



# LEA

## Talleres para el acompañamiento en **lectura, escritura y argumentación**

Edilson Silva Liévano



UNIVERSIDAD  
CENTRAL



# LEA

## Talleres para el acompañamiento en **lectura, escritura** y **argumentación**

Edilson Silva Liévano



UNIVERSIDAD  
CENTRAL



# UNIVERSIDAD CENTRAL

## COMITÉ EDITORIAL

Nina Alejandra Cabra Ayala

César Báez Quintero

Manuel Roberto Escobar

Héctor Sanabria Rivera

Ruth Nélide Pinilla

## Rector

Jaime Arias Ramírez

## Vicerrector académico

Óscar Leonardo Herrera Sandoval

## Vicerrectora administrativa y financiera

Paula Andrea López López

Esta es una publicación de la Escuela de Comunicación Estratégica y Publicidad.

Mauricio Montenegro Riveros

*Director de la Escuela*

Alejandra Quintero

*Directora del Programa de Comunicación Social y Periodismo*

Este trabajo ha sido seleccionado en la convocatoria “Para identificar buenas prácticas en innovación educativa en educación superior 2020” del Ministerio de Educación Nacional, por lo cual fue incluido en el Laboratorio de Innovación Educativa para la Educación Superior (Co-Lab).

ISBN(PDF): pendiente

Primera edición: 2021

© Edilson Silva Liévano

© Ediciones Universidad Central

Calle 21 n.º 5-84 (4.º piso).

Bogotá, D. C., Colombia

PBX: 323 98 68, ext. 1556

editorial@ucentral.edu.co

---

## Catalogación en la Publicación Universidad Central

Silva Liévano, Edilson, autor.

LEA : talleres para el acompañamiento en lectura, escritura y argumentación / Edilson Silva Liévano -- Primera edición -- Bogotá : Ediciones Universidad Central, 2020.

1 recurso en línea (124, [76] páginas) : ilustraciones.

Colección buenas notas 2.0. Textos de estudio.

ISBN: 978-958-XX-XXXX-X (PDF)

1. Lectura – Estudio y enseñanza 2. Escritura – Estudio y enseñanza 3. Argumentación – Estudio y enseñanza 4. Arte de escribir I. Universidad Central (Bogotá, Colombia). Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Arte. Departamento de Comunicación Social y Periodismo.

372.41 - dc23

PTBUC/17-11-2020

---

## Coordinación Editorial

Editor: Héctor Sanabria Rivera

Asistente editorial: Nicolás Rojas Sierra

Diseño y diagramación: Patricia Salinas Garzón

Corrección de textos: Javier Carrillo Zamora

Cubierta: Patricia Salinas Garzón

Imagen de cubierta: pixabay.com y freepik.es

Publicado en Colombia - *Published in Colombia*

Prohibida la reproducción o transformación total o parcial de este material por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

## **Edilson Silva Liévano**

Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad de la Salle; magíster en Literatura Hispanoamericana del Instituto Caro y Cuervo; Diploma de Estudios Avanzados en Cultura y Educación en América Latina con mención en Comunicación de la Escuela Latinoamericana de Estudios de Postgrado, Universidad ARCIS, y estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en la formación de actores para teatro, cine y televisión; docente del programa en Comunicación Social y Periodismo de la Universidad Central, e investigador del Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (Iesco) de la misma institución. Autor de la novela *RISA*, publicada bajo el sello de la Editorial Sumasaberes en 2009.

*Dedicado a nuestros estudiantes*

# Contenido

<b>Introducción</b> .....	8
Sobre lectura, escritura y argumentación en el aula universitaria .....	9
Las claves para la alfabetización académica .....	10
Relación sujeto-texto-contexto .....	18
Relación lenguaje-cultura-subjetividad .....	20
Relación campo político-cartográfico-etnográfico .....	22
<b>Referencias</b> .....	32
<b>Unidad 1.</b>	
<b>Jerarquice la información relevante en la lectura</b> .....	34
1.1. Géneros, estrategias y objetivos de lectura .....	35
1.2. Operaciones cognitivas para hacer un resumen .....	39
1.3. El informe de lectura .....	42
1.4. Campos semánticos y familias léxicas presentes en un texto .....	44
1.5. Procesamiento inferencial en lectura y escritura .....	46
1.6. Mapas conceptuales y mentales .....	49
<b>Referencias</b> .....	52
<b>Unidad 2.</b>	
<b>Construya textos siguiendo principios de textualidad</b> .....	53
2.1. Reglas básicas para la combinación de palabras y la puntuación .....	54

2.2. Siete principios de la textualidad.....	59
2.3. Textos explicativos y expositivos.....	68
2.4. Marcadores discursivos y conectores lingüísticos.....	72
2.5. Macroestructura, superestructura y microestructura.....	76
2.6. Escritura de textos científicos.....	78
2.7. El paratexto.....	82
2.8. Citación y referenciación.....	83
<b>Referencias</b> .....	<b>85</b>

### Unidad 3.

#### **Conozca los elementos estructurales y funcionales de su lengua**

3.1 Accidentes gramaticales del verbo.....	88
3.2 Los determinantes.....	92
3.3 El sustantivo.....	95
3.4 Principios elementales para el análisis sintáctico.....	98
3.5 El acento.....	103
<b>Referencias</b> .....	<b>104</b>

### Unidad 4.

#### **Desarrolle procesos de argumentación**

4.1. Lectura: ¿Qué es lo contemporáneo?.....	106
4.2. Lectura: La barca en el océano de nuestro tiempo.....	113
4.3. Lectura: El lector escolar. Consejos para el aula.....	116
4.4. Lectura: Elogio de la dificultad.....	118
4.5. Lectura: Leer o no leer.....	120
4.6. La argumentación discursiva.....	122
<b>Referencias</b> .....	<b>124</b>

<b>Prácticas integradoras</b> .....	<b>125</b>
-------------------------------------	------------

# Colección Buenas Notas 2.0

En un proceso de transformación institucional de cara a los retos del futuro, la Universidad Central está trabajando en una reforma académica para consolidar la calidad de sus programas, cuyo eje es la educación centrada en los estudiantes. Este proceso ha sido catalizado por los enormes desafíos que ha traído el 2020, con la implementación de la educación remota basada en herramientas digitales.

En este marco, la **Colección Buenas Notas**, que durante las últimas décadas ha cosechado el esfuerzo de los profesores con guías y otros recursos impresos de apoyo al aprendizaje, se convierte ahora en una colección de recursos digitales e interactivos —aunque también imprimibles— que aprovechan las herramientas tecnológicas y promueven el aprendizaje activo y autónomo.

Con este paso, la ahora llamada **Colección Buenas Notas 2.0** se hermana con el proyecto de las Cartillas Interactivas, que busca dotar cada asignatura de la Universidad con un recurso de aprendizaje autónomo para fortalecer el enfoque pedagógico y garantizar una mejor experiencia académica con óptimos resultados de aprendizaje.

Así, la Colección Buenas Notas 2.0 es una ventana para recursos de apoyo al aprendizaje de mayor extensión o alcance, que —como las cartillas— estarán disponibles en las aulas virtuales, en procura de una Universidad con excelencia académica y centrada en sus estudiantes.

# Introducción

Este texto de apoyo a la docencia reúne una serie de talleres organizados en torno a cuatro macrocompetencias del lenguaje: jerarquizar la información relevante en un texto de lectura, construir textos siguiendo principios de textualidad, conocer los elementos estructurales y funcionales de la lengua y desarrollar procesos de argumentación. Los talleres fueron diseñados desde el programa de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad Central con el fin de dar cumplimiento a las políticas de fortalecimiento de los procesos académicos de los estudiantes. Los textos del entonces *Plan de acompañamiento en lectura, escritura y argumentación* se han ajustado para adaptarse a la malla curricular del programa, satisfacer las necesidades de los estudiantes y potenciar sus facultades lingüísticas.

El objetivo de esta obra es brindar una herramienta de aprendizaje práctico mediante talleres para los estudiantes interesados en fortalecer sus competencias en lectura y escritura. Cada uno de los talleres está desarrollado a partir de la triangulación de los campos político, cartográfico y etnográfico. Así, a lo largo de todo el libro se evidencian tres ejes: la política de fortalecimiento académico de la Universidad Central, en especial del programa de Comunicación Social y Periodismo; el abordaje teórico de algunas nociones de lectura, escritura y argumentación, y, por supuesto, las prácticas de lenguaje. A continuación, se presentan las líneas de sentido que anudan cada uno de los talleres.

## Sobre lectura, escritura y argumentación en el aula universitaria

Para el investigador Daniel Cassany (2006), “leer exige decodificar la prosa y recuperar los implícitos, pero también darse cuenta de los significados que cada comunidad otorga a una palabra. Puesto que la sociedad y la cultura evolucionan, también cambian los significados, el valor de cada palabra, de cada texto. Cambia nuestra manera de leer y de escribir” (p. 10). Así, resulta de vital importancia, como veremos, la relación lector-texto-contexto, pues es en dicha relación donde mejor podemos construir la significación de un determinado texto. Para este autor, al menos tres concepciones se han construido sobre la comprensión lectora: lingüística, psicolingüística y sociocultural. Según la primera, el significado reside en el escrito y “leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras posteriores. El contenido del texto surge de la suma del significado de todos sus vocablos y oraciones” (Cassany, 2016, p. 25). Como consecuencia, el significado suele ser asumido como estable e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura y diferentes lectores deberían obtener el mismo significado en contextos diferentes, según el autor. Leer se trata, pues, de una habilidad para relacionar unidades semánticas, sean palabras u oraciones, y de determinar un significado más o menos estable.

En la segunda concepción se valida la participación del lector en tanto este suministra datos que no están enunciados en el texto, sino que quedan implícitos, supuestos o sobreentendidos; en palabras de Cassany (2016), “el lector aporta datos al texto procedentes de su conocimiento del mundo” (p. 26). Esto es posible gracias a la competencia de archivo de los lectores, que les permite entender lo que un texto dice sin que tenga que decirlo todo; es decir, los textos “no dicen nunca explícitamente todo lo que los lectores entendemos” (p. 28). Cassany (2016) sostiene que “la comunicación humana es inteligente y funciona de manera económica y práctica” (p. 28). En resumen, debemos saber que en un texto la relación entre lo dicho y lo comunicado no es de identidad, sino asimétrica.

