto.
Busca una clave	Lo que el lector expresa pone de manifiesto un razonamiento alrededor de una palabra, una expresión o una frase. Alternativamente puede señalar que no sabe cómo contestar porque desconoce el significado de una palabra que reconoce como crucial.
Resulta imposible observar la estrategia empleada o no responde	Cuando no sabemos cómo describir la estrategia que un lector emplea o cuando se niegan a explicar qué hacen mientras leen los lectores, nos ofrecen retos para innovar en el proceso de entender qué hacen cuando lee.

Sharon Bengé, Kletzien (1991). "Strategy use by good and poor comprehenders reading expository text of differing levels". *Reading research quarterly*. Vol. 26, Núm. 1, pp. 67-86.

(...) Por último, es importante resaltar que los lectores van reconociendo y empleando nuevas estrategias a medida que leen. Una vez que las aprende cada lector, las emplea de manera automática cuando las requiere. La propia presencia de materiales de lectura en el aula facilita el encuentro entre textos y lectores, y durante estos encuentros quienes leen inventan y aprenden estrategias lectoras.

Situándonos en la tercera parte del esquema, la de los resultados o cómo reconocer nuestros propósitos lectores y valorar si los cumplimos

Creemos que los resultados de lectura, los logros de cada lector, pueden ser valorados con relación a los propósitos que ese lector establece o asume para leer.

Además de reconocer que existen diferentes propósitos o parámetros de lectura, y que resulta fundamental expresarlos de forma explícita, necesitamos también establecer criterios para reconocer el éxito en el cumplimiento de esta finalidad o propósito que guía la lectura.

En el camino de hacernos mejores lectores y de formar a otras personas como lectoras, resulta de gran utilidad enunciar los propósitos de lectura y revisar el grado de cumplimiento de los mismos.

Y ¿cómo entender este asunto de la comprensión? El propósito más general, o la respuesta a la pregunta de ¿para qué leer?, es, sin duda, para comprender, pero ¿por qué queremos comprender? Antes de enamorarnos del conocimiento como fin, o paralelamente a este enamoramiento, debemos decir que por alguna razón queremos comprender, para atender un problema que nos planteamos o para mantenernos en la lectura. Los propósitos de lectura son muchísimos, lo importante es empezar a nombrarlos y elaborar actividades tendientes a su cumplimiento.

Puede ayudarnos a entender más este asunto de la comprensión la clara diferenciación que hace Olson (1998:217) cuando señala que el verbo interpretar puede analizarse aproximadamente como “creer que significa” y comprender como “saber que algo significa”. Sostiene que estos verbos no están desconectados de los simples verbos de decir y de hacer que adquieren los niños a los dos o tres años de edad. Conforme a este planteamiento, comprensión es entonces sinónimo de entendimiento.

BREVE

Educar en la comprensión lectora implica educar en la comprensión en general, estimulando el desarrollo de las capacidades para recibir, interpretar, discriminar y juzgar la información recibida, base fundamental de todo pensamiento analítico y crítico. De hecho educar en la discusión es aconsejado como una de las mejores estrategias para mejorar la comprensión lectora.

Alvermann, 1990

Citado en: *Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción. Seminario Regional ORELAC-IDRC, Santiago, Chile, 2002. UNESCO/IDCR, Santiago, Chile, 1993:77.*

2.3 LEER LAS LÍNEAS, LEER DETRÁS DE LAS LÍNEAS, LEER ENTRE LÍNEAS

MIRADAS Y PROPUESTAS SOBRE LA LECTURA³

DANIEL CASSANY Y CRISTINA ALIAGAS MARÍN

Cassany, Daniel y Cristina Aliagas Marín (2009). Miradas y propuestas sobre la lectura. En Daniel Cassany, (Comp.) *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós. pp. 13-22.

El pensamiento dominante sobre lo que es la lectura y enseñar y aprender a leer ha manejado hasta hoy concepciones descontextualizadas, con conceptos como descodificación, proceso interno o destrezas cognitivas. Los estudios socioculturales que han empezado a desarrollarse exploran la presencia de la lectura en los escenarios urbanos y sociales y dan cuenta de los usos y significados que esta práctica tiene en nuestras vidas y entornos.

Vamos a revisar brevemente aquí algunas de las concepciones más importantes que se han desarrollado sobre la lectura, además de comentar sus implicaciones didácticas. Para ello utilizaremos el ejemplo de un texto urbano (véase la fotografía): un cartel que se puede encontrar adherido a las ventanas de algunos vagones del metro de Barcelona dice, en catalán,



*“ESTOS CRISTALES SON TUYOS.
¡CUIDÁLOS!”*

Aunque sea algo esquemático, podemos establecer tres grandes concepciones sobre la lectura, según adoptemos una perspectiva lingüística, psicolingüística o sociocultural y según pongamos el acento en el código escrito, los procesos cognitivos o las prácticas letradas, respectivamente. Cada concepción tiene su mirada y su propuesta.

³ *Aula de Innovación Educativa*. núm 162, junio de 2007. pp. 18-22.

El código escrito

Desde esta posición, comprender exige descodificar las palabras del texto. Así, después de reconocer las grafías del cartel con una o dos fijaciones oculares:

- a) Identificamos las palabras *Estos, cristales, son, tuyos y cuidalos*; así como otras convenciones que las organizan, como el punto y seguido o los signos de exclamación, lo cual nos permite entender que se trata de dos oraciones: una afirmación y una orden.
- b) Aplicamos las reglas sintácticas para resolver la anáfora *los* referida al antecedente *cristales* y para darnos cuenta de que la cópula *son* relaciona el sujeto *cristales* con el predicado *tuyos* o de que *cuidalos* es un imperativo referido a “tú”.
- c) Recuperamos las acepciones corrientes de estas palabras y reconstruimos la coherencia proposicional del texto, que sería algo así como “estos cristales me pertenecen” y “los debo cuidar”.

Algunas teorías pragmáticas sugieren que el lector también debe asociar lo dicho con elementos concretos de la realidad: estos cristales se refiere a los vidrios de los vagones y tuyos, al lector, pero esto ya nos sitúa en la perspectiva psicolingüística. En resumen, según la mirada lingüística, el contenido del texto es el resultado de aplicar estos procesos en la descodificación.

Los procesos cognitivos

Para los psicolingüistas, el significado “se construye” y la descodificación constituye sólo un primer paso de un proceso más complejo: corresponde al procesamiento del código de superficie, que es la única etapa que conserva las formas originales del cartel. Para comprender, debemos realizar otras dos operaciones más “profundas”:

- a) Reconstruir *la base del texto*, que contiene el significado completo del escrito (lo dicho más lo presupuesto). Hay que recuperar la argumentación implícita “cuidalos” porque “son tuyos”, inferir que “cuidalos” equivale a un “no los ensucies” o “no los rompas”, e interpretar la sonrisa del ícono adjunto con buen *rollo*.

- b) Construir *el modelo de situación referencial, que representa el contexto comunicativo en el que se sitúa el cartel* (emisor, lugar, momento, circunstancias, etc.). Hay que recordar que estamos en el metro de una gran ciudad, donde a menudo se producen conductas incívicas como grafiti y destrozos, y que el cartel parece ser una campaña de concienciación en contra de aquéllas. Por tanto, no estamos en un laboratorio científico en el que el cartel reclame un uso ético y seguro de las probetas o de otros instrumentos de cristal.

En ambos casos, debemos inferir algunos implícitos, locales o más globales, que el cartel omite y que nosotros aportamos de nuestra memoria. Los psicolingüistas distinguen dos tipos de memoria: *la memoria a largo plazo y la memoria a corto plazo*, que funcionan como los estantes de libros y la mesa de trabajo: en la estantería hay espacio ilimitado para guardar todo, mientras que en la mesa sólo caben unos pocos libros abiertos, que hay que ir cambiando según lo que se requiera. Así, para comprender el cartel debemos recuperar la idea que muchos cristales públicos están sucios o rotos para relacionarla con la base del texto y construir la inferencia de que “yo debo cuidarlos”.

Al final del proceso, elaboramos un significado que sintetizamos como un enunciado nuevo, como un “¡Atención a los cristales!”, “¡Contra el incivismo!”. En resumen, para la mirada psicolingüística, la comprensión es un proceso complejo y activo que requiere la capacidad de hacer inferencias y aportar conocimiento previo. (Para profundizar al respecto, véase Parodi, 2005.)

Una práctica letrada

La perspectiva sociocultural adopta una mirada más etnográfica y global del cartel. Más allá del código y de los procesos cognitivos, éste constituye un acontecimiento comunicativo escrito que pone en juego unos roles, unas identidades y unos valores propios de la comunidad barcelonesa:

- a) Es un *evento letrado* habitual en las grandes ciudades occidentales, en las que hay muchos carteles públicos que los transeúntes leen y respetan, en la vida cotidiana.
- b) Reproduce unos *roles* vinculados a unas instituciones. El autor del cartel (Transports Metropolitans de Barcelona) “recuerda” a los viajeros (el lector) que deben

obedecer una normativa oficial de convivencia que se presupone conocida pero no respetada (y se puede consultar en su web).

- c) Desarrolla unas *prácticas letradas* e implica unos valores particulares. Así, sabemos que el mensaje es una norma con poder sancionador (seremos castigados si no la cumplimos) o incluso que se trata de un mensaje positivo y cívico –como sugiere el ícono– que refuerza la imagen pública de la institución. También aceptamos tácitamente que estamos obligados a leerlo o que sabemos hacerlo.

Pero está claro que este cartel (con sus valores, roles e instituciones) no es universal. En otros lugares, como el campo, numerosos pueblos y otros países, no existen carteles de este tipo. Cada comunidad desarrolla social e históricamente unas formas particulares de lectura y escritura: los textos sirven para hacer cosas distintas, con retóricas diferentes y formulaciones diversas de los roles del lector y autor.

Desde una mirada sociocultural, leer es una actividad situada, enraizada en un contexto cultural, que está interrelacionada con otros códigos (habla, íconos), que se rige por relaciones de poder y que sirve para desarrollar las prácticas sociales de la comunidad. Leer y comprender es “participar” en una actividad preestablecida socialmente: requiere adoptar un rol determinado, aceptar unos valores implícitos y un sistema ideológico o reconocerse miembro de una institución y una comunidad. (Para profundizar al respecto, véase Zavala, 2002.)

Lectura en el aula

Vayamos ahora a las propuestas que cada mirada ha elaborado para el aula: lo que se aprende, cómo se hace y con qué materiales.

Aprender a leer el código

La propuesta lingüística asume que leer consiste en procesar *técnicamente* las letras. El objetivo es aprender el código escrito y su correspondencia con el habla; interesa menos la comprensión o la implicación social del texto. Se leen textos “fabricados” espe-

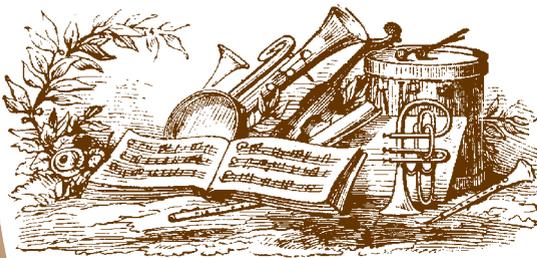
cialmente para la escuela, con una variedad estándar correcta y culta, a menudo alejada del habla corriente, además de las manifestaciones canónicas de la literatura del idioma correspondiente.

Leer se asocia con ampliar el vocabulario y familiarizarse con las funciones sintácticas y gramaticales del lenguaje. Se concibe como una tarea individual. La técnica descodificadora es igual para todos, los textos transmiten un mismo contenido y carece de interés comentar lo que se ha comprendido, excepto con textos que desarrollan la función emotiva del lenguaje, como la literatura.

Los ejercicios de lectura ponen el acento en reconocer las formas gráficas, asociarlas con sus fonemas y automatizar la mecánica del procesamiento lector. Oralizar el escrito en público es una práctica fundamental. La evaluación valora más la corrección gráfica y fonética que la fluidez. Y ambas son más relevantes que la comprensión significativa. El docente transmite este conocimiento lingüístico al aprendiz con la explicación teórica, con ejemplos y ejercicios de respuesta única.

Aprender a hacer inferencias

La propuesta psicolingüística pone el acento en el desarrollo de las herramientas cognitivas para construir el significado. El estudiante debe aprender a recuperar el conocimiento previo requerido de la memoria a largo plazo, a formular hipótesis sobre lo que va a encontrar en el texto, a inferir los significados no literales y a reformular sus hipótesis cuando lo leído conduce hacia otras ideas; en definitiva, a elaborar la coherencia global.



Para ello, la práctica intensiva de leer adopta una metodología particular. Los textos se asocian con tareas: hallar un dato concreto, buscar la idea principal, ordenar afirmaciones, recuperar inferencias, etc. Suelen ser preguntas de respuesta única o muy cerrada, que exigen al aprendiz hacer hipótesis, releer varias veces un fragmento o

verificar la coherencia interna de sus respuestas. Hay tareas previas a la lectura, para activar el conocimiento previo (*¿de qué crees que se trata este texto que incluye esta foto?*), tareas para resolver durante la lectura (*¿cómo seguirá la historia? o ¿cómo te imaginas este personaje?*) y tareas para después de la lectura (*¿qué título pondrías a lo que acabas de leer?*)

El procesamiento de la superficie textual es reiterativo, pues si es necesario se relea varias veces cada fragmento, para facilitar así la construcción de la base del texto. Se lee el texto en silencio e individualmente, pero la elaboración de significados requiere el intercambio en pareja o grupo, puesto que utiliza el habla como herramienta constructiva. El intercambio de conocimientos previos e interpretaciones permite evaluar la construcción del modelo de situación referencial.

Se leen textos más variados y acordes con los intereses y las necesidades del aprendiz y de su entorno social. El docente gestiona toda esta práctica y prepara situaciones idóneas para el desarrollo de los procesos cognitivos.

Participar en las prácticas sociales

En la propuesta sociocultural, la lectura deja de ser una técnica individual y se considera una práctica social, vinculada a unas instituciones y modelada por unos valores y un orden preestablecidos. Al leer el aprendiz comprende un significado, adopta un rol, construye una imagen y participa en una determinada organización de la comunidad. Se requiere mucho más que el conocimiento lingüístico de los signos o unos procesos cognitivos.

Aunque esta mirada sea más reciente y todavía no disponga de propuestas didácticas completas, podemos trazar algunas ideas básicas:

1. La práctica lectora se vincula todavía más con el entorno social del aprendiz. Se leen y discuten los textos del ámbito más cercano para mostrar el interés y la utilidad social de la lectura. Se utiliza material auténtico, sin adaptar, como publicidad o instrucciones de juguetes, breves noticias de prensa, trípticos, carteles, etcétera.
2. Se integra la escritura con el resto de códigos, como la imagen estética o en movimiento, el sonido, los gráficos. Se trabaja con textos multimodales (webs, revistas, cómics) y se relaciona lo escrito con el habla cotidiana y con los contenidos interdisciplinarios que sean pertinentes.
3. Se adopta una actitud decididamente crítica. Comprender requiere construir el contenido pero también descubrir el punto de vista o los valores subyacentes del

texto (la ideología). Además, se fomenta la discusión personal y la elaboración de ideas propias.

4. Se discuten las prácticas letradas establecidas, porque se asume que no son “naturales” sino que reflejan las relaciones de poder y las jerarquías sociales de la comunidad. Puesto que se persigue la justicia y la igualdad, se propone darle el poder al aprendiz para que desarrolle sus propias prácticas, con su ideología propia, dialogante o resistente.

La propuesta sociocultural otorga mucho valor a las denominadas *prácticas letradas vernáculas o autogeneradas*, o sea, a las formas de lectura y escritura que desarrolla por su cuenta el aprendiz, en contextos privados. Estas prácticas, como los mensajes de móvil, los chats en Internet o los diarios y las cartas personales, no se rigen por normas institucionales ni se aprenden formalmente y son una “creación personal”. Se distinguen de las prácticas *dominantes e impuestas* de la institución escolar (lectura obligatoria, exámenes, monografías escritas) y sin duda deberían ser valoradas y consideradas por el docente como un punto de partida, a diferencia de lo que solemos creer y decir a menudo, cuando criticamos estas prácticas por pensar que son la causa de las deficiencias de chicos y chicas.

Epílogo

Sin duda, estas tres miradas sobre la lectura no son excluyentes. Corresponden a disciplinas científicas distintas, que tienen objetos y métodos de estudio diferentes. La lectura se basa en un código lingüístico que requiere procesos cognitivos y que se usa socialmente en comunidades culturales. Nada de ello es prescindible.

Las propuestas didácticas que se desprenden de cada mirada tampoco son excluyentes. Quizá lo mejor sea combinar las tres en una práctica educativa integradora: tomar los textos del entorno del aprendiz, centrarse en la descodificación individual de las palabras fomentando la elaboración de inferencias en pareja y en grupo, y promover el diálogo y el intercambio en clase, sin olvidarse que hay que discutir los valores ideológicos de cada texto y fomentar las ideas personales. Esperemos que así sea.

2.4 MEDIACIÓN Y SOCIALIZACIÓN DE LAS INTERPRETACIONES

Cassany, Daniel (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de tinta. pp. 103-114.

LECCIONES PARA EL AULA

En esta última parte, dejaré el análisis de la realidad letrada para penetrar en el aula, en la biblioteca, en el cubículo, en la sala de juegos o en el dormitorio... en los espacios de formación de lectores. Voy a intentar ofrecer algunas ideas sobre esta cuestión. ¿Qué nos enseña esta realidad compleja que acabo de esbozar? ¿Cómo podemos ayudar a los recién alfabetizados a participar en las diferentes prácticas letradas? ¿Lo estamos haciendo bien?

No es fácil encontrar respuestas. Del mismo modo que la lectura varía en cada contexto, comunidad y práctica, también podemos deducir que no existen recetas universales. Quizá la primera lección que nos ofrece esta perspectiva sociocultural es la de redefinir nuestros objetivos adoptando una mirada global:

– No estamos trabajando con escritos, sean en papel, en la pantalla o en un libro. Mucho menos con reglas de ortografía o con listas de vocabulario: trabajamos con prácticas letradas. Además del escrito, debemos contemplar los roles y las máscaras de autor y lector, el género discursivo y su función social, el contexto y la situación en la que se usa cada escrito, etcétera.

Así, además de preguntar por las ideas principales de un escrito, debemos preguntar también por el lugar donde se utiliza, por las personas que lo leen y escriben, por lo que se consigue con ese texto.

– No se trata de enseñar a leer, de aprender a descodificar textos o de crear motivación lectora: se trata de crear compromisos y complicidades con las comunidades de práctica, de facilitar el acceso a las diferentes prácticas letradas y a su comunidad de usuarios. Por ejemplo, en vez de verificar con un test si un alumno leyó o no un libro, es más útil buscar indicadores que nos digan cuántas veces ha pisado una

biblioteca, ha pedido un libro en préstamo, se ha fijado en la portada, ha recomendado un libro, ha compartido sus impresiones con sus compañeros, etcétera.

– No trabajamos con todas las prácticas lectoras. Son tantas y tan diversas que debemos elegir las más adecuadas. No se trata sólo de seleccionar las novelas que corresponden a la edad de los chicos, las que gusten más... También debemos plantearnos incorporar las prácticas habituales que tienen a su alrededor: el uso de celulares, la consulta en Internet, las cartas de opinión, etcétera. En la medida en que los libros y las prácticas que trabajemos se conecten con los chicos, crecerá su motivación para la lectura o se alienará como hemos visto tantas veces.

MÁS LECCIONES

Podemos sacar estas otras conclusiones para el aula:

– *Prácticas auténticas.* Trabajar con prácticas auténticas, dentro y fuera del centro escolar, permite que los aprendices experimenten en su propia piel los efectos de la literacidad, sus dificultades y sus beneficios. Todos estamos rodeados de escritos y nuestra vida es un devenir por diferentes prácticas letradas: captar los titulares del periódico del día, desactivar la publicidad de juguetes para el *día de reyes*, comprender las pancartas de las manifestaciones, seguir las pantallas de las máquinas expendedoras, responder los mensajes de celular, consultar los prospectos de los medicamentos (información sobre posología, efectos secundarios), etcétera. Al trabajar con prácticas auténticas los chicos se dan cuenta de la diversidad discursiva de la realidad, de los contextos diversos en que se usan, de sus estilos y retóricas diferentes, de los propósitos y puntos de vista de sus autores.

– *Atender al contexto.* Puesto que el significado procede de la comunidad, debemos prestar atención al contexto, al *género discursivo*, a las *instituciones y comunidades* en las que suceden las prácticas letradas. Al comentar una novela, podemos enfatizar el país (y la cultura) en el que ocurre la acción, podemos referirnos a la editorial que ha publicado, a la colección en la que se inserta, a la información del autor (y del traductor), a la sección que ocupa en la biblioteca, a la catalogación en la misma, a los lectores que ha tenido. No siempre son cuestiones tan obvias para un aprendiz.

– *Poner énfasis en la identidad personal.* Aprender a leer también es poder verse y reconocerse como lector, construir una identidad lectora. Para ello es importante que el aprendiz pueda expresar sus opiniones, que pueda elaborarlas y compartirlas con otras identidades de la comunidad. Un lector tiene un pasado lector conformado por obras leídas, por opiniones personales, por conversaciones establecidas con otros lectores.

Algunas recomendaciones

Veamos ahora algunas recomendaciones didácticas centradas en los procesos de la construcción de determinados hábitos, habilidades y conocimientos:

– *Leer es una actividad social.* Leemos en parejas, grupos, comunidades, ya que el significado es compartido. Quizás procesemos la prosa de manera individual y silenciosa. Pero leer es fundamentalmente comprender e interpretar un texto en comunidad, en un entorno concreto. Para ello, debemos fomentar el diálogo entre los aprendices, el contraste de identidades lectoras, el intercambio de puntos de vista, el reconocimiento de la pluralidad. ¡Qué terribles son las clases silenciosas! ¡Las prohibiciones de hablar y formular ideas personales!

– *Usar el habla como herramienta de interacción.* El habla, el diálogo y la conversación sobre la lectura son un instrumento poderoso para construir la comprensión, la identidad y la participación en la práctica letrada. Al expresar a otros nuestras impresiones de una lectura, las socializamos, las construimos verbalmente, las transformamos en ideas con cuerpo y consistencia. Entonces pueden ser analizadas, completadas, corregidas, rebatidas, aceptadas. Al exponer nuestras ideas también elaboramos nuestra identidad lectora, incrementamos nuestra confianza en la práctica y nuestra satisfacción.

– *Conectar la lectura con la escritura.* Por supuesto, las prácticas letradas incluyen las dos caras de la moneda: comprender y producir. Leer y escribir no son destrezas excluyentes o aisladas. Escribir incluye la lectura de borradores: el redactor experto suele ser un excelente lector de sus propios borradores; al contrario, el aprendiz con dificultades de escritura suele tener problemas para comprender su propia prosa. Asimismo, al escribir



sobre lo que leemos (como en un diario de lectura) usamos el poder epistémico de la escritura para capturar nuestras impresiones al leer, para desarrollarlas y conectarlas con nuestro mundo personal. En el día a día, lectura y escritura se suceden de modo natural y así deberían ocurrir en los centros y en las bibliotecas.

Algunas propuestas

Termino con algunas propuestas de ejercicios a título de ejemplo del enfoque que he presentado:

– *Textos paralelos*. Esta denominación procede de la traductología, donde es común traducir un escrito de una lengua a otra, buscar textos paralelos ya traducidos (textos equivalentes en tema, género, estilo), en los que haya recursos lingüísticos que puedan aprovecharse para la nueva traducción. Así, al leer un cuento tradicional, podemos buscar versiones distintas, variaciones sobre los mismos personajes y situaciones. Podemos leer desenlaces distintos para una misma historia. El contraste entre discursos equivalentes estimula el análisis y el sentido crítico.

– *Puntos de vista*. Los expertos en comunicación de masas nos alertan de la necesidad de contrastar siempre la información. No leamos un solo periódico, aunque sea el mejor; no nos quedemos con un único canal de televisión, aunque sea nuestro preferido. Comparemos las noticias en diferentes canales de radio y televisión, en la prensa. Leamos lo que dicen los otros (los contrincantes, los neutrales o terceros, los extranjeros) sobre el mismo tema. De este modo, podremos neutralizar las diferentes ideologías y construir una interpretación más plural. Si no queremos entrar en las arenas movedizas de la política, podemos contrastar las crónicas deportivas de un partido entre Chivas y América, Boca y River o Barsa y Real Madrid. Es un excelente ejemplo para que los chicos se den cuenta de cómo un hecho empírico de la realidad (un penalti) puede ser comentado de muy diferentes formas, según los intereses personales.

– *Buscar mentiras*. Umberto Eco explicaba recientemente en un artículo sobre *Wikipedia* que para educar a sus estudiantes sobre la naturaleza de Internet, les proponía como tarea encontrar tres falsedades publicadas en la red. En mi libro *Tras las líneas* se propone el mismo juego cuya solución se halla en mi página web. Incluso en varios seminarios orales he utilizado también

esta técnica: aviso primero a mi audiencia de que voy a meter intencionalmente tres mentiras en mi explicación, las introduzco y, luego al final, debatimos cuáles han sido. A veces los estudiantes las descubren y a veces no. Pero se trata sin duda de un excelente truco para despertar las actitudes críticas, para fomentar la resistencia a los discursos, las opiniones personales y el razonamiento.

Evaluación de la lectura

No quiero concluir este volumen sin hacer algunas reflexiones sobre la evaluación de lo letrado en una época en la que proliferan encuestas y tests de lectura (*PISA, Encuesta Nacional de la Lectura en México*), en la que los medios de comunicación lanzan mensajes alarmistas y en la que muchos vivimos angustiados, o casi, por los bajos índices de lectura de la población y nuestra corresponsabilidad con ello.

Un repaso al índice de este volumen permite darse cuenta de que evaluar la lectura es algo sumamente complejo. Primero, ¿qué evaluamos? ¿la capacidad de descodificar el alfabeto, la de comprender un significado, la de saber usarlo en una situación verosímil o la de reflexionar al respecto?, ¿basta evaluar la habilidad lectora o también debemos medir los hábitos y las actitudes? Si cada práctica letrada requiere habilidades y conocimientos diferentes, ¿qué prácticas letradas conviene evaluar y por qué?, ¿las dominantes o las vernáculas?, ¿las electrónicas o las analógicas (en papel)?, ¿las del ámbito académico, periodístico o administrativo? Si una buena parte de la población es plurilingüe, ¿con qué lenguas debemos evaluar la lectura?, ¿sólo debemos evaluar la lectura en las lenguas legitimadas o dominantes?

Luego viene la pregunta de cómo lo hacemos: las pruebas de oralización son útiles para medir la capacidad descodificadora (corrección y fluidez), los test de respuesta cerrada sirven para valorar la comprensión, las preguntas de respuesta abierta permiten observar la capacidad crítica, los portafolios y los registros de actividades (de lecturas realizadas, visitas a bibliotecas, etcétera) sirven para medir hábitos, las entrevistas ilustran sobre las actitudes y las opiniones del sujeto. Pero sin duda es muy complejo armar un procedimiento que pueda evaluarlo todo, sea con un alumno o con un grupo.

Desde esta perspectiva, no discuto la validez y la fiabilidad de buena parte de las pruebas internacionales de lectura (tipo PISA) que nos aportan datos comparativos interesantes. Pero

creo que conviene no perder de vista su parcialidad: se trata de evaluaciones centradas en las prácticas letradas académicas, en las lenguas dominantes legitimadas por la escuela y la comunidad y en las técnicas más tradicionales de lectura: responder preguntas, resúmenes, etcétera. Se basan en una concepción cognitiva y universalista de la lectura (lo que aquí he denominado perspectiva psicolingüística) asumiendo que todos leemos siempre del mismo modo en todas partes, lo cual ya hemos visto que era bastante simplista.

RESUMEN

Con pocas palabras, espero haberles ofrecido una visión de conjunto sobre la literacidad (o el alfabetismo) desde los Nuevos Estudios de Literacidad o el enfoque sociocultural, en mis palabras. Podemos estudiar la lectura desde diferentes perspectivas poniendo énfasis en el código, en los procesos cognitivos o en las tareas y funciones sociales que desempeña. Quizá el enfoque sociocultural es el más global y el que mejor puede dar cuenta de los cambios recientes que se están sucediendo en las prácticas letradas, en estos tiempos acelerados y complejos que vivimos.

Hoy leemos y escribimos otros discursos, de otra manera y para otros propósitos, con el español de siempre y con la misma mente. Entre las variaciones más importantes, destacan éstas:

– *Leemos y producimos ideología.* Utilizamos el discurso y el lenguaje para construir nuestras representaciones del mundo, para propagar nuestros puntos de vista y para reforzar nuestra identidad. En un mundo pequeño e interconectado, en el que tenemos más acceso a las ideas de los otros, saber identificar y discutir las ideas de cualquier discurso resulta fundamental.

– *Leemos en pantallas y escribimos con teclado.* Cada día más personas se asoman a la pantalla mágica que da acceso al océano de Internet. Han nacido géneros discursivos electrónicos que aprovechan estas aguas para crear otros significados y nuevas formas de asociación entre las personas. Cualquier currículo de lectura que pretenda preparar lectores para el futuro debe incorporar esta realidad.

– *Leemos textos de todo el mundo y tenemos audiencias pluriculturales.* Las migraciones, las tecnologías, el turismo o las traducciones

e interpretaciones multiplican las situaciones de interculturalidad. Hoy tenemos acceso a discursos procedentes de otras partes del mundo que hasta hace poco eran inalcanzables. Debemos prepararnos y preparar a nuestros alumnos para las comunidades plurales de lectores y autores, para el mestizaje retórico.

En definitiva, ¡qué suerte tenemos de vivir en una época tan apasionante! , ¡con tantos cambios!, ¡con tantas nuevas formas de leer y escribir! ¡Qué bonito! ¡Qué estimulante! Me gusto mucho más cuando me enfrento a ello con optimismo y esperanza, con ganas de aprender y de ayudar a los otros a aprender.

Epílogo

Y aquí acaba mi discurso. He querido darle un tono coloquial. He querido hacer sentir mi voz más personal mediante estas páginas. He querido aliñarlo con ejemplos del día a día, con los chismes que compartimos en la conversación. Incluso he querido imaginarme hablando en el auditorio del Centro Nacional de las Artes, en el Distrito Federal, donde impartí la conferencia que dio origen a este texto, como si estuviera dando otra vez la charla. Espero que ustedes se hayan sentido cómodos “escuchándome”. Para mí ha sido un gusto. (Quizá me ha salido un discurso muy largo, con excesivas anécdotas, hablando demasiado de mí... Perdonen... aunque yo sé que ustedes no son tan ingenuos como para creerse todo lo que un autor se atribuye...).

3. LOS TIPOS DE TEXTO



3.1 CRITERIOS PARA ESTABLECER TIPOLOGÍAS TEXTUALES

Kaufman, Ana María y María Elena Rodríguez (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana. pp. 19-27.

HACIA UNA TIPOLOGÍA DE LOS TEXTOS

El estado actual del desarrollo de la lingüística textual y de otras disciplinas que convergen en el estudio de los discursos pone en evidencia la preocupación por establecer tipologías de textos. Es obvio que no existe una única tipología, sistemática y explícita; por el contrario, en los distintos trabajos referidos al tema podemos encontrar una diversidad de clasificaciones que toman en cuenta diferentes criterios: funciones del lenguaje, intencionalidad del emisor, prosa de base, rasgos lingüísticos o estructurales, efectos pragmáticos, variedades del lenguaje, recursos estilísticos, retóricos, etcétera (Bernárdez, 1987).

Estas tipologías reflejan en mayor o menor medida nuestras propias intuiciones como hablantes/oyentes de una lengua: nosotros, sin duda alguna, podemos agrupar los textos a partir de la identificación de ciertos rasgos que percibimos como comunes. Y, aun sin poder definir y categorizar esos rasgos, logramos distinguir un relato de una obra de teatro, un informe de una conversación, una noticia de un poema.

En general, la necesidad de establecer tipologías claras y concisas obedece, fundamentalmente, a la intención de facilitar la producción y la interpretación de todos los textos que circulan en un determinado entorno social.

Ése fue también nuestro propósito: intentar una clasificación sencilla y coherente que nos permitiera ayudar a los maestros a operar con los textos en el entorno escolar.

Cuando nos propusimos esta tarea tomamos en consideración aquellos textos escritos (**aquí no nos ocuparemos de los orales**) que, siendo de uso frecuente en la comunidad, ya han ingresado en las aulas de nuestra escuela primaria, o deberían ingresar en razón de la importancia que revisten para mejorar la competencia comunicativa de los escolares.

Existe consenso en clasificar y designar esos textos a partir de ciertas características compartidas que justifican incluirlos en una misma categoría. Así encontramos textos literarios, textos periodísticos, textos de información científica, textos instruccionales, textos epistolares, textos humorísticos, textos publicitarios. Pero esos conjuntos así formados, sin lugar a dudas, responden a principios heterogéneos de clasificación: por ejemplo, al conformar la clase de textos de **información científica**, se privilegió el área de conocimientos –las ciencias– en la cual se ubican sus contenidos; al establecer la categoría de textos **periodísticos** se tuvo en cuenta el portador (diarios, semanarios, revistas); para los textos **literarios**, la intencionalidad estética; para los **instruccionales** se consideró predominantemente la intención manifiesta de organizar quehaceres, actividades; en el caso de los **epistolares**, aparecen en primer plano el portador y la identificación precisa del receptor; para los **humorísticos** se atendió al efecto que buscan (provocar la risa); los **publicitarios** ponen primordialmente en escena la función apelativa del lenguaje.

Pero, además existe otro hecho perfectamente constatable: cada una de estas categorías admite distintas variedades. Entre los textos periodísticos encontramos las noticias, los reportajes, las entrevistas, los artículos editoriales, los artículos de opinión, las columnas, las crónicas, etc.; entre los textos literarios están los cuentos, los poemas, las novelas, las obras de teatro, y, así, en los restantes tipos de texto.

Ante la existencia de estos tipos y de estas variedades nuestro trabajo reconoce tres momentos, cuyos resultados están en las páginas siguientes:

- 1) Selección de aquellos textos que aparecen con mayor frecuencia en la realidad social y escolar (cuadro 3.1).
- 2) Búsqueda de criterios de clasificación válidos para un ordenamiento coherente y operativo de los textos seleccionados (...).
- 3) Caracterización lingüística simple de los distintos tipos de texto, con los rasgos de mayor relevancia de cada uno de ellos, tanto en el nivel oracional como en el textual (...).

CUADRO 3.1 TEXTOS DE USO FRECUENTE EN LA REALIDAD SOCIAL Y ESCOLAR.

Textos literarios	Cuento Novela Obra de teatro Poema
Textos periodísticos	Noticia Artículo de opinión Reportaje Entrevista
Textos de información científica	Definición Nota de enciclopedia Informe de experimentos Monografía Biografía Relato histórico
Textos instruccionales	Receta Instructivo
Textos epistolares	Carta Solicitud
Textos humorísticos	Historieta
Textos publicitarios	Aviso Folleto Afiche

Nuestra intención no fue modificar designaciones sino simplemente seleccionar textos con sus respectivas variedades para trabajar con ellos.

La búsqueda de criterios de clasificación se convirtió en una ardua tarea. Luego de revisar las tipologías contenidas en diversos trabajos de lingüística textual (Bernárdez, 1987, Van Dijk, 1983) convinimos en que, para los fines de este trabajo, necesitábamos cruzar criterios que, a nuestro entender, facilitarían la caracterización lingüística de los textos. Así llegamos a destacar como criterios pertinentes las **funciones del lenguaje** y las **tramas que predominan** en la construcción de los textos.

Procederemos, ahora, a definir a qué nos referimos con función y trama y, luego, expondremos el cuadro que contiene los diferentes textos ubicados de acuerdo con el cruce de las dos categorías de análisis.

Los textos y las funciones del lenguaje

Los textos en tanto unidades comunicativas manifiestan las diferentes intenciones del emisor: buscan informar, convencer, seducir, entretener, sugerir estados de ánimo, etc. En correspondencia con estas intenciones es posible categorizar los textos teniendo en cuenta la función del lenguaje que predomina en ellos.

Los textos nunca se construyen en torno a una única función del lenguaje, siempre manifiestan todas las funciones, pero privilegian una. Por eso hablamos de función predominante.

De las funciones enunciadas por Jakobson en sus trabajos acerca de la comunicación (...) hemos tomado sólo aquellas que consideramos pertinentes para nuestro propósito: **informativa, literaria, apelativa y expresiva.**

1. Función informativa

Una de las funciones más importantes que cumplen los textos usados en el entorno escolar es la función de informar, la de **hacer conocer el mundo real, posible o imaginado** al cual se refiere el texto, con un lenguaje conciso y transparente.

El lenguaje no aparece como una barrera que deba ser superada, sino que conduce al lector en la forma más directa posible a identificar y/o caracterizar las distintas personas, sucesos o hechos que constituyen el referente (de ahí la denominación de **función referencial** con que aparece en Jakobson).

2. Función literaria

Los textos con predominio de la función literaria del lenguaje tienen una **intencionalidad estética**. Su autor emplea todos los recursos que ofrece la lengua, con la mayor libertad y originalidad, para crear belleza. Recurre a todas las potencialidades del sistema lingüístico para producir un mensaje artístico, una obra de arte.

Emplea un lenguaje figurado, **opaco**. El “cómo se dice” pasa a primer plano, relegando al “qué se dice”, que es fundamental cuando predomina la función informativa. El lenguaje se establece como una cortina que debe ser recorrida para aprehender el referente al cual alude. La interpretación del texto literario obliga al lector a desentrañar el alcance y la significación de los distintos recursos usados (símbolos, metáforas, comparaciones, valor de las imágenes, etcétera) y su incidencia en la funcionalidad estética del texto.

3. *Función apelativa*

Los textos que privilegian la función apelativa del lenguaje intentan **modificar comportamientos**. Pueden incluir desde las órdenes más contundentes hasta las fórmulas de cortesía y los recursos de seducción más sutiles para llevar al receptor a aceptar lo que el autor propone, a actuar de una determinada manera, a admitir como verdaderas sus premisas.

4. *Función expresiva*

Los textos en los cuales predomina la función expresiva del lenguaje **manifiestan la subjetividad del emisor**, sus estados de ánimo, sus afectos, sus emociones.

En estos textos se advierte una marcada tendencia a incluir palabras teñidas con matices efectivos y valorativos (...).

La trama de los textos

(...) Una clasificación basada solamente en las funciones, además de ser excesivamente reduccionista desde una perspectiva teórica, es poco operativa para trabajar los textos en el marco de una enseñanza de la lengua tendiente a mejorar la competencia comunicativa.

¿Qué es lo que nos permite distinguir una noticia de un artículo de opinión; un relato histórico de una monografía, si todos ellos informan? ¿Qué es lo que diferencia un cuento de una obra de teatro si ambos textos comparten la función literaria? ¿Cuáles son los rasgos textuales que caracterizan las recetas permitiéndonos distinguir las de los avisos publicitarios? ¿En qué se diferencia una carta de un diario íntimo? Es evidente que no podemos usar como criterio la variedad de contenidos porque en ese caso tendríamos infinitas clases de textos; pero, sin embargo, el modo en que están presentados esos contenidos nos puede ayudar a establecer distintas clases dentro de las categorías determinadas por la función. Pues, si bien es obvio que existen diferencias altamente significativas entre los textos mencionados, también lo es el hecho de que algunas de estas diferencias se relacionan con la forma, con el modo de presentar los contenidos: algunos textos narran acontecimientos y otros los comentan, discuten y explican; algunos presentan los hechos en su desarrollo temporal; otros, en cambio, describen, especifican, caracterizan y, a su vez, existen otros que transcriben directamente los intercambios lingüísticos, los diálogos de los participantes en la situación

comunicativa creada por el texto. Podemos sostener, entonces, que los textos se configuran de distintas maneras para manifestar las mismas funciones del lenguaje o los mismos contenidos. Y, en concordancia con las raíces etimológicas de la palabra texto (texto proviene del latín *textum*, tejido, tela, entramado, entrelazado), aceptemos que otro criterio de clasificación adecuado, para cruzar con el de las funciones, podría ser el referido a las distintas maneras de entrelazar los hilos, de entamar, de tejer, es decir, a los **diversos modos de estructurar los distintos recursos de la lengua para vehicular las funciones del lenguaje**. Nosotros adoptamos este criterio y convinimos en llamar **trama** –sólo para los propósitos de este trabajo– a las diversas estructuraciones, a las diferentes configuraciones de los textos.

Imaginemos un tapiz en cuyo tejido se destacan nudos, colores diversos, hilos que se entrecruzan de distintas maneras para configurar un paisaje (...) El texto es el tapiz: combina distintos recursos de la lengua, combina distintas clases de oraciones, selecciona clases de palabras, privilegia determinadas relaciones sintácticas, etc., para transmitir distintas intencionalidades.

Estos tejidos, estas tramas son la **narrativa**, la **argumentativa**, la **descriptiva** y la **conversacional**.

Los textos en los cuales predomina la trama narrativa presentan hechos o acciones en una secuencia temporal y causal. El interés radica en la acción y a través de ella adquieren importancia los personajes que la realizan y el marco en el cual esta acción se lleva a cabo. La ordenación temporal de los hechos y la relación causa-consecuencia hacen que el tiempo y el aspecto de los verbos adquieran un rol fundamental en la organización de los textos narrativos. También es importante la distinción entre el autor y el narrador, es decir, la voz que relata dentro del texto; el punto de vista narrativo (narración en primera o tercera persona), y la predicación.

Los textos con **trama argumentativa** comentan, explican, demuestran o confrontan ideas, conocimientos, opiniones, creencias o valoraciones. Por lo general, se organizan en tres partes: una introducción en la que se presenta el tema, la problemática o se fija una posición; un desarrollo, a través del cual se encadenan informaciones mediante el empleo, en estructuras subordinadas, de los conectores lingüísticos requeridos por los diferentes esquemas lógicos (causa/efecto, antecedente/consecuencia, tesis/antítesis, etc.); o cognoscitivos (análisis, síntesis, analogía, etc.); y

una conclusión. Los conectores y los presupuestos son de fundamental importancia en esta trama.

Consideramos como textos de **trama descriptiva**, a todos aquellos que presentan, preferentemente, las especificaciones y caracterizaciones de objetos, personas o procesos a través de una selección de sus rasgos distintivos. Predominan en ellos las estructuras yuxtapuestas y coordinadas que permiten aprehender el objeto descrito como un todo, en una simultaneidad de impresiones. Los sustantivos y los adjetivos adquieren relevancia en estos textos, ya que los sustantivos mencionan y clasifican los objetos de la realidad y los adjetivos permiten completar la información del sustantivo añadiéndole características distintivas y matices diferenciales.

En la trama conversacional aparece, en estilo directo, la interacción lingüística que se establece entre los distintos participantes de una situación comunicativa, quienes deben ajustarse a un turno de palabra. La conversación avanza con los cambios de turno. Las formas pronominales adquieren relevancia en esta trama.

(...)

Guiraud, Pierre (1982). *La semiología*. 9a. ed. México: Siglo XXI Editores. pp. 11 a 16.

Funciones y “media”

La función del signo consiste en *comunicar* ideas por medio de *mensajes*. Esta operación implica un objeto, una cosa de la que se habla o *referente*, *signos* y por lo tanto un *código*, un medio de transmisión y, evidentemente, un *destinador*⁴ y un *destinatario*.

A partir de un esquema tomado de la teoría de las comunicaciones y desde entonces clásico, Roman Jakobson define seis funciones lingüísticas, y su análisis —*mutatis mutandis*— es válido para todos los modos de comunicación. Por otra parte, el problema de las funciones está vinculado al del medio de comunicación, vehículo del mensaje o —adoptando una terminología de moda en la actualidad— *medium*. (Figura 3.1)

⁴ En francés *destinateur*. Según Jakobson, el locutor, el sujeto de la enunciación (*Essais de linguistique générale*, cap. XI. Editions de Minuit, París, 1963). (N. del T.)

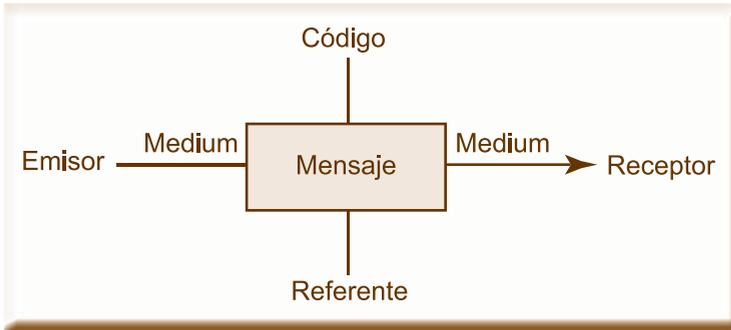


Figura 3.1.

I. LAS FUNCIONES

1. La función referencial es la base de toda comunicación. Define las relaciones entre el mensaje y el objeto al que hace referencia. Su problema fundamental reside en formular, a propósito del referente, una información verdadera, es decir objetiva, observable y verificable.

Es el objeto de la lógica y de las diversas ciencias que son códigos cuya función esencial consiste en evitar toda confusión entre el signo y la cosa, entre el mensaje y la realidad codificada (cf. *infra* p. 36).

2. La función emotiva define las relaciones entre el mensaje y el emisor. Cuando nosotros comunicamos —por medio del habla o de cualquier otro modo de significación—, emitimos ideas relativas a la naturaleza del referente (o sea la función referencial), pero también podemos expresar nuestra actitud con respecto a ese objeto: bueno o malo, bello o feo, deseable o detestable, respetable o ridículo.

Pero no debemos confundir la manifestación espontánea de las emociones, del carácter, del origen social, etc. que sólo son indicios naturales, con la utilización que se puede hacer de ellos con el objeto de comunicar (cf. *infra*, p. 33).

La función referencial y la función emotiva son las bases a la vez complementarias y concurrentes de la comunicación. Por eso con frecuencia hablamos de la “doble función del lenguaje”: una es cognoscitiva y objetiva, la otra afectiva y subjetiva. Suponen tipos de codificación muy diferentes, teniendo la segunda su origen en las variaciones estilísticas y en las connotaciones (cf. *infra*, p. 41).

El objeto de un código científico consiste en neutralizar esas variantes y esos valores connotativos mientras que los códigos estéticos los actualizan y desarrollan.

3. La función conativa, apelativa o conminativa define las relaciones entre el mensaje y el receptor, pues toda comunicación tiene por objeto obtener una reacción de este último.

La conminación puede dirigirse ya sea a la inteligencia o a la afectividad del receptor, y encontramos, en este nivel, la misma distinción objetivo-subjetivo, cognoscitivo-afectivo que opone a la función referencial con la función emotiva. Del primer caso derivan todos los códigos de señalización, los programas operativos (trabajo, táctica militar, etc.) que tienen por objeto organizar la acción en común. Del segundo caso provienen los códigos sociales y estéticos que tienen como objetivo movilizar la participación del receptor. Esta función ha adquirido una gran importancia con la publicidad, en la cual el contenido referencial del mensaje desaparece ante los signos que apuntan a una motivación del destinatario, ya sea condicionándolo por repetición o desencadenando reacciones afectivas subconscientes.

4. La función poética o estética es definida por Roman Jakobson como la relación del mensaje consigo mismo. Es la función estética por excelencia: en las artes, el referente es el mensaje que deja de ser el instrumento de la comunicación para convertirse en su objeto.

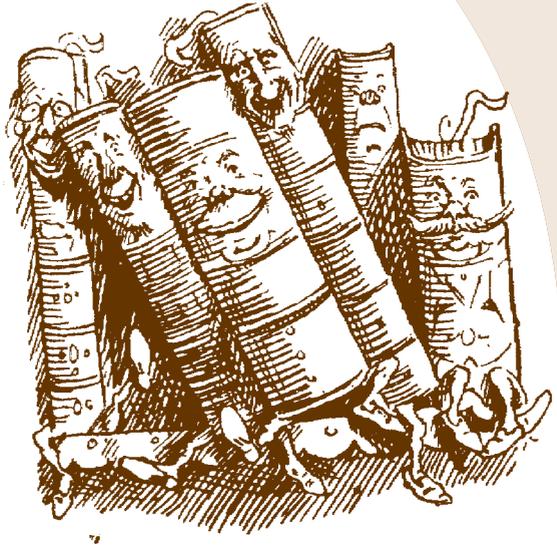
Las artes y las literaturas crean mensajes-objetos que, en tanto que objetos y más allá de los signos inmediatos que los sustentan, son portadores de su propia significación y pertenecen a una semiología particular: estilización, hipóstasis del significante, simbolización, etcétera.

5. La función fática⁵ tiene por objeto afirmar, mantener o detener la comunicación.

⁵ Hacia 1920, Bronislaw Malinowski, estudiando los problemas del significado en las lenguas “primitivas”, circunscribió un cierto tipo de uso lingüístico caracterizado por desempeñar una función de aproximación, contacto y familiaridad entre los hablantes, al que definió como *comuni6n fática*. Cuarenta años después y dentro de un contexto teórico muy distinto, Roman Jakobson, investigando la ubicaci6n precisa de la funci6n poética dentro de la variedad de funciones del lenguaje, se vio llevado a estudiar tanto los factores constitutivos de todo proceso lingüístico como las funciones lingüísticas correspondientes a esos factores. Determinó así que al factor “contacto” del proceso lingüístico, correspondía una funci6n “fática” que consistía en asegurar la fluidez del circuito de la comunicaci6n.

Jakobson distingue con ese nombre a los signos “que sirven esencialmente para establecer, prolongar o interrumpir la comunicación, para verificar si el circuito funciona (‘Hola, ¿me escucha usted?’), para atraer la atención del interlocutor o asegurarse de que no decaiga (‘¿me está escuchando?’ o, en estilo shakespeariano: “Présteme usted oído”, y en el otro extremo del hilo: “¡mm, mm!”).

Esta acentuación del *contacto* —la función *fática*, en términos de Malinowsky— puede dar lugar a un profuso intercambio de formas ritualizadas, es decir, a diálogos enteros cuyo único objeto es “prolongar la conversación”.⁶



La función *fática* desempeña un papel muy importante en todos los modos de comunión (cf. *infra* p. 49): ritos, solemnidades, ceremonias, discursos, arengas; conversaciones familiares, amorosas, donde el contenido de la comunicación tiene menos importancia que el hecho de la presencia y de la reafirmación de adhesión al grupo.

Se repiten las mismas palabras, los mismos gestos, se cuentan las mismas historias, lo que la torna una comunicación absurda, insoportable para la persona extraña pero eufórica para el sujeto que “participa”, para el que “se siente aludido” y que se vuelve penosa a partir del momento en que ese sujeto se aparta de ella.

El referente del mensaje *fático* es la propia comunicación, así como el referente del mensaje *poético* es el propio mensaje y el del mensaje *emotivo*, el emisor.

6. La función metalingüística tiene por objeto definir el sentido de los signos que corren el riesgo de no ser comprendidos por el receptor. Por ejemplo, ponemos una palabra entre comillas y precisamos: “semiología, en el sentido médico del término”. De

La misión de los mensajes pertinentes es, en este caso, la de “establecer, prolongar o interrumpir la comunicación, verificar si el circuito funciona (‘¡Hola! ¿me escucha?’), atraer la atención del interlocutor o asegurarse de que no ha decaído (‘¡Dígame! ¿Me está escuchando?’), y en el otro extremo de la línea: ‘¡Hm-hm!’). Cf. R. Jakobson, *Essais de Linguistique générale* cit., p. 217. (N. del T.)

⁶ Roman Jakobson, *Essais de linguistique générale* cit., p. 217.

ese modo, la función metalingüística remite el signo al código del cual extrae su significación.

Desempeña un papel considerable en todas las artes: la “escritura” es una señal del código. La palabra *democracia* remite a sentidos diferentes según el código. Del mismo modo, un retrato puede ser objeto de diversas interpretaciones según el estilo: romántico, realista, surrealista, cubista, etcétera.

De la función metalingüística procede también la elección del vehículo, del *medium*. El marco de un cuadro, la tapa de un libro señalan la naturaleza del código. Con frecuencia, el título de una obra de arte remite mucho más al código adoptado que al contenido del mensaje. Una pala de carbón en la entrada de una exposición o de un museo adquiere, por ese hecho, una significación estética, y el referente del mensaje es, en este caso, el propio código.

3.2 ESTRUCTURAS TEXTUALES DENTRO DE OTRAS MÁS AMPLIAS QUE SON LAS QUE PREDOMINAN Y DEFINEN LOS TIPOS DE TEXTO

Bassols, Margarida y Anna M. Torrent (1997). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro. pp. 19-28.

LAS TIPOLOGÍAS TEXTUALES

Si consiguiéramos distinguir una serie de regularidades dentro de un grupo de textos similares, podríamos hablar de una tipología textual. Algunos autores (Van Dijk, Werlich, Schmidt, Adam...) lo han intentado y han formulado algunas propuestas.

Pero antes de ver cómo son dichas tipologías, quizás habría que establecer qué características han de tener. Fernández-Villanueva defiende que una tipología ha de cumplir cuatro condiciones según las cuales aquélla ha de ser: *a*) homogénea en los criterios; *b*) monotípica (cada texto ha de encajar en una sola caracterización); *c*) estricta, sin ambigüedades; *d*) exhaustiva (ningún texto puede quedar fuera). Para la autora (1991:83), “una tipología textual no es simplemente una agrupación de textos, sino un sistema de clasificación científico con una serie de características que permiten ordenar con éxito cualquier texto”.

Sin embargo, Combettes (1987:17) ya advirtió que este propósito era difícil porque estamos posiblemente ante un *continuum*. No habrá ningún texto en estado puro que pueda ser clasificado en un apartado que responda a todas las características que lo definen, ni encontraremos ninguna característica que sea propia sólo de un tipo de textos.

No obstante, podemos empezar intentando señalar los aspectos que habremos de observar en cada uno. Si tomamos, por ejemplo, los indicados por Fernández-Villanueva, tendremos en cuenta:

1. El ámbito de aplicación, las situaciones comunicativas en las cuales se usa.
2. El núcleo clasificador que nos permita hacer generalizaciones, la base definidora de cada tipo de texto.

3. Las regularidades específicas.
4. Las reglas de aplicación de cada tipo textual que lo relacionen con los textos concretos que lo materializan.

De momento nos interesa poner de relieve que la autora habla de un núcleo fundamental definidor de cada clase de texto. Volveremos a encontrar este concepto en Adam, con el nombre de *secuencia*.

Roulet, por su parte, señala otros rasgos a la hora de caracterizar cada realización textual y diferenciarla de las demás:

1. La continuidad dentro del discurso, las relaciones temáticas y anafóricas (el tema opera de manera diferente, por ejemplo, en una narración que en una explicación).
2. La dimensión enunciativa, la toma de posición del emisor, que no se implica de igual modo en una argumentación que en una descripción.
3. La relación existente entre los interlocutores (entre iguales o jerarquizada, cordial o distante).
4. La macroestructura semántica del discurso (hechos en la narración; estados en la explicación; juicios en la argumentación; disposición en el espacio y el tiempo en la descripción).
5. La organización de la actividad de la que forma parte (consulta al médico; compra de un libro...).
6. Los procedimientos inferenciales que rigen su interpretación (con sobreentendidos abundantes en según qué argumentaciones; sin argumentos implícitos en la mayoría de descripciones).

El enfoque de Roulet es mucho más pragmático. Tiene en cuenta al emisor, mediante la toma de posición y la modalidad; al receptor, mediante el proceso inferencial de la interpretación; y el contexto, con una atención especial a la actividad dentro de la cual se materializa el texto. Además, no olvida algunos elementos que determinan su coherencia: la estructura tema-remata, y la macroestructura semántica.

En general, podemos decir que las tipologías que se han obtenido de la observación de todos estos elementos que hemos citado son de tres tipos: *a)* las que tienen sólo en cuenta las características textuales internas (como las de Weinrich y Posner); *b)* las que tienen en cuenta las características textuales externas

(Rieser, Sitta, Beck, Schmidt, Glinz); *c*) las que combinan ambas (Sandig, Werlich, Van Dijk, Adam).⁷

Las tipologías del apartado *a*) se fijan en los elementos lingüísticos de los textos, como pueden ser las marcas verbales (Weinrich): temporales (pasado/presente), modales (indicativo/subjuntivo/imperativo) y aspectuales (perfectivo/imperfectivo); la afirmación/negación, y la voz activa/pasiva. También incluyen la correferencia, en los elementos nominales —la anáfora—, y en los elementos contextuales —la deixis—. En este apartado encontramos, además, aquellas tipologías que se centran en la estructura informativa del texto (Posner): la articulación de los temas y subtemas; la progresión temática; el tema fijo y la estructura convencional que adopta (es decir, el formato); la puesta en escena que exige cada texto (cómo compone los párrafos y si lleva cabecera); cómo le influye la puntuación y los nexos.

Las del apartado *b*) se basan en los elementos pragmáticos. Se fijan en la intencionalidad del emisor, las características del receptor, el tipo de situación comunicativa, los actos comunicativos presentes, las funciones comunicativas, los factores sociológicos y psicológicos y la relación tiempo enunciado/tiempo enunciación. Y, además, tienen muy presente el tipo de registro que elige el texto en cada caso: hablado/escrito; espontáneo/planificado; monologado/dialogado; y si hay contacto local o acústico entre el emisor y el receptor. En general, podemos decir que se preocupan de cómo es el contexto extralingüístico. Como muestra, veamos sólo la tipología de Glinz, que se fundamenta en la función comunicativa (cuadro 3.2):

CUADRO 3.2 TIPOLOGÍA DE GLINZ.

<i>Textos creadores de acuerdos</i>	Leyes, órdenes, contratos, exenciones.
<i>Textos dirigistas</i>	Peticiones, defensas, publicidad, discursos políticos, manuales, libros de enseñanza.
<i>Textos almacenadores</i>	Apuntes, catálogos, guías telefónicas, periódicos, esquemas.
<i>Textos de comunicación privada</i>	Cartas, explicaciones, informes, tarjetas.
<i>Textos descriptivos públicos</i>	Noticias, libros técnicos, monografías, novelas, obras de teatro, poesía.

⁷ Petitjean hace una clasificación un poco más compleja: a) tipologías enunciativas (basadas en Benveniste, Kerbrat-Orecchioni, Ducrot, Pêcheux, Dubois); b) tipologías comunicacionales (basadas en Bühler y Jakobson), que se centran en las funciones comunicativas —referencial, emotiva, conativa, fática, metalingüística, poética—, como las de Chareaudeau, Grosse, Isenberg, Valiquette y Schmidt; c) tipologías situacionales, como las de Bakhtine y Bronckart.

Las del apartado *c)*, o bien siguen la relación existente entre las estructuras proposicionales presentes en el texto y en el contexto extralingüístico, o bien —como la tipología de Roulet— se basan en la descripción de los distintos planos de organización, tanto del discurso como de las formas lingüísticas. A modo de ejemplo, reproducimos la tipología de Sandig, basada en los factores siguientes: hablado, espontáneo, monologado, dialogado, contacto local entre el emisor y el receptor, contacto temporal, contacto acústico, forma inicial, forma final, estructura convencional y tema fijado.

Y acabamos con la tipología que ha tenido más éxito, la de Werlich (1975), que nos da cinco claves de textos:

1. *Descriptivo*, ligado a la percepción del espacio.
2. *Narrativo*, ligado a la percepción del tiempo.
3. *Explicativo*, asociado al análisis y la síntesis de representaciones conceptuales.
4. *Argumentativo*, centrado en el juicio y en la toma de posición.
5. *Instructivo*, ligado a la previsión del comportamiento futuro.

CUADRO 3.3 TIPOLOGÍA DE WERLICH.

	hablado	espontáneo	monologado	dialogado	contacto local	contacto temporal	contacto acústico	inicial	final	estructura convencional	tema fijado
Entrevista	+	+ -	-	+ -	+ -	+	+ -	+ -	+ -	+	+
Carta	-	+ -	+ -	-	-	-	-	+	+	-	+ -
Conversación telefónica	+	+ -	-	+ -	-	+	+	+	+	-	+ -
Ley	-	-	+	-	-	-	-	+	+	-	+
Receta médica	-	-	+	-	-	-	-	+	+	+	+
Receta de cocina	+ -	-	+	-	+ -	+ -	+ -	+	-	+	+
Noticia de tiempo	+ -	+ -	+	-	-	+ -	+	+	-	+	+
Noticia de radio	+	-	+	-	-	+	+	+	+	-	-
Noticia periódico	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	+
Esquela	-	-	+	-	-	-	-	+	+	+	+
Telegrama	-	-	+	-	-	-	-	+	+	-	+
Anuncio	+ -	-	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -	-	+ -
Conversación familiar	+	+	-	+ -	+	+	+	+ -	-	-	-

LAS SECUENCIAS TEXTUALES

Adam, en 1987, ya avisaba del hecho que la lingüística textual tenía que abandonar cualquier idea de tipología textual porque, como el discurso, el texto es un fenómeno extremadamente complejo. Se trataba de encontrar una unidad más pequeña, más manejable e identificable: la secuencia textual.

Este autor afirmaba (1987:57) que un texto es una unidad compuesta de n secuencias —del mismo o de diferente tipo—, que es una estructura secuencial. Y definía la secuencia como “una red de relaciones jerárquicas, una totalidad que se puede descomponer en partes relacionadas entre sí y con el todo. Una entidad relativamente autónoma, dotada de una organización interna que le es propia” (1991:11).

Es decir, la secuencia se sitúa, dentro de la estructura textual, entre los párrafos y los textos. Es una unidad textual que tiene un conjunto de propiedades elementales y que está formada por proposiciones. “Un texto está constituido por secuencias, las secuencias por macroproposiciones, y éstas por microproposiciones” (ADAM, 1989:27).

La formalización de la idea de secuencia sería ésta:

[#T#[Secuencia/as[Macroproposición/ones[Proposición/ones]]]]

Adam rehizo varias veces la clasificación de las secuencias. Mientras en la versión de 1987 hablaba de secuencias inyuntivoinstruccionales y poeticoautoteleológicas, en la clasificación de 1991 estas dos secuencias habían desaparecido y sólo quedaban de cinco tipos:

- Narrativa
- Descriptiva
- Argumentativa
- Explicativa
- Dialógico-conversacional

Si, como decíamos al empezar este apartado, el texto puede estar formado por una serie de secuencias iguales o distintas, es lógico que hablemos de textos con:

a) Estructura homogénea, con una secuencia única:

Más vale pájaro en mano que ciento volando.

O con n secuencias iguales (por ejemplo, una serie de descripciones):

Marta llevaba siempre la cabeza tapada con un sombrero de lana. Tenía la cara enrojecida y los labios carnosos. Las orejas, pequeñas, le sobresalían entre cuatro pelos mal colocados de color azabache. Y los ojos le brillaban con fuerza desde la profundidad de su pozo particular. Su carácter la hacía agradable a todo el mundo que la conocía, porque usaba un lenguaje directo y franco, sin ambages. Era lo que se dice una persona simpática.

b) Estructura homogénea con n secuencias de distintos tipos.

Dile siempre lo que te molesta. En una ocasión tuvimos las dos un enfrentamiento, le hice reflexionar sobre nuestro comportamiento, y a la mañana siguiente éramos amigas como siempre. Es una persona muy comprensiva, prefiere saber siempre la verdad y tiene un gran sentido del humor.

Con una instructiva: ‘Dile siempre lo que te molesta’; una narrativa: ‘Una vez ella [...] como siempre’; y otra descriptiva: ‘Es una persona [...] del humor’.

Entre los textos de estructura heterogénea encontraremos algunos que relacionan las secuencias distintas mediante:

a) **La inserción** (un tipo de secuencia se introduce dentro de otra distinta).

Así, si hallamos un ejemplo dentro de una narración, tenemos el esquema siguiente:

[narrativa [argumentativa] narrativa]

Si se trata de una descripción en una novela, el esquema será:

[narrativa [descriptiva] narrativa]

En el caso de un diálogo en un cuento:

[narrativa [conversacional] narrativa]

O bien en el caso de una narración en la respuesta de un diálogo:

[conversacional [narrativa] conversacional]

A.—¿Ha seguido usted siempre la misma trayectoria musical?

B.—Sí, más o menos.

A.—¿Desde cuándo?

B.—Bien, el paso por el conservatorio fue decisivo. Cuando era pequeño me gustaba mucho cantar, tenía poca formación musical. Pero un día en el colegio el maestro me sugirió que me dedicara a la música. Con un grupo de amigos formamos un conjunto e hicimos actuaciones en nuestro barrio. Pero a los dieciocho una enfermedad me dejó postrado en la cama durante un año. Entonces me entretuve aprendiendo a leer partituras. Cuando me recuperé, me matriculé en el conservatorio. A partir de aquel momento he hecho mi camino acompañado de la música de los clásicos.

A.—Y gracias a esto todos hemos podido disfrutar de sus obras.

B.—Sí. ¡Claro!

b) **La dominante secuencial**, es decir que, a pesar de tener secuencias distintas, el texto resultante corresponde a una secuencia. Roulet cree que la dominante es la secuencia que está más elevada jerárquicamente: la narración, en los tres primeros ejemplos que hemos dado; y la conversación, en el último.

Fijémonos, pues, en que las secuencias de Adam han retomado la segmentación del *continuum* textual que hizo Werlich y la han adaptado a su propia teoría. Nosotras, de alguna manera, nos hemos sumado a esta iniciativa. Nos hemos acercado al máximo a esta clasificación, por diversas razones. Primero, por su simplicidad; segundo, porque responde bastante a la intuición de los hablantes cultos; y tercero, porque ha sido seguida por muchos autores. La no inclusión de textos instructivos —como hace Adam (1991)— se debe a que tienen poca entidad. Hemos de hablar, más bien, de la fuerza inyuctiva presente en algunos textos predominantemente descriptivos. En cambio, hemos añadido los textos conversacionales ya que, además de la abundante bibliografía que han generado, están omnipresentes en nuestra actividad verbal.



BIBLIOGRAFÍA

- Adam, J.M. (1986), “Quels types de textes?” en *Le français dans le monde*, núm. 192, pp. 39-43.
- (1987), “Types de séquences textuelles élémentaires”, en *Pratiques*, núm. 56, pp. 54-79.
- (1989), “Une approche unifiée des plans d’organisation textuelle?”, en RUBATTEL, C., (ed.) *Modèles du discours. Recherches actuelles en Suisse romande*. Berna: Peter Lang. pp. 1-33
- (1991), “Une typologie d’inspiration bakhtinienne: penser l’hétérogénéité Textuelle”, en *E.L.A.*, 83, pp. 7-17.
- (1992), *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Bakhtine, M. (1978), *Esthétique et théorie du roman*. Paris: Gallimard.
- (1979), *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard. [Traducida al castellano en México. Siglo XXI Editores].
- Beacco, J.C. (1991), “Types ou genres?”, en *E.L.A.*, 83, pp. 19-27.
- Benoit, J.; Fayol, M. (1989), “Le développement de la catégorisation des types de textes”, en *Pratiques*, núm. 62, pp. 71-85.
- Bernández, E. (1982), *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa.
- Bronckart, J .P. et al (1987), *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Castella, J.M. (1994), *De la frase al texto* Barcelona: Empúries.
- Clark, K; Holquist, M. (1984), “The disputed text” en *Mikhail Bakhtine*. Cambridge: Harvard University Press, pp. 146-170.
- Combettes, B. (1987), “Types de textes et faits de langue”, en *Pratiques*, núm. 56, pp. 5-17.

- Coste, D. (1991), “Genres de textes et modes discursifs dans l’enseignement/apprentissage des langues», en *E.L.A.*, núm. 83, pp. 77-88.
- Fernández-Villanueva, M. (1991), “Tipologies textuales”, en *COM*, Suplemento 8, pp. 26-31.
- Gomis, (1989), *Teoria dels gèneres periodístics*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Payrató, L. (1988), *Catalá col-loquial. Aspectes de l’us corrent de la llengua catalana*. València: Universitat de València.
- Petitjean, A. (1989), “Les typologies textuelles”, en *Pratiques*, núm. 62, pp. 62- 125.
- Roulet, E. (1989), *Modèles du discours*. Berna: Peter Lang.
- (1991), “Une approche discursive de l’hétérogénéité discursive”, en *E.L.A.*, núm. 83, pp. 118-131.
- Todorov, T. (1981), *Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique*. París: Seuil.
- Van Dijk, T. (1983), *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Van Peer, W. (1989), “The concept of cohesion: its empirical status in a definition and typology of text”, en Conte, M. E.; Petofi, J. S. y Sozer, E. (ed.) *Text and Discourse Connectedness*. pp. 291-308. Amsterdam: John Benjamins.
- Werlich, E. (1976), *Tipologie der texte*. Heilderberg: Quelle & Meyer.

3.3 BREVE DEFINICIÓN DE ALGUNOS TIPOS TEXTUALES BÁSICOS

Castillo Rojas, Alma Yolanda y Felipe Gutiérrez (2011). *Taller de lectura y redacción 1*. 3a. ed. México: MacMillan (Serie Conéctate. Bachillerato por Competencias). pp. 58-59.

MODOS TEXTUALES O PROTOTIPOS TEXTUALES BÁSICOS

Para comunicarnos usamos textos. En todas las culturas existen formas de comunicación básicas o prototipos textuales que, luego, aparecen en otros textos más complejos, mezclados o combinados. Antropológicamente hablando, los modos de comunicación básicos son la descripción, la narración, la argumentación, el diálogo y la exposición.

LOS MODOS DE COMUNICACIÓN O TIPOS TEXTUALES BÁSICOS

Los textos (verbales, no verbales o sincréticos) que cotidianamente leemos o interpretamos son complejos. No obstante, todos ellos hacen un uso predominante o mezclado de las formas de comunicación o prototipos textuales básicos: la descripción, la narración, la argumentación, el diálogo. También un tipo de texto muy usado es la exposición, que se caracteriza por dar a conocer algo con la finalidad de “explicar” cómo es o cómo funciona ese algo. Algunas características de estos tipos textuales básicos se mencionan en el cuadro 3.4.

CUADRO 3.4 PROPÓSITO COMUNICATIVO Y ESTRUCTURA DE CADA TIPO DE TEXTO.

Tipo de texto	Propósito comunicativo	Estructura	Ejemplos de textos en los que predomina
Descripción	Señalar las características de algo (persona, animal, cosa, proceso).	Nombre o denominación ligado por un verbo ser-estar (que funciona de manera atemporal, sólo como enlace) con un listado de características (color, forma, ubicación, etcétera).	Definiciones, retratos.
Narración	Contar una historia o relato (qué le pasó a quién, cuándo, dónde, cómo, por qué). En las narraciones puede haber descripciones, argumentaciones y exposiciones, pero lo más importante es contar una historia.	Tiene una secuencia de acciones, realizadas por personajes en tiempos y lugares específicos. Lleva: Inicio Nudo Desenlace o final	Cuentos, noticias, novelas, películas, cómics.
Argumentación	Dar a conocer una opinión o punto de vista sobre un tema o algo y sostenerlo con base en datos o información, con el fin de persuadir o convencer a otro para que comparta el mismo punto de vista. Lo importante es dar razones para defender una opinión. Un texto argumentativo puede usar descripciones o narraciones como argumentos.	En un texto argumentativo se presentan los siguientes elementos: Tema Premisas o punto de partida (se mencionan ciertos antecedentes o aspectos que funcionan como marco para lo que se va a opinar.) Opinión o tesis Argumentos Conclusión	Discursos que se usan para convencer a alguien acerca de algo. Publicidad. Discursos políticos. Artículos periodísticos o científicos. Editoriales. Ensayos.
Diálogo	Permitir la interlocución y la presencia de diversas voces.	Al menos dos interlocutores	Entrevistas. Diálogo en teatro. Conversación cotidiana.
Exposición	Su propósito es didáctico: exponer, explicar cómo es, se produce o funciona algo.	Tema o denominación Explicación (en donde puede haber descripción, narración, establecimiento de analogías o comparaciones, señalamiento de tiempos o lugares, efectos, argumentación, etc., pero donde lo más importante es explicar, exponer, algo).	Artículos de enciclopedias. Libros de texto.

4. ALGUNAS ESTRATEGIAS GENERALES PARA TRABAJAR CON LOS TEXTOS



4.1 ESTRATEGIAS PARA RECUPERAR LA INFORMACIÓN DE LOS TEXTOS

Sánchez, Miguel Emilio (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Aula XXI/Santillana. pp. 87-112.

ESTRATEGIAS

Panorámica general de los procesos implicados. Estrategias textuales. El uso efectivo de los conocimientos previos: las inferencias. Estrategias de autorregulación. Cómo se llevan a cabo estos procesos. Resumen.

En los capítulos anteriores hemos ido señalando cuál es la tarea del lector: penetrar en el significado del texto y trascenderlo desde nuestros conocimientos previos. En este capítulo nos proponemos estudiar sus estrategias y procesos, y, de manera más concreta, cómo puede coordinar en una misma actividad global ese gran número de procesos y fuentes de conocimientos del que hemos venido hablando.

El objetivo es en cierta medida doble. Por un lado, debemos recapitular informaciones anteriores centrando nuestra atención en la actividad del sujeto. Por otro, y será sin duda lo que tendrá mayor interés, debemos aclarar cómo se conjugan esos procesos hasta constituir un sistema flexible, coordinado y sensible a las demandas del texto y del contexto.

PANORÁMICA GENERAL DE LOS PROCESOS IMPLICADOS

Debemos señalar, antes de iniciar el desarrollo de estas cuestiones, que, afortunadamente, contamos con una vía muy fructífera para llegar a alguna conclusión respecto de la actividad del lector: el análisis del tiempo que éste emplea en leer las palabras o cualquier otra unidad del texto.

Al analizar los movimientos oculares y el tiempo que se emplea en leer diversas unidades textuales (palabras, oraciones), ha sido posible conocer que mantenemos un contacto exhaustivo con la mayor parte de las palabras del texto —según los datos ofrecidos por Marcel Just y Patricia Carpenter (1980), aproximadamente 80% de las palabras de contenido son atendidas y fijadas por

nuestra vista—. Pero aún es más interesante el hallazgo de que la duración de ese contacto visual varía según la naturaleza de la palabra y según cual sea su disposición en el texto. Así, por ejemplo, si una palabra figura al final de una oración requiere un pequeño tiempo adicional de lectura respecto del que precisaría si ocupara una posición intermedia (Haberlandt y otros, 1986). Una oración que exprese el significado global del párrafo requiere mayor atención (Lorch y col., 1985) que cualquier otra oración comparable del mismo párrafo. Una oración que corresponda a un constituyente básico de un cuento también requiere una lectura más atenta que si, en otro texto, ocupa una posición menos destacada (Cirilo y Foss, 1981).

El listado de los procesos implicados en la comprensión de un texto puede alcanzar un enorme tamaño. Ahora bien, y en función de los objetivos de este libro, distinguiremos tres tipos de estrategias que serán estudiadas en este orden:

- Estrategias para operar con (desentrañar) la información del texto.
- Estrategias para usar los conocimientos previos en el curso de la lectura.
- Estrategias para autorregular el curso de la actividad interpretativa.

Por lo que se refiere a las del primer tipo, las estrategias textuales, hemos hablado indirectamente de ellas a lo largo de los capítulos precedentes y se mencionan en el cuadro 4.1. Dicho cuadro, examinado de arriba a abajo, hace ver que un primer momento del proceso consiste en reconocer las palabras del texto y, por tanto, en acceder a su significado⁸. Se trata del conjunto de operaciones específicas de la lectura y que constituyen el objeto de la enseñanza y aprendizaje de la lectura.

El segundo momento toma como punto de partida el significado de las palabras y construye con ellas ideas elementales o proposiciones. En este proceso, y además del significado de las palabras, debe intervenir el análisis sintáctico de la oración en la

⁸ También podríamos decir “además”, y entonces distinguir entre las operaciones de reconocimiento de la palabra y las de acceso al significado, pero estos detalles no es necesario aclararlos en este trabajo. No obstante, si queremos dejar constancia al lector de que lo que aquí se presenta como un proceso de reconocimiento de palabras, consiste en realidad en un conjunto de operaciones diferentes. (Véase con más detalle estos aspectos en Valle Arroyo, 1991; Cuetos, 1990, o Sánchez, 1990).

CUADRO 4.1 ESTRATEGIAS TEXTUALES Y TIPOS DE CONOCIMIENTO

Conocimientos sobre	Niveles del procesamiento	Resultado
Significado de las palabras. Forma ortográfica de las palabras. Forma de letras y sílabas. Reglas que relacionan grafemas con fonemas.	RECONOCER LAS PALABRAS	Significado lexical
Esquema proposicional. Conocimientos sobre la lengua. Conocimientos sobre el mundo físico y social.	CONSTRUIR PROPOSICIONES	Predicado (argumentos)
Conocimiento sobre los textos (señales sobre la progresión temática del texto). Conocimiento sobre el mundo físico y social.	INTEGRAR LAS PROPOSICIONES	Se relacionan las proposiciones entre sí
Conocimientos sobre los textos (señales que indican en el texto la macroestructura). Conocimiento sobre el mundo físico y social.	CONSTRUIR LA MACROESTRUCTURA	Ideas globales
Conocimientos sobre los textos (señales de superestructura). Conocimientos sobre el mundo físico y social.	INTERRELACIÓN GLOBAL	Articulación en las ideas

que se expresa la proposición. Un fenómeno bien documentado es que al leer somos sensibles a las unidades sintácticas como cláusulas y oraciones, como lo demuestra el hecho de que las palabras finales de cláusula y oración requieren un tiempo adicional de lectura⁹.

⁹ Ese tiempo, como han demostrado De Vega, Carreiras, Gutiérrez-Calvo y Alonso-Quecuty (1990), disminuye cuando el lector cuenta de antemano con un resumen del texto que aminora la necesidad de integración. Ese tiempo, por otro lado, es mayor en las primeras oraciones del texto, que es cuando más esfuerzo de integración se necesita, y disminuye según se

Esas proposiciones se integran unas con otras, primero linealmente (tercer nivel del proceso), de tal manera que observamos entre ellas unas relaciones de continuidad y de carácter causal; y después globalmente (cuarto momento) derivando de ellas otras ideas de mayor nivel que dan un sentido global a lo leído. Por último, esas ideas entran en relación unas con otras, creándose así un entramado de relaciones en las que se integran todas.

Ahora bien, no todos estos niveles de actividad nos interesan en este trabajo, por lo que centraremos la exposición en los tres últimos: integración de las proposiciones, construcción de la macroestructura y la estrategia estructural.

Por otro lado, cada uno de estos niveles requiere una contribución específica de los conocimientos previos del lector, y el problema que deberemos tratar en este capítulo consiste, en realidad, en saber cuándo se lleva a cabo esta aportación y qué principios rigen la selección que ha de hacerse de los conocimientos inferidos.

Por último, y debido a la complejidad de los procesos de interpretación, es necesario algún grado de control y supervisión por parte del lector de su propia actividad.

ESTRATEGIAS TEXTUALES

La integración de proposiciones

En el segundo capítulo defendimos en diversas ocasiones que el lector debe componer un hilo conductor y temático entre las ideas del texto y que esta conexión elemental podría ser completada con otro tipo de vínculos más sustanciosos: como los de carácter causal, motivacional o descriptivo. Además, tratamos de hacer ver con diferentes ejemplos que los textos ofrecen indicaciones para crear esa conexión.

avanza en el texto. También está demostrado que ese tiempo añadido al finalizar esas unidades depende del número de conceptos nuevos. En fin, esa variabilidad sugiere que la cláusula es una unidad de procesamiento. Más difícil es determinar cuál es la contribución exacta del análisis sintáctico, ¿quizás tan sólo ordenar las palabras en los constituyentes sintácticos básicos?, ya que muchas de las tareas que se pudieran atribuir a ese análisis pueden realizarse atendiendo al significado del predicado y sus argumentos. (Véase de nuevo los comentarios de De Vega y otros, 1990).

Estas conclusiones no sólo son lógicas, sino que además han sido probadas de alguna manera. Un primer hallazgo relevante es que cuando se rompe la continuidad en el texto (omitiendo, por ejemplo, una idea necesaria para conectar dos proposiciones) aumenta de forma apreciable el tiempo empleado en esas oraciones y disminuye la legibilidad (Haviland y Clark, 1974; Britton y col., 1990). Obsérvese, por ejemplo, este texto:

Guerra aérea en Vietnam del Norte

En el otoño de 1964, los americanos en Saigón y Washington habían empezado a considerar a Hanoi como el origen de los continuos problemas del Sur.

Su comprensión requiere, tal y como proponen Britton y Gül-göz (1991), que se infiera, entre otras ideas, que Hanoi es (era) la capital de Vietnam del Norte.

Y esa labor, que supone reconstruir en la mente la continuidad que el texto en sí no tiene, deja una estela muy clara en el tiempo que tardamos en leer y en la precisión de nuestro recuerdo. Las evidencias en este sentido son muchísimas.

Debemos también volver a insistir que esa conexión entre las proposiciones puede ser interpretada en términos más amplios, como los de tema/comentario. Kintsch y Van Dijk (1978) así lo hacen en las conclusiones finales de su célebre trabajo, y lo retoman más claramente en su obra de 1983:

El tema sirve para señalar con qué fragmento de la información ya establecida debería la proposición actual (actualmente procesada) ser conectada en la memoria a corto plazo (p. 169)

Con otras palabras: el tema señala lo que se considera compartido entre el texto y su lector, mientras que el *comentario* constituye (o así se pretende) un nuevo fragmento de información. Todo ello responde a un modelo comunicativo universal, según el cual nos comprometemos a ser relevantes (comentario) en relación a algo previamente convenido (tema). También podríamos decir que esta articulación tema-comentario refleja un movimiento universal de todo aprendizaje, según el cual debemos insertar en nuestras estructuras de conocimiento previas y activadas (el tema: lo dado) cualquier elemento informativo nuevo (el comentario: lo nuevo). Es como si el lector, en un diálogo interior, admitiera (Sánchez, 1989b):

Siempre me hablan de algo. Busca ese algo, bien en el contexto inmediato, bien en la representación que ya tienes en tu memoria de lo que has oído o leído, bien en lo que te parezca más probable desde lo que tú sabes. En cualquiera de los casos ese algo es la pieza clave para construir y enlazar la siguiente idea. (p. 56)

Supongamos, para ilustrar esas ideas, que el lector inicia la lectura del texto adjunto¹⁰.

Párrafo 1 El clima de Morintia es muy duro.
En el nivel del mar es tropical.
Es cálido y húmedo once meses al año.

Párrafo 2 El clima de Culata carece de interés.
El tiempo es generalmente apacible salvo algunas tormentas ocasionales.

Quien lea los párrafos 1 y 2 no tendría dificultad alguna para prever que el siguiente párrafo seguirá hablando de uno de los dos países, concretamente de Morintia, si bien no podrá anticipar *de qué*, en concreto, se hablará de dicho país.

Párrafo 3 La economía de Morintia se basa en diversas industrias. Las tres principales industrias dan cuenta del noventa por ciento de las exportaciones.

Una vez leído el tercer párrafo, podemos no obstante hacer predicciones más específicas sobre el siguiente: se nos hablará del otro país (Culata) y, además, de la economía.

Párrafo 4 La economía en Culata es agraria.
Hay muchas grandes fincas en el país.

Si estas operaciones fueran ciertas y tuvieran lugar mientras leemos, deberían dejar una estela en el tiempo que empleamos en su lectura. Desde este punto de vista, la introducción de un nuevo subtema —como en el párrafo 1 (clima) y 3 (economía)— debería requerir un incremento en el tiempo de lectura respecto al empleado cuando se lee un párrafo cuyo tema específico ya

¹⁰ Los párrafos corresponden al texto de Lorch y otros, si bien no están completos. El texto era considerablemente más largo, además de un párrafo introductorio incluía información acerca de seis cuestiones sobre ambos países: geografía, clima, economía, etc. El texto por otro lado tiene una superestructura comparativa.

ha sido introducido previamente (párrafos 2 y 4). En una palabra, el diálogo interior (“¿de qué se está hablando ahora?”) debe atenuarse considerablemente si uno ya anticipa cuál será el tema que sigue.

Contamos afortunadamente con un trabajo que confirma estas previsiones. Robert Lorch y otros (Lorch, Lorch y Mathews, 1985) midieron el tiempo de lectura que los sujetos dedicaban a cada una de las oraciones de ese texto y pudieron observar que cuando la oración refleja la idea global del párrafo, se requiere una media de 311 milisegundos (ms) más que una oración comparable no temática. El segundo dato, que nos interesa especialmente, es que cuando esa oración temática introduce un tema nuevo el aumento es aún más acusado, 428 ms, que cuando el cambio es menor (párrafos 2 y 4), tan sólo 195 ms. Es decir, dedicamos más tiempo a leer aquellas oraciones que expresan el significado global que al resto de las oraciones, y ese incremento de tiempo es especialmente llamativo cuando se produce un cambio de tema.

Así pues, operamos con esa instrucción que nos lleva a utilizar la organización temática del texto como un medio para establecer la coherencia. Esa instrucción implica que de un modo permanente tratemos de establecer en cada momento “¿de qué me están hablando?” Sobra decir que la respuesta empieza a resultar más difícil conforme avanzamos en la lectura del texto: no basta con decir que nos hablan de dos países (Morintia y Culata), sino que es necesario identificar con precisión cuál es la aportación específica de cada párrafo al texto como un todo¹¹.

La construcción del significado global

En el experimento anterior hemos visto que las ideas que reflejan el significado global de un texto merecen al lector una especial atención. Es notorio que el texto ofrece claves al respecto: “En resumen”, “por lo tanto...” y en otro trabajo los Lorch (Lorch y Lorch, 1986) han demostrado cómo los lectores se dejan guiar

¹¹ Se trata de algo que no sólo tiene un valor y función semántica, sino también cognitiva y pragmática (Van Dijk, 1981; Van Dijk y Kintsch, 1983). Tiene un valor semántico en cuanto que garantiza que haya un hilo conductor en la representación que obtenemos en nuestra mente. Tiene un valor pragmático en la medida en que esa pregunta trata de desvelar qué es lo que el autor considera comunicativamente relevante y en relación a qué aspecto. Y tiene un valor cognitivo en cuanto que sirve de guía para que el lector establezca el contexto cognitivo apropiado para interpretar el resto del material y para crear en su mente una representación coherente.

por estas claves del texto. Sin embargo, los textos no son siempre tan transparentes y en cualquier caso debe ser el lector quien conciba esas oraciones como ideas de mayor nivel que den a lo leído una unidad, y eso ya no depende del texto sino de la actividad del lector.

Kintsch y Van Dijk (1978) y Van Dijk (1980) han identificado tres operaciones o **macrorreglas** que permiten derivar el significado global o la macroestructura de los elementos locales. Básicamente son tres, aunque se admiten algunas matizaciones.

La primera macrorregla es la de **omisión**, y mediante ella, dada una secuencia de proposiciones (sean éstas del texto o de nuestra representación interna del texto) se suprimen aquéllas que no son una condición interpretativa para el resto. Debe añadirse a esta definición que las proposiciones suprimidas u omitidas denotan hechos que pueden considerarse como propiedades habituales o normales del hecho global generado mediante este mecanismo.

Cabe la posibilidad de que la macroproposición de un párrafo aparezca expresamente en una de sus oraciones. En ese caso decimos que el párrafo posee una oración temática. Y si esto ocurriera, el lector podría suprimir el resto de las proposiciones/oraciones, seleccionando la oración temática como macroproposición del párrafo. Esta operación puede concebirse como una forma de omisión o supresión, pero también puede convenir diferenciar esta operación de la anterior y hablar así de selección.

El lector puede recordar el primer párrafo del texto Mamíferos, que comenzaba con una oración que expresaba el significado global (“Los mamíferos han tenido un enorme éxito adaptativo”) del párrafo como ejemplo de esta primera forma de crear la macroestructura de un texto¹².

Esta operación o actividad mental de selección u omisión, conviene resaltarla, se asemeja a la actividad (física) de subrayar. Sin embargo no todas las macroproposiciones pueden surgir mediante el subrayado, sencillamente porque en muchos casos no hay oraciones temáticas en el texto.

Otra macrorregla es la **generalización**. Mediante ella, dada una secuencia de proposiciones, sustituimos los conceptos inclui-

¹² Debemos, no obstante, considerar la posibilidad de que un lector conciba la oración “han tenido un enorme éxito adaptativo” como un rasgo adicional a “son numerosos y resistentes” y no como la expresión del significado global del párrafo.

dos en esta secuencia por un concepto supraordenado. Así, por ejemplo, en el caso de este párrafo:

Finalmente, otra de las razones del éxito de los mamíferos es su capacidad para mantener constante la temperatura interna de su cuerpo. Haga frío o calor en el exterior, la temperatura del cuerpo de los mamíferos es constante, entre 35° y 39°. Por eso, encontramos mamíferos, como el camello, en el *desierto*; en el *polo*, como el oso polar; en el *fondo de los océanos*, caso del cachalote; *debajo de la tierra*, como los topos, o en las *alturas* de más de 6.000 metros, caso del yak en el Tíbet. Otras clases de animales, como es el caso de los reptiles y anfibios, sólo pueden vivir en determinadas condiciones ambientales.

podemos sustituir *desierto*, *polo*, *fondo de los océanos*, *debajo de la tierra* y *alturas* por la noción más abstracta de “hábitats”, en relación a la cual los elementos del texto pueden considerarse como “ejemplos”. De esta manera la macroestructura del párrafo estaría formada por las siguientes proposiciones:

Los mamíferos tienen una temperatura corporal constante:	P1: POSEER (mamíferos, temperatura-corporal-constante)
La idea 1 causa idea 3	P2: CAUSA (p1, p3)
Los mamíferos viven en los hábitats.	P3: VIVIR (mamíferos, hábitats)
Esos hábitats son todos.	P4: MODIFICA: TODOS (hábitats)

En el caso concreto de ese párrafo, la macroestructura requiere no sólo concebir *desiertos*, *polos*, etc., como ejemplos de una idea más abstracta tal como hábitats o, por qué no, “sitios”, sino también *seleccionar* las ideas (o proposiciones) 1 y 2.

Una restricción importante es que el concepto que vamos a crear debe ser la generalización más pequeña posible para los elementos sustituidos, de otra manera un número limitadísimo de conceptos (“cosas” etc.) podría sustituir cualquier conjunto de elementos textuales. A título de ejemplo, las oraciones anteriores sobre el país de Culata podrían condensarse en la expresión “Culata tiene muchas cosas o características” por la misma razón, este libro también trata de muchas cosas; y casi todo puede ser una cosa. En otras palabras, si el concepto supraordenado se aleja demasiado de los elementos textuales, el resumen así construido

carece de sentido e impide que se individualice la información textual, que es otra de las funciones de la macroestructura.

En el caso de la macrorregla denominada **construcción**, una secuencia de proposiciones es reemplazada por otra, totalmente nueva, que esté implicada por el conjunto de las proposiciones a las que sustituye. El término clave de esta definición es “implicada por el conjunto”, y con ello se quiere hacer ver que la proposición construida alude a los mismos hechos que el conjunto de la secuencia. Esto queda ilustrado en el siguiente párrafo:

Juan sacó las entradas tras una larga espera en la cola. Después entró en la sala. Cuando se sentó en su asiento se apagaron las luces y las imágenes empezaron a brotar en la pantalla.

El párrafo puede ser reemplazado por la proposición expresada en la oración:

“Juan fue al cine”

Y como podemos apreciar, las proposiciones respectivas, tomadas una a una, no nos llevan a la proposición construida, y se requiere del concurso de todas ellas para aceptar la sustitución. Quizás esto mismo quede más claro en el siguiente gráfico. Si pedimos a los lectores que nos digan qué ven en este gráfico:

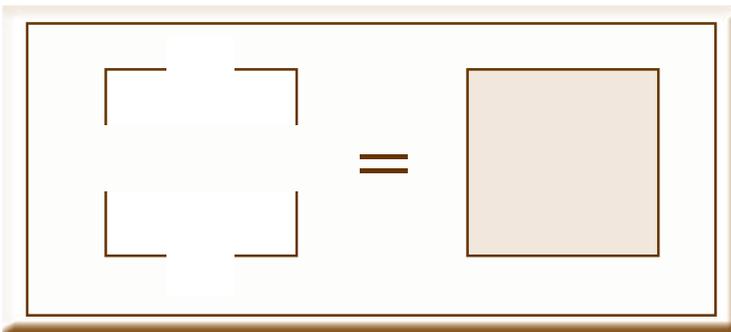


Figura 4.1. Ilustración de la operación de integración (A).

Cabe la posibilidad de que encuentren en esas líneas cuatro ángulos o esquinas, o por el contrario que vean un cuadrado. Naturalmente, el cuadrado requiere el concurso de los cuatro elementos: ninguno de ellos por sí sólo puede evocar la idea de cuadrado

(algo que, por cierto, no ocurre en la generalización: allí cada elemento del texto puede evocar la idea que puede sustituirles).

Veamos esto mismo aplicado al caso que nos ocupa. Podemos ver cada una de las ideas del párrafo anterior como hechos aislados o por el contrario como componentes de un hecho mayor:

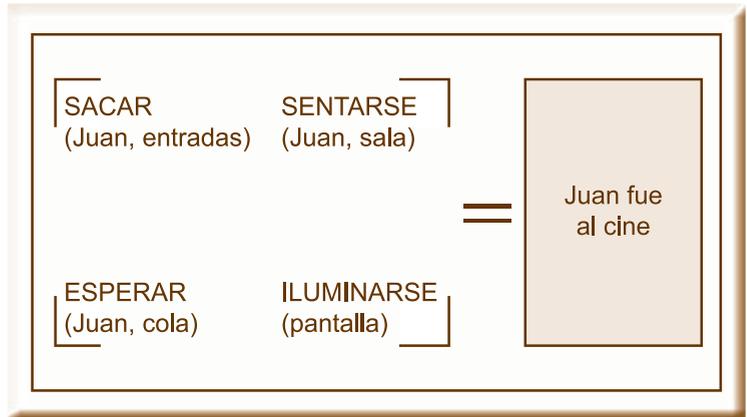


Figura 4.2. Ilustración de la operación de integración (B).

En el caso de la construcción, por lo tanto, la secuencia de proposiciones sustituidas debe especificar los componentes básicos de la proposición sustituta.

Obsérvese que en el caso de la generalización —“hábitats”— cada elemento del texto sustituido implica al concepto supraordenado. Así, hay una relación “uno a uno” entre cada uno de los elementos del texto (“desierto”, “polo”, etc.) y el elemento que los sustituye “hábitats”.

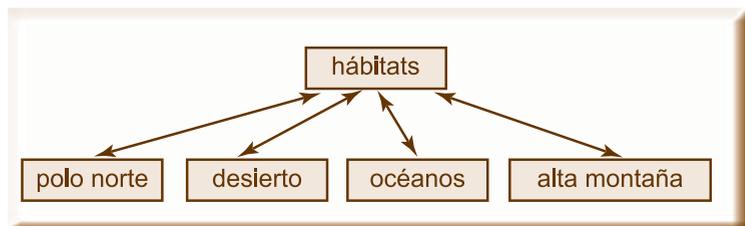


Figura 4.3. Ejemplificación de la operación de generalización.

Ahora bien, ¿cómo determinar que los componentes esenciales de un concepto han sido expresados y, como consecuencia, pue-

den dar lugar a la macrorregla de construcción? Es evidente que sólo desde el conocimiento del mundo puede establecerse algo semejante. Pero lo mismo ocurre en el caso de las otras macrorreglas: sólo desde un conocimiento previo podemos determinar que una proposición no es relevante para interpretar otras y puede omitirse, o que un concepto incluye a otros como ejemplares o instancias particulares.

Buscando un orden a las ideas: la estrategia estructural

La estrategia estructural alude al re-conocimiento y uso de la organización textual durante el proceso de comprensión. Presupone como condición no sólo que existen esas superestructuras (algo que ya hemos tratado en el capítulo 2) sino que las “conocemos”, hasta el punto de que conforman esquemas específicos. Bonnie Meyer (1984) ha sido quien ha formulado con especial claridad este tipo de estrategia, y sus componentes son los siguientes:

1. Reconocer la organización retórica del texto que está siendo objeto de estudio. Este reconocimiento ha de verse como un proceso tentativo y sujeto a revisiones y confirmaciones según los sucesivos datos del texto analizados e interpretados.
2. Activar nuestros conocimientos sobre tal organización. Conocimientos en los que se especifican las categorías básicas (antecedente, consecuente, problema, etc.) de la misma y sus interrelaciones.
3. Codificar la información textual dentro de las categorías del esquema activado, distribuyendo los contenidos dentro de ellas.
4. Utilizar ese mismo esquema organizativo como un plan para recordar la información cuando sea necesario.

El funcionamiento de la estrategia estructural se pone de manifiesto al relatar una hipotética actuación ante el texto Mamíferos.

Los mamíferos han tenido un gran éxito adaptativo. Los mamíferos son los animales más extendidos por todo el planeta. Son también los que mejor han resistido los más variados ambientes y, con los insectos, los más numerosos de cuantos habitan la Tierra.

Hay varias razones que explican este éxito. La primera causa reside en que los mamíferos tienen un gran cuidado de

sus crías. De tal manera que las protegen de los depredadores, se ocupan de su alimentación e, incluso, las instruyen. Las crías están bajo la tutela de sus progenitores hasta que pueden sobrevivir por sí mismas. De esta forma los mamíferos consiguen la continuidad de su especie a lo largo del tiempo.

Supongamos que, como propone Meyer, el lector esté pertrechado de sus conocimientos esquemáticos sobre las formas características de organización de los textos expositivos:

1. Sabe que hay formas descriptivas, causales, problema/solución, comparativas, etcétera.
2. Ese saber es de carácter esquemático, y por lo tanto contiene las variables características de cada esquema (si fuese causal, sabría que habrá de encontrar causas y consecuencias) y sus relaciones (si fuese de nuevo causal, entre causas y consecuencias hay relaciones temporales y de necesidad o suficiencia).
3. Dado que esos conocimientos son esquemas, operarán como tales y por tanto: guiarán el proceso de interpretación de textos, se actualizarán encontrando valores concretos a sus variables, organizarán el recuerdo.

Imaginemos, por tanto, la aplicación de los pasos de la estrategia estructural al texto Mamíferos. El lector lee el primer párrafo y de él puede hipotetizar que se trata de un texto **descriptivo**. Por ello, activará las variables y relaciones de ese esquema (que son muy poco restrictivas), y que le permitirán anticipar nuevas *características* de mamíferos. Sin embargo, al leer el segundo párrafo las cosas cambian de alguna manera. El texto se ofrece como *explicación* del éxito, y el lector evocará entonces las categorías básicas del esquema **causal** (antecedentes, consecuentes) y sus relaciones (temporal, la causa precede al consecuente; causal, el antecedente es una condición necesaria, suficiente o facilitadora del consecuente). Ese esquema y sus categorías requieren reinterpretar las descripciones de los mamíferos del primer párrafo como la *consecuencia* que deberá explicarse y los contenidos del primer párrafo como uno de los *antecedentes*. En realidad debemos reconsiderar todo cuanto dijimos de **los esquemas** en el tercer capítulo: **no son rígidos, no requieren actualizar todas sus variables, pueden combinarse para crear el contexto adecuado a cada ocasión, etc.**

EL USO EFECTIVO DE LOS CONOCIMIENTOS

PREVIOS: LAS INFERENCIAS

A lo largo de estas páginas hemos insistido en que cada nivel de procesamiento requiere apelar a conocimientos no estrictamente presentes en el texto.

Estas inferencias intervienen en todos los niveles de procesamiento como señalamos anteriormente. Pueden tratarse de inferencias sobre los roles semánticos (véase nuestro ejemplo sobre Juan en el viaje a Zamora, capítulo 3[‡]). También sirven para restablecer la continuidad temática en lo tratado en el texto (véase los primeros textos del capítulo 2[‡]). O bien para crear relaciones causales entre las ideas (véase la alusión al trabajo de Seifert, 1985; o al trabajo de Millis y col., 1990). También son necesarias para crear la macroestructura, al menos en dos de las macrorreglas de las que hemos hablado: generalización e integración. Y, por supuesto, son parte fundamental del modelo de la situación.

El problema en realidad es que el número de inferencias potenciales son enormes. Y enorme es también el volumen de conocimientos que puede ser consultado. ¿Cuáles son realmente hechas durante el proceso de lectura y comprensión? ¿Cómo podemos seleccionar de entre todo el volumen de conocimientos que poseemos aquél que es pertinente para interpretar el texto?

Con respecto a la primera cuestión conviene introducir una distinción entre las inferencias basadas en la coherencia, o **inferencias puentes**, y las **inferencias elaborativas** (Long y col., 1990).

Las primeras son inferencias cuya finalidad es que nuestra representación del texto sea coherente. Ejemplos de este tipo son las inferencias de proposiciones que garantizan la conexión entre proposiciones (véase el ejemplo anterior de Hanoi, capital de Vietnam del Norte), o inferencias de carácter referencial que sirven para establecer la continuidad, tal y como la que necesitamos establecer entre “Emma” y “la dama”.

“El caballo de Emma púsose inmediatamente al galope. Rodolfo, junto a la dama, galopaba también.”

Otras manifestaciones de este tipo de inferencias referenciales son las que nos permiten concluir que dos palabras idénticas de

[‡] Esta nota se refiere a: Sánchez, Miguel Emilio (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Aula XXI/Santillana.

dos proposiciones distintas refieren el mismo concepto, o que un pronombre y su antecedente se refieren al mismo concepto.

Otro tipo de inferencias basadas en la coherencia son aquéllas que permiten establecer relaciones causales entre las proposiciones. Recordemos al respecto el experimento de Millis y col. (1990) sobre el texto que explicaba la formación de las estalactitas, y en el que se ponía en evidencia que las inferencias sobre ciertos acontecimientos necesarios eran realizadas durante la lectura. Finalmente, y en la medida en que la macroestructura es construida durante la lectura, requiere también inferir elementos más abstractos (generalización) o complejos (integración).

Las inferencias elaborativas “simplemente refinan y adornan la información establecida en el texto”. Aparentemente “no son generadas durante la lectura y no son necesarias para integrar la información explícitamente establecida en el texto” (Long y otros, 1990, p. 90). Así, a partir de:

“Juan compró el billete para Zamora. Pensaba llegar a las diez de la mañana.”

inferir que

“Juan pagó con dinero el billete.”

es una inferencia claramente elaborativa, puesto que no conecta información explícitamente establecida en el texto.

Sin embargo, ante este otro párrafo:

“Juan compró el billete para Zamora y con el vuelto llamó por teléfono a su madre.”

la idea de que “Juan pagó con dinero el billete” es necesaria para asegurar la continuidad entre “la acción de comprar el billete” y la de llamar por teléfono con “el vuelto”.

Otro aspecto que debemos tratar es el siguiente: ¿qué nos lleva a seleccionar de entre todo lo que sabemos aquello que es pertinente para interpretar el texto? Pensemos que, como decíamos antes, el número de inferencias que se pueden establecer es inmenso y resulta del todo imposible realizar todas ellas. Van Dijk y Kintsch (1983; Exp. 6A y 6B) señalan una estrategia muy simple, pero efectiva y congruente con todo lo que hemos dicho en este apartado: guiarse por la macroestructura. Dado que podemos activar muchas cosas, activemos sólo aquellas que suscita la ma-

croestructura que estamos formando. De hecho, cuando se toma en consideración este criterio resulta que inferencias en principio de carácter elaborativo pero de alto nivel son efectuadas en el curso de la lectura (de nuevo Long, 1990), con lo que se deshace en parte esa rigurosa e inevitablemente ambigua distinción entre inferencias puente e inferencias elaborativas¹³.

Todo esto tiene cierta importancia, pues resulta que los conocimientos previos son necesarios para formar la macroestructura y, a la vez, los procesos que dirigen la formación de la macroestructura dirigen también la búsqueda de conocimientos previos relevantes. Una prueba adicional y enormemente importante para el próximo capítulo es un trabajo reciente del grupo encabezado por Isabel Beck (Mckeown, Beck, Sinatra y Loxterman, 1992).

En este trabajo, que examinaba la contribución de los conocimientos previos y de la estructura textual a los procesos de comprensión, se presentaba a los sujetos textos con distinto grado de coherencia (alta y baja) y, antes de leerlos, fueron informados verbalmente de aquellos conocimientos que desde un riguroso análisis se consideraban necesarios para interpretar correctamente el texto (véase el capítulo 8⁴). Lo que Mckeown y otros encontraron fue que los estudiantes que leyeron el texto menos estructurado no utilizaron plenamente los conocimientos que sabían sobre el contenido del texto. Esto es realmente importante y queremos subrayarlo: *para que los conocimientos relevantes actúen en el proceso de comprensión deben estar ahí en el momento justo*. Y ello depende también de la transparencia del texto para evocarlos.

En resumen: la aportación que hacemos desde nuestros conocimientos previos afecta a todos los niveles de procesamiento: desde el acceso al significado de las palabras, a la construcción de un modelo sobre la situación, pasando por la construcción de proposiciones, la integración de proposiciones, etc. Una parte de estas inferencias son llevadas a cabo durante la propia lectura y se integran en la representación final. Normalmente este conjunto de inferencias garantiza una representación coherente al texto. Además, hay otro grupo de inferencias que son de carácter opcional y no se realizan necesariamente en el acto mismo de la lectura

¹³ Gail Mckoon y Roger Ratcliff (1989) señalan al respecto: “La cuestión clave sobre qué tipo de inferencias son realizadas durante la lectura debe ser reemplazada por otra cuestión; qué variables gobiernan los procesos de inferencia.” (p. 326)

⁴ Esta nota se refiere a: Sánchez, Miguel Emilio (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Aula XXI/Santillana.

sino después: cuando se recuerda, cuando se piensa en la información del texto, etc.

Hemos visto, por otro lado, que las inferencias son guiadas desde el proceso de interpretación del texto, de tal manera que aquellas que tienen que ver con los elementos centrales del mismo son realizadas con mayor probabilidad. No hay duda de que estamos ante un complejo e interactivo proceso que va de la interpretación del texto a nuestros conocimientos y de ellos a la interpretación consiguiente del texto.

ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN

Además de estas estrategias específicas, la comprensión implica una compleja interacción y coordinación entre ellas según sea la meta o metas que guían la interpretación. En ese sentido, se habla de estrategias autorregulatorias o estrategias metacognitivas; y en concreto de las estrategias de planificación, evaluación y regulación, que estén íntimamente relacionadas entre sí: establecemos “metas”, evaluamos si las hemos conseguido y en caso negativo nos proponemos realizar medidas correctivas cuyas consecuencias serán de nuevo evaluadas y/o darán paso a nuevas metas que orientarán la actividad, que serán, a su vez, evaluadas y, si llega el caso, corregidas.

Consideremos como concreción de estas ideas el siguiente trabajo de Collins, Brown y Larkin (1980). Los autores proponían textos de difícil interpretación y pedían a los sujetos (dos sujetos en realidad) que describieran su proceso de comprensión tras haberlo leído entero. Consideremos uno de esos textos:

“Él dejó caer 5 dólares en la ventanilla. Ella intentó darle 2.50 dólares, pero él no quiso cogerlos. Cuando entraron dentro, ella le llevó una gran bolsa de palomitas.”

Los sujetos que participaron en el estudio describen su proceso de interpretación en estos términos. La primera oración les lleva a localizar la acción del texto en una ventanilla de apuestas o en la ventanilla de sacar entradas en el teatro. La segunda oración no confirma ese esquema y, además, plantea el problema de construir un referente para el pronombre “ella”; una posibilidad es considerar que ella refiere a la encargada de las apuestas o del despacho de entradas, pero no hay manera de conjugar esta inferencia con la negativa de “él”, que se supone que refiere al mismo personaje del

primer pronombre, a aceptar la entrega de 2.50 dólares. ¿Parece un *puzzle*? La tercera oración ofrece elementos para aclarar las cosas. Desde luego, “ella” no se refería a ninguna encargada, en ningún esquema de ir al teatro se especifica que el encargado(a) de despachar los billetes acompañe al salón de proyección al cliente, y menos aún que le obsequie con una cantidad similar a lo que cuesta la entrada. No. “Ella” es alguien que acompaña a “él”.

¿Cómo se enfrentan, en definitiva, los sujetos a este texto? Básicamente, tratando de resolver todas las cuestiones que el modelo inicial plantea; y si esas respuestas no son halladas porque la asignación de un valor (ella es la encargada) es contradictorio por la asignación de otros valores, el modelo es rechazado o reformulado. El procedimiento de comprensión (construir un modelo plausible) se asemeja al que empleamos para resolver un crucigrama o resolver un problema. Se trata por tanto de confluir progresivamente hacia un modelo en el que cada elemento encuentra apoyo y concordancia con el resto. Desde este punto de vista, la comprensión de textos es un caso particular de resolución de problemas.

Naturalmente, para comportarse como los sujetos del estudio es necesario ser capaz de reparar o tomar conciencia de que el nivel de comprensión alcanzado en un momento dado es insuficiente, lo que hemos descrito como *supervisión-evaluación* de la comprensión; que es necesario poner en juego otros recursos o actividades (probar, revisar y evaluar las estrategias de aprendizaje); que es necesario planificar el siguiente paso (*planificación*), o, finalmente, que debe comprobarse la ejecución de los movimientos o actividades que se ha decidido iniciar (*evaluación*). Además, se requieren los conocimientos estables y constatables sobre nuestro propio conocimiento: conocimientos sobre las metas diversas de la lectura, las estrategias disponibles y su uso diferencial, sobre las propias capacidades o sobre la naturaleza de las diversas tareas de ese ámbito.

También podemos observar que estas estrategias metacognitivas operan sobre otras estrategias y no sobre elementos de la realidad, tales como palabras o significados. Al evaluar, evaluamos (lo cual es en sí mismo una actividad cognitiva) los logros alcanzados al aplicar otras estrategias cognitivas. Al planificar, planificamos nuestro propio comportamiento y actividad mental. En este sentido, las estrategias metacognitivas son estrategias de segundo orden. Finalmente, podemos observar que así como las *estrategias temáticas* (progresión temática) o las macrorreglas son específicas de la comprensión, las estrategias metacogniti-

vas son genéricas y podrían ser igualmente útiles en cualquier otra actividad compleja.

Pero, ¿qué evidencia hay de que realizamos estas actividades?

Planificación

La lectura de un texto depende extraordinariamente de la meta o finalidad con la que lo leamos. David Kieras (1985), por ejemplo, ha demostrado que el tiempo de lectura de una oración varía según cuál sea la meta de la lectura. Así, por ejemplo, cuando se lee con el objetivo de poder recordar posteriormente la información, podemos tardar más del doble que cuando la leemos sin ningún propósito concreto. Lo cual constituye una evidencia de que los procesos y estrategias específicos de lectura (construcción de proposiciones, inferencias, macrorreglas, etc.) son ejecutados de forma muy distinta según cuál sea la meta que persigamos.

Evaluación

Además de planificar es necesario evaluar en todo momento si el grado de comprensión es satisfactorio en relación con la meta. Hay diversas fuentes en las que nos basamos para determinar el grado de comprensión que vamos alcanzando. Mar Mateos (1991) ha revisado recientemente esas fuentes o criterios. Hay por supuesto criterios léxicos, y los empleamos cuando consideramos si comprendemos el significado de las palabras; también hay criterios sintácticos, y, por último, semánticos, mediante los cuales establecemos si lo que se afirma en el texto es consistente con nuestros conocimientos sobre el mundo, consistente y coherente entre sí o suficiente para alcanzar nuestros propósitos.

Sobra decir que debe haber una interacción permanente entre la capacidad para evaluar la comprensión y la capacidad para determinar en qué grado la hemos comprendido (Vosniadau y otros, 1988). Por otro lado, resulta curioso observar que esta capacidad tan importante se ve mucho mejor cuando está ausente, esto es, cuando no tiene lugar, y entonces un lector no es capaz de apreciar incongruencias, aparentemente evidentes, entre la información del texto. Remitimos por ello al lector al siguiente capítulo[‡] en el que plantharemos estas cuestiones desde el punto de vista de los sujetos que tienen dificultades en la comprensión.

[‡] Esta nota se refiere a: Sánchez, Miguel Emilio (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Aula XXI/Santillana.

Regulación

Además de detectar los fallos de comprensión según cualquiera de los criterios señalados en el apartado anterior, los lectores deben decidir si es necesario adoptar alguna medida al respecto. En este sentido, hay varias estrategias que han sido identificadas gracias a estudios en los que se somete a los lectores competentes a condiciones de lectura especialmente difíciles (se suprimen ciertas palabras o letras del texto o el texto es en especial ambiguo) y se toman en consideración las verbalizaciones de los sujetos. Frances Rauensbusch y Carl Bereiter (1991), por ejemplo, han identificado las siguientes con sujetos muy capaces de 7º de EGB (Educación General Básica)

- Releer el texto con el fin de clarificar el significado.
- Saltar hacia adelante en el texto con el fin encontrar alguna información
- Resumir lo que es sabido.
- Determinar el tipo de palabra problemática.

CÓMO SE LLEVAN A CABO ESTOS PROCESOS

Hemos revisado a lo largo de estas páginas las actividades implicadas en la interpretación de un texto. El listado es realmente muy amplio y hemos intentado no ser exhaustivos. Ahora bien, ¿cómo podemos llevar a cabo estos procesos en una actividad unitaria? Veamos algunas de las propiedades del sistema de acciones que componen las estrategias que hemos analizado.

Es un proceso inmediato

Según el supuesto de inmediatez, la interpretación de cada uno de los elementos de un texto, sean éstos palabras, oraciones, párrafos, etc., se lleva a cabo a partir de datos limitados e incompletos. Esto quiere decir que no esperamos a tener todos los datos posibles para hacernos una idea del significado de un párrafo, una oración o una palabra, y que más bien construimos, hipotéticamente, ese significado tan pronto como nos es posible ¹⁴. Marcel Just y Patricia Carpenter, que son los que han introduci-

¹⁴ Resaltamos la expresión “tan pronto como es posible” para hacer notar su enorme ambigüedad.

do este principio, han podido demostrar, estudiando las fijaciones oculares de lectores, que cuando una palabra introduce una nueva unidad temática, aumenta “de inmediato” el tiempo que se tarda en leerla. Este aumento se produce, por tanto, antes de que el lector pueda considerar el resto de las palabras que dan cuerpo a esa “naciente” idea global. Esto constituye un indicador de que la construcción de las macroproposiciones se lleva a cabo —tentativamente, por supuesto— en cuanto se reconoce su existencia o necesidad.

Esta inmediatez, de la que ya hemos señalado su notable ambigüedad, coexiste con la existencia de momentos dedicados específicamente a la integración de la información. (Véase Harberlandt y otros, 1986)

Es un proceso interactivo, pero con restricciones

El segundo supuesto establece que los diferentes procesos tienen lugar de forma interactiva. Si volvemos a considerar la lista de procesos componentes, podemos tener la impresión de que existe un orden necesario en el que cada proceso puede ejecutarse sólo si los precedentes han sido llevados a cabo. Desde esta perspectiva, la lectura comenzaría por el análisis de la forma de los estímulos gráficos que componen las palabras escritas y recorrería paso a paso, secuencialmente, el resto de los procesos. Podemos también imaginar el orden inverso: un lector reconoce que la organización global del texto activa el esquema pertinente, desde ese esquema anticipa la macroestructura, que guía entonces el procesamiento de las oraciones, éste el de las palabras y éste el de las letras. En el primer planteamiento, la lectura se concibe como un proceso ascendente, de abajo/arriba; de los procesos más elementales a los más complejos. En la otra visión, la lectura parece tener una naturaleza descendente o de arriba/abajo.

Al hablar de modelos interactivos de la lectura (McClelland, 1979; Lesgold y Perfetti, 1981), se defiende que ambos tipos de procesos intervienen a la vez. Así, pueden darse casos de colaboración (Thibedeau, Just y Carpenter, 1982) entre los diversos procesos, como ocurre cuando el análisis sintáctico, por un lado, y el semántico, por otro, confluyen para determinar la naturaleza de un elemento de una oración. El complejo tejido de relaciones que va de la selección de nuestros conocimientos previos a la construcción de la macroestructura, y viceversa, es otra muestra de este carácter interactivo del sistema de interpretación.

Hay, sin embargo, limitaciones obvias en esta interacción. Los procesos de menor nivel pueden llevarse a cabo sin ejecutar los más complejos. Es lo que sucedería si leyéramos un texto basándonos fundamentalmente en el desciframiento de los estímulos gráficos; no es muy recomendable, pero es posible. Un procesamiento exclusivamente descendente, sin embargo, no puede llevarse a cabo sin la información proporcionada por los de bajo nivel. Por muy duchos que seamos, tenemos que mantener “algún” contacto perceptivo con el texto.

Más interesante aún, ciertos aspectos componentes de la lectura llegan a automatizarse de tal modo que resultan impenetrables por otros procesos y conocimientos. Por ejemplo, el reconocimiento de palabras no se ve afectado por información de nivel superior. En palabras de Charles Perfetti (1989):

La influencia en el proceso de identificación de una palabra por conocimientos, creencias o expectativas es posible sólo en la medida en que el proceso de identificación sea ejecutado lentamente. Cuando la lectura es competente y el estímulo perceptivo tiene una alta calidad, la identificación de la palabra es demasiado rápida para ser penetrada (o influida), (p. 318).

Es un proceso que permite compensaciones

Debido a su carácter interactivo, es posible que ciertos procesos compensen la realización de otros deficientes. Así, la familiaridad con el contenido tratado en el texto puede compensar déficits de habilidad de lectura y comprensión. Los conocimientos sobre el tema pueden compensar deficiencias en la estructuración de las ideas y viceversa: la transparencia de la estructura, puede compensar la escasa familiaridad con el contenido, tal como concluye Cathy Roller (1990) de su revisión sobre esta problemática.

Por otro lado, si los procesos mediante los que reconocemos las palabras operan con lentitud, tal y como le ocurriría a un lector competente que lee un texto manuscrito con una grafía deficiente, entonces, inevitablemente, el resto de los procesos contribuirán al reconocimiento de las palabras.

Esto mismo ocurre con los sujetos con problemas de lectura: reconocen de forma tan deficiente las palabras, que da tiempo a la actuación de un proceso de mayor nivel como la información del

contexto. (Esto es especialmente importante en el proceso de aprendizaje o de adquisición, como veremos en el próximo capítulo[‡].)

Una nota final, decimos que hay compensación, pero quizás falta por aclarar que esa compensación tiene un precio: uno puede compensar el reconocimiento de palabras con la información del contexto, pero cometerá errores. Más importante aún, el proceso o estrategia deficitario puede impedir acceder a otros recursos que de manera potencial podrían compensar la deficiencia (por ejemplo, alguien reconoce las palabras tan mal que ni siquiera puede acceder al contexto adecuado que podría compensar los problemas en el reconocimiento).

Es un proceso que opera cíclicamente

Es evidente que no podemos considerar toda la información del texto de forma simultánea. Nuestra memoria es limitada, como hemos insistido en diversos momentos de la exposición. Por ello, debemos operar en ciclos, con cada ciclo dando lugar a un determinado resultado interpretativo. Cada ciclo de procesamiento puede corresponder a las unidades naturales del lenguaje como la oración. Y en cada ciclo llevamos a cabo los procesos que hemos analizado: reconocer las palabras, construir proposiciones, integrar proposiciones, etc. Y naturalmente, si operamos en ciclos y a la vez hemos de garantizar continuidad y coherencia a lo que leemos, es indispensable que una parte significativa de los ciclos anteriores permanezca en nuestra memoria a corto plazo o memoria de trabajo.

En realidad, la presión que se ejerce sobre ese espacio limitado que constituye la memoria de trabajo es asombrosa. No sólo es necesario llevar a cabo muchos procesos y contar con fuentes diversas de conocimientos, sino que todo ello ha de hacerse en el momento oportuno. De nada nos sirve saber cosas de lo tratado en el texto si éstas no son convocadas justo cuando se esté analizando el material del texto relevante. Más aún, un conocimiento no pertinente en el momento se convierte en algo parásito y entorpecedor.

La imagen global es la de un conjunto de procesos que dependen mutuamente entre sí y que compiten por un espacio de memoria y unos recursos ejecutivos limitados.

[‡] Esta nota se refiere a: Sánchez, Miguel Emilio (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Aula XXI/Santillana.

Es una actividad conjunta

Aunque tendemos a creer que la lectura es una práctica solitaria y autónoma del sujeto, las cosas pueden ser de hecho muy diferentes. Si uno examina lo que ocurre en un aula, como lo ha hecho Joanne Golden (1988), se encontrará que tan importante es el texto literario en sí mismo, como lo que él denomina el “texto instruccional” que es creado durante la discusión ulterior en la que participan profesores y alumnos.

Algo parecido sugiere Carl Bereiter (1990) hablando de la producción del lenguaje y de cómo actividades intrínsecas a la redacción o composición de un texto, tales como planificar, traducir pensamientos en palabras y revisar las primeras producciones, pueden de hecho ser compartidas y distribuidas entre diferentes personas tal y como ocurre en la redacción de un periódico o en las aulas.

Quisiera proponer como ejemplo de esta última noción una anécdota personal. Se trataba de una niña de siete años con problemas de lectura. Leía con una gran imprecisión y lentitud una buena parte de las palabras. Pues bien, coincidí con sus padres y la niña durante un verano, y a los pocos días me sorprendió que al anochecer la reclamaba a su madre para “leer un cuento”. Di por hecho que esa expresión quería en realidad decir que pedía a su madre que la acostara leyéndole (o contándole) un cuento; pero su madre me aclaró que no era ella quien leía el cuento sino la propia niña. Esto no dejó de llamarme la atención, pues no dudaba que los padres de niños que leen mal se empeñen en hacerles leer, pero que sea el propio niño/a con problemas quien se interese por la actividad sí resultaba sorprendente. Así que procuré durante varios días escuchar esa “lectura de cuentos” que tanto me intrigaba. Y la situación era más o menos como sigue. La niña empezaba a leer cada palabra por su cuenta y su madre de forma sistemática completaba la tarea.

Supongamos que el texto comenzaba:

“En lo más profundo del bosque vivía la familia de leñadores.”

NIÑA: En lo más, lo más, plantas...

MADRE: En lo más profundo. Profundo.

NIÑA: del bosque vivían los, la familia...

MADRE: Vivía la familia.

NIÑA: familia de leñadores. Leñadores...

MADRE: Vivía una familia de leñadores. ¡Huy! ¡Qué pasará!
¡Qué pasará!

Esto es, la madre compartía la realización de la tarea, pero no de cualquier manera: la madre se ocupaba de asegurar el acceso al significado en cualquiera de los niveles que hemos distinguido: se aseguraba un significado lexical correcto, garantizaba el acceso a la construcción de proposiciones, marcaba el final de cada una de las categorías del cuento resumiendo el sentido y anticipaba otras categorías posibles: “¡Huy, qué pena verdad, está muy asustada, tiene miedo al bandido! ¡Qué hará! Vamos a ver, vamos a ver”. En una palabra, la madre se aseguraba de que su hija consolidara las operaciones para reconocer y acceder al significado de las palabras (lo específico de la lectura) mientras accedía al significado global de los textos y, por tanto, los comprendía.

Este tipo de colaboración se da también en otros niveles educativos, aunque la contribución de cada cual (alumno y profesor) cambie, como es lógico, con el grado escolar. Ahora bien, lo que sugiere la noción de que la lectura es una actividad conjunta es que en vez de creer que el máximo logro de comprensión se obtiene de una vez y en un acto personal y completamente autónomo, quizás deberíamos considerar que es más bien el resultado de un proceso que no hace sino empezar cuando un alumno lee por primera vez el texto y obtiene una primera imagen de él.

También hemos distinguido otro conjunto de actividades que tienen una función regulatoria: sirven para planificar, evaluar y regular el curso de la acción. Estas estrategias son estrategias de segundo orden e intervienen en cualquier actividad compleja.

El segundo problema que hemos tratado es la caracterización del funcionamiento de ese sistema de acciones. Hemos visto que se rige (en parte) por el principio de inmediatez; que es de naturaleza (parcialmente) interactiva, que permite que unos procesos o actividades compensen carencias o insuficiencias en otros, que opera por ciclos y que es una actividad conjunta.

4.2 LOS MODOS BÁSICOS DE COMUNICACIÓN Y LOS NIVELES DE TRABAJO CON LOS TEXTOS: CONTENIDO, ESTRUCTURA Y FUNCIÓN

Castillo Rojas, Alma Yolanda (2002). *Aprender a leer para escribir. Modos de comunicación y estructuración de textos*. México: Universidad de las Américas, Puebla. pp. 7-22.

APRENDER A LEER PARA ESCRIBIR

Alma Yolanda Castillo Rojas

Aprender a escribir un cierto tipo de texto a partir de la lectura de textos “modelo” dentro de ese tipo textual

Usar la lectura de textos como estrategia para aprender a escribir mejor significa aprender a valorar de qué manera un autor presenta ciertos contenidos, cómo los organiza, qué modos de comunicación elige en función de sus metas comunicativas y qué expresiones concretas y organización tipográfica y espacial da a su escrito para facilitarle a su receptor el trabajo de comprensión. En suma, se debe aprender a valorar la forma, el contenido y la adecuación de un texto.

La lingüística del texto, y dentro de ésta, sobre todo, los aportes de Teun A. van Dijk y Walter Kintsch (1983), ofrecen un marco teórico muy completo para elaborar, desde la pedagogía, estrategias de lectura de textos variados para desarrollar habilidades metacognitivas, es decir, estrategias para comprender por qué se escriben así ciertos textos y qué tipos de comprensión se producen por la manera en que se presentan, por la forma o por la organización que adoptan.

No nos detendremos a explicar aquí toda la teoría propuesta por estos autores, pero sí mencionaremos y definiremos algunos de los presupuestos y conceptos básicos que se han usado en el campo actual de la pedagogía de la lectura y la escritura.

Para empezar, desde esta lingüística del texto, todos los escritos pueden valorarse desde criterios semánticos, sintácticos y pragmáticos. Estas dimensio-

nes están presentes todo el tiempo y de manera interrelacionada, pero aquí las abordaremos por separado para ubicarlas y entenderlas mejor.

Todo texto tiene una dimensión pragmática, es decir, se escribe o se lee en función de ciertas metas o de ciertos objetivos de comunicación y/o de aprendizaje; teniendo en cuenta a un cierto tipo o imagen de receptor y considerando, además, el tiempo y lugar desde el que se escribe o lee. Es decir, cuando leemos o escribimos tenemos en mente el para qué, a quién, dónde y cuándo leemos o escribimos. Es gracias a la consideración de estos factores que nuestro acto de lectura o escritura puede tener éxito, es decir, puede ser adecuado o no. La selección del tipo de léxico, de las formas expresivas en general para dirigirnos a un otro u otros en un trabajo de escritura, dependerá de estos factores; también el nivel y la cantidad de contenidos que se expresen. Durante la lectura atenta podremos valorar qué tipo de usuario tenía en mente el autor cuando escribió su texto a partir del análisis de las marcas textuales que en él aparecen: formas de dirigirse al lector, tipo de expresiones usadas, volumen de contenidos tratados y profundidad o nivel de dificultad; se puede ver, incluso, el trabajo previo que tuvo que desarrollar el autor para realizar su escrito (por ejemplo, checando cuántas fuentes de consulta maneja para apoyar sus ideas, o los conocimientos que se dejan entrever cuando presenta citas de textos en inglés o en otras lenguas...).

Todo texto tiene, por supuesto, una dimensión semántica en la medida en que expresa contenidos que tienen que ver con un conocimiento del mundo; estos contenidos se encuentran organizados de una cierta manera al interior del texto. A esa forma de organización se le da el nombre de **macroestructura**. Identificar cuál es la macroestructura o la organización de los contenidos de un texto es una de las primeras tareas de un lector que quiere desarrollar habilidades de comprensión de las ideas allí expuestas. La macroestructura de un texto queda al descubierto cuando hacemos un mapa o cuadro conceptual de los contenidos expresados. En contrapartida, cuando actuamos como escritores, se requiere de la macroestructura o esquema conceptual como paso previo para la redacción de un texto. Dentro de esta dimensión está también todo el trabajo que se realiza como escritor o lector para reconocer o hacer un discurso coherente, o sea, entendible para otros. La coherencia global se interrelaciona con la local y aparece gracias a un manejo hábil de las expresiones lingüísticas y de consideraciones cognitivas y pragmáticas que permiten tra-

bajar con las máximas comunicativas de dar sólo la información relevante y pertinente según sea el tema tratado.

La dimensión sintáctica tiene relación con la manera en que estas ideas van tomando forma en el texto, de acuerdo con ciertas convenciones que casi siempre están ya dadas y forman parte de nuestra experiencia sociocultural; la clase de contenidos y la manera en que se organicen dependerá del tipo de texto del que se trate y del ámbito comunicativo e institucional en que aparezca, es decir, que, por ejemplo, si quiero redactar un texto académico que es resultado de una investigación se presupone que deberá llevar una introducción, un cuerpo del trabajo en el que se marque una cierta división del tema central abordado, unas conclusiones y un listado final de las fuentes de información usadas durante su realización. Si lo que se escribe o se lee es un texto narrativo, se presupone ya de antemano que deberá existir un marco que ubique a un personaje o personajes y a una serie de acontecimientos que se van a suceder y que van a estar relacionados formando un todo significativo; habrá incluso una moraleja o una serie de evaluaciones sobre las acciones expresadas y un final o desenlace. Si además es religioso, se espera que se trate algún contenido sobre la vida de un santo o se haga la relación de un acontecimiento milagroso...

Como se ve hasta aquí, el aprendizaje acerca de los elementos que nos permiten caracterizar a los diferentes géneros y tipos de texto es más sociocultural, y se puede o no aprender en la escuela. Su adquisición y comprensión tiene que ver más con la frecuencia con que usamos cierto tipo de textos, es decir, con el grado de familiaridad que tenemos con ellos. El papel importante que puede jugar una enseñanza formal en un nivel superior, en este sentido, es el de ampliar el conocimiento y uso que los alumnos tienen de textos más ligados a su futuro desempeño profesional. Apoyar la construcción de conocimientos acerca de textos que los alumnos no manejan mucho en su medio familiar pero que sí son básicos en contextos académicos es una tarea prioritaria en los cursos de redacción en el nivel universitario.

Dos cosas son esenciales dentro de esta propuesta pedagógica para desarrollar estrategias de lectura que nos permitan indagar más acerca de cómo escribir mejor a partir del análisis de textos “modelo” escritos por otros: primero, tener claro que debe haber un desplazamiento gradual en la responsabilidad de realización de la tarea de análisis e interpretación de los textos, es decir, que en primera instancia deberá ser el maestro el que junto con los

alumnos trabaje estos aspectos en un texto o varios, luego se deberá permitir el trabajo de revisión y caracterización de textos por parte de los alumnos integrados en equipos de trabajo de dos o tres miembros y por último se deberá pedir al alumno que realice esas actividades de manera personal; segundo, es importante que el docente tenga claridad acerca de cuáles son los modos básicos de comunicación y cómo pueden aparecer en los textos, las funciones que cumplen y la manera más pertinente de establecer clasificaciones o tipologías de textos.

Gérard Genette (1977) aclara que la descripción, la narración, la argumentación y el diálogo son modos básicos, digamos antropológicos (en la medida en que todas las culturas los desarrollan), de comunicación. Estos modos pueden aparecer luego solos o combinados en textos que cubren ciertas funciones dentro de marcos institucionales dando origen así a los géneros (literarios, religiosos, periodísticos, académico-científicos, políticos...). Al interior de cada género, además, pueden darse algunas subdivisiones en la clasificación de los textos porque entran en juego otras características que tienen que ver, por ejemplo, con la extensión, con el propósito comunicativo, con el canal o medio de expresión usado (la escritura, la oralidad, el radio la televisión...). Aparecen así los tipos.

Para entender mejor esto, veamos un caso. Dentro del ámbito de la literatura encontramos textos que hacen uso de la narración como modo de comunicación básico, surge así el género que llamamos “narrativa literaria” (y que se va a diferenciar como tal, por ejemplo, de la narrativa cotidiana o de la religiosa); dentro de éste vamos a encontrar textos que identificamos como cuentos (que son textos narrativos breves) o novelas (que son narraciones más extensas) y aún más, vamos a encontrar textos que se tipifican como novelas de aventuras, románticas, realistas, del siglo XIX, mexicanas, francesas, etc., según la consideración de otras variables que generan así una multiplicidad de tipos.

Otro ejemplo sería el que se relaciona con los géneros periodísticos: los hay más descriptivos que dan origen a tipos como las reseñas informativas; los hay más narrativos que dan origen a tipos como las noticias y las crónicas, y los más argumentativos que dan origen a los artículos, los editoriales y los ensayos y también aparece el reportaje como un tipo de texto que usa casi todos los modos de comunicación (narración, argumentación, diálogo, descripción) y que por eso es considerado como el tipo de texto periodístico más completo.

Hasta aquí, la idea central que queremos comunicar es la relacionada con el hecho de que sobre los cuatro modos básicos de comunicación se estructuran todas las variedades de textos que conocemos, que la diversidad tipológica proviene sobre todo de variables que tienen relación con las funciones comunicativas que tienen los textos en diferentes ámbitos comunicativos de tipo institucional, con su extensión, con la época y el lugar en que se producen, con el tipo de contenidos que abordan (políticos, científicos especializados, de divulgación, cotidianos...), con el hecho de que tengan autor o sean anónimos, de si se presentan por escrito o de manera oral o audiovisual, de la valoración del alcance que tienen (nacional, internacional, local...) y hasta con el hecho de si están escritos en prosa o verso.

Es importante, pues, hacer reflexionar a nuestros alumnos sobre las múltiples variables que podemos tomar en cuenta para definir y clasificar un tipo de texto. Normalmente este trabajo es parte de la caracterización de la dimensión pragmática y se puede orientar la reflexión de los alumnos sobre ella a partir de la realización de una serie de preguntas que puede hacer el maestro sobre las características de un texto tomando en cuenta los aspectos antes señalados. Una vez que el alumno se acostumbre a hacerse preguntas relacionadas con estos múltiples aspectos, se formará un esquema mental que le permitirá hacer una caracterización pragmática de los textos y hacer una primera valoración de su adecuación.

El siguiente paso será observar con más detenimiento el material escrito para identificar qué peso tienen los diferentes modos de comunicación ahí presentes, para analizar su superestructura y su macroestructura. De esta manera podrá darse cuenta de cuáles fueron las estrategias seguidas por el autor para organizar los contenidos en su texto y para elegir las formas y expresiones más apropiadas para cubrir los fines de comunicación propuestos según el tipo de texto.

Veamos cómo se puede orientar todo este trabajo en los tres niveles propuestos (el de identificación y caracterización pragmática, el de análisis semántico o macroestructural y el de análisis sintáctico de todo el texto o de identificación de la superestructura del texto), con un ejemplo.

En relación con el texto que a continuación reproducimos, podemos preguntarle al alumno cuestiones que lo ayuden a caracterizar el tipo de escrito ante el que se encuentra, así como la función comunicativa que actualiza: ¿tiene autor?, ¿quién es?,

¿qué modos básicos de comunicación aparecen en él?, ¿cuál de ellos predomina, de acuerdo con la función social del texto?, ¿qué canal de expresión utiliza?, ¿qué medio de difusión?, ¿a quiénes va dirigido y con qué fin?

Las respuestas nos permiten caracterizar este texto como de tipo periodístico, escrito, con autor; con la meta comunicativa de formar opinión sobre el tema de la violencia en nuestro país; por lo tanto es de naturaleza argumentativa. Aunque hay descripciones y narraciones, éstas apoyan la opinión que se promueve. Es un texto actual por el tema que trata y por la fecha de publicación; su alcance es nacional y va dirigido a personas que leen de manera asidua el periódico *La Jornada*.

En un segundo momento, se puede hacer, de manera conjunta, el esquema o mapa conceptual de los contenidos expresados en el texto. Otra vez podemos recurrir a una serie de preguntas para orientar el trabajo de los alumnos: qué tema aborda el texto, qué contenidos aparecen primero (por ejemplo, en este caso las declaraciones del presidente de la CNDH y del presidente de la República), qué opina el autor acerca de las declaraciones de estos personajes (la tesis que va a defender), cómo justifica su opinión, qué tipos de violencia menciona... Las respuestas podrían dar origen a un esquema como el que se presenta después del texto.

¡No a la violencia!

Rodolfo Starvenhagen

El presidente de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), Jorge Madrazo, rindió su informe anual el jueves pasado y propuso al gobierno y a la sociedad una campaña nacional de unidad contra la violencia, que fue inmediatamente asumida por el Presidente de la República, quien se comprometió a combatir “las causas profundas de la violencia” en el país.

La cosa no es fácil, puesto que la violencia tiene múltiples manifestaciones y sus causas profundas pueden ser varias. Madrazo habló de una subcultura de la violencia que hay que erradicar, se mencionaron factores psicológicos enraizados en la personalidad, y se señaló también claramente la responsabilidad que tienen los medios de comunicación masiva al difundir programas que ensalzan o trivializan la violencia.

En efecto, si bien puede haber coincidencia en señalar que ha aumentado y se ha extendido la violencia en el país, y que el clima de inseguridad llega a niveles intolerables en algunas partes, también es cierto que la Unidad Nacional contra la Violencia, propuesta

por el presidente de la CNDH, sólo llegará a ser efectiva si enfoca con criterios claros y selectivos los distintos órdenes y niveles en que ésta se presenta. Veamos algunos de ellos:

a) La violencia criminal vinculada a la comisión de delitos diversos, tales como asaltos, robos y secuestros. Ésta es difusa, errática, impredecible. Es la que de forma principal preocupa a la ciudadanía, porque todo parece indicar que ha sufrido un crecimiento exponencial. Antes era más que nada individual; hoy es cada vez más asunto de bandas bien organizadas. Antes se ejercía con armas blancas o ligeras; hoy se manejan armas de fuego de alto poder (muchas veces sólo de uso reglamentario). ¿Causas? ¿Habrá aumentado el número de individuos con propensión criminal o violencia? Lo dudamos. Tal vez se ha incrementado el número de personas que provienen de hogares desorganizados y de familias desintegradas, lo cual genera comportamientos violentos. Es posible. ¿Y cuando aumenta el desempleo, no hay alternativas de trabajo y crece la pobreza? ¿Cuando hay que alimentar a los hijos y no se tiene con qué? Sería bueno que nuestras autoridades pensarán un poco más en esta causa profunda.

b) La violencia que se da entre grupos armados organizados, vinculados a la actividad criminal (narcotráfico sobre todo). Ejecuciones, ajustes de cuentas, eliminación de personajes incómodos, etcétera. Un medio para conquistar, ejercer o conservar el control sobre jugosos negocios (con o sin participación de autoridades de distintos niveles). Es selectiva, intencionada, brutal, sin piedad. El ciudadano común y corriente se puede ver involucrado de forma accidental.

c) La violencia organizada de grupos paramilitares, sobre todo en el medio rural, para proteger los intereses políticos y económicos de las oligarquías provincianas, los latifundistas, los caciques (aunque se diga lo contrario, todavía existen, aún en un país “moderno” como el que queremos ser). Ejemplo: las llamadas guardias blancas en ciertas regiones del país. Principales víctimas: los campesinos que reclaman sus derechos, los indígenas que se inconforman, los activistas sociales que incomodan.

d) La violencia represiva de los cuerpos policiacos y militares en el ejercicio de su actividad legítima, con el propósito de controlar, suprimir o eliminar a quienes hacen peligrar la estabilidad política y social, es selectiva y enfocada: pretende reprimir, disuadir y atemorizar. Es una forma de terrorismo, como la golpiza de los maestros en el Distrito Federal, o la eliminación de líderes indígenas, campesinos y políticos (sobre todo en el medio rural).

e) La guerra sorda (con creciente número de víctimas) entre distintas facciones de la élite gobernante. Expresa la desintegración histórica de un régimen político, la lucha por los privilegios y por el poder, el reacomodo de fuerzas políticas en el tablero del ajedrez nacional.

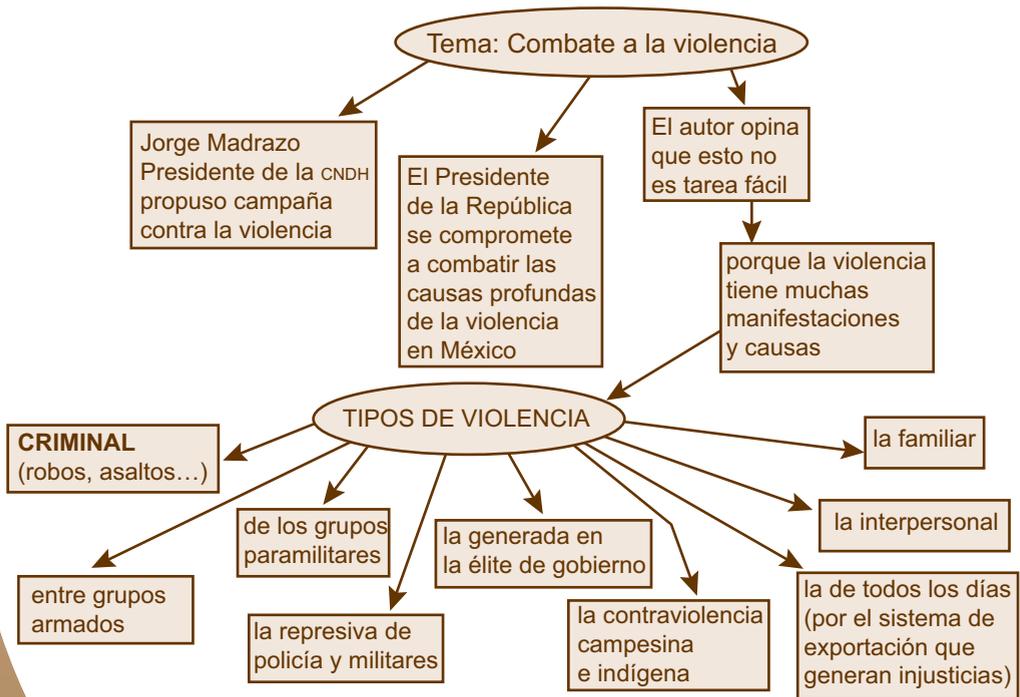
f) La violencia interpersonal, intra o inter-comunitaria a nivel de pequeñas localidades o barrios, basada en conflictos locales, disputas, resentimientos, venganzas o riñas, donde impera, ahora sí, una cultura de la violencia enraizada en tradiciones históricas y familiares, vinculada al concepto del “honor” el “respeto” y el machismo.

g) La contra-violencia campesina e indígena, expresión de la resistencia a la opresión y la explotación. El “¡Basta!” de los oprimidos y los marginados, el grito desesperado de quienes carecen de alternativas. De nuevo, las causas profundas se hallan en la miseria y la carencia generalizada, en la negación de las libertades y de la dignidad humana.

h) La violencia familiar, con frecuencia reflejo y no causa de la violencia social, está mucho más enraizada de lo que se cree. Machista por antonomasia, sus principales víctimas son las mujeres y los niños, y constituye uno de los problemas sociales más agudos del país. Causas profundas: la desorganización social vinculada a la pérdida de valores básicos comunitarios y de solidaridad. El individualismo consumista, producto de las políticas económicas neoliberales, genera actitudes y comportamientos que con facilidad conducen a la violencia interpersonal, la cual a su vez tiene salida en el ámbito familiar.

i) Por último, la violencia estructural, la que se da todos los días, a todos los niveles, en el autoritarismo, la injusticia, la explotación económica, la discriminación racial, social y de género, la intolerancia, los prejuicios, la exclusión social y cultural, el pisoteo de la dignidad de los seres humanos.

¿Cómo combatir estas y otras formas de la violencia? He allí una enorme tarea para la campaña que se acaba de lanzar.



Los esquemas conceptuales pueden ser variados y destacar diversos aspectos presentes en el texto, pueden hacerse:

- a) Con base en la secuencia de partes del texto (capítulos, incisos, párrafos...).
- b) Por la relación semántica y/o lógica que guardan los diferentes contenidos, de manera independiente de cómo se presenten en el desarrollo del texto.
- c) Por la relación y jerarquía que los conceptos tienen entre sí:
 - básicos, secundarios, complementarios;
 - si unos son casos particulares de otros de mayor extensión;
 - si unos son opuestos a otros.
- d) Por los diferentes discursos, terminologías (o disciplinas) que abordan los diferentes conceptos, desde ángulos distintos.
- e) Por las relaciones que hechos y procesos guardan entre sí: unos causan a otros, son coincidentes o hay un proceso de reforzamiento mutuo o circular entre ellos.
- f) Según los esquemas (o estrategias) de actos de habla que son reconocidos en el texto a partir del desarrollo de la expresión y/o el contenido del texto: señalar, describir, desmentir, acusar, abundar en enumeraciones o argumentos, etc.

Como tercera actividad podemos apoyar la construcción de conocimientos acerca de cuál es la superestructura del texto, es decir, acerca de cuáles son las partes importantes que aparecen para organizar la información sin perder de vista que es de naturaleza argumentativa. También a través de una serie de preguntas podemos llegar a establecerla (cuál es el tema o temas del texto, qué sucesos o hechos dan pie a la opinión o tesis del autor, cuál es la opinión que el autor da sobre el tema –su tesis–, qué argumentos da para sostener su opinión).

Superestructura del texto

(Estrategias esquemáticas usadas por el autor en este texto argumentativo).

Mención de dos hechos como punto de partida (premisas)	Párrafo 1: Declaraciones del presidente de la CNDH y del Presidente de la República.
Tesis del autor	Párrafo 2: Combatir la violencia no es tarea fácil pues sus manifestaciones y causas son variadas.
Argumentos	Párrafos 3 a 11: La descripción de los tipos de violencia que menciona.
Conclusión	Párrafo 11: Últimas tres líneas donde se plantea una pregunta y se expresa la dificultad de las acciones para emprender un combate a la violencia.

Estos pasos pueden dar origen a otras actividades pedagógicas tales como enfrentar a los alumnos a la lectura de un nuevo texto para que elaboren su esquema de contenidos y su esquema de estructura (o superestructural, en el que se aprecien las partes clave del texto según su tipo), o bien se pueden dar mapas conceptuales sobre ciertos temas y esquemas de estructura de texto para que los alumnos armen textos nuevos que recuperen esos contenidos y esa manera de organización propuestos. No está de más señalar que en la medida en que los alumnos practican la realización y armado de textos a partir de mapas o esquemas de contenido aprenden a realizar con mayor facilidad actividades de paráfrasis lo que evita en gran medida la copia.

También podemos aprovechar la lectura de estos textos “modelo” (o prototípicos dentro del tipo textual que queremos estudiar pero que son textos reales porque circulan en nuestros contextos de comunicación) para observar cómo se produce la estructuración de contenidos más local al interior de cada párrafo. Es importante aprender a captar la estructura y el contenido esencial de los párrafos, ya que cada uno de ellos constituye una idea, pensamiento o unidad lógica de contenido que el autor expone y desarrolla. El tópico o idea central de un párrafo normalmente se desarrolla exponiendo características de elementos que se pretenden definir, dando ejemplos, comparando o contrastando ideas, estableciendo analogías, aportando razones o pruebas para demostrar o sostener algo...

Serafini (1996 y 1997) establece una tipología de párrafos según la manera en que se organiza en ellos la información. Los tipos que propone son: párrafos de enumeración o de establecimiento de una secuencia, párrafos de comparación/contraste, de desarrollo y ampliación de un concepto, de causa/efecto, de planteamiento/solución de un problema, de resumen para afirmar lo visto antes y enlazarlo con una nueva información.

Además de identificar éstos y otros tipos de párrafos en diversos textos, se puede proponer a los alumnos que redacten varios párrafos a partir de esquemas que les podemos dar en clase. Por ejemplo, podemos darles esquemas como éste¹⁵:

1. Frase organizadora

Pueden distinguirse tres categorías de grupos formalmente organizados de adolescentes.

Lista:

- grupos que comparten un interés especial
- clubes
- grupos reunidos con un objetivo

Y pedirles que redacten un párrafo de enumeración. O bien proponer que redacten un párrafo enumerativo o de secuencia considerando la siguiente lista de elementos, tratando de armar también la frase organizadora teniendo en cuenta que el tema central del texto es “el adolescente y los amigos”.

Lista:

- Debe ser honesto
- cortés
- simpático
- solidario
- leal
- generoso

Así se puede trabajar para que los alumnos desarrollen habilidades de redacción de párrafos diversos. Uno de *comparación/contraste* requiere de la presentación de esquemas como los siguientes:

¹⁵ Estos ejemplos están tomados del libro *Taller de lenguaje III* que se realizó bajo mi coordinación y fue editado por la BUAP.

Ideas que podemos comparar entre sí:**Tú**

- puedes ser honesto
- abrir tu corazón
- recordar tus límites
- tener consideración
- escuchar como buen confidente

Los malos amigos

- pueden utilizarte
- abusar de tu disposición para la colaboración
- ofender, insultar
- hablar mal de ti
- no ser sinceros

Conectores posibles:

por el contrario, sin embargo, en oposición con lo anterior, pero...

En momentos posteriores podemos analizar otras características de los recursos expresivos usados por el autor de manera particular para resaltar algunas ideas, para atrapar la atención del lector o para lograr cierto impacto en él. Es entonces cuando podemos ayudar a identificar si se usaron algunas figuras retóricas, señalar cuáles y los efectos que producen... observar qué pronombres están presentes y cómo se usan para marcar si los enunciadores se acercan o alejan de lo que expresan, si se comprometen con su decir o no... se puede ver la importancia que tiene el uso de marcadores temporales para señalar aspectos procesuales en el discurso o la presencia de la repetición o de elementos correferenciales para mantener la coherencia en el discurso...

Como se ve hasta aquí, el trabajo con los textos puede ir desde niveles de comprensión macro hasta niveles micro. Qué nivel es “explotable” didáctica y pedagógicamente hablando, dependerá de los objetivos de aprendizaje que se tengan.