El significado del texto ni se aloja en las palabras ni es único, estable u objetivo. Al contrario, se ubica en la mente del lector. Se elabora a partir del conocimiento previo que este aporta y, precisamente por este motivo, varía según los individuos y las circunstancias. No existe previamente

ni es un objeto o un paquete cerrado, que debe recuperarse de entre líneas... Lectores diferentes entienden un texto de manera diversa —o parcialmente diverso— porque aportan datos previos variados, puesto que su experiencia en el mundo y los conocimientos acumulados también varían. (Cassany, 2016, p. 32)

Para el investigador barcelonés, “el significado es como un edificio que debe construirse; el texto y el conocimiento previo son los ladrillos y los procesos cognitivos, las herramientas de albañilería” (Cassany, 2016, p. 32). Ahora bien, en relación con la concepción sociocultural, “tanto las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social” (p. 33). El discurso que cada ser humano ha llegado a construir, sus puntos de vista sobre el mundo y sus saberes han surgido de su participación en el mundo social y los recursos que le ofrece la cultura, siendo la lengua materna el primero de ellos. El mundo nos antecede, así como el universo de significados que lo configuran a través de los recursos de la cultura: la lengua, los objetos culturales, las instituciones y las representaciones sociales. Aprendemos a leer el mundo desde allí y es nuestra tarea aprender a cuestionarlo. Desde luego, los discursos sobre la lectura no se agotan aquí; a lo largo de los talleres incluiremos pasajes de otros autores que nos van a permitir configurar una especie de estado del arte. Como podrán notar, en adelante iremos planteando el significado del acto de leer sin que por ello agotemos el tema.

## Las claves para la alfabetización académica

A partir de las reflexiones realizadas por la investigadora Paula Carlino (2005), asistimos a un cambio de enfoque para superar la famosa “teoría del déficit” o “teoría del diagnóstico” y pasar a una cultura de la mediación significativa con o desde el lenguaje. La autora orientó su trabajo a partir de la pregunta “¿qué podemos hacer los docentes para disminuir en parte esta brecha inevitable?” (p. 9). Esta brecha hace referencia a la distancia entre aquello que los maestros esperan, de acuerdo a las exigencias de la vida universitaria o la formación de un campo, y lo que los estudiantes son capaces de lograr, dadas sus condiciones de origen —consideradas como bases pobres, heterogéneas y complejas del sistema escolar del que provienen— y la condición de migrantes de una cultura académica escolar a una universitaria, muy nueva para ellos. Carlino (2005) sostiene que:

Aprender en la universidad no es un logro garantizado. Depende de la interacción entre alumnos, docentes e instituciones. Depende de lo que haga el aprendiz, pero también depende de las condiciones que ofrecemos los docentes (y las que brindan las instituciones) para que el primero ponga en marcha su actividad cognitiva. (p. 10)

Según la autora, los maestros esperamos que los estudiantes lean la bibliografía del curso, realicen ensayos e informes de lectura, y construyan marcos teóricos o conceptuales, pero no nos ocupamos de mostrarles cómo hacerlo, no les mostramos los “modos” para lograrlo. Seguimos actuando bajo el modelo de transmisión de la información, que le otorga un lugar pasivo al estudiante y lo asume como receptor de información.

Una de las primeras recomendaciones de la autora es revisar el modelo de educación habitual centrada en el rol del maestro para darle mayor protagonismo al estudiante en la “distribución cognitiva en las asignaturas” (Carlino, 2005, p. 12) y permitir que el estudiante despliegue su energía intelectual partiendo de un principio elemental: “poner en relación o reelaborar la información obtenida” (Carlino, 2005, p. 10). De esta manera, movilizamos el aprendizaje. Además, la autora sostiene que los mejores hallazgos o experiencias se han obtenido en universidades que integran la relación lectura-escritura-aprendizaje en todas las asignaturas de la universidad, y no de forma parcial, aislada o exclusiva desde una única asignatura enfocada en solucionar los problemas de redacción, aunque esta sea necesaria.

Respecto a la enseñanza habitual, la autora propone pasar del *decir* al *ocuparnos*: “los profesores no solo dicen lo que saben, sino que *proponen actividades* para que los alumnos puedan reconstruir el sistema de nociones y métodos de un campo de estudio, a través de participar en las prácticas de lectura, escritura y pensamiento propias de este” (Carlino, 2005, p. 13). Se trata de un conocimiento al que no se llega de forma sintética, sino de forma analítica, procesual y participativa, y en el que la lectura, la escritura o las operaciones del pensamiento están en el centro de la *alfabetización académica*. Se requiere de una práctica constante en el lenguaje y desde el lenguaje en la que participan todos los maestros del programa y todas las asignaturas.

El punto de partida de Carlino (2005) es diferenciar lo que la alfabetización académica es de lo que no lo es. Para esto, se remite a la noción que, desde el ámbito anglosajón durante los últimos años, “señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad” (p. 23). La alfabetización académica enfatiza en las “prácticas de lenguaje y pensamiento del ámbito académico superior” (p. 13). La autora analiza estas prácticas siguiendo dos líneas en el tiempo: una sincrónica, que se refiere a las prácticas y representaciones características de una determinada comunidad, y otra diacrónica, que atañe al modo mediante el cual se logra ingresar como miembro de esta. Ambos significados están contenidos en el término *literacy*.

Prestemos atención a la siguiente afirmación: “la fuerza del concepto de alfabetización académica radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir —de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento— no son iguales en todos los ámbitos” (Carlino, 2005, p. 14). Es muy importante para el acompañamiento aclarar que estos *modos* generalmente se asocian a la lectura en voz alta, en silencio o silente, compartida, rápida, comprensiva y cooperativa, pero aquí se trata de pasar del *decir* a la *práctica*. Por ejemplo, si un maestro no experto en lectura y escritura sabe que debe incidir estratégicamente en los procesos de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento, entonces podrá hacerlo desde cualquier asignatura siguiendo intuitivamente estos indicios. Sin embargo, podemos proponer dos modos de lectura en estrecha relación: el modo de lectura-escritura y argumentación para la *apropiación*, y el modo lectura-escritura y argumentación para la *transformación*. Así pues, cuando realizamos actividades con textos (cualquiera que sea su naturaleza), no esperamos solo que los comprendan o repitan, sino que puedan realizar procesos de reelaboración a partir de ellos.

Entre las principales recomendaciones de Carlino (2005) se encuentra, en primer lugar, no dar por hecho que el proceso de alfabetización académica se alcanza en un momento dado, previo o durante la universidad, pues se trata de una formación que puede durar toda la vida. En segundo lugar, no deberíamos hablar de alfabetización como un proceso homogéneo; es más preciso hablar de alfabetizaciones, en plural, pues existen “distintas culturas en torno de lo escrito, y la cultura académica es una de ellas”

(p. 14). Es decir, la relación lectura-escritura-argumentación está cruzada por el campo de formación específico de los estudiantes.

### Sobre la noción de competencias con el lenguaje

La discusión sobre las competencias puede llegar a ser muy amplia y se encuentran posturas que las relacionan con las destrezas o las habilidades. Para Joan Rué (2009), el concepto de destrezas o habilidades se emplea para referirse a un “determinado nivel de actuación, en el sentido del cuidado y de la velocidad en la resolución de determinadas tareas” (p. 63). La noción de *competencia*, sin embargo, es “útil para abarcar y profundizar el espacio que hay entre la formación académica y los requerimientos propios de los puestos de trabajo” (p. 64). Según Rué (2009), existen un consenso entre los expertos en torno a las siguientes características que definen las competencias:

- Son de naturaleza compleja e incorporan actitudes, capacidades y habilidades.
- Son de naturaleza conductual y susceptibles de ser aprendidas.
- Se les considera en términos dinámicos. Las competencias evolucionan con la actividad y el aprendizaje.
- Se aprenden y desarrollan a partir de contextos (experiencia y aprendizaje).
- Van más allá de las habilidades cognitivas y de las motrices.
- Se relacionan con niveles superiores de actuación laboral u ocupacional.
- Su evaluación no siempre es fácil, especialmente para niveles de actuación elevados, por lo que deben emplearse diversas modalidades y procedimientos para hacerlo.

Rué (2009) relaciona tres perspectivas para abordar las competencias: centrada en el trabajador, enfocada en el trabajo y multimetodológica. El enfoque centrado en el trabajador considera la competencia como el conjunto de atributos de una persona en un puesto de trabajo, es decir, sus conocimientos, habilidades y capacidades. Una desventaja de este abordaje es que no considera el factor contextual. El enfoque orientado al trabajo toma como referencias los puestos de trabajo actuales y define las actividades que son centrales, según determinados roles profesionales; luego, en función de ellos, identifica los atributos personales

necesarios para lograr los resultados. Por su parte, el enfoque multidimensional considera que las competencias se configuran entre la formación profesional, el trabajador y su contexto de actuación. Así, las competencias, el lenguaje y el conocimiento pueden ser considerados en sus aspectos sociales e individuales. Para esta fase de trabajo se preguntó a los docentes cuáles eran las necesidades en lectura, escritura y argumentación que los estudiantes tenían de acuerdo a las particularidades del dispositivo pedagógico de cada espacio académico. Estos resultados se tomaron en cuenta para la elaboración de los recursos que apoyarán la ruta de formación.