5. LA LECTURA DE TEXTOS NARRATIVOS



5.1 ESTRUCTURA Y FUNCIÓN DE LOS TEXTOS NARRATIVOS

Beristáin, Helena (1998). *Diccionario de retórica y poética*. 8a. ed. México: Porrúa, pp. 352-353.

N

NARRACIÓN (y discurso indirecto, estilo indirecto u “oratio obliqua” y estilo indirecto libre o discurso referido, “narratio”, microdiálogo* palabra hagiográfica).

Nombre que reciben, en general, *textos** pertenecientes a diversos *géneros** literarios en los que se emplea la técnica narrativa: epopeya, *novela**, *cuento**, *fábula**, leyenda, *mito** y, asimismo, relaciones no literarias de sucesos, como las reseñas periodísticas y las informaciones históricas.

Uno de los *tipos de discurso** (*descripción**, narración, *dialogo**, *monólogo**), que resultan del uso de distintas estrategias discursivas de presentación de conceptos, situaciones o hechos realizados en el tiempo por protagonistas relacionados entre sí mediante acciones.

La narración es la exposición de unos hechos. La existencia de la narración requiere la existencia de sucesos relacionables. En general, la relación de una serie de eventos se llama *relato**, y puede ofrecer la forma de la narración, como en un cuento, o bien de la representación, como en el *teatro**. Es decir, según esta acepción técnica, hay *relatos narrados* y *relatos representados*.

Una narración es, pues, un *tipo de relato*. En los relatos se presenta “una sucesión de acontecimientos que ofrezcan interés humano y posean unidad de *acción**” (Bremond). Dichos sucesos se desarrollan en el tiempo y se derivan unos de otros, por lo que ofrecen de forma simultánea una relación de consecutividad (antes/ después) y una relación lógica (de causa/efecto). Por ello mismo, el relato manifiesta los cambios experimentados a partir de una situación inicial.

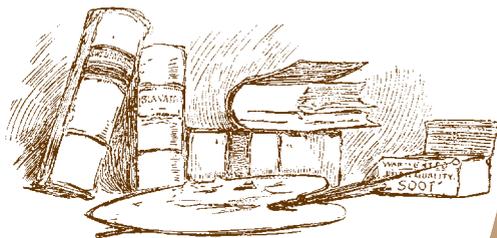
* En el *Diccionario de retórica y poética*. 8a. ed. México: Porrúa se usa el recurso de los asteriscos para indicar que los términos marcados con ellos, y que se presentan en cursivas están definidos dentro del mismo para conocer más sobre sus significado.

Cuando el relato es narrado, los hechos son comunicados a un *destinatario** que se llama *receptor**, *oyente*, *lector*, o *narratario* (cuando está en el interior del relato) por un *emisor** de los *enunciados** que se llama *narrador**, el cual, dentro de la *ficción**, se dirige al *narratario** (a diferencia del *autor** que se dirige al *lector*).

En una narración se presentan principalmente los hechos relatados, es decir, las acciones realizadas por los protagonistas o *personajes**. En la narración, el *discurso** es el equivalente de las acciones. En ella pueden alternar, sin embargo, otras estrategias discursivas como la *descripción** (de conceptos, lugares, objetos, animales, personas, épocas, etc.); el *diálogo** (aunque es característico y dominante en los relatos que son representaciones teatrales), que puede contener narraciones y *monólogos**; el *monólogo*, que puede ser verbal (*soliloquio*) o pensado por un personaje (*monólogo interior*). El monólogo, a su vez, puede contener narraciones o diálogos evocados o imaginados por personajes como un desdoblamiento de sí mismos en el *microdiálogo**, o puede aparecer como un discurso de una sola voz, sin refracción, afirmada por la convicción de poseer la verdad acerca de sí. Según Bajtín, se trata de una *voz estilizada* que suele estar en las *hagiografías* (vidas de santos) y en las confesiones eclesiásticas (c: 350-351[‡]).

La narración es el procedimiento discursivo más abundantemente utilizado; inclusive ocupa un lugar (aunque subordinado generalmente) en el teatro, donde se utiliza para dar cuenta de acciones ocurridas en otros escenarios y en otra instancia temporal.

Los géneros narrativos, sin embargo, se oponen a los teatrales (al *drama**, ya sea que se combine o no con la música), y el fundamento de tal oposición radica en la estrategia de presentación discursiva de los hechos. En ambos tipos de relato alguien cuenta a alguien una *historia**, pero en la narración la comunica un narrador (explícito o implícito) a un lector (o un hablante a un oyente); es decir, un emisor a un receptor; mientras que en el drama el autor comunica su *mensaje** al público, creando una situación en la que los personajes aparecen en *escena** representados por actores que fingen inventar en ese momento los parlamentos que emiten, aunque en realidad han sido previamente preparados para que los aprendan y los digan.



[‡] Esta referencia remite al *Diccionario de retórica y poética*. 8a. ed. México: Porrúa.

Así pues, en el *relato** representado (teatro) también hay narraciones: los personajes pueden convertirse en narradores (de una *metadiégesis**); en cierto teatro (Brecht) los actores se apropian de la función del *autor** de modo que la labor de éste queda explícita aunque amalgamados ambos papeles; en los apartes y en el coro, los actores funcionan como narradores.

En el discurso oratorio también podía ocupar un sitio la narración de unos hechos antecedentes —en el *epidíctico** y en el *deliberativo**, pero sobre todo en el *jurídico**, como veremos.

A la narración corresponde una estrategia discursiva tradicionalmente llamada “*oratio obliqua*” o “estilo indirecto” o “discurso indirecto”, opuesta al “estilo directo” que comprende el diálogo y a veces el monólogo. El estilo indirecto requiere la existencia de un narrador a cuyo cargo está relatar, describir las acciones de los personajes, y presentar sus parlamentos traspuestos a la *forma** de *proposiciones** subordinadas e introducidas por términos subordinantes. El narrador no pone en labios del personaje, literalmente, los dichos, sino que se interpone entre el personaje y su dicho; no permite que el personaje *diga* lo que piensa, sino que él mismo *dice* lo que el personaje *dijo* antes. Tal es el estilo característico de la narración o “discurso narrativizado”, que *dice* los hechos en lugar de *mostrarlos*, en un proceso enunciador que está dirigido por la conciencia unificadora del emisor, y que introduce una distancia entre el lector y los hechos de la historia.

La narración es, según Barthes, un tipo de discurso que repite palabras atribuidas a un *interlocutor**, o un mensaje ubicado en el interior de otro mensaje; o bien, según Jakobson, un discurso citado, de “*estructura** doble”, un discurso acerca del discurso.

La diferencia entre los efectos que producen uno y otro estilo o discurso es muy notable. El directo presenta el parlamento como procedente directo de la subjetividad del personaje; el indirecto interpone la pretendida objetividad del narrador y corresponde al plano de la *enunciación** histórica. El traslado de uno a otro afecta, en general, a todos los elementos del enunciado, principalmente al verbo, a los pronombres y adverbios, y a la puntuación:

Dijeron: cocínalo inmediatamente

Te dijeron que ya lo cocinaras

lo que se debe a que, de un estilo al otro, cambian el sujeto, el lugar y el tiempo de la acción, y la correlación que se da entre esos mismos elementos.

Además del estilo indirecto, en la narración se emplea igualmente el *estilo indirecto libre*, que también reproduce dichos propios o ajenos pero que representan una especie de compromiso o posibilidad intermedia entre los estilos directo e indirecto y que es de uso casi exclusivamente literario. En el estilo indirecto libre, la *oración** reproductora posee independencia total y sintáctica, del mismo modo que en el estilo directo (diálogo); pero, a diferencia de ambos estilos (directo e indirecto), carece de verbo introductor, manifiesta que “el locutor no se presenta como fuente de lo que dice” y “se asigna al enunciado el papel de hacer saber lo que algún otro cree o dice” (Ducrot/Schaeffer:455):

“Comenzó su tarea cotidiana: había que apresurarse más que nunca”

Suele ir después de dos puntos, como en el ejemplo anterior. La oración anterior a los dos puntos está en estilo indirecto, porque proviene del narrador, la que está después sufre un cambio en los modos y tiempos verbales y, sin ser introducida por otro verbo (por ejemplo *pensó*, o *pensé* que había que apresurarse..., o algo equivalente) parece estar entre el narrador y el personaje (...).

5.2 TIPOS DE TEXTOS NARRATIVOS

Sánchez Lobato, Jesús (Coord.). (2007). *Saber escribir*. México: Aguilar, pp. 342-351.

MODELO DE TEXTO NARRATIVO

La narración trata de contar hechos y sucesos vividos por unos personajes referidos temporalmente dentro de un espacio determinado. Está constituida por tres partes: *principio*, donde se presentan las expectativas del hecho; *medio*, donde se desarrolla la trama de los acontecimientos desencadenados; y *fin*, momento en que se resuelven los conflictos y se produce el desenlace.

En la narración es importante mantener el interés y desarrollar la acción con cierto dinamismo sin que se pierda el hilo conductor de la acción principal ni de las secundarias. La narración refiere los acontecimientos unidos a la significación de la historia estableciendo relaciones con las causas y circunstancias en que se producen y las consecuencias resultantes. En medio de la narración pueden interpolarse otras formas de expresión, principalmente descripciones y diálogos. De cualquier forma, los textos narrativos son textos completos; a diferencia de los descriptivos que se nos presentan como partes o pasajes incompletos.

Uno de los géneros narrativos más utilizados es el relato, donde se cuentan hechos sucedidos a unos personajes, reales o ficticios, mediante una acción dinámica y llena de interés. En este tipo de textos dominan las expresiones y los enunciados destinados a referir hechos y a desarrollar acciones de los personajes.

¿Qué es narrar?

Narrar consiste en contar hechos o historias reales, imaginarios o ficticios de algún personaje, durante un tiempo, en un lugar o lugares determinados. Todas las personas, no sólo los escritores, contamos historias y hechos habitualmente.

¿Cómo narrar?

Narrar es contar hechos y leyendas de tiempos pasados. La narración ha estado unida a la historia de todos los pueblos desde la época más remota. La forma

de contar ha adquirido formas específicas: épica, cantar de gesta, romance, poema épico, cuento, leyenda, novela, relato, etcétera.

Para tejer la trama y la acción, el autor recurre a la expresión narrativa, pero también a la descriptiva y al diálogo. No obstante, necesita conocer los elementos y las técnicas de la narración.

Elementos de la narración

La narración es el relato de hechos situados en un *tiempo* y en un *lugar* determinados y entrelazados por unos *personajes* que por lo general son los protagonistas de la *acción*.

CUADRO 5.1 ESQUEMA DE LOS PRINCIPALES ELEMENTOS NARRATIVOS.

Narrador	Punto de vista	Personajes	Lugar	Tiempo	Argumento o historia
1ª persona	Omnisciente	Protagonista	Interior	Externo	Planteamiento
2ª persona	Objetivo	Antagonista	Exterior	Interno	Nudo
3ª persona		Secundarios	Abierto Cerrado	Desenlace	

Enfoques de la narración

El narrador es quien relata la historia, traza el hilo de la narración y proyecta la perspectiva, como narrador omnisciente u objetivo; además presenta a los personajes, que son los promotores de la acción, y los sitúa en un lugar concreto y en un tiempo determinado.

Para tejer la trama y la acción recurre a la expresión narrativa, pero también a la descriptiva y al diálogo.

CUADRO 5.2 ESQUEMA DE LOS PRINCIPALES ENFOQUES DE LA NARRACIÓN.

Persona gramatical	Tipo de narración	Características
3ª persona	Objetiva Omnisciente Testimonial Enfoque múltiple Colectiva	El narrador cuenta desde fuera. El narrador conoce lo que piensan los personajes. El narrador testigo cuenta lo que ve. Da sensación de objetividad, como en el cine. Los demás personajes describen al protagonista.
2ª persona		Se dirige al lector o a sí mismo.
1ª persona	Autobiográfica No autobiográfica	El narrador del relato es el mismo autor. El narrador es uno de los personajes.

Aunque es frecuente que el narrador se identifique con el autor, el relato puede presentar otras perspectivas:

1. Narración en *3a persona*: el narrador cuenta los hechos sucedidos a los personajes sin participar en la historia. Normalmente el autor tiene varias posibilidades o puntos de vista de presentarla:
 - a) Perspectiva *subjetiva*, como *narrador omnisciente*, en donde el autor cuenta la historia dando a conocer las acciones, los sucesos externos y los sentimientos de los personajes.
 - b) Perspectiva *objetiva*, como *narrador objetivo*, al limitarse a contar de los personajes sólo lo que saben los demás para que puedan ser criticados y juzgados por ellos. El diálogo es el medio a través del cual los personajes se dan a conocer.
 - c) Narrador *testigo*: el que narra no es el autor, sino que lo hace a través de un personaje que cuenta, en 3a persona, todo lo que observa. Cuenta la historia sólo como observador de los hechos sin conocer las interioridades ni muchos detalles o bien la relata a través del punto de vista de un personaje en 3a persona.
 - d) Técnica del *perspectivismo* o enfoque narrativo múltiple, que consiste en narrar la acción desde distintos puntos de vista.
2. Narración en *2a persona*, dirigido al lector.
3. Narración en *1a persona*: puede constituir un *relato autobiográfico*, cuando el autor se identifica con el personaje que narra los hechos, con independencia de que sea o no verdad; y *no autobiográfico*, cuando uno de los personajes se reviste de narrador para dar mayor sentido objetivo o verosimilitud a lo que cuenta. Aquí el autor y el narrador son distintos.

Desarrollo de la acción

En la narración lo que importa es lo que sucede, es decir, la *acción*, que se mueve, se desarrolla y se transforma a través del tiempo en el espacio. Las escenas se concatenan una con otra hasta llegar al desenlace. El hilo conductor de la acción es la *narración*, sin

importar el orden en que se presenten los hechos. No obstante, el desarrollo de la acción puede presentarse de varias formas:

1. *Lineal*: tiene principio, nudo y desenlace. Se trata de una secuencia lógica, puesto que sigue un orden cronológico. Se asemeja a la vida misma, donde todo discurre de manera progresiva. Sigue una estructura fija:
 - a) *Principio*: es la parte donde se presentan los hechos, los personajes y el ambiente, por lo que las formas verbales son las de presente o imperfecto.
 - b) *Nudo*: comprende la sucesión de hechos relatados de forma amena y fluida, donde concurren emociones, tensiones, sentimientos y devaneos, por lo que se prefiere el presente histórico y el pretérito indefinido del verbo.
 - c) *Desenlace*: responde a la solución de la situación planteada y a la finalización de la tensión, del misterio o *suspense*.
2. *Comienzo de la narración por el resultado o el desenlace* y continuación del relato de los hechos que llevaron a tal fin. En este caso, se cuentan antes las causas que los efectos, y los resultados antes que los sucesos que los desencadenan.
3. *Inicio por el medio* de la narración o “in medias res”.
4. *Por cualquier otra parte* de acuerdo con la composición libre o artística.

En el relato no interesa la narración pura, puesto que los retratos de los personajes, las descripciones de ambientes, los diálogos y otros recursos ayudan a mantener la emoción y el interés. Además, el lector debe emocionarse ante los sentimientos y las impresiones que el narrador transmite. La sinceridad, la coherencia y la verosimilitud han de estar presentes por haberlos vivido o por tener un conocimiento vivo y referencias claras de lo que se cuenta.

Características y técnicas narrativas

El narrador trata de mantener el *interés del lector* mediante el recurso al orden *lineal y progresivo*, a la supresión de elementos superfluos (digresiones), a la selección del enfoque narrativo (1a,

2a o 3a persona), a la relación espacio-tiempo y a la perspectiva (objetiva, subjetiva, omnisciente, narrador-testigo y colectivo).

Dentro del ritmo *dinámico y progresivo*, el narrador da prioridad al tiempo pasado: pretérito perfecto, indefinido y presente histórico. La narración puede presentarla de manera *actual* (presente), *retrospectiva* (pasado) o *prospectiva* (futuro). A su vez, tiene la posibilidad de utilizar otras técnicas en la planificación de la acción, como: la *superposición de acciones*, la *simultaneidad*, el *contrapunto* (cruce de varias historias), el *flashback* del cine (vuelta al pasado), *in medias res* (si la historia se inicia en medio de la narración), etcétera.

En el desarrollo de la acción es importante seleccionar el enfoque: *1a* persona (autobiográfica), *2a* (dirigida al lector) o *3a* persona (objetiva); establecer adecuadamente la relación entre *espacio real-espacio narrativo* y *tiempo interno* (el de la historia y el de la narración, que es el que tarda el autor en contarla); el *tiempo externo* (se refiere a la época). Sirve para reflejar *la ambientación* exterior o interior (lugar, escenario, momento...) mediante pronombres, deixis y adverbios para indicar la referencia contextual y situacional.

No hay que confundir al *autor* del relato, que está fuera del texto con el *narrador*, que es guía de los hechos que se narran con *verosimilitud* y *fondo de verdad*. De cualquier modo, la historia puede contarse mediante una perspectiva única o múltiple y un enfoque que permite caracterizar al *narrador* del relato como:

- objetivo*
- subjetivo*
- omnisciente* (conoce lo que sucede)
- narrador testigo* (está presente en los sucesos)
- narrador protagonista* (en relatos autobiográficos) y
- móvil o caleidoscopio* (varios personajes se alternan en el relato de la historia).

Los *personajes*, que suelen caracterizarse física y/o psicológicamente, aparecen en las narraciones con diferentes cometidos: *protagonista* (“redondo”: suele cambiar durante el relato), *secundario* (“plano”: no suele evolucionar), *tipo*, *individual* y *colectivo*.

El *argumento*, identificado con la historia concreta que se cuenta, refiere los hechos mediante el *diálogo* –directo e indirecto–, la *descripción*, el *monólogo interior* (reflexión subjetiva y expre-

sión de la conciencia), el *ambiente* y la *acción* que articula la *trama* dirigida a crear intriga.

A diferencia del argumento, el *tema* es el punto esencial en torno al cual gira la narración. A partir del tema se eligen los escenarios y los personajes y se traza el plan. A continuación, los narradores se disponen a urdir la trama. Pero existen muchas maneras de comenzar una narración; sirvámonos de ejemplos a partir de:

- un hecho testimonial del narrador, en las novelas de aventuras personajes, como *Memorias de Leticia Valle* de Rosa Chacel;
- una referencia temporal, como en *La cabeza de la hidra*, de Carlos Fuentes;
- un diálogo entre los personajes, como *Las guerras de nuestros antepasados*, de Miguel Delibes;
- la descripción del escenario, como *La Regenta*, de Clarín; *El fulgor y la sangre*, de Ignacio Aldecoa; *El Jarama*, de Rafael Sánchez Ferlosio o *La sonrisa etrusca*, de José Luis Sampedro;
- un hecho histórico referido, como en *La ciudad de los prodigios*, de Eduardo Mendoza;
- un pretexto o tópico literario, como sucede en *El Quijote* de Cervantes; *La familia de Pascual Duarte*, de Camilo José Cela; y *La verdad sobre el caso Savolta*, de Eduardo Mendoza.

Una vez que se ha producido la apertura de la narración, se desencadenan los *episodios* o *escenas* a través de los cuales se articula la *trama* y se presenta la *intriga* hasta llegar al desenlace, que puede ser esperado o imprevisible. Lo que importa es presentar los hechos con aire de misterio o interés.

¿Qué debemos considerar al iniciar la narración?

- Coherencia y unidad en el relato en cuanto a que los hechos contados han de estar al servicio de la historia.
- Presentar los hechos siguiendo un orden cronológico, aunque pueden utilizarse otras técnicas. La narración no necesariamente presenta una construcción fija, sino que más bien la acción se desarrolla de manera constante. Puede aparecer un orden lógico-causal o también una composición libre o artística.

- Diferenciar las acciones principales de las secundarias.
- Incorporar a los hechos narrados descripciones y diálogo a los personajes.
- Mantener la atención y un aire de suspense sobre la intriga contada.
- Adecuación de la expresión al relato para la determinación de un estilo variado, fluido y ameno.
- Los tiempos verbales suelen estar en pasado: presente narrativo e histórico, el pretérito perfecto simple y el imperfecto de indicativo.
- Se deben evitar las fórmulas estereotipadas y las redundancias.
- Es esencial un buen comienzo.
- Intercambio de descripciones y de diálogos de los personajes.
- Lo importante es la trama humana, no las anécdotas ni los hechos secundarios.
- Dar sensación de veracidad y de verosimilitud.
- La acción ha de organizarse de modo progresivo manteniendo el interés y el suspenso.
- El componente central de interés que mueve la acción forma el conflicto de fuerzas, puesto que es el elemento que incita a la acción. El conflicto puede ser externo (entre dos o más personas) o interno (estados de conciencia o el mundo interior).

Clases de narración y géneros narrativos

A los autores les interesa resaltar la acción para despertar el máximo interés en los lectores. Es la ampliación de los *temas narrativos* lo que determina en gran medida los *tipos de narración*. Así vemos la gran variedad de asuntos que nos brinda el tratamiento de:

1) *Hechos externos*. En ellos se centran las novelas *picaresca, social, científica, realista, naturalista, de viajes, crónica...* Pío Baroja podría servir de ejemplo:

NARRACIÓN DE HECHOS EXTERNOS

Avanzaron los dos rivales hasta el centro de la taberna, lanzándose furiosas miradas. El interés y el espanto sobrecogió a los espectadores.

El primero que acabó fue el Valencia, se inclinó hacia delante como si quisiera saber dónde le heriría al contrario, se agachó, apuntó a la ingle y se lanzó sobre Leandro; pero viendo que éste le esperaba sin retroceder, tranquilo, dio un rápido salto hacia atrás. Luego volvió a los mismos ataques en falso, intentando sorprender al adversario con sus fintas, amagando al vientre y tratando de herirle en la cara; pero ante el brazo inmóvil de Leandro, que parecía querer ahorrar movimiento hasta tener el golpe seguro, el matón se desconcertó y retrocedió. Entonces avanzó Leandro.

(Pío Baroja: *La busca*, Madrid, Caro Reggio, 1972).

2) *Motivaciones internas*. De ella dan cuenta las novelas *psicológica, onírica* (de sueños), *vivencial, melancólica, de sentimiento amoroso y apasionado, de desengaño, de amistad...* Juan Valera es un ejemplo peculiar:

NARRACIÓN DE MOTIVACIONES INTERNAS

—¡Ay, señor don Luis! —replicó Pepita toda desolada y compungida—. Ahora conozco cuán vil es el metal de que estoy forjada y cuán indigno de que la penetre y mude el fuego divino. Lo declararé todo, desechando hasta la vergüenza. Soy una pecadora infernal. Mi espíritu grosero e inculto no alcanza esas sutilezas, esas distinciones, esos refinamientos de amor. Mi voluntad rebelde se niega a lo que usted propone. Yo ni siquiera concibo a usted sin usted. Para mí es usted su boca, sus ojos, sus negros cabellos, que deseo acariciar con mis manos; su dulce voz y el regalado acento de sus palabras, que hieren y encantan materialmente mis oídos; toda su forma corporal, en suma, que me enamora y seduce; y al través de la cual, y sólo al través de la cual, se me muestra el espíritu invisible, vago y lleno de misterios.

(Juan Valera: *Pepita Jiménez*, Madrid, Espasa-Calpe, 1998).

3) *Imaginación y fantasía*. Se encuadran aquí las *novelas idealista, romántica, fantástica, futurista ...* Gabriel García Márquez nos sirve de ejemplo:

IMAGINACIÓN Y FANTASÍA EN LA NARRACIÓN

El ángel era el único que no participaba de su propio acontecimiento. El tiempo se le iba en buscar acomodo en su nido prestado, aturdido por el calor del infierno de las lámparas de

aceite y las velas de sacrificio que le arrimaban a las alambradas. Al principio trataron de que comiera cristales de alcanfor, que, de acuerdo con la sabiduría de la vecina sabia, era el alimento específico de los ángeles. Pero él los despreciaba, como despreció sin probarlos los almuerzos papales que le llevaban los penitentes, y nunca se supo si fue por ángel o por viejo que terminó comiendo nada más que papillas de berenjena. Su única virtud sobrenatural parecía ser la paciencia. Sobre todo en los primeros tiempos, cuando lo picoteaban las gallinas en busca de parásitos estelares que proliferaban en sus alas, y los baldados le arrancaban plumas para tocarse ellos sus defectos.

(G. García Márquez: *La increíble y triste historia de la cándida Eréndira*, Barcelona, Barral Editores, 1977).

Desde la antigüedad ha habido una necesidad de narrar sucesos. Las diferentes formas de presentarlos han determinado los *géneros narrativos*: epopeya, poemas épicos (cantares de gesta y romances) en la Edad Media, la novela desde el Renacimiento, el relato, la fábula, el cuento, el apólogo y la leyenda. Podemos escribir textos narrativos utilizando las técnicas que hemos explicado y siguiendo un plan de desarrollo similar al de los escritores clásicos. Para ello, fijemos el tema, el enfoque y la finalidad que pretendamos.

Estilo narrativo: recursos lingüísticos y literarios

- El narrador procurará *despertar interés y cautivar* al lector con *argumentos atractivos*, con una disposición *dinámica*, con la presentación *verosímil* de los hechos, con la *descripción de los personajes* unida al *ambiente* y con una *expresión sencilla, variable y fluida*.
- En la narración se combinan, además de lo narrativo propiamente dicho, *la descripción*, el *diálogo* (directo e indirecto) e incluso lo expositivo y lo epistolar. Hay también novelas en que se intercalan los fragmentos literarios, en prosa y en verso, es decir, pasajes y composiciones que tienen por objeto resaltar la creación estética.
- En la narración hay un predominio de formas verbales y de pronombres para dinamizar la acción. Se prefiere el pretérito indefinido, pretérito perfecto y el presente histórico para darle al lector la impresión de actualidad. Las frases no han de ser densas ni complejas con el fin de que la acción avance fluidamente en conexión con el paso del tiempo.
- Expresión sencilla, variada y fluida.

¿Cuáles son las características de la narración y de la descripción?

En los relatos la descripción se entrelaza con la narración. Puede distinguirse por los recursos literarios y las características propias de cada modalidad.

CUADRO 5.1 CARACTERÍSTICAS DE LA NARRACIÓN.

NARRACIÓN	DESCRIPCIÓN
Dinámica, por la rapidez en el paso del tiempo.	Estática, por el estancamiento del tiempo.
Verbos activos y de movimiento.	Verbos estativos y contemplativos.
Dominio de pronombres.	Predominio de adjetivos.
Tiempos pasados: pretérito perfecto, indefinido y presente histórico.	Tiempos: presente e imperfecto.
Palabras individualizadas.	Palabras agrupadas y enumeradas.
Oraciones enunciativas simples y compuestas.	Oraciones coordinadas y yuxtapuestas.
Función representativa: enunciado de acción. Adjetivación especificativa.	Función expresiva, poética y representativa: adjetivación explicativa, epítetos, comparaciones, metáforas y enumeraciones.
Ordenación de los elementos en el tiempo.	Ordenación de los elementos en el espacio.

MODELO DE TEXTO DESCRIPTIVO

La descripción representa los objetos fijos, yuxtapuestos en espacio y sin avance temporal. Nos proporciona una visión contemplativa y estática de la realidad. En el texto descriptivo se considera el objeto u otra parte de la realidad en su totalidad sin evolución temporal. La unidad total proviene del conjunto de rasgos, cualidades y características que conforman la descripción: paisaje, cuadro, calle, animal, persona o sentimiento. En la descripción la representación de lo concreto se logra a través del lenguaje como base de la caracterización, la clasificación y la acumulación de cualidades. La descripción da preferencia a los adjetivos, a las enumeraciones y a la presencia de elementos sensoriales. No suelen constituir por sí mismos textos completos, sino que se nos presentan como partes segmentadas que tienen una cierta autonomía dentro de modelos textuales más amplios: narrativos y argumentativos.

5.3 DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA: ALGUNOS EJEMPLOS DE TRABAJO CON TEXTOS NARRATIVOS

Castillo Rojas, Alma Yolanda y otros (2008). *Contexto 1*. México: SM, pp. 229-236.

SECUENCIA DIDÁCTICA

Partes básicas y elementos de un texto narrativo

Para practicar

1. Lean el siguiente texto.

La revolución

En mi habitación la cama estaba aquí, el armario allá y en medio la mesa. Hasta que esto me aburrí. Puse entonces la cama allá y el armario aquí.

Durante un tiempo me sentí animado por la novedad. Pero el aburrimiento acabó por volver.

Llegué a la conclusión de que el origen del aburrimiento era la mesa, o mejor dicho, su situación central e **inmutable**.

Trasladé la mesa allá y la cama en medio. El resultado fue inconformista.

La novedad volvió a animarme, y mientras duró me conformé con la incomodidad inconformista que había causado. Pues sucedió que no podía dormir con la cara vuelta a la pared, lo que siempre había sido mi posición preferida.

Pero al cabo de cierto tiempo la novedad dejó de ser tal y no quedó más que la incomodidad. Así que me puse la cama aquí y el armario en medio.

Esta vez el cambio fue **radical**. Ya que un armario en medio de una habitación es más que inconformista. Es vanguardista.

Pero al cabo de cierto tiempo... Ah, si no fuera por ese “cierto tiempo”. Para ser breve, el armario en medio también dejó de parecerme algo nuevo y extraordinario.

Era necesario llevar a cabo una ruptura, tomar una decisión terminante. Si dentro de unos límites no es posible ningún cambio verdadero, entonces hay que traspasar dichos límites. Cuando el inconformismo no es suficiente, cuando la vanguardia es ineficaz, hay que hacer una revolución.

Decidí dormir en el armario. Cualquiera que haya intentado dormir en un armario, de pie, sabrá que semejante incomodidad no permite dormir en absoluto, por no hablar de la hinchazón de pies y de los dolores de columna.

Sí, ésa era la decisión correcta. Un éxito, una victoria total. Ya que esta vez “cierto tiempo” también se mostró **impotente**. Al cabo de cierto tiempo, pues, no sólo no llegué a acostumbrarme al cambio —es decir, el cambio seguía siendo un cambio—, sino que, al contrario, cada vez era más consciente de ese cambio, pues el dolor aumentaba a medida que pasaba el tiempo.

De modo que todo había ido perfectamente a no ser por mi capacidad de resistencia física, que resultó tener sus límites. Una noche no aguanté más. Salí del armario y me metí en la cama.

Dormí tres días y tres noches de un tirón. Después puse el armario junto a la pared y la mesa en medio, porque el armario en medio me molestaba.

Ahora la cama está de nuevo aquí, el armario allá y la mesa en medio. Y cuando me consume el aburrimiento, recuerdo los tiempos en que fui revolucionario.

Mrozek, Slawomir. “Revolución”. *Obras maestras del relato breve*. España: Océano, 2006. pp. 596-597.

2. Ahora, lean esta tira cómica:



Glosario



- **inmutable**. Que no se altera.
- **radical**. Se dice de las personas que pretenden reformar todas las cosas.
- **impotente**. Que no tiene poder para hacer una cosa.

3. Contesten:

- ¿En qué se parecen estos dos textos?
- ¿En qué son diferentes?
- ¿Cuáles son los sucesos más importantes? ¿En qué orden aparecen?
- ¿Quiénes desarrollan las acciones?

La narración es una forma básica de comunicación humana cuyas características son las siguientes.

- Es una **historia** relatada por un **narrador**, el cual es una especie de voz o mirada que nos presenta un mundo en donde existen **personajes** que realizan **acciones** en determinados **espacios** (la casa, la calle, una granja) y **tiempos** (una época específica, un momento del día) y que se comunican entre sí.
- Una narración puede realizarse de manera oral, escrita, dibujada o combinando dibujos y escritura, como en las tiras cómicas, o mediante un relato cinematográfico o televisivo.

Existen dos tipos de narraciones o géneros narrativos muy frecuentes en la literatura:

- **Cuento:** es un relato breve, sencillo, con pocos personajes y presenta una sola trama.
- **Novela:** es de mayor extensión que el cuento, su estructura puede ser más complicada, presenta más personajes y, con frecuencia, más de una sola trama o sucesos. Al igual que el cuento, está escrita en prosa.

Cada uno de estos géneros puede dividirse en subgéneros de acuerdo con el tema que traten. Así, se puede hablar de novela o cuento policiaco, de terror, de ciencia ficción, etcétera.

La historia que se relata en una narración tiene, por lo general, la siguiente secuencia: **exposición, nudo y desenlace**, aunque en los textos modernos no siempre es fácil encontrar estos elementos y en ese orden. Veamos cómo puede definirse cada uno:

Principio o exposición	Al principio de la narración se dice quién o quiénes quieren hacer qué cosas y cuáles son las condiciones en que se encuentran. También se plantea qué sienten esos personajes y contra qué o contra quiénes se van a enfrentar. Desde aquí, se reconoce la posible trama que se va a desarrollar, así como los espacios y los tiempos en que la historia se desenvolverá.	Cierta famoso fakir del pueblo pretendía que podía enseñar a leer a una persona iletrada por medio de una técnica relámpago: Nasrudín salió de entre la gente. – Muy bien, enséñame ahora.
Parte intermedia o nudo (también llamado <i>clímax</i>)	En esta parte ocurre lo más interesante de la historia porque es el momento en el cual los acontecimientos van a cambiar las condiciones de existencia de los personajes.	El fakir tocó la frente del maestro, y dijo: – Ahora ve inmediatamente a casa y lee un libro. Después de media hora Nasrudín volvió al mercado, con un libro en la mano. El fakir ya se había ido. – ¿Puedes leer ahora, maestro? –le preguntó la gente. –Sí, puedo leer, pero ése no es el asunto. ¿Dónde está ese charlatán?
Final o desenlace	Es cuando sucede el acontecimiento final de la historia y se resuelven o se agravan los conflictos planteados. El final puede ser inesperado, sorprendente, triste, alegre, negativo... Hay narraciones de final abierto: en ellas el final no se explicita, sólo se hace mención a alguna acción que puede terminar de diversas maneras para que el lector las imagine y decida con cuál se queda.	–¿Cómo puede ser un charlatán si ha logrado que leas sin aprender? –Porque este libro, que procede de indiscutibles autoridades, dice: “Todos los fakires son verdaderos fraudes”.

Bibliografía del ejemplo “Lectura instantánea” en Idris, Shah. *El caballo mágico. Caravana de sueños*. México: FOTOEDISA, 1977, p. 25.

Los **personajes**, en un relato pueden ser principales o secundarios. Los personajes principales (también llamados protagonistas) participan como agentes de las acciones más importantes del relato. Los personajes secundarios aparecen sólo en algunas partes de la historia como elementos de apoyo.

Por otra parte, como ya se señaló, las acciones de los personajes se desarrollan en ciertos espacios o lugares cuya descripción da cuenta del **ambiente físico** de la narración, pero también pueden aparecer descripciones que den cuenta del entorno social de los personajes (**ambiente social**) o de situaciones o contextos más psicológicos (miedo, angustia, rabia, melancolía) que se proyectan en la historia (**ambiente psicológico o atmósfera**).

4. Lean de nuevo el cuento “La revolución” y respondan las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el principio o la exposición de este cuento?, ¿por qué?
- ¿Cuál es el momento más importante o el clímax del cuento?, ¿por qué?
- ¿Cuál es el final o desenlace del cuento?, ¿cómo lograron identificarlo?

5. Comenten sus respuestas en el grupo.

SECUENCIA DIDÁCTICA

Tipos de narrador

El narrador es la voz que expone la historia en un relato, cuento o novela. Hay varias clases de narrador. Cuando se narra una historia o relato, el narrador puede usar la 1ª, la 2ª o la 3ª persona para dar cuenta de los hechos, pero lo más importante para definir a un narrador es tomar en cuenta la relación que tiene con el mundo narrado. En el siguiente cuadro te presentamos los principales tipos de narrador.

Narrador	Características
Omnisciente	<p>Cuenta lo que ocurre dentro de la historia, pues no sólo relata lo que hacen los personajes, sino también lo que sienten y piensan. Omnisciente significa que todo lo sabe y siente.</p> <p>Su relato está estructurado en tercera persona: “Imelda salió de la habitación, ella pensaba en esos momentos que sería mejor no despertar a sus padres...”</p>
Personaje	<p>Es un personaje de la historia.</p> <p>Narra los sucesos desde el punto de vista de una persona involucrada con los otros personajes y con las situaciones y las motivaciones de la historia.</p> <p>Su relato generalmente está estructurado en primera persona: “Comí apresuradamente para poder llegar a tiempo a mi cita con Carmen...”</p>
Testigo	<p>Cuenta sólo lo que se puede ver o escuchar.</p> <p>No conoce los sentimientos ni los pensamientos de los personajes. Sólo puede referirse a lo que los personajes mismos expresan que sienten o piensan.</p> <p>Es alguien que sabe del pasado únicamente lo que presenció o lo que le dijeron; del presente sólo sabe lo que alcanza a escuchar o presenciar, y nada del futuro.</p> <p>Puede no ser un personaje de la historia; sólo alguien que está enterándose de lo que pasa.</p> <p>Su relato también usa la tercera persona: “Los habitantes del poblado estaban muy molestos con las autoridades. El líder se veía nervioso y se le oyó comentar que ya no sabía cómo los podría calmar...”</p>
En segunda persona	<p>Es como una voz que se habla a sí misma.</p> <p>Usa el pronombre tú para estructurar el relato: “Te miras en el espejo y ves un cuerpo gastado por los años, te da miedo sentirte tan fatigado...”</p>

Para practicar

1. Formen equipo con otro compañero. Lean los fragmentos de los relatos que se presentan a continuación.
2. Identifiquen el tipo de narrador que se presenta en cada uno de ellos.
3. Comenten sus respuestas en el grupo.

Amor correspondido

Aquella noche habíamos comido en el club, y a pesar de que los dos nada más ocupábamos una pequeña mesa en uno de los ángulos del comedor, la conversación era tan interesante, y la sobremesa tanto se había prolongado, que largo tiempo transcurrió sin que pensáramos en levantarnos.

El conde me había contado aquella noche la historia de unos amores que le traían completamente preocupado; porque aquellos amores eran una especie de novela romántica y por entregas.

La heroína se llamaba Elvira; vivía en un cuarto piso en la calle de Cervantes. Era hermosa sobre toda exageración, y a ser cierto lo que en sus cartas decía, tan apasionada estaba ella de él, como él de ella.

— ¿Pero usted nunca ha llegado a hablarle? —le pregunté.

—Imposible —me dijo—. Todo cuanto un hombre puede inventar y puede hacer, todo lo he intentando para acercarme a ella, y todos mis esfuerzos y todos mis planes han fracasado y han sido inútiles.

Riva Palacio, Vicente *Cuentos del general*. México, Porrúa (Colección “Sepan Cuántos...”, núm. 101), 1975, pp. 97-99. (Fragmento).

Aura

Lees ese anuncio; una oferta de esta naturaleza no se hace todos los días. Lees y relees el aviso. Parece dirigido a ti, a nadie más. Distraído, dejas que la ceniza del cigarro caiga dentro de la taza de té que has estado bebiendo en este cafetín sucio y barato. Tú releerás. Se solicita historiador joven. Ordenado. **Escrupuloso**, conocedor de la lengua francesa. Conocimiento perfecto, **coloquial**. Capaz de desempeñar labores de secretario. Juventud, conocimiento del francés, preferible si ha vivido en Francia algún tiempo. Tres mil pesos mensuales, una comida y recámara cómo-



Cápsula

- En una narración pueden aparecer dos o más narradores distintos, sobre todo si la historia es compleja o consta de varios episodios.

da, soleada, apropiada estudio. Sólo falta tu nombre. Recoges tu portafolio y dejas la propina, piensas que otro historiador joven, en condiciones semejantes a las tuyas, ya ha leído ese mismo aviso, tomando la delantera, ocupado el puesto. Tratas de olvidar mientras caminas a la esquina.

Fuentes, Carlos. *Aura*, México, Era, 1962. pp. 11-12.
(Fragmento)

Glosario



- **escrupuloso.** Que hace o cumple con exactitud y cuidado sus deberes.
- **coloquial.** Característico de la conversación o del lenguaje usado de forma corriente, especialmente referido a palabras o expresiones.
- **perplejidad.** Duda, confusión o asombro del que no sabe qué hacer o qué pensar en una determinada situación.

La sentencia

Aquella noche, en la hora de la rata, el emperador soñó que había salido de su palacio y que en la oscuridad caminaba por el jardín, bajo los árboles en flor. Algo se arrodilló a sus pies y le pidió amparo. El emperador accedió; el suplicante dijo que era un dragón y que los astros le habían revelado que al día siguiente, antes de la caída de la noche, Wei Cheng, ministro del emperador, le cortaría la cabeza. En el sueño, el emperador juró protegerlo.

Al despertarse, el emperador preguntó por Wei Cheng. Le dijeron que no estaba en el palacio; el emperador lo mandó buscar y lo tuvo atareado el día entero para que no matara al dragón y hacia el atardecer le propuso que jugaran al ajedrez. La partida era larga, el ministro estaba cansado y se quedó dormido.

Un estruendo conmovió la tierra. Poco después, irrumpieron dos capitanes que traían una inmensa cabeza de dragón empapada en sangre. La arrojaron a los pies del emperador y gritaron:

—Cayó del cielo.

Wei Cheng, que había despertado, la miró con **perplejidad** y observó:

—Qué raro, yo soñé que mataba a un dragón así.

Wu Ch'eng-en (c. 1505-c. 1580).

“La sentencia”. Jorge Luis Borges y Adolfo Bioy Casares. *Cuentos breves y extraordinarios*. México, Losada, 1997, p. 13.

SECUENCIA DIDÁCTICA

Tipos de desenlace

Un relato literario breve puede aprovechar las primeras partes de la historia (presentación y nudo) para ofrecer, luego, un final o

desenlace inesperado o abierto. En el cuadro que sigue caracterizamos varios tipos de desenlace.

Para saber cómo es un desenlace

Criterio con que se identifica	Tipos de desenlace	Estrategia comunicativa que utiliza el relato para presentarlo	Ejemplos
Estructura del relato (Expresiones y párrafos con los que está formado)	Cerrado	En el texto mismo se nos dice cómo termina la historia.	"Nunca llegaron a recuperar su dinero, se quedan pobres y los dos tuvieron que trabajar."
	Abierto	El relato se interrumpe antes de decirnos el final de la historia. Es tarea del lector pensar en el posible final.	"Se prepararon para ir a recuperar su dinero, con ayuda de un abogado." (No se dice si recuperan su dinero o no)
Por la lógica de desarrollo de la historia, por lo que es aceptable que ocurra en la historia.	Previsible	Comprendemos que el final de la historia "era lógico", por la información que el relato nos dio acerca del mundo narrado.	"Siempre corrieron el riesgo de perder su dinero porque eran descuidados y confiaron mucho en los demás. Esto los llevó a estar en la ruina".
	Sorpresivo o inesperado	El relato utiliza otras condiciones del mundo narrado, que no conocíamos del todo, para dar un desenlace que no podíamos imaginar antes.	"Perdieron su dinero pero... ¡que reciben una jugosa herencia de un pariente lejano!".
Afectivo (sentimientos)	Feliz	Los personajes se sienten contentos o satisfechos con las condiciones finales de la historia.	"estaban muy sonrientes por esa herencia que habían recibido sin condiciones." "La vida se les hizo muy pesada e injusta".
	Triste	Los personajes tienen malos sentimientos, como la tristeza, la depresión, el llanto.	
Valores (bien/mal)	Bueno	Se cumplen los deseos y las necesidades de los personajes (logran bienestar).	"Como ellos siempre apoyaron a ese pariente lejano, aun en su estado grave de salud, él correspondió a sus atenciones, dejándoles todos sus bienes."
	Malo	El desenlace es desastroso para los personajes (sufren un daño o una pérdida o mueren).	"Él fue encarcelado por robo y ella no tuvo dinero para sacarlo de ahí. Su tío, a pesar de que fue cuidado por ella, la dejó sin la herencia que le correspondía."

Un cuento o cualquier otro relato puede tener, entonces, un desenlace cerrado y a la vez sorpresivo, o uno abierto y sorpresivo, o uno feliz, bueno y cerrado. Como puedes ver, los autores de

los relatos pueden usar muchas combinaciones para finalizar sus narraciones.

Para practicar

1. Lee los siguientes cuentos y observa qué tipo de finales tienen.

Último cuento

—En sus cuentos breves el tema de la muerte suele aparecer con cierta frecuencia, ¿a qué se debe?

—No es un tema privativo de mis cuentos, habrá notado que en la vida también suele aparecer con cierta frecuencia.

—¿No teme jugar con la muerte?

—Soy un escritor temerario.

—¿Qué está haciendo ahora?

—Un cuento trivial: el escritor que dialoga con la Muerte y la muy pícara lo sorprende a la mitad de una palabra.

—¿Cuál palabra?

—No sé, pero seguramente le va a faltar la última sílaba y el cuento quedará inconclu

Juan Carlos García Reig.
“Último cuento”. En *Puro cuento*, núm. 5,
Buenos Aires, año 1, julio-agosto, 1987, p. 41.

Continuidad de los parques

Había empezado a leer la novela unos días antes. La abandonó por negocios urgentes, volvió a abrirla cuando regresaba en tren a la finca; se dejaba interesar lentamente por la trama, por el dibujo de los personajes.

Esa tarde, después de escribir una carta a su apoderado y discutir con el mayordomo una cuestión de **aparcerías**, volvió al libro en la tranquilidad del estudio que miraba hacia el parque de los robles. **Arrellanado** en su sillón favorito, de espaldas a la puerta que lo hubiera molestado como una irritante posibilidad de intrusiones, dejó que su mano izquierda acariciara una y otra vez el terciopelo verde y se puso a leer los últimos capítulos. Su memoria retenía sin esfuerzo los nombres y las imágenes de los protagonistas; la ilusión novelesca lo ganó casi enseguida. Gozaba del placer casi perverso de irse desgajando línea a línea de

Glosario



- **aparcerías.** Contratos por los cuales el propietario de unas tierras o unas instalaciones agrícolas o ganaderas deja que otra persona las explote a cambio de una parte de las ganancias o de los frutos producidos.

- **arrellanado.** Sentado cómodamente en un asiento ocupando mucho sitio.

lo que lo rodeaba, y sentir a la vez que su cabeza descansaba cómodamente en el terciopelo del alto respaldo, que los cigarrillos seguían al alcance de la mano, que más allá de los ventanales danzaba el aire del atardecer bajo los robles. Palabra a palabra, absorbido por la **sórdida** disyuntiva de los héroes, dejándose ir hacia las imágenes que se concertaban y adquirían color y movimiento, fue testigo del último encuentro en la cabaña del monte. Primero entraba la mujer, recelosa; ahora llegaba el amante, lastimada la cara por el chicotazo de una rama.

Admirablemente **restañaba** ella la sangre con sus besos, pero él rechazaba las caricias, no había venido para repetir las ceremonias de una pasión secreta, protegida por un mundo de hojas secas y senderos furtivos. El puñal se entibiaba contra su pecho, y debajo latía la libertad agazapada. Un diálogo anhelante corría por las páginas como un arroyo de serpientes, y se sentía que todo está decidido desde siempre. Hasta esas caricias que enredaban el cuerpo del amante como queriendo retenerlo y disuadirlo, dibujaban abominablemente la figura de otro cuerpo que era necesario destruir. Nada había sido olvidado: coartadas, azares, posibles errores. A partir de esa hora cada instante tenía su empleo minuciosamente atribuido. El doble repaso despiadado se interrumpía apenas para que una mano acariciara una mejilla. Empezaba a anochecer.

Sin mirarse ya, atados rígidamente a la tarea que los esperaba, se separaron en la puerta de la cabaña. Ella debía seguir por la senda que iba al norte. Desde la senda opuesta, él se volvió un instante para verla correr con el pelo suelto.

Corrió a su vez, **parapetándose** en los árboles y los setos, hasta distinguir en la bruma **malva** del crepúsculo la alameda que llevaba a la casa. Los perros no debían ladrar, y no ladraron. El mayordomo no estaría a esa hora, y no estaba. Subió los tres peldaños del porche y entró. Desde la sangre galopando en sus oídos le llegaban las palabras de la mujer: primero una sala azul, después una galería, una escalera alfombrada. En lo alto, dos puertas. Nadie en la primera habitación, nadie en la segunda. La puerta del salón, y entonces el puñal en la mano, la luz de los ventanales, el alto respaldo de un sillón de terciopelo verde, la cabeza del hombre en el sillón leyendo una novela.

Julio Cortázar, "Continuidad de los parques".
Final del juego. México, Editorial Nueva Imagen
Sudamericana, 1983, pp. 11-12.

Glosario



- **sórdida**. Pobre, mísera y sucia. Lo que se considera impuro, indecente o escandaloso.
- **restañaba**. Del verbo restañar. Referido especialmente a una herida que para o detiene la salida de un líquido por ella.
- **parapetándose**. Del verbo parapetar. Proteger o resguardar, especialmente mediante parapetos (trincheras).
- **malva**. De color violeta pálido.

Glosario



• **fakir.** Persona generalmente musulmana o hindú que lleva una vida de oración, vive de la limosna y realiza actos de gran austeridad y sacrificio. Artista de circo que efectúa actos espectaculares con objetos que pueden dañar su cuerpo, sin sufrir daño ni sentir dolor.

• **iletrada.** Persona que no sabe leer ni escribir.

Lectura instantánea

Cierto famoso **fakir** del pueblo pretendía que podía enseñar a leer a una persona **iletrada** por medio de una técnica relámpago:

Nasrudín salió de entre la gente.

–Muy bien, enseñame ahora.

El fakir tocó la frente del maestro, y dijo:

–Ahora ve inmediatamente a casa y lee un libro.

Después de media hora Nasrudín volvió al mercado, con un libro en la mano. El fakir ya se había ido.

–¿Puedes leer ahora, maestro? –le preguntó la gente.

–Sí, puedo leer, pero ése no es el asunto. ¿Adónde está ese charlatán?

–¿Cómo puede ser un charlatán si ha logrado que leas sin aprender?

–Porque este libro, que procede de indiscutibles autoridades, dice: “Todos los fakires son verdaderos fraudes”.

“Lectura instantánea” en Shah Idries. *El caballo mágico. Caravana de sueños*. México: FOTOEDISA, 1977, p. 25.

2. Forma equipo con otro compañero y expliquen con sus palabras:

a) ¿Cómo es el desenlace en “Último cuento”? ¿por qué?

b) ¿Cómo es el desenlace en “Continuidad de los parques”?, ¿por qué?

c) ¿Cómo es el desenlace en “Lectura instantánea”?, ¿por qué?

3. Expongan su trabajo al grupo e intercambien opiniones acerca de sus resultados.

6. LA LECTURA DE TEXTOS EXPOSITIVOS



6.1 ESTRUCTURA Y FUNCIÓN DE LOS TEXTOS EXPOSITIVOS

Slater, Wayne H. y Michael Graves (1990). Investigaciones sobre el texto expositivo: aportes para los docentes. En Denisse K. Muth (Comp.). *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*. Argentina: Aique. pp. 9-29.

INVESTIGACIONES SOBRE EL TEXTO EXPOSITIVO: APORTES PARA LOS DOCENTES

Este capítulo ofrece una definición ampliada de lo que es un texto expositivo. Los autores han sintetizado los resultados de investigaciones realizadas en escuelas primarias, secundarias y terciarias (bachillerato), sobre el nivel de comprensión de la información adquirida por los lectores. Incluye también un sistema de clasificación de los distintos tipos de textos expositivos, con el fin de ayudar a los docentes a conceptualizar las características de la información con fines educativos. Por último, los autores presentan un modelo de estrategias específicamente educativas, que permiten incrementar el nivel de adquisición de información de los alumnos.

Durante los últimos 15 años, los investigadores han dedicado especial atención a las cuestiones concernientes a la comprensión del texto expositivo. Al comienzo, sus investigaciones se centraron en temas tales como la estructura, la cohesión y la coherencia¹⁶ del texto. Recientemente se comenzó a investigar algunos procedimientos educativos tendientes a profundizar la comprensión. Nuestro propósito es examinar los resultados generales de las investigaciones y

¹⁶ [N del T.] **Cohesión y coherencia**. Estos conceptos ocupan un lugar central en la lingüística del texto. La coherencia aparece como un concepto constitutivo del texto, al que se define, en un sentido amplio, como **todo pasaje escrito o hablado, de cualquier extensión, que forma un todo coherente**.

Existen distintas concepciones de cohesión y coherencia según los autores, pero en general se distingue netamente una coherencia superficial, léxico-gramatical, de orden sintáctico (llamada generalmente cohesión) y una coherencia global del texto (la coherencia propiamente dicha), de orden semántico-pragmático.

Algunos de los factores más estudiados de la cohesión son la pronominalización, la sustitución, la coordinación, la reiteración, el orden de las palabras, etcétera.

deducir las implicancias que éstas pudieran tener en la práctica educativa.

Definición de texto expositivo

No es sencillo dar una definición abarcativa de lo que es un texto expositivo. Una manera sería dar una definición de diccionario: “presentación del significado o intención; explicación, elucidación”. Sin embargo, como la mayoría de las definiciones de diccionario, ésta carece de una caracterización completa del concepto.

El siguiente análisis intenta dar una definición, basándose en cuatro rasgos que son característicos de la mayoría —si bien no de todos— de los textos expositivos.

El texto expositivo como texto informativo

La función primordial de un texto expositivo es presentar al lector información sobre teorías, predicciones, personajes, hechos, fechas, especificaciones, generalizaciones, limitaciones y conclusiones. El siguiente fragmento ejemplificaría su naturaleza informativa:

En Filadelfia, en mayo de 1775, se reunió el Segundo Congreso Continental. Algunas personalidades presentes fueron Benjamín Franklin, de Pensilvania, John Adams, de Massachusetts y Thomas Jefferson, de Virginia.

El Congreso eligió a George Washington —oriundo de Virginia— para conducir el ejército norteamericano.

Al mismo tiempo, un buen texto expositivo debe ir más allá de la simple información. Los alumnos necesitan más que una sucesión de datos (lo cual es característico en muchos textos escolares), en especial si tienen que comprender información nueva. A menudo, los autores de textos informativos presentan simplemente hechos y fechas, sin tener en cuenta el conocimiento de base y los intereses reales de los lectores de los diferentes niveles. Es decir, que de alguna manera, se supone que el lector tiene que elaborar el análisis y la síntesis, más allá de los hechos así presen-

La coherencia, que se sitúa más en la estructura profunda de los textos o sea en su estructura lógico-semántica y pragmática, remite al proceso de estructuración general del texto y a su significado global.

tados, sin demasiada ayuda de los autores. La información es el objetivo central de este tipo de texto; pero salvo que el autor la haga comprensible, seguirá siendo un simple listado de acontecimientos que serán incomprensibles para la mayoría de los alumnos, a menos que el texto contenga comentarios aclaratorios.

El texto expositivo como texto explicativo

Un buen texto expositivo incorpora explicaciones y elaboraciones significativas —relacionadas con las teorías, predicciones, personajes, hechos, fechas, especificaciones, generalizaciones, limitaciones y conclusiones—, como parte del nivel informativo. El siguiente texto expositivo explica claramente la importancia de los conceptos que presenta:

La independencia significaba que la nueva nación debía protegerse sola. El ejército inglés ya no la protegería de los indios u otras naciones. Debería elegir a aquellos ciudadanos capaces de elaborar leyes y tomar decisiones y también aprender cómo comerciar con otras naciones.

Muchos norteamericanos sintieron que esto implicaba una responsabilidad muy grande. Norteamérica había sido siempre parte de Inglaterra y ya estaban acostumbrados a ese estilo de vida. Ellos sintieron que Norteamérica debía luchar, pero sólo hasta el punto en que los ingleses los empezaran a tratar justamente. Entonces sí, volverían a ser leales a Inglaterra.¹⁷

Una buena exposición implica información significativa; en este caso, es evidente que los autores han tenido en cuenta el conocimiento anterior de los lectores y pueden dar explicaciones y ofrecer elaboraciones de puntos claves para que los alumnos comprendan el “porqué” y el “cómo” de determinados hechos, fechas, etc., entiendan que son importantes y puedan recordarlos.

El texto expositivo como texto directivo

Un buen texto expositivo generalmente tiene la cualidad de ser “directivo», de poder actuar de guía. Esto significa que presenta claves explícitas —introducciones, títulos, subtítulos y resúmenes— que sirven para que los lectores puedan extraer las ideas más im-

¹⁷ Todas las citas de textos expositivos de este capítulo han sido extraídas de *Pasado y presente de América*, de J. Schreiber y otros.

portantes y los conceptos que las sustentan. Además, a lo largo del texto, el autor puede agregar comentarios sobre los puntos importantes o más significativos, como para que el lector pueda identificar conceptos fundamentales, definiciones y explicaciones. El siguiente párrafo muestra el compromiso del autor en guiar la atención del lector hacia lo que es realmente importante, a través de títulos, subrayados, bastardilla, etcétera.

Capítulo 17:

Lección 1. Nuevas libertades y nuevos problemas.

Lección 2. Los blancos del Sur después de la guerra civil.

Lección 3. Los negros pierden sus derechos.

El nuevo Sur

La guerra civil separó a los Estados Unidos. Después de la guerra, los norteamericanos tuvieron que **reconstituirse** y unir nuevamente a la nación. Durante los cuatro años subsiguientes se desarrollaron cambios importantes y no fue nada fácil aprender a vivir en situación tan cambiante.

Lección 1: Nuevas libertades y nuevos problemas

En diciembre de 1865 se agregó la decimotercera enmienda a la Constitución. Esta **enmienda** implicó un cambio. En este caso, el cambio significó que se abolía la esclavitud en los Estados Unidos.

Al ser directivo, el autor está activamente presente en el texto y establece un diálogo con el lector; es una presencia significativa que muestra, relata y guía la lectura y la comprensión del lector. De esta manera, para que un texto expositivo sea directivo, debe dejar entrever el compromiso activo del autor a través de las sugerencias sobre lo que es importante y es imprescindible que sea comprendido. Sin esta característica, la información dada puede no llegar a ser totalmente comprendida. Lamentablemente, en muchos textos falta la información directiva o la que hay es incompleta.

El texto expositivo y la narrativa

Un buen texto expositivo debe contener elementos narrativos. Los autores de este tipo de texto incluyen pequeñas anécdotas, fábulas o cuentos, que ilustren determinados puntos, como para que la información se haga más comprensible e interesante, de forma tal que atraiga al lector. Una buena anécdota narrativa

puede llegar a proveer la elaboración necesaria para que la información sea significativa. Por ejemplo, en una exposición sobre las batallas de Lexington y Concord el autor incluye la siguiente anécdota del teniente inglés John Barker:

Esperamos en Lexington durante un largo tiempo y después continuamos nuestro camino hacia Concord... Allí destruimos tres cañones, varios transportadores de armas de fuego, etc. [...] Tres compañías de soldados fueron enviadas por el río a inspeccionar algunas de las casas del lugar.

Mientras tanto, la gente se iba reuniendo en cantidades cada vez mayores [...] A lo largo del río, en lo alto de la colina, los rebeldes sumaban unos miles [...] Los rebeldes marchaban por el camino y venían hacia nosotros: al llegar cerca del puente, se pararon y nos enfrentaron. Fuimos nosotros quienes abrimos el fuego. Después de ayudar a nuestros heridos de la mejor manera posible, emprendimos la retirada[...] Nos dispararon desde las casas y desde detrás de los árboles y no habíamos andado más de media milla, cuando nos atacaron de todos lados, pero más aún de la retaguardia, donde la gente se había escondido en las casas hasta dejarnos pasar.

Esta breve narración brinda a los lectores una posibilidad de comprensión mucho más rica de los acontecimientos y de la gente de estas batallas, que la que hubiera aportado un mero listado de nombres y fechas.

Resumiendo, un buen texto expositivo es texto en prosa en el cual el autor presenta información. También es explicativo en la medida en que el autor incluye las explicaciones necesarias para permitir que los lectores entiendan la información presentada. Además es directivo, en tanto el autor compromete activamente a los lectores en un diálogo esclarecedor e indica lo que es y lo que no es importante. Por último, un excelente texto expositivo incorpora narraciones que den vida a esa prosa y atraigan lo más posible a los lectores.

APORTES DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL LECTOR Y EL TEXTO EXPOSITIVO

La tarea de interpretar los resultados de investigaciones sobre el lector y sus posibilidades de comprender y recordar un texto ex-

positivo es realmente difícil por dos razones fundamentales. Primero, porque los párrafos expositivos usados en los estudios de investigación, no siempre son un fiel reflejo de los típicos párrafos de textos escolares. En general son elegidos o escritos para esa investigación en especial, para chequear la hipótesis que se está investigando (por ejemplo, la estructura, los encabezamientos o las palabras más notorias). En segundo lugar, el contenido de los párrafos puede ser tedioso porque los investigadores acuden a formular preguntas estructurales, dejando de lado el impacto que puede producir un contenido interesante.

Hechas estas aclaraciones, los siguientes resultados de investigaciones realizadas utilizando párrafos e implementando estrategias similares a aquellas que se utilizan en clase, ofrecen importantes elementos esclarecedores para los docentes.

Habilidad y desarrollo

Los alumnos desde cuarto grado van desarrollando de manera gradual su habilidad para usar estructuras y/o ideas importantes de los textos expositivos para facilitar la comprensión y el recuerdo. Los resultados de estudios llevados a cabo con estudiantes de escuelas primarias, secundarias y terciarias demostraron, en su generalidad, que esta habilidad se incrementa con la edad. La conclusión sobre esta tendencia es que la capacidad para capitalizar totalmente la estructura de un texto tiene más bien un desarrollo tardío.

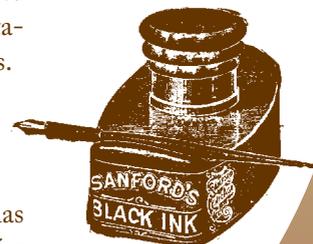
Recuerdo

Los alumnos que pueden identificar y usar las estructuras y/o ideas principales de un texto, recuerdan más de lo que han leído que los que no pueden identificarlas o simplemente no lo hacen. Una investigación tras otra, en general, ha confirmado esta hipótesis.

Al examinar los datos, vemos que la estructura de un texto ofrece un marco importante que permite a los lectores capacitados interpretarlo, recordar las ideas y conceptos fundamentales.

Ideas principales e ideas secundarias

Las ideas más importantes en general se retienen mejor que las menos importantes. Los estudios realizados en los que se pidió a



los alumnos que recordaran datos de párrafos que hubiesen leído, generalmente dieron este resultado.

El nudo central de un texto parece ser lo más fácil de recordar; éste es un buen indicador para medir la comprensión de los alumnos. Sin embargo, es importante recordar que algunas investigaciones sugieren que las ideas interesantes y/o las ideas secundarias pero concretas, pueden distraer e inhibir la retención de ideas fundamentales.

Identificación de la estructura del texto

Se puede enseñar a los alumnos a identificar la estructura y las ideas fundamentales de un texto expositivo. Los estudios realizados a nivel de escuela primaria, secundaria y terciaria demuestran que los alumnos a quienes se les han dado instrucciones precisas para descubrir la estructura del texto y las ideas fundamentales, pueden identificar ambas cosas de forma mucho más confiable que aquellos que no han recibido ningún tipo de instrucción al respecto. Richgels, McGee y Slaton (en este libro) describen una estrategia que ellos mismos diseñaron para enseñar la estructura de un texto expositivo a alumnos de escuela primaria.

Uso de la estructura de texto

Un buen entrenamiento para usar la estructura de un texto y sus ideas fundamentales mejora de manera considerable la comprensión. Si el alumno aprendió los pasos para lograr dicho objetivo, tiene muchas más posibilidades que aquellos que no recibieron entrenamiento alguno.

Conocimiento anterior y estructura del texto

La dificultad para poder utilizar la estructura de un texto se acentúa aún más cuando el tema del texto es desconocido por completo. Esta conclusión surgió a partir de investigaciones que se realizaron, teniendo en cuenta el grado de conocimiento anterior como variable fundamental. Un análisis de los datos demostró que tanto la comprensión como el recuerdo se reducían significativamente al leer un texto desconocido si los lectores no podían identificar ni la estructura ni las ideas fundamentales.

En resumen, estos resultados no hacen más que demostrar que la posibilidad de que los alumnos puedan identificar y entender

la estructura de un texto expositivo en prosa es crucial para la comprensión de la información.

Por lo tanto, los docentes de los distintos niveles tienen que poner énfasis en dar instrucciones explícitas en relación con esto, para lograr que se vaya incrementando la posibilidad de comprensión de los alumnos.

TIPOS DE TEXTOS EXPOSITIVOS

Ya que contamos con los resultados de investigaciones sobre la importancia que tiene el uso de la estructura de un texto expositivo para su comprensión, se hace evidente el valor que tiene para los docentes conocer los distintos tipos o categorías en que puede clasificarse un texto expositivo. De esta manera podrán interpretar mejor la naturaleza de la exposición, lo cual les dará la posibilidad de decidir más razonablemente la instrucción que deben dar a los alumnos. Además, el conocimiento de la estructura expositiva, combinada con ejemplos adecuados que surjan de textos escolares en uso, constituye un elemento muy positivo para enseñar este tipo de lectura en los distintos niveles.

El esquema de clasificación que presentamos no es simple, ya que representa las complejidades de un texto expositivo tal como aparece en libros escolares, diarios, revistas. La clasificación (Cuadro 6.1) fue hecha por Calfee y Curley (1984) y se basa en el análisis de la exposición que Aristóteles presenta en **La Retórica**, que sin duda continúa siendo uno de los más amplios desarrollos sobre este tema.

En la síntesis que Calfee y Curley hacen de las ideas de Aristóteles, presentan como categorías fundamentales para el estilo del texto expositivo: descripción, ilustración, secuencia, argumento y persuasión, y operacionalidad.

Descripción

Dentro de esta categoría se incluyen: la definición, la división clasificatoria y comparación y contraste. De esta manera los autores tienen tres posibilidades fundamentales para presentar a sus lectores el contenido descriptivo. Las **definiciones** pueden usarse para definir términos, para describir rasgos importantes o para establecer relaciones con otros objetos. La siguiente definición describe y establece relaciones:

...viviendas sucias y oscuras. Éstas eran las construcciones baratas, con piezas pequeñas, pocas ventanas y pocos baños. Había basura por todas partes.

La **división clasificatoria** permite a los autores describir y caracterizar aspectos de un objeto o miembros de una clase y luego relacionarlos en virtud de sus rasgos similares. El siguiente párrafo clasifica los roles de las mujeres durante la primera guerra civil norteamericana.

Algunas mujeres se vistieron como hombres y lucharon en las primeras líneas. Otras, tales como Pauline Cushman en el Norte y Belle Boyd en el Sur, actuaron como espías. Miles de mujeres de ambas partes trabajaron como enfermeras en hospitales. Clara Barton prestó servicio de enfermera para la Unión. Sally Topkins trabajó en hospitales para los Estados Confederados. Pero la mayoría de las mujeres no fue al frente durante la guerra civil. Atendían las chacras, trabajaban en fábricas y en oficinas.

Por último, **la comparación y el contraste** dan la opción de describir similitudes o diferencias entre entidades diversas. En el siguiente ejemplo los autores describen con este recurso a esclavos y hombres libres.

Los esclavos del Sur hacían muchos trabajos similares a los blancos. Sin embargo había una diferencia. Los esclavos casi nunca recibían pago por su trabajo. Recibían la comida, la ropa y el alojamiento que sus amos decidían darles.

Algunas veces los esclavos vivían en la casa de sus amos. Pero generalmente vivían en cabañas alejadas.

La vida de los esclavos y de la gente libre difería también en otros aspectos. Los esclavos, por ejemplo, no podían casarse sin el consentimiento de sus amos. Y aun a pesar de dicho consentimiento, nunca tenían la seguridad de que sus familiares pudieran estar juntos para siempre. Esposos e hijos podían ser vendidos separadamente a nuevos amos.

Cada uno de estos elementos estilísticos permite a los autores hacer descripciones para intensificar la comprensión de los lectores sobre los conceptos presentados.

Ilustración

La segunda clasificación importante es la ilustración, que está íntimamente ligada a la descripción. La primera categoría incluida dentro de este punto es la **analogía**. A través de esta técnica estilística, los autores pueden establecer una comparación entre ideas diferentes, objetos o actividades, como para ilustrar relaciones. Glynn (en este volumen[‡]) demuestra que una analogía tiene un gran potencial explicativo. El párrafo siguiente presenta una analogía entre los gobiernos de Estados Unidos y Canadá.

Hoy, Canadá es una nación fuerte e independiente. Su gobierno es muy parecido al de los Estados Unidos. Cada provincia tiene el control sobre sus propios impuestos, salud y educación. Envían representantes al parlamento canadiense. El parlamento está formado...

El **ejemplo** es la segunda técnica estilística utilizada para ilustrar. Al seleccionar ejemplos típicos o sobresalientes de acontecimientos o situaciones particulares, los autores facilitan la comprensión de ideas difíciles o abstractas. El texto siguiente, extraído de la obra *El almanaque de Ricardo* de Benjamín Franklin, da ejemplos claros del contenido incluido en un almanaque típico de aquella época.

El almanaque de Franklin contenía también dichos sabios e ingeniosos, de los que presentaremos algunos ejemplos:

“Es mejor hacer que decir”.

“No aspire a vivir más, sino a vivir mejor”.

“Un amigo verdadero es el mejor tesoro”.

“Anda lento, si estás apurado”.

Secuencia

La secuencia es la tercera clasificación importante. La primera categoría, el **proceso**, permite al autor diseñar una cantidad de ejemplos o sucesos conectados, para demostrar que los anteriores eran necesarios para lograr tal o cual resultado. Un proceso puede centrarse en cómo se llega a una determinada decisión, cómo se

[‡] Slater, Wayne H. y Michael Graves (1990). Investigaciones sobre el texto expositivo: aportes para los docentes. En Denisse K. Muth (Comp.). *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*. Argentina

crea un producto, etc. El siguiente párrafo especifica el proceso que tuvo lugar en la toma de ciertas decisiones, en una reunión en la ciudad de Nueva Inglaterra.

“El consejo de la ciudad se reúne un martes a las 20 horas y todo el que quiera participar será bienvenido. Se discutirá lo siguiente...”

Este es un aviso común que aparece en los diarios de pequeñas ciudades de los Estados Unidos, e implica que todos los ciudadanos pueden ayudar a gobernar. Y avisos como éste han ido apareciendo durante más de doscientos años. La práctica comenzó en pequeñas ciudades de Nueva Inglaterra, como Plymouth.

En las primeras reuniones, la gente elegía funcionarios para realizar determinadas tareas. El trabajo podía ser trabajar de sheriff, de cobrador de impuestos, etc.

Las decisiones, en estas reuniones, eran tomadas por la mayoría de los presentes. Aquellos que no hubieran votado con la mayoría, tenían que obedecer la decisión, pero se les permitía discrepar abiertamente. Todos los ciudadanos tenían derecho a hablar y escribir libremente, y tenían la responsabilidad de votar con cuidado.

Causa y efecto dan la alternativa adicional de especificar una serie de acontecimientos en una cadena causal. La siguiente explicación analiza algunas de las causas y efectos del periodo conocido como “la gran depresión”.

Durante los diez años siguientes, el país padeció una depresión; “la gran depresión”, tal como fue llamada. El país había sufrido otras depresiones, pero ninguna duró tanto ni fue tan dura como ésta.

¿Fue causada exclusivamente por la gente que “especulaba en la bolsa»? No; tuvo otras causas también.

La industria producía demasiado: A lo largo de los años veinte, la industria norteamericana produjo cosas nuevas y maravillosas. Los ciudadanos, tuvieron muchos elementos que los ayudaban en el hogar y hacían su vida más comfortable: radios, aspiradoras, lavarropas y autos. Hacia fines de dicho periodo los negocios estaban llenos de éstos y otros productos, que no se podían vender.

Despido de trabajadores: Como no se vendía prácticamente nada, los empresarios empezaron a despedir a los trabajadores. En 1930 había más de cuatro millones de personas sin trabajo, por lo cual, obviamente, sólo compraban lo imprescindible para vivir.

Argumento y persuasión

La cuarta clasificación del estilo expositivo, el argumento y la persuasión, permiten al autor presentar una información y expresar, simultáneamente, su opinión y su punto de vista al respecto. El **razonamiento deductivo** parte de las generalidades del contenido y va hacia las particularidades que lo explican más claramente. El párrafo siguiente fue escrito utilizando el razonamiento deductivo.

La gente iba cambiando su entorno sin ser, ni siquiera, consciente de ello. Los agricultores usaban productos peligrosos para lograr que las cosechas fueran más rápidas y abundantes. Los conductores utilizaban combustibles que contaminaban el aire. Las compañías privadas y los funcionarios de gobierno autorizaban arrojar basura en lagos y ríos. Los dueños de las fábricas pusieron en funcionamiento máquinas que llenaban el aire de humo. Los mineros cavaban grandes agujeros en la tierra.

Por el contrario, el **razonamiento inductivo** parte de los detalles que explican el contenido, y va hacia las generalidades que resultan de efectos acumulativos de aquéllos. En el siguiente párrafo inductivo, los autores presentan una serie de acontecimientos que llevaron al crecimiento de la Nueva Francia.

Francia envió a Samuel de Champlain a Canadá en 1603 para crear una factoría. Con la ayuda de los indios exploró casi todo el valle de St. Lawrence y la zona que rodeaba los grandes lagos. En 1608, comenzó el comercio en Quebec. Al poco tiempo, otros comerciantes y misioneros exploraron Canadá y en los próximos cincuenta años se empezaron a desarrollar pequeñas ciudades agrícolas. Nueva Francia había surgido en el nuevo mundo.

Por último, la **persuasión** presenta una serie de argumentos de la manera más convincente como para sostener una determinada idea u opinión. En el siguiente párrafo, los autores presentan un argumento poderoso para establecer parques nacionales.

¿Era positiva la idea de dejar terrenos libres? En 1898, el famoso explorador John Muir pensó que sí lo era. “Miles de personas con gran conciencia de la nueva civilización, con los nervios agotados, empezaron a sentir que ir a las montañas era como volver al hogar; que lo agreste era una necesidad.” En otras palabras, los parques daban a la gente posibilidad de respirar aire puro y comprender a la naturaleza.

Operacionalidad

La quinta y última clasificación es la operacionalidad. Puede ser que ésta sea la más obvia, ya que sus tres componentes son usados abundantemente por los autores de textos expositivos. La primera categoría es la **introducción**, y es utilizada para orientar a los lectores hacia un propósito determinado. La siguiente, que es una introducción general, habla de los cambiantes estilos de vida al este de Estados Unidos, en la primera mitad del siglo XIX.

Entre 1800 y 1860, los Estados Unidos cambiaron en muchos aspectos. Ustedes ya han leído sobre algunos cambios importantes en el Oeste. Grandes extensiones de tierra se fueron anexando a los Estados Unidos. La gente se trasladaba de las zonas ocupadas del Este hacia estas tierras en el Oeste.

Durante estos sesenta años también hubo cambios importantes en el Este. En Nueva Inglaterra abrieron fábricas en las que se comenzó a utilizar maquinaria para producir bienes. Las ciudades crecieron alrededor de las fábricas, ya que la gente prefería vivir cerca de su lugar de trabajo.

De manera similar, la **transición** enfatiza las relaciones entre la información dada y la información nueva, tanto dentro de los párrafos como entre uno y otro.

En los siguientes fragmentos, los autores establecen la transición simplemente repitiendo algunas palabras como por ejemplo “Revolución Industrial” y “cambio”. Nótese que la palabra “también” en la primera oración, indica que el “cambio” ya ha sido planteado y discutido en párrafos anteriores.

La Revolución Industrial también cambió la vida en las chacras. Los norteamericanos fabricaron maquinarias que permitían a los agricultores hacer su trabajo más rápidamente y con mayor facilidad. En 1834, Cyrus Mc Cormick ideó una máquina para

cortar trigo. Tres años más tarde, John Deer fabricó un arado de hierro. Todo esto ayudó a los chacareros a producir en 1859 el doble de trigo y maíz del que habían producido en 1859.

La Revolución Industrial cambió a los Estados Unidos. Al principio, la mayoría de los cambios ocurrieron en los estados del Norte, donde se desarrollaron ciudades y se instalaron fábricas. La principal actividad de los sureños siguió siendo la agricultura. Estas diferencias entre el Norte y el Sur dieron lugar a dos formas diferentes de vivir.

Como última categoría dentro de la operacionalidad se encuentra la **conclusión**, que permite a los autores rever la información dada y resumir las ideas y opiniones más importantes. El párrafo siguiente incluye una conclusión acerca de las plantaciones brasileñas.

Los trabajadores y los dueños de las plantaciones brasileñas se enfrentan al futuro y al pasado simultáneamente. Las máquinas modernas ayudan a plantar y transportar cosechas hacia el Este, a grandes puertos y mercados. Hacia el Oeste, las plantaciones están rodeadas por junglas y desiertos salvajes. Muchos lugares de Brasil, especialmente a lo largo del Amazonas, son aún tan misteriosos para los brasileños como lo habían sido para los exploradores portugueses cuatrocientos años antes. El futuro de Brasil puede estribar en aprender cómo lo salvaje puede ayudar a prosperar a la nación.

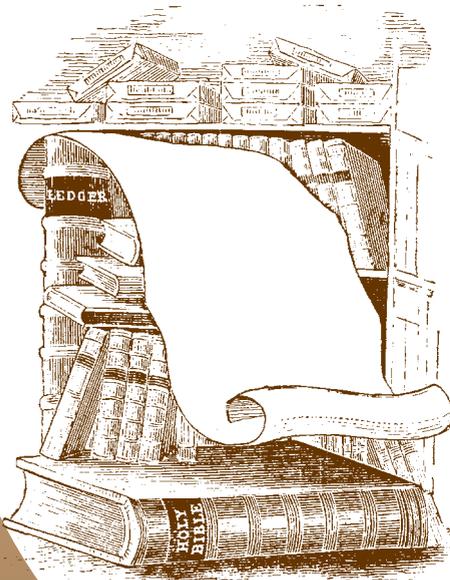
CUADRO 6.1 CATEGORÍAS DE ESTILOS RETÓRICOS.

Descripción	
Definición	La definición trabaja sobre el significado de un término. Puede identificar rasgos, usos o relaciones con otros objetos conocidos, hechos o ideas.
División y clasificación	La división distingue las partes o clasificación de los miembros de un objeto o clase. La clasificación relaciona grupos de objetos, acontecimientos o ideas de acuerdo con el principio de similitud.
Comparación y contraste	La comparación generalmente enfatiza las similitudes entre dos o más entidades, mientras que el contraste enfatiza las diferencias.
Ilustración	
Analogía	La analogía ilustrativa es una comparación entre dos cosas o acciones diferentes con el fin de establecer una explicación.
Ejemplo	Es una forma de ilustrar a través de una muestra típica o sobresaliente.

CUADRO 6.1 CATEGORÍAS DE ESTILOS RETÓRICOS. (cont.)

Secuencia	
Proceso	El proceso comprende una serie de instancias relacionadas, cada una derivada de la anterior y que termina en una decisión, un producto o un esfuerzo de algún tipo.
Causa y efecto	Es una sucesión de acontecimientos que se relacionan en una cadena causal.
Argumento y persuasión	
Razonamiento deductivo	Argumento que va de lo general a lo particular, en el cual la conclusión necesariamente parte de las premisas.
Razonamiento inductivo	Argumento que va de lo particular a lo general. Un punto de partida puede ser considerado como más o menos probable según la fuerza de la evidencia en relación con la conclusión.
Persuasión	Línea de argumentación planteada para presentar las ideas de una manera más convincente. La corrección de la argumentación no es necesariamente un criterio.
Operacionalidad	
Introducción	Es un comienzo en el cual el autor plantea un punto de vista y probablemente también la forma en que el tema va a ser desarrollado.
Transición	La transición actúa como puente integrador entre la información conocida y la información por conocer. También enfatiza las relaciones entre ideas o explica los cambios.
Conclusión	La conclusión generalmente incluye una revisión del material temático y une las líneas de pensamiento que pudieron quedar inconclusas.

Cuadro tomado de R. Calfee y R. Curley, *Estructura de la prosa, en Para entender la comprensión lectora*, IRA, 1984 (en inglés).



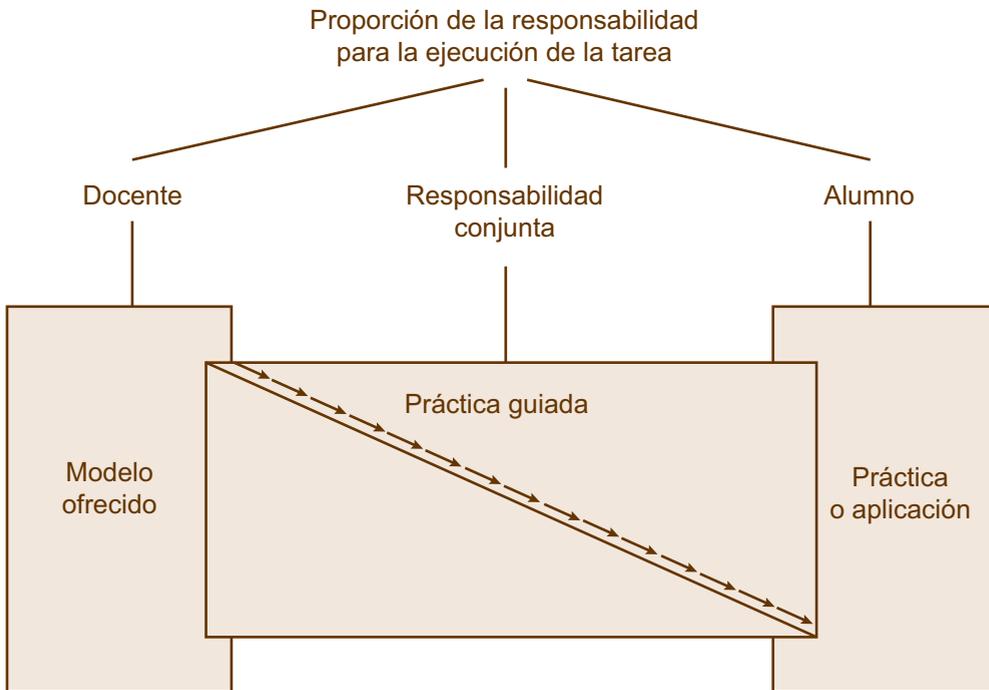
Conociendo las distintas categorías que describen y clasifican un texto expositivo, los docentes pueden seleccionar ejemplos apropiados en los libros de estudio y de otros materiales de lectura para ilustrarlas, y explicar a los alumnos por qué y cómo los autores utilizan estas técnicas para transmitir información. Con una práctica continua, que apunte a lograr que los alumnos lleguen a identificar los distintos rasgos de este tipo de texto, la lectura se transformará en una tarea cada vez más fecunda.

CÓMO ENSEÑAR A LOS ALUMNOS A LEER UN TEXTO EXPOSITIVO

Abordaremos ahora el punto que se refiere a la enseñanza concreta, para lograr que los lec-

tores puedan comprender, con mayor eficacia, un texto expositivo. Estos textos constituyen para los estudiantes un material de lectura que se va incrementando cada vez más a partir de cuarto grado. Para analizar las diferentes maneras de estimular la comprensión de los alumnos, presentaremos en primer término un plan general de enseñanza, y luego describiremos cuatro estrategias¹⁸ que, según las investigaciones, han resultado efectivas.

Un plan de enseñanza: el plan de enseñanza aquí propuesto no es nuevo, pero vale la pena rever sus fundamentos. Se lo llamó de “gradual delegación de responsabilidad”. El plan (Figura 6.1) especifica la proporción de responsabilidad necesaria para completar la tarea de aprendizaje entre docentes y alumnos. Este traslado de responsabilidad del docente al alumno se representa gráficamente de izquierda a derecha.



Tomada de P.D. Pearson y MC Gallagher. *La enseñanza de la comprensión de la lectura* (Psicología Educativa Contemporánea), 1983.

Figura 6.1 Gradual delegación de la responsabilidad.

¹⁸ [N del T] El texto se refiere a **estrategias cognitivas**, es decir, operaciones intelectuales usadas para resolver un problema, para hacer frente a una situación, para conocer y para transferir conocimientos, etcétera.

Al comienzo, los docentes deben ofrecer un modelo de la tarea de aprendizaje que se va a realizar. Al hacerlo, asumen la responsabilidad de la selección del material y de mostrar explícitamente y “modelar”¹⁹ la tarea, de tal forma que los alumnos puedan observar los aspectos más importantes de su realización y captar cuál será el producto final. A medida que los docentes continúan aplicando este modelo, van recibiendo la respuesta (el feedback) de los alumnos, que demostrará que empiezan a manejar la situación. Llegado este punto, el docente debe irse “corriendo” gradualmente desde la posición central de proveer todo, hacia la de ser sólo un guía; a partir de entonces, los alumnos son los que asumirán la responsabilidad de la ejecución de la tarea.

Durante el periodo de práctica guiada, tanto docentes como alumnos comparten la responsabilidad de “aprender” el material. Una vez que los alumnos se van independizando más, a través de la práctica guiada, los docentes los conducen al punto en que ellos sean completamente responsables de la ejecución de la tarea, y de su conclusión. Obviamente, el objetivo de este plan es lograr que los alumnos puedan trabajar y aprender en forma independiente, con un docente que centre su enseñanza en explicitar un modelo, guiar la práctica del alumno (compartiendo ambos la responsabilidad del trabajo) y delegar la responsabilidad de la aplicación o práctica en el alumno.

Las cuatro estrategias sugeridas para enseñar a los alumnos a leer de manera más eficaz un texto expositivo son: organizadores estructurales, esquema general, procedimientos para resumir y cuestionario de rutina. Estos cuatro temas se pueden enseñar utilizando el modelo de la delegación gradual de responsabilidad.

Organizadores estructurales: El organizador estructural sirve para identificar la estructura de un texto expositivo; consiste en generar un gráfico con espacios en blanco para completar con las ideas principales y las secundarias o “de apoyo”. El propósito es resaltarlas para los alumnos. El siguiente organizador estruc-

¹⁹ [N del T] **Modelo.** En la literatura reciente es muy frecuente el empleo de modelo y modelar, en el sentido de presentar procedimientos que, como aparecen en este texto, muestran de qué manera un sujeto puede ir desarrollando estrategias cognitivas que le permitan apropiarse del objeto de conocimiento.

El modelo aparece como un diseño tendiente a mostrar cómo funciona la estrategia en un contexto de uso.

tural fue creado para un párrafo en el cual había una idea principal y cinco secundarias.

- Idea principal
- Idea secundaria 1.....
- Idea secundaria 2.....
- Idea secundaria 3.....
- Idea secundaria 4.....
- Idea secundaria 5.....

El párrafo que generó esta estructura es el siguiente:

En 1862, el Congreso dictó una ley para construir la primera vía férrea transcontinental. Las compañías de ferrocarriles del Pacífico Central y de la Unión del Pacífico fueron las encargadas de poner en práctica este proyecto. Desde el comienzo, en 1867, las dos compañías compitieron a lo largo del país. Cada compañía recibía un plus del gobierno: por cada milla de vía construida, recibiría tierra y dinero. Y aquella que construyera la mayor parte, recibiría un plus aún mayor.

Utilizando como ejemplo un párrafo que sea bien claro, el docente puede mostrar cómo hacer un organizador estructural, generando un gráfico similar al expuesto, en donde se irán insertando las oraciones que contengan la idea principal y las secundarias. Cotejando el párrafo y el gráfico, no será difícil mostrar cómo el autor diagramó los dos tipos de ideas. Mientras, los alumnos completan el gráfico, leen el párrafo en voz alta y explican por qué una determinada idea puede calificarse como principal o secundaria. Al completar junto con sus alumnos el gráfico de un párrafo tomado como modelo, el docente habrá construido con ellos una demostración visual de la jerarquización de las ideas de ese párrafo.

Una vez que el docente demuestra con varios ejemplos cómo desarrollar este proceso, puede comprometer a sus alumnos a que intenten el procedimiento pidiéndoles que colaboren en la confección y completamiento de los gráficos. Pueden tratar de identificar juntos las ideas y de volcarlas en los organizadores. Sería útil trabajar varios ejemplos en este periodo de responsabilidad conjunta.

Cuando el docente determina que sus alumnos han adquirido una sólida noción de los conceptos implicados en la construcción y completamiento de organizadores estructurales, ha llegado el

momento de delegarles toda la responsabilidad. En esta etapa, ellos tienen que demostrar que pueden trabajar con independencia en extraer párrafos de sus libros, preparar organizadores estructurales, identificar ideas principales y secundarias y completar los gráficos.

Es importante recordar: *a)* que el docente debería seleccionar de los libros escolares, ejemplos que reflejen adecuadamente el tipo de texto con el que los alumnos, en general, se encuentran; *b)* que esos ejemplos, inicialmente, deberían incluir párrafos que contengan explícitamente una organización en donde haya ideas principales y secundarias; y *c)* que, si fuera necesario, el gráfico organizador estructural tendría que abrirse para incluir una jerarquización más detallada de las ideas (por ejemplo, ideas principales, ideas secundarias más importantes e ideas secundarias menos importantes).

Como herramienta para el aprendizaje, el organizador estructural permite que los docentes destaquen la organización de los párrafos expositivos más comunes. Al mismo tiempo, el concepto de organizador estructural debe ser usado en párrafos prototípicos y bien escritos, que muestren claramente una estructura directa y jerárquica. Lamentablemente, no toda la prosa que se encuentra en los libros de estudio tiene esas características y los alumnos tienen que ser conscientes de esto.

Esquema general: Esta segunda estrategia funcionará tanto con el tipo de párrafo antes mencionado como con el que no está bien escrito ni tan bien organizado, aunque parece razonable que la enseñanza inicial de la organización de la prosa expositiva se base en ejemplos claros, para luego enseñar estrategias que puedan usarse con textos o fragmentos que no estén tan claramente organizados. El “esquema general” provee la flexibilidad necesaria para esto. Una forma estándar sería la que presentamos a continuación:

I. Idea principal

A Idea secundaria

B Idea secundaria

C Idea secundaria

D Idea secundaria

II. Idea principal

A Idea secundaria

B Idea secundaria

A partir del conocimiento que los alumnos han adquirido en su trabajo con los organizadores estructurales, el docente puede mostrar que el “esquema general” es, de alguna manera, una versión menos estructurada de aquellos. Consideremos el párrafo siguiente:

Los norteamericanos observaban vidrieras y avisos. Ahí encontraban los muchos y nuevos productos de la tecnología norteamericana (heladeras eléctricas y aspiradoras, radios, lavarropas y autos). Todos estos productos hacían la vida más fácil y más disfrutable.

Este párrafo no presenta una organización clara que permita trabajarlo con un organizador estructural. En cambio, trabajando con el “esquema general”, los docentes podrán mostrar a sus alumnos que con este tipo de párrafo, si bien tienen que identificar también ideas principales y secundarias, después las deberán clasificar en casilleros apropiados que hagan la información más comprensible.

Sería necesario que el docente explique que la primera oración de un párrafo puede **no** contener el tema principal, por lo cual habrá que seguir leyendo para descubrirlo. Una vez identificada la idea principal, e inserta en el esquema general, el docente puede explicar cómo por debajo de ella se organizan los detalles secundarios. En ejemplos adicionales, **el docente puede mostrar a sus alumnos que, en algunos casos, deberán ser ellos mismos quienes generen la oración que contenga la idea principal, bajo la cual poder ubicar los detalles secundarios.**

Una vez que el docente considere que sus alumnos han captado los principios del esquema general, puede proceder a trabajar con ellos en forma conjunta, sobre párrafos adicionales, en los cuales los alumnos identifiquen (o generen) las oraciones que contengan la idea principal, y luego analicen cómo se ordenan las ideas secundarias en el esquema general. El punto final sería lograr que los alumnos puedan realizar ambos pasos en forma totalmente independiente.

En este punto cabría hacer una advertencia. Pudiera ocurrir que la búsqueda del esquema general se enfatice de tal manera que haga perder de vista el objetivo por el cual se hace esto, que es incrementar la comprensión. En otras palabras, se corre el peligro de que los números romanos y las letras mayúsculas del esquema general pueden convertirse en sí mismos en un objetivo

primordial, por sobre el objetivo al cual, en realidad, sirven. Al principio, alcanzará con que los alumnos anoten en una lista las ideas principales y las secundarias. La clasificación de los niveles puede dejarse para un segundo momento del trabajo.

Resumen: Después de dominar los conceptos expuestos, ésta es la tercera estrategia importante que los alumnos deberán poder manejar. La práctica adquirida con las dos estrategias anteriores implica una base importante para enseñarles cómo preparar resúmenes del contenido de un texto expositivo. De nuevo, es importante seleccionar trozos representativos, de textos que los alumnos lean habitualmente. Un párrafo como el siguiente podría servir de estímulo, para enseñar cómo hacer resúmenes.

Los problemas de Alemania empezaron al final de la Primera Guerra Mundial. En ese momento se la culpaba de haberla comenzado. Debido a esto, Alemania tuvo que ayudar a algunos países como Inglaterra y Francia, a pagar los costos de la guerra. No fue nada fácil. El gobierno alemán tenía poco dinero y no podía pedirlo prestado ni a los comerciantes ni a los industriales, que estaban prácticamente en la ruina debido a la guerra.

Primero, el docente tendría que leer el párrafo en voz alta para determinar la idea principal del mismo (los problemas de Alemania empezaron al final de la Primera Guerra Mundial). Pensando en voz alta, el docente identifica los detalles importantes y los menos importantes. Los importantes deben incluir: (1) Se la culpaba de haber comenzado la Primera Guerra Mundial, (2) Inglaterra y Francia esperaban que Alemania ayudase a pagar los costos de la guerra, y (3) Alemania no tenía dinero debido al daño causado por la guerra.

Los menos importantes incluirían: (1) El gobierno alemán tenía poco dinero y (2) no podía pedir prestado dinero a los industriales.

Luego el docente podría enseñar a los alumnos cómo suprimir los detalles menos importantes y cómo incluir los que sí lo son en el resumen. Aquí presentamos un buen resumen del párrafo en cuestión:

Se culpaba a Alemania de haber comenzado la Primera Guerra Mundial. Inglaterra y Francia esperaban que Alemania ayudase a pagar los costos de la guerra, pero Alemania no tenía dinero para hacerlo, debido al daño causado por la guerra.

Después de haber trabajado sobre varios ejemplos, los docentes podrían incluir párrafos más largos o aún, más de uno. Al trabajar con unidades más largas, los docentes deberían continuar enseñando a identificar la información importante, suprimiendo los detalles secundarios. En el paso siguiente, el docente incluye a los alumnos en el proceso de identificación de la información y de resumen; y finalmente, completada la enseñanza, los alumnos tendrán que hacer sus propios resúmenes en forma totalmente independiente.

Cuestionarios de rutina: Una sugerencia final para que el alumno pueda mejorar la comprensión del texto expositivo es enseñarle a formular preguntas, centrando su atención en el contenido del texto. Al trabajar los organizadores estructurales, los esquemas, y los procedimientos para resumir, los docentes automáticamente han utilizado preguntas para lograr que sus alumnos identifiquen las ideas principales y secundarias. Estas preguntas proporcionan buenos modelos para que luego los alumnos puedan usarlas de forma independiente, pues no es conveniente enseñar en forma directa a hacer preguntas.

La rutina del cuestionario que aquí se sugiere consiste en convertir títulos y subtítulos en preguntas que los alumnos tienen que contestar a medida que leen esas partes del texto. El siguiente extracto podría servir como modelo:

Los años veinte: la gran promesa

“Todos los días y de todas maneras, las cosas van mejorando cada vez más”. Este fue el pensamiento corriente de la época. Mucha gente pensó entonces que venía un futuro lleno de rosas. Pero como ellas, los futuros también se pueden marchitar.

Lección 1: la prosperidad y la nueva producción

“Este país cree en la prosperidad”, dijo el presidente Calvin Coolidge. Él quería decir que los norteamericanos querían vivir bien. De hecho, nunca antes tantos americanos vivieron tan bien como en los veinte. Observaban las vidrieras y la publicidad. Allí encontraban muchos de los nuevos productos de la tecnología norteamericana —heladeras eléctricas y aspiradoras, radios, lavarropas y autos—. Todos estos productos hacían la vida más fácil y placentera. Durante los años veinte, los trabajadores produjeron más bienes en mucho menos tiempo que nunca. Había, por lo menos, dos razones para ello. Los norteamericanos estaban felices....

Con un ejemplo como éste, los docentes pueden mostrar cómo los títulos sirven como base para generar preguntas. Por ejemplo, se puede convertir el título principal, “Los años veinte: la gran promesa”, en una pregunta: ¿cuál fue la gran promesa de los años veinte? También se puede trabajar el segundo título mediante dos preguntas: ¿en qué consistía la prosperidad? y ¿cuál fue la nueva producción? Una vez formuladas las preguntas, el docente puede examinar el texto para encontrar las respuestas.

Después de la explicación y el ejemplo inicial, docente y alumnos juntos pueden formular preguntas basadas en títulos y subtítulos, y explorar el texto en busca de las respuestas. Por último, los alumnos podrán trabajar independientemente con los textos, crear las preguntas adecuadas y contestarlas. Este procedimiento relativamente simple será útil para ayudar a los alumnos a focalizar su lectura y para que puedan mejorar así su comprensión.

Considerados en conjunto, los organizadores estructurales, los esquemas generales, el resumen y los cuestionarios de rutina aportan una variedad de herramientas para incrementar la eficiencia de la lectura y comprensión del texto expositivo.

RESUMEN FINAL

Este capítulo ha tenido cuatro objetivos centrales: proveer una definición amplia de texto expositivo; analizar los resultados de las investigaciones realizadas sobre cómo los lectores llegan a comprender estos textos; presentar un sistema de clasificación de los distintos tipos de texto expositivo, que ayude a los docentes a conceptualizar las características de dichos textos con fines educativos; y describir procedimientos de enseñanza específicos, diseñados para incrementar en los alumnos la comprensión de ese tipo de textos.

La primera parte, que se centró en la definición de lo que es una buena exposición, probablemente sentó las bases para los puntos más complejos en relación con la enseñanza de estos textos. En la definición, los rasgos informacionales, explicativos, directivos y narrativos fueron analizados teniendo en cuenta al autor del texto y al lector. No hicimos ningún intento de simplificar en demasía los diferentes puntos; las complejidades fueron incluidas para captar la riqueza de una buena exposición y para marcar las dificultades potenciales de los lectores en relación con la comprensión del contenido.

La segunda parte se centró en los aportes de las investigaciones sobre el lector y el texto expositivo. Los resultados son claros y directos: la estructura es una de las más importantes variables en la comprensión. Los alumnos capaces de identificar ideas primarias y secundarias, por lo general recuerdan mucha más información que aquellos que no las pueden identificar. En otras palabras, si centramos nuestro esfuerzo en ayudar a los alumnos a identificar y a utilizar las claves estructurales al leer, comprenderán mucho mejor la información que encuentren en el texto.

La tercera parte se relaciona con la clasificación de los distintos tipos de texto expositivo. Se utilizó la taxonomía de Calfee y Curley (1984) porque es un sistema amplio y apto para describir la diversidad y complejidad de la exposición. El análisis se centró en las categorías incluidas en la taxonomía y en cómo los docentes pueden usarlas para profundizar su conocimiento sobre el texto expositivo, de modo que puedan tomar decisiones más precisas en relación con su enseñanza.

Por último, la cuarta parte describió el plan de Enseñanza de Gradual Delegación de Responsabilidad y se analizaron estrategias que ayudan a los alumnos a ser mejores lectores de los textos expositivos: los organizadores estructurales, el esquema general, el resumen y los cuestionarios de rutina. El plan de enseñanza enfatizó la necesidad de que los docentes actuaran como modelo al comienzo; trabajaran como guías, juntamente con los alumnos, en una etapa intermedia, y delegaran la responsabilidad de la práctica y la ejecución a los alumnos, en la etapa final. Cada recurso fue creado para intensificar en el alumno la comprensión de la estructura del texto, enseñándole cómo usarla para mejorar el manejo de la información en los textos expositivos.

Esperamos que esta información ayude a los docentes a poder enseñar a leer un texto expositivo más efectiva y eficazmente.

6.2 TIPOS DE TEXTOS EXPOSITIVOS, DE PÁRRAFOS Y CONECTORES

Castillo Rojas, Alma Yolanda y Felipe Gutiérrez Gómez (2010). *Taller de lectura y redacción 1. Guía del maestro*. México: MacMillan. pp. 65-68

CARACTERÍSTICAS DE LOS TEXTOS EXPOSITIVOS

En las sesiones 1, 2 y 3 del proyecto se realizan actividades cuyo propósito central es ayudar a los alumnos a obtener una idea clara de las características formales o estructurales, de contenido o semánticas y funcionales o pragmáticas de los textos expositivos (Cuadro 6.2).

Estructuras de pensamiento y estructura de los textos en el nivel macro y micro

En la realización de este proyecto es de suma importancia apoyar a los alumnos para que comprendan que las estructuras de los textos o discursos estén estrechamente relacionadas con las estructuras que usamos para organizar nuestro pensamiento. Conocer algunas formas o esquemas básicos para estructurar el pensamiento permite el mejoramiento de la organización discursiva de los textos que escriben los estudiantes.



También es importante que los alumnos se den cuenta de que estas estructuras apoyan la construcción de textos enteros (nivel macro), partes de textos, párrafos u oraciones (niveles micro). En el Cuadro 6.3 se caracterizan algunos de estos esquemas.

CUADRO 6.2 CARACTERÍSTICAS DE LOS TEXTOS EXPOSITIVOS.

Funcionales o pragmáticas	<p>Son textos informativos.</p> <p>Son textos impersonales, objetivos.</p> <p>Predomina en ellos la función referencial; en el caso de las definiciones también está presente la función metalingüística.</p> <p>Se producen y se leen o se usan en contextos académicos, científicos, escolares, periodísticos.</p> <p>Están dirigidos a personas que tienen interés por saber más sobre algo.</p> <p>Pueden ser orales, escritos o audiovisuales.</p>
Semánticas o de contenido	<p>Se usan para dar a conocer o comunicar contenidos especializados o de conocimiento común pero "reales" (no son ficciones).</p>
Estructurales o sintácticas	<p>Fundamentalmente se estructuran usando descripciones o narraciones. A veces (como en el reportaje) pueden hacerse explícitos algunos diálogos.</p> <p>Pueden tener una estructura que dé cuenta de una enumeración de características sobre algo; de un planteamiento de causa-efecto, solución-problema, etc.</p> <p>El lenguaje que se usa es formal y suelen aparecer frecuentemente términos especializados o técnicos.</p> <p>Predomina el lenguaje denotativo y el uso de verbos en presente atemporal (verbos cuya función central es servir de enlaces entre nombres de sujetos o cosas y denominaciones de atributos o propiedades de esos sujetos o cosas, por lo que la indicación de los tiempos pasa a un segundo plano).</p> <p>Como modalidad de enunciación se usa la tercera persona (La enfermera dijo... el puente está ubicado en... el estilo arquitectónico de la iglesia es...).</p>

CUADRO 6.3 ESTRUCTURA FORMAL DE LOS TEXTOS EXPOSITIVOS SEGÚN LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS A NIVEL MACRO

Estructura	Características
Enumeración de características, sucesos o acciones.	<p>–El modo de comunicación básico que se usa es la descripción. Todo el texto consiste en un listado de atributos o rasgos característicos de algo; en la mención ordenada de los hechos que conforman un suceso; en el listado de los pasos que deben seguirse en un proceso o actividad.</p> <p>–Se usan conectores que señalan enumeración, seriación, orden, continuidad, temporalidad de un proceso.</p> <p>Textos expositivos de este tipo son las definiciones, las recetas, los informes de experimentos u otros tipos de informes, las crónicas.</p>
Inductiva	<p>Se presentan primero ejemplos o casos que ayudan a definir o explicar mejor el tema, fenómeno o cosa principal de la que se habla.</p>
Deductiva	<p>Se presenta primero el tema, cosa, fenómeno que se desea explicar, exponer, definir y luego se da información sobre él, se dan ejemplos, se plantean analogías o se presentan anécdotas o casos para ilustrar la explicación.</p>
Planteamiento de un problema y señalamiento de sus causas y/o posibles soluciones.	<p>–En estos textos el objetivo es exponer un problema y ayudar a que se comprenda o entienda. Por ello, en primer lugar se plantea el problema y luego se van mencionando sus posibles causas.</p> <p>–Se usan conectores de causa-efecto; de antecedente-consecuente.</p>

CUADRO 6.3 ESTRUCTURA FORMAL DE LOS TEXTOS EXPOSITIVOS SEGÚN LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS A NIVEL MACRO (cont.)

Estructura	Características
Comparación (para hacer equivalencias o establecer similitudes; o para contrastar, para oponer).	<p>–En estos textos, para que se entienda mejor el tema o asunto del que se habla, se le compara con otros con los que se puede establecer una relación de similitud o de contraste. Es decir, se trata de definir algo por lo que no es o por lo que tiene de parecido con otro. Esta estructura expositiva se usa mucho sobre todo cuando lo que se quiere exponer o explicar es algo muy abstracto.</p> <p>–Por ejemplo, se puede explicar el proceso de la fotosíntesis comparando (comparación de similitud o igualdad) a una planta con una fábrica; o a una molécula x con un objeto de la vida cotidiana (por ejemplo, una llave, un interruptor...). A este mecanismo se le da el nombre de establecimiento de analogías.</p> <p>–Pero también se pueden comparar elementos o fenómenos con el fin de contrastarlos, es decir, para explicar en qué son diferentes. Por ejemplo, se puede definir a un buen amigo mencionando lo que no haría.</p> <p>–Se usan conectores de comparación de igualdad; o conectores para indicar oposiciones o contrastes.</p>
Mixta	Son textos expositivos que usan varias de las estructuras que ya se han señalado.

Estructura formal de los párrafos en un texto expositivo

El párrafo es una unidad textual conformada por varias oraciones que expresan una idea completa sobre un punto o tema. Los párrafos, como estructuras textuales, facilitan la identificación de los contenidos, ya que permiten ubicar con mayor rapidez la información. Existen distintos tipos de párrafos, según su contenido y la relación entre sus partes significativas. Los párrafos más comunes son los de *enumeración, ampliación de tema, comparación para establecer igualdades u oposiciones, de cierre o conclusión*. Pero, como ya se dijo, estos tipos de estructuración de los contenidos se encuentran no sólo entre las oraciones que conforman un párrafo, sino también en una misma oración o varios párrafos que estructuran una parte o todo un texto.

CUADRO 6.4 DISTINTOS TIPOS DE PÁRRAFOS.

Tipos de párrafos	Definición	Ejemplos
De enumeración o secuencia	Presenta una lista de características que describen una idea o hecho; o una serie de pasos o fases que se siguen para alcanzar una meta. Al inicio puede aparecer una frase que determina esto.	<p>1. Coloración de la tela</p> <p>Primero, se pone a calentar suficiente agua para que la tela que se va a teñir pueda sumergirse en ella; después, se añade el colorante al agua caliente, sin dejar de mover, hasta que se haga una mezcla uniforme. Luego, se sumerge la tela que se va a teñir y se deja remojando durante 15 a 20 minutos. Al final, se saca la tela y se enjuaga con agua fría mezclada con sal.</p> <p>2. El jardín era grande, con muchas flores, con tres jacarandas y un pasto precioso.</p>
De comparación/contraste	Indica similitudes o diferencias que existen entre dos o más objetos, conceptos o situaciones. Es importante tener muy claro qué es lo que se compara y cuáles son los elementos que se emplean para establecer dicha comparación. Es frecuente encontrar, en párrafos en donde se hace una comparación de igualdad o de establecimiento de equivalencias , expresiones como: se parece a , es semejante a . Y en párrafos en donde hay comparaciones para indicar oposición , pueden aparecer expresiones o frases como: sin embargo, pero, por el contrario, a diferencia de esto...	<p>Comparar para oponer</p> <p>El ejercicio físico es muy bueno para la salud, para mantenernos ágiles; pero si se practica sin cuidado o en exceso puede hacernos daño.</p> <p>Comparar para establecer equivalencias o igualdades.</p> <p>Josefina y Mauricio ya tienen 20 años de casados, al igual que Mariana y Carlos.</p>
De presentación, desarrollo o ampliación de un concepto o tema	Plantea una idea o concepto mediante descripciones, ejemplos o argumentaciones que explican o ilustran el concepto principal.	<p>“Un buen padre es alguien que permite hablar a los hijos y los toma en cuenta; es alguien que no decide solo las cosas sino que las pone a consideración de toda la familia.”</p>
De causa/efecto	Presenta, ya sea antes o después, la explicación o las razones que originaron un acontecimiento o situación.	<p>Las familias democráticas pueden ser benéficas para la formación de los niños, porque en una familia, ellos aprenden a participar en la toma de decisiones.</p>
De planteamiento de un problema y presentación de una posible solución	Consta de dos partes: en la primera se plantea el problema y, en la segunda, se hace referencia a la solución. Asimismo, al principio puede plantear un punto de partida sobre un tema y después una pregunta y al final la solución o respuesta.	<p>Cuando descubrimos que alguien es un mal amigo, entonces podemos decidir ya no acercarnos más a él ni permitir que se nos acerque.</p> <p>Ya se ha visto lo difícil que resulta para algunos maestros comprender a los alumnos. ¿Y cómo no va a ser difícil si cada alumno es único? De todos modos, no es válido generalizar y pensar que todos los maestros son unos incomprensivos.</p>
De resumen (para reafirmar lo antes visto y enlazarlo con nueva información o para concluir un escrito)	Presenta frases como las siguientes: “como se indicó...”, “como se vio en páginas anteriores...”, “para concluir...” , con la intención de reforzar un contenido ya expuesto, pero de manera resumida.	<p>Como se dijo antes, tener un buen amigo es tener un tesoro, por eso hay que cuidarlo.</p> <p>En resumen, es muy hermoso tener buenos amigos; pero, si hemos de ser francos, es muy difícil mantener una amistad perdurable.</p>

REDACCIÓN DE LOS TEXTOS EXPOSITIVOS Y EL USO DE LOS CONECTORES

Dentro de este proyecto también es relevante resaltar la importancia de un buen uso de los conectores discursivos. La utilización inadecuada de los conectores puede dificultar la comprensión de lo que se quiere comunicar. Un listado de los más usuales se encuentra en el anexo 2 del libro del alumno[‡]. De ser posible, los alumnos pueden bajar este archivo, imprimir los cuadros que están allí y usarlos como material de consulta permanente.

CUADRO 6.5 CONECTORES.

Tipos de conectores, según su función	Palabras o frases que funcionan como conectores	
Para dar inicio o hacer la apertura de un tema. Se usan para indicar que se inicia una comunicación o que se va a empezar a exponer algo.	en primer lugar... el objetivo principal de... hablaremos de...	de hecho... el tema que voy a tratar... Nos proponemos exponer...
Para añadir nuevas ideas e ir ordenando partes.	primero... en primer lugar... en segundo lugar... lo siguiente... además... del mismo modo... también	al lado de... a su vez... por una parte...por otra parte... como se ha señalado... finalmente... por último...
Para iniciar un tema nuevo, diferente del que se venía tratando.	en cuanto a... en relación con... por lo que se refiere a... otro punto es... el siguiente punto trata de...	
Para señalar tiempo	actualmente... mientras... al principio... anteriormente... más tarde... luego... entonces... después... posteriormente... en el pasado...	en ese momento... acto seguido... a continuación... al mismo tiempo... con antelación más tarde... un poco después... un momento después... mucho tiempo antes... hasta que... de pronto...

[‡] Esta nota se refiere a: Castillo Rojas, Alma Yolanda y Felipe Gutiérrez Gómez (2010). *Taller de lectura y redacción 1*. México: MacMillan.

CUADRO 6.5 CONECTORES. (cont.)

Tipos de conectores, según su función	Palabras o frases que funcionan como conectores	
Para señalar lugar (físico o conceptual)	aquí... allí... más lejos... más allá... enfrente... en otros lugares...	hasta aquí... primero... a la derecha... el interior/exterior... a los lados...
Para ejemplificar, detallar, introducir partes dentro de otras, iniciar una explicación	por ejemplo... en efecto... para ilustrar... en particular... en concreto... como sucede con... en este caso encontramos... en cuanto a....	que consta de las siguientes partes... por lo general... en segundo término... dentro de esta... al interior de... a su vez... es decir...
Para hacer comparaciones de equivalencia o de igualdad	así... asimismo de forma semejante... de igual forma... igualmente...	del mismo modo... así como... también... esto es parecido a... análogamente...
Para contrastar (para oponer, matizar o argumentar en contra)	pero... sin embargo... no obstante... por contraste... en contraposición... más bien... a pesar de eso... aun así... por otro lado...	por el contrario... en oposición a... con todo y que... aun cuando... contrariamente a... si bien... en contraste con... pese a (lo anterior)... en cambio... al contrario...
Para admitir o aceptar algo	sin duda... seguramente... naturalmente... por supuesto que... reconozco que... es factible que...	creo que... considero correcto... en cualquier caso podríamos aceptar que... por lo general... aunque...
Para indicar finalidad u objetivo (explicar para qué se dice o hace algo)	para (que) con miras a... con el fin de...	con el objetivo de... a fin de que... a fin y efecto de...

CUADRO 6.5 CONECTORES. (cont.)

Tipos de conectores, según su función	Palabras o frases que funcionan como conectores	
Para señalar los resultados, para indicar causa-efecto o consecuencia	por lo tanto, por ende... como resultado... por consiguiente... de aquí que... razón por la cual... en cuanto a... a causa de... gracias a que... considerando que... teniendo en cuenta que... luego... con que... por lo que... por tanto... por consiguiente... pues... ya que...	de manera que... así pues... de modo que... por esta razón... en consecuencia... puesto que... debido a... por ello... por esta causa... por causa de... por lo anterior... por lo antedicho... de lo antedicho se desprende que... lo que antecede permite deducir que... de ahí que... por lo tanto... en virtud de que...
Para resumir, concluir o terminar	abreviando... en resumen... en pocas palabras... en conjunto... globalmente... brevemente... hasta aquí...	finalmente... entonces,... en conclusión,... para acabar... en definitiva... por último,...
Para indicar condicionalidad	sólo si... en caso de que... con tal de que...	a condición de que... siempre que... cuando usted haga...
Para indicar concesión (hacer una concesión es aceptar un hecho o razón que de alguna manera se opone a lo que uno está diciendo; generalmente se usa como inicio de una refutación o argumentación de rechazo).	a pesar de que... pese a... no obstante... por más que...	

Esta información ayuda a entender y trabajar las actividades de la sesión 3 de este proyecto (páginas 157 a 159 del libro del alumno[‡]). Por ello es importante tener a la vista estos esquemas cuando se trabaje la sesión.

[‡] Esta nota se refiere a: Castillo Rojas, Alma Yolanda y Felipe Gutiérrez Gómez (2010). *Taller de lectura y redacción 1*. México: MacMillan.

6.3 PROPÓSITOS DE LA LECTURA DE TEXTOS EXPOSITIVOS Y ESTRATEGIAS PARA FACILITAR LA COMPRENSIÓN DE ESTE TIPO DE TEXTOS

Castillo Rojas, Alma Yolanda y otros (2011). *Conecta palabras 1*. Español secundaria. México: SM, pp. 54-62.

TRABAJO CON LOS TEXTOS. LAS IDEAS PRINCIPALES

Al revisar un texto es necesario tener en claro el tipo de información que buscamos, ya que no todo su contenido será de nuestro interés.

1. Lee el siguiente texto.

La vida de un cerebro De la gestación a la senectud

Gertrudis Uruchurtu

Un tazón de cuajada: con esto comparaban al cerebro, tanto por su aspecto como por la poca utilidad que le atribuían, los anatomistas del siglo XVII. Una vez extraída del cráneo, esa masa blanda y grasosa no parecía de ninguna manera ser el asiento del intelecto [...].

En 1664 el científico y filósofo Thomas Willis fue el primero en atribuir a las es-

tructuras cerebrales funciones cognitivas específicas [...]. Hoy sabemos que “ese tazón de cuajada” está constituido por una intrincada red de unos 100,000 millones de neuronas –células nerviosas– en constante comunicación. Ahí se alojan el conocimiento, la capacidad de aprender, memorizar y recordar, de amar y odiar, de sentir miedo y placer, de percibir el mundo exterior y,

no menos importante, la conciencia de “ser” [...].

Dentro del útero materno

[...] Cuatro semanas después de la concepción, una de las tres capas embrionarias se enrolla para formar el tubo neural a partir del cual se erigirá la construcción de ingeniería celular que es el cerebro.

Una dieta balanceada aporta la materia prima necesaria para el buen desarrollo de este órgano. La carencia de ciertas sustancias en la dieta de la madre puede provocar daños irreparables al construir los cimientos del cerebro de su hijo. Una de ellas es el *ácido fólico*, un tipo de vitamina B presente en muchas verduras; es un cofactor indispensable para la construcción del ADN, y para su reparación y la activación de genes, por lo tanto se requiere en los periodos de división y crecimiento celular. [...] Las proteínas y los ácidos grasos insaturados no deben faltar en la dieta de la mujer embarazada, pues la carencia de las primeras detiene el crecimiento de las neuronas del feto y las conexiones entre ellas, mientras que los ácidos grasos se necesitan para formar la membrana neuronal.

Se ha demostrado que el hierro y el zinc son elementos indispensables en el desarrollo cerebral. Betsy Lozoff y Michael Georgieff, de la Universidad de Ann Arbor en Michigan, encontraron una disminución de las habilidades cognitivas, motoras y sociales en niños que habían tenido deficiencia de hierro durante su gestación. [...].

Aunque la barrera placentaria hace un excelente trabajo impidiendo el paso de sustancias tóxicas de la circulación materna a la del feto, el mercurio, la nicotina y el alcohol logran pasar algunas veces. En madres que padecen alcoholismo es común que el niño presente al nacer el *síndrome alcohólico fetal*

que afecta el desarrollo cerebral. El daño neurológico se manifiesta como una intensa hiperactividad y dificultad de aprendizaje. [...].

Maduración cerebral

“No controla sus impulsos, sus juicios y decisiones no se basan en razonamientos lógicos, no mide las consecuencias de sus actos”. Es frecuente oír este tipo de queja cuando un padre, una madre o un maestro de educación media hablan de un adolescente. Los psicólogos solían atribuir este comportamiento exclusivamente a la acción de las hormonas, pero ahora se sabe que se relaciona con el proceso de maduración del cerebro [...].

Las zonas que maduran primero son la sensorial y la motora. Le siguen la zona del lenguaje y la espacial. La corteza prefrontal dorsolateral, situada en la parte más anterior del lóbulo frontal, es la última en madurar. Ésta es la responsable de tomar decisiones, resolver problemas, emitir juicios y controlar los impulsos. Las emociones como el miedo y la ira se procesan en la región del cerebro llamada amígdala. La zona prefrontal alcanza la madurez cuando sus conexiones con la amígdala se consolidan y se establece una modulación entre los impulsos y el pensamiento lógico.

Durante la etapa adolescente el cerebro tiene gran capacidad de aprendizaje académico y de inclinación al arte, pero también manifiesta falta de control de los impulsos

que puede conducir a comportamientos de riesgo como abuso de drogas, alcohol y sexo sin protección. Son muchos los factores culturales, ambientales y genéticos que influirán para que el fiel de la balanza se incline hacia uno u otro lado. Mientras no se establezca un equilibrio entre la impulsividad y el pensamiento lógico y racional, este cerebro necesita un cuidado especial.

Efímera edad de oro

Los humanos nos consideramos adultos al cumplir los 21 o 22 años. Se desconoce quién y cuándo se estableció ese límite de edad, sin embargo, hay una razón de peso que lo sustenta: la capacidad cognitiva del cerebro se encuentra en su punto más alto. Lo triste del asunto es que esta maravilla de funcionamiento cerebral sólo dura media década. Después de los 27 años las habilidades cognitivas empiezan un descenso lento e irreversible, algunas más que otras [...].



Más información

- Scientific American, *El cerebro*, Ediciones Labor, Barcelona, 1983.
- Eccles, John Carew, *La evolución del cerebro: creación de la conciencia*, Ediciones Labor, 1992.
- Goldberg, Elkhonon, *La paradoja de la sabiduría*, Editorial Crítica, Barcelona, 2006.

No obstante lo desmoralizante que es saber que nuestra mente ya no es lo que fue, no todo es pérdida. Las habilidades que se van perdiendo son las que constituyen la “inteligencia fluida”. Ésta es la que resuelve problemas, reconoce patrones visuales, aritméticos y de lenguaje, y la que encuentra dentro de la confusión aquello que tiene sentido. La buena noticia es que a lo largo de la vida se va construyendo la “inteligencia cristalizada”, que se basa en conocimientos específicos adquiridos, es decir, en la experiencia, y constituye lo que comúnmente llamamos sabiduría. Llevar una vida con una dieta sana, sin excesos de ningún tipo y actividad física y mental permanente, disminuye la velocidad de descenso de habilidades [...].

El deterioro

Nadie quiere envejecer [...] Después de los 65 años, ni la memoria, ni la capacidad de aprendizaje son iguales a lo que fueron, si bien el grado de deterioro es diferente de una persona a otra. La realidad es que el cerebro sufre cambios. En la “tercera edad” empieza la pérdida de neuronas en zonas estratégicas como el hipocampo, que es donde se procesa la memoria. [...] Otro problema es que los receptores de dopamina —una de las sustancias responsables de las sensaciones de placer y recompensa— empiezan a disminuir, lo que en algunos casos puede conducir a la depresión [...].

El largo viaje que recorre el cerebro desde la gestación hasta la senectud está regulado por factores genéticos, ambientales y culturales. El curso

del desarrollo cerebral está determinado por estos factores; si se conocen y se busca la forma de influir en ellos es posible llevar al cerebro por un mejor camino, ya sea como padres que crían a un niño o educan a un adolescente, o como adultos responsables de desarrollar al máximo sus habilidades cognitivas y que se dirigen hacia una vejez con un cerebro activo y sano.

Gertrudis Uruchurtu es química farmacobióloga. Durante 30 años fue maestra de química de bachillerato y es egresada del Diplomado de Divulgación de la Ciencia de la DGDC-UNAM.

Uruchurtu, G. (2010, septiembre). La vida de un cerebro. De la gestación a la senectud. *¿Cómo ves?* Año 12, Núm. 142. pp. 10-14.

2. En equipo, revisen nuevamente el texto y comenten cómo cambiaría la búsqueda de información en el mismo si lo leeran con distintos propósitos. Para ello:

- Subrayen con rojo la información sobre las sustancias necesarias para el buen desarrollo del cerebro de un bebé durante el embarazo.
- Ahora subrayen con azul la información sobre las sustancias que lo dañan.
- Subrayen con otro color la información sobre el cerebro y la vejez.

3. Comenten las diferencias en la selección de información según las instrucciones anteriores.

4. Respondan lo siguiente:

- ¿Cómo apoya el primer párrafo a la búsqueda de información en el texto?

5. Observen las páginas anteriores y el texto que está en el recuadro.

- ¿Sería importante ilustrarlo para comprender los contenidos del texto sobre el cerebro? ¿Por qué?
- ¿El título y los subtítulos ayudan a comprender mejor el contenido del texto? ¿Por qué?

6. Lean la siguiente información para complementar sus respuestas.

INFORMACIÓN Y ACTIVIDADES PARA REFLEXIONAR

Cómo identificar las ideas centrales o principales en un texto informativo

En ocasiones, en los textos informativos se puede subrayar información que permite resolver dudas o buscar respuestas a preguntas planteadas al inicio de una investigación o de un trabajo; en otros casos, se puede elaborar resúmenes o esquemas considerando **todo el contenido de un texto o alguna de sus partes**.

El contenido principal de un texto se ubica fácilmente si no se pierde de vista...

El tema del texto	Generalmente se anuncia en el título y activa esquemas mentales que permiten hallar la información principal. Por ejemplo, si se habla de elefantes, se considerará importante su descripción, dónde viven, qué comen, etc.; si se habla de un suceso histórico, lo importante será cuándo ocurrió, dónde, por qué, quiénes participaron, etc.
Las partes del texto	Los títulos y los subtítulos son indicadores de contenidos o ideas principales sobre los que el autor quiere llamar la atención.
Las definiciones	Mencionan características de algo mediante los verbos ser o estar . A veces incluyen la etimología de los términos.
Lo resaltado	Se usan distintos tipos de tipografía, como negritas y cursivas, para señalar títulos y contenidos considerados relevantes.
Los conectores	También se usan ciertas frases que conectan ideas: <ul style="list-style-type: none"> - Lo más importante de ... - En resumen... - Como conclusión... - La definición de...es... - Las características más importantes de ...son las siguientes...
Los inicios de los párrafos	Algunos párrafos se inician con frases temáticas que anuncian el contenido. <ul style="list-style-type: none"> - Los leones son... - Los síntomas de ... son: - La construcción fue en... En estas frases se suele anotar la idea básica, a la que le siguen comentarios, ejemplos o explicaciones que la desarrollan.

En los textos hay ideas centrales y secundarias. **Las ideas secundarias** se usan para ampliar o hacer más comprensible alguna idea central y pueden ser como las siguientes:

Comparaciones o analogías	Se usan para ayudar a comprender algo. Por ejemplo, se compara algo abstracto con algo más cercano al conocimiento del lector.
Ejemplificaciones o ilustraciones	Son la expresión de un hecho o caso que se incluye para ilustrar, aclarar o proporcionar datos que comprueban aquello de lo que se habla, para facilitar su comprensión.
Comentarios para valorar algo o ampliar una idea central	El comentario es un recurso textual para explicar o evaluar la información y hacerla más comprensible.
Introducciones anecdóticas	Relatos breves que motivan al lector sobre el tema del que se va a hablar o para dar un dato curioso.
Preguntas	Sirven para llamar la atención del lector acerca de algo que el mismo texto responde.

Como te podrás dar cuenta, las ideas secundarias tienen como función apoyar la comprensión de los contenidos principales, pero se pueden dejar de lado cuando se quiere sintetizar una información de manera breve. Sintetizar significa hacer síntesis, es decir, hacer un compendio de información. Se puede hacer una síntesis de un texto usando esquemas, resúmenes, haciendo paráfrasis o citas textuales.

Y PARA MUESTRA...UN EJEMPLO

Fíjate en el siguiente texto en el que aparecen más tenues, los comentarios; con sombreado, las comparaciones o analogía; los ejemplos, con subrayado. Lo que queda del texto es lo que expresa ideas centrales.

¿Por qué tenemos sed?

En algunos automóviles, cuando está a punto de terminarse la gasolina, se enciende en el tablero una luz roja, para advertir al conductor que no podrá llegar muy lejos con el combustible que queda. En el cuerpo humano, la sed **ejerce la misma función que la lucecita de alarma**: es una señal para advertir al individuo que su organismo tiene necesidad de agua.

Las tres cuartas partes de nuestro cuerpo están compuestas de agua y, tan pronto como este nivel baja de cierto límite, las células se secan, notamos resequedad en la garganta y un gran deseo de beber.

Para que el nivel baje de su límite, basta emprender un ejercicio físico que nos haga sudar, o encontrarse en un ambiente caluroso, como por ejemplo bajo los rayos del sol de verano. El calor nos hace sudar y evapora una considerable cantidad de agua que compone nuestro cuerpo. Es entonces cuando el estímulo de la sed nos advierte de la necesidad de restablecer el equilibrio normal (...).

¿Por qué tenemos sed? (1970, 23 de abril). *Los mil y un porqués*. Año 1, Núm. 4. p. 58.

En el texto sobre el cerebro aparece en *cursivas* una introducción anecdótica que sirve para plantear el tema y presentar un dato curioso que puede llamar la atención del lector.

- 1 Lee, en equipo, un texto de los que llevaron sobre su tema de investigación. Identifiquen las ideas centrales y subrayénelas.
- 2 Intercambien su texto con otro equipo y hagan comentarios para mejorar su trabajo.

Cómo hacer un esquema

Después de seleccionar la información de acuerdo con el propósito que se tenga, se pueden elaborar esquemas (mapas conceptuales o cuadros sinópticos).

Las ideas secundarias apoyan a las ideas principales pero se pueden suprimir para sintetizar un texto, es decir, para hacerlo más breve a partir de la selección de la información que consideres más importante y que te resulte más útil para tu investigación. Una manera de sintetizar la información es mediante esquemas, como verás a continuación.

INFORMACIÓN Y ACTIVIDADES PARA REFLEXIONAR

¿Qué es un esquema?

Los esquemas son recursos para representar información de manera gráfica. Para hacerlos se organiza el contenido central de un texto con base en palabras clave y se indica la relación o la jerarquía entre esos contenidos.

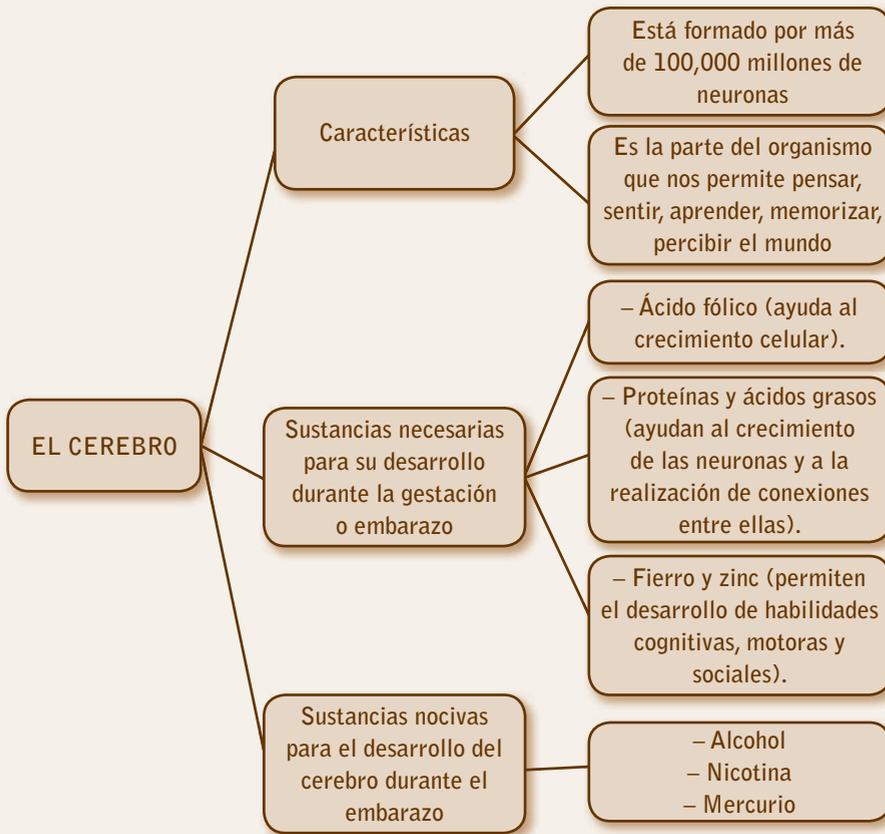
Los esquemas sirven para hacer un trabajo de investigación y para apoyar exposiciones orales o escritas, ya que es más fácil recuperar todos los aspectos que aborda un tema. Entre sus características está el uso de llaves, flechas, círculos o rectángulos para clasificar, dividir y subdividir sus elementos. Los que más se usan para recuperar contenidos de otros textos son los cuadros sinópticos y los mapas conceptuales. Para elaborar cualquiera de los dos primeros se debe rescatar las ideas clave del texto en función del objetivo que se tenga.

Cuadro sinóptico

Para construir este tipo de esquema habrá que seguir los siguientes pasos:

- Abrir una gran llave con una palabra clave que indique el tema general que se aborda o el criterio de clasificación.
- Abrir llaves medianas que indican la subdivisión del tema, todas encabezadas con una frase o palabra clave.
- Extender de manera horizontal este proceso hasta agotar los posibles subgrupos de información, que irán de izquierda a derecha, y del más importante hasta el más específico.

El siguiente es un ejemplo de un cuadro sinóptico del texto de la página 183 (El cerebro).

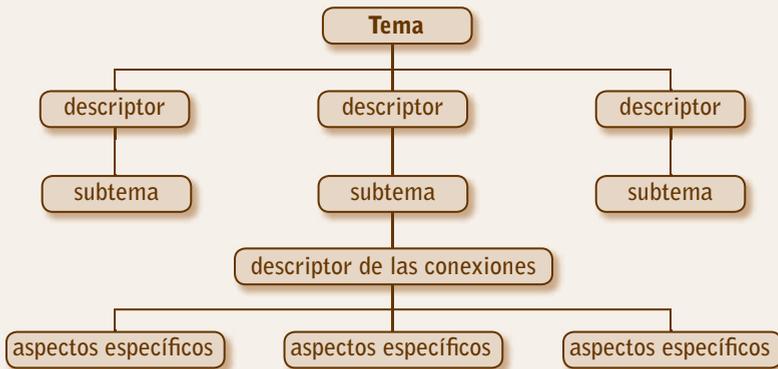


Mapa conceptual

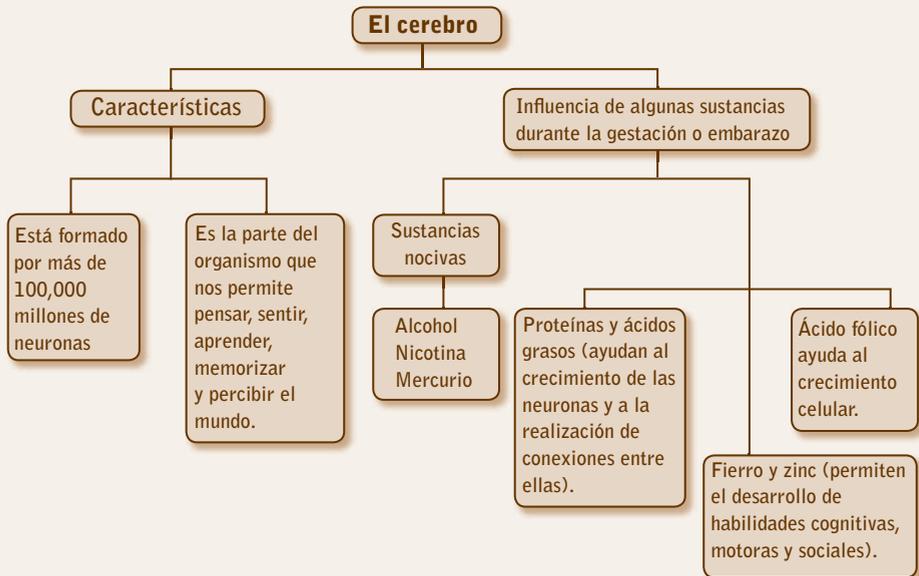
Para poder elaborar un mapa conceptual, además de leer el texto base y localizar las ideas y palabras clave, se debe hacer lo siguiente:

- Determinar la jerarquía y relación entre las ideas.

- Usar la simbología que se muestra enseguida para organizar la información:
 - Las ideas o conceptos clave van encerrados en círculos o rectángulos, poniendo hasta arriba el de más alta jerarquía o el más importante.
 - La conexión o relación entre dos o más ideas o grupos de ideas se representa por medio de una línea o flecha.
 - Entre estas ideas que se conectan se escribe un **descriptor de la conexión** (una o dos palabras que describen o etiquetan la relación que se establece).



Ejemplo de mapa conceptual



- 1 Trabaja en equipo. Elaboren un esquema del texto que subrayaron y que aborda un tema relacionado con su trabajo de investigación.
- 2 Pidan a su profesor que lo revise y les haga comentarios para mejorarlo.

La paráfrasis y el resumen

Si ya leíste materiales sobre un tema e hiciste un esquema de contenidos, entonces te será fácil **decir con tus palabras** lo que acabas de leer; es decir, **hacer una paráfrasis y un resumen**.

INFORMACIÓN Y ACTIVIDADES PARA REFLEXIONAR

Cómo hacer una paráfrasis

La paráfrasis consiste en expresar con palabras propias lo que se dice en un texto, por lo que es una herramienta que facilita la comunicación de ideas, ya que permite explicar un contenido para que otros lo entiendan. Por ejemplo, la paráfrasis del refrán “El que con lobos anda a aullar se enseña” sería algo parecido a “Se refiere a que la forma de ser de las amistades influye en las personas a quienes frecuentan”.

¿Qué es un resumen y cómo hacerlo?

El resumen es un texto escrito u oral que expone, **con menos palabras**, las ideas más relevantes de un texto base, de acuerdo con el fin de lectura que se persiga. Resumir significa reformular ideas de manera breve para establecer una comunicación rápida. Los pasos para redactar un resumen son:

1. Hacer varias lecturas hasta comprender bien un texto.
2. Buscar en el diccionario las palabras desconocidas.
3. **Subrayar los contenidos más importantes y hacer un esquema con ellos.** Descartar los comentarios y ejemplos del autor, si consideras que no son importantes.
4. Hacer una paráfrasis con el conjunto de ideas seleccionadas y presentadas en el esquema.
5. Revisar que la información parafraseada mantenga el sentido del texto original, que se incluyan, en caso de ser necesario, definiciones, vocabulario técnico y nombres de personas y lugares.
6. Anotar de dónde se tomó la información, porque se debe respetar la autoría de las ideas.

Para saber más

Paráfrasis viene de los términos griegos *pará* = "junto a..." y *phrásis* = "dicho".

Para hacerlo mejor

En un resumen **no es válido copiar un fragmento íntegro del texto sin entender lo que dice y, además, sin dar los datos de referencia de la fuente de consulta.**

Copiar algo de un texto sin dar la referencia de la fuente de donde se obtuvo la información es un plagio.

PARA MUESTRA... UN EJEMPLO

Por ejemplo, para resumir el texto siguiente tendrías que leerlo con atención, usar un diccionario para encontrar el significado de las palabras que no te sean familiares, eliminar todo lo que está subrayado, porque son comentarios y todo lo que está sombreado ya que son ejemplos que ilustran la información que se da, pero que no aportan nada nuevo ni trascendental al tema.

Bichitos y artrópodos: la misma cosa

Técnicamente a los bichitos se les llama artrópodos (en griego "patas articuladas"). Constituyen el 80% de todas las especies de animales conocidos. Están adaptados para sobrevivir en casi todos los medios y habitan la mayor parte de la superficie terrestre. Desde organismos microscópicos hasta seres de tamaño considerable (el cangrejo japonés, por ejemplo, mide metro y medio de largo); el conjunto de los artrópodos incluye insectos, arácnidos, crustáceos (del latín *cresta* que significa costra) y miriápodos (del griego *myria*, innumerables y *podos*, pies; el ciempiés es el más popular de los miriápodos).

Los bichitos más numerosos y variados del planeta: los insectos

Los insectos son el grupo de animales más diversos de la Tierra (más de 800 mil especies descritas) y el más numeroso. Se estima que por cada ser humano existen 200 millones de insectos. Un solo hormiguero puede contener más de 20 millones de individuos, la misma cantidad de habitantes que la capital de México, una de las ciudades más pobladas del mundo (quizá de ahí provenga la expresión local de "¡vivimos en un hormiguero!").

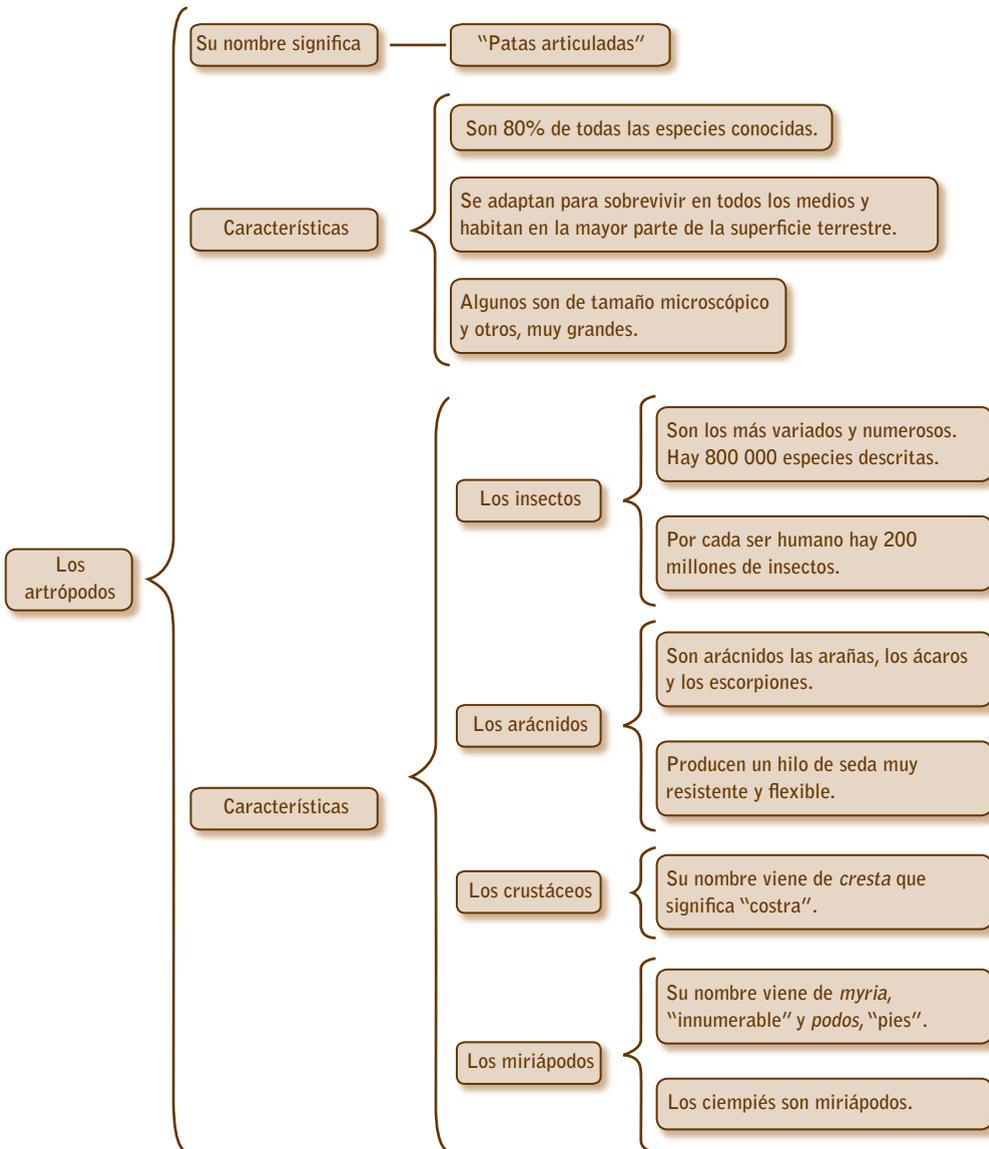
Los bichitos más populares: los arácnidos

Los miembros más populares de los arácnidos son las arañas (los ácaros y los escorpiones también forman parte de los arácnidos). Le deben buena parte de su fama a su habilidad para utilizar la seda que producen. (...) La seda que producen las arañas puede ser tan resistente como el nailon (que es más fuerte que el acero) pero mucho más flexible (...).

García, V. (2009). *Extremos*. México: Siglo XXI. pp. 54-55.

1. Luego de hacer lo anterior es aconsejable **hacer un esquema**. Para organizar la información en un esquema, por lo general el autor nos da algunas "pistas" al resaltar ciertas significaciones con palabras en **negritas**, *cursivas* o subrayadas. También lo hacen usando MAYÚSCULAS o ciertos colores.

2. Un esquema del texto anterior trabajando sólo con la información que quedó sin marcar con color (y que consideramos como la básica), y tomando en cuenta los subtítulos y expresiones que el autor resaltó con negritas o con colores, podría quedar así:



Un resumen de todo el texto elaborado con palabras propias, es decir haciendo una paráfrasis del contenido basándonos en el esquema que se elaboró, podría ser el siguiente.

Los artrópodos

Artrópodo significa "patas articuladas". Los artrópodos son muy abundantes pues son el 80% de las especies conocidas en la Tierra. Se adaptan a cualquier medio ambiente y son de tamaños variados, pueden ser microscópicos o tener tamaños grandes.

Son artrópodos: los insectos, los arácnidos, los crustáceos y los miriápodos. Los insectos son los más numerosos y variados. Hay 200 millones de insectos por cada ser humano.

Son arácnidos: las arañas, los ácaros y los escorpiones. Los arácnidos producen un hilo de seda que es muy fuerte y flexible.

Los crustáceos son los que están protegidos por una especie de costra (su nombre viene de *cresta* que significa costra). Por otra parte, la palabra miriápodo significa que tiene "innumerables pies"; el conocido ciempiés es un miriápodo.

Fuente: García, V. (2009). *Extremos*. México: Siglo XXI. pp. 54-55.

El resumen que acabas de leer es **de todo** el texto, pero también se pueden hacer resúmenes de **algunas partes del texto**. Por ejemplo, en una investigación sobre la araña, el resumen puede quedar así:

Las arañas

Las arañas son artrópodos (animales con patas articuladas) que están dentro del grupo de los arácnidos (junto con los ácaros y los escorpiones). Se caracterizan porque producen un hilo de seda que es muy fuerte y flexible.

Fuente: García, V. (2009). *Extremos*. México: Siglo XXI. pp. 54-55.

Observa que cuando se hace un resumen siempre se registran los datos del material de donde se obtuvo la información. Esto es importante para que no olvides cuál fue tu fuente original, pero también para que el lector de tu resumen pueda localizarla y consultarla en caso de que lo considere necesario.

Es importante, entonces, que consideres que hay **resúmenes de diferentes extensiones** porque la elaboración de éstos depende del propósito que se tenga al registrar la información sobre un tema y de la extensión misma del texto original.

1 Elabora oralmente una paráfrasis ampliada de los siguientes refranes:

- El que a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija.
- Más vale pájaro en mano que ver un ciento volar.
- Más vale pálida tinta que brillante memoria.

2. Ten a la vista el esquema que elaboraron la clase pasada y también de manera oral comunica a tus compañeros la información que rescataron usando las palabras que tú elijas (palabras propias).
3. Junto con tus compañeros de equipo, elige uno de los textos que has conseguido para tu investigación.
4. Elabora un esquema que contenga la información más importante del texto que elegiste.
5. Escribe un resumen con esa información. No olvides emplear la paráfrasis para comunicar lo que creas necesario.
6. Pidan a su maestra o maestro que revise su esquema y su resumen y les haga comentarios para mejorarlos.

6.4 DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA: ALGUNOS EJEMPLOS DE TRABAJO CON TEXTOS EXPOSITIVOS

Castillo Rojas, Alma Yolanda y otros
(2008) *Contexto 1*. Español secundaria.
2a. ed. México: SM, pp. 214-218.

SECUENCIA DIDÁCTICA 12

El párrafo

Si la información está completa y ya han anotado varias oraciones para exponerla, pueden comenzar a armar un párrafo. Su construcción facilita al lector la identificación de los contenidos y permite ubicar la información más rápidamente.

Lean el siguiente texto:

El caso del infante salvaje de Aveyron

Tal vez el ejemplo más dramático de la relación de la biología con la cultura se encuentre en el caso del infante salvaje de Aveyron. Este niño tenía entre once y doce años de edad cuando fue encontrado totalmente desnudo en un bosque de la región de Tarn, al suroeste de Francia, en 1797. El caso despertó un enorme interés, sobre todo en Champigny, ministro y protector de la ciencia en la Francia revolucionaria, quien pensó que el estudio del niño salvaje, a quien llamó Víctor, podría proveer algunas ideas nuevas sobre la naturaleza del hombre. El gran naturalista Linneo introdujo el término feral, que se refiere a los infantes humanos, quienes, privados de todo contacto humano, han crecido en bosques o selvas, ya sea solos o en compañía de animales. Hay cerca de cuarenta casos registrados de hombres ferales, pero los más famosos son Víctor, el salvaje de Aveyron; y Amala y Kamala, las “niñas lobo” de Mitnapore, en la India.

El cerebro infantil sin contacto con otros seres humanos no desarrolla **espontáneamente** lenguaje de algún tipo, y, por lo tanto, el funcionamiento de su mente es averbal o **preverbal**. El niño salvaje de Aveyron era completamente **asocial** y, a pesar de varios intentos, nunca aprendió a hablar más de una docena de palabras. Murió a los cuarenta años y, aunque había adquirido ciertos moda-

les y una ligera capacidad de socialización, su repertorio verbal fue muy limitado.

Por otra parte, Amala y Kamala fueron encontradas en una cueva en Mitnapore en 1920, donde, al parecer, vivían en compañía de unos lobos. Amala tenía alrededor de año y medio de edad, mientras que Kamala tenía cerca de ocho años. Amala murió poco tiempo después y Kamala, que vivió otros nueve años, aullaba y gruñía como los lobos; sólo aprendió unas cincuenta palabras.

Como conclusión sobre el estudio de los niños ferales, se puede decir que lo más importante es que la interacción temprana con más seres humanos hace que el cerebro humano adquiera, entre otros elementos, la capacidad del habla. Es muy posible que la actividad y cierto tipo de estímulos promuevan el desarrollo de algunas **conexiones sinápticas** en el cerebro en los primeros años de vida.

Por otro lado, Locke había propuesto que todo lo que está en el cerebro proviene de la experiencia. Ahora sabemos que gran parte de lo que está en el cerebro pertenece a la cultura.

Hoy, los hombres ferales muestran con fuerza dramática que un buen ambiente, sobre todo en la niñez, es una necesidad. En la actualidad existen seres humanos que, casi como los niños ferales, han sido privados de las mejores oportunidades de educación en la infancia.

El cerebro humano ha producido el lenguaje, es decir, la cultura es un producto del cerebro humano. Pero también es cierto que la cultura y el lenguaje, a su vez, **engendran** lenguaje y cultura en el cerebro de cada individuo. La biología ha producido la cultura, pero la cultura también genera cambios biológicos.

Bruno Estañol y Eduardo Césarman. *Como perro bailarín. Origen y límite del lenguaje*. México: Porrúa, 1997, pp. 30-34. (adaptación).