Ahora bien, la noción de competencia ha generado un amplio debate en términos del lenguaje, especialmente a partir de la lingüística moderna. En el prólogo a la obra *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Jesús Tusón escribe que:

La incorporación de los nuevos métodos de la lingüística moderna no vino a resolver problemas. Cabe decir enérgicamente que ni el estructuralismo ni la gramática generativa se construyeron en teorías del lenguaje con la esperanza de verse reflejados, algún día, en la docencia primaria y secundaria. Pero un extraño afán condujo a muchos a adaptar de forma apresurada lo que era inadaptable, y el mundo de la docencia tuvo que sufrir cambios vertiginosos de terminología y de métodos que, en el fondo volvieron a dejar las cosas como ya estaban: aprendizaje de definiciones rara vez entendidas, prácticas de análisis y descuido casi total de los aspectos típicamente comunicativos [...] El enfoque comunicativo-funcional parece ser hoy la única vía transitable, si de lo que se trata es de convertir en realidad las capacidades expresivas de los alumnos, de potenciar su competencia comunicativa, de alcanzar cuotas razonables de eficacia en la producción de los actos verbales, de saber modular la lengua, en suma adaptándola constantemente a la gama variadísima de las situaciones de uso. (Lomas et ál., 1993, p. 8)

En este sentido, la producción de base de los estudiantes debe ser el punto de partida para su progreso, no el modelo abstracto, sintético e ideal que se quiere imponer como forma *a priori* para que los estudiantes encajen sus formas de pensar en ella. Nuestra apuesta estriba en que cada

uno vaya encontrando las formas de comprender su forma de pensar, de ordenar su mente, y eso no se logra con modelos externos al sujeto desde los que “debería” escribir bien. Escribir, por ejemplo, no es trasladar un mundo pensado anteriormente con claridad a la fijación; no, escribir es otra forma de pensar, sucede ahí, toma tiempo dotarlo de sentido, darle coherencia, cohesión, decir algo que valga la pena. Para nosotros, el criterio orientador “piense y luego escriba” subyuga la escritura al pensamiento, cuando en realidad deberían estar unidos; no son dicotómicos, uno debería decir “piense por escrito”, “perciba por escrito”, “exprese por escrito”, “clarifique por escrito” o “complejice por escrito”. Así, el estudiante descubre que expresiones como “¿sí me entiende?” no tienen sentido y, sin embargo, llenan el espacio de la oralidad como forma inconclusa de la expresión. Para Lomas et ál. (1993),

la noción de *uso* aparece como el eje de enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y discursivos sobre la lengua y la comunicación que entienden la actuación lingüística y las prácticas comunicativas en general como un conjunto de normas y estrategias de interacción social orientadas a la negociación cultural de los significados en el seno de situaciones concretas de comunicación. (p. 13)

Esta concepción supone el trabajo formalizado o explícito sobre el recurso que se usa. Según el pensador francés François Jullien (2017), lo propio de una cultura es ofrecernos recursos y la lengua constituye el recurso más importante de los sujetos que participan de ella. Ahora bien, sugerimos que estas actuaciones lingüísticas sean entendidas como un campo de saber que también realiza apuestas específicas en la producción, circulación y consumo de saberes. Una cosa es pedir un texto explicativo por el solo hecho de pedirlo, otra muy diferente es diseñar una estrategia de investigación-mediación-producción. Así, desde el primer semestre, los estudiantes aprenden a hacer uso del lenguaje para interrogar el *texto-mundo* (*palabra-mundo*), mediar con el lenguaje y producir textos significativos relacionados con los intereses del campo bajo la orientación del experto. De esta forma, la noción de “competencia comunicativa” no se queda en el ejercicio enunciativo de los *sílabos* (el qué), sino que encuentra los modos (el cómo); es decir, implica una correspondencia entre la intención y la práctica. Para Lomas et ál. (1993), la noción de competencia comunicativa debe ser entendida como

el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo —lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos— que el hablante/oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido. La noción de *competencia comunicativa* trasciende así la noción de competencia lingüística —entendida esta como la capacidad del oyente/hablante ideal para reconocer un número finito de unidades y reglas en una comunidad lingüística homogénea (Chomsky, 1965)— y supone concebirla como parte de la competencia cultural, es decir, como el dominio y la posesión de los procedimientos, normas y estrategias que hacen posible la emisión de enunciados adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas que los interlocutores viven y protagonizan en contextos diversos. (p. 15)

La formación de la competencia comunicativa pasa por los conocimientos de los elementos lingüísticos del idioma; la pertinencia de las tipologías textuales como comunicadores sociales; el desarrollo del pensamiento estratégico como factor esencial para actuar en una sociedad en constante transformación, y la producción e interpretación discursiva, aspectos claves para situarse como sujetos discursivos. A continuación, se presentan los procesos que se realizan en el programa de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad Central, pero interpretados desde las posibilidades que nos ofrece una práctica con el lenguaje.

## Producción

En la tradición lingüística, se atribuye a Wilhelm von Humboldt y a Edward Sapir la idea de que en la lengua “medios finitos generan mensajes infinitos” (Leongómez, 2008, p. 272). Cualesquiera que sean los medios (fonemas, palabras, imágenes o sonidos), estos nos posibilitan construir una sintaxis de nuestra experiencia o significación en el mundo. Por ejemplo, gracias a cierto número limitado de fonemas, construimos palabras que al combinarse nos permiten ordenar un mensaje posible sobre el mundo, sobre otras personas o sobre uno mismo (sintaxis), construir significados posibles (semánticos), y tener un efecto en el contexto inmediato con la producción del significado (pragmática). Además, debemos considerar que el lenguaje tiene al menos tres posibilidades de

producción: cuando pensamos o ideamos (lenguaje mentado), cuando decimos (lenguaje expresado) y cuando construimos textos (lenguaje textualizado). Esto ocurre independientemente del tipo de significantes (lingüísticos, icónicos, gestuales, sonoros) que empleemos para construir una significación. En esta área del lenguaje, las competencias que el programa de Comunicación Social y Periodismo ha definido son:

- Creador de formas de expresión, no convencionales; medios que promueven la participación y la movilización social, y estrategias discursivas que permiten la afectación de los cuerpos y su constitución como sujetos de y en comunicación.
- Innovador en la construcción y fortalecimiento de agendas informativas que promuevan la diversidad y la participación.

### Mediación

El lenguaje como mediación nos permite la comprensión del mundo, de otras personas y la propia. Para Paul Ricoeur (1999), el lenguaje

no es un objeto sino una mediación. En un triple sentido: en primer lugar, se trata de una mediación entre el hombre y el mundo; dicho de otro modo, es aquello a través o mediante lo que expresamos la realidad, aquello que nos permite representarla, en una palabra, aquello mediante lo que tenemos un mundo construido en el lenguaje mismo. El lenguaje es, así mismo, una mediación entre un hombre y otro. En la medida en que nos referimos conjuntamente a las mismas cosas, nos constituimos como una comunidad lingüística, como un “nosotros”. El diálogo es, como hemos dicho, en tanto que juegos de preguntas y respuestas, la última mediación entre una persona y otra. Finalmente, el lenguaje es una mediación de uno consigo mismo. (p. 47)

En esta dimensión del lenguaje, las competencias que el programa de Comunicación Social y Periodismo ha definido son:

- Innovador en la búsqueda y experimentación de presencias en la creación de escenarios simbólicos que permitan la constitución de sujetos sociales.
- Estratega en el diseño y gestión de procesos y medios que faciliten el logro de los objetivos de los colectivos y comunidades sociales.

- Diseñador y gestor de redes y formas de interacción para las comunidades, mediadas por la tecnología.

## Investigación

La lectura y la escritura suponen posibilidades para interrogar un estado de cosas sobre el mundo real y hacerlo transitar hacia un mundo real posible; salir del mundo de la opinión para conocerlo de manera más factible, e ir de la ignorancia al conocimiento de manera sistemática. De ahí que los procesos de investigación estén atravesados por la capacidad de leer e interpretar los contextos sociales. La lectoescritura permite diseñar una estrategia de investigación, aplicar técnicas puntuales, sistematizar los hallazgos y comunicar los resultados en textos propios como una ponencia, un póster, un artículo, una monografía o una exposición. Las competencias que el programa de Comunicación Social y Periodismo ha definido en esta propiedad del lenguaje son:

- Analista de las nuevas formas de comunicación mediadas por las tecnologías de la información y las comunicaciones, en relación con su capacidad para propiciar la participación y generar la movilización social de modos creativos y cada vez más democráticos.
- Investigador que contribuye a la recuperación de la memoria ligada al territorio y a los procesos de retorno y pacificación para el desarrollo de la vida.
- Intérprete de acontecimientos y cambios sociales desde una perspectiva crítica y propositiva.

## Relación sujeto-texto-contexto

En el diseño de las prácticas en el lenguaje se tuvo en cuenta esta primera línea de sentido. Consideramos que los seres humanos estamos inmersos en dos formas del espacio, uno físico y otro social, en los cuales adquirimos la lengua, desarrollamos el lenguaje y aprendemos a comunicarnos, entre otras capacidades. Es cierto que, a la hora del ingreso al campo de formación, nuestros estudiantes, pretendientes del campo, ya han pasado por procesos de adquisición del lenguaje en la cultura y de enseñanza-aprendizaje en el aula durante la básica secundaria y media vocacional, pero no por ello los procesos de formalización del lenguaje están acabados. Es más, la alfabetización académica puede durar toda la

vida. Es por ello que no podemos perder de vista el trasfondo sociolingüístico para todo lo que sucede en el salón de clase:

Los modelos sociolingüísticos de la comunidad, el lenguaje de la familia, del vecindario y la escuela, lo mismo que la experiencia personal de la lengua desde la más tierna infancia está entre los elementos más esenciales del entorno educativo de un niño. (Halliday, 2013, p. 14)

Desde este punto de vista, el aula de clase debería derribar sus fronteras, los supuestos de aprestamiento o de homogenización del código lingüístico, porque, entre otras cosas, cada estudiante proviene de contextos diferenciados, experiencias únicas y relaciones multimodales con los textos de su entorno. Tal como lo comprendemos, en cada uno de ellos media una experiencia personal con la lengua, sin caer, por ello, en la falacia casuística de clase social *versus* mejor desarrollo del lenguaje. En realidad no es así; en el transcurso de los cursos, estudiantes que no provienen necesariamente de clases sociales altas realizan grandes desempeños con el lenguaje. Tampoco es cierto que los estudiantes que provienen de colegios públicos están en desventaja frente a aquellos que provienen de colegios privados. En todo caso, se trata de advertir que toma tiempo que los estudiantes se ajusten a las nuevas dinámicas universitarias, se trata de enriquecer la experiencia social mediada por el lenguaje entre

el individuo y su entorno humano: entre un individuo y otros individuos, a decir verdad, pero el punto de vista que ha de adoptarse será educativo, subrayando aquellos aspectos del lenguaje y del hombre social que resulten más importantes para el maestro en el salón de clases. (Halliday, 2013, p. 19)

Como comunicadores sociales, resulta trascendental la interacción entre un sujeto y los otros al advertir que los contextos son comprendidos como forma de subjetividad que están en la cognición de los seres humanos; no son externos, son un constructo de valores, saberes, actitudes y significaciones que los sujetos han incorporado en su mirada del mundo. Tal como sostiene Halliday (2013), “no puede haber hombre social sin lenguaje y no puede haber lengua sin hombre social. Reconocerlo no es un mero ejercicio académico, toda la teoría y toda la práctica de la educación dependen de ello” (p. 22). Esto debería llevarnos a revisar

el tipo de prácticas que realizamos con el lenguaje en el aula de clase mediante las siguientes preguntas:

- ¿Las prácticas con el lenguaje que realizo están centradas única y exclusivamente en el aprestamiento del código lingüístico?
- ¿Las prácticas con el lenguaje superan el nivel punitivo de calificación centrada en la ortografía de las palabras?
- ¿Las prácticas con el lenguaje median la interacción de los estudiantes con sus compañeros de clase y su contexto?
- ¿Los productos culturales que se producen en el aula son privados y bidireccionales (maestro-estudiante) o, por el contrario, son públicos, expuestos, socializados, etc.?
- ¿Las experiencias con el lenguaje se realizan desde apuestas cognitivas, estéticas, lúdicas, investigativas e imaginativas; es decir, involucran todas las funciones del lenguaje?

## Relación lenguaje-cultura-subjetividad

En el prólogo del libro *El lenguaje, ese desconocido*, Julia Kristeva (1988) escribe:

Responder a la pregunta ¿qué es el lenguaje? nos lleva al meollo de la problemática que siempre ha sido la del estudio del lenguaje. Cada época o civilización, conforme al conjunto de sus conocimientos, de sus creencias y de su ideología, responde de diferente manera y considera el lenguaje en función de los moldes que la constituyen. (p. 3)

Kristeva sostiene que las visiones que han pesado sobre el lenguaje son por lo menos tres: teológica cristiana durante la Edad Media, historicista desde el siglo XVII al XIX, y estructuralista y funcionalista en la actualidad. Según la autora, la relación del sujeto hablante con el lenguaje ha conocido dos etapas fundamentales: “en primer lugar, hemos querido conocer lo que ya podíamos practicar (el lenguaje) y, de este modo, se crearon los mitos, las creencias, la filosofía, las ciencias del lenguaje” (p. 5). Esta relación le ha permitido al hombre (sujeto parlante) descenderse como ser soberano para entrar a estudiar aquello que lo constituye: el lenguaje. Ya no es el hombre por el hombre, sino el hombre en tanto ser de lenguaje. En ese sentido, la lingüística se convierte en la “palanca”

necesaria para el desciframiento del lenguaje, del hombre mismo. En segundo lugar, hemos proyectado “el conocimiento científico del lenguaje sobre el conjunto de la praxis social y se ha podido estudiar las diversas manifestaciones significantes como unos lenguajes, asentando de esta forma las bases de un acercamiento científico en el amplio campo de lo llamado humano” (Kristeva, 1988, p. 7). De esta manera, “quien dice lenguaje dice *demarcación, significación y comunicación*” (p. 7) y, por tanto, “todas las praxis humanas son tipos de lenguajes, puesto que tienen la función de *demarcar, significar y comunicar*” (p. 7). Así que todos los procesos de intercambio que se producen en el campo de lo humano se convierten en sistemas lingüísticos secundarios con respecto al lenguaje. Pensemos en todos los productos culturales (canciones, obras de arte, arquitectura, cine, literatura, mitos, leyendas), pero también en todos los procesos de intercambio del mensaje (noticias, ensayos, saludos, conferencias) y todo el complejo entramado de redes que configuran el mundo de la sociedad; sin duda, todos son el resultado del lenguaje. Este pronto deja de ser solo un objeto de estudio que se analiza por separado para convertirse en la mediación posible de cada una de las actividades en las que participamos los seres humanos.

En relación con la noción de cultura, nos hemos guiado por los planteamientos del sociólogo francés François Jullien (2017), quien sostiene que no existe identidad cultural, pero que es necesario defender los recursos que nos ofrece, entre ellos la diversidad, la alteridad y el diálogo. El sociólogo inicia su ensayo advirtiendo la amenaza o, si se quiere, el peligro de la “reivindicación de la identidad cultural” como una especie de “retorno del nacionalismo y reacción a la mundialización” (p. 10). De alguna manera, los procesos de “identidad” terminan por crear barreras entre un adentro y un afuera, comunitarismos que pueden convertirse en fundamentalismos. Es importante señalar que la noción de cultura es útil en tanto nos permite comprender que lo propio de una cultura es “ofrecer recursos”, siendo la lengua uno de los más importantes, pero también todo el universo de constructos simbólicos y prácticas incorporadas por los sujetos en la vida cotidiana. Frente a los recursos y la multiplicidad de demarcaciones, significaciones e intercambios que podemos encontrar en ella, el sujeto tiene una doble posibilidad de elección: “lo dado” o “lo elegido”. Así, la cultura otorga al sujeto una nacionalidad, un constructo de prácticas sociales, variados sistemas de valores y de visiones de mundo, configuraciones de género, identidad, raza, etc. Frente a todo ello, el sujeto no puede quedarse con todo lo dado, sino que me-

diante el lenguaje puede pasar revista, entrar a *deconstruir* el mundo de lo dado. Es en esa segunda actitud donde nace el sujeto político, en lo elegido, pero aquello elegido necesita ser revisado críticamente sin caer en los fundamentalismos de una cultura determinada, y es ahí donde la subjetividad se abre paso como forma de lenguaje.

Hemos considerado el papel que cumpliría la subjetividad dentro del universo cultural del que hacen parte los estudiantes. Dicho universo ha incorporado en el sujeto formas de pensar, sentir y actuar, y es precisamente de ese universo que necesita tomar distancia (¿o no?) para comprender el lugar que ocupa como sujeto. Así, es posible una revisión histórica de las formas construidas del sujeto, postuladas por la filosofía, la cultura, la literatura, etc. Del mismo modo, la subjetividad se revela en el lenguaje no verbal del cuerpo, a través del cual deja entrever las estéticas de los sujetos, del lenguaje verbal en cuyos intersticios se advierten las éticas individuales o las morales colectivas, los sistemas de representaciones compartidos en la comunidad, los imaginarios e ideologías a las que los sujetos se suman y la proyección de los deseos de los seres humanos. Si bien esta cartilla no es un tratado sobre relaciones problemáticas de sujeto, subjetivación y subjetividad, muy cercano a Michael Foucault, o sobre las formas de la producción sociohistórica de los sujetos, no por ello dejamos de interrogar el mundo en que vivimos, especialmente en los talleres que se ocupan de la argumentación. Hemos acercado la subjetividad al hecho de pensar libre y responsablemente el mundo actual para advertir las oscuridades que se esconden tras las brillantinas de la modernidad. Es lo que hemos denominado “ser contemporáneos”, de la mano de Giorgio Agamben, por supuesto.

## **Relación campo político-cartográfico-etnográfico**

Eder García-Dussán (2015), investigador en enseñanza de la lengua materna, ha sugerido enseñar la lengua materna a partir de tres relaciones posibles de campo: político, cartográfico y etnográfico. En primer lugar, el campo político se comprende como el “conjunto de documentos que nos dan las pautas normalizadas (el deber ser) de la situación sobre las áreas temáticas que se pueden investigar en lengua castellana” (p. 21). En segundo lugar, el campo cartográfico se asume como la “información recopilada de informaciones previas, artículos de investigación, resúmenes ejecutivos académicos, libros, teorías y similares” (p. 22) que

nos permiten fundamentar hipotéticamente nuestro trabajo. En tercer lugar, el campo etnográfico supone “el conjunto de informaciones registradas que debe construirse para obtener información local sobre los procesos” (p. 22). Del ejercicio de triangular estos tres campos resultan nuestras apuestas para postular esta serie de talleres para el acompañamiento de la lectura, la escritura y la argumentación. Así que se cruzan el deber ser, las soluciones experimentadas por teóricos y la constatación de su pertinencia durante las tutorías del plan de acompañamiento.

Este cruce posibilitó comprender las tensiones que se dan entre las disposiciones de políticas globales de la Unesco, la Cerlalc, la OCDE, entre otras, y los diseños, adaptaciones o adopciones que realiza el Estado bajo las directrices del Ministerio de Educación Nacional. Por ejemplo, la Agenda 2015-2030 de la Unesco convoca a mejorar la alfabetización para hacer posible los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Dicha alfabetización no debe restringirse a un momento único de la vida, sino que supone la creación de una cultura de lectura, escritura y aprendizaje a lo largo de la vida, a través de ambientes ricos y dinámicos y con la intervención multisectorial. Esto último indica que, si bien las políticas son promovidas por el Estado, también convocan a las familias, las comunidades y la sociedad a participar de los procesos de alfabetización.

Frente a los procesos de “alfabetización académica” debemos indicar que en el Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2013-2023) de la Universidad Central se señalan nueve objetivos para el “mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes” (p. 26), entre los que cabe resaltar dos específicos que guían iniciativas como la nuestra: “instrumentar el proceso de admisión con las mediaciones necesarias para que este evidencie el nivel de logro del aspirante en campos fundamentales” (p. 26) y “garantizar una efectiva orientación académica de los estudiantes y el mejoramiento de sus niveles de ajuste a un ritmo y condiciones de trabajo universitario, mediante programas conjuntos de las facultades y Bienestar Universitario” (p. 26). De manera que los talleres aquí presentados se enmarcan en la política institucional trazada por el PEI e interpretada a la luz de la comunicación social y el periodismo y las necesidades de los estudiantes que pretenden formarse en dicho campo de saber.

En ese sentido, debemos señalar que el campo cartográfico intenta encontrar los enfoques más pertinentes para abordar el lenguaje y los modos más eficaces para la relación enseñanza-aprendizaje. En la relación

con los enfoques nos hemos inclinado por las competencias para acercarnos a la forma comprensible de potenciar las capacidades o aquello que pueden hacer los seres humanos en el lenguaje (sus actuaciones) y las funciones del lenguaje o aquello que posibilita el lenguaje en cada ser humano. Además, hemos reconocido la importancia de la inmersión cultural y social, pues a partir de esa relación primaria con la familia, los amigos, la escuela, la ciudad, los medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, los sujetos construyen la primera alfabetización o adquisición de la lengua y, posterior o simultáneamente, durante la inserción en la vida escolar, expertos o pares académicos orientan procesos intencionados de enseñanza-aprendizaje en una doble dinámica: primero aprenden a leer y escribir, luego, a leer y escribir para aprender. La escuela va mostrando a cada paso un sistema de signos variado para que ellos puedan moverse en el mundo o, dicho de otra manera, en un campo específico de saber.