Para practicar

1. Contesten las siguientes preguntas:

a) ¿Cuántos párrafos hay? _____

b) ¿Cuál es la idea central del párrafo 5? _____

c) ¿El contenido de cada párrafo tiene la misma importancia? ¿Por qué? _____

Glosario



- **espontáneamente.** De manera espontánea. Natural, sincera y sin premeditación, especialmente en la forma de actuar.
- **preverbal.** Que es anterior al aprendizaje del lenguaje como forma de comunicación.
- **asocial.** Que no se integra o vincula a la sociedad.
- **conexiones sinápticas.** Uniones especializadas mediante las cuales las células del sistema nervioso envían señales de unas a otras y a células no neuronales como las musculares o glandulares. Son cruciales para los procesos biológicos de la percepción y el pensamiento. También mediante ellas el sistema nervioso conecta y controla todos los sistemas del cuerpo.
Fuente: <http://es.wikipedia.org/wiki/Sinapsis>.
- **engendran.** Del verbo engendrar. Causar u originar.



Cápsula

El **párrafo** es cada una de las divisiones (visuales y semánticas) de un escrito, que informa de manera completa un tema o asunto. Se inicia con mayúscula y al final se pone punto y aparte.

El tratamiento de la información se concreta en cada párrafo debido al uso de conectores y marcadores que tienen ciertos significados. Así, tenemos diferentes **tipos de párrafos**:

Tipo de párrafo	Definición	Ejemplos
De enumeración o secuencia	Presenta una lista de características que describen una idea o hecho; o una serie de pasos o fases que se siguen para alcanzar una meta. Al inicio puede aparecer una frase que determina esto.	<p>1. Crema de piña y plátano. Primero, se muelen la piña y el plátano; luego, se añade el azúcar sin dejar de mover, hasta que la mezcla esté cocida. Al final, se sirve en un platón y se adorna con pasas y piñones.</p> <p>2. La casa era grande, oscura, poco ventilada y estaba en un lugar muy alejado.</p>
De comparación/contraste	Indica similitudes o diferencias que existen entre dos o más objetos, conceptos o situaciones. Es importante saber qué se compara y cuáles son los elementos que se emplean para establecer dicha comparación. En este tipo de párrafos hay expresiones como: se parece a , es semejante a... si la comparación es de igualdad; o expresiones como: por el contrario , en oposición a ... si la comparación es para establecer oposiciones o contrastes.	<p>Tu casa es semejante a la mía porque las dos tienen balcones.</p> <p>Los buenos amigos pueden apoyarte, ser honestos, escucharte; por el contrario, los malos amigos pueden hablar mal de ti, ofenderte, utilizarte.</p>
De presentación, desarrollo o ampliación de un concepto	Plantea una idea o concepto mediante descripciones, ejemplos o argumentaciones que explican o ilustran el concepto principal.	Un buen padre es alguien que permite hablar a los hijos y los considera; es alguien que no discute solo las cosas sino que las discute con toda la familia.
De causa/efecto	Presenta, ya sea antes o después, las razones que originaron un acontecimiento o situación.	Las familias democráticas pueden ser benéficas para la formación de los niños, porque así ellos aprenden a participar en la toma de decisiones.
De planteamiento de un problema y presentación de una posible solución	Consta de dos partes: en la primera se plantea el problema y, en la segunda, se hace referencia a la solución. Asimismo, al principio puede plantear un punto de partida sobre un tema y después una pregunta y al final la solución o respuesta.	<p>Al descubrir que alguien es un mal amigo, entonces podemos decidir ya no acercarnos más a él.</p> <p>Ya se ha visto lo difícil que resulta para algunos maestros comprender a los alumnos. ¿Y cómo no va a ser difícil si cada alumno es único? De todos modos, no es válido generalizar y pensar que todos los maestros son unos incomprensivos.</p>
De resumen (para reafirmar lo antes visto y enlazarlo con nueva información o para concluir un escrito)	Presenta frases como las siguientes: "como se indicó..." , "como se vio en páginas anteriores..." , "para concluir..." , con la intención de reforzar un contenido ya expuesto, pero de manera resumida.	<p>Como se dijo antes, tener un buen amigo es tener un tesoro, por eso hay que cuidarlo.</p> <p>En resumen, es muy hermoso tener buenos amigos; pero, para ser francos, es muy difícil mantener una amistad perdurable.</p>

1. Lean de nuevo los párrafos 2, 3 y 5 del texto anterior. Decidan cuál es de resumen, cuál de causa efecto y cuál de enumeración.

2. Comenten sus respuestas con el grupo.

SECUENCIA DIDÁCTICA 13

Uso de conectores

¿Cómo organizo y relaciono lo que expreso en mis textos?

Para desarrollar la comunicación verbal (oral o escrita) es necesario realizar operaciones textuales. Éstas sirven para indicar, por ejemplo, que dos ideas se oponen entre sí, que el texto se divide en varias partes o para señalar causa y efectos, comparaciones, etc. Esta clase de operaciones utiliza palabras o conjuntos de palabras, llamados conectores o marcadores textuales.

A continuación se presentan algunos de los conectores más usados. Puedes consultar estos cuadros cada vez que redactes un texto.

Marcadores para iniciar la comunicación o empezar a exponer		
en primer lugar...	hablaremos de...	nos proponemos exponer...
el objetivo principal de...	el tema que voy a tratar...	
Para añadir nuevas ideas e ir ordenando partes		
primero...	del mismo modo...	por una parte...por otra parte...
en primer lugar...	también	como se ha señalado...
en segundo lugar...	al lado de...	finalmente...
lo siguiente...	a su vez...	por último...
además...		
Iniciar un tema nuevo		
en cuanto a...	por lo que se refiere a...	el siguiente punto trata de...
en relación con...	otro punto es...	
Marcadores de tiempo		
actualmente...	entonces...	en ese momento...
al principio...	después...	acto seguido...
anteriormente...	posteriormente...	a continuación...
más tarde...	en el pasado...	al mismo tiempo...
luego...		
Marcadores de lugar		
aquí... allí...	en otros lugares...	a la derecha...
más lejos...	hasta aquí...	el interior/exterior...
más allá...	primero...	a los lados...
enfrente...		

Para ejemplificar, detallar, introducir partes dentro de otras		
por ejemplo...	como sucede con...	por lo general...
en efecto...	en este caso encontramos...	en segundo término...
para ilustrar...	que consta de las siguientes partes...	dentro de esta...
en particular...	en cuanto a....	al interior de...
en concreto...		a su vez...
Para hacer comparaciones		
Así...	igualmente...	también...
Asimismo	del mismo modo...	esto es parecido a...
de forma semejante...	así como...	análogamente...
de igual forma...		
Para contrastar (para oponer, matizar o argumentar en contra)		
pero...	en contraposición...	por otro lado...
sin embargo...	más bien...	por el contrario...
no obstante...	a pesar de eso...	en oposición...
por contraste...	aun así...	
Para admitir o aceptar algo		
Sin duda...	reconozco que...	en cualquier caso podríamos aceptar que...
seguramente...	es factible que...	por lo general...
naturalmente...	creo que...	aunque...
por supuesto que...	considero correcto...	
Para indicar finalidad u objetivo (explicar para qué se dice o hace algo)		
para (que)	con el fin de...	con el propósito de...
con miras a...	con el objetivo de...	con el efecto de...
Para señalar los resultados, para indicar causa o consecuencia		
Por lo tanto,	razón por la cual...	gracias a que...
como resultado...	en cuanto a...	considerando que...
por consiguiente...	a causa de...	teniendo en cuenta que...
de aquí que...		
Para resumir, concluir o terminar		
abreviando...	brevemente...	en conclusión,...
en resumen...	hasta aquí...	para acabar...
en pocas palabras...	finalmente...	en definitiva...
en conjunto...	entonces,...	por último,...
globalmente...		

Para practicar

1. Lee atentamente el siguiente texto.

Las adicciones: ¿enfermedad o vicio?

Las sustancias **psicoactivas**, llamadas drogas, existen desde los **albores** de la especie humana: las bebidas fermentadas, las plantas alucinógenas, los extractos relajantes, las hierbas secas para inhalar, **al lado** de un sinnúmero de formas que provocan de manera artificial reacciones gratificantes cuyo objeto es modificar la percepción de la realidad, las sensaciones y las emociones.

A lo largo de la historia se han usado como símbolos en ritos mágico-religiosos, como instrumentos para soportar el miedo y el dolor, como auxiliares para enfrentar el peligro, e incluso como métodos curativos. **A pesar de que** esos usos no han variado, con el paso del tiempo se fueron desvirtuando hasta que **actualmente**, el consumo de tóxicos se ha convertido en un problema de salud pública.

Aunque en términos estrictos una droga es cualquier componente químico que ingresa al organismo, en este artículo nos referimos a sustancias como el tabaco, el alcohol, la cocaína, la marihuana, entre otras, que se consumen con la intención de experimentar sus efectos tóxicos. **En este caso**, hablaremos de tabaquismo, alcoholismo y farmacodependencia.

México está entre los primeros 10 países con mayor consumo de bebidas alcohólicas, ocupa el 14 en el consumo de marihuana y el décimo en cocaína.

Aunque el mayor consumo de cigarrillos se da entre los 18 y 29 años, si sólo se considera el segmento de los adolescentes entre los 12 y 17 años, el promedio de fumadores asciende al 10.1% en las ciudades, y al 6.1% en las áreas rurales. **Al mismo tiempo**, en las grandes urbes su consumo tiende a disminuir con la edad, mientras que en el campo su uso se incrementa con ésta.

Se sabe que 32 millones de mexicanos entre los 12 y 65 años consumen bebidas alcohólicas. **Sin embargo**, de 1998 a 2002, la proporción de hombres alcohólicos disminuyó discretamente, a medida que se fue elevando el número de las mujeres.

Por otro lado, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, poco más de tres de cada 100 muertes en el planeta pueden atribuirse al consumo de bebidas alcohólicas.

En cuanto a la farmacodependencia, entre 1993 y 1998 se incrementó un 62.5% en los hombres y un 14.5% en las mujeres. En función de la magnitud del consumo, la adicción por drogas

Glosario



- **psicoactivas.** Sustancias que actúan sobre el sistema nervioso alterando las funciones psíquicas.
- **albores.** Comienzo o principio de algo.

Glosario



• **incidencia.** Suceso que se produce en el transcurso de un asunto y que no es parte esencial de él. En estadística, número de casos ocurridos, generalmente expresados en tanto por ciento. Influencia o repercusión de un fenómeno.

• **sobriedad.** Moderación en el modo de actuar. Carencia de adornos superfluos.

es más grave en la marihuana, después vienen la cocaína, los inhalables, los alucinógenos y por último la heroína.

Por lo general, los problemas de las adicciones son más graves en la región norte del país, en segundo término está la región centro y luego la sur. Las ciudades que superan el promedio nacional del 5.27% de **incidencia** de farmacodependencia son Tijuana, con el 24.73% de su población; Ciudad Juárez, con el 9.20%; y Guadalajara y el Distrito Federal con el 7.5% y el 7.28%, respectivamente.

Hasta aquí los números. Cuando se hace evidente un problema de adicción de esta magnitud a nivel mundial, la primera pregunta que surge es: ¿quién es el culpable? En una familia, la madre culpa al padre, el padre a la madre, el adicto a ambos, todos culpan a la sociedad y finalmente las cosas siguen igual.

Lo primero es aceptar que hay un adicto en casa, acercarse a él y hablar sobre el problema. Se le hará ver que se entiende su necesidad de drogarse, que es posible imaginar su sufrimiento e incapacidad para manejar sus frustraciones, compartir con él la idea de lo difícil que es la vida y hacerle saber que cuenta con su entorno familiar y social para resolver el problema.

El segundo paso se refiere a enfrentarlo a los problemas sociales, escolares, económicos y legales que directa o indirectamente son el resultado de su consumo de drogas, además de confrontarlo con la falta de eficacia con que ha manejado su vida y su adicción.

En tercer lugar, es fundamental depositar la responsabilidad del problema en el adicto, aceptar que se droga no por malo, sino porque su cuerpo lo necesita. Lo importante aquí es reconocer que la voluntad es elemental y que puede seguirse drogando o detener el consumo compulsivo de tóxicos y enfrentar la vida en **sobriedad**.

Finalmente, es esencial reforzar todo este proceso con el tratamiento con un profesional, los grupos de ayuda mutua y el apoyo por parte de la familia.

Córdova Castañeda, Alejandro, "Las adicciones: enfermedad o vicio", en *A tu salud*, revista de medicina preventiva, núm. 2, abril de 2004, México: IMSS, pp. 26-31. (Adaptación).

2. Respondan las siguientes preguntas.

a) ¿Qué función está cumpliendo cada uno de los conectores marcados con sombreado? _____

b) ¿Por qué el autor da a conocer estadísticas sobre quiénes consumen más drogas y en dónde? _____

c) ¿Será importante incluir datos de este tipo en textos informativos como éste? ¿Por qué? _____

3. Comenten sus respuestas con el grupo.

7. LA LECTURA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS



7.1 ESTRUCTURA Y FUNCIÓN DE LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Bassols, Margarida y Anna M. Torrent. (1997). *Modelos textuales*. Teoría y práctica. Barcelona, Octaedro, pp. 31-67.

ARGUMENTACIÓN

1. Definición y características

El hecho de argumentar es un signo distintivo del ser racional, es el arte de razonar a partir de opiniones generalmente aceptadas.²⁰ Por lo tanto, de acuerdo con este enfoque, podemos definir al hombre como *el animal capaz de argumentar*. La argumentación se hace necesaria cuando alguien no está de acuerdo con una opinión, con una prueba, con su interpretación, con su valor o su relación con el problema del que hablamos. Normalmente se trata de una operación discursiva orientada a influir sobre un público determinado. Pensemos, por ejemplo, en los discursos publicitarios y políticos, que son, en su mayoría, de naturaleza argumentativa.

A menudo, argumentar “es intentar, mediante el discurso, que el receptor tenga una conducta determinada”.²¹ Que nos vote; que compre nuestro producto; que haga las cosas como nosotros queremos. O, en la mayoría de los casos, “es convencer al oyente de la corrección o la verdad de una aseveración, aduciendo suposiciones que la confirmen y la hagan plausible; o bien suposiciones a partir de las cuales se pueda deducir”.²² Se trata de conseguir, por lo tanto, que dicho oyente crea lo que le decimos, que cambie sus convicciones u opiniones. Las argumentaciones inducen, refutan o estabilizan creencias y comportamientos de los receptores. Tienen, así pues, una eficacia de tipo práctico.

²⁰ Según Perelman y Olbrechts-Tyteca (1988, pág. 1). Siempre nos referimos a la 5a. edición.

²¹ Grize (1981, pág. 30).

²² Van Dijk (1983, pág. 158).

En realidad, ‘argumentar’ y ‘convencer’ son dos verbos que van íntimamente unidos. Pero hemos de diferenciar claramente ‘convencer’ de ‘persuadir’, ya que mientras el primero va dirigido a cualquier ser que sea razonable y que trabaje con recursos propios de la inteligencia, el segundo se orienta hacia un auditorio concreto y opera sobre la voluntad —y con recursos mucho más primarios—. Pensemos, por ejemplo, en los recursos persuasivos que usa la publicidad audiovisual: las imágenes de sitios paradisiacos; las formas perfectas de unos cuerpos bronceados; el poder inigualable de la conducción de un buen coche... Pocos argumentos valen cuando se trata de atacar directamente a los sentimientos y las pulsiones más elementales.

En la práctica, “la argumentación es la operación lingüística mediante la cual un enunciador pretende hacer admitir una conclusión a un destinatario (o destinatarios), ofreciéndole una razón para admitir esta conclusión”.²³ Las razones para conseguir que sea aceptada una conclusión pueden ser muy variadas, como veremos más adelante, pero ya podemos afirmar que, a menudo, se basan en experiencias y creencias compartidas.

(1) Este cuadro es magnífico.

(2) Vale 5.000.000 de pesetas.

Si no tenemos ninguna marca suplementaria que relacione estos dos enunciados, aquello que determina la orientación argumentativa es lo que quiere el hablante, lo cual está en función del grado de convencimiento que tenga quien emite los enunciados en cuestión. Imaginémonos que el locutor considera que “todo lo que es caro es bueno”; entonces (2) es un argumento de (1), la conclusión. En cambio, si quien habla cree que “todo lo que es bueno es caro”, (1) es el argumento de (2).

2. Operaciones

Para demostrar o refutar una tesis, partimos de un conjunto de premisas, a veces no explícitas pero sí incontestables, y mostramos que no podemos admitir tal conjunto sin aceptar también tal o cual conclusión. La conclusión es la tesis que se ha de demostrar, o bien la negación de la tesis del adversario. Para pasar de las premisas a las conclusiones utilizamos diversas marcas ar-

²³ Plantin (1990, p.126)

gumentativas que ayudan a ligar y hacer progresar el discurso argumentativo.

Así, para concluir que “X es esquizofrénico”, primero situamos una premisa incontestable —‘todos los lingüistas lo son’—, seguida de otra premisa más particular —‘X es un lingüista’—. Y, después, establecemos la conclusión con un conector argumentativo: “por lo tanto”.

Todos los lingüistas son esquizofrénicos.

X es lingüista.

Por lo tanto, X es esquizofrénico.

Argumentar es dar razones, de cara a tal o cual conclusión. En algunas ocasiones, podemos escoger entre diversas razones. He aquí algunos casos:

Me duele la rodilla, por lo tanto, lloverá.

Viene una tormenta, por lo tanto, lloverá.

Adam²⁴ considera que el representante más sencillo de la base argumentativa es, sin ninguna duda, la aseveración argumentativa del tipo:

El presidente ha declarado ante el Congreso, pero no me ha convencido.

Donde encontramos la premisa mayor, implícita:

El presidente convence a todos cuando hace declaraciones.

Y la menor, explícita:

El presidente ha declarado ante el Congreso.

Ambas nos llevarían a la conclusión:

Me ha convencido.

Pero yo argumento en contra de esta idea, cambiando la orientación argumentativa con:

[...] pero no me ha convencido.

²⁴ Adam (1992, p. 105).

Después de la aseveración argumentativa, y aumentando la complejidad, encontramos el *silogismo*, a menudo con dos premisas y una conclusión, como en este anuncio de miel:

Premisa mayor: Todas las virtudes están en las flores.

Premisa menor: Todas las flores están en la miel.

Conclusión: Por lo tanto, todas las virtudes están en la miel.

En realidad, el anuncio que ha inspirado este silogismo decía:

Todas las virtudes están en las flores.

Todas las flores están en la miel.

La miel TRUBERT.

Y que conducía a una conclusión implícita: “Por lo tanto, las virtudes están en la miel Trubert”.

En cuanto al orden de los elementos, hemos de decir que alguna vez es progresivo (de las premisas a la conclusión) y otras, regresivo (de la conclusión a las premisas). Fijémonos en estos anuncios:

Si sabemos romper un huevo,

Sabemos hacer un pastel. ALSA.

Equivalente a:

Tú sabes romper un huevo. *(premisa)*

Para hacer pasteles,

Sólo has de saber romper un huevo. *(premisa implícita)*

Por lo tanto, sabes hacer un pastel. *(conclusión)*

Hazlo ALSA. *(conclusión implícita)*

Argumentación con una orientación progresiva.

Si SAAB produjese autos en masa

Ningún SAAB sería como es.

Intercambiable por:

SAAB no produce coches en masa (premisa)

Por lo tanto, todos los SAAB son artesanales (conclusión)

o:

Todos los SAAB son únicos/artesanales. (premisa)

Por lo tanto, SAAB no produce coches en masa. (conclusión)

Según tenga el orden progresivo (de arriba a abajo) o regresivo (de abajo a arriba), opción que dependerá de lo que crea *a priori* el receptor.

Veamos un ejemplo más de silogismo:²⁵

Sabed que yo merezco vuestra piedad más que ningún otro castigo. El castigo es para los culpables; la piedad para los que son objeto de una acusación injusta.

Ordenado sería:

Premisa mayor: El castigo es para los culpables; la piedad para los acusados injustamente.

Premisa menor: Yo soy objeto de una acusación injusta.

Conclusión: Yo tengo derecho a la piedad.

Se ha invertido el orden de la premisa mayor y de la conclusión, porque así ésta posee un valor independiente.

Ducrot,²⁶ por su parte, cree que los elementos de una argumentación son: las premisas, los argumentos y la conclusión (o tesis nueva). Pero deja bien claro, asimismo, que este orden no es inmutable. La tesis nueva o conclusión puede darse de entrada. La tesis inicial, las premisas, e incluso la conclusión, pueden ser en ocasiones sobreentendidas.

Si la tesis nueva o conclusión no es sorprendente o no exige preparación, puede situarse al principio para aclarar bien pronto las ideas del auditorio. Pero si es nueva o complicada se puede reservar para el final o hacerla aparecer cuando sea preciso. Los

²⁵ Perelman y Olbrechts-Tyteca (1988, p. 152)

²⁶ Ducrot (1973, p. 81).

argumentos pueden ordenarse también entre sí según tres criterios: de fuerza decreciente, de fuerza creciente y homérico (con los más flojos en medio).

Si aplicamos el esquema de Ducrot a los anuncios, vemos que el recurso a las oraciones condicionales es habitual en la publicidad actual, con resultados diversos: desde la imposición de la condición como algo indiscutible, obvio, evidente (como hacen los condicionales contrafactuals), hasta el planteamiento de una posibilidad.

Si la pasta El Pavo fuera un poco más fresca
el trigo aún permanecería en el campo,
el queso aún sería leche
y los huevos aún estarían en la gallina.

Pasta fresca El Pavo, no hay otra más fresca ni más suave.

Pasta fresca El Pavo.

“Si los españoles fuesen africanos” aseveraría un condicional contrafactual, que partiría del convencimiento de la verdad del contrario: “los españoles no son africanos”, del convencimiento y la certeza de que todo el mundo lo sabe y así lo acepta. Podríamos decir, por lo tanto, que esta frase es como una premisa, un hecho acordado. Decir: “Si la pasta El Pavo fuese un poco más fresca”, quiere decir que ya lo es. Y no un poco, porque sólo tenemos que imaginárnosla un poco más fresca de lo que ya es para entrever el conjunto de despropósitos a que ello daría lugar. Es evidente que encontramos una premisa implícita en el condicional, un argumento basado en la posibilidad de que la pasta sea más fresca, y una conclusión implícita, donde se evita a toda costa citar la palabra clave: ‘compra’.

Si notas que tu protector y tus braguitas no se entienden, prueba el nuevo *protegeslip* de Ausonia, con forma anatómica, más fino y con base adherente, que se puede adaptar a tus movimientos sin deformarse, sin que lo notes.

Nuevo *protegeslip* de Ausonia, protege y no lo notas.

En este otro anuncio audiovisual, la premisa implícita es que “los protectores de este tipo se mueven siempre”. Los argumentos son de tipo descriptivo, dan las ventajas del protector Ausonia. Y la

conclusión suele ser la universal: “Por lo tanto, compra nuestro producto”.

Otro truco para imponer premisas en la publicidad es el uso de las preguntas. Cuando hacemos una pregunta, normalmente imponemos una presuposición y es esta inferencia pragmática la que actúa como premisa sobre la cual construimos toda la argumentación. Veamos algunos ejemplos:

¿Verdad que no te gusta sólo un tipo de fruta?

¿Verdad que no te gusta sólo un queso?

¿Verdad que no te gusta sólo una verdura?

Entonces, te gustarán los panes integrales Silueta,
con cereales, con fibra, con soja.

Silueta. Comer sano es un placer.

Las tres preguntas iniciales parten de convencimientos compartidos: “a nadie le gusta sólo una cosa”, “a todos nos gusta variar”. Encontramos, después, una conclusión explícita: “por lo tanto, te gustarán los panes integrales Silueta”; un: “comer sano es un placer” asociado a: “con cereales, con fibra, con soja”, que actúa de argumento, y una conclusión implícita: “por lo tanto, compra ‘Silueta’”

¿Le aburre la pasta?

Tallarines carbonara,
tortellinis con salsa Venus,
tallarines al pesto,
macarrones boloñesa,
tallarines parmesana.

Pruebe *Hoy Menú Gallina Blanca*

y ya no le aburrirá la pasta.

Gallina Blanca, cocina de hoy.

Aquí se ve bien claro que la pregunta parte de una creencia cuestionable: “a usted le aburre la pasta”. Si no, no podría prometer un futuro mejor con el consumo del *Hoy Menú Gallina Blanca*, gracias al cual ya no se aburrirá. Todos los argumentos

son visuales, porque mientras la voz en *off* menciona los diversos platos, aparecen unas imágenes muy sugestivas en cuanto a gustos y olores.

Las partes de Ducrot —premisas, argumentos y conclusión— se adaptan óptimamente al planteamiento de Perelman y Olbrechts-Tyteca.²⁷ Estos autores nos servirán para entender qué se esconde detrás de la terminología usada por Ducrot y muchos otros estudiosos.

3. *Determinación de las partes*

Las *premisas* eran para Aristóteles algo que se consideraba cierto, sabido, una serie de hechos conocidos por todos. Son los objetos de acuerdo sobre los que se fundamenta la argumentación.²⁸ Se convierten más en una preparación del razonamiento que en su propia puesta en funcionamiento. El hablante las presenta como algo adquirido y compartido por todos los que están implicados en la argumentación. Las premisas están formadas por los siguientes elementos:

- a) *Hechos*, fruto de la observación, supuestos, convenidos, posibles y probables. Nuestra sociedad parte de una serie de hechos respecto a los cuales se nos hace creer que no admiten ninguna objeción: todo el mundo quiere ganar dinero; la competencia hace que gane el mejor; el físico

²⁷ Van Dijk (1983, p. 158) también pone de relieve tres elementos fundamentales en una argumentación: la hipótesis (constituida por unas premisas), el conector pragmático (por lo tanto) y la conclusión.

Ha sacado un cuatro. Por lo tanto no ha aprobado.

Cuando argumentamos alguna cosa, hemos de partir de la base de que una circunstancia determinada es una condición suficiente para otra circunstancia. Por ejemplo, en nuestro caso, que “un cuatro es un suspenso”. En esto reside la legitimidad de nuestra argumentación. El marco del argumento ha de ser por fuerza un examen. Y podemos dar una explicación del hecho mediante:

- | | |
|----------------------|--|
| a) Una suposición | <i>Pedro no ha trabajado.</i> |
| b) Una justificación | <i>No se consigue aprobar si no se trabaja suficiente.</i> |

Como la relación entre el precedente y las consecuencias no es necesaria sino probable, puede haber excepciones:

Como ha tenido otras notas buenas, puede ser que lo aprueben.

La relación entre la hipótesis y la conclusión puede ser establecida, según Van Dijk, de tres maneras: por derivabilidad sintáctica, por implicación semántica y por conclusión pragmática.

²⁸ Perelman y Olbrechts-Tyteca (1988, pp. 87-140).

es la carta de presentación de los seres humanos; hay guerras inevitables; existe (y casi podría decirse que sólo existe) todo lo que sale en los medios de comunicación...

- b) *Verdades*, sistemas complejos de hechos. Como: la sociedad democrática se basa en la elección por sufragio universal de quienes la gobiernan, en una justicia independiente y en unos medios de comunicación de masas que tienen una libertad total de expresión.
- c) *Presunciones*, como la del carácter intencional de un acto humano; la del interés de un enunciado; la de la credulidad natural de las personas... Como la de que sabemos que los actos verbales persiguen una finalidad, cuando oímos en un anuncio: “fíjate” o “usted”, estamos convencidos de que va dirigido a nosotros y no desconectamos porque pensamos que detrás de ello ha de haber alguna cosa pertinente, relevante, de interés. La experiencia, sin embargo, nos ha demostrado reiteradas veces que no siempre es así.
- d) *Valores abstractos*, como la justicia, la verdad, el Estado, la humanidad, la igualdad, Dios... Son los más útiles cuando pretendemos argumentar criticando porque no se refieren a nadie en concreto.
- e) *Valores concretos*, como un ser vivo, un grupo determinado, un objeto particular, un momento histórico... Normalmente sirven de fundamento a los abstractos y son más propios de un discurso conservador.

Estar de acuerdo con un valor es admitir que un objeto, un ser o un ideal ha de ejercer una influencia determinada sobre la acción. Los valores salen durante toda la argumentación y los usamos persuasivamente. Fijémonos en esta argumentación repleta de valores abstractos:

Hay un juego de equivalencias revelador: la patria —la nación— es muchas cosas a la vez.

Pero, en nuestro contexto, sobre todo es lengua. Y la lengua es cultura.

Por ello, con toda simplicidad, la patria —la nación— es cultura.

- f) *Jerarquías entre entes*. El papel de las jerarquías es fundamental en la estructuración del pensamiento. Pueden ser concretas (los hombres por encima de los animales;

Dios por encima de todos los hombres...); abstractas (lo que es justo sobre lo que es injusto; lo verdadero sobre lo bueno...); y cuantitativas (es preferible mucho de x que un poco de y ...).

Recordemos, por ejemplo, que no hace mucho tiempo el valor “autorrealización” en el trabajo estaba por encima del valor “ganancia económica”. Ahora se estudia una carrera para colocarse en el mercado laboral en las mejores condiciones y tan pronto como sea posible. Ha tenido lugar, por tanto, un cierto cambio.

- g) *Lugares*, llamados por los clásicos *topoi*, o *sensus communis*, por Vico. Son premisas de orden muy general, almacenes de argumentos, que permiten una base para los valores y las jerarquías, sobreentendidos que intervienen para justificar la mayoría de nuestras elecciones, acuerdos primeros sobre lo que es preferible.

El factor esencial de las empresas industriales es la competitividad. Por esta razón se necesita una financiación determinada.

Se tendrían que desarrollar sociedades de capital-riesgo, de garantía recíproca y otros mecanismos dirigidos a las pequeñas y medianas empresas.

La premisa, en esta declaración de un industrial, es el primer enunciado. Si no lo aceptamos de entrada, toda la argumentación se viene abajo.

Los *topoi* varían con las épocas. Mientras que en el mundo clásico la condición duradera era el valor máximo, en el mundo romántico lo era la condición precaria.

Pero se pueden clasificar en:

- a) *Lugares de cantidad*, algunas cosas van mejor que otras por razones meramente cuantitativas. Ejemplos:
- tener muchos bienes (posición que fomenta la sociedad de consumo).
 - usar los bienes que usa más gente (“todo el mundo tiene coche”).
 - tener lo que dura más (ahora más bien se quiere “lo último”).
 - creer lo que cree la mayoría o *sens omnium* (“quien gana unas elecciones es el mejor político para el país”).

- buscar lo probable antes que lo improbable (contradicho por los que piensan cada semana que les tocará la lotería).
 - preferir lo normal, habitual, frecuente (“estos pelos no los lleva nadie”; “eso ya no está de moda”).
 - preferir lo que se hace más que lo que se tendría que hacer (“las utopías no existen, se ha de ser realista”).
 - buscar la verdad, considerarla duradera e imperturbable (se basan en ello muchas religiones e ideologías).
 - querer las cosas completas, autosuficientes, que no necesiten de otras complementarias (como los programas informáticos, cada vez más poderosos, más omnipresentes y autosuficientes).
 - perseguir la utilidad siempre (“¿para qué sirve esto?”).
- b) *Lugares de cualidad.* Todos aquellos que se oponen a la opinión común. Acarrear la valoración de lo único, original, inapreciable:
- preferir lo difícil a lo fácil (los deportes de aventura, por ejemplo).
 - vivir cada día como si fuera el último o *Carpe diem* (este principio divide a los seres humanos en dos grandes subgrupos con dos filosofías de la vida completamente distintas).
 - interesarse más por los amantes que por los esposos; por las prostitutas más que por las amas de casa; por los asesinos y depravados más que por los hombres y mujeres de la calle...
 - fijarse en lo irreparable, en lo que no se puede repetir (un árbol cortado; un río contaminado; la muerte...)
- c) *Lugares de orden:*
- preferir lo anterior a lo posterior (el que es líder al que va en la cola).
 - focalizar las causas, los principios más que los fines (por ejemplo: fijarse más en las causas de una guerra que en los fines que se persiguen con ella).
 - colocar las leyes por encima de los hechos, e incluso de los hombres.
- d) *Lugar de lo existente, que prioriza lo que es real, actual, vivido.* La discusión sobre el aborto posee la clave en esta cuestión.

*Los argumentos*²⁹, por su parte, se construyen estableciendo un paralelismo entre dos entes, o bien diferenciándolos.

Los argumentos por asociación son:

- El argumento causal*, que relaciona un hecho con su efecto, un hecho con su causa, o dos hechos sucesivos.
- El argumento pragmático*, que propone el éxito como criterio objetivo de validez. Hoy se ha entronizado entre nosotros gracias, sobre todo, a la influencia de la cultura norteamericana.
- El argumento que relaciona fines y medios*. A veces, haciendo que un fin sea un medio, como cuando hablamos de las condiciones de trabajo más humanas y más buenas como un medio para aumentar la producción, cuando en realidad estas condiciones han de ser el fin, y aumentar la productividad un medio para un bienestar generalizado mayor. Otras veces, haciendo de un medio un fin, como en el caso de la fama, que tendría que ser un medio para poder trabajar en mejores condiciones y en cosas más interesantes, y, en cambio, se convierte en un fin por sí misma.
- El argumento de la inercia*, que puede tener diversas manifestaciones. Puede defender que una cosa continúe, basándose en el gasto que supone, en la imposibilidad de parar el proceso o en la posibilidad de ir más lejos aún.
- El argumento de la persona*, donde tomamos a alguien como el soporte de una serie de cualidades o como el actor de actos y juicios. Pretendemos que el valor de un acto se corresponda con el valor de la persona que lo ha hecho, y el de un juicio con su autor. Una variedad de este argumento sería el *argumento de autoridad*, que utiliza juicios o palabras de un personaje o de un grupo de personas como prueba a favor de una tesis. Las autoridades invocadas pueden ser: el sentido común, la gente, la opinión general, los sabios, los filósofos, la física, la religión, la Biblia, los norteamericanos... Este argumento se usa cuando el acuerdo sobre lo que hablamos peligra. Lo que nos interesa en la argumentación es saber en qué medida una cosa, y todo lo que a ella se refiere, está provisto de una

²⁹ Según Perelman y Olbrechts-Tyteca (1988, pp. 251-594).

naturaleza simbólica.³⁰ Y donde decimos “cosa” podemos decir “personas”: Don Pelayo, el Barza o el Madrid, el gobernador civil... El símbolo tiene la ventaja, sobre lo simbolizado, de ser manejable. Por lo tanto, ejerce una acción innegable sobre todos los que conocen la relación simbólica.

Además, en los argumentos por asociación podemos usar dos recursos finales:

1. *Los ejemplos*. Han de ser unos hechos que conduzcan a una conclusión, de lo contrario se interpretan sencillamente como una información aislada y pierden la fuerza argumentativa. Una manera de contraargumentar es dar un ejemplo *ad contrarium* que invalide la regla o debilite la tesis que queremos atacar. Como en:

Es verdad que un jugador como “X”, bien coordinado con los demás jugadores, se ha de formar en la cantera del equipo; pero ahí tienes a “Y” que no se ha formado en ella y, sin embargo, se ha adaptado muy bien al juego.

2. *Las comparaciones*, verbigracia, entre cuatro elementos que tienen una relación asimétrica, que pertenecen a dominios distintos y que pueden ser incluidos dentro de una estructura común. Un ejemplo de Aristóteles dice:

Así como los ojos de los murciélagos
se deslumbran con la luz del día,
así la inteligencia de nuestra alma
se deslumbra con las cosas más evidentes.

En este ejemplo, ‘los ojos de los murciélagos’ y ‘la luz del día’ son equiparados a ‘la inteligencia del alma’ y ‘la evidencia’.

O tal como sentencia Wittgenstein:

Los enunciados son a los hechos lo que las rayas de un disco
a los sonidos.

La analogía es una manera de relacionar dos o más términos y de focalizar algunas características de los mismos que consideramos fundamentales para la argumentación.

³⁰ Perelman y Olbrechts-Tyteca (1988, p. 448).

Dentro del argumento por analogía, hemos de hacer referencia al papel de las metáforas, ya que son analogías condensadas.

La noche de la Vida

sugiere que la vida es como una jornada, que tiene un día y una noche, una parte resplandeciente y una parte oscura, un principio y un final.

La metáfora conocida, tradicional, sirve de punto de partida a las argumentaciones como algo indiscutible. Pero algunas conclusiones también pueden ser expresadas metafóricamente.

Los argumentos por disociación, finalmente, pretenden sacar partido de los pares contrarios admitidos por la mayoría de auditores, como:

- individual/universal
- teórico/práctico
- lenguaje/ pensamiento-letra/espíritu
- subjetivo/objetivo

Se basan en éstos, admitidos por todos, o procuran introducir otros nuevos:

- patriotas/no patriotas
- franceses/emigrantes
- mujeres trabajadoras/amas de casa

Una disociación surge del deseo de superar una incompatibilidad, salvaguarda los elementos incompatibles, es una vacuna contra la incompatibilidad que resuelve.

Además, de toda esta serie de argumentos por asociación y por disociación, a veces utilizamos trucos que algunos autores llaman pseudoargumentos. Por ejemplo:

- El ridículo*: afirmar que las opiniones del contrario son inadmisibles porque las consecuencias derivadas de su aceptación serían ridículas.

Ahora no os podéis echar atrás, porque haríais el ridículo.

- La reducción al absurdo*, enunciando: “si no fuera así...”, y declarando todos los inconvenientes de la posible situación.

Si no ganamos nosotros...

Si no se mantienen los sueldos...

—*La ironía*, que conlleva siempre la activación de conocimientos complementarios.

Usted es el primer político que ha descubierto que la Tierra es redonda.

—*Las definiciones*, que son argumentativas porque pueden ser justificadas y valoradas. Podemos recurrir a la etimología o a las definiciones por las condiciones y las consecuencias.

El archipiélago quiere el derecho a la autodeterminación; autodeterminación no quiere decir independencia.

—*Las tautologías*, ya que incitan a la distinción entre los términos involucrados. Después de la interpretación surgen las diferencias.

La derecha es la derecha.

—*La regla de justicia*, que pretende que se aplique el mismo trato a seres o situaciones que integramos dentro de una misma categoría.

Si los hombres hacen el servicio militar, las mujeres también lo tendrían que hacer.

—*La reciprocidad*, donde apelamos a la aplicación de una simetría entre elementos.

Si vender no es molesto para vos, comprar no lo es para nosotros. Casi nada nos consuela, porque casi nada nos aflige.³¹

—*La inclusión* de la parte en el todo.

Lo que no es legal para la Iglesia no puede ser legal para alguno de sus miembros.³²

—*La división* del todo en partes. A menudo se usa para probar la existencia o la no existencia de alguna o algunas de las partes.

Si el hijo es como toda la familia que conozco, tendremos problemas con él.

³¹ Dice Pascal.

³² Ejemplo de Locke.

4. Aplicación de las partes

El esquema tripartito de Ducrot —premisas, argumentos, conclusión— se puede aplicar a unidades discursivas mayores que un par de enunciados, como podemos comprobar en este artículo periodístico de opinión:

El drama de los kurdos

La guerra del Golfo tuvo la culminación dramática de la represión de Irak contra el pueblo kurdo, cuya guerrilla había intentado aprovechar el debilitamiento del régimen de Sadam Husein para afirmar sus posiciones. Los kurdos tuvieron que marchar de sus pueblos en dirección a Turquía. *Pero* ahora se encuentran con que es Turquía quien ha emprendido acciones militares contra ellos, con la particularidad de que esta represión se ha hecho usando en parte material militar alemán, lo cual ha provocado una crisis diplomática entre los dos estados. *Aunque* aquí, en Occidente, esta confrontación diplomática ha merecido tanta atención como la represión misma contra los kurdos, es evidente que el hecho más grave es que continúe el destino errante de este pueblo perseguido, ahora por unos, ahora por otros. *No es fácil* encontrar una solución diplomática al drama de esta nación sin Estado, *pero* convendría que los organismos internacionales buscasen la manera de parar este lento y patético genocidio.

Premisas:	(p1) La guerra del Golfo culmina con la represión de Irak del pueblo kurdo. (p2) Las guerrillas habían intentado aprovechar el debilitamiento del régimen. (p3) Los kurdos se tuvieron que marchar a Turquía.
Argumentos:	(a1) Ahora Turquía emprende acciones en su contra. (a2) Turquía ha usado material alemán. (a3) Hay una crisis diplomática entre Turquía y Alemania. (a4) Occidente no trata el problema kurdo con suficiente atención. (a5) El hecho más grave es que los kurdos continúen errando. (a6) Encontrar la solución no es fácil.
Conclusión (tesis):	Los organismos internacionales tendrían que buscar la manera de parar este genocidio lento y patético.

Hay algunas pistas claras que nos llevan al convencimiento de que estamos ante un texto argumentativo. Una de ellas es la aparición de palabras axiológicas, con carga valorativa:

- ‘drama’, para referirse al caso de los kurdos;
- ‘dramática’, aplicada a la represión de Irak;
- ‘grave’ y ‘errante’, aplicados al destino de los kurdos;
- ‘lento’ y ‘patético’, para el genocidio;
- ‘nación sin Estado’, para definir al pueblo kurdo.

Otra, la presencia de conectores argumentativos, como ‘pero’, y ‘aunque’, o la existencia de la estructura gramatical ‘no es’, de la que hablaremos más adelante, en ‘no es fácil encontrar una solución diplomática al drama de esta nación sin Estado’.

Y, entre los recursos retóricos, el planteamiento de oposiciones:

- antes se acogieron a Turquía, ahora huyen de ella;
- aunque Occidente no se entere, el problema de los kurdos es grave;
- la solución diplomática no es fácil pero se tendría que encontrar una salida aunque resulte difícil.

El esquema sencillo y práctico de Ducrot se puede complicar un poco más, como en este otro ejemplo:³³

Tesis nueva:	Es evidente que la civilización tecnificada no puede ser caracterizada como una “civilización de placer”.
Argumento:	Un conjunto de hechos, de los que cito algunos, prueba que la reducción de la semana de trabajo no es suficiente para asegurar la participación social y el enriquecimiento de la personalidad de grandes grupos de población durante el tiempo libre.
Premisa:	La mayoría de las veces, el tiempo liberado, en lugar de ser tiempo para satisfacer las necesidades no económicas, se convierte en un tiempo lleno de servidumbres y obligaciones.
Argumento:	El don del tiempo libre, rico en posibilidades, raramente llega a los hombres, dado que están sometidos a presiones anárquicas del entorno, desprovistos de la educación que les permitiría beneficiarse de los medios que tienen en sus manos.
Conclusión:	Se ha de decir claramente: el ocio, como lo presentan las realidades de las sociedades industriales en la última parte del siglo XX, es aún un fracaso.

Aunque la tesis antigua no aparece en el texto, la podemos deducir fácilmente a partir de la nueva, que de alguna manera la contradice:

La sociedad moderna es la civilización del ocio.

³³ Ejemplo de Friedmann propuesto por Adam (1987, p. 71).

5. Estructuras

Moeschler³⁴ cree que la palabra ‘argumentación’ tiene dos sentidos. Al primero lo llama *ordinario*, y se refiere a las propiedades que permiten a un discurso tener ciertos efectos argumentativos. Podemos llegar a pensar que cualquier texto tiene una dimensión argumentativa. Y la tiene, en este sentido ordinario del cual habla Moeschler, por el hecho de conseguir que el destinatario esté convencido de la verdad o la adecuación de los propósitos comunicativos del locutor. Esto, evidentemente, lo podemos encontrar en cualquier enunciado. Pero Moeschler habla, también, de un sentido *técnico* de la argumentación: aquél que la concibe como la relación entre contenidos semánticos de niveles distintos: los *argumentos* por una parte, realizados por enunciados, y las *conclusiones*, por otra, explícitas si son realizadas por enunciados, implícitas si sólo se derivan de ellos.³⁵

³⁴ Moeschler (1994, p. 95).

³⁵ El modelo ginebrino de análisis del discurso ha sido aplicado con mucho éxito al estudio de la conversación, pero también ofrece resultados interesantes proyectados sobre la argumentación.

Hemos de tener en cuenta (Moeschler, 1994, p. 103): *a*) dos unidades: el acto de habla (unidad monológica mínima) y la intervención (unidad monológica máxima); *b*) un tipo de relación funcional, las funciones interactivas entre las unidades directivas y las unidades subordinadas; *c*) un principio de composición funcional simplificada (cada intervención compleja tiene un constituyente directivo y uno subordinado); *d*) un principio de recursividad (cualquier intervención compleja puede estar compuesta por intervenciones).

Cada unidad discursiva recibe así una cualificación doble: categorial (es un acto o una intervención), y funcional (es directiva o subordinada).

En una argumentación, por ejemplo, la conclusión es directiva y los argumentos subordinados. Las funciones interactivas entre las partes están introducidas por los conectores: “pero”, “por lo tanto”, “así pues”... para las directivas; y “por ejemplo”, “porque”, “ya que”, “puesto que” para las subordinadas.

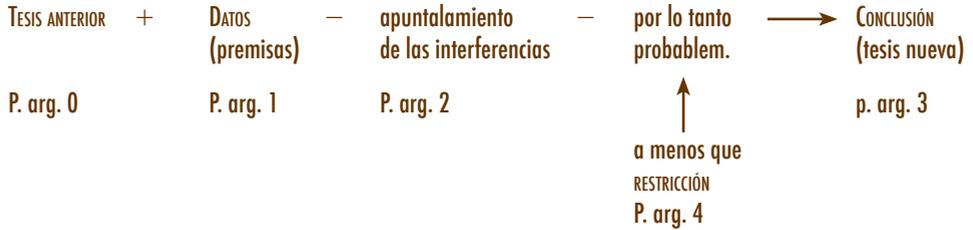
*Algunos alumnos no conocen la “verdadera” amistad.
¿Quizás no son suficientemente maduros?
Hay ventajas e inconvenientes.
¿La amistad siempre es beneficiosa para los niños y las niñas?
¿Compañero quiere decir amigo?*

Esta argumentación de un adolescente recibiría esta esquematización:

ID	—	┌ AD Algunos alumnos...
		└ AS ¿Quizás no son...
IS	—	┌ AD Hay ventajas...
		└ AS ¿La amistad...
IS		AS ¿Compañero quiere...

Lo más importante es que la argumentación constituya una estructura que derive siempre hacia una conclusión. Y en esto coinciden los distintos teóricos de la argumentación.

Adam³⁶ complica un poco el esquema de Ducrot (premisas-argumentos-conclusión) y nos ofrece este otro con la distribución siguiente de las proposiciones argumentativas:



Y la ejemplifica con este anuncio publicitario:

A los hombres, les gustan las mujeres que tienen las manos suaves.

Vosotras lo sabéis.

Pero también sabéis que laváis los platos a menudo

Pues no renunciéis a vuestro encanto.

Utilizad Mr. Rose.

Vuestra vajilla estará limpia y brillante.

Y vuestras manos, gracias al extracto de rosas de Mr. Rose, serán más dulces y bonitas.

Las manos os lo agradecerán.

Y vuestro marido, también.³⁷

Premisas —conocimientos irrefutables— en torno al conector ‘pero’:

—A los hombres les gustan las mujeres que tienen las manos suaves.

—Vosotras sabéis que a los hombres les gustan las mujeres así.

—Vosotras también sabéis que laváis los platos a menudo.

³⁶ Adam (1992, p. 118).

³⁷ Este anuncio, además de la base textual argumentativa, ofrece también algunos elementos narrativos muy típicos. Encontramos en él unas protagonistas —las manos—, un don —la dulzura, la belleza—, un *contradón* —la aspereza—, y un adyuvante mágico —Mr. Rose—.

De la primera y la segunda premisas se desprende implícitamente una conclusión: “Queréis tener las manos suaves, como todas las mujeres, para gustar a los hombres”, que tiene una restricción en la tercera premisa, con el ‘pero’. ‘Vosotras lo sabéis’ y ‘también sabéis que’, lo que hacen es remarcar que el conocimiento de estos hechos es compartido por anunciante y destinatarias, y que, por tanto, es irrefutable.

Las premisas, además, conducen a los argumentos implícitos: uno basado en hechos experimentados por las destinatarias —“las manos se os agrietan”—, y el otro basado en una opinión del anunciante que se nos impone sutilmente: “perdéis vuestro encanto”.

Pero al argumento: “perdéis vuestro encanto” le aplica una restricción: “Si utilizaseis Mr. Rose no perderíais vuestro encanto”, de donde se desprende automáticamente —teniendo en cuenta que las premisas se han ofrecido como incuestionables— la conclusión: “Utilizad Mr. Rose”.

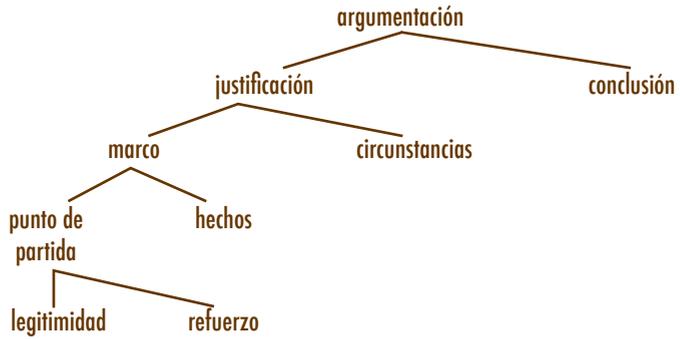
La tesis nueva, como casi siempre, situada en el futuro: “vuestra vajilla estará limpia y brillante”, “vuestras manos serán más dulces y bonitas”, “las manos y vuestro marido os lo agradecerán”.

No podemos concluir el análisis de esta argumentación publicitaria sin recordar la tesis anterior implícita que la justifica, la tesis que permite aplicar las premisas y marcar los argumentos: vuestra vajilla no está limpia ni brillante, vuestras manos no son muy dulces ni muy bonitas. Evidentemente, si se enunciase esta tesis al principio del anuncio, las telespectadoras no prestarían atención a su contenido porque no se sentirían identificadas con él. Además, aunque no se diga, el publicista nos impone el convencimiento de que: “Las mujeres quieren gustar a los hombres”, verdadero lugar común compartido por infinidad de culturas. Si cuestionamos este convencimiento, desmontamos toda la argumentación.

Este recurso a una pulsión primaria, a un lugar común, no es sólo un truco de este anuncio publicitario. Otros se basan en hechos tan elementales como:

- Usted no tiene el coche que querría tener.
- A usted le gusta ligar.
- Todos queremos parecer jóvenes.
- La menstruación es una cosa molesta.

Otro esquema aplicable a la argumentación es el de Van Dijk:³⁸



Las categorías del punto de partida aseguran la legitimidad de la conclusión, a la que se llega mediante la explicación, que es el refuerzo. La situación en la que se da la argumentación es el marco (en casa, en el juzgado...), que también tiene que tener en cuenta el marco conceptual de los hablantes implicados, es decir, su conocimiento compartido. Los hechos son todos los elementos constatables que acompañan a la argumentación.

Fijémonos en este anuncio, que tiene como justificación que tú tienes coche, lo conduces y compras gasolina para que funcione —circunstancia—; y, como marco, el de la relación vendedor/ posible comprador. Así quedaría la argumentación regresiva que incluye, el esquema de Van Dijk:

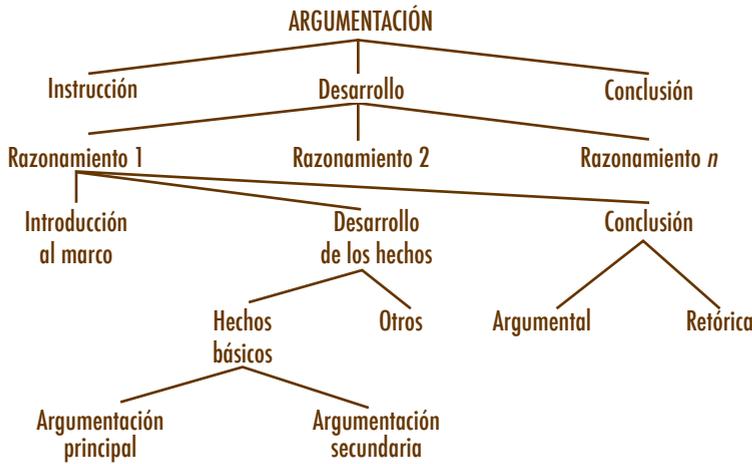
- | | |
|---|----------------------------|
| (1) Compre gasolina Shell | <i>(conclusión final)</i> |
| (2) La gasolina Shell contiene ASD, | <i>(hecho constatable)</i> |
| (3) y limpia el motor. | <i>(hecho constatable)</i> |
| (4) Un motor limpio consume menos. | <i>(refuerzo)</i> |
| (5) Lo demuestran los experimentos. | <i>(legitimidad)</i> |
| (6) Gastar menos gasolina es más barato. | <i>(hecho constatable)</i> |
| (7) Usted quiere conducir sin gastar demasiado. | <i>(punto de partida)</i> |
| (8) ASD es más económica. | <i>(conclusión)</i> |

Algunos errores que Van Dijk cree que pueden aparecer cuando argumentamos son: la omisión de circunstancias que pueden influir negativamente sobre la conclusión final (por ejemplo, en

³⁸ Van Dijk (1983).

este anuncio, “que esta gasolina aún no se vende en todas las gasolineras”); la falta de garantía de validez general de alguna justificación (por ejemplo, “si a usted no le importa gastar más en gasolina si su coche lo necesita”); la irrelevancia de una justificación por el hecho de no usar un refuerzo especial (por ejemplo, “si no está demostrado del todo que un motor limpio no gasta más”, es posible que dependa de la marca y de la categoría del coche”).

Otro esquema, aún más completo, basado en el de Van Dijk, es éste:³⁹



6. Núcleo clasificador. Estructuras gramaticales

La estructura gramatical básica de la argumentación es:

No + SER (presente) + SN

Ejemplo: La solución del problema no es sencilla.

La negación es una reacción a una afirmación real o virtual del interlocutor. El pensamiento negativo no interviene si no interesa al hablante, es decir, a quien argumenta. Por lo tanto, con esta estructura tan sencilla ya estamos contraargumentando una opinión que sabemos o suponemos que defiende nuestro interlocutor:

La solución del problema es sencilla.

³⁹ Bordons *et al.* (1990, p. 156).

Los verbos que dominan esta base textual suelen ser verbos relacionados con la causalidad y la consecuencia: causar, hacer, originar, generar, activar, ocasionar, producir, motivar, suscitar, determinar...

O bien con las operaciones argumentativas fundamentales: resultar, reducir, concluir, suponer, conjeturar, inferir...

Y los verbos *dicendi*: decir, suscribir, afirmar, declarar, estimar, considerar, describir, expresarse, arbitrar, implicar, alegar, admitir, asentir, aludir, asegurar...

Los tiempos verbales varían según la naturaleza de los hechos o de las pruebas aducidas.

Se utiliza el pasado para todo aquello hecho y terminado:

Los alemanes reconocieron a Croacia muy pronto.

El presente, para todo lo universal, normal, para las máximas y las sentencias:

Las mujeres siempre lo enfocan todo de la misma manera.

El presente siempre es actual. El imperfecto sirve para todo lo transitorio.

Defendía la dictadura del proletariado.

Cuando queremos reforzar la presencia de un elemento,⁴⁰ usamos el artículo definido, que consigue persuasivamente una unificación del punto de vista:

Somos la oposición constructiva y reflexiva.

El otro interlocutor podría romper el consenso diciendo:

¡Ah! ¿Vosotros sois una oposición?

Cuando nos interesa transformar lo subjetivo en normal recurrimos a la construcción con el pronombre reflexivo “se”, ya que disminuye la responsabilidad del hablante y objetiva el enunciado. Como, además, conserva un alto grado de ambigüedad, posee un

⁴⁰ Recurso muy comentado por Perelman y Olbrechts-Tyteca (1988, p. 219).

gran ámbito de aplicación argumentativa. Los enunciados demasiado precisos son peligrosos, se tienen que evitar a toda costa.

Por lo tanto, se ha desestimado tu propuesta.

En lugar de:

Hemos rechazado tu propuesta.

Las modalidades que convienen más a la base textual argumentativa son la asertiva y la interrogativa. Esta última es una forma hábil de destrozr razonamientos, ya que presenta alternativas, provoca divisiones, genera complicidad y arrastra muchos implícitos útiles para la contraargumentación.

El enunciado:

¿No es fantástico el tiempo que hace hoy?

es, según Wittgenstein, un verdadero juicio. De hecho, es una aserción indirecta.

En cuanto a la modalidad interrogativa, no hemos de perder de vista que hacer una pregunta es una manera sutil de rechazar otra pregunta:

—¿Irás a votar?

—¿Irás tú?

En cambio, en la argumentación, hemos de rehuir cualquier modalidad inyuctiva, porque los imperativos no son en absoluto persuasivos.

7. *Cohesión y coherencia textuales*

Para estructurar sus proposiciones, los textos argumentativos utilizan una serie de recursos muy interesantes. Algunos son:

a) Las marcas de orden que introducen párrafos:

—ordinales: primero, segundo...

—locuciones de orden: en primer lugar, por un lado, por otra parte, finalmente, para acabar...

b) Las comillas y las citas:

- para citar palabras que refuercen nuestra intervención, para lo cual normalmente recurrimos a autoridades y personajes.
- para dar un tono especial a determinadas palabras.
- para recordar la máxima de algún pensador.

c) La interrogación retórica:

- para atraer el interés del receptor.
- para implicarlo directamente.

Si digo que España es una nación compuesta de nacionalidades y regiones, se me pide que lo explique. ¿Por qué lo he de explicar, si lo dice la Constitución?

d) Los guiones o rayas:

- para poder marcar niveles de pertinencia entre las informaciones, las de los guiones quedan en segundo término.
- para pasar del tono objetivo al subjetivo.

e) Los nexos que expresan causa o consecuencia:

- conjunciones: ya que, porque, pues, luego, así pues...
- locuciones causales: con motivo de, a causa de, gracias a, con ocasión de, por culpa de, visto que, en vista de que, como que, puesto que, dado que, considerando que...
- locuciones consecutivas: de modo que, de suerte que, de manera que, así que, en conclusión, por lo tanto...
- adverbios y locuciones adverbiales: consecuentemente, en consecuencia, por consiguiente...

f) Recursos retóricos. Los recursos retóricos más utilizados⁴¹ son:

- las alusiones a hechos pasados y a elementos culturales del conocimiento compartido ya que aumentan notablemente el prestigio del locutor:

Los ingleses hicieron pronto la revolución industrial, por esta razón a finales del siglo XIX tenían una burguesía industrial.

- las metáforas:

México es un mosaico cultural.

⁴¹ Según Perelman y Olbrechts-Tyteca (1988, pág. 239)

— las exposiciones oratorias, que definen las palabras no para ofrecernos su significado, sino para poner de relieve algunos aspectos de la realidad que podrían pasarnos desapercibidos:

La Comunidad Económica Europea era precisamente eso, una comunidad con finalidades tan sólo económicas.

— las perífrasis:

Es un servidor honesto de la colectividad, un político honesto.

— las anticipaciones, insinuando, por ejemplo, que se puede sustituir una calificación por otra que puede evitar objeciones futuras:

Era un hombre, no diré de izquierdas, para evitar susceptibilidades, pero sí sensibilizado socialmente.

— las consideraciones del tipo “si se le puede llamar así”, que marcan un cierto distanciamiento.

— las correcciones, sustituyendo un término por otro:

Era muy bueno. ¡Qué digo muy bueno!, era el mejor.

— las repeticiones, que favorecen la presencia del elemento referido, y sugieren diferencias, distinciones. No nos olvidemos en este apartado de las anáforas y las epíforas, tan abundantes en los discursos más persuasivos:

Lo he matado, sí, lo he matado.

— las amplificaciones, que permiten el desarrollo oratorio de un tema, a menudo, tan sólo con una enumeración sencilla:

El tratado ha hecho desvanecerse todas las esperanzas, las ha contrarrestado, las ha anulado del todo.

— la sinonimia, usando términos que cada vez nos convienen más:

Eran unos terroristas, unos asesinos, unos enemigos públicos

— la antítesis entre términos bien elegidos:

La sociedad de la información no se ha construido como una sociedad contra la destrucción. La comunicación, de momento, no implica necesariamente diálogo; por lo tanto, no se opone a la intolerancia ni a la guerra.

—los paralelismos, que refuerzan las ideas y muestran las divergencias:

Estos días se habla mucho del reciclaje de productos, pero aún no hemos conseguido un consumo responsable.

—el pseudodiscurso indirecto, con el cual atribuimos de manera ficticia unas palabras a una o a diversas personas, mediante la sermonización (monólogo) o el dialogismo (conversación).

Seguro que si yo le digo: “recoge los paquetes de Correos el me contestará: “pero si lo hago cada día; esta vez que lo haga otro”.

—la cita, que da autoridad a lo que defendemos:

Ya lo dijo Napoleón: la mejor retórica es la repetición.

—las máximas y los proverbios, que son una manera de hacer participar al auditorio en el discurso:

Ya se sabe: donde las dan, las toman.

—el apóstrofe, pregunta oratoria que no quiere respuesta —a menudo actúa sólo como una invocación—, y que sirve para hacer reflexionar sobre la cuestión:

¿Qué otra cosa podía haber hecho?

—el alejamiento del emisor mediante el paso del ‘yo’ al ‘tú’ o al ‘nosotros’:

Cada día lo mismo, llegas a casa, te duchas, cenas y te caes de sueño.

8. Características pragmáticas

Si hacemos caso de Perelman y Olbrechts-Tyteca⁴² cuando dicen que “el análisis de una cadena de argumentos, fuera de contexto e independientemente de la situación en la que se inserte, presenta peligros innegables”, hemos de tener presente siempre la naturaleza pragmática de esta base textual. No podemos olvidar que, además, estos autores enfocan todo su estudio de la argumentación desde la definición y la delimitación previa del auditorio, en cada caso. El argumentador tiene que trabajar, por lo tanto, sobre la inercia psíquica y social, ya que cualquier cambio se ha de justificar. Por ello podemos entender perfectamente la importancia del papel de las premisas cuando se trata de convencer a alguien.

⁴² Según Perelman y Olbrechts-Tyteca (1988, p. 251).

Desde el punto de vista pragmático, la argumentación es un conjunto de estrategias discursivas dirigidas a la demostración de una opinión. Argumentar es dar razones para tal o cual conclusión, ligar argumentos y conclusiones, como ya hemos visto.

Ya hemos comentado que quizás alguna de las partes del discurso sea implícita, con lo cual exigimos un trabajo adicional pragmático por parte del receptor. Imaginemos esta conversación:

¿Cómo ha ido la entrevista con el presidente?

Hemos repasado nuestras agendas.

Podemos llegar a la conclusión —según el conocimiento compartido que poseemos— de que no ha ido bien, porque no se ha hablado precisamente de una serie de temas pendientes. A menudo los políticos usan este tipo de expresiones eufemísticas para no transmitir la realidad de manera demasiado directa o para evitar ofender al contrario.

Pero es muy importante subrayar el *principio de accesibilidad de la conclusión*⁴³, según el cual el interlocutor tiene que disponer, gracias al contexto y al cotexto, de informaciones suficientes para poder establecer una conclusión cuando ésta sea implícita.

¿Ha llegado a alguna conclusión el ejecutivo?

Como la semana pasada.

Si quien pregunta no sabe qué pasó la semana pasada, no puede llegar a la conclusión que le hace inferir su interlocutor.

Dice Combettes que la distancia entre el locutor y el texto en una argumentación es mínima. El locutor toma una posición desde el principio y la mantiene explícitamente, se implica en ella del todo. Por ello encontramos, en este tipo de textos: primeras personas; verbos modalizadores (yo creo, me parece, estoy seguro de que...); términos evaluadores, axiológicos (bueno, mejor, mal, favorable...); deícticos, sobre todo temporales (ahora, en este momento, hoy en día); y coincidencias entre el tiempo del enunciado y el tiempo de la enunciación.

El acto de habla “argumentar” tiene una fuerza ilocutiva clara: presentar el propio discurso como algo coherente y justificable; y una fuerza perlocutiva automática: convencer al receptor de lo que decimos.

⁴³ Moeschle4r y Spengler (1982).

¿Qué elementos caracterizan al acto ilocutivo “argumenta”? Siguiendo las indicaciones de Searle, podemos decir que son:

- *El contenido proposicional*, la constelación de preferencias.
- *La condición esencial*, el conjunto de preferencias sirve como un intento del hablante para justificar una opinión de manera que satisfaga al oyente. Por ejemplo, para convencerlo de la aceptabilidad de O.
- *Las condiciones preparatorias*:
 - a) el hablante cree que el oyente no aceptará de entrada la opinión expresada por O.
 - b) el hablante cree que el oyente aceptará, más tarde o más temprano, las proposiciones expresadas.
 - c) el hablante cree que el oyente aceptará la constelación de preferencias como una justificación de O.
- *La condición de sinceridad*:
 - a) el hablante cree que O es aceptable.
 - b) el hablante cree que las proposiciones expresadas por las preferencias que forman el contenido proposicional son aceptables.
 - c) el hablante cree que la constelación de preferencias constituye una justificación aceptable de O.

¿Qué tipo de actos encontramos, en general, en las argumentaciones?

Aquellos que, además de comunicativos, han de ser interactivos. Y además de ser comprendidos, han de ser aceptados —por lo menos de momento— con todas sus presuposiciones. El efecto perlocutivo mínimo es la aceptación de lo que decimos, pero podemos querer alguna cosa más, como por ejemplo que se sea amable con nosotros, que nos citen para otro día, que no tengan en cuenta lo que hemos hecho...

El receptor de la argumentación no es un ser pasivo, porque puede decidir si acepta o no la fuerza perlocutiva que tiene el acto, o mejor dicho, la que quiere el hablante que tenga tal acto. En otras palabras, puede dejarse convencer o no.

Podemos decir que hay un esquema de acción, una asociación entre la ilocución *argumentar* y la perlocución *convencer*. Ambas poseen un tipo de regularidades de funcionamiento. Pensemos en el caso de las estrategias para convencer a alguien de que nos deje hacer una cosa que no se nos permite llevar a cabo, o de que haga una cosa que no es de su agrado. Comprobaremos que llegamos a unas constantes discursivas.

Si recordamos la clasificación de Searle⁴⁴ para los actos de habla, podremos observar que, en las argumentaciones que se dan en las discusiones racionales, los actos que más abundan son:

- *Representativos* (afirmar, suponer, proponer, aseverar, enunciar con certeza, afirmar confidencialmente); pueden ser evaluados como verdaderos o falsos:

Propongo que limpiemos la ciudad.

- *Directivos* (ordenar, prohibir, solicitar, rogar, invitar, desafiar, retar, preguntar...); las preguntas retóricas estarían en este apartado:

Invito al presidente del gobierno a darnos una explicación.

- *Comisorios* (prometer, ofrecer, jurar):

Me ofrezco para formar parte de cualquier comisión.

- *Declarativos* que sirven para una definición, una ampliación, una precisión o una explicación:

Evidentemente, *estoy hablando* de recursos estatales.

Los *operadores argumentativos* son partículas ('casi', 'sólo', 'ya', 'de sobra'...) que imponen al receptor un procedimiento preciso sobre la manera como tiene que atribuir sentido a un enunciado. Veamos cómo varía un enunciado de acuerdo con los distintos operadores:

Son *casi* las ocho.

Quiere decir: "es tarde", nunca: "es pronto".

Sólo son las ocho.

Normalmente se entiende como: "tenemos tiempo".

⁴⁴ Searle (1975).

Han dado *ya* las ocho.

Se convierte en: “ha pasado el tiempo”.

En cambio, los *conectores argumentativos* actúan como marcadores interactivos. Relacionan lo que tienen a continuación con lo que llevan delante. No sólo comunican algo: interaccionan. Pueden ser de dos tipos:

- *Introdutores de argumentos*: porque, ya que, dado que, en primer lugar, ciertamente, efectivamente, incluso... Introdicen un acto en calidad de subordinado: una justificación, una explicación, un argumento o una concesión:

No recibirá la comisión, *porque* no la encuentra representativa.

Dado que no se recogen los residuos, las organizaciones ecologistas iniciarán las jornadas de protesta.

- *Introdutores de conclusiones*: por lo tanto, pues, entonces... Introdicen los constituyentes directivos de las intervenciones, el acto que —recordémoslo— da sentido a la intervención:

El juez no le ha tomado declaración, *por lo tanto* se quedará en prisión una semana más.

Los conectores argumentativos indican la orientación argumentativa que se ha de respetar en las cadenas que constituyen el discurso. Fijémonos en cómo cambia dicha orientación en estos dos casos por el simple hecho de variar el conector:

Fui a esquiar el pasado fin de semana. Había mucha nieve y, por lo tanto, las pistas no se utilizaban.

Fui a esquiar el pasado fin de semana. Había mucha nieve.

Definitivamente, fueron unas jornadas maravillosas.

En la primera proposición todas las frases se orientan de manera negativa, mientras que en la segunda lo hacen positivamente. Si en este último ejemplo hubiésemos dicho: “pero fueron unas jornadas maravillosas”, habríamos marcado negativamente los dos primeros hechos. Vemos, por lo tanto, de manera clara la importancia de estas partículas a la hora de orientar la interpretación de la argumentación.

9. Tipos de argumentaciones

Las argumentaciones pueden relacionar las opiniones y los argumentos que les corresponden de distintas maneras. Nos podemos referir a argumentaciones sencillas cuando un único argumento apoya nuestra opinión:

- Opinión inicial: Las mujeres tienen una lógica propia.
 Argumento: Las mujeres resuelven los rompecabezas de manera distinta a como lo hacen los hombres.

También hay argumentaciones múltiples (con diversos argumentos):

- Opinión inicial: Está vulnerando la ley.
 —Argumento 1: Va por el lado que no le corresponde.
 —Argumento 2: No lleva las luces encendidas.
 —Argumento 3: Ha pasado el semáforo en rojo.

Con uno de los argumentos habría suficiente para justificar la opinión, pero queremos insistir para que no queden dudas.

Las múltiples, por su parte, pueden ser *múltiples coordinadas*:

- Opinión inicial: Este libro no tiene cualidades literarias.
 —Argumento 1: Tiene un mal estilo.
 —Argumento 2: Los diálogos son artificiales.
 —Argumento 3: La trama no presenta sorpresas.
 —Argumento 4: No hay en él ni un gramo de imaginación.

La suma de argumentos justifica la opinión.

O *múltiples subordinadas*, argumentaciones en cadena. Cada argumento se descuelga del anterior:

- Opinión inicial: Las mujeres tienen una lógica propia.
 —Argumento 1: Las mujeres resuelven los rompecabezas de una manera distinta a la de los hombres.
 —Argumento subordinado a 1:
 Las mujeres empiezan por distintos lugares al mismo tiempo.
 Los hombres, por uno solo.

Las contraargumentaciones están orientadas a intentar rebatir las opiniones de los interlocutores. Una contraargumentación no pretende defender la propia opinión, sino rebatir la del otro. El hablante la ha de considerar inaceptable y ha de creer que tiene argumentos válidos en contra. A pesar de todo, lo más importante es que su argumentación conduzca a una conclusión, que no se limite a rebatir la posición del receptor.

En las discusiones argumentativas se alternan las argumentaciones y contraargumentaciones. Estas pueden tratar uno solo o varios temas; pueden ofrecer un único punto de vista o varios.

Una discusión suele empezar con una etapa de confrontación y apertura. Una disputa empieza cuando un usuario adelanta un punto de vista y otro usuario duda del mismo. Uno de los dos tiene que estar preparado para atacar el punto de vista que ocasiona la discusión y el otro tiene que defenderlo.

Cuando ya está definido el motivo de la discusión y la asignación de papeles (protagonista-antagonista), podemos empezar a resolver la disputa mediante la argumentación. Estamos ya en la etapa propiamente argumentativa.

Y, finalmente, dado que una discusión tiene que terminar con una respuesta a la cuestión suscitada, hemos de acabar con una etapa conclusiva.

Si alguna vez hemos de contraargumentar, pensemos primero en trucos como:⁴⁵ atacar los argumentos del adversario aduciendo que son exagerados —la emoción ha hecho que los exagerase—; hacer referencia a las cualidades y los defectos del interlocutor (“que no es objetivo”, “que está de mal humor”, “que no tiene suficiente talento o prestigio”); tratar sus argumentos de irracionales o banales (un argumento previsible disminuye automáticamente su valor), y de demasiado técnicos (esto aumenta el prestigio del atacante, que demuestra que él sí los ha entendido); reproducir estos argumentos para mostrar su falta de seguridad (con preguntas en lugar de respuestas) o poner en evidencia el comportamiento del orador (la cólera y las reacciones en general del adversario, las técnicas de entretenimiento que usa); y agrupar aquellos argumentos del adversario que presenten incompatibilidades.

Cuando ataquen una argumentación nuestra hemos de recordar que continuar por el mismo camino como si no nos la

⁴⁵ Nos lo proporcionan Perelman y Olbrechts-Tyteca (1988, p. 619).

rebatieran no sirve de nada. Primero nos hemos de entretener un rato desmontando las críticas del adversario. De lo contrario, prevalecen.

BIBLIOGRAFÍA

- Adam, J.M. (1987), “Types de séquences textuelles élémentaires”, en *Pratiques*, núm. 56, pp. 54-79.
- (1992), *Les textes: types et prototypes*, París: Nathan.
- Anscombe, J .C.; Ducrot, O. (1983), *L'argumentation dans la langue*, Bruselas: Mardaga, [Edición castellana en Madrid: Cédra].
- Bordons, G.; Monne, O.; Castella, J .M. (1990), *Trévol 2*, Barcelona: Teide.
- Ducrot, O. (1973): “Les échelles argumentatives”, en *Le preuve et le dire*, París: Lingé Maison Mame, pp. 225-285.
- (1980), *Les Échelles argumentatives*, París: Minuit.
- Grize, J. B. (1981), “L'argumentation: explication ou seduction”, en *L'argumenration, Linguistique el semiologie*, Lyon: Publications de l'Université de Lyon.
- Kane, S.T.; Peters, L. J. (1986): *Writing prose*, Oxford: Oxford University Press.
- Maingueneau, D. (1990), *Pragmatique pour le discours littéraire*, París: Bordas.
- Mayberry, K. J.; Golden, R. E. (1990): *For argument's sake: a guide to writing effective arguments*, EU: Harper Collins Publications.
- Moeschler, J.; de Spengler, N. (1982), “La concession ou la réfutation interdite, approche argumentative et conversationnelle”, en *Cahiers de Linguistique Francaise*, núm. 7, pp. 189-206.
- Moeschler J. (1985), *Argumentation er conversation, Elements pour une analyse pragmatique du discours*, París: Hatier-Credif.