Para el acto pedagógico o didáctico, hemos seguido el dispositivo de taller, que, según los documentos del programa,

se desarrolla en escenarios prácticos en los cuales se aplican argumentos desde los conceptos con resultados tangibles, desde la experiencia pedagógica. Hace posible la creación, el diseño y realización de objetos tangibles e intangibles. Los talleres se concentran en acciones para la reflexión conceptual, la producción estética y el diseño y experimentación; promueve el desarrollo de competencias en producción y mediación. En cada una de las líneas se establecen las necesidades de creación derivadas de las situaciones problemas que originan los proyectos; incentivan la producción comunicativa de estudiantes y docentes. (Programa de Comunicación Social y Periodismo, s. f.)

Así, hemos deslindado o trazado nuestras redes de categorías para diseñar los diferentes talleres que maestros y estudiantes encuentran en este texto de apoyo a la docencia.

En cuanto al campo etnográfico, mediante entrevistas con los estudiantes fuimos trazando un conjunto de necesidades frente al uso del lenguaje. Asimismo, las “quejas” de los docentes, aunque cayeran en la teoría del déficit y expresaran frases como “alguien debió enseñar esto o aquello” o reprodujeran el mito divulgado a voces que se “aprende a

escribir cuando se lee”, nos hicieron pasar de la preocupación a la ocupación y de la ocupación a los modos. Una vez supimos qué necesitaban los estudiantes, diseñamos una serie de talleres con el fin de fortalecer sus procesos de lectura, escritura y argumentación. Durante los años 2017 y 2018 los llevamos a la práctica y allí descubrimos cuáles funcionaban, cuáles no y cuáles necesitaban ajustes.

Finalmente, quisiéramos expresar a nuestros colegas y comunicadores en formación que en este texto ninguna discusión está saldada; que las inclinaciones filosóficas, pedagógicas y sociológicas están abiertas al diálogo y el disenso, y que solo hemos realizado una serie de prácticas “en el lenguaje” con el ánimo de que nuestros estudiantes puedan mejorar su uso, para que a su vez puedan desarrollar la subjetividad, cuestionen la cultura que se ofrece como fundamentalismo, despierten la creatividad y aticen el asombro frente al mundo. Creemos que los maestros interesados iniciarán un proceso de diálogo con lo aquí expuesto, extrapolarán los contenidos con sus prácticas y darán los pasos necesarios para articular lo uno con lo otro, pues creemos que se abren varias líneas de sentido que no pretenden formular la forma correcta ni la verdad, en absoluto, no es esa nuestra pretensión ni el alcance de este texto. Así que dejamos consignadas unas últimas consideraciones:

- Debemos superar la falsa creencia de que brindar información es igual a construir conocimiento. Este último solo es posible cuando existe una mediación que asume al estudiante en prácticas significativas en y con el lenguaje mismo.
- El maestro deberá actuar como un par académico que conoce el campo de saber y sabe hasta dónde debe llevar al estudiante hacia el campo. Para ello, es necesario que conozca cada situación o momento de su vida universitaria.
- Un proceso de lectura necesita dos concepciones básicas: apropiación (comprender o recuperar el significado en un texto) y transformación (interpretación o capacidad de enlazar un texto nuevo al que lo antecede, construir el significado). Este último puede hacerse a partir de mediaciones cognitivas, estéticas, lúdicas, etc. Los modos que cada maestro encuentre permiten crear una variedad de experiencias para los estudiantes.
- Cuando leemos un texto en realidad dejamos que los textos nos releen y nos reescriban. Esto sucede porque cualquier texto permite

confrontarnos con nosotros mismos, saber de la experticia de los demás y asistir a la configuración del mundo.

- La lectura, la escritura, la argumentación, la oralidad y la escucha constituyen tecnologías de acceso a la construcción del conocimiento. Como tecnologías, implican conocer la variedad de procesos, enfoques y nociones desde las que se pueden asumir. En este texto aplicamos algunas que a nuestro juicio han funcionado, pero no las agotamos.
- Todo texto permite una mediación para el encuentro con uno mismo, el otro y el mundo. Cuando hablamos de texto no nos referimos a los significantes lingüísticos fijos en cualquier soporte, sino al carácter multimodal de tejidos que ofrece la cultura. Dicho de otra manera, nos referimos a toda unidad cultural susceptible de ser leída en su significado. Un texto puede ser una pintura, una película, una canción, los autos de la calle, la gente que visita el centro comercial, la ropa que usa la gente, el espacio, etc.
- En nuestro trabajo hemos trazado varias líneas de sentido que unen las actividades: a) la relación sujeto-texto-contexto, b) la relación lenguaje-subjetividad-cultura y c) el campo político-cartográfico-etnográfico. Estas relaciones han permitido desarrollar las prácticas con el lenguaje propuestas en este texto de apoyo a la docencia.

Los talleres para el acompañamiento en lectura, escritura y argumentación (LEA) combinan cuatro enfoques que responden a preguntas necesarias para la formación en el lenguaje: las competencias comunicativas (¿qué puedo hacer con el lenguaje?), las funciones del lenguaje (¿para qué sirve el lenguaje en el ser humano?), la adquisición del lenguaje (¿cómo me afecta una cultura?) y el aprendizaje del lenguaje (¿qué debo aprender en un campo de saber específico?). Sin embargo, hemos privilegiado cuatro grandes líneas de sentido para articular los talleres presentes a lo largo del texto: jerarquizar la información relevante en un texto de lectura, construir textos siguiendo principios de textualidad, conocer algunos elementos estructurales y funcionales de la lengua, y desarrollar procesos de argumentación. Las tablas 1 y 2 presentan la forma en que los talleres se configuraron.

**Tabla 1.** Articulación global del plan de acompañamiento en lectura, escritura y argumentación

Relación sujeto-texto-contexto	Relación lenguaje-cultura-subjetividad	Relación campo político-cartográfico-etnográfico
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consigo mismo</li> <li>• Con los otros</li> <li>• Con el mundo</li> </ul>	Procesos de apropiación: comprensión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura</li> <li>• Escritura</li> <li>• Argumentación</li> <li>• Oralidad</li> <li>• Escucha</li> </ul>
Prácticas de inmersión en la cultura	Procesos de transformación: interpretación	Prácticas de alfabetización académica

**Tabla 2.** Relación competencias, funciones, adquisición y enseñanza aprendizaje en el lenguaje

Competencias (capacidades)	Funciones (posibilidades)	Adquisición (práctica por inmersión)	Enseñanza-aprendizaje (prácticas intencionadas)
¿Qué puedo hacer con el lenguaje?	¿Para qué sirve el lenguaje?	¿Qué prácticas cotidianas realizan los estudiantes mediante el uso del lenguaje?	¿Cuál es el conocimiento educativo que debe ser mostrado al estudiante para aspirar a un campo de conocimiento?
Puedo comunicarme con otras personas.	Función interpersonal	Lo hacemos todo el tiempo en las relaciones interpersonales con los otros: la familia, los amigos, la escuela y el trabajo.	Como sujeto enunciador me relaciono con la subjetividad del otro; empleo recursos lingüísticos como figuras, tropos, metáforas y léxico, y jerarquizo la información de acuerdo a:

Continúa...

... viene

Competencias (capacidades)	Funciones (posibilidades)	Adquisición (práctica por inmersión)	Enseñanza-aprendizaje (prácticas intencionadas)
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una situación comunicativa</li> <li>• Un pacto de comunicación</li> <li>• Un lugar social de enunciación</li> <li>• Un interlocutor</li> </ul>
Puedo pensar o expresar ideas	Función ideática	Cuando pensamos sobre algo, hacemos uso del lenguaje mentado; cuando lo enunciamos, podemos llamarlo lenguaje expresado.	<p>Soy capaz de construir cláusulas, oraciones y frases con sentido.</p> <p>Puedo diferenciar el uso del lenguaje expresivo del comunicativo.</p> <p>Soy capaz de reducir mi experiencia en el mundo, aquello que me pasa, a formas del lenguaje.</p>
Puedo construir un texto oral o escrito.	Función textual	Como usuarios de la lengua reunimos diferentes tipos de palabras para nombrar algo; procuramos hacernos entendibles, comprensibles, comunicativos.	<p>Puedo escribir textos de mi campo de formación que cumplan ciertos criterios de textualidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situacionalidad</li> <li>• Informatividad</li> <li>• Coherencia</li> <li>• Cohesión</li> <li>• Intertextualidad</li> <li>• Adecuación</li> <li>• Aceptación</li> </ul>

Continúa...

... viene

Competencias (capacidades)	Funciones (posibilidades)	Adquisición (práctica por inmersión)	Enseñanza-aprendizaje (prácticas intencionadas)
Puedo plantear interrogaciones sobre mí, el otro o el mundo.	Función heurística	Cada día formulamos interrogantes de diferente orden sobre la razón de ser de las cosas, la explicación de las cosas, el funcionamiento del mundo, los acontecimientos, etc.	Soy capaz de buscar, describir, catalogar, seleccionar, organizar y analizar información a partir de un objetivo de lectura. Soy capaz de formular interrogantes sobre el mundo desde algún aspecto de mi campo de formación. Diseño y despliego una estrategia de investigación. Investigo siguiendo algunos modelos y técnicas de investigación.
Puedo suponer un mundo social diferente.	Función imaginativa	Todo el tiempo los seres humanos construimos imágenes sobre nuestra experiencia en el mundo, proyectamos nuestros deseos y damos rienda suelta para imaginar mundos posibles. A partir de diferentes representaciones simbólicas, podemos crear mundos posibles.	Soy capaz de visionar, proyectar o suponer soluciones para el mundo. El lenguaje me permite transitar del mundo real dado al mundo real posible e incluso al mundo real transformado.

Continúa...

... viene

Competencias (capacidades)	Funciones (posibilidades)	Adquisición (práctica por inmersión)	Enseñanza-aprendizaje (prácticas intencionadas)
Puedo compartir mis ideas.	Función comunicativa	En el mundo cotidiano se producen, fijan, circulan y consumen productos culturales que permiten el intercambio de mensajes.	Realizo diferentes tipologías textuales para comunicar un mensaje: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resumen</li> <li>• Informe de lectura</li> <li>• Ensayo</li> <li>• Noticia</li> <li>• Crónica</li> <li>• Reportaje</li> <li>• Documental</li> </ul>
Mediante el uso del lenguaje logro construir conocimiento.	Función matemática	Gracias al lenguaje construimos conocimientos sobre las cosas, guardamos la memoria de la vida individual o social, analizamos, contrastamos, sacamos conclusiones, formulamos teorías, etc.	Puedo avanzar en mi campo de formación mediante el uso de representaciones gráficas de la información: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mapas mentales o conceptuales</li> <li>• Fractales</li> <li>• Guiones</li> <li>• Infografías</li> <li>• Gráficas de barras o circulares</li> <li>• Diagramas de flujo</li> <li>• Matrices de categorías</li> </ul>
Para construir el significado tengo en cuenta algunas relaciones contextuales:	Función pragmática	Todo lenguaje funciona en contextos de situación y puede vincularse a esos contextos;	El lenguaje me afecta, pero a la vez puedo afectar a los demás a partir del lenguaje. Puedo dar cuenta de aquello que me sucede cuando leo un texto:

Continúa...

... viene

Competencias (capacidades)	Funciones (posibilidades)	Adquisición (práctica por inmersión)	Enseñanza-aprendizaje (prácticas intencionadas)
principio de cooperación, pacto comunicativo, situación comunicativa e intencionalidad de los hablantes.		actuamos en el lenguaje, hacemos cosas con las palabras. De igual manera, el lenguaje tiene un efecto sobre nuestras subjetividades, estéticas y emociones. De ahí que prestamos mayor atención a esa experiencia de los sujetos en el lenguaje.	desplazamiento de horizontes, reescrituras, relecturas, repensamientos, reencuentro emocional o subjetivo. Los textos me reescriben, me releen, etc.



Conozca nuestra visión del lenguaje en este episodio del podcast de *La profe TIC*.



Consulte aquí

# Referencias

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama.
- García-Dussán, E. (2015). *Investigación en lengua materna. Camino y fundamentos*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Halliday, M. A. K. (2013). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica.
- Jullien, F. (2017). *No hay identidad cultural*. Universidad Nacional de Colombia; Librería Lerner.
- Kristeva, J. (1988). *El lenguaje, ese desconocido. Introducción a la lingüística*. Editorial Fundamentos.
- Leongómez, J. (2008). *Panorama de lingüística del siglo XX*. Instituto Caro y Cuervo.
- Lomas, C., Osorio, A. y Tuson, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós.

Programa de Comunicación Social y Periodismo. (s. f.). *Plan de Estudios 4055 y 4056*. Universidad Central.

Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Paidós.

Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Narcea Ediciones.

Unesco Institute for Lifelong Learning. (2017). *Fostering a culture of reading and writing. Examples of dynamic literate environments*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://bit.ly/3cHtlcQ>

Universidad Central. (2013). *Proyecto Educativo Institucional (2013-2023)*. Departamento de Comunicación y Publicaciones. <https://bit.ly/3dSQU2g>



# **Jerarquice la información relevante en la lectura**

## **Contenido**

En esta sección se presentan varias formas de jerarquizar la información relevante en un texto de lectura como, por ejemplo, encontrar información precisa, saber lo que el autor dice sobre un tema en particular y establecer nociones sobre una categoría. Esto varía con los objetivos de lectura, las indicaciones del maestro y las necesidades de los estudiantes. La clave está en saber que un objetivo de lectura permite delimitar la búsqueda de información y que no todo es relevante en un texto.

Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

## 1.1. Géneros, estrategias y objetivos de lectura

La clave para la formación en lectura parece ser seguir una serie de pasos que organizan el proceso y asumir la lectura como un acto consciente en el que el lector establece fines y modos para hacerlo. Leer por leer, sin ninguna intencionalidad, no parece tener ninguna efectividad sobre el sujeto. Leamos con atención lo que dice un experto en el tema, Giovanni Parodi (2010):

Tener conciencia de la relación entre el género que se lee, los objetivos del lector y las estrategias es necesario, puesto que permite al lector desarrollar un proceso intencionado y dirigido a objetivos particulares; sin embargo, tener conciencia de esta relación no es suficiente si el lector no es capaz de adaptar la forma en que enfrentará un texto a los objetivos que ha establecido. Para adaptar la lectura a sus objetivos establecidos, un lector debería poner en práctica una serie de estrategias que sean congruentes en la satisfacción de lo que él mismo se ha propuesto. (p. 81)

Parodi propone las siguientes relaciones entre género, objetivos de lectura y tipos de estrategias de lectura:

- Establecer el objetivo funcional (académico).
- Situar el género que se leerá (artículo de investigación científica, ensayo, reseña, comentario, noticia o monografía).
- Establecer el objetivo de lectura (leer para estudiar).
- Diseñar la estrategia de lectura:
  - Resumir-identificar ideas principales, ordenar las ideas jerárquicamente, establecer relaciones entre ideas.
  - Entender-identificar conceptos clave, definir en función del texto, buscar en diccionarios, organizar mapas de conceptos y relaciones.
  - Memorizar definiciones, repetir en voz alta.
  - Escribir listado de definiciones y relacionarlas.
  - Asociar conceptos y definiciones a palabras clave u otros conceptos.

## ¿Qué es un texto?

Desde el punto de vista alfabético, un texto se constituye a partir de la fijación de la escritura. La palabra *texto* procede del vocablo latino *textum*, que significa ‘tejido’. En efecto, los textos tienen dicha apariencia, pues avanzan en un doble sentido: de forma horizontal se escriben los enunciados para expresar cada idea; de forma vertical se configura su sentido. En la lectura de un texto, el lector se enfrenta a la realización de un sentido local (párrafo a párrafo) y un sentido global (en conjunto). Para Giovanni Parodi (2010), los textos son básicamente una unidad semántica que se debe a su coherencia interna:

Los textos mejor logrados se caracterizan por su coherencia interna. Incluso en el caso de los textos dirigidos a un público amplio e indeterminado, sin que sea necesario considerar el contexto en que se lee. Tal es el caso de los diarios y los textos literarios que se pueden leer en cualquier parte (la casa, el avión, el autobús, el dentista, etcétera). Esta característica, la coherencia, es la que hace comprensible los textos para quienes poseen un conocimiento previo, en lo esencial, sobre un tema análogo al del autor. Sin ese conocimiento, no es posible construir la coherencia y, consecuentemente, darle sentido al texto. En definitiva, lo que se busca es saber lo que dice un texto (los textos no dicen nada, es solo una forma de decir) y, por lo tanto, comprenderlo y aprender de él. De lo anterior se desprende que el significado no está totalmente en el texto y que, como unidad de comunicación, el sentido se construye entre el escritor y el lector. (p. 55)

Es importante destacar que la correcta lectura de un texto implica establecer la relación entre el texto, el contexto y el lector. El texto en sí tiene un potencial de significación, pero su contenido semántico (una palabra, por ejemplo) depende de su relación con el contexto en que se produce, el campo de saber específico, las personas que intervienen en él, el momento histórico en que se produjo, la filiación del autor a una corriente de pensamiento, entre otras. En esa relación texto-contexto, el lector centra su atención de forma activa en el texto para descifrar su potencial de significado. Para Umberto Eco (1993),

un texto no solo requiere la cooperación de su lector, sino también quiere que dicho lector ensaye una serie de opciones interpretativas que, si no infinitas, son al menos indefinidas y que, en todo caso, son más de una. (p. 16)



Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

Los textos, tal y como lo sostiene este autor, “son una máquina perezosa de producir sentido que le pide al lector que haga parte de su trabajo. Pobre del texto si dijera a su lector todo lo que debería entender, no acabaría nunca” (Eco, 1992, p. 11). En principio, todo texto, sin importar el género, exige del lector dos actividades básicas: recuperación y transformación. La recuperación consiste en la capacidad de establecer qué dice el texto y retener dicha información en la memoria. Para ello, el lector deberá emplear una estrategia de lectura. Por otro lado, la transformación exige del lector no que repita el texto, sino que lo devuelva transformado en otro: un resumen, un comentario, un ensayo o una reseña. Estas dos operaciones básicas conducen al lector a la comprensión y la interpretación del texto; es decir, a la posibilidad de enlazar un texto nuevo con el que lo antecede.

En síntesis, un proceso de lectura exige detectar:

- El tema del texto
- Las formas específicas del tema o asunto desarrollado
- Las ideas principales y secundarias
- La idea global transmitida
- El propósito del autor

La comprensión del texto depende, básicamente, del proceso de lectura seguido, que siempre implica el reconocimiento del acervo cultural, social y temporal en el que el texto ha sido escrito.

### Fases del proceso de lectura

#### Antes de la lectura

*Objetivo de la lectura:* diversión, estudio, obtención de información, entre otros.

*Tipo de texto:* narrativo, enciclopédico, académico, especializado, etc.



Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

### Fase de primera lectura o lectura superficial

Permite un escaneo rápido sobre el contenido para hacerse una idea de la información suministrada:

- Tema central (¿de qué trata el texto?)
- Aspectos de los temas tratados (¿cómo está organizado?)
- Apartados
- Ilustraciones

Es fundamental recordar lo que se conoce sobre el tema tratado para interpretar mejor las ideas expresadas en el texto.

### Fase de lectura atenta

Permite comprender a profundidad el contenido del texto en todas sus dimensiones:

- Idea clave (en cada párrafo)
- Ideas principales
- Ideas secundarias
- Identificar si están expresadas con claridad y si están bien ordenadas y jerarquizadas. Releer hasta que se pueda interpretar de forma adecuada.

### Fase de lectura en profundidad

- Analizar detalladamente el texto.
- Culminar la lectura con la realización de un resumen, un esquema o un guion.
- Debe quedar claro qué contenido es fundamental y secundario en el texto: idea global, ideas principales y secundarias.
- Debe quedar clara la organización y la jerarquización del contenido.



Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.



### Actividad

Ahora, ponga en práctica los conceptos abordados en esta sección al hacer clic en el botón. Se abrirá un archivo PDF para desarrollar en Acrobat Reader.

Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

## 1.2. Operaciones cognitivas para hacer un resumen

Estos ejercicios permiten comprender la forma de realizar ciertas operaciones cognitivas a la hora de abordar un texto de lectura. Un resumen es básicamente la operación de recuperar información presente en cualquier texto o discurso, sea escrito, oral o audiovisual. El término *resumen* proviene del verbo latino *resumere*, que significa “volver a tomar”; es decir, la operación de resumir consiste en sintetizar un texto original mediante un proceso mental de selección de la información relevante, lo que implica que el lector se concentra en lo que juzga más importante. El lingüista Van Dijk (1977) señala que resumir depende de la realización de un proceso siempre idéntico e independiente de las situaciones en las que se produzca la acción de resumir, pues se trata de la aplicación de una serie de actividades: omitir, seleccionar, generalizar, construir o integrar. Existen cuatro operaciones para construir un resumen (tabla 1.1):

### Supresión u omisión

Dada una secuencia de enunciados, se suprime la información que no es necesaria para interpretar lo que sigue en el texto. Opera en el plano local.