- (1994), “Structure et interprétabilité des textes argumentatifs”, en *Pratiques*, núm. 84, pp. 93-111.
- Mullholland, J. (1994): *Handbook of Persuasive Tactics*, Londres: Routledge.
- Perelman, C. (1970): *Le champ de l'argumentation*, Bruselas: Presses Universitaires.
- Perelman, C.; Olbrechts-Tyteca, L. (1988), *Traité de l'argumentation, La nouvelle retorique*, Bruselas: Editions de l'Université de Bruxelles, [1ª. edición, 1958], [Edición castellana en Madrid: Gredos, 1989].
- Plantin, Ch. (1990), *Essais sur l'argumentation*, París: Kimé
- Roulet, E. et al. (1985), *L'articulation du discours en français contemporain*, Berna: Lang.
- Searle, J. (1969), *Speech Acts*, Cambridge University Press, [Edición en castellano en Madrid: Cátedra, 1980].
- (1975), “Taxonomy of Illocutionary Acts”, en K. Gunderson (ed), *Language, Mind and Knowledge*, Minneapolis: University of Minnesota Press, pp. 344-369.
- Van Dijk, T. (1983), *La ciencia del texto*, Barcelona: Paidós.
- Van Eemeren, F.H.; Grootendorst, R. (1984), *Speech Acts in Argumentative Discussions*, Dordrecht Foris Publications.
- Van Eemeren, F.H.; Grootendorst, R.; Kruiger, T. (1987), *Handbook of Argumentation Theory*, Dordrecht Foris Publications.

7.2 DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA: ALGUNOS EJEMPLOS DE TRABAJO CON TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Castillo Rojas, Alma Yolanda y otros (2008). *Contexto 3*. Español secundaria tercer grado. México: SM. pp. 187-195.

SECUENCIA DIDÁCTICA

Los tipos de texto

Para poder establecer qué tipo de texto leemos o escuchamos, se toman en consideración factores diversos; uno de ellos, muy importante, es su modo o estructura de comunicación. Hay cuatro modos o estructuras básicas de comunicación, que se consideran elementales porque todas las culturas las usan. Se presentan, de manera resumida, en el siguiente cuadro.

Modos o estructuras básicas de comunicación	Características
Descripción	<p>Es un modo de comunicación con el que trata de reconstruirse, en la mente del receptor, cómo es, cómo se ve o cómo se siente algo. Pueden describirse personas, animales, cosas, procesos, sucesos, paisajes, sentimientos.</p> <p>Ejemplos de textos que utilizan la descripción: las definiciones que aparecen en los diccionarios y las caracterizaciones detalladas de personajes, lugares y situaciones que aparecen en los textos literarios.</p>
Narración	<p>Hace referencia a un suceso o acontecimiento, o a una serie de ellos que, enlazados, conforman una historia o relato. En la narración se alude a acciones que realizan ciertos personajes o agentes, en tiempos y lugares específicos.</p> <p>Ejemplos de textos que usan la narración: los cuentos, las novelas, las anécdotas de la vida cotidiana.</p>
Argumentación	<p>Se usa cuando se quiere justificar o promover una opinión sobre un tema determinado. La opinión debe fundamentarse, se "argumenta", en otras palabras, se sostiene o apoya mediante el uso de diferentes recursos: datos extraídos de libros, estadísticas, ejemplos, apelación a experiencias compartidas con el receptor, entre otros.</p> <p>Ejemplos de textos en que se recurre a la estructura argumentativa: ensayos, artículos de opinión en periódicos, revistas y otras publicaciones.</p>
Diálogo	<p>Es un modo de comunicación en el que intervienen al menos dos interlocutores, éstos intercambian y negocian ideas con diferentes propósitos.</p> <p>Ejemplos de textos en los que se pone en práctica el diálogo: las entrevistas, las pláticas cotidianas, los textos teatrales.</p>



Para clasificar y caracterizar un texto, además de considerarse los modos o las estructuras básicas de comunicación utilizados, también se tiene en cuenta su extensión, propósitos o fines comunicativos (informar, convencer, explicar, demostrar, etc.), el ámbito de la vida en que se usa (religioso, artístico, científico, de vida cotidiana, político, etc.), tipo de emisor, de receptor, de contenido, de canal o medio material para manifestarse (oral, escrito, audiovisual), además del lugar y tiempo en que se escribe. Así por ejemplo, un texto puede ser considerado como un cuento (modo narrativo, de extensión breve) que habla acerca animales, escrito por un autor reconocido en México y cuyo público son los niños de nuestra época.

Por otra parte, los diversos textos que conocemos usan, generalmente, uno o más modos o estructuras de comunicación de los que se señalaron antes. En los casos en que aparece más de una forma de comunicación, el texto se clasifica por el tipo o estructura que tenga más peso, y también según el propósito o función que se haya elaborado.

Por ejemplo, en una entrevista, como la que leerán más adelante, puede haber modos o estructuras de comunicación como la narración, el diálogo, la descripción y la argumentación, pero la estructura que predomina es el diálogo. Por su función, la entrevista puede ser sólo expositiva (que informa y explica) o argumentativa (en la que se expresan opiniones sostenidas con argumentos); o bien, puede presentar una mezcla de las funciones anteriores, y entonces habrá segmentos de la entrevista que sean sólo *expositivos* y otros que sean totalmente *argumentativos*.

Los textos que por su función y estructura se llaman expositivos —y también los argumentativos— se usan mucho en el ámbito académico. Es decir, en las escuelas, en las universidades, en los lugares donde se construye y difunde conocimiento.

Para que entiendan mejor la diferencia entre los textos expositivos y los argumentativos, revisarán el siguiente cuadro.

	Texto expositivo	Texto argumentativo
Etimología	Del latín <i>exponere</i> que significa "poner fuera o manifestar".	Del latín <i>arguere</i> que significa "argüir, alegar".
Definición	<p>Texto en que se expone o informa acerca de un tema con el fin de explicarlo a alguien más, por eso normalmente tiene una función didáctica y presenta "claves" explícitas (subtítulos, resúmenes, ilustraciones, entre otras) para que los lectores puedan encontrar fácilmente lo que para el autor es importante en la exposición del tema.</p> <p><i>Explicar</i>, a su vez, viene del latín <i>explicare</i> que significa "desplegar"; por lo tanto, la explicación implica desarrollar un discurso que permita la clara identificación de las partes de un proceso, hecho o fenómeno. Usa diversos modos de comunicación: descripción, en las definiciones, y narración, argumentación e incluso diálogos.</p> <p>Su función es informar y explicar.</p>	<p>Texto cuyo modo básico de comunicación es la argumentación, por lo tanto, se enuncia una opinión que se argumenta, sostiene o justifica con razones diversas (ejemplos, datos de alguna autoridad o experto en el tema, etcétera).</p> <p>Su función es persuadir o convencer acerca de algo.</p>
Estructura	<p>Tiene:</p> <ul style="list-style-type: none"> -<i>Presentación o Introducción</i>: parte en que se ubican el tema y los objetivos del texto. -<i>Desarrollo</i>: en el que se especifican los datos y el conjunto de aspectos o características que explican o informan sobre el tema. -<i>Conclusión</i>: es la recuperación resumida de los datos más relevantes presentados en el desarrollo. En ella se mencionan también las limitaciones y los logros de la explicación. 	<p>Tiene:</p> <ul style="list-style-type: none"> -<i>Punto de partida, premisas o introducción</i>: apartado en que se ubican el tema y las condiciones que rodean o disparan la reflexión y la opinión que se da sobre algo. -<i>Tesis</i>: es la opinión, afirmación o negación que el autor emite sobre un tema. -<i>Argumentos</i>: serie de razones o datos que se presentan como apoyo o respaldo de la opinión emitida. -<i>Conclusión</i>: reflexión última sobre la opinión dada a conocer y que se espera que el receptor comparta.
Recursos lingüísticos que usan	<ul style="list-style-type: none"> -<i>Definiciones</i> -<i>Presente atemporal</i> (verbos "es", "está" como conectores entre el objeto y sus características). -<i>Etimologías</i> -<i>Descripciones y adjetivaciones</i> -<i>Ejemplificaciones</i> -<i>Analogías</i> -<i>Tercera persona o el impersonal</i> (La publicidad... el consumidor... se menciona que... se habla de...). 	<ul style="list-style-type: none"> -<i>Figuras retóricas</i> variadas. -<i>Narraciones</i>. -<i>Ejemplos</i>. -<i>Analogías</i>. -<i>Primera persona del singular</i> (Opino... considero... creo...).
Ejemplos	<ul style="list-style-type: none"> -Artículos contenidos en los libros de texto o manuales escolares. -Las llamadas "monografías" que venden en las papelerías. 	<ul style="list-style-type: none"> -Artículos de opinión que aparecen en periódicos o revistas. -Ensayos. -Discursos de los debates.
Otros	<hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/>



Cápsula

En un texto es preferible hablar de la *estructura expositiva* o la *estructura argumentativa* cuando alguna de éstas aparece sólo en una parte, pero no es característica de todo el texto. En cambio, se habla de *tipo de texto expositivo* o *texto argumentativo* cuando estas estructuras predominan en todo el texto.

Glosario



- **superfluo.** Innecesario, que está de más.
- **opulento.** Relativo a opulencia, abundancia, sobra de bienes, riqueza.
- **marketing.** Conjunto de prácticas que buscan el aumento del comercio.
- **vapuleado.** Golpeado, reprendido, criticado.

Para practicar

1. Reúnanse con otro compañero. Discutan en qué se parece la información que encontraron acerca de los textos expositivos y los argumentativos, respecto de la que se presenta en el cuadro. Si ustedes encontraron más datos de los que se señalan aquí, escribanlos en la fila de Otros.
2. Lean los siguientes fragmentos de textos. Señalen cuál es expositivo y cuál argumentativo.

Texto 1

Nuestra sociedad vive sustentada, como dice Herbert Marcuse, sobre “falsas necesidades” que le son impuestas por los intereses de unos grupos determinados. (...) Uno de los rasgos sobresalientes de este manejo del hombre, como afirma Marcuse, es la transformación de lo **superfluo** en necesario (...). La gente se reconoce a sí misma en sus comodidades: encuentra su alma en su automóvil, en su aparato de alta fidelidad (...) es “la sociedad **opulenta**”, en la que las técnicas publicitarias indican al consumidor *qué desea*, o mejor, quizá, *qué debe desear*.

No obstante, frente a esa visión negativa de la publicidad (...) en la sociedad contemporánea existe una visión positiva; la que considera el **marketing** orientado hacia el consumidor, es decir: la publicidad como un servicio que orienta al consumidor.

La publicidad. Barcelona, Salvat editores, 1973. p. 127 (fragmentos).

Texto 2

Observemos en primer lugar que la palabra *publicidad* posee actualmente en francés dos acepciones. Se opone primero a lo que es confidencial, secreto, desconocido: en tal sentido, comentamos la “publicidad” de un suceso, la “publicidad” de los debates, la “publicidad” de los actos jurídicos, etcétera. La existencia de la palabra en esta primera acepción se remonta manifiestamente al siglo XVII. La segunda acepción, que podríamos calificar de “comercial” y que es la única que aquí interesa, no aparece sino hasta la segunda mitad del siglo XIX (...) la noción de publicidad, en esta segunda acepción del término, también implica hoy una nueva idea: la de incitación a la compra.

David Victoroff. *La publicidad y la imagen.* Barcelona, Gustavo Gili, 1978. p.11 (fragmento).

3. Lean ahora la siguiente entrevista y efectúen las actividades que aparecen al final.

Entrevista de Pierre Kister a Jacques Douce

*El hombre contemporáneo vive inmerso, dominado, manipulado y **vapuleado** por la publicidad. Los descubrimientos llevados a cabo por la psicología y por la psiquiatría han sido aprovechados por los técnicos publicitarios para actuar en el inconsciente humano y manejarlo a su antojo. Por otra parte, no es posible pensar la sociedad avanzada sin la presencia constante de la publicidad. Ésta es una especie de ropaje que la envuelve y constituye su imagen misma. Por todo ello, tratar el tema de la publicidad adquiere una importancia enorme y representa plantearse uno de los temas de mayor actualidad.*

Jacques Douce, director de la famosa Agencia Havas, ha tenido la gentileza de contestar el siguiente cuestionario:

¿Cuál es el papel de la publicidad en el juego económico moderno? ¿A qué niveles interviene?

Hasta hace muy poco, incluso en los países industrializados, la economía restrictiva predominaba sobre la de elección. La publicidad no era entonces necesaria. Actualmente, cuando deseamos adquirir un impermeable o una pastilla de jabón se nos presenta un problema de elección. De ahí la importancia totalmente nueva de la publicidad en nuestra economía.

La publicidad es un elemento esencial del **marketingmix**; interviene como tal entre la producción y el consumo. Se trata de un **engranaje** muy importante en el mecanismo de la economía de mercado, en la adaptación de la oferta a la demanda y de ésta a la oferta. Su intervención ya no es final ni **marginal**, ni tan siquiera ocasional; la preocupación publicitaria debe ser continua y situarse más arriba del proceso de comercialización.

Creo que entre los productos que se consumen actualmente hay por lo menos un 50% que hace diez años no existían. Por lo tanto, el papel principal de la publicidad, en lo esencial de su acción, ha sido proporcionar información comercial acerca de nuevos productos, de nuevos servicios.

Glosario



- **marketingmix.** Se denomina Mezcla de Marketing a las herramientas o variables de las que dispone el responsable de marketing o ventas para cumplir con los objetivos de una compañía.
- **engranaje.** Enlace de ideas, circunstancias o hechos. Conjunto de piezas que se engranan o ensamblan.
- **marginal.** Que está al margen. De importancia secundaria o escasa.

¿La publicidad, analizada globalmente, se puede considerar como una forma de propaganda para la sociedad de consumo?

Globalmente, la publicidad sirve de vehículo a un estilo de vida, a cierto arte de vivir. Promueve determinados valores sociales, ciertos **arquetipos** de comportamiento, determinados modelos socioeconómicos. En general, estos valores van ligados a lo que se ha convenido en llamar “sociedad de consumo”, y esto sencillamente por la razón de que la publicidad es –en este sentido– una forma de comercio al igual que los grandes almacenes, los supermercados, las *boutiques*, etc. (...). La publicidad como técnica podría también ponerse al servicio de bienes no comercializados, de servicios colectivos o de realizaciones no **lucrativas**.

(...)

Algunos especialistas consideran que la publicidad perjudica la concurrencia en el mercado de las empresas más débiles, favoreciendo por consiguiente la hegemonía de las más poderosas. ¿Qué opina usted de esto?

Ésta es una de las críticas que se hacen a la publicidad. Se cree que es como un derecho de aduana: impide a los recién llegados el acceso a ciertos sectores. De entrada, hay que considerar que existen determinados sectores que presentan diversos aspectos: no sólo el volumen publicitario mínimo, sino también las inversiones. No se puede acceder a la **siderurgia** o a la petroquímica sin invertir varios millones. La publicidad es también una forma de inversión. Se invierte en publicidad como se invierte en máquinas. Por el contrario, en otros casos, la publicidad ha permitido poner en tela de juicio ciertas posiciones establecidas. A modo de ejemplo, es interesante citar un caso espectacular ocurrido hace años en la agencia donde trabajo. El sector de las especias era dominado en Francia por la *Générale Alimentaire*, con *Poivraussage*, por una parte, y la *General Food*, con *Sulta*, por otra (se trata de dos grandes compañías sólidamente establecidas, con numerosas marcas y medios muy importantes). Un día nos visitó un hombre del sur de Francia apellidado Ducros. Recogía hierbas en la región de Provenza y era distribuidor al por mayor de un determinado número de almacenes. Su personalidad nos impresionó. Era dinámico, tenía ideas. Buscamos nombres para sus productos, hicimos mezclas, un **condicionamiento** típico,

Glosario



- **arquetipo.** Representación que se considera modelo de cualquier manifestación de la realidad.
 - **lucrativa.** Que produce ganancias o utilidades.
 - **siderurgia.** Arte de extraer y trabajar el hierro.
- condicionamiento.** Limitación, restricción. En psicología se menciona que se puede “condicionar” el comportamiento de una persona mediante la presencia de cierta clase de estímulos.

una marca. Le invitamos a entrar en los grandes circuitos distribuidores. Tres años más tarde, este hombre se situaba a la cabeza del mercado de las especias. (...)

No nos imaginamos de qué modo estas personas, y otras que también lo han conseguido, hubieran podido introducirse en el mercado y revolucionar posiciones muy sólidas en ciertos sectores del mercado sin ayuda de la publicidad.

La publicidad. Navarra: SALVAT (grandes temas), 1975, pp. 9-19 y 78-89. (Fragmentos).

4. Localicen las respuestas que originan textos solamente expositivos (que informan y explican) y las que se presentan como textos argumentativos (es decir, en las que hay opiniones que se argumentan o apoyan con datos o razones diversas). Pueden señalar con color amarillo las respuestas que son textos expositivos, y con verde, las que sean argumentativos; o también pueden escribir con lápiz, en el margen del texto, el tipo de estructura que prevalece en cada respuesta.

5. Comenten y argumenten, con ayuda de su maestra o maestro, sus hallazgos, en el grupo.

SECUENCIA DIDÁCTICA

Los tipos de argumentos

En las sesiones anteriores —y en lo que estudiaron en sus pasados cursos de español— reconocieron qué es un texto argumentativo e identificaron diferentes maneras en que algo puede argumentarse, lo cual es indispensable para valorar ese tipo de textos y también para saber cómo estructurar discursos cuando escribes o participas en debates. Por ello, es importante que conozcas las diversas maneras en que se puede apoyarse o argumentarse una opinión o tesis.

Los argumentos que suelen usarse en los textos argumentativos son los siguientes.

- Argumentos que hacen referencia a *un modelo*, a *un ejemplo*, a *una ilustración* (es decir, una anécdota o historia que ilustra el caso o hecho; como la anécdota del vendedor de especias en la entrevista que leíste antes).



Cápsula

Los textos expositivos y los argumentativos se usan frecuentemente de manera combinada. Es muy difícil encontrar un texto que use sólo un modo de comunicación o tenga una sola función comunicativa. Por eso es importante que sepan distinguir cuál función comunicativa y modo de comunicación tienen más peso o son los predominantes.



Cápsula

Los textos pueden tener funciones comunicativas diversas: informar, persuadir o convencer, amenazar, disuadir, explicar, solicitar, manipular o dirigir la conducta de otro, expresar emociones o sentimientos, jugar con el lenguaje y la estructura del texto, mantener o verificar el contacto comunicativo o la relación interpersonal con otro u otros, etcétera.

- Argumentos por el *establecimiento de analogías* (señalan una semejanza o un parecido entre dos seres, objetos, conceptos, etc., a partir del cual se llega a una conclusión). Generalmente se usa cuando se hace referencia a cosas muy abstractas, para ayudar a entenderlas. Por ejemplo: “la fotosíntesis es muy importante para producir oxígeno; las plantas, entonces, *son como fábricas de aire respirable* y por lo tanto, ayudan a mejorar nuestra calidad de vida”.
- Argumentación por apelación o *mención de las consecuencias* de los hechos o actos (es juzgar algo por sus posibles efectos).
- *Argumentos de autoridad*. Son aquellos en los que se cita a los autores o expertos en un tema. Se basan, por lo tanto, en la credibilidad y reconocimiento social de personas o instituciones que se consideran voces autorizadas, debido a sus logros y lo que saben sobre el tema.
- *Argumentos de hecho*. Son los que manejan datos estadísticos proporcionados por instituciones de prestigio o que son producto de investigaciones.
- Argumentos por *referencia a experiencias compartidas*. Cuando se hace mención de hechos y experiencias ampliamente conocidos también por el receptor o por la colectividad.
- Argumentos por apelación o *referencia a una tradición*. Son los que están basados en el señalamiento de una tradición (es decir, de una práctica, costumbre o concepción, de tipo social o comunitaria, construida colectivamente y pasada de generación en generación); como por ejemplo, el señalar que “México siempre se ha caracterizado por ser un país amigable y solidario en el ámbito internacional”, para defender una determinada postura; o que “la madre es la mejor persona que se puede hacer cargo de los hijos”.
- Argumentos por la *presentación de teorías o elaboraciones teóricas*. Se usan generalmente como respaldo en textos científicos o de divulgación de la ciencia. Son argumentos que señalan algunas construcciones sobre cómo funcionan las cosas o la realidad y que están fundamentados en sistemas de ideas probadas en algún campo de saber. Por ejemplo, es un argumento por la presentación de teorías

el señalar que “de acuerdo con la teoría de X, la inflación para este año en México, será de 10%”; o que “si de acuerdo con lo señalado por la teoría de los actos de habla, el silencio también significa, entonces, en una reunión, los que no han señalado ni expresado nada, están significando que están de acuerdo con lo planteado en ella”.

- Argumentos por *la valoración del antes y después de un hecho*. Son los argumentos donde se señala cómo estaba algo antes y cómo está ahora, para señalar lo positivo o negativo de un cambio. Por ejemplo, si lo que interesa es sostener la postura de que la tala inmoderada de árboles es algo negativo para un ecosistema, entonces se puede mencionar cómo era la vida en un bosque antes de la tala de árboles y cómo es ahora, haciendo énfasis es los cambios negativos.

Para practicar

1. Lean el siguiente texto; después, en los recuadros de comentario que tienen líneas escriban qué tipo de argumentos o información se usa para apoyar y sostener la opinión o tesis que menciona el autor. Ya están marcados los encabezados de los argumentos principales, aunque todo el texto que sigue en el párrafo también es parte de las razones que da el autor como argumento.

¿TIENE FUTURO EL CONSUMISMO?

La sociedad en la que vivimos nos incita no sólo a consumir, que es una necesidad humana, dado que tenemos que satisfacer nuestras carencias, sino al consumismo, al consumo superfluo. Esto lo realiza convirtiendo en esenciales las funciones simbólicas del consumo, para lo que se sirve de la influencia que ejercen en las masas la publicidad y la moda puestas al alcance de toda la sociedad a través de los medios de comunicación de masas.

El consumismo, sin embargo, no es la solución para satisfacer realmente las necesidades humanas, puesto que crea muchos males reales y sólo ofrece a cambio, como vimos, satisfacciones simbólicas o ilusorias.

El consumo superfluo puede incluso llegar a ser perjudicial. Esto sucede, por ejemplo, cuando nos induce a consumir productos que son inconvenientes para la salud, como ocurre con el tabaco, el alcohol y las demás drogas. A pesar de ello, la publicidad constante y

Éste es el **título** del texto argumentativo. En él se anuncia ya el tema (consumismo).

Aquí empieza la parte del **Punto de partida (o introducción)**.

Ésta es la opinión o **tesis** del autor.

Encabezado del argumento 1. En el párrafo se usa como respaldo:

Glosario



- **ingente.** Muy grande.

Encabezado del argumento 2.
En el párrafo se utiliza como
respaldo:

Argumento 3. Usa:

los imperativos de la moda incitan todavía a muchos seres humanos a buscar las ilusorias satisfacciones que proporciona el consumo de esos productos. También perjudica al hombre cuando le mueve a cambiar sus hábitos alimenticios (“comida-basura”) o su imagen corporal (¡hay que estar delgado!), para seguir los reclamos de una publicidad y de una moda interesada más en colocar sus productos en el mercado que en satisfacer verdaderas necesidades humanas. Hay veces que incluso se pierde la propia identidad cultural por seguir formas de consumo que proceden de otras culturas, pero que triunfan por la **ingente** inversión publicitaria que acompaña al lanzamiento de sus productos. Un ejemplo de esto lo tenemos en el consumo masivo de refrescos de cola y hamburguesas.

→ La naturaleza, por su parte, sufre cada vez más las consecuencias de la loca carrera hacia el consumismo emprendida por los seres humanos. Las basuras y los residuos se acumulan dificultando su asimilación por la naturaleza. Una lata tarda 500 años en descomponerse y una botella de vidrio más de 1000. Se calcula que el 80% de los residuos considerados peligrosos es producido por los Estados Unidos de América, la nación más consumista del mundo. La industria mundial produce cerca de 2 500 millones de toneladas de desechos, de los cuales 338 se encuentran clasificados como altamente peligrosos. Además contamina el medio ambiente hasta hacerlo peligroso para la supervivencia de la vida. En 200 años de actividad industrial se ha incrementado en un 25% la cantidad de dióxido de carbono libre en la atmósfera del planeta. Amplias zonas de bosques y reservas naturales, tan necesarias para la vida de la Tierra, se destruyen cada año. Entre 1987 y 1988 los incendios arrasaron una superficie de la Amazonia equivalente a la de España, y las selvas de la Amazonia producen cerca del 40% del oxígeno que respira el mundo. Estamos a punto de acabar con el equilibrio ecológico. Desde el año 1600 se han extinguido 726 especies conocidas y actualmente están en peligro otras 21 806.

→ Desde el punto de vista de la solidaridad humana también es posible criticar seriamente al consumismo. Sin un mínimo de justicia social a nivel mundial el futuro de la humanidad corre peligro. En efecto, hemos hablado de las sociedades de consumo y del consumismo. De lugares donde reina la abundancia hasta el punto de que algunos seres humanos se pueden permitir el lujo de consumir sin necesidad, incluso de destruir bienes de consumo sin haberse aprovechado de ellos. El 80% del acero y el 85% del papel son consumidos por el 23% de la población mundial, que también consume el 77% de la energía que se gasta en el mundo.

Mientras esto ocurre en algunas sociedades humanas, el problema de la pobreza sigue existiendo para la mayor parte de la humanidad. El hambre y la desnutrición son una realidad en América Latina, en Asia y en África. Son millones los seres humanos que no tienen solucionadas sus necesidades primarias o biológicas. Se calcula que más del 40% de la población mundial (unos 2 000 millones de personas) son pobres, de ellos 1 200 millones viven en estado de pobreza absoluta, y el 75% (aproximadamente 4 000 millones) tiene graves carencias en lo que respecta a su alimentación vestido o vivienda. Sólo el 15% (800 millones) no tienen problemas de consumo... y las cosas no mejoran con el paso del tiempo, sino que empeoran. Si en 1965 el 70% de la producción mundial se realizaba en los países ricos y el 20% en los no desarrollados, en 1989 la proporción era 73% y 16%.

De todas formas, lo peor del consumismo es que se basa en un sistema de organización económica que no tiene futuro. En efecto, como vimos anteriormente el consumismo es la consecuencia del crecimiento constante de la producción. El sistema productivo crece continuamente y tiene que dar salida a sus productos. Pues bien, tanto el crecimiento constante de la producción, como el crecimiento constante del consumo son imposibles de mantener a largo plazo.

Para comprender las propiedades del crecimiento constante recordemos la leyenda según la cual el juego del ajedrez lo inventó un matemático que estaba al servicio de un Rey. Este quiso recompensarlo por su buen trabajo. El matemático le pidió la cantidad de trigo resultante de colocar un grano de dicho cereal en el primer cuadro del tablero de ajedrez, dos granos en el segundo, cuatro en el siguiente y así sucesivamente hasta cubrir todos los cuadrados del tablero. Al Rey le pareció que la petición era insignificante, pero cuando se hicieron los cálculos, resultó que no había trigo en el mundo para entregar al inventor del juego. En efecto, se trata de 2 elevado a la potencia 64, es decir, 500 veces la cosecha de trigo del año 1980, cantidad superior a la cosechada por el hombre a lo largo de toda su historia.

El consumo de un producto que aumente su consumo a un ritmo del 7% anual se duplicará en sólo 10 años. Esto quiere decir, por ejemplo, que si en el año 2000 se acabaran todas las reservas de petróleo conocidas, y en el año 2001 se descubriera una nueva reserva de petróleo igual a la cantidad total del mismo consumida a lo largo de toda la historia de la humanidad, si el consumo

Argumento 4. Aquí se utiliza:

Aquí se utiliza como argumento:

Aquí se usa como argumento:

continuara creciendo a un ritmo del 7% anual, esta fantástica fuente de petróleo se agotaría en tan sólo 10 años.

Aquí se usa como argumento:

→ Esto quiere decir que ningún recurso que nos proporcione la naturaleza, ni ningún producto que elabora la industria humana puede satisfacer las necesidades de un crecimiento continuo del consumo durante mucho tiempo. Si un producto natural con consumo constante tarda, por ejemplo, 600 años en acabarse, con consumo creciente al 1% anual duraría 200 años, al 5% sólo 70 años, al 15% únicamente 30 años.

Aquí se usa como argumento:

→ Pensemos, además, que el consumo creciente es hoy patrimonio de la minoría de la humanidad. ¿Qué ocurriría si todos los habitantes de la Tierra quisieran consumir lo mismo que consumen los habitantes de los Estados Unidos de América? El problema se agrava si tenemos en cuenta, además, el incremento de población que soporta nuestro planeta. En la actualidad son unos 5 500 millones de personas; en el año 2050, de mantenerse el actual ritmo de natalidad, serán 10 000 millones los habitantes del globo y un 97% de ese crecimiento se habrá registrado en el Tercer Mundo. Es decir, en países que necesitan aumentar mucho su nivel de consumo para salir de su situación de subdesarrollo. ¿Cómo podrán hacerlo si la mayor parte de los recursos de la humanidad los gastan los países avanzados en un consumo superfluo?

Ésta es la conclusión.

→ Parece evidente que el consumismo no es el futuro de la humanidad.

Jesús Pardinas Fuentes. *Seis lecciones sobre consumismo*.
Documento bajado de: http://www.sistemaeducativo.net/ESO/etica/seis_lecciones_consumismo.htm
Fecha: 2 de febrero de 2007.

2. Reúnanse en parejas y comparen lo que cada uno escribió.
 3. Valoren, además, si los argumentos que usa el autor son o no consistentes en función del tipo de datos o información que usa como respaldo.
 4. En el grupo, comenten y argumenten, con ayuda de su maestra o maestro, sus hallazgos acerca de los tipos de argumentos.
- Cuando redacten textos argumentativos o participen en debates, pueden usar algunos de los tipos de argumentos que se han señalado aquí.

Castillo Rojas, Alma Yolanda y otros (2008). *Contexto 3*. Español secundaria tercer grado. México: SM. pp. 215-226.

SECUENCIA DIDÁCTICA

LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS Y SUS CARACTERÍSTICAS

El debate, ya sea oral o escrito, es un texto argumentativo. En los debates normalmente se tocan temas polémicos, es decir, sobre los que se pueden dar diversas opiniones. Por esta razón los participantes, además de dar a conocer su punto de vista, deben fundamentarlo con buenas razones o argumentos; esto con la intención de convencer a otros para que compartan su postura. Los textos argumentativos, como recordarás por lo que han estudiado antes, se caracterizan porque en ellos se expresa una o varias opiniones (tesis) que se defienden o sustentan con argumentos o razones. La argumentación, además de existir en los debates, la encontramos en las caricaturas o cartones políticos, en las editoriales y los artículos de opinión que aparecen en los periódicos o las revistas. También hay argumentación, como ya viste, en los textos publicitarios.

Partes de un texto argumentativo

- **Tema** (generalmente el tema se encuentra planteado en el título del texto o se infiere del contenido del mismo).
- **Punto de partida o premisas** (es una especie de introducción en la que se mencionan antecedentes a ciertos hechos que son motivo de la reflexión y de la opinión o tesis que da el autor del texto).
- **Tesis** (es la opinión del autor o emisor del texto. Es una afirmación sobre un hecho o cosa, que se va a defender o apoyar con datos o informaciones diversas).
- **Argumentos** (es el conjunto de datos o informaciones que se dan para apoyar la afirmación hecha antes —la tesis—).
- **Conclusión** (es un texto breve, de cierre, donde se refuerza la opinión recuperando parte de lo ya dicho).

No todos los textos argumentativos tienen de manera explícita estas partes ni en este orden. Sin embargo, para que el texto sea argumentativo deben aparecer siempre la tesis o postura frente a un tema o asunto y los argumentos que la sustentan.

Tipos de argumentos que se usan comúnmente para defender una postura

- **Por apelación a una tradición.**
- **Por apelación a experiencias compartidas.**
- *De hecho* (se basan en pruebas observables o datos estadísticos).
- **De ejemplificación, ilustración o presentación de un modelo.**
- **Por establecimiento de analogías** (o comparaciones).
- **Por apelación o mención de las consecuencias de los hechos o actos.**
- **Por valoración del antes y después de un hecho.**
- *De autoridad* (citar la información dada por personalidades o instituciones de reconocido prestigio o expertos).
- *Por presentación de teorías o elaboraciones teóricas.*

Para practicar

1. Junto con sus compañeros de equipo lean los textos que aparecen a continuación.
2. Del texto A localicen el tema, puntos de partida o antecedentes, la tesis y los argumentos. Subrayen y escriban al margen del texto para señalar estos datos que se les piden. También escriban qué tipo de argumentos son los usados para respaldar la tesis.
3. Del texto B identifiquen cuál es la tesis del caricaturista y cuáles son sus argumentos.
4. Comenten sus respuestas en el grupo y, con ayuda de su maestra o maestro, lleguen a un consenso.

Texto A: Artículo de opinión

DÍA DE MUERTOS/HALLOWEEN IMPORTADO PARA LA CIUDAD

Carmen Sánchez Crespo

En nuestra ciudad los días primero y 2 de noviembre son una celebración milenaria (como en todo el país), porque en la tradición mexicana representan el reencuentro con el inframundo, son tiempos en que los muertos tienen permiso para venir del *más allá* a visitar a sus parientes vivos; sus almas son recibidas con ofrendas, se les agasaja con los ricos platillos que en vida les eran preferidos.

Es ampliamente conocido que este festejo tiene sus orígenes en la cosmogonía prehispánica. El México antiguo no temblaba ante Mictlantecuhtli, el dios de la muerte; temblaba ante esa incertidumbre que es la vida del hombre: la llamada Tezcatlipoca. Una de las concepciones fundamentales del mundo precortesiano es la idea de la inmortalidad o, más bien, de la indestructibilidad de la fuerza vital que subsistía más allá de la muerte.

Quizá no haya otra tradición popular que se celebre con mayor fervor en México (a excepción del 12 de diciembre, santo de la Virgen de Guadalupe), que el día de Muertos, pero actualmente con la importación cultural gringa del famoso *Halloween*, ésta se ha transformado en una especie de festejo híbrido, que el comercio en todas sus esferas devora, y cada vez aleja más de las antiguas tradiciones que perduraron en nuestra ciudad.

El Día de Muertos en la capital es hoy motivo para la voracidad comercial: en tiendas y puestos ambulantes se vende, antes que las antiguas calaveritas de azúcar, pan de muerto, la savia del copal, veladoras, dulce de calabaza en tacha y camote, todo lo que la cultura *gringa* nos ha exportado, como las calabazas de plástico con asas para llenar de dulce, y los disfraces de Luciferes, Dráculas, brujitas, calacas, máscaras de Chukis, hombre-lobo (que las hay desde 20 pesos hasta 300 o 500, según el material). La venta de la tradicional calabaza de Castilla (grande y de color amarillo con verde) es desplazada cada vez más por la comercialización de pequeñas calabazas anaranjadas (cultivadas en EU).

Es curioso que precisamente en las escuelas, donde se supone se les inculca a los niños a conservar sus tradiciones populares, sea donde comienza la transculturización. En muchos jardines de niños se les enseña a los pequeños que el Día de Muertos se celebra a los difuntos con un altarcito lleno de dulces y demás artículos tradicionales, pero les piden que vayan disfrazados de diablitos, brujitas, calacas, fantasmas, momias, hombres-lobo y otros monstruos que nada tienen que ver con el Día de Muertos mexicano. Algunas maestras organizan una especie de *kermés*, y luego hacen desfilar a los pequeñitos disfrazados por varias cuadras alrededor de la escuela.

Parece que la *modernidad* con su tecnología nos ha conducido a vivir de prisa, sin tiempo para disfrutar de las celebraciones como se hacía no hace más de veinte años; ya son pocas las personas que se dan un espacio para ponerle a sus difuntos un altar con frutas, calaveritas, flores de cempasúchil, veladoras, dulces de calabaza, camote o el guiso que más le gustaba al pariente fallecido (todos preparados en casa). Hoy, algunos sólo ponen la foto del difunto acompañada raquíticamente de una veladora y flores. Cada vez son menos las personas que el primero y 2 de noviembre van a los cementerios para *llorar el hueso*.

A los niños ya no se les enseña a hacer su *calaverita* con una caja de zapatos con una rendija para que los adultos depositen alguna moneda (...), ahora se les compra una calabacita anaranjada de plástico.

¡Vaya! La mejor muestra del *Halloween* importado para nuestra ciudad se ejemplifica en el *chou* carnavalesco de los jóvenes, que se disfrazan y caminan en las noches por las calles haciendo bromas, organizan fiestas de *Halloween* o se *revientan* en los antros populares como El Sepulcro, La Llorona, Medusas, La Bruja, Los Infiernos, El Gato Negro, entre muchos otros (por cierto, en estas fechas adornan los antros con muñecos de momias, vampiros y pelo de ángel blanco y gris —como si fuera tela de araña—, incluso los meseros se disfrazan a tono). ¡Y por supuesto! El mejor ejemplo son las carteleras de los cines que anuncian el churro clásico del *Halloween* en su séptima versión.

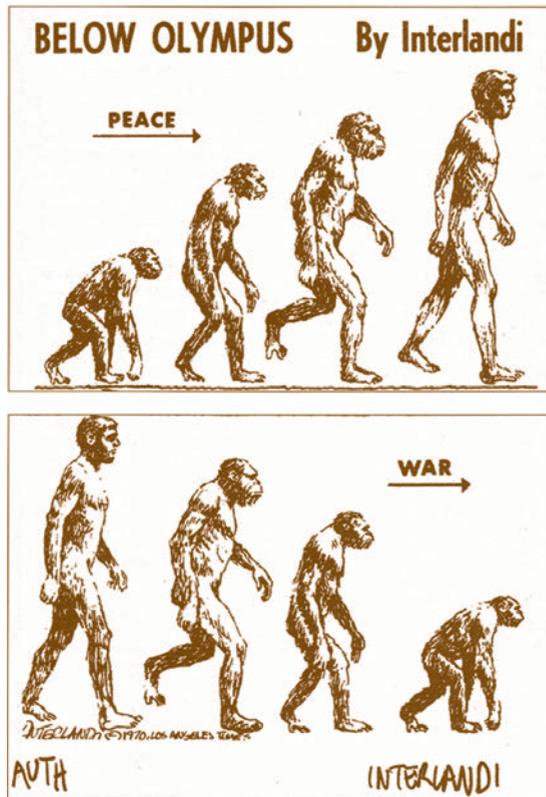
Carmen Sánchez Crespo. “Día de muertos/Halloween importando para la ciudad, en *Uno más uno*. Viernes 30 de octubre de 1998. p. 14. (Adaptación).

Texto B: Caricatura



Cápsula

Debate. Es una discusión, entre dos o más personas, que se desarrolla a partir de opiniones o posiciones diferentes en relación con un tema o hecho. En esta discusión debe haber respeto entre los participantes, es decir, no se deben atacar o insultar, puesto que el objetivo es aprender o comprender mejor el tema o asunto a partir de la puesta en relación de los diferentes puntos de vista. Esta discusión se realiza frente a un público, que también puede participar.



Autor: Interlandi. Tomada de: Rius. *El arte irrespetuoso. Historia completa de la caricatura política según Rius*. México, Grijalbo, 1988. p. 137.

SECUENCIA DIDÁCTICA

El debate y la contraargumentación

El debate se caracteriza por ser un texto en el que se inscriben opiniones diversas sobre un tema. Puede ser escrito (cuando un mismo autor trata y hace reflexiones varias sobre un mismo tema; o cuando se transcribe un debate oral y se publica en un diario o revista) o también ser oral. La característica distintiva de presentar opiniones diversas acerca de un tema origina que aparezcan argumentos positivos y argumentos negativos, en relación con una tesis o postura emitida por alguno de los participantes.

TIPOS DE ARGUMENTACIÓN

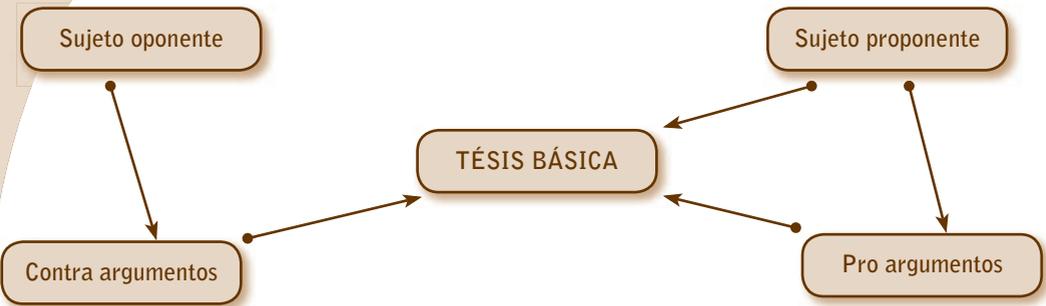
Positiva o prueba (presenta argumentos a favor de una postura, por eso se llaman pro argumentos o argumentos positivos).

Negativa o refutación (presenta argumentos en contra de una postura, por eso estos argumentos se llaman negativos o contra argumentos).

Por ejemplo, el texto que leíste en la secuencia didáctica 11 sobre la celebración del Día de Muertos maneja una tesis: que la celebración del día de muertos en México se está convirtiendo en un festejo híbrido, es decir, en un festejo en donde se mezcla la cultura tradicional con la proveniente de Estados Unidos. Todos los argumentos que la autora expone son para apoyar esta tesis (son positivos o pruebas a favor de la tesis).

En cambio, en este texto aparece una contra argumentación:

<p>Tesis →</p>	<p>Muchas mujeres piensan que sus maridos son los que tienen la última palabra en las decisiones de la familia; y creen que eso es lo correcto porque así les enseñaron sus madres y abuelas; sin embargo, los tiempos han cambiado y hoy existe evidencia de que funcionan mejor las decisiones que se toman por acuerdo de todos los miembros de la familia. Psicólogas del DIF realizaron una investigación de campo con 100 familias. En la mitad de ellas las decisiones frente a situaciones diversas sólo las tomó el esposo o padre. En la otra mitad, las decisiones fueron tomadas con la intervención y el consenso de todos los integrantes. El reporte de su estudio indica que este último tipo de actuación integra más a los miembros y los hace más solidarios y responsables frente a las consecuencias de las decisiones...</p>	<p>argumento de opinión personal</p> <p>← Tesis contraria a la primera</p> <p>← Argumentos de autoridad</p>
<p>Conector que indica oposición y que introduce la contra argumentación.</p>		
	<p>Yolanda Ruiz Ruiz. "Hombres vs. Mujeres". <i>Revista QUO</i>, Núm. 73, Nov. 2003. p. 36. (Fragmento).</p>	



(Esquema basado en el presentado por Haidar, Julieta. "La refutación argumentativa y el componente patémico". Revista *Iztapalapa* 53. Año 23, julio-diciembre de 2002. pp. 33-50).

Actividades

1. Con sus compañeros de equipo lean los textos que aparecen a continuación y señalen en cuál sólo hay argumentación positiva y en cuál hay contra argumentación.

Texto A

¿UNA PAREJA PARA TODA LA VIDA?

Los logros a nivel del lenguaje, de los valores y de algunas estructuras respecto a la autonomía de la mujer han favorecido, afortunadamente y aun a pequeña escala, que la mujer no se vea obligada por razones económicas o culturales, a "aguantar" atropellos de todo tipo por parte de su pareja. El argumento de que de la mujer depende que el matrimonio dure justificando así una doble moral, está felizmente dejando de operar. Sin embargo, esta nueva visión ha llevado a desvalorizar en alguna medida la idea de una pareja para toda la vida. Yo tengo la intuición de que trabajar cotidianamente por construir una relación de pareja seria y duradera, en resumen definitiva, es fuente de crecimiento personal y colectivo, y que es un objetivo que vale la pena mantener y por el cual luchar. No obstante me queda claro que el ser humano, hombre-mujer es sumamente complejo y que cuando las relaciones empiezan a deteriorar la vida y la dignidad, es importante cortarlas, y más importante aún, que la necesidad económica o la ignorancia legal, no sea la causa de que muchas mujeres soporten atropellos sin fin. Sabemos hasta qué punto la violencia intrafamiliar física y psíquica es un dato aterrador a lo largo y a lo ancho del país.

María Eugenia Sánchez Díaz de Rivera. "La mujer y lo femenino ante los desafíos contemporáneos". Revista *Atajo* Núm.1, agosto de 2000 (Nueva época). pp. 27-32. (Fragmento).

Texto B**EL BOOM DE LA NUEVA PATERNIDAD**

Los cambios en el género masculino también han llegado a la forma de ejercer la paternidad. Y es un fenómeno más global que el metrosexual. Diversas investigaciones han demostrado que este vínculo es mucho más fuerte de lo que se pensaba y que la paternidad incluso es capaz de cambiar significativamente la vida de los hombres. Una investigación realizada en Estados Unidos de América por el Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano asegura que existe una nueva generación de padres que se han involucrado activamente en la crianza de los hijos y que “no consideran que su compromiso se relaciona sólo con el compartir tareas tales como preparar mamilas, cambiar pañales o llevar al niño al kinder, sino que sienten que su papel e influencia son tan vitales en la vida de su hijo como los de la madre”.

Yolanda Ruiz Ruiz. “Hombres vs. Mujeres”.
Revista QUO, Núm. 73, Nov. 2003. p. 36. (Fragmento).

2. Ahora lean los siguientes fragmentos obtenidos de la transcripción de un debate.

La violencia en la escuela

Debate televisivo. Canal 11, martes 13 de marzo de 2007, 9 a 10:30 a.m. (Fragmentos)

Los invitados fueron padres de familia, psicólogos y profesores. El público presente en el estudio está formado por jóvenes estudiantes de preparatoria, padres de familia y profesores; asimismo el público televidente pudo participar vía telefónica.

Silvia (conductora del programa): —Roberto, si tú decías que el sistema, de entrada, es un sistema violento, cuál sería la solución, desde tu perspectiva de psicólogo.

Roberto: —No estoy seguro de que a estas alturas tengamos una respuesta (...) históricamente, la autoridad nunca ha podido contener la violencia; sea esta autoridad la del maestro, la de los padres o la autoridad de un sistema judicial. Los sistemas judiciales normalmente contienen la violencia de la víctima, no del victimario (...).

Conductora: —Y no hay elementos que tú pienses, que tú observes...

Roberto: —No, sí creo que hay posibilidades.

Conductora: —¿Como cuáles?

Roberto: —No podemos poner en el mismo plano a la violencia que resulta de una resistencia y la violencia que resulta de un dispositivo que pasiviza a la población, que llama a papá, a papá maestro, a papá juez para resolver un problema que inicialmente tiene que resolverlo por sí mismo. Creo que en principio tenemos que aumentar el grado de autonomía de las personas, empezando por pensar que las personas son capaces de resolver sus propios problemas y que tenemos que encontrar los dispositivos que permitan precisamente que estas personas interioricen la necesidad de no tener que acudir con nadie para poder resolver sus problemas de interacción con otros; y creo que hacemos lo contrario, decimos: “ve con el otro”, “ve con el juez”, “ve con el padre”, “ve con el maestro” para que él resuelva el problema que tienes que resolver de inicio tú con tu compañero. Si llegaste a los golpes es porque fracasaron y creo que esta idea no se promueve.

Ernesto (Coordinadora Nacional de Educación Ciudadana): —Difiero un poquito, o bastante, porque no es la violencia en sí misma, sino que es la manera en que esa violencia se refleja en la comunidad, porque aquí todos somos violentos por naturaleza; pero nos hemos educado en esa sociedad donde esa violencia es controlada. ¿Para qué?, para poder socializarme con el otro. Porque si todo lo vamos a resolver a partir de entender mi violencia y cómo lo vamos a resolver con el otro, tenemos casos muy tristes, muy dramáticos (...) Entonces, la violencia por sí misma no es el camino si no entendemos que tenemos que llegar a ser tolerantes. Hoy hasta por conceptos estamos discutiendo cuando no tiene que ser así, todos los conceptos tienen algo positivo, nos dicen algo positivo, pero nos estamos identificando con lo negativo. Hay gente que en el transporte público se está peleando por una mirada; a ese nivel estamos llegando. Entonces, yo creo que debemos entendernos en un momento donde la sociedad está muy **encrispada**; los niveles de **cohesión** están muy deteriorados y en ese nivel difícilmente vamos, yo te lo digo, a tener perspectivas de futuro.

Conductora: —Roberto tiene otro comentario.

Roberto: —Eh, sí, bueno, el debate me parece muy, muy interesante. Sí, creo que efectivamente hay una tendencia que plantea que hay que renunciar a la agresión y la violencia, para depositarla en un solo juez, en un solo portador legítimo de esa violencia, que sería el Estado. Sería el Estado el único que puede ejercer la violencia. Ahora, creo que estas violencias que ejerce el Estado

Glosario



- **encrispada.** Enfurecida, irritada.
- **cohesión.** Enlace, unión.

normalmente son violencias bastante legítimas, y también en otras ocasiones bastante ilegítimas. Creo que el otro problema está en que hemos desaprendido a hacernos cargo de nuestras propias cosas (...) Lo que sí creo es que tenemos que pensar que existen contenidos distintos de la violencia: es muy distinta una violencia que se plantea como resistencia a una imposición, a la violencia que se plantea como imposición, así sea sorda, así sea una violencia no demasiado visible pero que sí violenta, en el fondo, la sensibilidad de la gente. Cuando a la gente, por ejemplo, se le piensa como una gente ignorante, como una gente incapaz de resolver sus problemas, en ese momento estamos violentándola. Y luego le ponemos un dispositivo para que los pueda resolver, pero ese dispositivo se los diseñó yo. Los estamos violentando dos veces (...)

Conductora: —Gracias Roberto.

(...)

Eugenia (Que entrevista al público del estudio) —Bueno, me estaban comentando que en su salón hay un serio problema entre un alumno y el maestro; lo que no les deja poner atención.

Alumna: —Sí, lo que pasó es que primero el problema empezó por un tema de la materia, entonces el alumno dijo: “no, esto no es cierto”. Varias clases después siguió el problema. Luego hubo una riña, para ver quién ganaba, quién tenía la razón y eso no nos dejó, ¿verdad?, tener clase.

Eugenia: —Okey, y bueno, acá también Arturo me está comentando que a la salida de la escuela qué es lo que pasa.

Arturo (alumno): —Pues así, muchos compañeros se empiezan a pelear así como que se quitan los cuadernos, o las mochilas, o las chamarras, pero de tanto que ya se están molestando, no sé cuándo se van a pelear más feo. No sé, primero es broma y después es ya así más feo, golpes, no sé.

Eugenia: —Y en relación con eso, aquí nuestra amiga tiene una pregunta para los especialistas.

Alumna: —Bueno, que hasta qué momento deja de ser broma y hasta qué momento debes de reaccionar y cómo debes reaccionar ante una situación de violencia y qué es lo que tienes que hacer, porque si reaccionas puede ser que después se convierta en una competencia, pero si no lo haces te vas a tener que dejar y te van a seguir haciendo más cosas. Ésa es mi pregunta.

Conductora: —Cuál es la manera de reaccionar.



CÁPSULA

La contra argumentación se puede usar para refutar una postura emitida por otro porque no se está de acuerdo con ella. También puede usarse por un mismo autor o emisor para matizar las opiniones que tienen sobre hechos o sucesos complejos que difícilmente se pueden explicar o valorar desde un sólo punto de vista.

Óscar (psiquiatra): —Hace un rato tú decías algo interesante, creo que la pregunta es muy provocadora: la violencia, pues hay que acostumbrarnos a vivir con ella; yo estoy totalmente en desacuerdo. A mí, me parece lo que decían estos jóvenes, que ésa es la conducta común y corriente, pero decimos que si ya nos empezamos a acostumbrar, ya estamos mal, es decir, ya no tenemos herramientas para enfrentarnos a ella. A mí me parece que los seres humanos somos agresivos como respuesta ante el medio; es una respuesta, digamos, biológicamente sana...

Conductora: —De supervivencia.

Óscar: —De supervivencia, pero, en general, las especies animales tienen un nivel de contención de la agresión hasta que se limitan sus derechos, digamos, y ya, no hacen más. Pero los humanos no, una vez que hacemos eso le seguimos un poco más adelante y eso es lo que desde mi perspectiva le llamamos violencia: como la agresión ya dirigida hacia la humillación del otro. Y entonces...

Conductora: —Pero qué podemos hacer en estos casos.

Óscar: —Entonces, acostumbrarnos a esto no me parece nada sano.

Conductora: —No es la solución.

Óscar: —Me parece claramente que lo primero que hay que dejar en claro es que la violencia no puede ser banalizada, es decir, si vemos algo que es una agresión de un ser humano a otro, no puede ser aceptado como algo normal.

Conductora: —Así es.

Óscar: —Ni sano tampoco. Tampoco se puede permitir que los demás me agredan en términos de que limiten mis derechos, es decir, creo que lo primero que debemos hacer es enseñarnos, enseñar a nuestros hijos a tener derechos.

Conductora: —Que el hijo no esté acostumbrado a ser lastimado.

Óscar: —Así es...

Conductora: —Eso sería su primera defensa.

Óscar: —Porque entonces, digamos que ésa es la primera cuestión de uno, es hasta dónde yo tengo derecho de que no me lastimen, ése es el primer punto.

Conductora: —Y si yo ya estoy en la situación como estos jóvenes nos están diciendo, ya estoy ahí en la situación, cuál sería lo pertinente responderle: le doy el avión al otro, me voy, le doy un golpe; o sea cuál sería la respuesta.

3. Contesten las siguientes preguntas y escriban sus respuestas en su cuaderno.

- a) ¿Cuál es el tema del debate?
- b) ¿En dónde se realizó el debate?
- c) ¿Quiénes participaron?
- d) ¿Qué opiniones surgieron? ¿Cómo se argumentaron? (hagan un listado de dos columnas; en la parte izquierda escribe la tesis u opinión y en la derecha los argumentos que se dan para apoyar a cada una).
- e) ¿Hubo contra argumentación? ¿Cómo la identificaste?
- f) ¿Qué funciones tiene la moderadora?

SECUENCIA DIDÁCTICA

Las falacias, las argumentaciones contradictorias y la ironía

Como seguramente recordarán por lo que han estudiado en cursos anteriores, una falacia se define como una argumentación que no es válida, pues aunque se parta de premisas o situaciones iniciales verdaderas (que sirven de marco a una afirmación), la conclusión o afirmación final puede no serlo. Por ejemplo, la siguiente expresión encierra una argumentación no válida o falacia:

Jamás traicionaremos su confianza porque llevamos 25 años sirviéndole, usted ya nos conoce.

(Argumentación no válida: el número de años de servicio no garantiza que ellos sean los mejores. El ser los mejores implica otros factores y no sólo el de la antigüedad de una empresa).

Las **falacias**, también llamadas **sofismas** (o argumentaciones no válidas o engañosas), ocurren en las siguientes circunstancias.

- Cuando se toma una parte por el todo. Como en el ejemplo anterior.

- Cuando la forma de la argumentación no es correcta porque hay equívocos. Ejemplo: “México está a 2240 m. sobre el nivel del mar. Como Acapulco está en México, entonces Acapulco está también a 2240 m sobre el nivel del mar”⁴⁶.
- **Cuando se usan términos de manera confusa o ambivalente.** Ejemplo: “El que arriesga su fortuna en un juego comete una locura, por ello lo deberían encerrar en un manicomio” (aquí locura está usada en sentido metafórico primero, y luego en sentido literal, como enfermedad).
- **Por confusiones en el pensamiento** (confundir lo secundario con lo principal; caer en círculos viciosos: A se define por B y B por A; tomar lo relativo por lo absoluto). Ejemplos: “Tu esposo es un chismoso entonces todos los hombres también lo son”.
- **Por atribución, a los hechos, de causas falsas.** Por ejemplo: “En las pandillas los integrantes se reúnen para causar daños a otros. Por eso es mejor no permitir que los jóvenes se agrupen o formen asociaciones”.
- **Al usar un rasgo de la personalidad del emisor de un argumento para descalificarlo.** Este tipo de estrategias favorece la discriminación. Ejemplo: “Lo que dice Mario sobre cómo mejorar la empresa no es cierto porque él viene de una familia pobre”.
- **Al usar como argumentos las amenazas.** Ejemplo, en una situación donde uno de los oponentes forma parte de un grupo de poder o tiene un puesto de poder: “A quienes no estén de acuerdo con el cambio de coordinador, se les aplicará mano dura”. (Aquí no se dan pruebas del por qué del cambio de coordinador, sólo se amenaza).

Por lo tanto, las falacias son argumentos erróneos que expresan inferencias incorrectas y exhiben una peculiar disposición para el engaño.

También se pueden dar argumentaciones mal planteadas, que entran en **contradicción** como en el siguiente ejemplo:

⁴⁶ Éste y los ejemplos que siguen son variaciones de los proporcionados por Esteban Ortega en el libro *Lógica, Introducción a la filosofía y a la ciencia*. México, Diana, 1990. pp. 204-208.

“Me parece bien que las mujeres se preparen y que desempeñen puestos importantes en la vida social y científica porque, como personas que son, tienen esa libertad. Sin embargo, ellas, en su vida familiar deben respetar la autoridad superior de su marido, como hombre de la casa, y darle la atención necesaria, como lo mandan las buenas costumbres”.

Tesis 1: las mujeres tienen libertad y autonomía para elegir.

Tesis 2, contradictoria con lo que se mencionó antes, pues ahora la mujer no es libre ni autónoma.

Argumento de opinión, sin fundamento de autoridad.

Como pueden darse cuenta, sólo en las argumentaciones tramposas o mal estructuradas se usan las falacias y las argumentaciones contradictorias.

Cuando preparen los argumentos que usarán durante el debate procuren no incurrir en el uso de estas estrategias. Tampoco es recomendable usar ironías que puedan ser causa de agresión a otros. Recuerden que una ironía se define como una expresión que se usa justamente para significar todo lo opuesto a lo que se dice. Un ejemplo de una ironía es una frase como: “Qué bien te ves hoy, estás verdaderamente elegante”, cuando se le dice a un amigo que se acaba de levantar y anda adormilado y con pijama.

Pero hay también escritores que han usado la ironía no para molestar al otro en una contienda argumentativa, sino para plantear opiniones o tesis sobre asuntos realmente complejos.

Para practicar

1. Lee el siguiente texto (que es todo una ironía, pues quiere significar todo lo contrario a lo que dice) donde el autor quiere llamar la atención sobre el comportamiento nefasto y peligroso de los seres humanos soberbios.

El discípulo soberbio

Hubo una vez un escondido monasterio francés por aquellas soledades del Monte negro, donde se encontró la Verdad, la única Verdad, la cual salió de ahí a recorrer el mundo aplastando a las mentiras.

Se cuenta que en una ocasión, el soberbio discípulo Jean recibió un generoso obsequio de su humilde maestro, el divino Claude-Guillaume Vanderbilt Gay-Lussac de la Rochelle, quien al regalo agregó una leve disculpa porque el libro estaba roto y deshojado y el tema no era interesante.

El soberbio discípulo Jean no sabía cómo tomar ese obsequio ni qué significado tendría el privilegio con que lo enaltecía su humilde maestro el supremo Claude-Guillaume Vanderbilt Gay-Lussac de la Rochelle, así que tuvo el orgullo de acudir al Humilde Magnífico para preguntarle:

—Maestro, de ti intento aprender la virtud de la sencillez, aunque nunca he sido digno de suponer que ya forme parte de mí. Este es un libro muy sencillo, inclusive por su tema, pues trata de remedios para combatir la caspa que yo no padezco; sin duda en esta acción hay una enseñanza más humilde con que quieres agraciarme, pero al entregármelo te disculpaste de que no estuviera nuevo y reluciente y el tema no fuera muy atractivo para mí; entonces, ¿cuál es la verdad?

—“La Verdad —dijo el humilde maestro Claude-Guillaume Vanderbilt Gay-Lussac de la Rochelle— no reside en que el libro esté nuevo y reluciente ni que te sea útil, sino en que está viejo y maltratado y es inútil para ti; en la primera premisa no hay verdad; en la segunda sí hay verdad y, sin embargo, las verdades sí y no forman parte de La Verdad”.

—“Entiendo —dijo el soberbio Jean— que de esta manera, con el libro, en efecto, me otorgas parte de La Verdad”.

—“Sí —dijo el sencillo maestro Claude-Guillaume Vanderbilt Gay-Lussac de la Rochelle— con el libro, en efecto, te entrego La Verdad”, e inesperadamente lanzó el libro a la cabeza del discípulo, con tal fuerza y acierto, que conoció al instante la verdad de la vida eterna, pero ésta seguía siendo sólo parte de La Verdad.

Sin embargo, eso no lo supo Jean y su alma se dedicó a vagar por el monasterio con el libro entre las traslúcidas manos. A quienes se les aparecía les aseguraba:

— “Yo recibí La Verdad plena del maestro. Toda está contenida en este libro”. Y quienes tenían el valor de dialogar con él le solicitaban:

— “Si es como dices, dame la enseñanza”.

Y Jean leía su libro de La verdad Absoluta:

— “Para hacer desaparecer la caspa, son condiciones primordiales una alimentación natural, limpieza de los jugos sanguíneos y de los órganos internos. El pelo debe ser lavado una o dos veces semanarias...”. Y no permitía que el encarnado se retirara hasta no haber terminado de instruirlo con La Verdad, pero como viera que nadie la ponía en práctica, recordó las palabras mántricas de

su Maestro cuándo éste le dio la iluminación (que se manifiesta en el brillo de su alma con luz propia en las noches) y optó por iluminar a todos. Así se aparecía un monje y le decía:

— “Con este libro te entrego toda La Verdad” y lo arrojaba con fuerza sobrenatural a la cabeza del devoto quien al instante pasaba a la vida eterna iluminado por brillantes estrellas.

Así, esgrimiendo La Verdad e imponiéndola uno a uno, el descarnado discípulo Jean acabó iluminando a todos los habitantes del convento.

Sólo su humildísimo Maestro se salvó de esa Gracia porque él había sido la fuente del conocimiento y, en consecuencia, no necesitaba que discípulo alguno lo instruyera; además, era necesario que él, desde su realidad carnal, siguiera guiando al monasterio de fantasmas verdadizados.

Así fue como La Verdad se impuso y el secreto salió al mundo, y desde entonces, todos los hombres defienden La Verdad y luchan por imponérsela a otros y otorgan la iluminación a quienes no se muestran aptos para recibirla.

Lazlo Moussong. *Castillos en la letra*. México, Universidad Veracruzana, 1991.

El anterior es un texto argumentativo complicado porque usa una narración (que funciona como un argumento del tipo ejemplo) para defender la tesis de que “Todos los hombres soberbios cometen actos violentos para imponerles sus puntos de vista a otros”. Esto es así porque piensan que ellos son los poseedores de La Verdad, cuando realmente hay múltiples verdades porque hay múltiples maneras de ver las cosas. La ironía, en este texto, está presente cuando el autor usa las expresiones sombreadas.

La ironía es una estrategia discursiva que se utiliza para manipular a la audiencia en los debates, pero si en éstos el interés está centrado en la discusión de cómo resolver o conceptualizar un hecho o problema, la ironía no debe usarse para agredir o descalificar a los demás participantes. Tampoco se debe discriminar o atribuir al otro expresiones que no ha dicho para luego descalificarlo o criticarlo.

Castillo Rojas, Alma Yolanda y Felipe Gutiérrez (2011). *Taller de lectura y redacción 2*. México: MacMillan (Serie Conéctate, bachillerato por competencias), pp. 64-76; 96-108; 116-118.

Los términos persuadir, opinar y argumentar

Algunas palabras tiene significados cercanos y por eso a veces cuesta trabajo diferenciar bien a qué se refieren. Lee con atención el siguiente cuadro para identificar las diferencias entre estos términos.

Término	Definición	Ejemplo
Opinar	Hacer un juicio o formarse un concepto de una cosa o tema polémicos o cuestionables.	<i>Margarita es una buena mujer.</i>
Argumentar	Expresar razones para probar algo o convencer a otro de algo.	<i>Margarita nunca le ha hecho daño a persona alguna, por lo tanto es una buena mujer.</i>
Persuadir	Inducir a otro, mover a otro, intencionalmente, con razones y actos comunicativos, a hacer o a pensar algo. Es un proceso. Generalmente, para persuadir, se argumenta y se usan frases, imágenes o situaciones de comunicación que apelan o llaman la atención del receptor.	<i>Margarita es una buena mujer porque nunca le ha hecho daño a persona alguna, al contrario, siempre está ayudando a otros. ¡Mira! ¿No ves que ahora mismo está compartiendo su almuerzo?</i>
Persuasión	Es el efecto de la actividad de persuadir.	El propósito de los textos argumentativos es persuadir; es decir, quien produce un texto argumentativo intencionalmente quiere persuadir a su audiencia acerca de algo.

Textos persuasivos

El principal propósito comunicativo de los textos persuasivos es convencer a otro u otros sobre hacer o pensar algo. Por ello, en este tipo de textos aparecen razonamientos, frases, expresiones, dibujos, fotografías y otros recursos del lenguaje que ayudan a cumplir este objetivo.

En todo texto, discurso o acto de habla se actualizan tres dimensiones significativas:

- **Lo que se dice y cómo se dice:** el contenido y estructura textual, gramatical, del discurso.
- La **intención comunicativa o el propósito del texto** desde la perspectiva del emisor o enunciador (suplicar, amenazar, convencer o persuadir, informar, exponer, explicar, describir, contar un relato...).
- El **efecto** que el discurso o texto produce **en el receptor o enunciatario** (enojo, miedo, interés, deseo de colaborar, aceptar las ideas de otro y hacerlas propias...).

En el texto persuasivo, estas dimensiones se manifiestan como se explica en el siguiente cuadro.

CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO PERSUASIVO	
Lo que se dice y cómo se dice	Principalmente se hace uso de una estructura argumentativa . En los textos argumentativos se pueden usar narraciones, descripciones, explicaciones, pero como argumentos o razones; es decir, como parte de una estrategia argumentativa. De igual manera en la argumentación se pueden usar: <ul style="list-style-type: none"> • Fotografías o dibujos que muestren algo. • Cifras o gráficas. • Citas de declaraciones o resultados de investigaciones de expertos (ya sean individuales o institucionales).
La intención comunicativa o el propósito del enunciador o emisor	Producir intencionalmente un impacto en otro u otros para inducirlos , con razones y otros actos comunicativos, a creer o hacer algo .
El efecto en el enunciatario o receptor	La persuasión . El convencimiento de algo, la adhesión a una idea o manera de pensar. El moverlo a hacer algo.

Las funciones del lenguaje que predominan en los textos persuasivos, son, por lo antes señalado, **la función apelativa** (porque se conmina o apela a otro u otros a hacer o pensar algo) y la **argumentativa** (ya que se busca convencer de algo a partir de la expresión y planteamiento de razones, datos, evidencias o hechos).

Los textos persuasivos pueden usarse en diferentes ámbitos: en el de la **vida cotidiana** (por ejemplo, cuando se quiere convencer a los padres para que otorguen algún permiso para

Glosario



• ámbito académico.

Expresión que se usa para referirse a aquellos espacios en los que se produce o genera conocimiento y se enseña, se difunde o divulga el saber.

• **tesis.** Postura (que antes fue hipótesis) que se apoya con razones o argumentos, de manera que se expresa como creíble o demostrada. La tesis es una hipótesis probada, apoyada o demostrada.

hacer un viaje o para ir a un fiesta...); en el ámbito **publicitario** (por ejemplo, los anuncios publicitarios difundidos por los periódicos, la televisión, internet); en el **político** (por ejemplo los discursos de los aspirantes a un puesto político para conseguir votos, o de un gobernante para convencer a los ciudadanos sobre algo); en el **periodístico** (los artículos de opinión, los cartones políticos, los editoriales y cartas del director); en el **científico o académico** (los ensayos académicos, los artículos científicos) y en el **religioso** (por ejemplo los sermones).

¿Cómo distinguir un texto expositivo informativo, de uno argumentativo persuasivo?

- En el **texto argumentativo persuasivo** siempre se manifiesta la **opinión o tesis** que se defiende o sostiene con **argumentos** para hacerla más creíble y tratar, así, **de convencer a otros** para que la compartan o para moverlos a hacer algo.
- En el **texto expositivo informativo** el propósito es **dar a conocer cierta información** o explicación sobre algo. **NO HAY UNA OPINIÓN O TESIS QUE SE DEFIENDA.**

ACTIVIDAD

1. Forma equipo con otros dos compañeros.
2. Determinen qué textos de los siguientes son informativos expositivos y cuáles son argumentativos persuasivos.
3. Identifiquen qué voz enunciativa se usa en el texto 5 (primera, segunda o tercera persona).
4. Comenten sus respuestas en el grupo.



Texto 1



Texto 2

Texto 3

ASILA ESPAÑA A ALBINO AFRICANO

MADRID. El Ministerio del Interior Español concedió el estatuto de refugiado a Abdoulaye Coulibaly, un negro albino de Malí que llegó al país huyendo de una posible muerte por el simbolismo mágico que tiene su color de piel en algunas culturas africanas, confirmó ayer su abogada Rocío Cuéllar.

Coulibaly, de 22 años, solicitó asilo a España en abril, tras llegar en cayuco a las costas de Tenerife. Su caso supone la primera vez que el Gobierno concede el estatuto de refugiado a una persona por el motivo de ser negro y albino y, además, de Malí, donde hasta ahora no se había constatado el peligro de muerte para estas personas como en otros países del continente africano, principalmente Tanzania y Burundi.

El asesinato de negros albinos en rituales de brujería “es una amenaza latente en toda África”, afirmó Cuéllar. Fuentes de la Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR) han comentado que en este momento está en trámite la solicitud de otra persona con las mismas características y que vive en Valencia.

La falta de pigmentación en la piel afecta a una de cada 20 mil personas de raza blanca, un porcentaje que aumenta hasta una de cada 4 mil entre las de raza negra. En África, los negros albinos sufren numerosas enfermedades en la piel, que derivan en cáncer, y en la vista, que les llegan a causar ceguera, pero ése no es el peor de sus temores.

La situación de los albinos en África varía. En líneas generales son repudiados y expulsados de sus clanes, lo que ha originado la creación de varias Organizaciones No Gubernamentales que acuden en su ayuda.

La canadiense Under the same Sun advierte de las matanzas de albinos en Tanzania, donde cada año son asesinados entre 60 y 70 de ellos en rituales.

Sus dedos son utilizados como amuletos y con su sangre se elabora el *muti*, una bebida que preparan los brujos locales en la creencia de que trae fortuna. (*El País*)

Reforma. (Martes 22 de diciembre de 2009). Sección Internacional. p. 14

Texto 4



Reforma. (Miércoles 23 de diciembre de 2009). p. 14

Texto 5*Los felices mexicanos*

Germán Dehesa

El periódico *Reforma* ha publicado un estudio acerca de la felicidad de los mexicanos. En él, afirma que aquí en la ciudad de México, 75% de sus habitantes confiesa con total cinismo que es francamente feliz, o ya de perdís “algo feliz”. A mí nadie me aplicó la encuesta, así que me voy a permitir responderla.

Si a mí me hubieran preguntado, yo hubiera respondido que soy muy feliz y lo soy no porque en mi país los gobernantes se esmeren día y noche en la creación de condiciones que faciliten la felicidad de sus gobernados. De eso, nada. Soy feliz a pesar de ellos y a pesar de una existencia en la que han menudeado los episodios adversos de toda índole. Para acabar pronto (como dijo el de la eyaculación precoz), ni siquiera estoy seguro de conocer, una por una, las causales de mi dicha, aunque varias sí las pueda discernir con nitidez. Creo, por ejemplo, que un componente de mi felicidad es mi entera falta de avidez ante los bienes materiales. Nunca me ha urgido tener mucho y si bien conozco a un buen número de personas que tienen muchísimo, eso no me molesta. Puede molestarme su estupidez y cortedad de espíritu; en esas condiciones, los ataco, pero lo hago por un sentido de justicia y no busco al hacerlo, una felicidad que, de hecho, ya poseo.

Me declaro muy feliz porque la felicidad de los otros, lejos de ofenderme, me regocija y me contagia. Soy un gran usufructuario de los dones de mi prójimo y de mi especie. Yo inventé la vacuna contra la poliomielitis en compañía del doctor Jonás Salk, fui asesor personal de Cervantes durante la redacción del “*Quijote*” y fui íntimo amigo de Héctor cuando tuvimos que defender Troya, aquella ciudad indefendible. Todo esto me ha hecho muy feliz.

Rechazo esa teoría que pusieron en boga las solteronas y las madres abnegadas que consiste en afirmar que la felicidad sólo se conoce por momentos como si nuestro estado natural fuera vivir en medio de las friegas más espantosas (y miren que en México hay un amplísimo repertorio de “friegas espantosas”). Yo por experiencia creo en la felicidad como estado natural de los humanos y, si hay salud mental de por medio, creo también que todas nuestras capacidades y poderes tienden naturalmente a procurar

y mantener este estado de felicidad. En ese orden de cosas, no creo que nuestra inteligencia, mucha o poca, tenga aplicación más digna que procurar la felicidad. Aquí me detengo a hacer una reflexión urgente: es un tanto cuanto estúpido suponer que la felicidad personal se obtiene al margen de los demás o, todavía peor, restándole a los demás sus oportunidades: una de las herramientas principales de la felicidad tiene que ser la generosidad y la tarea compartida.

Soy feliz como lombriz por ser mexicano, como lo son sus ríos y amaneceres; soy feliz porque soy hombre y puedo así disfrutar la amenazante novedad de las mujeres; soy feliz porque ni la enfermedad, ni la pobreza, ni los políticos me han podido secuestrar la sonrisa. Soy muy feliz a pesar de que sea diciembre, porque he engendrado cuatro hijos que son buenos, inteligentes y felices. Soy feliz porque escribo y porque te escribo y que conste que lo hago en el frío centro del odioso diciembre.

Dehesa, Germán. (22 de diciembre de 2009).
Los felices mexicanos. *Reforma*. Sección mi ciudad.
Columna Gaceta del Ángel, p. 1.

Texto 6

Artículo de opinión. Escrito de muy vario y amplio contenido, de varia y muy diversa forma, en el que se interpreta, valora o explica un hecho o una idea actuales, de especial trascendencia, según la convicción del articulista. El buen artículo es un comentario interpretativo de la actualidad y su comentario puede ser filosófico, poético o humorístico.

Martín Vivaldi, Gonzalo. (1993). *Géneros periodísticos: reportaje, crónica, artículo*. México: Prisma. p. 176.

SESIONES

Estructura de los textos argumentativos persuasivos

En estas sesiones vas a reflexionar sobre la estructura de los textos argumentativos persuasivos.

ACTIVIDAD

1. Lee el siguiente texto y observa los señalamientos que se hacen sobre su estructura.

Depredadores compulsivos

Parte I

Poco más o menos, un célebre cartón del inolvidable Abel Quesada contaba que san Pedro, después de haber visto a Dios crear a México y depositar en él un sinnúmero de bienes, bellezas y riquezas, le preguntó: “¿No es darle demasiado a un solo país, mi Señor?” Dios, con su infinita justicia, tenía la respuesta: “Para compensar tantos dones, Pedro, pondré en esa tierra a los mexicanos”. Esta ácida anécdota vino a mi mente mientras hojeaba un libro que cayó en mis manos como presente navideño. Se trata de *Animales de México en peligro de extinción*, de Gerardo Ceballos y Fulvio Eccardi, editado por la Fundación Alejo Peralta. Magníficamente ilustrado y escrito en un lenguaje accesible a los legos en el tema, la obra ofrece un amplio panorama de la situación actual de la biodiversidad en nuestro país. Es bien sabido que México ocupa un lugar preponderante a escala mundial en lo que a diversidad biológica se refiere. De hecho, una de cada 10 especies conocidas habita en nuestro territorio; después de Brasil e Indonesia, México ocupa el tercer lugar en biodiversidad. Somos el país del mundo que tiene más variedad de anfibios y reptiles, el tercero en mamíferos, el cuarto en plantas vasculares y el undécimo en aves.