### Selección

Constituye el reverso de la operación anterior, se selecciona la información relevante dentro del sentido global del discurso. Opera en el plano global.

### Generalización

Se abstraen las características particulares de una serie de objetos, lugares o personas, y se extrae lo que es común. De este modo, se suelen sustituir los términos particulares por hiperónimos.

#### Ejemplo:

pintor, escultor, músico = artistas  
1973, 1987, 201 = años  
1,5 %, 2,6 % = cifras o porcentajes  
Colombia, España, Francia = países

a, e, o, u = vocales  
Medellín, Bogotá, Cali = ciudades  
Pablo Neruda, Borges,  
Hölderlin = poetas

Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

## Integración o construcción

El concepto que resume la secuencia no necesariamente tiene que estar en el texto, ya que forma parte del conocimiento en el mundo. La información es incluida en nueva información. La proposición que funciona como sustituyente integra un concepto más general o global.

**Tabla 1.1.** Aplicación de los procesos cognitivos para hacer un resumen

Proceso	Ejemplo
Texto original	Este nuevo escolar, esta joven estudiante nunca ha visto un ternero, una vaca, un marrano ni una pollada. En 1900, la mayoría de los humanos en el planeta se ocupaban de la labranza y del pastoreo; en 2010, Francia como los países análogos, ya solo cuenta con el uno por ciento de campesinos. Sin duda es necesario ver acá una de las más inmensas rupturas de la historia, desde el Neolítico. Antaño referida a las prácticas geórgicas, nuestras culturas cambiaron. Pero en el planeta aún seguimos comiendo de la tierra. (Serres, 2012, p. 5)
Supresión omisión (aaaaaa)	Este nuevo escolar, <del>esta joven estudiante</del> nunca ha visto un ternero, una vaca, un marrano ni una pollada. En 1900, la mayoría de los humanos en el planeta se ocupaban de la labranza y del pastoreo; en 2010, Francia <del>como los países análogos</del> , ya solo cuenta con el uno por ciento de campesinos. <del>Sin duda es necesario ver acá</del> una de las más inmensas rupturas de la historia, desde el Neolítico. <del>Antaño referida a las prácticas geórgicas</del> , nuestras culturas cambiaron. Pero en el planeta aún seguimos comiendo de la tierra. (Serres, 2012, p. 5)
Selección (aaaaa)	Este <u>nuevo escolar</u> , esta joven estudiante <u>nunca ha visto un ternero, una vaca, un marrano ni una pollada</u> . En 1900, la mayoría de los humanos en el planeta se ocupaban de la labranza y del pastoreo; en 2010, <u>Francia</u> como los países análogos, ya solo <u>cuenta con el uno por ciento de campesinos</u> . Sin duda es necesario ver acá <u>una de las más inmensas rupturas de la historia</u> , desde el Neolítico. Antaño referida a las prácticas geórgicas, <u>nuestras culturas cambiaron</u> . Pero en el planeta <u>aún seguimos comiendo de la tierra</u> . (Serres, 2012, p. 5)

Continúa...

... viene

Proceso	Ejemplo
Generalización (aaaaa)	<p>Este nuevo escolar, esta joven estudiante <u>nunca ha visto un ternero, una vaca, un marrano ni una pollada</u>. En 1900, la mayoría de los humanos en el planeta se ocupaban de la labranza y del pastoreo; en 2010, Francia como los países análogos, ya solo <u>cuenta con el uno por ciento de campesinos</u>. Sin duda es necesario ver acá <u>una de las más inmensas rupturas de la historia</u>, desde el Neolítico. Antaño referida a las prácticas geórgicas, <u>nuestras culturas cambiaron</u>. Pero en el planeta aún <u>seguimos comiendo de la tierra</u>. (Serres, 2012, p. 5)</p> <p>nunca ha visto un ternero, una vaca, un marrano ni una pollada = nunca ha visto animales/nunca ha estado en contacto con la naturaleza</p> <p>labranza y pastoreo = actividades agrícolas</p> <p>1900, 2010 = décadas</p> <p>Francia, Inglaterra, España = países</p> <p>Neolítico, Antropoceno = eras evolutivas</p>
Integración o construcción	<p>Según Michael Serres (2012), los estudiantes actuales han perdido el contacto con la naturaleza. En el último siglo, la población se desplazó del campo a la ciudad casi en un 99 % en muchos países europeos. La humanidad asiste a una ruptura tajante con la agricultura y, sin embargo, requiere de ella para su supervivencia.</p>

Fuente: elaboración propia.



Lea una definición de las **macrorreglas textuales** en el siguiente enlace:



Consulte aquí



## Actividades

Ahora, ponga en práctica los conceptos abordados en esta sección al hacer clic en el botón. Se abrirá un archivo PDF para desarrollar en Acrobat Reader.

Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

### 1.3. El informe de lectura

Una de las funciones principales que cumple el lenguaje en todos los seres humanos es la heurística. Gracias al lenguaje podemos interrogar diferentes aspectos del mundo real existente. Todo el tiempo estamos tratando de explicar los fenómenos sociales que nos rodean y, para ello, nos lanzamos a procesos de investigación que pueden ir desde una entrevista hasta un análisis de contenido de un programa de televisión, un artículo de prensa o una investigación formal. En este último caso, es frecuente que debamos realizar diferentes tipos de textos que contribuyan de manera procesual a la formulación, realización, sistematización y comunicación de una investigación. Uno de los textos más solicitados e inherentes a todo proceso de investigación es el informe de lectura, que se realiza para dar cuenta de estudios previos o ilustrar teóricamente cómo se abordará el problema (marco teórico).

Para autores como Jocelyn Létourneau (2009), un informe de lectura consiste en presentar al lector la tesis y la argumentación presentes en un texto. Su elaboración implica tres momentos: en primer lugar, conviene indagar sobre el autor, consultar algunas de sus obras, identificar los temas sobre los que se ocupa, situarlo en alguna corriente e, incluso, leer sobre las críticas que se le hayan realizado o el capital simbólico del que goza en un campo de saber. En un segundo momento, debemos ocuparnos de la obra propiamente dicha con el objetivo de asimilar su contenido y comprender los procedimientos seguidos por el autor. En este punto, es ideal emplear las operaciones resuntivas. Así, el lector estará listo para el tercer paso: la escritura del informe de lectura, que podrá estructurarse con base en los siguientes componentes.

#### Contexto y origen de la obra

Es importante que el lector señale las condiciones de producción de la obra, es decir, los límites trazados por esta, tales como pregunta de investigación, tema fundamental, conclusión y controversia que plantea.

#### Esquema y análisis de la obra

En esta parte del resumen, el lector se ocupará de la tesis central de la obra, las diferentes articulaciones de demostración que emplea el autor y los argumentos más importantes.

### Balance y evolución crítica de la obra

Para Létourneau (2009), el lector debe señalar “aquello por lo que la obra merece o no ser leída; en otras palabras, se trata de señalar sus puntos fuertes y sus puntos débiles” (p. 24). Sin embargo, se debe tener un cierto grado de conocimiento del tema y no quedarse simplemente en una opinión sin fundamento. De hecho, este podría considerarse uno de los mayores retos para el lector, pues no es fácil emitir un juicio cuando no se conoce a profundidad toda la producción de un escritor. Sin embargo, sobre textos que anteceden a las investigaciones propias el lector puede señalar qué es lo que le interesa para el trabajo que pretende elaborar, puede ser la metodología con que se abordó el trabajo, el contraste con otras investigaciones, la polémica que sus conclusiones suscita, el enfoque teórico, etc.



Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.



### Actividad

Ahora, ponga en práctica los conceptos abordados en esta sección al hacer clic en el botón. Se abrirá un archivo PDF para desarrollar en Acrobat Reader.

Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

## 1.4. Campos semánticos y familias léxicas presentes en un texto

Algunas didácticas del español, sea como lengua materna o como lengua extranjera (L2), recomiendan el estudio simultáneo de tres aspectos de la lengua: gramática, sintaxis y semántica. La gramática se refiere al conocimiento de las normas de la lengua, la sintaxis a la función de esas normas y la semántica al significado. En la actualidad, somos lectores asiduos; todos los días nos enfrentamos a miles de palabras que ameritan ser decodificadas o comprendidas; sin embargo, eso no quiere decir que hagamos lecturas atentas. Es decir, somos lectores asiduos, pero rara vez nos comportamos como lectores atentos. Las nociones de campo semántico y familia léxica pueden servirnos para realizar una lectura atenta de un texto.

### Campo semántico

Es un grupo de palabras que pertenecen a una misma categoría gramatical (sustantivos, verbos, adjetivos) y comparten entre ellas alguno de sus significados (o semas).

#### Ejemplo:

Campo semántico de escuela: *cuaderno, profesor, lápiz.*

Campo semántico de vehículos de transporte: *autobús, bicicleta, tren, barco.*

Campo semántico de familia: *padre, madre, hijo, abuelo, nieto, tío, sobrino.*

Campo semántico de árboles: *pino, ciprés, naranjo, abeto.*

## Familia léxica

Es el conjunto de palabras que derivan de otra a la que se le añaden morfemas derivativos (prefijos, sufijos e interfijos). Comparten el mismo lexema, por lo que tienen cierta relación de significado.

### Ejemplo:

mar → mar-ino, mar-ítimo, ultra-mar

leña → leñ-ador, leñ-ado

claustro → claustr-ado, claustr-os, en-claustr-ado

pintar → pint-ura, pint-or, pint-ores, pint-urita, pint-ada, pint-ón

oportuno → oportun-idad, oportun-ista

mano → man-ito, man-ota, man-opla



Consulte este enlace para profundizar sobre la noción de campos semánticos:



Consulte aquí

Realice ejercicios sobre campos semánticos en este enlace:



Consulte aquí



## Actividad

Ahora, ponga en práctica los conceptos abordados en esta sección al hacer clic en el botón. Se abrirá un archivo PDF para desarrollar en Acrobat Reader.