No obstante, Ceballos y Eccardi también nos recuerdan que somos uno de los países cuya población ha crecido más aceleradamente en el último siglo: había en México ocho millones de personas al comenzar el siglo xx; para 1940 ya éramos 20 millones y en los albores del nuevo milenio rebasamos los 100 millones. Un crecimiento de 1100% en sólo 100 años. **Ha habido una relación directa entre el aumento poblacional y el decrecimiento de la biodiversidad de nuestro país.**

Sólo en el caso de los animales vertebrados, el último siglo ha visto desaparecer de nuestros suelos, lagos, mares y cielos a 22 especies de peces (18 de ellas endémicas, es decir, que habitaban exclusivamente en nuestro territorio), 11 especies de aves (cinco de ellas endémicas) y otras tantas de mamíferos (siete de ellas en-

Título: en general anuncia el tema que se aborda en el texto. Este título es común para el texto de las partes I y II.

Punto de partida o premisas: ayudan a contextualizar la opinión o tesis.

Argumento de hecho y de autoridad.

Parte de la opinión o tesis.

Ejemplificación que sirve como argumento.

démicas), entre las que se incluye el lobo mexicano, el oso gris y la nutria marina.

En el caso de los peces, todas esas especies desaparecieron a causa de la modificación o destrucción de su hábitat; la mitad de las aves desaparecieron por la misma causa y la otra mitad fueron víctimas de la sobreexplotación o de los cazadores. En el caso de los mamíferos, la cacería intensiva o la introducción de especies exóticas en su medio ambiente fueron la causa de su extinción.

Parte de la opinión o tesis.

Resumiendo, la causa directa o indirecta de que se hayan apagado esas 44 especies en nuestro país ha sido el hombre. Lo que a la naturaleza le tomó 3000 millones de años crear, lo hemos eliminado en menos de una centuria.

Argumento de hecho.

Y el futuro se presenta sombrío para muchas otras especies. Quién sabe durante cuánto tiempo más podamos ver, por citar a unos pocos, al formidable jaguar en nuestras selvas, al berrendo y al borrego cimarrón viajando por los escarpados montes del desierto de Baja California, al águila real, mítico nagual de los mexicanos, a los bellísimos flamencos que pintan de rosa los pantanos de Quintana Roo, o a los enigmáticos manatíes, que alguna vez se confundieron con las sirenas y que cada vez encuentran menos espacios para habitar.

Argumento por apelación a las posibles consecuencias de un hecho.

Conclusión.

Tal vez el origen de esta conducta depredadora que nos caracteriza se encuentre en la ignorancia. Muy pocos comprenden que, al poner en riesgo la biodiversidad del planeta, ponemos en un riesgo mayor la supervivencia de nuestra propia especie.

11 de diciembre de 2004

Parte II

Premisa o punto de partida.

En el Museo de Historia Natural de Washington, D.C., reposan los restos disecados de Martha, que murió en el zoológico de Cincinnati en 1914. Martha era el último espécimen del pichón pasajero, ave oriunda de los Estados Unidos.

Relato o narración que sirve como argumento; es una ejemplificación.

Un siglo antes, varias colonias, cada una de alrededor de 1000 millones de estas aves, surcaban los aires del medio oeste norteamericano. Esta singular especie había encontrado su forma de supervivencia en la reproducción masiva y en la constante mudanza de los lugares donde depositaban sus huevos, empollaban y alimentaban a sus crías. Aunque tenían muchos enemigos naturales (ardillas, halcones, zorros, entre otros), la vastedad de sus colonias era su defensa contra ellos. Dado que se mudaban continuamente, sus depreda-

dores nunca conseguían formar grupos lo suficientemente grandes como para amenazar con extinguir a la especie del pichón pasajero.

En la segunda mitad del siglo XIX apareció en la región que habitaban los pichones pasajeros un depredador contra el cual no tenían defensa. Después de la guerra civil, abierto el acceso al medio oeste de los Estados Unidos gracias a los ferrocarriles, grandes grupos de seres humanos, acompañados de sus indispensables rifles y escopetas, se establecieron en la región. Para su desgracia, este tipo de ave era un excelente platillo para el paladar de los humanos, de forma que, además de ser consumido masivamente por los nuevos pobladores, se convirtió en uno de los primeros artículos de exportación de la zona: vagones repletos de aves sacrificadas fueron enviados continuamente a la costa este para su consumo. Se cuenta que, en 1878, un solo cazador embarcó desde Michigan tres millones de aves rumbo a esos mercados. Para 1889 los pichones pasajeros estaban extintos en ese estado. Veinticinco años después murió Martha, el último ejemplar de la especie.

Curiosamente, la exterminación de los pichones pasajeros fue un importante factor en el fomento de los brotes de una enfermedad infecciosa, muy dañina para los seres humanos, conocida como la enfermedad de Lyme. Los pichones formaban bandadas de miles de millones y comían hayucos y bellotas; con la extinción de estas aves, había más de estos alimentos para un tipo de roedor llamado ratón ciervo, lo que ocasionó que las poblaciones de estos mamíferos florecieran. Esto hizo al medio ambiente más favorable para unas garrapatas que parasitaban al ratón y que transmitían la espiroqueta que causa la enfermedad de Lyme.

Los cazadores comerciales, al provocar la extinción del pichón pasajero, hicieron el medio ambiente más favorable para los ratones, las garrapatas y las espiroquetas, y más desfavorable para el *homo sapiens*. ¿La venganza de Martha?

Pregunta retórica que invita a la reflexión.

Éste es sólo un ejemplo entre miles de los riesgos que corremos al exterminar imprudentemente a una especie. Los eslabones que conforman la cadena de la vida en el planeta son mucho más frágiles de lo que sospechamos.

Opinión o tesis.

Por otra parte, la desdichada suerte de esas aves nos recuerda que el recurso de formar poblaciones masivas para garantizar la supervivencia de una especie casi siempre termina revirtiéndose. Especialmente durante los dos últimos siglos la población humana ha crecido de forma tan desmesurada, que recuerda a esas aves: parece que nuestra garantía de supervivencia está en la gran

Parte de la opinión o tesis.

Argumento de hecho que apela a la ejemplificación que se dio antes.	→	cantidad de individuos que somos. No obstante, la experiencia de los pichones pasajeros, de los trilobites y de muchas otras especies nos demuestra que, aunque parezca paradójico, cuanto más
Parte de la tesis.	→	seamos, más peligro corremos de extinguirnos.
Conclusión.	→	Debemos darle cabida a todos los seres vivos que nos acompañan en la Tierra. Vámonos, pues, haciendo menos.

18 de diciembre de 2004

Robledo, Francisco. (2007.) *La Ciencia nuestra de cada día*. México: Fondo de Cultura Económica. pp. 207-211.

ACTIVIDAD

Comenten en el grupo las respuestas de las siguientes preguntas.

1. El texto que acaban de leer ¿es un texto persuasivo? ¿Por qué?
2. ¿Cuál es el tema del texto?
3. ¿Qué problemas plantea el autor? ¿Qué soluciones propone?
4. ¿De qué quiere convencer el autor a los lectores?
5. ¿Qué estrategias usa el autor del texto para convencer al lector?
6. ¿Están de acuerdo con lo que opina el autor? ¿Por qué?
7. ¿Al responder la pregunta anterior están usando estrategias argumentativas y persuasivas? ¿Por qué?

PARA TU PROYECTO

Estructura de los textos argumentativos persuasivos

Los textos argumentativos persuasivos, en general presentan la siguiente estructura.

- **Título.** Palabra o frase que por lo común alude al tema que aborda el texto o anuncia una postura u opinión del autor sobre un tema.

- **Premisa (s) o puntos de partida.** Son en general una exposición o un relato breve sobre una situación que plantea el tema o un problema, y que enmarca y ubica la opinión o postura del autor; puede ser el señalamiento de uno o de varios sucesos.
- **Tesis.** Expresión de la opinión o postura del autor frente a un tema polémico o un problema.
- **Argumentos.** Razones o señalamientos de hechos o declaraciones que hace el autor para apoyar su opinión o tesis.
- **Conclusión.** Frase o texto breve que resume y cierra el texto haciendo énfasis en la propuesta del autor.

Los textos argumentativos son coherentes cuando de alguna manera presentan la estructura antes señalada. Noten cómo estas partes de una estructura argumentativa aparecen en el texto que leyeron antes (*Depredadores compulsivos*). También habrán observado que en los textos argumentativos persuasivos se usan **diferentes tipos de argumentos o estrategias argumentativas**.

Tipo de argumento	En qué consiste
De hecho	<p>Se documenta o muestra un hecho o suceso, que apoya o ilustra una postura frente a un tema o problema, con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imágenes verbales (por ejemplo un relato que funciona como un testimonio). • Imágenes fotográficas. • Dibujos. • Datos estadísticos. • Gráficas.
De autoridad	<p>Se documenta o avala una opinión o postura usando citas textuales: de resultados de investigaciones reportados por alguna autoridad o experto en la materia. de los hallazgos o comentarios de una institución especializada.</p>
De apelación a las consecuencias	<p>Se mencionan las posibles consecuencias de un hecho o suceso para hacer énfasis en los beneficios o daños que causa éste; de esta manera se busca persuadir o disuadir de algo al receptor o enunciatario.</p>
De un señalamiento del antes o después de un hecho	<p>Se menciona cómo estaba algo antes y cómo está ahora para señalar la gravedad de un asunto o los beneficios de una acción o hecho y se usa como argumento para convencer acerca de algo.</p>
De establecimiento de analogías	<p>Se comparan dos o más cosas o situaciones: una que ocurrió hace varios años con una actual; una entendible y concreta con una abstracción, para hacer más entendible algo y hacer más claras las implicaciones de una situación o hecho.</p>
De ejemplificación o alusión a modelos	<p>Se dan varios ejemplos de situaciones o hechos, pasados o actuales, que apoyan una opinión.</p>
De presentación de preguntas retóricas	<p>Se plantea una pregunta para señalar una dificultad, un problema, un beneficio... para motivar una reflexión del receptor. En general el mismo autor responde la pregunta en su discurso.</p>

Por otra parte, en los discursos, ya sean orales o escritos, se pueden emplear diferentes estrategias para persuadir, es decir, para convencer sobre algo o movilizar a los escuchas o lectores a hacer o pensar algo.

Estrategias discursivas usadas para persuadir

- Realizar **una buena argumentación**, es decir, una argumentación coherente y bien documentada que ayude a hacer creíble o verosímil lo que se plantea y desea que el receptor comparta, lo cual supone que el autor se ha informado bien del tema antes de emitir su tesis u opinión.
- Usar **algunos recursos paralingüísticos** para llamar la atención y convencer al receptor o auditorio. Los recursos **paralingüísticos** son fotografías, dibujos, mapas, tipografía de color o tamaño diferente, en el caso de los discursos escritos; o gestos, ademanes y tonos de voz si los discursos son orales.
- Usar **preguntas y figuras retóricas**. En los textos persuasivos las **preguntas retóricas** se usan para disparar la reflexión del receptor sobre un tema o planteamiento y no se espera que el receptor las conteste de manera inmediata; se usan sólo para interpelar o involucrar al receptor, pero en general es el mismo autor del discurso quien las responde. Las **figuras retóricas son expresiones o figuras del lenguaje** que ocurren cuando el lenguaje se usa de manera novedosa, cuando se usan expresiones que llaman la atención del receptor porque se juega con el sonido o con elementos visuales del lenguaje, con el orden de los elementos gramaticales o con el significado o sentido de las palabras, para enfatizar algún significado.

Glosario



• **paralingüístico**. Los recursos paralingüísticos son todos aquellos elementos que están junto a o que acompañan a los discursos verbales (elaborados con palabras), ya sean orales o escritos.

Figuras retóricas

Se denomina figura retórica a la expresión que se produce por un uso diferente o especial del lenguaje. Este uso diferente puede darse en el nivel de los sonidos de la lengua, en el de la sintaxis o en el del significado de los términos. En general las figuras retóricas se usan para llamar la atención del enunciatario o receptor del discurso/texto o para modificar (enriqueciendo o ampliando) la capacidad de percibir o conceptualizar lo que nos rodea).

FIGURAS RETÓRICAS EN LOS TEXTOS PERSUASIVOS

Figura retórica	Características	Ejemplos
Aliteración	Se produce cuando hay una presencia reiterada de sonidos consonánticos o consonánticos y vocálicos en las palabras de una frase o frases. Cuando se usa en el lenguaje gráfico, aparece una repetición de elementos similares.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Salvajes zumbidos sonaban en tu ausencia.</i> ▪ <i>¡No compre un televisor sin ton ni son, compre un televisor Tyson!</i> ▪ <i>Quien es tragón, come en El Dragón.</i>
Comparación o símil	Se produce al comparar dos o más elementos que guardan cierto parecido, según uno o varios criterios. Esta comparación debe ser novedosa y diferente.	<ul style="list-style-type: none"> • El poder de este grupo es como el de mil leones y su dominio es como una jungla en donde gana el más fuerte. • Cuidar tu cuerpo es como cuidar tu casa.
Metáfora	Es el resultado de una comparación, pero sólo se explicita el resultado de ésta.	<p>Comparación: <i>Los ojos de mi madre son como dos luces risueñas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Metáfora: <i>Recuerdo las luces risueñas que dan vida al rostro de mi madre.</i> <p>Comparación: <i>La tristeza es como un día sin sol.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Metáfora: <i>Los trabajadores despedidos vivieron un día sin sol.</i> <p>En la siguiente imagen hay dos metáforas: la balanza que se compara con la justicia y el dinero que aparece como el acto de "comprar la justicia". Toda la figura es una metáfora de la corrupción.</p>  <p>Ahumada. (22 de abril 2005). <i>La jornada</i>.</p>
Hipérbole	Se construye cuando se explicita una exageración que aumenta o disminuye las cualidades de alguien o algo.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando tú hablas hasta las montañas se cimbran. ▪ <i>Traía los zapatos tan gastados que cuando pisaba un chicle ya sabía de qué sabor era.</i> <p>En esta imagen hay una hipérbole y una metáfora. El zapato—hipérbole— es como el poder de una empresa transnacional que "aplasta" (metáfora) a los mexicanos.</p>  <p>Naranjo, Rogelio. (1980). <i>Me vale madre</i>. 2ª. ed. México: Ediciones de cultura popular. p. 52.</p>
Prosopopeya o personificación	Surge cuando a seres u objetos se les atribuyen cualidades humanas o de animación que no pueden tener.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Cuando me regañas hasta las piedras se esconden.</i>

FIGURAS RETÓRICAS EN LOS TEXTOS PERSUASIVOS

Figura retórica	Características	Ejemplos
Metonimia	Se produce al mencionar o poner una cosa por otra cuando entre ellas hay una contigüidad semántica o de significado. Por ejemplo, cuando se usa la causa por el efecto, la marca por el producto, el autor por su obra, el ejecutante por el instrumento, lo concreto por lo abstracto.	<ul style="list-style-type: none"> • Heredó la corona. • Compré un Velázquez. • Me quema el sol.
Antítesis	Se explicita cuando en el texto aparecen, de manera cercana, dos elementos que semánticamente se consideran opuestos.	<ul style="list-style-type: none"> • Lo barato sale caro. • La riqueza material puede generar pobreza mental.



Cápsula

Para saber más sobre la **argumentación y estrategias argumentativas**, puedes consultar las siguientes páginas:

<http://mimosa.pntic.mec.es/ajuan3/lengua/argument.htm>

<http://www.iberletras.com/30.htm>

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0179.pdf

Otra característica de los textos argumentativos persuasivos es que **por lo común se usa la primera persona del singular (yo) o del plural (nosotros) como voz enunciativa**; es decir, se manifiesta la subjetividad de quien opina y argumenta. El uso de expresiones en primera persona enfatiza que el autor o autores se responsabilizan de lo que dicen.

ACTIVIDAD

Con el apoyo de su maestra o maestro, revisen nuevamente los textos persuasivos que identificaron en la sesión de clase 2 y contesten las siguientes preguntas.

1. ¿Qué recursos persuasivos se usan en los textos 1, 2 y 4 de la actividad 2?
2. ¿En cuál texto aparece una pregunta retórica como recurso de persuasión?
3. En estos textos, ¿qué recursos son paralingüísticos?
4. Revisen de nuevo los textos *El grito de Gaia* y *Los felices mexicanos* de Germán Dehesa, e identifiquen en ellos: el título, la premisa o premisas, la tesis, los argumentos, las conclusiones.
5. Comenten qué tipos de argumentos se usan en cada uno.
6. Revisen lo marcado con color violeta en el texto *La delgada línea verde*. ¿Qué figuras retóricas se emplean?
7. Revisen el siguiente texto. ¿Es argumentativo o expositivo? ¿Por qué?

Tres nuevas reservas de la biósfera en México

El Consejo Internacional de Coordinación del Programa del Hombre y la Biósfera de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) añadió 13 nuevos sitios y cinco extensiones en 15 países a la Red Mundial de Reservas de la Biósfera, que ahora suman 564 sitios en 109 países. De éstos, tres son mexicanos: Nahá-Metzabok, en Chiapas; Islas Marías, frente a las costas de Nayarit; y Los Volcanes, que comparten los estados de México, Puebla, Tlaxcala y Morelos.

Nahá-Metzabok se ubica en la Selva Lacandona, considerada la región de mayor importancia biológica de toda Norteamérica. Esta reserva alberga ecosistemas muy diversos, que van de bosques de pino y pantanos hasta selvas altas perennifolias. Se estima que en esta región, que representa sólo el 0.4% del territorio nacional, habita el 48% de las especies de aves, el 33% de murciélagos, el 11% de reptiles y el 25% de los mamíferos con los que cuenta el país. Nahá-Metzabok se considera de importancia internacional porque es hogar de especies vulnerables, en peligro o en peligro crítico, entre otros el mono aullador y el mono araña, el oso hormiguero, felinos como el ocelote, el jaguar y el tigrillo, la iguana común, la boa y el cocodrilo, así como varias especies de aves. (...)

Las Islas Marías, el segundo sitio aprobado como reserva de la biosfera, es un archipiélago de cuatro islas: María Madre, María Magdalena, María Cleofas y el Isote San Juanito. En ellas se encuentran numerosas especies endémicas de flora y fauna y ecosistemas terrestres y marinos con una elevada riqueza biológica y en buen estado de conservación. Ahí se han identificado 430 especies vegetales y tres de anfibios, tres de tortugas (dos marinas y una terrestre), cinco de lagartijas, 14 serpientes, 15 de mamíferos y 169 de aves.

La reserva de Los Volcanes incluye dos de las montañas más altas y conocidas de México, el Iztaccíhuatl (de 5 280 metros de altitud) y el Popocatepetl (de 5 542 metros). La zona es área natural protegida desde 1935, una de las primeras de México. La vegetación de sus bosques se compone de pinos, oyameles, zacatones y flores diversas. La fauna la integran conejos, el zacatuche o teporingo (endémico de la zona), zorrillos, ardillas, tuzas, la zorra gris, el gato montés, coyotes, el venado de cola blanca y 29 especies de aves. Además, esta zona provee importantes servicios ambientales, como suministrar agua a la región más poblada del país.

Las reservas de la biósfera son áreas que funcionan como laboratorios para la conservación de la biodiversidad y el desarrollo sustentable. Con las nuevas incorporaciones, México cuenta ya con 40 reservas en esta red mundial, lo que coloca al país en el tercer lugar, junto con España.

¿Cómo ves? Revista de divulgación de la ciencia de la UNAM (julio de 2010). Año 12, Núm. 140. p. 6 (Adaptación).

SESIÓN DE TRABAJO. LA CLASIFICACIÓN DE TEXTOS PERSUASIVOS

Según el *Diccionario de la Lengua Española*, clasificar significa “ordenar o disponer por clases”. El orden que se establece en un conjunto de cosas se establece de acuerdo con ciertos criterios.

PARA TU PROYECTO

Los textos persuasivos tienen una estructura argumentativa cuya función comunicativa es apelar a la inteligencia o a los sentimientos de los destinatarios **para convencerlos** de algo o motivar una acción determinada. En general se clasifican según el ámbito en el que se producen y circulan, así como por su contenido.

CLASIFICACIÓN DE LOS TEXTOS PERSUASIVOS

Ámbito	Tipos de textos persuasivos	Contenidos que abordan	Otras características
Periodístico	<ul style="list-style-type: none"> - Anuncio publicitario - Artículo de opinión - Editorial - Columna - Cartón o tira cómica de tipo político o de crítica social - Reseñas críticas - Entrevistas críticas 	<ul style="list-style-type: none"> - Opiniones argumentadas sobre sucesos de actualidad o que impactan a la comunidad. - Difusión de opiniones sobre una obra que se mira de manera crítica. - Opiniones de expertos sobre alguna realidad o problemática social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tienen emisores identificados. - Usan recursos sólo verbales o verbales y visuales. - Su alcance es amplio pues usan como canal de difusión los medios de comunicación masiva, como periódicos, revistas, televisión o internet.
Político	<ul style="list-style-type: none"> - Discursos orales durante campañas políticas - Discursos para la prensa - Debates 	<ul style="list-style-type: none"> - Programas o acciones de amplia incidencia social. - Justificación de leyes o reglas de uso generalizado. - Planteamiento de acciones comunitarias para resolver una contingencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tienen emisores y destinatarios determinados. - Se busca conseguir votos o apoyos para hacer algo.
Académico	<ul style="list-style-type: none"> - Ensayos de investigación - Ensayos de interpretación - Artículos científicos con estructura argumentativa - Debates - Ponencias con estructura argumentativa - Reseñas críticas de artículos de investigación o libros especializados en un campo del saber 	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados de investigación documental, de campo o experimental. - Resultados de reflexiones sistematizadas en diferentes áreas del conocimiento: biología, sociología, literatura, filosofía, física, química, medicina. 	<ul style="list-style-type: none"> - El emisor es un experto en el tema. - Se reportan contenidos elaborados luego de un trabajo de investigación y sistematización de conocimientos sobre un tema. - Circulan en instituciones académicas o se publican en revistas especializadas y de divulgación.

CLASIFICACIÓN DE LOS TEXTOS PERSUASIVOS			
Ámbito	Tipos de textos persuasivos	Contenidos que abordan	Otras características
Vida pública	- Carteles o propaganda de campañas sociales	- Informaciones y llamados a la comunidad para resolver problemas o tomar iniciativas que mejoren alguna situación vital o del entorno. - Los temas pueden referirse a salud, educación, cultura, cuidado de los recursos naturales y colaboración en casos de desastres naturales.	- Los emisores son instituciones, grupos comunitarios o asociaciones civiles no lucrativas sino altruistas. - El propósito es persuadir o mover a la gente a hacer algo en beneficio propio (cuidado de la salud), de la comunidad o del entorno físico.
Empresarial privado	- Carteles o propaganda de campañas comerciales	- Presentan características de los productos o servicios que quieren vender asociados a situaciones de vida, valores y artistas o personajes con los que los destinatarios se puedan identificar.	- Los emisores son empresas. - Se usan con fines lucrativos, es decir, para obtener ganancias por la venta de los productos o servicios. - Pueden generar falsas necesidades.
Vida cotidiana privada	- Peticiones - Invitaciones - Cartas o mensajes persuasivos	- Contiene asuntos cotidianos y personales: convencer para ir a una fiesta, usar el auto, incrementar el dinero para gastos de la casa o para diversión.	- Emisor y destinatario guardan una relación de parentesco o afectiva cercana.

Los **artículos de opinión** son escritos breves en los que un periodista o articulista manifiesta una opinión propia y argumentada sobre algún tópico actual y de interés general en el momento en que se escribe.

Los **editoriales** son escritos similares a los artículos de opinión pero, a diferencia de éstos, manifiestan la postura del periódico frente a un suceso o tema actual, por eso no se firman, es decir, no aparece el nombre de ningún autor.

Las **columnas** son espacios con lugar fijo que se publican con la misma periodicidad y están a cargo del mismo emisor (articulista) que es un especialista en política, finanzas, cultura o ciencia y en estos ámbitos despliega sus opiniones. Muchos periódicos deben su éxito a la presencia de estos articulistas, pues sus secciones o columnas son buscadas por los usuarios.

Los **cartones políticos** o de crítica social son textos argumentativos persuasivos en los que el lenguaje central es gráfico/visual. La opinión o crítica que se hace mediante ellos se presenta en una sola lámina o dibujo, o como historieta o tira cómica, que es una secuencia de cuadros que aluden a una situación que se cuestiona.

ACTIVIDAD

1. Forma equipo con dos compañeros.
2. Revisen los siguientes textos persuasivos y escriban en sus libretas un breve análisis sobre ellos; fíjense en el ejemplo **Los parados** y **Apuntes para su análisis**, p. 99. En su análisis consideren lo siguiente:
 - a) Tipo de texto persuasivo.
 - b) Quién es el emisor y quién o quiénes son los destinatarios.
 - c) Canal y medio de circulación.
 - d) Ámbito al que pertenece.
 - e) Tesis u opinión.
 - f) Argumentos y tipos de argumentos que se usan.
 - g) Si se usa una figura retórica, mencionar cuál es o señalar algún otro recurso persuasivo (fotografía u otro tipo de imagen de un artista o personaje famoso, tipografía, eslogan, etcétera).
 - h) Propósito comunicativo.
3. Comenten sus análisis en el grupo con el apoyo de su maestra o maestro.
4. Busquen y analicen, en los periódicos o revistas que llevaron, tres textos persuasivos.
5. Algunos equipos mostrarán los textos que analizaron y leerán sus análisis. Guarden en sus portafolios las notas que elaboraron.

Ejemplo

Texto

¿Dónde están los mejores tacos de Puebla?

LOS PARADOS

Sus salsas, su gringa y sus tacos al pastor SON UN COMPLETO AGASAJO. Los poblanos lo saben y así lo externaron en nuestra encuesta 2009. Es cierto, por taquerías no paramos en Puebla, sin embargo ésta —alejada del bullicio de la mercadotecnia y recomendada de boca en boca— resulta muy especial para disfrutar lo que allí se prepara, cada noche.

Los tacos de este lugar son ideales si llevas mucha hambre o si no has ido. Los puedes encontrar en Circuito Juan Pablo II y la 9 “B” sur.

Revista 360 grados. Instrucciones para vivir en Puebla. (diciembre 2009), Año 3, Núm. 26, p. 37.

Apuntes sobre su análisis

- Tipo de texto persuasivo: anuncio comercial
- Emisor: Revista poblana
- Destinatarios: público en general
- Canal y medio de circulación: revista impresa
- Ámbito al que pertenece: periodístico, comercial, público
- Tesis u opinión: La mejor taquería poblana es “Los parados”
- Tipos de argumentos que se usan:
 - Argumento de ejemplificación
 - Argumento de hecho (los resultados de una encuesta a poblanos)
 - Argumentos de apelación a las consecuencias
- Otros recursos persuasivos: la tipografía en mayúsculas para llamar la atención sobre una cualidad o característica de los productos: SON UN COMPLETO AGASAJO, y la fotografía del establecimiento con muchos clientes.
- Propósito comunicativo: dar a conocer la opinión de un grupo de personas sobre cuál es la mejor taquería en la ciudad de Puebla.

Texto1



Palomo, José. (10 de agosto de 2010). *El cuarto Reich*. Disponible en: <http://www.eluniversal.com.mx/wcarton8248.html>.

Texto 2

LOS BIENES COMUNES

Por J. Jesús Rangel M.

El mero día del grito de la Independencia en México, el 15 de septiembre, el Banco Mundial hizo público su informe sobre el Desarrollo Mundial 2010 que tiene como

eje central el cambio climático. **Robert B. Zoellick**, presidente del Grupo Banco Mundial, dice el porqué del tema con esta frase: “el cambio climático es una crisis de

los bienes comunes”, y califica de fundamental que en la cumbre de Copenhague de diciembre, “los países lleguen a un acuerdo que compagine las necesidades del desarrollo con las iniciativas sobre el clima”. En el documento elaborado por expertos de varios países —entre ellos México— se reconoce que las negociaciones sobre el tema “han progresado lentamente” por cuestiones políticas, pero insisten en la necesidad de “un acuerdo inteligente”.

Los gobiernos y las empresas tendrán las mayores responsabilidades del cambio y los sectores que más deben participar en él son: energía, transporte, agricultura, silvicultura, industrias y construcción de edificios. Cada año, según las estimaciones, se requieren 170 millones de dólares para “mitigar y adaptarse al cambio”, lo que significa que las grandes naciones deberán apoyar los esfuerzos.

Por lo pronto, los efectos del cambio climático ya son visibles: más sequías, más inundaciones, tormentas más fuertes y más olas de calor, “que someten a duras pruebas a las personas, a las empresas y a los gobiernos, y reducen los recursos disponibles para el desarrollo”. De continuar la situación actual, se podría alcanzar un calentamiento de cinco grados o más y un mundo con más episodios atmosféricos extremos y naciones insulares enteras sumergidas. Se prevé que habrá una caída de los rendimientos agrícolas en la mayoría de los países para 2050. En México, será entre cinco y 10 por ciento para el maíz, el trigo y otros productos básicos.

El estudio señala que para América Latina y el Caribe los ecosistemas más importantes están amenazados. “Se prevé la desaparición de los glaciares tropicales de los Andes, lo que modificaría el calendario e intensidad del agua a disposición de varios países y provocaría estrés hídrico por falta de agua para al menos 77 millones de personas en el año 2020, así como una amenaza para la energía hidroeléctrica, fuente de más de la mitad de la electricidad en muchos países de América del Sur... El calentamiento y la acidificación de los océanos darán lugar a episodios frecuentes de blanqueamiento y posible extinción progresiva de los arrecifes de coral en el Caribe, que cuentan con los criaderos de aproximadamente 65 por ciento de todas las especies ictícolas de la cuenca y ofrecen protección natural frente a las mareas de tormenta. Los daños en los humedales del Golfo de México harán que esta costa sea más vulnerable a los huracanes más intensos y más frecuentes... El impacto más desastroso podría ser la extinción dramática del bosque amazónico y la transformación de grandes extensiones en sabana, con graves consecuencias para el clima de la región, y quizá de todo el mundo”.

No hay más, se requiere una revolución en el sector de energía para disminuir las emisiones de carbono, proteger ecosistemas, usar eficientemente el agua, conservar la diversidad biológica, los bosques y tomar conciencia.

Revista Milenio, Núm. 622, 21 de septiembre de 2009, p. 45.

Texto 3

EL OFICIO

Sergio Aguayo Quezada

Con frecuencia recibo cartas de los lectores cuestionando la utilidad de publicar críticas que, consideran, son ignoradas por quienes gobiernan este país. Daré algunas respuestas que requieren comentar el oficio del columnista.

Las ideas difundidas en prensa sí afectan la realidad, aunque lo hacen a su manera y en sus tiempos. Su efecto depende de la solidez de sus argumentos, de la claridad con la que se escriban y de la postura adoptada por el autor. La neutralidad no existe. Quienes publicamos tenemos ideas y opiniones sazonadas con filias y fobias que salen a la luz cuando nos definimos frente al dilema más elemental: ¿se quiere asesorar y/o halagar al Príncipe (o como se llame al poderoso) o, por el contrario, se toma como brújula el interés general? Se trata, por supuesto, de extremos al interior de los cuales caben multitud de variantes. Sea cual sea la opción elegida, es obligada la objetividad en el manejo de la información y el compromiso de no suprimir hechos importantes aun cuando vayan en contra de opiniones personales.

Otro nivel está en los principales destinatarios de una columna: los gobernantes y los lectores. En términos generales, los primeros reaccionan con mayor rapidez frente a la información dura (aunque rara vez lo reconozcan), y los segundos utilizan la columna para confirmar o modificar lo que ya pensaban y tal vez eso los lleve a actuar de tal o cual manera en el ámbito público. En cualquier escenario, es un oficio que requiere paciencia sobre todo cuando la interpretación va en contra de lo dicho por esos monopolios que intentan mantener el control de la interpretación sobre el pasado y el presente. La forma como se les enfrenta cambia de acuerdo con el momento histórico.

Cuando vivíamos bajo un autoritarismo áspero, disentir del poderoso con textos cargados de adjetivos era aceptable porque lo impor-

tante era demostrar que podía sobrevivirse en circunstancias adversas. La libertad de expresión y la proliferación de medios plurales han causado que el lector sea, cada vez más, un ciudadano activo que espera una opinión informada sobre los temas relevantes y que, en algunos casos, también exige recomendaciones concretas para la acción. Esa actitud, facilitada por la revolución en las comunicaciones, ha modificado el tipo de relación entre lectores y columnista. Cada semana me sorprende la cantidad de personas que por todo el país siguen con atención crítica los acontecimientos y las ideas de los comentaristas.

Cuando se tiene ese tipo de interlocutores, elaborar una columna semanal se transforma en un reto permanente por la gran fluidez en los acontecimientos, porque es una etapa de demolición y construcción de mitos y porque el cinismo florece por doquier. Este nuevo contexto influye en la selección de los temas y en la forma como se les aborda. Es decir, en el México de hoy, la revisión de algún tema coyuntural exige ponerle como trasfondo las tendencias de una transición descarriada y eso requiere la búsqueda, selección y procesamiento de material de entre la cascada de cifras y datos que tenemos a nuestra disposición.

Los vientos de renovación también determinan el tono y el estilo que se le da al texto. Para que los adjetivos influyan en la realidad tienen que anclarse en hechos sólidos (...) y redactados en una prosa clara. Cuando se alcanza este ideal, la columna se hace atractiva para los expertos, para los gobernantes y para el público amplio. En otras palabras, la influencia de un escrito va en proporción directa a la relevancia del tema, a lo bien documentado que esté y a la claridad con la cual se lea.

Aún entonces es impredecible el cómo y el cuándo transformará la visión del mundo de

una persona, de un grupo o de una sociedad. Los senderos, rodeos y atajos tomados por las ideas son imposibles de anticipar o determinar. Por ejemplo, hace 30 años casi nadie hablaba de los derechos humanos y escribir sobre ellos provocaba indiferencia; en la actualidad, forman parte de la cultura política y del "sentido común" ciudadano (...).

En suma, más allá de las consideraciones sobre el mediano y largo plazos y de las tendencias que adopte la historia, escribir columnas de manera regular es un ejercicio gratificante y vital por la cantidad de lectores informados y crí-

ticos que aprueban, refutan o matizan lo que el columnista expone. Cada semana, la tarea es publicar un texto atractivo y bien fundamentado que provoque reacciones de aprobación o de rechazo. Estas respuestas confirman la existencia de un estamento ciudadano consciente y comprometido que renueva la esperanza de que el futuro puede ser mejor que el presente. Por la interacción con ustedes, mis lectores, vale la pena escribir y cerrar esta columna con mi deseo de que pasen una feliz navidad.

Reforma (23 de diciembre de 2009).

Sección Opinión, p. 15.

Texto 4



Cápsula

Si quieres saber más de los textos persuasivos argumentativos consulta las páginas:

http://www.slideshare.net/ljorellana/aspectos-fundamentales-en-la-redaccion-de-un-ensayo-luis-orellana-4250224?src=related_normal&rel=4180619

http://www.slideshare.net/jlherna1/castellano-4180619?src=related_normal&rel=301748

http://www.slideshare.net/kitouc/aspectos-fundamentales-a-la-hora-de-escribir-un-ensayo?src=related_normal&rel=4301186

<http://www.scribd.com/doc/19974661/Como-Redactar-Un-Ensayo-Academico>



Periódico *La razón*. (11-12 de septiembre de 2010). p. 3.

MI PROYECTO

1. Busca una definición de ensayo e indaga cuáles son sus características. Lleva lo que encuentres a las siguientes sesiones de clase.



Cápsula

Consulta diccionarios y el libro: Sánchez Lobato, Jesús. (Coord.). (2007). *Saber escribir*. México: Aguilar/ Instituto Cervantes, pp. 440-447.

SESIÓN DE TRABAJO. EL ENSAYO

En estas sesiones conocerás algunas características de los ensayos, que más adelante te permitirán escribir tu ensayo sobre un asunto que será el centro de tu campaña.

ACTIVIDAD

1. Con ayuda de su maestro elaboren un esquema que incluya lo que encontraron sobre la definición y las características del ensayo.
2. Para elaborar su esquema consideren los siguientes puntos:
 - a) Canal para elaborarlo (escrito, oral, visual, audiovisual).
 - b) Ámbito donde se usa este tipo de escritos.
 - c) Propósito.
 - d) Estructura.
 - e) Extensión.
 - f) Temas que se abordan.
 - g) Diferencia con otros textos argumentativos persuasivos.
3. Comparen su esquema con la siguiente información y reflexionen sobre las diferencias.

PARA TU PROYECTO

Qué es un ensayo

El ensayo es un texto escrito de extensión variable y estructura argumentativa, cuyo propósito es persuadir o convencer al destinatario acerca del tema que trata. Como todo texto con estructu-

ra argumentativa, el ensayo presenta una tesis y argumentos para apoyarla, así como partes expositivas, descriptivas o narrativas. Estos modos de comunicación funcionan como parte de la argumentación, es decir, están subordinados a la comprobación o apoyo de una tesis.

PARTES DE UN ENSAYO

Introducción o planteamiento inicial	En la parte inicial se ubica el tema sobre el cual se enuncia una postura u opinión, se exponen antecedentes del mismo (que pueden ser históricos) o se describe el contexto en el que ocurre la situación o problema motivo de la tesis y se justifica su importancia. En esta parte, que equivale al punto de partida, suelen aparecer descripciones, narraciones y explicaciones.
Desarrollo	<p>Aquí se presenta la tesis del ensayo y se dan a conocer los argumentos para apoyarla.</p> <p>La tesis es un enunciado que plantea determinada relación (positiva o negativa) entre al menos dos elementos o factores. Por ejemplo, algunas tesis son las siguientes:</p> <p>“Las bibliotecas pueden cambiar la vida en las comunidades rurales”.</p> <p>“Fumar es dañino, produce envejecimiento prematuro”.</p> <p>“Es indispensable superar la teoría de la economía neoliberal para poder combatir la pobreza más efectivamente”.</p> <p>Los argumentos que se usan para apoyar las tesis son de diferente índole:</p> <p>Argumentos de hecho. Señalan hechos que confirman lo que se dice (exposición de casos, ejemplos, estadísticas). Se pueden presentar como resultados de encuestas, señalamiento de porcentajes, gráficas, tablas, o narración de sucesos documentados o que conoce la comunidad.</p> <p>Argumentos de autoridad. Citan palabras o resultados de investigación de expertos, ya sean personas o instituciones.</p> <p>Argumentos a partir de ejemplificaciones y establecimiento de analogías. Proporcionan ejemplos, o plantean analogías o comparaciones entre sucesos o eventos para concretar hechos que pueden resultar abstractos para el destinatario.</p> <p>Argumentos por apelación a las posibles consecuencias de un hecho. Plantean una posición a favor o en contra de algo mencionando sus posibles consecuencias positivas o negativas.</p> <p>Argumentos por señalamiento del antes y después de un hecho. Mencionan, a través de la narración, cómo era algo antes de usarlo o de intervenir en él algún elemento y qué ocurrió después (por ejemplo, cómo era el agua y el entorno de un río antes de que se estableciera una fábrica que lo ha contaminado, y luego señalar cómo está ahora para evidenciar un efecto nocivo y hacer énfasis en ello; pero también se puede señalar un hecho desfavorable y mencionar cómo se mejora por la intervención o la presencia de algo).</p> <p>Argumentos por demostración de hechos mediante experimentos o presentación de evidencias tomadas en trabajo de campo. En ensayos de carácter científico se busca la demostración o validez de una tesis mediante la presentación de resultados de experimentos o la exhibición de resultados o evidencias producto de un trabajo de campo (observaciones, objetos hallados en excavaciones, entrevistas a personas de un lugar o testigos, etcétera).</p>
Conclusión	Es la parte final del escrito, donde se recupera lo más importante de la tesis y la argumentación; se puede presentar el argumento o razón más contundente para apoyar la postura que se defiende o expresar un hecho o situación que apele a la afectividad de los destinatarios.

Tipos de ensayos

Hay varios tipos de ensayo, pero todos se usan principalmente en contextos académicos, es decir, en ámbitos donde se busca difundir o propiciar la generación de nuevos conocimientos; su

clasificación depende de varios factores, como se detalla en el siguiente cuadro.

Criterios que se consideran	Tipos de ensayo
Contenidos	Literarios, filosóficos, religiosos, de ciencias naturales, sobre educación, economía, psicología, química, biología, historia, etcétera.
Ámbitos o áreas de circulación	Académicos, religiosos, políticos, periodísticos, entre otros.
Presencia de una mayor o menor objetividad	Ensayos científicos o de investigación. Estos ensayos reportan los resultados de una investigación y en ellos predominan los argumentos de autoridad y de hecho; su redacción incluye citas y consigna las fuentes de los datos y hechos que se usan como argumentos; es decir, está presente un aparato crítico. En la enunciación del discurso se usa la 3a. persona. Ensayos interpretativos o de opinión. Son escritos por expertos en un tema, quienes dan a conocer su punto de vista sobre algo, pero no hay aparato crítico (citas, señalamiento de fuentes o bibliografía); como voz enunciativa, en ellos se prefiere el uso de la primera persona.
Emisores	Ensayos escolares. Son los que elaboran los estudiantes con el objetivo de prepararse y demostrar su capacidad para estructurar y generar conocimientos propios. Ensayos feministas. Son los que exponen el punto de vista de las mujeres sobre asuntos diversos. Otros. En los que sea importante identificar al emisor y al ensayo como su portavoz. Por ejemplo, personas con algún cargo o representación, asociaciones, institutos, grupos sociales y otros.
Época en que se escribieron	Ensayos del siglo XIX, del siglo XX, de 1960, etcétera.

Cuando un **ensayo de investigación se publica en alguna revista especializada o de divulgación, generalmente se le denomina artículo**. Pero no todos los artículos tiene detrás un ensayo; es decir, hay **artículos que son expositivos** (trabajos de investigación que describen o explican algo relacionado con un campo del saber, pero que no exponen necesariamente una idea o un punto de vista para defenderlo o apoyarlo con argumentos).

ACTIVIDAD

- En parejas revisen los siguientes textos, en los que la tesis se señala con **sombreado**, para identificar otros elementos de su estructura argumentativa:
 - Punto de partida.
 - De qué tipo y cuáles son los argumentos.
 - Conclusión.
 - Uso de la primera o la tercera persona, como voz para enunciar.
- Señalen todos estos elementos haciendo anotaciones en los márgenes de los textos.

3. Identifiquen: el ensayo de investigación científica, el literario de interpretación, el filosófico, el escolar de investigación y el escolar de interpretación.
4. Al final, comenten sus respuestas en el grupo.

Texto 1

GATOS

Los gatos gozaron en la literatura del siglo pasado de un gran prestigio, de una posición envidiable. Hoy lo han perdido casi todo. La gente de hoy, la juventud actual, no concede ninguna importancia a estos animales. Han pasado al mundo de las reminiscencias. Las abuelas, los gatos, las nodrizas y los caramelos de menta han pasado de moda, se han desvanecido.

El prestigio de los gatos proviene de la buena literatura romántica —es decir, de la francesa y la alemana. El romanticismo es un mundo poblado de gatos y pipas. El noctambulismo descubre al gato callejero de las grandes ciudades, famélico, crispado, arqueado siniestramente. Gerard de Nerval, que escribió el francés con una digitación de seda, habló abundantemente de ello. Los grandes intelectuales bien alimentados ponen un gato en su biblioteca. Les gusta este animal, que pasa entre las cosas sin romper nada. El gran poeta de los gatos es Baudelaire. En su obra hay tres poesías —un total de sesenta y ocho versos— que hacen referencia a ellos. Dos de dichas poesías son sonetos. El poeta llega a formas de una sensualidad tal, que imagina a un gato pasando por los pliegues de su cerebro.

El respetable mundo burgués enseguida se apropió de algo tan maravilloso como los gatos de Baudelaire, ondulantes como la poesía más destilada de la época. Y, así, en los países brumosos y lluviosos, de luces suaves, no hubo biblioteca particular de una cierta valía en la que no hubiera un gato ronroneando junto a la estufa o la chimenea. Recuerdo de esta época a mi coetáneo de juventud, Anatole France, cantando a este pequeño felino y comparando su voluptuosidad con la vaguedad infinita de la erudición. En general, no han ningún autor de la época burguesa que no exalte al gato de biblioteca o de las casas de cojines tibios y dulces. La lluvia, los gatos. Los libros. La luz de interior, un poco de música, el fuego de las chimeneas... ¡Incomparables delicias! En los países secos, embaurnados de luz, trístimos, estériles, el gato nunca fue un objeto de interior. Se mantuvo en la calle, esmirriado y esquivo, pirata y socarrón, indiferente y bestia.

Pla, Joseph. (2001). *Diccionario Pla de Literatura*. Barcelona: Destino (Col. Áncora y delfín, Vol. 940). pp. 229-230.

Texto 2**LA TECNIFICACIÓN DEL MUNDO
POR UNA NUEVA ÉTICA Y POLÍTICA EN EL MUNDO TÉCNICO**

El proceso de tecnificación se manifiesta en dos aspectos fundamentales: *la presencia de instrumentos*, crecientemente poderosos y perfeccionados y, por otra parte, el dominio de la organización, especialmente en la actividad colectiva, en la cual se introduce la división del trabajo. (...)

Con la máquina energética, que crea toda la primera gran Revolución Industrial, la novedad reside fundamentalmente en la aparición de un motor eficientemente poderoso (...) Y todo el proceso industrial tiende con su poderío a centrarse en sí mismo, autonomizándose y adquiriendo un primer grado de automatización. El papel del trabajador resulta radicalmente modificado. “En la manufactura y en el oficio el obrero se sirve de la herramienta; en la fábrica sirve a la máquina.” (Marx, 1972, p. 442) (...)

El capitalismo, en efecto, encuentra en la máquina un aliado mucho más firme y explotable que el trabajador, con su capacidad de rebeldía y sus limitaciones fisiológicas. (...) En efecto, todo el proceso de desarrollo tecnológico industrial durante la época moderna se encuentra sobredeterminado por los intereses del capitalismo y su lógica del beneficio (...), por la apropiación realizada por una minoría del trabajo fabril y científico de toda la humanidad, en la cual no se busca tanto producir bienes útiles, valores de uso, como mercancías. Así, en la fase de expansión capitalista del consumo se troquelan las necesidades humanas y sus modos de resolverlas. Y, más gravemente aún, la producción misma de alimentos hoy día es frenada para sostener los precios, aunque gran parte de la humanidad se encuentra sumida en el hambre. (...)

Necesidad de un nuevo modelo tecnológico

Tal es el horizonte de una gran transformación que ahora sólo podemos apuntar en sus puntos críticos. En primer lugar la liquidación de un armamentismo que orienta los esfuerzos económicos industriales y científicos con un despilfarro escandaloso, mientras gran parte de la humanidad se encuentra sumida en el hambre, y que al mismo tiempo representa una grave agresión ecológica y un peligro incesante de romper la convivencia humana pacífica. Si tal problema del hambre y de las necesidades humanas básicas, quiere ser remediado, no basta con las ayudas. No es cuestión de alimentar a los pueblos del tercer mundo como a las fieras en los zoológicos (George, 1986); la vía se encuentra en sustituir el actual sistema de monopolio en la producción de alimentos, dirigido según las leyes del mercado, por una política que permita el desarrollo de las pequeñas economías productivas del tercer mundo; incluso de las pequeñas economías del primer mundo, que empiezan ya a ser destruidas.

El mitificado modo de vida de los países industriales avanzados debe ser corregido en aspectos decisivos, tanto en su carácter alienante como en el derroche de los recursos del planeta que conlleva. Anne y Paul Ehrlich (1992) han calculado la destrucción ecológica que los seres humanos del primer mundo producen. Según sus fórmulas,

Un bebé nacido en Estados Unidos representa un desastre dos veces mayor para la Tierra que uno nacido en Suecia o en la URSS, tres veces lo que uno nacido en Italia, trece lo que uno nacido en Brasil, treinta y cinco lo que uno nacido en la India, ciento cincuenta veces lo que uno en Bangladesh o en Kenia, y doscientas ochenta lo que uno nacido en Chad, Ruanda, Haití o Nepal. (p.23)

¿Quién a la vista de tales datos, puede pretender que semejante injusticia y devastadora destructividad se mantengan? Frente a ellas ha de buscarse la promoción de modos de vida más igualitarios y el recurso a las energías renovables. La investigación científica requiere ser reorganizada atendiendo a las necesidades básicas de la humanidad, liberándola de la sujeción a los armamentos y a la injusticia, y descentralizándola frente a su actual concentración en los grandes núcleos del poder mundial. La sanidad y la agricultura han de convertirse en objetivos prioritarios, así como la difusión de la enseñanza. Hemos comprobado la eficacia de las campañas contra el analfabetismo en los países socialistas, muy notoriamente en Cuba y Nicaragua. ¿Por qué no convocar una campaña universal? Y, finalmente, en esta somera indicación de objetivos señalemos la importancia de arrancarles el control y la manipulación de las conciencias a los grandes intereses económicos y políticos que hoy gobiernan universalmente. Sólo a través de tales transformaciones se puede crear el medio en que la democracia y el desarrollo humano sean posibles. El ámbito en que pueda florecer la emancipación humana.

Bibliografía

Ehrlich, Anne y Paul Ehrlich. (1992). "Demasiada gente rica", en *Poder y Libertad*. Núm. 18. pp. 22-25.

George, Suisan. (1986). *La política del hambre. Papeles para la paz*. Madrid: CIP.

Marx, Karl, (1972). *El capital*. Vol. 1. Madrid: EDAF.

París, Carlos. (1994). *El animal cultural. Biología y cultura en la realidad humana*. Barcelona: Crítica. pp. 186-205. (Adaptación).

Texto 3**PAZ CON LA NATURALEZA.
Conocimiento, adaptación e innovación**

Yulissa Porras

Octavo Año

Colegio Bilingüe Jorge Volio Jiménez, Cartago.

La naturaleza abarca un espacio muy grande y hermoso; es nuestro mundo natural; es de lo que estamos rodeados. El término “naturaleza” es la vida en general. Esta no incluye los objetos artificiales ni la intervención humana, a menos que sea la naturaleza humana. La naturaleza tiene en su contenido una serie de cosas variadas y de diferentes formas y estilos, lo importante es que cada una de ellas forma parte de nuestro mundo físico.

La naturaleza es un ambiente hermoso; en lo personal, es un lugar en donde puedo relajarme y entrar en un momento de paz y armonía. Es un lugar donde escucho los cantos de las aves, el sonido de los ríos que nos rodean, de los cuales obtenemos el agua que día a día utilizamos para cubrir nuestras necesidades personales. La naturaleza contiene muchos recursos naturales que son aquellos bienes materiales y servicios que ésta proporciona sin alteración por parte del hombre; recursos valiosos para las sociedades humanas por contribuir a su bienestar y desarrollo, de manera directa o indirecta. Existen recursos renovables, recursos con ciclos de regeneración por encima de su extracción; el uso excesivo de éstos los puede convertir en recursos extintos o no limitados, y los no renovables. Son recursos limitados, con ciclos de regeneración muy por debajo de los ritmos de extracción o explotación. En

algunos casos se convierten en recursos agotados por el uso abusivo y sin control que les damos.

Los límites de los recursos naturales sugieren tres reglas básicas en relación con los ritmos de desarrollo sostenible:

1. Ningún recurso renovable deberá utilizarse a un ritmo superior al de su generación.
2. Ningún contaminante deberá producirse a un ritmo superior al que pueda ser reciclado, neutralizado o absorbido por el medio ambiente.
3. Ningún recurso no renovable deberá aprovecharse a mayor velocidad de la necesaria para sustituirlo por un recurso renovable utilizado de manera sostenible.

La naturaleza, aparte de ser un ambiente de tranquilidad, también nos brinda una serie de aportes, los cuales el ser humano ha aprovechado al máximo, al punto de que la hemos maltratado. Nos brinda muchos beneficios. En la parte alimentaria, por ejemplo; en la parte ornamental, las plantas con las que podemos adornar nuestra casa, oficina o lugar de estudio. Además, nos aporta, en la parte medicinal, con lo que son las plantas que nos hacen tanto bien en nuestra salud. Esto, sin contar los tratamientos de piel para la curación

de alguna parte física del cuerpo como lo son los ungüentos y cremas a base de baba de caracol.

Si bien es cierto que la naturaleza nos trae una gran cantidad de beneficios necesarios en nuestra vida cotidiana, nosotros debemos poner de nuestra parte para que haya un equilibrio en donde uno recibe, pero también da. Por lo que todos debemos estar conscientes de la importancia de la naturaleza en nuestras vidas, tanto que sin ella no podríamos vivir, dando como un sentimiento de agradecimiento hacia ella.

La naturaleza debe ser respetada. Debemos darle un mayor cuidado y preocuparnos por ella. En este sentido, todas las personas debemos estar conscientes de nuestras acciones y ser responsables de ellas. Tenemos que informarnos bien de los usos que podemos dar a lo que la naturaleza nos brinda, de modo que valoremos su importancia en nuestras vidas.

Una forma de mostrar una actitud positiva a todo esto es realizando campañas de reciclaje. En las escuelas estas campañas son muy importantes, porque los niños crecen con el hábito de reciclar. Éste es un método fácil, puesto que lo único que debemos hacer es separar los desechos

de acuerdo con sus características; por ejemplo, separar la basura en vidrio, papel, aluminio.

También es importante tratar de reducir la cantidad de desechos que producimos día con día. Es impresionante la cantidad de basura que generamos sin darnos cuenta y que poco a poco, nosotros mismos, nos vamos sumergiendo en ella. Debemos aprender a reutilizar, a aprovechar al máximo las cosas para producir menos desperdicios. Si nosotros lleváramos nuestros sacos o cajas para empacar nuestras compras, y así no traerlas en bolsas plásticas, que, a fin de cuentas, en el primer uso las botamos, disminuiríamos la cantidad de plástico que es difícil de desintegrar.

Todo esto son posibles soluciones para poder disminuir el problema que hemos ocasionado debido a nuestras acciones sin control. Esto nos traería la paz con la naturaleza. Porque aprenderíamos a respetarla y usarla de acuerdo con nuestras necesidades, pero sin pasarnos del límite. La naturaleza es el medio del cual nosotros sobrevivimos.

Disponible en: <http://www.cientec.or.cr/mhonarc/boletincientec/doc/msg00564.shtml>

(...)

En esta sesión van a realizar dos actividades centrales.

ACTIVIDAD

Durante los primeros quince minutos, van a comentar, con ayuda de su maestra o maestro, las notas que llevaron acerca de su revisión de ensayos académicos científicos.

- Reflexionen en el hecho de que en estos ensayos las tesis plantean nuevas maneras de ver o conocer algo, y en lo que indagaron acerca del tipo de actividades que hacen los científicos o especialistas para apoyar sus puntos de vista.

Nacimiento y desarrollo de la arqueología subacuática en México

Pilar Luna Erreguerena

México es un país que valora y defiende su patrimonio cultural. Personas de todo el mundo llegan para admirarse ante nuestro pasado prehispánico y colonial. Nuestros museos están llenos de ejemplos de lo que eran capaces las culturas que existían en este territorio antes de la llegada de los españoles, y nuestras calles muestran las impresionantes construcciones que heredamos de las épocas de conquista y colonización. Pero en el fondo de nuestras aguas, tanto marinas como continentales, existe un patrimonio cultural del cual también debemos sentirnos orgullosos.

En nuestros ríos, lagos y lagunas, manantiales, cenotes y cuevas inundadas quedaron los restos de animales y seres humanos que habitaron o pasaron por estos lares, en algunos casos hace más de 10 000 años, y también de aquellos grupos prehispánicos que usaron esos cuerpos de agua para sobrevivir y como sitios sagrados donde ofrendar a sus deidades. Por otra parte, nuestros mares guardan celosamente la presencia histórica de aquellas embarcaciones que durante cinco siglos han navegado desde distintas partes del planeta y que, por diversas razones, encontraron su fin en este lado del mundo.

¿Qué pasa con la historia que está bajo las aguas? Esta pregunta me llevó, en 1972, a buscar en la Biblioteca Nacional de Antropología e Historia “Dr. Eusebio Dávalos Hurtado” algún libro que hablara sobre arqueología subacuática. El único que encontré fue *Archaeology Under Water* del doctor George F. Bass (1966), pionero de esta disciplina en el mundo. Entonces supe con certeza que **los restos culturales que se encuentran sumergidos son parte del patrimonio de una nación, y que es posible hacer arqueología bajo el agua con el mismo rigor científico que se emplea en superficie.**

ANTECEDENTES

Antes de ese descubrimiento que confirmó mi intuición, **otras personas sabían ya del valor de este legado. Edgard H. Thompson, primer cónsul de Estados Unidos en Yucatán, extrajo, entre 1904 y**

Título

Autora

Punto de partida o Introducción

Pregunta de investigación. La respuesta que la autora le da es la tesis.

Actividades que tuvo que hacer de manera previa para alcanzar su objetivo.

Tesis. En esta tesis queda implícito: “Por ello era importante lograr que se aprobara una dependencia oficial para poder realizar arqueología subacuática en México”.

Argumentos para apoyar la idea de que era necesaria la creación del departamento de Arqueología subacuática.

1911, miles de objetos del Cenote Sagrado de Chichén Itzá, Yucatán, y se los llevó a su país. Muchas de esas piezas se exhiben hoy en el museo Peabody, en Cambridge, Massachussets.

Hubo también otros casos en los que se recuperaron objetos, pero que debido a la falta de conocimiento en aquellos tiempos —las décadas de 1950 y 1960, principalmente— y a que no había arqueólogos subacuáticos, se incurrió en una serie de omisiones. Por ejemplo, **no llevar un registro sistemático antes de mover o sacar cada pieza de su contexto arqueológico y natural, y no aplicar a los artefactos los tratamientos de limpieza y conservación necesarios para evitar su deterioro e incluso desintegración al someterlos a un cambio tan brusco de medio ambiente.**

Entre estos casos se encuentran los rescates efectuados por el Club de Exploraciones y Deportes Acuáticos de México (CEDAM) en el caribe mexicano, de donde extrajeron un número importante de objetos, incluyendo anclas y piezas de artillería de los siglos XVI y XVII, para exhibirlos en distintos museos privados de Quintana Roo. Algunos siguen expuestos en Puerto Aventuras, y muestran ya un avanzado estado de deterioro debido a que no se les aplicó ningún tratamiento de conservación. Desafortunadamente, de muchas otras piezas recuperadas se desconoce su paradero.

En la década de 1960, el Instituto nacional de Antropología e Historia (INAH) participó, junto con el CEDAM y la National Geographic Society, en trabajos de rescate en el Cenote Sagrado de Chichén Itzá, mismos que fueron suspendidos por el propio INAH debido a que no se estaba obteniendo la información adecuada y porque al pasar por un *airlift* o aspiradora gigante, los objetos se dañaban. Los restos óseos recuperados sirvieron, entre otras cosas, para que el doctor Román Piña Chan confirmara que no sólo se arrojaban doncellas en sacrificio, sino también hombres y niños. Algunos de los objetos recuperados se exhiben actualmente en el Museo Nacional de Antropología.

LA ARQUEOLOGÍA SUBACUÁTICA EN EL INAH

La idea de crear un área dentro del INAH que se ocupara de la investigación, conservación, preservación y difusión del patrimonio cultural subacuático fue gestándose a lo largo de varios años, hasta que en 1979 **se le presentó una propuesta concreta —elaborada por la que esto escribe y tres investigadores más— al entonces director general, don Gastón García Cantú.** Mientras dicha propuesta era revisada por las autoridades correspondientes, ocurrió un evento que

Reporte de una actividad de gestión que se hizo para alcanzar el objetivo implícito en la tesis: tener una dependencia oficial para hacer arqueología subacuática.

aceleró los acontecimientos: dos buceadores deportivos norteamericanos descubrieron un cañón del siglo XVI en el Golfo de México y se dieron a la tarea de averiguar a quién notificar de su hallazgo; finalmente el reporte llegó al INAH. En noviembre de 1979, el profesor García Cantú autorizó una visita de inspección al sitio del hallazgo, y en febrero de 1980 se creó el Departamento de Arqueología Subacuática del INAH.

PROYECTOS Y PROGRAMAS

En los primeros diez años se llevaron a cabo proyectos en aguas marinas y continentales, todos con un enfoque multidisciplinario y multinstitucional. Los arqueólogos aprendíamos sobre la marcha, con el invaluable apoyo de colegas del Institute of Nautical Archaeology y de Ships of Exploration and Discovery, ambos con sede en Texas. La mayoría de los arqueólogos decidió regresar a sus trabajos en tierra, por lo que se procedió entonces a la tarea de capacitar a nuevos especialistas mexicanos.

La década de 1990 fue significativa para la arqueología subacuática mexicana: se impartió el primer diplomado de esta disciplina en nuestro país, el Departamento de Arqueología Subacuática fue promovido a subdirección y se dio inicio al proyecto más ambicioso y complejo contemplado hasta ese momento: la investigación del navío Nuestra Señora del Juncal, uno de los dos buques insignia de la flota de la Nueva España que perdió varias de sus naves en el otoño de 1631 a causa de una tormenta en el Golfo de México. Tras una intensa consulta de archivos en México, España y Cuba, se decidió estudiar a la flota en su conjunto.

La primera temporada de trabajos en el mar tuvo lugar en 1997 y se localizaron 24 sitios con vestigios culturales. Ninguno pertenecía a la flota, pero el hallazgo permitió iniciar un proyecto paralelo, el “Inventario y diagnóstico de recursos culturales sumergidos en el Golfo de México”. (...)

Además de éstos, actualmente se llevan a cabo los siguientes proyectos: “Atlas arqueológico subacuático para el estudio, registro y protección de los cenotes en la península de Yucatán”; “Proyecto galeón de Manila en Baja California” (...); “Arqueología subacuática del nevado de Toluca”; “Proyecto integral para la protección, conservación y difusión del patrimonio cultural sumergido de la península de Yucatán” y el “Inventario y diagnóstico del patrimonio arqueológico e histórico sumergido en la Reserva de la Biósfera Banco Chinchorro, Quintana Roo”. (...)

En toda esta parte se reporta lo logrado, lo que se hizo, una vez alcanzado el objetivo central: creación de una dependencia oficial sobre arqueología subacuática.

Para saber más



Pilar Luna Erreguerena.

Titular de la Subdirección de Arqueología Subacuática del INAH. Pionera de esta disciplina en México, ha colaborado en investigaciones en ese campo en diversas partes del mundo. Es representante de México ante la UNESCO para todo lo relacionado con el patrimonio cultural subacuático de la nación.

Para leer más



Bass, George F. (1966). *Archaeology Under Water*. Londres: Tames and Hudson.

Leshikar-Denton, Margaret y Pilar Luna Erreguerena. (2008). *Underwater and Maritime Archaeology in Latin America and the Caribbean*. *One World Archaeology*. Núm. 56.

Luna Erreguerena, Pilar y Rosamaría Roffiel (Coords.). (2001). *Memorias del Congreso Científico de Arqueología Subacuática ICOMOS*. México: INAH (Col. Científica, serie Arqueología).

Conclusión



LA ATENCIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL SUBACUÁTICO: UNA NECESIDAD IMPOSTERGABLE

A nuestro patrimonio cultural que yace bajo las aguas hay que defenderlo constantemente. Su amenaza principal son los buscadores de tesoros, sobre todo norteamericanos. Algunos de esos grupos se valen de sus contactos en altas esferas oficiales para tratar de obtener un permiso y explotar naufragios que yacen en aguas mexicanas y que, según documentos antiguos, transportaban cargamentos de gran valor económico en el momento de su hundimiento.

Tales personas ignoran por completo las leyes existentes en nuestro país, relativas, directa o indirectamente, a la defensa del patrimonio cultural subacuático, así como el hecho de que México ha firmado y adoptado instrumentos internacionales al respecto —como la Carta Internacional del ICOMOS sobre la Protección y la Gestión al Patrimonio Cultural Subacuático— y que desempeñó un papel significativo en la elaboración del texto de la convención de la UNESCO sobre la protección del Patrimonio Cultural Subacuático (...) en vigor desde el 2 de enero de 2009.

Entre las leyes y reglamentos con los que se cuenta, están la Ley Federal sobre Monumentos y Zonas Arqueológicas, Artísticas e Históricas (INAH 1972), (...) la Ley General de Bienes Nacionales (2004) y la Ley Federal del Mar (1986).

Autorizar la explotación comercial del legado cultural que se encuentra en aguas de jurisdicción nacional sería contradictorio tanto respecto al espíritu de la Convención 2001 como a la postura que México ha mantenido a lo largo de los años, y por la cual es reconocido y respetado dentro de la comunidad científica internacional.

Hace 50 años nació la arqueología subacuática; lleva 30 de existir oficialmente en México. Aunque es cierto que el avance en la tecnología ha impactado positivamente el avance de esta disciplina, en realidad lo más importante sigue siendo el ser humano, tanto el que dejó esas huellas bajo el agua como el especialista que dedica su vida a estudiar y descifrar ese pasado. **Ha sido principalmente el trabajo de los arqueólogos subacuáticos y gestores culturales de varias partes del mundo lo que ha llevado a que muchos gobiernos y ciudadanos cobren conciencia del valor y la importancia de esta herencia, y de la necesidad impostergable de investigarla y preservarla con el respeto y la entrega que se merece.**

Revista *Arqueología mexicana*. (septiembre-octubre 2010).
Vol. XVIII, Núm. 105. pp. 24-28 (Fragmentos).

8. LA LECTURA DE TEXTOS FUNCIONALES/APELATIVOS



8.1 DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA: ALGUNOS EJEMPLOS DE TRABAJO CON TEXTOS FUNCIONALES/ APELATIVOS

Castillo Rojas, Alma Yolanda y Felipe Gutiérrez (2011). *Taller de lectura y redacción 2. 2a. ed.* México: MacMillan (Serie Conéctate. Bachillerato por competencias). pp. 19-48.

LOS TEXTOS FUNCIONALES

Todos los textos, ya sean orales, escritos, visuales o audiovisuales, se producen con una intencionalidad, es decir, tienen una función o propósito comunicativo, y por ello todos **son funcionales**. Clasificar textos no es una tarea fácil, pero, cognitivamente hablando, es importante contar con clasificaciones que nos permitan organizar nuestros conocimientos, la información que vamos construyendo sobre distintas experiencias, productos, plantas, animales... Una analogía que ayuda a entender esto es concebir nuestra mente como un armario donde hay mucha ropa o el estante de una ferretería. ¿Qué pasaría si los objetos no se agruparan según ciertas características ni se mantuvieran acomodados? Si se tiene una organización de las cosas, es más fácil encontrarlas, usarlas y relacionarlas con otras.

Para hacer **una clasificación** antes se deben **describir y caracterizar los elementos** que se quieren clasificar y organizar, así como considerar una o más características (de entre todas las que los conforman) como indicadores relevantes o sobresalientes, según ciertos contextos, para **establecer los criterios de clasificación**.

En el campo de estudio de los textos o discursos diversos autores proponen varias clasificaciones. Algunos toman como criterio el canal o soporte de comunicación y organizan los textos en escritos, orales, televisivos, radiofónicos, electrónicos o de internet. Otros se fijan más en el uso que se les da y entonces los clasifican como textos de uso en la escuela (escolares), en la casa y con los amigos (familiares o cotidianos), en la vida pública (administrativos). Por otro lado, todas las tipologías o clasificaciones cambian según se modifiquen los contextos, los conocimientos o las tecnologías; por ejemplo, antes de que existieran las computadoras, no se hablaba de “textos electrónicos” ni de “textos de la red”.

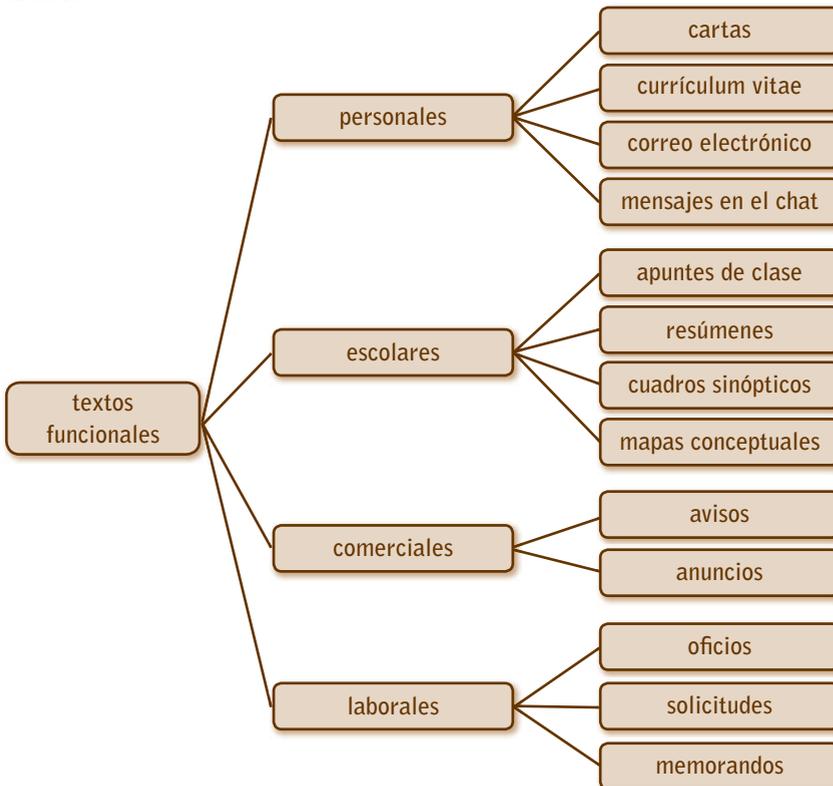
En una de tantas tipologías que hay sobre los textos y los propósitos de su escritura, algunos autores (Sebranek, Meyer y Kemper, 1989) emplean la expre-

sión **textos funcionales** para englobar aquellos en los cuales predomina la función referencial, la función apelativa y que también tienen el propósito de estandarizar la comunicación, por lo que en su producción o escritura se usan fórmulas, maneras de hacer, estructuras o modelos ya establecidos. En estos textos, entonces, la creatividad del escritor o productor de textos casi no existe.

De manera general, todos los textos son funcionales porque tienen un propósito o función. En este libro, siguiendo una entre muchas clasificaciones de los textos, llamaremos **textos funcionales** a aquellos en los que predomina la función referencial: son informativos y muy estandarizados, y se usan en los ámbitos familiares, escolares, laborales y administrativos.

Los textos funcionales forman parte de nuestra vida cotidiana, están más cerca de nosotros porque los necesitamos para interactuar con nuestros semejantes en **actividades prácticas**. Con ellos hacemos peticiones o solicitudes, explicamos el funcionamiento de algo, damos instrucciones, efectuamos reclamos, buscamos vender o promover algún producto.

Los textos funcionales responden a una necesidad, tienen un propósito muy concreto y se pueden clasificar de la siguiente manera.



Muchos de estos textos tienen un formato establecido, que de manera coloquial se conoce como “machote”, e incluso se venden en papelerías. No obstante, las instituciones y empresas los adaptan de acuerdo con sus propias necesidades.

En los textos funcionales se destacan dos funciones comunicativas: la referencial y la apelativa o conminativa.

Función referencial

Esta función establece la relación entre el mensaje y el referente, y busca que la información sea lo más objetiva, completa y detallada posible, pues pretende que lo significado sea observable y verificable. El aspecto fundamental está en lo que se dice. Los textos científicos, técnicos o didácticos usan de preferencia esta función.

Función apelativa

También llamada conminativa o conativa, esta función establece una **relación entre el mensaje y el receptor**. Con su uso se busca, ante todo, lograr una reacción en quien recibe la información; se intenta persuadirlo para que piense o actúe de cierta manera, dirigiéndose a su parte intelectual, afectiva o subjetiva. Los mensajes publicitarios, los discursos políticos, las exhortaciones, órdenes y lineamientos de trabajo contenidos en las obligaciones laborales o en las directrices ideológicas de las instituciones o empresas se estructuran según esta función comunicativa.

ACTIVIDAD

Respondan lo siguiente y coméntenlo en el grupo.

- ¿Qué otros textos escolares (además de los resúmenes, cuadros sinópticos y mapas conceptuales) se pueden considerar funcionales? (Piensen, por ejemplo, en qué tipos de texto usan para solicitar libros en la biblioteca, para acreditarse como alumnos, para pedir un balón o un permiso...). Hagan una lista de ellos.

SESIÓN DE TRABAJO. LOS CUADROS SINÓPTICOS Y LOS MAPAS CONCEPTUALES

En esta sesión vas a conocer las características internas y externas de los textos funcionales, en particular las de los cuadros sinópticos y de los mapas conceptuales.

PARA TU PROYECTO

Características externas e internas de los textos funcionales

Al igual que otros textos, los escritos funcionales poseen características externas e internas.

CUADRO 8.1 TEXTOS FUNCIONALES

Características externas (canal, estructura editorial).	Éstas se relacionan con su diseño o estructura. Como ya se mencionó, hay, incluso, formatos impresos (machotes) que sólo se deben llenar para cumplir un requisito laboral o escolar. Muchas instituciones determinan la distribución especial de los datos requeridos: márgenes, sangrías, interlineados, tipos y tamaño de letras.
Características internas (tipo de contenidos, funciones del lenguaje predominantes, registro léxico, manera de enunciar, propósitos comunicativos).	<ul style="list-style-type: none"> -La información en estos textos busca ser objetiva, observable, verificable, y por eso en ellos predomina la función referencial. -La modalidad de la lengua española que se emplea en los textos funcionales debe ser formal; se usa un español aceptable, de acuerdo con las normas ortográficas y gramaticales vigentes. -Por lo general, en este tipo de textos se prefiere el empleo de las formas enunciativas impersonales: <i>se identificaron, se reconoce, se comprobó</i>, en vez de expresiones en primera persona: <i>yo creo, a mí me parece o me gusta...</i> -Se utiliza información precisa en forma de datos, cifras, años, pesos, cantidades, proporciones, medidas. -Se definen conceptos y se utilizan ejemplos, comparaciones o analogías para facilitar su comprensión. -Se recurre a referencias de autores, otras obras, investigaciones o estadísticas para fundamentar algunos juicios o aseveraciones. -Aparece el léxico especializado, las palabras técnicas o el vocabulario científico necesario para precisar lo que se expone. -En algunos textos también se usa la función apelativa, pues se busca llamar la atención del lector, tener un impacto en el receptor; en estos casos las formas lingüísticas en la redacción pueden ser pronombres y verbos en segunda persona para formar frases como: <ul style="list-style-type: none"> Tú puedes ganar un millón de pesos A ti te sonríe la suerte Usted es el elegido Ustedes son el futuro de México -También pueden aparecer formas verbales en imperativo que se combinan con otras frases para persuadir con cierta cortesía: <ul style="list-style-type: none"> Decide, la solución está en tus manos. Estudia en la Universidad... ¡Por favor!, apoya a la Cruz Roja. ¡Gracias!, tu ayuda salvará muchas vidas.

Los organizadores textuales de contenido: el cuadro sinóptico y el mapa conceptual

Entre los textos funcionales escolares están el cuadro sinóptico y el mapa conceptual, recursos que permiten elaborar **un resumen esquematizado de la información que se proporciona en un texto que sirve de base**. La importancia de estos organizadores es que permiten estructurar de manera esquemática el contenido de uno o más textos que abordan un mismo tema, así como organizar las ideas propias sobre un tópico, por lo que son un valioso apoyo antes de iniciar un proceso de escritura o elaboración de un texto o como guías en el proceso de exposiciones orales.

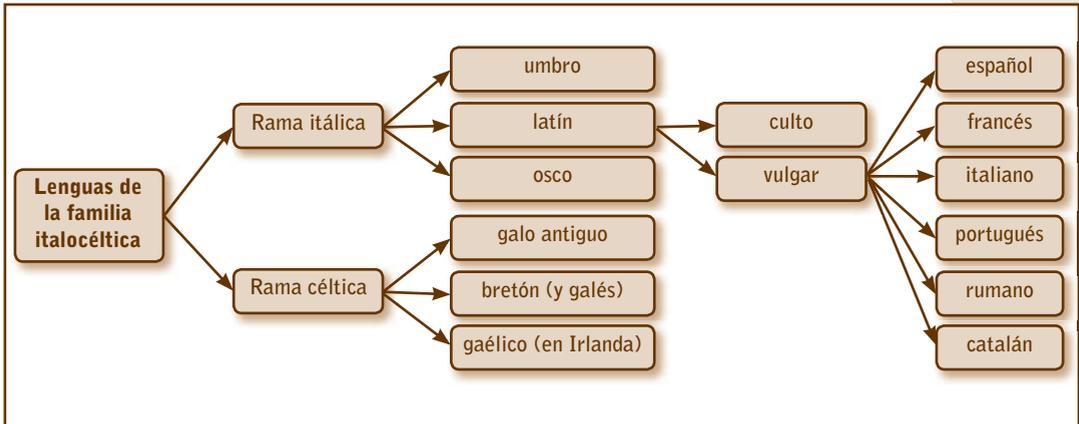
Cuadro sinóptico

Los cuadros sinópticos se construyen con palabras o frases clave, llaves y flechas que se mueven, por lo común, de izquierda a derecha; es decir, las ideas se organizan yendo de los conceptos más generales a los particulares y de éstos a los más específicos.

Ejemplos

Piel	Definición	<ul style="list-style-type: none"> Es la membrana más grande del cuerpo, al que envuelve y protege. Termostato corporal. Sus glándulas la mantienen fresca y flexible. 			
	Partes	<ul style="list-style-type: none"> Epidermis: la más superficial. Dermis: La más gruesa. Subcutánea: contiene depósitos de grasa. (Las tres están conectadas por fibras de colágeno). 			
	Características	<ul style="list-style-type: none"> Transpira a través de los poros. La falta de transpiración provoca acné. Su aspecto es indicador de buena o mala salud. 			
	Factores	<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="vertical-align: middle;">Benéficos</td> <td style="vertical-align: middle;"> <ul style="list-style-type: none"> El sueño la regenera. Agua suficiente: la hidrata. </td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: middle;">Perjudiciales</td> <td style="vertical-align: middle;"> <ul style="list-style-type: none"> Sol en exceso: manchas, deshidratación y cáncer. Falta de agua: muerte de tejidos. </td> </tr> </table>	Benéficos	<ul style="list-style-type: none"> El sueño la regenera. Agua suficiente: la hidrata. 	Perjudiciales
Benéficos	<ul style="list-style-type: none"> El sueño la regenera. Agua suficiente: la hidrata. 				
Perjudiciales	<ul style="list-style-type: none"> Sol en exceso: manchas, deshidratación y cáncer. Falta de agua: muerte de tejidos. 				

Feria Goyaz, Juan José y otros (1996). *Presentación de trabajos académicos*. México: Universidad de Sonora (Departamento de Letras y Lingüística), p. 76.



Camacho, Comparán y Castillo (2008). *Manual de etimologías grecolatinas*. México: Limusa.

Observen cómo, en estos cuadros sinópticos, de la idea o tema general se deriva una serie de datos particulares y de éstos, otros más específicos.

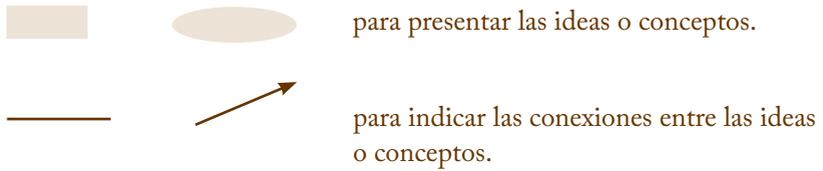
El mapa conceptual

Los mapas conceptuales se crearon ante la necesidad de representar las relaciones entre diferentes conceptos mediante figuras geométricas (círculos o rectángulos, por lo general) en las que se anotan frases o ideas clave que describen un fenómeno determinado y líneas que indican las conexiones o relaciones entre conceptos o ideas.

Al igual que el cuadro sinóptico, el mapa conceptual resume la información de un texto o la que se quiere expresar en uno nuevo (ya sea oral, escrito, electrónico o audiovisual). En los mapas, lo más importante es explicitar tanto las frases como las líneas que establecen relaciones o conexiones entre ideas o conceptos. Estos organizadores, por lo común, se leen de arriba a abajo, colocando en la parte superior la idea más general y, a continuación, las ideas particulares y específicas. Así, el texto funcional permite **jerarquizar** la información.

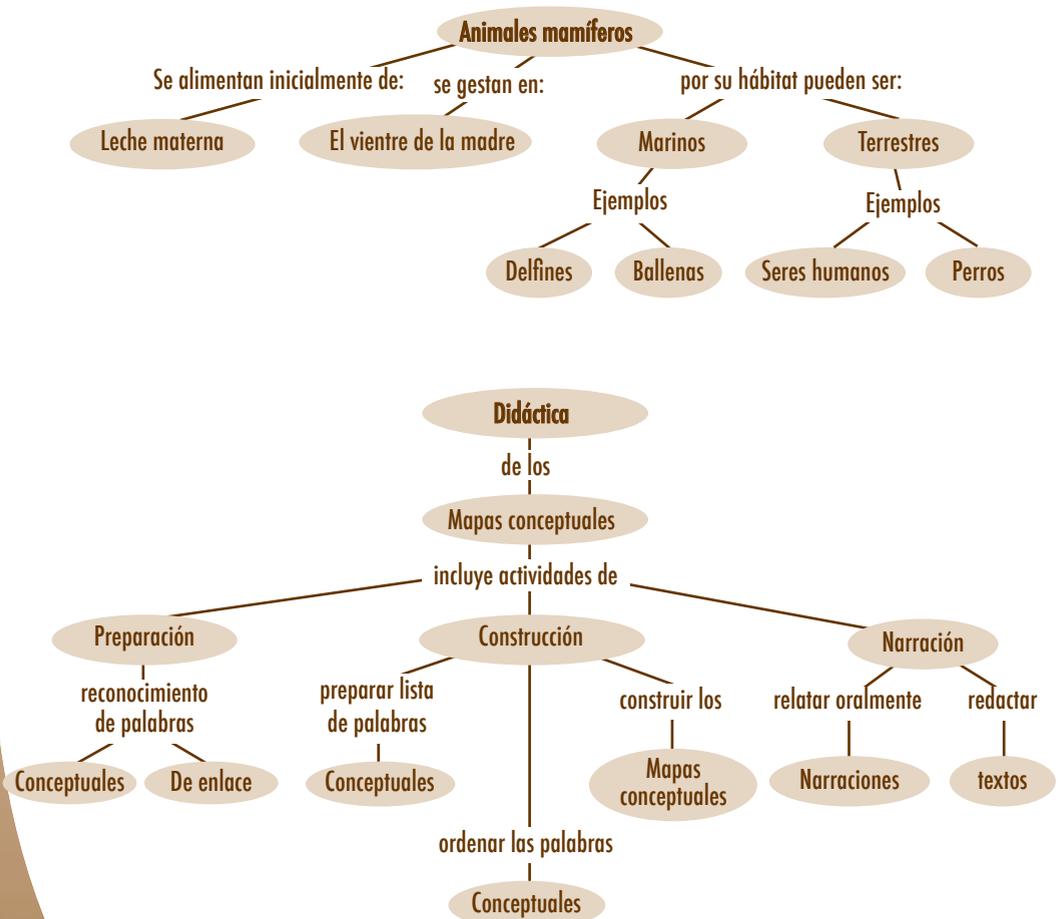
Para ello se seleccionan los puntos de más alta jerarquía y se ubican en la parte más alta del esquema; después se ordenan los demás aspectos casi siempre usando mecanismos de señalamiento de inclusor-incluido, causa-consecuencia o efecto, clase-ejemplos.

SIMBOLOGÍA DE UN MAPA CONCEPTUAL



También se emplean descriptores (palabras o frases que describen la conexión; "etiquetas" de las relaciones o conexiones).

Ejemplos



Pichardo Paredes, Juan Josafat (1998). "Los mapas conceptuales", *Revista Mexicana de Pedagogía*, núms. 39 y 40. Tomado de. Castillo Rojas, Alma Yolanda y otros (1998). *Taller de Lenguaje 1. Guía para el maestro*. Puebla: BUAP.

Para **elaborar un cuadro sinóptico, un mapa conceptual** o cualquier otro organizador de contenidos de un texto (como cuadros de doble entrada u otros esquemas) se debe:

1. Pensar en qué ideas se van a comunicar en un nuevo texto o leer con detenimiento un texto que se desea resumir de manera esquemática para determinar cuáles son los elementos esenciales del contenido que se comunica o desea explicitar. Si se tiene un texto base cuyos contenidos se quieren resumir en un esquema, se puede observar qué contenido anuncia el título y cuál trata cada párrafo, para identificar los temas, subtemas, conceptos clave y las relaciones entre ellos.
2. Partir del tema (casi siempre enunciado en el título) y las ideas centrales del texto para organizar el mapa conceptual o el cuadro.
3. Establecer una jerarquía de conceptos o ideas para pensar en qué palabras usar para dar cuenta de ellos (palabras o frases clave).
4. Establecer las conexiones entre los diferentes elementos, ya sean de conjunto inclusor/ejemplos o elementos incluidos en la clase o grupo, causa/consecuencia, principio/medio/fin, antecedentes/consecuentes.

ACTIVIDAD

1. Lee el siguiente texto.

LAS FOBIAS MÁS PECULIARES

Una fobia —del griego *phobos* (miedo)— es un temor intenso y persistente, excesivo e irracional, desencadenado por la presencia o anticipación de un objeto o situación específicos. Las más comunes son miedo a volar o a los aviones —aviofobia o aviatofobia—, a la altura —acrofobia, altofobia o hipsfobia—, a ciertos animales o insectos —insectofobia o entomofobia—, a la oscuridad —acluofobia, ligofobia, escotofobia, mictofobia o nictofobia— e, incluso, miedo a ingerir determinadas comidas o medicamentos, o hasta a bañarse —ablutofobia—.

La exposición al estímulo fóbico provoca, casi invariablemente, una respuesta de miedo que puede tomar la forma de una crisis de pánico. La persona reconoce

que este miedo es excesivo e irracional, pero no puede controlarlo. Las situaciones que provocan fobia se evitan o se soportan a costa de una intensa ansiedad o malestar.

No vamos a hablar aquí del origen o tratamiento de las fobias, sino del hecho de que cada día se vuelven más famosas, quizá porque en varios países, como en Estados Unidos, les ha dado por ponerles nombre y por eso podemos encontrar una gran lista de éstas bien delimitadas, entre las que se encuentran:

<i>Ablutofobia:</i>	miedo irracional a lavarse o bañarse.	<i>Ilingofobia:</i>	miedo al vértigo o a mirar hacia abajo.
<i>Aliumfobia:</i>	miedo al ajo.	<i>Mirmecofobia:</i>	miedo a las hormigas.
<i>Bibliofobia:</i>	miedo a los libros.	<i>Musofobia:</i>	miedo a los ratones.
<i>Bromidrosifobia</i> o <i>bromidrofobia:</i>	miedo a los olores corporales.	<i>Novercafobia</i> o <i>penterafobia:</i>	temor a la suegra.
<i>Ceronofobia:</i>	miedo a los truenos.	<i>Osfresiofobia</i> u <i>osmofobia:</i>	miedo a oler o miedo a los olores.
<i>Crometofobia:</i>	miedo al dinero.	<i>Triscaidecafobia:</i>	miedo o repulsión al número 13.
<i>Dendrofobia:</i>	miedo a los árboles.	<i>Vitricofobia:</i>	temor al suegro.
<i>Iatrofobia:</i>	miedo a ir al doctor o a los doctores.		

Si usted, querido lector, cree que tiene alguna fobia, desea o quiere saber su nombre o unirse a un grupo de apoyo —que para todo hay gente— y es, además, lo bastante valiente para hacerlo, visite www.phobialist.com.

El libro de los datos inútiles (2008). México: Editorial Otras inquisiciones.

2. Forma equipo con otro compañero, identifiquen el tema y subrayen los contenidos que consideren más relevantes según el tema que se aborda.
3. Busquen palabras o frases clave que les pueden ayudar a organizar los contenidos y señalar las relaciones entre ellos para elaborar un cuadro sinóptico.
4. Elaboren un mapa conceptual del mismo texto en el que usen como *descriptores* las siguientes frases: *se manifiestan por*, *producen*, *se originan por*, *ejemplos*. También empleen las siguientes pala-

bras o frases como denominadoras de conceptos o ideas: *fobias, plantas, animales, cosas, relaciones con diversas personas, situaciones específicas, fenómenos naturales.*

5. Intercambien sus trabajos ya terminados con los de otro equipo. Hagan comentarios para mejorar los textos que les tocó revisar.

6. Con las ideas y observaciones de sus compañeros, mejoren sus esquemas y entréguelos a su maestra o maestro en la siguiente clase. Cuando se los devuelva, guarden sus trabajos en su portafolios o carpeta.

7. Comenten en el grupo:

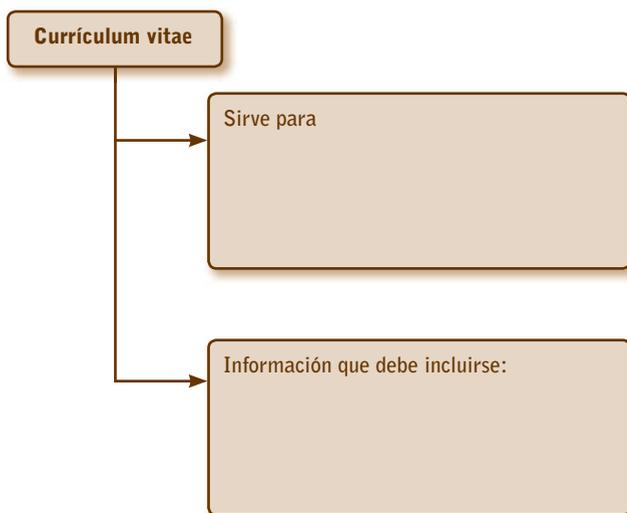
- ¿Cuál organizador elaboraron de manera más fácil? ¿Por qué?
- ¿En los dos organizadores se puede rescatar lo mismo del texto?
- ¿Los esquemas o mapas de sus compañeros fueron iguales a los de ustedes? ¿Por qué?
- ¿En algún organizador se hace más énfasis en algún aspecto de la organización de los contenidos (términos que denominan conceptos o ideas, relaciones, jerarquías...)?
- ¿En qué situaciones puedes usar cualquiera de estos dos tipos de organizadores de contenido y para qué te servirán?

SESIÓN DE TRABAJO. EL CURRÍCULUM VITAE

Vas a comentar en el grupo la información que encuentre sobre las características de un currículum vitae.

ACTIVIDAD

1. Elabora en tu libreta el siguiente esquema y escribe la información que encuentre para comentarla en clase con la ayuda de tu maestro o maestra. Procura construir un esquema muy completo con los datos que aporten tus compañeros.



2. Como actividad extraclase, pasa en limpio tu esquema y guárdalo en tu portafolios para que lo consultes cuando sea necesario.

ACTIVIDAD

1. En parejas revisen los siguientes textos y contesten las preguntas. Al final comenten sus respuestas en el grupo.

Texto 1

CURRÍCULUM VITAE

DATOS GENERALES

Nombre completo: Celia María Deolarte Alcázar

Fecha y lugar de nacimiento: 19 de septiembre de 1973. Puebla, Pue.

Nacionalidad: mexicana

Estado civil: casada

Domicilio: calle 5 A Sur 5700, Puebla, Pue. Código postal: 72030

Teléfonos: 2 33 20 19 (casa); celular: 044 2223 33 99 00

RFC: DEAC 730919 TG6

Correo electrónico: cmdeolarte@yahoo.com

ESCOLARIDAD

Primaria: Instituto Oriente

Secundaria: Instituto Oriente

Preparatoria: Instituto Oriente

Licenciatura: Comunicación en la Universidad Iberoamericana, plantel Golfo Centro. Examen profesional: 9 de enero de 1999. Título: licenciada en Comunicación.

EXPERIENCIA LABORAL**A. Como periodista**

- 1990-2002 Periodista de *Radio Tribuna*, a cargo, en distintas ocasiones, de la información deportiva, cultural y económica.
- 1997-2002 Coordinadora del noticiario *Tribuna Radiofónica*.
- 1996-2002 Coordinadora de información internacional en el mismo noticiario.
- 1998-2002 Coordinadora, columnista y co-conductora del noticiario *Tribuna de la Noche* y del programa *Sin Corbata*.
- 2002 a la fecha Co-conductora del programa *Te lo digo, Juan...*, que aborda temas sobre el idioma español, transmitido en Sicom, la televisión estatal de Puebla y en las radiodifusoras de esa institución.
- 1990 a la fecha Colaboradora en diversos programas de deportes y revistas radiofónicas.

B. Como docente

- 2000-2001 Profesora de Taller de Lectura y Redacción en la Preparatoria del Colegio Americano de Puebla.
- 2000-2010 Instructora de los cursos de Redacción Académica, Dicción y Manejo de Vocabulario.

LIBROS PUBLICADOS

Coautora de la serie *Ortografía moderna para secundaria 1, 2 y 3* de Ediciones Castillo Macmillan, que se utiliza en escuelas públicas y privadas de todo el país.

Coautora de la serie *Ortografía creativa 1, 2, 3, 4, 5 y 6*, para primaria, de Ediciones Castillo Macmillan.

Texto 2

CURRÍCULUM VITAE RESUMIDO

DATOS GENERALES

NOMBRE: Alma Laura Luna Acosta
FECHA DE NACIMIENTO: 22 de febrero de 1956
ESTADO CIVIL: Casada
NACIONALIDAD: Mexicana
DIRECCIÓN: 17 sur 1306, Col. Centro, Puebla, Pue., C.P. 72000
TEL. CASA: (01 222) 2 39 44 22 // **CEL.** 2221 97 05 67
CORREO ELECTRÓNICO: lalu_226@hotmail.com

ESCOLARIDAD

- Doctorado en Educación, UIA, Puebla
- Maestría en Ciencias del Lenguaje, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) (1982-1985)
- Lic. en Letras Españolas, BUAP (1976-1981)
- Normal Primaria (Profra. de Educ. Básica), Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE) (1971-1975)
- Bachillerato (Esc. Prep. Nocturna "Lic. Benito Juárez G." de la BUAP) (1973-1975)

OTROS

- 2007 Diplomado en Tecnología de la Enseñanza. UDLAP, Puebla
 2007 Diplomado en Desarrollo del Pensamiento Crítico. UDLAP, Puebla
 2005 Diplomado en Educación Intercultural Bilingüe. UPN, México
 2005 Posgrado en Lectura y Escritura. Flacso, Argentina
- Inglés y francés
 - Manejo de procesador de textos, Excel y Power Point
 - Habilidad para trabajar en equipo

DISTINCIONES

- Premio Nacional *Wigberto Jiménez Moreno*, INAH, a la mejor investigación en el área de Lingüística, en 1990.
- Primer Lugar en el VI Premio Estatal de Investigación Educativa, SEP-Puebla, diciembre de 2000.

EXPERIENCIA PROFESIONAL

DOCENTE

- 1975-1981 Profesora de educación básica (SEP-Puebla).
 1977-1978 Profesora de secundaria. Español (SEP-Puebla).
 1979-1982 Profesora de Educación Media Superior (Bachilleratos de la BUAP)
 1982 a 2007 Colaboradora como docente en el Colegio de Letras y en el Colegio de Antropología Social y de Historia (BUAP). Nivel: licenciatura.
 1991-1998 Docente de la maestría en Ciencias del Lenguaje, ICSYH-BUAP (postgrado de excelencia, Conacyt). Cursos: Semiótica, Análisis del discurso, Seminarios de tesis.

1995-1998 Colaboradora como docente y directora de tesis, Maestría en Lenguaje y Educación, Unidad de Postgrado de la Univ. Veracruzana. Cursos: Psicolingüística I, II y III.

2001 a la fecha. Profesora de tiempo parcial en diversas instituciones de educación superior en Puebla.

INVESTIGACIÓN

1984-2007. Investigadora-docente tiempo completo "A" en la BUAP. Vicerrectoría de Investigación y Estudios de postgrado. Áreas: Lingüística y Educación.

1999-2001. Colaboradora del proyecto financiado por el Conacyt (Clave No. 19980803007) "La enseñanza técnica en Puebla de 1896 a 1909: La escuela de Artes y Oficios".

2007-2010. Participante en el proyecto "Sistematización de experiencias educativas exitosas en el Estado de Puebla". Contracorriente, AC/Fundación Ford.

CONSULTORÍAS Y ASESORÍAS

- 2006-2007. Conafe (Preescolar comunitario)
- 2006-2007. BUAP (Educación media superior. Bachillerato: elaboración de los programas actuales para el área de Lenguaje y Literatura).

PUBLICACIONES

LIBROS

2010. Coautora del libro *Taller de lectura y redacción 1*. Serie ¡Conéctate! para el bachillerato. Modalidad educativa basada en el desarrollo de competencias. México: Macmillan/Castillo.

2001. Coordinadora y coautora. Libro publicado por la SEP-Puebla: *Aprender a comunicar y crear con la lengua en la escuela primaria*, Puebla: SEP.

1999-1998. Coordinadora y coautora de seis libros: Guías para el maestro y para el alumno, *Taller de Lenguaje I, II y III*, Materiales para el bachillerato, BUAP.

ARTÍCULOS:

De 1982 a la fecha. Más de 30 artículos publicados en revistas y memorias de congresos nacionales e internacionales (la mayoría, de circulación nacional).

TRABAJOS PRESENTADOS EN CONGRESOS, COLOQUIOS

Más de 35 (áreas: Educación y análisis del discurso en el aula, Desarrollo de competencias de lectura y escritura, Adquisición del lenguaje, Semiótica, Estudios sobre cultura popular).

ASESORÍA DE TESIS PRESENTADAS

32 de licenciatura; 14 de maestría.

CARGOS DESEMPEÑADOS

- Secretaria de Redacción de la revista MORPHÉ, 1991-1998.
- Coordinadora del Centro de Ciencias del Lenguaje, BUAP, 1986-1987.

- ¿Cuáles son los bloques de información en que se divide el currículo 1?

- ¿Qué puntos o apartados diferentes se presentan en el currículum vitae 2? ¿Por qué aparecen en este escrito?
 - De acuerdo con el bloque 1, ¿qué funciones comunicativas predominan en estos textos?
 - ¿Por qué son textos funcionales?
2. De acuerdo con la información de cada texto, ¿quién podría presentarse a un concurso para una plaza como docente en una universidad? ¿Por qué?
 3. ¿Quién tendría más posibilidades de conseguir un trabajo en una estación de radio? ¿Por qué?
 4. En ambos documentos se usa un criterio cronológico para ordenar algunos datos. ¿Por qué?
 5. La persona que presenta su currículum en el texto 1 no incluyó que sabe bordar y ha ganado premios en certámenes de repostería. ¿Por qué no anotó esa información? Si presentara su currículum para obtener un empleo como reportera en el área de gastronomía, ¿esa información sería pertinente?, ¿por qué?
 6. Si el currículum fuera de un deportista que aspira a ingresar a un equipo, ¿qué se cambiaría?, ¿qué se mantendría?

PARA TU PROYECTO

El currículum vitae (pronunciado “bite”) es un texto funcional de carácter personal en el que se expone, en forma ordenada, información de una persona, en especial la relacionado con su formación académica y su experiencia profesional.

La intención del currículum es exponer datos objetivos (función referencial) para que quien lo elabora consiga un empleo o una beca, ingrese en una institución escolar o sea aceptado en una corporación, asociación o club.

Partes de un currículum vitae

1. Fotografía

Opcional

2. Título del documento

Currículum vitae (centrado en la parte superior de la hoja)

3. Datos personales

Nombre completo
 Fecha y lugar de nacimiento
 Nacionalidad
 Estado civil
 Domicilio
 Código postal
 Teléfono(s)
 Correo electrónico
 Registro federal de contribuyentes (RFC) (opcional)

4. Estudios, formación académica, conocimientos y habilidades que se consideran básicos para el tipo de beca o puesto al que se aspira.

Niveles de escolaridad
 Primaria
 Secundaria
 Preparatoria
 Licenciatura
 Maestría
 Doctorado
 Cursos de actualización profesional
 Seminarios
 Diplomados
 Talleres
 Otros
 Idiomas
 Conocimientos relacionados con el manejo de computadoras o algunos otros equipos o instrumentos.
 Habilidades personales sobresalientes (destacar las que ayuden a demostrar que se tiene el perfil idóneo para el empleo o beca).

5. Experiencia laboral

Periodo, lugar o institución y cargo.

6. Obras y reconocimientos

Publicaciones, cortometrajes, exposiciones...
 Premios o distinciones.

7. Otras actividades

Participación en congresos o eventos deportivos o de otro tipo.
 Membresía de asociaciones diversas.

Glosario



De acuerdo con el *Diccionario panhispánico de dudas*, la expresión latina "currículum vitae", al formar parte del uso lingüístico general, ya no se escribe con letras cursivas, por lo que la voz **currículum**, al ser esdrújula, lleva tilde. Se usa indistintamente en singular o en plural: **un currículum vitae, los currículum vitae**. Cuando sólo se usa el primer elemento de la locución (currículum), es recomendable castellanizarlo: **currículo**, para el singular, y **currículos**, para el plural.

MI PROYECTO

1. Haz una investigación sobre la solicitud de empleo y la carta de exposición de motivos: qué información contienen y para qué se usan. Puedes consultar las siguientes páginas.

Para solicitud de empleo

http://www.conductitlan.net/solicitud_de_empleo.html

<http://tlamatque.leon.uia.mx/exAlumnos/bolsa/solicitud.cfm>

<http://dgrh.salud.gob.mx/formatos/SolicitudEmpleo.pdf>

http://www.egresadosug.ugto.mx/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=43

<http://www.scribd.com/doc/7927606/Solicitud-de-Empleo>

Para carta de exposición de motivos

http://www.cgci.udg.mx/archivos/Carta_exposicion_de_motivos.pdf

<http://www.buenastareas.com/ensayos/Carta-De-Exposicion-De-Motivos-Ejemplo/525526.html>

2. Lleva a la siguiente clase, en forma de mapas o esquemas, la información. No olvides anotar los datos de la fuente de consulta.

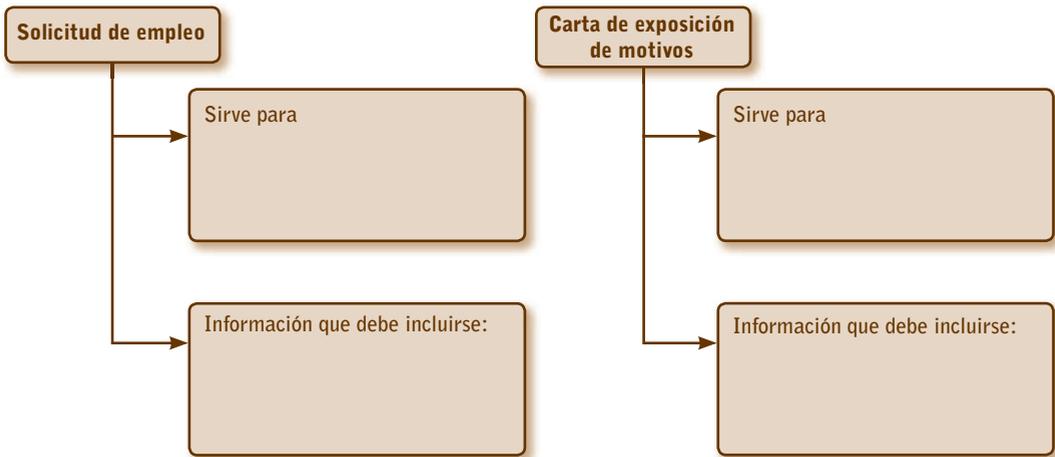
SESIÓN DE TRABAJO.

LA SOLICITUD DE EMPLEO Y LA CARTA DE EXPOSICIÓN DE MOTIVOS

En esta sesión conocerás las características y la estructura básica de la solicitud de empleo, de la carta de exposición de motivos y otros textos funcionales.

ACTIVIDAD

1. Igual que en la clase anterior, en ésta comentarás en el grupo la información que encuentres sobre la solicitud de empleo y la carta de exposición de motivos.
2. Realiza en tu libreta esquemas parecidos a los que aquí se muestran, para ordenar y registrar la información sobre cada documento.



3. En actividad extraclase, pasa en limpio tus esquemas y guárdalos en tu portafolios para consultarlos cuando sea necesario.

MI PROYECTO

Actividades para hacer en casa:

1. Lee con atención la siguiente información básica que puede ayudarte a realizar tu proyecto.
2. Responde las preguntas y haz las actividades que se piden.
3. Comenta este trabajo en tu grupo durante la siguiente sesión de clase.

Ejemplo 1

Xalapa, 2 de agosto de 2010

Arqueólogo Eduardo Merlo
Director de la Zona Arqueológica de Cholula
Presente

Estimado arqueólogo Merlo:

Por este conducto me permito exponer mi situación laboral y, a la vez, solicitar mi traslado al sitio arqueológico que usted dirige.

En este momento me encuentro trabajando en el Museo de Xalapa; sin embargo, no tengo asignada una labor de investigación, pues sólo me encargo de las visitas guiadas.

Durante mi formación profesional tuve la fortuna de ser su alumno en los cursos de Antropología física y Prácticas de campo. En estas dos materias obtuve notas sobresalientes y desde mi egreso de la Universidad he trabajado en diferentes sitios arqueológicos realizando labores de investigación.

Soy originario de la región de Cholula, por lo que no sólo conozco el sitio arqueológico, sino a la gente del lugar, sus tradiciones y costumbres. Además, mi conocimiento de la lengua náhuatl me permite interactuar con la población indígena de la zona.

Por la anterior exposición de motivos solicito su intervención para gestionar mi traslado al sitio arqueológico referido.

Anexo a esta carta mi currículum vitae. En espera de una respuesta favorable, quedo de usted.

Atentamente
Arqueólogo Xicoténcatl Toxqui Bedolla

Ejemplo 2



INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

CARTA DE EXPOSICIÓN DE MOTIVOS

México, D.F. a _____ de _____ del _____

Colegio de Estudios de Posgrado e Investigación de _____

(Escuela, Centro o Unidad)

PRESENTE:

El que suscribe, aspirante a ingresar al Programa de Posgrado de:

Manifiesta a continuación los motivos por los que ha decidido estudiar el Programa de Posgrado antes mencionado:

ASPIRANTE

Nombre y firma

La carta petición (o solicitud)

Las cartas petición se dirigen a toda persona que pueda ayudar en determinado asunto. En el documento deben quedar muy claros los siguientes datos:

- Quién elabora y firma la solicitud o petición (emisor o emisores).
- El destinatario o persona a quien se dirige la solicitud, detallando su cargo o rango.
- La explicitación y las razones de la solicitud (argumentos de por qué se hace la petición).
- La fecha y el lugar de elaboración del documento.
- Es recomendable usar algunas fórmulas de entrada para dirigirse al destinatario: “Apreciable...”, “Estimada...”; y de salida o cierre del documento: “No dudando de su valioso apoyo, queda de usted...”, “De antemano le agradecemos su intervención y le dejamos un cordial saludo”.

Ejemplo

Villahermosa, Tabasco, 2 de diciembre de 2010

Mtra. Elizabeth Espinosa Anaya
Directora de la Preparatoria Estatal Núm. 1

Estimada directora:

Los jefes de los grupos 1º A, 1º B, 2º B, 3º A, 3º B y 3º C del turno matutino de esta institución le solicitamos, atentamente, nos brinde las facilidades para utilizar la sala de usos múltiples de nuestro plantel el 10 de diciembre del presente, de las 10:00 a las 14:00 horas.

El motivo de esta petición es que ese día llevaremos a cabo nuestro tradicional concurso de pastorelas, en el que participarán los grupos mencionados. Asimismo, sea este escrito una cordial invitación para que nos acompañe como jurado en esa actividad escolar.

Agradecemos de antemano el apoyo que dé para la realización de este concurso.

Atentamente

Ma. José López Villanueva
Jefa del 1º A

Eloína Soriano Puig
Jefa del 1º B

Jéssica Buhi
Jefa del 2º B

Paulina Rodríguez
Jefa de 3º A

Héctor López
Jefe de 3º B

Gerardo Gutiérrez
Jefe de 3º C

El acta

El acta es un testimonio documental que informa o da cuenta de lo ocurrido en una reunión, asamblea o evento. Por ello, en estos textos se usa un modo de enunciación impersonal: “Se llegó a los siguientes acuerdos...”, “La reunión se efectuó en...”, “Asistieron...”, y se anotan los siguientes datos.

- Nombre y propósito de la reunión.
- Lugar, fecha y hora en que se llevó a cabo.
- Nombres de los asistentes.
- Persona que condujo la reunión y nombre del secretario o secretaria que se encarga de elaborar el acta.
- Orden del día/motivo o asunto de la reunión.
- Acuerdos tomados, es decir, el conjunto ordenado de ideas o propuestas con las que estuvieron de acuerdo los asistentes.
- Cierre y firma de las personas que asistieron y están de acuerdo con lo que se menciona en el acta.

Para más información sobre este tipo de documento consulta las páginas:

<http://www.mailxmail.com/curso-ortografia-redaccion/acta>

Ejemplo

Acta de la reunión del 10 de febrero de 2010 para tomar acuerdos sobre la organización de un cineclub

Asistentes: Pedro Martínez Rosario, Luisa Cardona Méndez, Javier Luna Reyes, Olga Pérez Ortega (jefes de grupo).

Secretaría:

Olga Pérez Ortega

Orden del día:

- a) Tipos de material que se exhibirá en el cineclub.
- b) Horarios de exhibición.
- c) Organización de las proyecciones.

El día y la hora de la reunión los programaron los participantes por correo electrónico.

1. Respecto a la dinámica de la sesión y los acuerdos se informa lo siguiente:

- a) Los jefes de grupo discutieron antes los puntos del orden del día con los compañeros de su clase para presentar sus propuestas en esta reunión.
- b) Un acuerdo de la reunión anterior (véase el acta del 3 de febrero de 2010) fue usar para la proyección de las películas el salón de usos múltiples de la escuela. Se informa que la dirección aceptó esta propuesta y ya se cuenta con ese espacio.
- c) Los acuerdos son los siguientes:
 - Se proyectarán cortometrajes, documentales y largometrajes.
 - Se sugiere que los temas de las videocintas sean ciencia ficción, históricas y aquellos que aborden problemáticas sociales de interés para los jóvenes.
 - El horario de proyección será de 4 a 6 p.m. los viernes.
 - Cada grupo será responsable de la publicidad y desarrollo de la proyección por cuatro semanas (un mes).
 - El calendario es el siguiente:

<i>Semanas</i>	<i>Grupo</i>
1-4, marzo	2°. A
5-8, abril	2 °. B
9-12, mayo	3°. A
13-16, junio	3°. B

H. Puebla de Z., 10 de febrero de 2010

Pedro Martínez Rosario

Luisa Cardona Méndez

Javier Luna Reyes

Olga Pérez Ortega

La convocatoria

Este documento se usa para anunciar algún evento (concurso, competencia deportiva, apertura de cursos), beneficio (becas, apoyos, subsidios) o reunión; además contiene la información necesaria para que los interesados se preparen y participen.

Una convocatoria debe incluir los siguientes elementos.

- Logotipo o nombre de la institución o instancia que convoca.
- La palabra convocatoria en la parte superior del documento.
- Objetivo o propósito de la convocatoria.
- El perfil que deben poseer los participantes.
- Bases, es decir, los requisitos o reglas que deben seguir los participantes.

Ejemplo:

CONVOCATORIA

PROGRAMA DE BECAS DE
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR



SEP
SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

La Secretaría de Educación Pública convoca a todos los jóvenes que cursan el bachillerato en alguna de las instituciones públicas participantes, y que desean obtener un apoyo económico para continuar sus estudios, a que se inscriban del 12 al 18 de marzo de 2007 en el proceso de selección de becarios para este nivel educativo.

Los interesados podrán ingresar, durante el periodo referido, a la página de Internet www.sep.gob.mx/becamediasuperior, donde encontrarán la solicitud de inscripción del Programa de Becas de Educación Media Superior.

REQUISITOS:

- Ser de nacionalidad mexicana.
- Contar con menos de 20 años de edad al momento de solicitar la beca.
- No estar recibiendo una transferencia monetaria en calidad de beca educativa a través de otro programa gubernamental.
- Pertenecer a un hogar cuyo ingreso mensual por persona sea menor a 1,120 pesos en zonas rurales, y de 1,707 pesos en zonas urbanas. (1) En casos excepcionales y plenamente justificados, se otorgarán becas a estudiantes de familias cuyo ingreso sea mayor a la línea de pobreza patrimonial.
- Contar con certificado oficial de secundaria.
- No haber reprobado el ciclo escolar inmediato anterior.
- Entregar debidamente llenado, el formato de solicitud de beca.
- Cursar el bachillerato en instituciones públicas localizadas en las 32 entidades federativas del país, en programas de profesional técnico, bachillerato tecnológico, bachillerato general, o en Centros Educativos de la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT), y haber cursado y aprobado la totalidad de las materias (asignaturas, módulos o créditos) que corresponden al plan de estudios del o los ciclos (semestres) escolares previos a la solicitud de la beca. (2)
- Tener un promedio mínimo de 8 o su equivalente en una escala de 0 a 10.

Para pasantías:

Estudiar el último semestre de bachillerato o profesional técnico y haber sido aceptados por alguna institución del sector productivo para realizar una pasantía afín al plan de estudios cursado en el semestre terminal.

Para Centros Educativos de la DGCFT:

Estar inscritos en alguno de los cursos impartidos por los Centros de Educación de la DGCFT que tienen una duración de al menos seis meses.

Los aspirantes deberán ingresar sus datos directamente en la página de Internet www.sep.gob.mx/becamediasuperior, y si cumplen con los requisitos establecidos serán seleccionados primeramente por sus necesidades económicas y su desempeño académico.

Las becas se ofrecerán a alrededor de 100 mil participantes. Cuando el número de participantes no pueda ser atendido con los recursos disponibles, el comité académico seleccionará a los aspirantes en función de la necesidad económica, dando prioridad a los aspirantes que continúen con sus estudios en instituciones públicas ubicadas en comunidades indígenas, rurales y urbanas marginadas, así como por su mejor desempeño académico previo.

Marzo de 2007.

(1) Criterio establecido por el Consejo Nacional de Evaluación (CONEVAL).
(2) En esta primera etapa afilice a los alumnos de los planteles federales CETIS, COTIS, CETA, CBTA, CIGUAL, CETIAMA, CETAC, y CEB, a los federales con participación estatal (CIGTE), a los de medio superior a distancia (EMIAS) al Colegio de Bachilleres y TELEBACH, y a los del CONALEP, así como a los sistemas de bachillerato pertenecientes a las universidades en su entidad.

"Este programa es público y queda prohibido su uso con fines parciales o de promoción personal"
(Decreto 44, Presupuesto de Egresos de la Federación 2007)

www.sep.gob.mx

- Lugar, hora y fecha en que se recibirán los documentos o trabajos señalados en las bases.
- Información sobre el jurado o quienes seleccionarán a los participantes.
- Fecha y lugar para dar a conocer los resultados.
- Premios, montos de los subsidios para los becarios, condiciones de trabajo que se otorgarán a las personas seleccionadas o a los ganadores.
- Nombre y firma de quien convoca o nombre de la institución responsable de la publicación de la convocatoria.

Los textos funcionales, como los que se acaban de revisar, tienen ciertas características internas y externas.

Textos funcionales laborales o sociales administrativos

<p>Características internas (tipo de contenidos, funciones del lenguaje que predominan, registro léxico, manera de enunciar, propósitos comunicativos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Usan las funciones referencial y apelativa, pues su propósito comunicativo es dar cierta información y a la vez llamar la atención de los destinatarios, moverlos o convencerlos para llevar a cabo determinadas acciones. • La función referencial está presente al mencionar datos, fechas, requisitos, etcétera, y la función apelativa, al señalar premios, subsidios, ventajas de participar en un evento y posibles beneficios para los participantes. • Los emisores y destinatarios concretos varían según las condiciones de comunicación, pero siempre están presentes como figuras discursivas, es decir, aparecen enunciados o mencionados en los textos. • El señalamiento de lugares y fechas de emisión de los documentos también es característico en estos textos. • Se usa un lenguaje formal y una voz enunciativa impersonal: (Se dará a conocer al ganador..., podrá participar quien reúna los siguientes requisitos...) o en tercera persona (El gobierno de México otorgará..., el resultado se dará a conocer..., Los aspirantes deben presentarse el día...) para hacer énfasis en la objetividad del mensaje y acentuar su función referencial.
<p>Características externas (canal, medio o soporte usado para darlo a conocer, estructura editorial)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se presentan en formatos establecidos (machotes) según sus contenidos y función comunicativa. • Tienen una estructura editorial (partes bien delimitadas), una tipografía, logos o imágenes ya establecidos por una empresa o institución. • Los soportes de los textos varían de acuerdo con los contextos de comunicación concretos; pueden ser formatos impresos en papel o recursos electrónicos que se deben llenar en línea.

- Para llenar los formularios y redactar adecuadamente los documentos, piensa en cuáles serían las aptitudes, habilidades, cualidades, conocimientos y experiencia laboral que te permitirían obtener un empleo o una beca para los que te postules.
- ¿Cuáles de estas habilidades sería conveniente incluir en tus documentos según el perfil del empleo o el requerido para la beca? Elige los que creas pertinentes y considéralos al redactar tus documentos.

Glosario



Machote. Mejicanismo que proviene del náhuatl machiotl, que significa señal, modelo. El machote es un borrador, minuta, impreso o manuscrito en el que se dejan huecos para llenarlos con datos variables, fechas, nombres, cantidades, números, etcétera.

Santamaría, Francisco J. (1974). *Diccionario de mejicanismos*. 2ª. ed. México: Porrúa. p. 677.

HABILIDADES			
Capacidad para hacer análisis y síntesis.	Buena capacidad como lector.	Habilidades para redactar.	Versatilidad. Fácil adaptación a situaciones o funciones cambiantes.
Facilidad de comunicación.	Bueno en el ejercicio como docente.	Habilidades para dibujar.	Capacidad para manejo de estadísticas o matemáticas en general.
Capacidad para organizar y coordinar grupos.	Creatividad.	Capacidad de liderazgo.	Facilidad en el uso de equipo de cómputo.
Capacidad para delegar funciones.	Buena capacidad para identificar problemas y plantear posibles soluciones.	Capacidad para trabajar bajo presión (buen manejo del estrés).	Facilidad para el aprendizaje de otros idiomas.
Sin problemas para establecer relaciones interpersonales.	Muy bueno para relaciones públicas.	Capacidad para investigar.	Disponibilidad para viajar.
Facilidad en el trato o trabajo con niños.	Capacidad persuasiva.	Proactivo (es decir, con espíritu de progreso).	Facilidad para realizar gestiones diversas.
Altamente responsable.	Honrado.	Puntual.	Buen colaborador.

9. A MANERA DE CIERRE: ALGUNAS REFLEXIONES FINALES



9.1 MULTILITERACIDAD Y DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL NIVEL SUPERIOR

Alma Yolanda Castillo Rojas

Conferencia. *Segundas jornadas de intercambio docente sobre lectura y escritura en la universidad*. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) 23 de abril de 2010.

El trabajo que se presenta a continuación es un punteo de una serie de consideraciones sobre el desarrollo de las competencias de lectura y escritura en el nivel superior que quiero compartir, con el ánimo de ir profundizando cada vez más en estas cuestiones que son básicas para el desarrollo de nuestro trabajo como docentes y como formadores de sujetos independientes y creativos.

Trabajar como docentes, en todos los niveles educativos, pero particularmente en el nivel superior, nos ubica en un plano privilegiado ya que somos agentes que apoyamos el desarrollo de las diversas capacidades de los alumnos, por ello reflexionar sobre nuestro quehacer cotidiano no es algo ocioso sino algo imprescindible. Lo que sigue pretende contribuir a este propósito y considero que son puntos que deben tomarse en cuenta cuando se elabora un programa o se planea una clase.

1. Romper con varios presupuestos y modificar las prácticas en el aula

- *Leer no es simplemente “oralizar” letras y escribir no es sólo “graficar”, usar la gramática y cuidar la ortografía.*

Desde la sociología y la antropología del lenguaje se considera que **leer y escribir son prácticas que se inscriben en contextos** determinados y que cumplen ciertas metas. Por ello se habla, actualmente no de alfabetización sino de literacidad, término que hace alusión a una “*manera de usar* la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico” (Zavala, 2009:23). En este sentido, nuestros alumnos deben formarse en y desarrollar una **multiliteracidad**, es decir, una capacidad que les permita poder ser partícipes de diversas y múltiples prácticas de lectura y escritura, de saber cómo enfrentarse, interrelacionarse,

comprender y producir diversos textos. Saber y poder moverse en diferentes géneros, en diferentes prácticas discursivas (prácticas que se realizan en contextos diferentes y con fines diferentes). (Ver Cassany, 2008; Zavala, 2009). Estas diversas prácticas discursivas o letradas en las que se participa forman parte, incluso, de nuestra identidad.

Estas consideraciones implican que en los cursos de lectura y redacción se debe propiciar la inserción de los alumnos en las prácticas letradas fundamentalmente de índole académica: leer para discutir, escribir para aportar ideas nuevas, dialogar para socializar los conocimientos... las prácticas de lectura y escritura que se propongan a los alumnos deben tener un sentido real y funcional. Además deben trabajarse los aspectos estructurales, semánticos y pragmáticos de los textos.

- *Los discursos académicos, como cualquier discurso, no son neutros; están atravesados y son resultado de una puesta en juego de ideologías.*

Todos los textos (escritos, audiovisuales, sonoros, visuales...), además de comunicar información, comunican ideología, es decir, maneras particulares de valorar y percibir las cosas, de asignarles un valor positivo o negativo, de hacerlas ver como aceptables o rechazables, por lo tanto, manipulan (usan estrategias para convencer a otros acerca de la ideología que se quiere difundir).

El exceso de textos, con información sobre diversos temas tratados desde una ideología diferente, que circula hoy en día, exige desarrollar capacidades para valorar la calidad de las fuentes y reflexionar sobre las consecuencias y el impacto que una cierta información puede ejercer en nuestra toma de decisiones. Por esta razón es muy importante que en la escuela **se acostumbre a los alumnos a reflexionar, comentar y externar sus propias ideas** sobre:

- La calidad de los contenidos de los textos en función de si los emisores son expertos calificados o no en los temas que se abordan.
- Si la opinión o la información expresada nos convence o no y por qué razones. Es decir, a externar si se está o no de acuerdo con lo expresado por el autor.
- Las implicaciones, las consecuencias que pueden tener, tanto las opiniones de los autores que leemos como las decisiones que tomamos.

- Qué tipo de información se puede seleccionar para resolver alguna situación cotidiana, o para tomar alguna decisión.

Para desarrollar en los alumnos una buena capacidad para reflexionar sobre los textos y externar sus opiniones, es bueno **leer dos o más materiales escritos que toquen el mismo tema para comparar y valorar la información**, para pensar en los presupuestos ideológicos de los autores y en las implicaciones de su información, de sus opiniones. Como señala Cassany (2006), ser un buen lector, hoy en día, significa ser capaz de leer las líneas (es decir, comprender el significado global de lo comunicado en el texto), leer entre líneas (ser capaz de realizar inferencias) y leer detrás de las líneas (captar la ideología de los discursos).

Las preguntas que pueden hacerse, por los docentes, para motivar la reflexión de los alumnos sobre estos aspectos podrían ser:

- ¿Quién escribe el texto tiene la formación adecuada para opinar sobre el tema que se menciona?
- ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con el autor? ¿Te identificas con las opiniones del autor? ¿Por qué razones? (es importante que los alumnos no solamente expongan lo que piensan, sino que busquen justificaciones, que argumenten sus posturas).
- ¿Tu opinión sobre el tema cambió luego de leer el texto? ¿Por qué razones?
- ¿Por qué no cambiaste de opinión?
- ¿Qué hechos aparecen en el texto que apoyan un punto de vista igual o diferente a lo que tú piensas sobre el tema?
- ¿En qué se parecen los personajes, los problemas, que se mencionan en el texto que leíste, a cosas que conoces o que ocurren en tu entorno?
- ¿Qué semejanzas hay entre la información de este texto y algún otro que se leyó antes (comparar la información de dos o más textos)? ¿Cuál es la posible relación que ese texto puede tener con cosas que ya se sabían o conocían?
- ¿Qué información que se propone en el texto te ha resultado nueva o sorprendente?

También se pueden usar esquemas o cuadros como el siguiente (tomado de Condemarín y Medina, 1998):

Idea del autor del texto (anotarla de manera resumida, citarla...)	Estoy de acuerdo con:	Estoy en desacuerdo con:	Razones del acuerdo o desacuerdo
---	-----------------------	--------------------------	----------------------------------

Comprender y escribir críticamente implicaría, por lo tanto:

- Inferir la ideología del autor, si se lee, o estar consciente de la ideología propia, si se escribe.
- Tomar una postura personal frente a lo que se lee —opinión o teoría— ya sea a favor o en contra (elaborar una interpretación personal del discurso).
- Aprender a externar puntos de vista propios (posicionarse respecto al discurso aportando ideas propias, ya sean a favor o en contra).
- Dialogar con otras interpretaciones de ese mismo discurso —socializar las interpretaciones propias y confrontarlas con las de otros compañeros o colegas—.

2. Una relación que a veces se olvida: Lenguaje y pensamiento

Leer y escribir es acercarse a y producir pensamientos que toman forma gracias a las palabras

Lemke (1990) menciona que durante la interacción en las clases dentro de las diferentes disciplinas, los alumnos están construyendo los marcos conceptuales propios de las diversas disciplinas, pero además están aprendiendo cómo hablar, leer y escribir en ese campo disciplinario. Si elegimos al azar textos expositivos o argumentativos de diversas disciplinas, podremos ver que la manera de estructurar pensamiento en cada una de ellas es diferente. Teun A. Van Dijk y Walter Kintsch (1983), así como Cassany (1989) y Martínez (2002) mencionan algunos “estilos” (lineales, directos; concéntricos, inductivos, deductivos, de planteamiento de problema-solución, etc.) de escritura de los discursos académicos de culturas diversas y de áreas del conocimiento también diferentes.

Leer lo que otros hacen con las palabras es encontrarse con nuevos pensamientos y mundos que pueden enriquecer las experiencias propias. Leer contribuye fundamentalmente a desarrollar la inteligencia pues para entender los mundos que se plantean en los textos necesitamos poner en práctica toda nuestra experiencia y nuestra capacidad cognitiva (nuestra capacidad de comparar, analizar, establecer relaciones, resolver problemas, hacer cons-

trucciones de conceptos y valoraciones críticas...), en este sentido, cuando leemos ejercitamos nuestra mente; pero, a la vez, como los textos que leemos nos ofrecen nuevas formas de pensar y ver diversas realidades, nuevas maneras de construir conceptos, nuevas formas de plantearse relaciones entre las ideas... el adentrarnos en ellos contribuye a modificar y enriquecer nuestros esquemas mentales, nuestras maneras de generar y organizar ideas. Es este proceso de ida y vuelta entre lo que *es* y aporta el lector⁴⁷ y lo que plantea el texto, lo que propicia el desarrollo de nuestra cognición y esto, a su vez, fundamenta la importancia de formar buenos lectores y escritores, desde la escuela.

Pero, en la escuela, a veces no se recuerda, por parte de maestros y autoridades educativas, que **leer requiere dar y darse el tiempo suficiente** para “mirar” y entender, para irse moviendo en ese nuevo mundo que se ofrece y para hacerlo más familiar. Por estas razones el tiempo destinado a la lectura es variable: depende del tipo de texto, de su contenido y del interés y capacidad del lector. Y lo mismo ocurre con el tiempo destinado a la escritura.

Escribir también exige tener un tiempo suficiente para poner en orden y expresar las ideas, para releer y revisar lo escrito. El olvido de esto es el origen de muchas dificultades en los alumnos. Es frecuente, por ejemplo, que no se den los tiempos necesarios para realizar ciertas tareas (por ejemplo hacer y escribir un reporte de investigación) y por ello los alumnos acaban copiando textos de otros o leyendo sin poder valorar y entender la información que usan.

3. Dar andamiajes, explicitar, modelar

Por lo mencionado al inicio del apartado anterior, una mediación experta (la del maestro o académico) es importante para saber cómo acercarse a esos textos, cómo producirlos, para saber qué puede extraerse de ellos. Paula Carlino (2006) propone, por ejemplo, el uso de Guías para favorecer la lectura de textos académicos. A nosotros nos ha funcionado leer y escribir en clase, para “modelar” procesos de búsqueda de información, de establecimiento de relaciones, de organización de contenidos y también de escritura y revisión de textos académicos de índole diferente.

En este sentido es muy valioso también el uso de *rúbricas* o *listas de cotejo* elaboradas por un experto. Las rúbricas pueden

⁴⁷ Un sujeto con su experiencia, su inteligencia, su historia como miembro de una comunidad y también su historia como lector.

usarse para “modelar” una actividad, para revisarla y retroalimentarla y para evaluarla. En realidad pueden usarse como herramientas para dar andamiaje, al igual que los esquemas o mapas conceptuales.

En el nuevo enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias, *es muy importante que la evaluación sea también un momento de aprendizaje y forme parte de las situaciones cotidianas que se deben desplegar en el aula* para que los alumnos sean capaces de evaluar o valorar su desempeño, frente a la lectura o producción de textos diversos, para descubrir sus fortalezas y debilidades, en el entendido de que si conoce sus debilidades puede buscar apoyo para superarlas (es decir, se puede convertir en un alumno autogestivo). Es importante que la evaluación la pueda hacer no sólo el maestro sino el propio alumno para que pueda identificar dónde necesita apoyo y para lograr este objetivo las rúbricas, o las listas de cotejo, son excelentes materiales de trabajo.

Como parte de las situaciones cotidianas dentro del aula, las rúbricas pueden elaborarse antes de la realización de alguna tarea o trabajo para que los alumnos las conozcan, es decir, tengan consciencia de los criterios que se tomarán en cuenta para realizar y evaluar la actividad. De esta manera se puede mejorar la retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje y también se facilita, para el docente, la calificación del desempeño del estudiante.

Como en las rúbricas se especifican los criterios y los niveles de logro o desempeño en la realización de tareas diversas, resulta que también son instrumentos que permiten desarrollar habilidades metacognitivas en los alumnos.

La metacognición permite planificar las estrategias que se han de utilizar para llevar a cabo un proceso (según ciertas metas) y controlar y evaluar el proceso con el fin de detectar posibles fallas para buscar, luego, cómo superarlas. Por eso, que los alumnos participen en la elaboración de rúbricas y las usen para realizar tareas diversas y para evaluarlas, contribuye al desarrollo de su metacognición y al mejoramiento de su desempeño y de la calidad de sus aprendizajes.

Las rúbricas favorecen el control de los propios procesos de aprendizaje y la reflexión sobre la calidad del desempeño; permiten la posibilidad de que los alumnos revisen sus propios trabajos antes de entregarlos al maestro o las propias actividades que han desarrollado como lectores o productores de textos.

Cuando se elabora una rúbrica es muy importante:

- Tener claro qué queremos que aprendan los alumnos.
- Tener una lista de los criterios o características que deben tener los buenos trabajos o desempeños.
- Establecer niveles de logro que describan la calidad de las construcciones y la movilización de saberes (conceptuales, procedimentales, actitudinales).
- Usar descriptores (es decir, describir la actividad en vez de usar adjetivos o frases calificativas).

Ejemplo de rúbrica que se hizo junto con los alumnos

PRESENTACIÓN ORAL DE UN TEMA				
Aspectos	Excelente (10)	Bien (8)	Requiere mejora (6)	Observaciones (lo que faltó)
Preparación del tema	Desarrolla todos los puntos relacionados con un tema.	No desarrolla todos los aspectos relacionados con un tema.	Desarrolla puntos diversos de diferentes temas pero no logra integrarlos.	
Claridad en la exposición	Exposición ordenada de los principales puntos del tema, uso de ejemplos y analogías para hacer más entendible lo que se expone.	Exposición de los puntos del tema pero sin uso de ejemplos ni analogías.	Exposición sin orden de los puntos del tema; no se usaron ejemplos para facilitar la comprensión de las ideas.	
Uso de materiales de apoyo	Se usaron diapositivas con imágenes y texto.	Las diapositivas sólo tenían texto.	Las diapositivas estaban saturadas de texto que sólo se iba leyendo.	
Capacidad para responder a las preguntas y favorecer la discusión	Se dieron respuestas breves, que se entendían y se animó a todos a participar en la discusión.	No se dio respuesta a todo lo que se preguntó, ni se favoreció la discusión.	Las respuestas no fueron comprensibles o no se dieron. No se favoreció la participación de todos en la discusión.	

Ejemplo de lista de cotejo para revisar la redacción de una Reseña

ASPECTO	SÍ	MEDIANAMENTE (Lo tiene pero no está completo o no es adecuado)	NO
Tiene un título (atractivo, claro, breve, rescata el tema general del texto).			
Tiene el nombre del autor o de los autores de la reseña (inmediatamente después del título o al final de la reseña).			
Aparecen algunos datos biográficos del autor del texto que se reseña, o se dan algunos datos generales sobre el texto que se reseña (género, época en que se escribió, si forma parte de una colección o serie...). (Elemento opcional)			
Se da a conocer un resumen de los contenidos que se abordan en el texto para resaltar lo que puede ser de interés para un lector; pero no se cuenta o dice todo, mucho menos se dice cuál es el final.			
Se expresan opiniones personales sobre el texto leído y se argumentan o se dan razones (se menciona si se recomienda o no su lectura y por qué; qué nos gustó de él...).			
Se escriben algunas frases para motivar a leer el texto.			
Se señala dónde se puede conseguir o encontrar el texto .			
Se anota la referencia bibliográfica del texto reseñado . (Esto puede ir al principio o al final de la reseña).			
Se ponen algunas ilustraciones que son adecuadas y de calidad.			

Como ya había señalado, las **guías de estudio** (cuestionarios y señalamientos de actividades) pueden servir, también, para orientar a los alumnos acerca de qué buscar en los textos, para provocar actividades de búsqueda de significación, de respuestas a preguntas que lleven a comprender fenómenos o procesos. En las guías es importante incluir preguntas que estimulen pensar, hacer preguntas que ayuden a sintetizar el contenido del texto y actividades que incluyan producciones de textos por parte de los alumnos: que liste características de algo, los pasos para realizar un proceso, que completen esquemas u organizadores gráficos que ayuden a rescatar la información de un texto.

Aunque los libros escolares se tomen como base en algunas áreas académicas, es bueno acostumbrar al alumno a consultar otras fuentes que traten el mismo tema para que pueda confrontar la información y los diversos tratamientos que puede hacerse de la misma en diversos materiales.

4. Aprender estrategias

Un propósito básico de la educación actual es favorecer, en los alumnos, el desarrollo de estrategias que les permitan ser aprendices autónomos. En la medida en que los conocimientos en diversos campos están continuamente modificándose y enriqueciéndose, la meta educativa es que los alumnos sepan cómo buscar información, cómo seleccionarla (según ciertos criterios) y cómo usarla para resolver problemas cotidianos o para generar nuevos conocimientos.

Es importante, entonces, acompañar y orientar los procesos de lectura de los alumnos porque los textos de índole diversa (por el tipo de contenidos, la estructura o su función) requieren del uso de estrategias específicas que los alumnos pueden aprender para desarrollar su competencia como lectores.

Una estrategia se define como la serie de acciones que se realizan de manera consciente con la idea de alcanzar una meta, por lo que resulta que hay estrategias más exitosas o más adecuadas que otras para realizar ciertas tareas. Como una competencia es una disposición intelectual que implica movilizar una cierta cantidad de saberes (conceptuales, actitudinales, habilidades, destrezas) para enfrentar o hacer algo, entonces se debe favorecer, en el aula, el uso de estrategias de enseñanza que propicien situaciones en las que los alumnos tengan que leer y escribir. En el diseño de las situaciones que se pueden vivir en la escuela, en la clase, se debe considerar las características de los alumnos, de la comunidad, de la cultura en que se desenvuelven y también las metas de desempeño deseables como parte de un proyecto educativo de apoyo a la formación de personas responsables de ellas (de su proyecto de vida, de su autoformación) y de su entorno (físico y social).

4.1 El uso de preguntas

Una manera de apoyar el desarrollo y el aprendizaje de estrategias de lectura es usar, en clase, diferentes tipos de preguntas sobre el texto y acostumbrar a los alumnos a hacerse preguntas para focalizar su atención en diferentes aspectos del texto y así extraer sentidos diversos de él. Al principio el docente hará las preguntas sobre los textos, pero luego se les dejará esta tarea a los mismos alumnos.

- Una actividad en clase, por ejemplo, puede consistir en formar equipos para que hagan preguntas diversas

sobre un texto (ver cuadro más abajo); luego un equipo puede hacer las preguntas y el otro responderlas y después cambiar de roles.

- O los alumnos pueden hacer preguntas que entre todos los alumnos del grupo vayan contestando, con ayuda de la maestra o maestro.

Función de las preguntas	Ejemplos de tipos de preguntas
Para valorar si se comprendió el contenido del texto.	<p>¿De qué se habló en el texto?</p> <p>Si el texto es narrativo: ¿Cómo empieza la historia? ¿Qué problema se presenta? ¿Cómo se resuelve el problema, en que termina la historia?</p> <p>Si el texto es expositivo: ¿Qué se explica? ¿Qué se dice acerca de X? ¿Dónde vive? ¿Qué come?...</p> <p>Si el texto es argumentativo: ¿Cuál es el tema del texto? ¿Qué opinión tiene el autor? ¿Qué circunstancias o hechos, que el autor menciona, dieron origen a su opinión? ¿Con qué razones o argumentos defiende su punto de vista o su opinión?</p>
Para relacionar el contenido del texto con otras experiencias o con otra información.	<p>¿Qué, de lo que se menciona en el texto, ya conocías?</p> <p>¿Qué cosas ya habías leído en otros textos?</p> <p>¿Qué cosas nuevas aprendiste?</p>
Para ver si identifica la función del texto y su contexto de uso y producción.	<p>¿Quién escribiría este texto? (un niño, un especialista, un maestro, una persona adulta, un joven...)</p> <p>¿Para qué lo escribiría? (para dar a conocer...; para convencernos acerca de...; para aprender cómo se hace...cómo es...)</p> <p>¿Quiénes pueden usar textos como éste, para qué se usan estos tipos de texto? (para saber hacer un guiso, lo usan las personas que quieren aprender a cocinar; para saber cómo viven los animales, los usan los niños en la escuela, los adultos que quieren saber más ...)</p>
Para valorar la estructura del texto y su contenido.	<p>¿Cómo empieza el texto? (Ej. Lleva un título...; Tiene una frase como "Había una vez...")</p> <p>¿Qué se menciona en primer lugar...y luego... y al final...?</p> <p>¿Cuántas partes tiene el texto? ¿Cómo las identificaste?</p> <p>¿El texto tiene imágenes, —fotos, dibujos, mapas...?</p> <p>¿Para qué sirven las imágenes?</p>
Para hacer una valoración personal del texto.	<p>Luego de leer el texto ¿Qué sientes que has aprendido y que puedas aplicar en tu vida?</p> <p>¿Con cuáles de las opiniones que da el autor sobre el tema te identificas? ¿Cuáles opiniones no te parecen apropiadas? ¿Por qué razones? ¿Qué cosas no están contempladas en su teoría, en su panorama histórico...etc.?</p>

Leer en clase y comentar los textos también es importante, pues el comentario da pie a que los alumnos confronten sus diversas

interpretaciones sobre lo que se narra o menciona en los textos. La presentación de organizadores gráficos que apoyen el vaciado de información pertinente también es una estrategia que puede apoyar el trabajo con los textos.

Suceso central del que se habla (quiénes participan, en dónde ocurre, cuándo ocurre):	Por qué ocurre:	Cuáles son sus consecuencias:
---	-----------------	-------------------------------

En este nivel, además, es básico impulsar que los alumnos se familiaricen con y usen el lenguaje especializado de las diversas disciplinas y es muy importante variar las estrategias de lectura, de trabajo con los textos o de producción de los textos.

- ¿Por qué siempre hacer un resumen? ¿Por qué no ampliar la información que se da en un texto?
- ¿Por qué siempre resolver problemas? ¿Por qué no plantearlos?

4.2 Leer para investigar y generar conocimiento

Una meta educativa deseable y posible es que los alumnos puedan leer para allegarse de información pertinente para generar conocimiento nuevo. Es lo que se hace en la ciencia y en el arte: usar el lenguaje para acrecentar el conocimiento humano. Desarrollar la habilidad de buscar información en diferentes fuentes, valorarla, seleccionar la que se considere útil, según un cierto propósito, organizarla, registrarla y usarla, requiere del desarrollo de algunas estrategias como las que se verán a continuación.

4.2.1 Hacer esquemas y cuadros sinópticos

Una manera de favorecer la selección de información de los textos y de organizarla de tal manera que también se pueda recordar fácilmente es elaborando esquemas o cuadros sinópticos. Un esquema permite generalizar, jerarquizar y explicitar información, habilidades cognitivas que se desarrollan cuando se enfrenta al alumno a realizar estas tareas. Antes de que el alumno pueda realizarlos por sí solo, es importante que se hagan en la clase, algunos cuadros o esquemas, con el apoyo del maestro y la participación de los demás compañeros.

El uso de algunas preguntas sobre el contenido de los textos es una herramienta útil para hacer e ir llenando los esquemas y cuadros. Hay diferentes esquemas que se pueden usar según sea la información que se quiera rescatar de un texto.

4.2.2 *Subrayar, hacer anotaciones al margen y tomar notas*

La información que es importante en un texto depende de lo que se busca, del propósito de la lectura. Subrayar la información importante de un texto se puede “modelar” en la clase: se puede ir leyendo un texto, por párrafos, para **hacer, junto con los alumnos, un trabajo de reflexión para que puedan diferenciar la información importante o relevante de un tema, de la que se da para ilustrar o ejemplificar**, y que por ello es información secundaria.

Otra manera de apoyar el trabajo de selección de la información relevante de un texto consiste en presentar al alumno una serie de preguntas para que busquen en el texto las respuestas a ellas.

Luego de varios ejercicios de este tipo, los alumnos desarrollan capacidades para hacerse, ellos mismos, preguntas frente a textos diversos con el fin de extraer información con un propósito. Es importante acostumbrar a los alumnos a **explorar y leer los títulos y subtítulos**, pues generalmente éstos son los elementos que señalan los temas o tópicos principales bajo los cuales se puede organizar la información que se da en el texto. Si se conoce la *estructura prototípica* de un texto, los elementos estructurales pueden ayudar, también, a seleccionar la información relevante.

Una actividad poco usada en clase pero que es muy eficaz para que los alumnos aprendan a tomar y organizar notas es invitar a especialistas en algún tema, para que den **una conferencia** en el grupo. También se pueden llevar **video-documentales** que expliquen o desarrollen temas sobre la vida animal, el espacio, la vida en algunas zonas del planeta, etc. para que los alumnos los vean y tomen nota de la información que se da en ellos.

4.2.3 *La lectura de varios textos: analizar, comparar, completar información*

En el nivel superior es esencial que el alumno busque información, sobre un mismo tema, en diversas fuentes, ya que de esta manera desarrollará habilidades para obtener una información más completa de lo que desea y para darse cuenta de que no siempre los datos son los mismos, por lo que debe valorar cuál de las fuentes consultadas es la de un experto, para que se oriente más por la información de esa fuente y no por la que dan otras. Esta actividad le permite, por lo tanto, comparar la infor-

mación y valorar cuál es la más completa, la más actual o la más documentada.

Cuando se revisan varios textos, los alumnos pueden llenar cuadros como el que sigue, para ir reflexionando sobre la información encontrada en éstos.

	TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3	TEXTO 4	TEXTO 5
Tipo de emisor (Institución, alumno de posgrado, no se sabe...)	No se conoce al autor. El texto aparece en la página <i>El planeta curioso</i>				
Longitud el río Amazonas	7, 020 Km.				
Lugar donde nace	En los Andes peruanos				
Quiénes lo han explorado y en qué fechas	Francisco de Orellana (1542) y un equipo de expertos montañeros y geólogos (1996).				
Origen de su nombre	—				
Otras características	Transporta una quinta parte del agua fluvial del planeta. Llega a medir, en algunas partes, hasta 300 Km de ancho.				
Información nueva o diferente a la ya señalada antes.	En sus aguas se encuentran más de 1000 especies de peces.				

Luego, con el cuadro a la vista, podrán redactar un texto más completo sobre el tema en cuestión, incorporando toda la información que hallaron. Cuando los datos son polémicos o contradictorios, entonces tendrán que decidir cuál fuente usan porque consideran que es la más “seria” en el tratamiento del tema.

5. Aprender a leer para escribir

La investigación sobre los procesos de lectura y escritura es hoy un campo que se nutre y crece bajo el cobijo de la interdisciplinariedad. La psicología, la lingüística, la antropología, la filosofía, la sociología, la pedagogía y la historia, por sólo citar algunas disciplinas, han contribuido enormemente con diversas teorías y explicaciones, a un mejor conocimiento de lo que ocurre cuando

leemos y escribimos. El trabajo de investigación se ha concentrado en dar respuestas a varias interrogantes que tienen que ver con la adquisición de estas competencias, con las dificultades que se nos pueden presentar cuando tratamos de *comprender o escribir un texto* y con *las formas de enseñar y aprender a leer y escribir diferentes clases de textos*.

En numerosas ocasiones se ha señalado, también, la interrelación estrecha que guardan estas habilidades, que, aunque diferentes, comparten muchos rasgos: las dos implican trabajar con la lengua escrita para construir significados, las dos se realizan a partir de una puesta en juego de nuestros conocimientos y experiencias “de mundo” previos, ambas requieren de la intervención de diversas habilidades cognitivas como la memoria, la atención, la inferencia... para llevarse a cabo con éxito; y, finalmente, también son los medios que más se usan para aprender, transformar, enriquecer y expresar otros conocimientos; por lo tanto, son instrumentos que se usan constantemente a lo largo de toda la vida para desarrollarnos (Solé y Teberosky, 2001).

En el campo pedagógico, sin embargo, muchas veces suelen verse como ámbitos separados: se enseña a leer (es decir a comprender y captar las ideas relevantes que un autor comunica en un texto) o a escribir (es decir, a expresar por escrito una serie de ideas sobre un tema o asunto determinado). Difícilmente se enseña a leer para comprender qué tipo de estructuración o forma le dio el autor a su texto, para ver cómo usó el lenguaje escrito y para reflexionar por qué lo usó de esa manera y no de otra. **Tampoco se enseña a leer los escritos propios para reflexionar sobre su organización, su contenido y su adecuación en función de la meta o del objetivo comunicativo del texto para poder, luego, mejorarlo.**

(...)

BIBLIOGRAFÍA

- Bunge, Mario. *Información + evaluación = conocimiento*. Disponible en <http://www.fundacionyuste.org/acciones/pliegos/contenidos.asp?id=23&s=6&LANG=ES> (Recuperado/Consultado en abril de 2009)
- Bruner, Jérôme. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Carlino, Paula. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, Daniel. (1998). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- . (1999). *Construir la escritura*. España: Paidós.
- . (1998). *Reparar la escritura y didáctica de la corrección de lo escrito*. España: Graó.
- . (2004). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama. (Colección Argumentos)
- . (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- . (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- Cassany Daniel y otros. (2009). *Para ser letrados*. España: Paidós.
- Castelló Montserrat y otros. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. España: Graó
- Condemarín, Mabel y Alejandra Medina. (1998). *Lenguaje integrado II*. Chile: Ministerio de educación.
- Coll, César. (2004). Redefinir lo básico en la educación básica. *Cuadernos de pedagogía* Núm. 339. Octubre. pp. 80-84.
- García Madruga, Juan A. (1995). Capítulo 5. Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: la teoría del aprendizaje verbal significativo. En César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi. (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación, II*. Madrid: Alianza Psicología. pp. 81-92.
- Hargreaves, Andy. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en la era de la inventiva)*. Barcelona: Octaedro.

- Lemke, J.L. (1990). *Talking science: language, learning and values*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Martínez S., María Cristina (Compiladora). (2002). *Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión de textos académicos*. Cali: Universidad del Valle.
- . (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Argentina: Homo Sapiens.
- . (2004). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Universidad del Valle. Escuela de Ciencias del lenguaje.
- . (2005). *La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso*. Cali: Universidad del Valle, Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura. (Colección Lectura y escritura dialógica 2)
- Muth, K. Denise. (Compilador). (1990). *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*. Argentina: Aique.
- Nogueira Sylvia y otros. (2007). *La lectura y la escritura en el inicio de los estudios superiores*. Argentina: Biblos.
- Perelman, Chaim. (1997). Las técnicas argumentativas. *El imperio retórico: retórica y argumentación*. Santa Fe, Bogotá: Norma.
- Van Dijk, Teun A. y Walter Kintsch. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Ynclán, Gabriela. (Comp.). (1997). *Una historia sin fin. Crear y recrear textos*. México: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano.
- Zavala, Virginia. (2009). La literacidad o lo que la gente *hace* con la lectura y la escritura. En Daniel Cassany y otros. *Para ser letrados*. España: Paidós. pp. 13-35.