## 1.5. Procesamiento inferencial en lectura y escritura

La comprensión de un texto es la clave para su lectura. Leer un texto sin poder dar cuenta de sus contenidos puede ser frustrante para los lectores novatos en determinado campo de saber. Esto sucede porque el lector se enfrenta a autores desconocidos, términos nuevos, paradigmas complejos, estilos diferentes de escritura, entre otros. Como sostienen Pipkin y Reynoso (2014), “a diferencia de los oyentes, los que leen no están en posición de pedir ayuda para rellenar los huecos del autor” (p. 87). Estos “huecos” indican que los textos no lo dicen todo de forma explícita, son contenidos ausentes o insuficientemente manifiestos y corresponde al lector hacer procesos inferenciales sobre la textualidad. Es decir, a partir del contenido presente en el texto, el lector es capaz de deducir otras ideas de forma coherente.

Para realizar un proceso inferencial, quien lee debe disponer de tiempo lector, ya sea durante la lectura, en la reconstrucción de los contenidos textuales o después de la lectura. El procesamiento del texto mediante inferencias textuales hará que el lector pueda recordar un texto, anticipar respuestas de lo que sigue, definir palabras que no conocía y aumentar su vocabulario. Para Pipkin y Reynoso (2014), “las inferencias son todas aquellas proposiciones agregadas y/o modificadas que realizan, elaboran, reordenan o conectan el texto original” (p. 88). La clave para construir procesos inferenciales es plantear preguntas al texto que permitan reconstruir aspectos textuales, extratextuales, específicos y generales del texto. Por ejemplo, al siguiente fragmento de *La sociedad de la transparencia* de Byung-Chul Han se le pueden hacer las preguntas de la tabla 1.2.

### La sociedad positiva

Ningún otro lema domina hoy tanto el discurso público como la transparencia. Esta se reclama de manera efusiva, sobre todo en relación con la libertad de información. La omnipresente exigencia de transparencia que aumenta hasta convertirla en un fetiche y totalizarla, se remonta a un cambio de paradigma que no puede reducirse al ámbito de la política y de la economía. La sociedad de la negatividad se desmonta cada vez más a favor de la positividad. Así, la sociedad de la transparencia se manifiesta en primer lugar como una *sociedad positiva*. (Han, 2013, p. 11)



Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

**Tabla 1.2. Sistema de inferencias y preguntas posibilitadoras**

Tipo de inferencia	Ejemplo
<i>Lexical:</i> explicar el significado de un término en un texto.	¿Cuál es el significado de palabras como <i>positiva</i> , <i>omnipresente</i> , <i>paradigma</i> y <i>fetiché</i> en el contexto del texto?
<i>Elaboración:</i> agregar información para completar y combinar los elementos de un texto en un intento de integración.	¿Qué quiere decir que “la sociedad de la negatividad se desmonta a favor de la positividad”?
<i>Categorización:</i> agregar inferencias construidas a partir de afirmaciones detalladas en el texto, buscando una definición general o reorganizándola.	¿Qué indica la categoría de “transparencia”?
<i>Causa/efecto:</i> completar algunos de los términos que no estén explícitos en el texto.	¿Si lo contrario de la “negatividad” es la transparencia, cuál término podría ser contrario a “transparencia”?
<i>Predicción:</i> anticipar el futuro desarrollo a partir de lo presente en el texto.	¿Cuál cree que será el desarrollo temático de un subtítulo como “sociedad positiva”? ¿Usted qué escribiría?
<i>Resumen:</i> detectar la macroestructura.	¿Cuál es la idea central en este párrafo?
<i>Contextualización:</i> completar el texto agregando información sobre dónde y cuándo ha sucedido lo especificado en el texto.	¿Qué sociedades se parecen a la que se describe en este texto? ¿Quién es el autor del texto?
<i>Sentimiento/actitud:</i> completar el texto agregando actitudes y sentimientos que supuestamente experimentaron los protagonistas del relato.	¿Qué inquietudes suscita este texto?

Continúa...

Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

... viene

Tipo de inferencia	Ejemplo
<i>Activación de conocimiento extratextual:</i> agregar información extratextual a partir de su experiencia cotidiana.	¿Qué aplicaciones tiene en el sentido común la palabra “positiva”?
<i>Opinión:</i> agregar su juicio personal.	¿Qué papel juega la información y la comunicación social en relación con la problemática que plantea el texto?

Fuente: elaboración propia con base en Pipkin y Reynoso (2014).



Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.



## Actividad

Ahora, ponga en práctica los conceptos abordados en esta sección al hacer clic en el botón. Se abrirá un archivo PDF para desarrollar en Acrobat Reader.

Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

## 1.6. Mapas conceptuales y mentales

Todos hemos leído infinidad de textos que luego olvidamos fácilmente. La memoria a corto plazo se agota rápidamente. En muchas ocasiones, ni siquiera podemos recordar el nombre del autor y, sin embargo, empleamos fragmentos de un libro para presentar una exposición, construir un argumento, etc. La pregunta que nos hacemos es por qué olvidamos lo leído tan rápidamente. Existen factores biológicos, actitudinales o procedimentales. Sin embargo, ¿cómo podemos pasar la información de la memoria a corto plazo a nuestra memoria a largo plazo y lograr que la información nos acompañe el resto de la vida?

En su libro *Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representar el conocimiento*, el profesor Agustín Campos (2005) presenta una serie de estrategias para procesar, organizar y conservar la información durante mucho tiempo en nuestra memoria. El libro consta de cinco partes que presentan una amplia guía de técnicas para representar mediante la organización de conceptos y formas la información que deseamos aprender. Cada capítulo está precedido de una reflexión teórica, lo mismo que cada técnica. Seguramente usted ha escuchado a su profesor decir alguna vez “hagan un mapa mental”, “usen gráficas”, “construyan un mapa semántico o mental”, “hagan una línea de tiempo”, etc. Pues bien, este libro permite descubrir más de 60 técnicas para representar mediante relaciones gráficas la información presente en un texto. A continuación, se describen algunas formas de representación del contenido presente en un texto.

Mapa conceptual	
Características	Recurso que permite representar esquemáticamente un conjunto de significados conceptuales.
¿Cómo se realiza?	<p><i>Elementos</i></p> <p>Conceptos: imágenes mentales, abstracciones, familias léxicas, campos semánticos.</p> <p>Proposiciones: son unidades semánticas conformadas por dos o más conceptos unidos por palabras apropiadas que le dan significado.</p> <p>Palabras enlace: son las palabras que unen los conceptos para formar una unidad de significado.</p> <p><i>Componentes</i></p> <p>Elipsis: se usan para representar los conceptos.</p> <p>Línea recta: se usan para unir los conceptos.</p>

Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

Mapa mental	
Características	Es una poderosa herramienta que permite hacer uso de los dos hemisferios cerebrales, la expresión del pensamiento irradiante y las funciones naturales de la mente.
¿Cómo se realiza?	<p>Un mapa mental tiene cuatro características:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>El asunto, motivo de atención, se cristaliza en una imagen mental.</li> <li>La imagen central irradia los principales temas o asuntos de forma ramificada.</li> <li>Las ramas comprenden una imagen o una palabra clave impresa sobre una línea asociada. Los puntos de menor importancia también están representados como ramas más simples adheridas a las ramas de nivel superior.</li> <li>Las ramas forman una estructura nodal conectada. (Campos, 2005, p. 60)</li> </ol>

Mapa de estudio	
Características	“Esta técnica está dirigida a representar gráfica la organización de un contenido de tal manera que facilite sus retención [...] Representa la transformación de la estructura e información de un texto en una representación espacial y diagramática” (Campos, 2005, p. 49).
¿Cómo se realiza?	<p><i>Elementos</i></p> <p>Concepto título: “enunciado que va a ser representado y los que se derivan de él en la desagregación” (p. 49).</p> <p>Explicaciones: “descripciones o definiciones de los títulos encontrados” (p. 50).</p> <p>Ejemplos: “referencias concretas de la explicación ofrecida” (p. 50).</p> <p><i>Componentes</i></p> <p>Figuras geométricas</p> <p>Líneas de relación</p>



Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

Mapa semántico	
Características	También conocido como constelación, cadena semántica, grafo léxico, organizador semántico o red semántica, “expresa en forma gráfica la estructura categórica de una información o contenido a través de la relación de ideas, conceptos o palabras fundamentales que integran un concepto mayor y que lo define y explican” (Campos, 2005, p. 37).
¿Cómo se realiza?	<p><i>Elementos</i></p> <p>“Los elementos fundamentales son conceptos, palabras, ideas, términos que se desprenden del proceso de desagregación del término o enunciado general” (Campos, 2005, p. 38). En su representación gráfico se emplean:</p> <p>Figuras geométricas                      Líneas de interrelación</p> <p><i>Pasos</i></p> <p>“Elegir la palabra central (categoría) o tema y escribirla en la pizarra.</p> <p>Solicitar a los alumnos que identifiquen categorías que definen el tema y los elementos asociados a cada categoría, haciendo uso de la lluvia de ideas de manera individual.</p> <p>Pedir a los alumnos que compartan las categorías, las palabras, y relaciones establecidas.</p> <p>Llegar por consenso a una representación final.” (Campos, 2005, p. 38)</p>

Organizador gráfico	
Características	Es una representación esquemática que presenta las relaciones jerárquicas y paralelas entre los conceptos amplios o inclusivos y los detalles específicos. Se pueden realizar organizadores gráficos previos y posteriores. Así, el organizador gráfico sirve para establecer un puente entre el conocimiento previo y el nuevo.
¿Cómo se realiza?	<p><i>Gráficos:</i> se usan palabras y líneas.</p> <p><i>Pictóricos:</i> se emplean dibujos ilustrativos.</p>



## Actividades

Ahora, ponga en práctica los conceptos abordados en esta sección al hacer clic en el botón. Se abrirá un archivo PDF para desarrollar en Acrobat Reader.

# Referencias

- Augé, M. (2001). *Ficciones de fin de siglo*. Editorial Gedisa.
- Campos, A. (2005). *Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representar el conocimiento*. Editorial Magisterio.
- Eco, U. (1992). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Editorial Lumen.
- Eco, U. (1993). *Lector in fabula*. Editorial Lumen.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- Han, B. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Editorial Herder.
- Knapp, M. (2009). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Paidós.
- Létourneau, J. (2009). *La caja del joven investigador. Guía de iniciación del trabajo intelectual*. La Carreta Editores.
- Parodi, G. (2010). *Saber leer*. Aguilar.
- Petit, M. (2011). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Pipkin, M. y Reynoso, M. (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Editorial Comunicarte.
- Queneau, R. (2018). *Ejercicios de estilo*. Editorial Cátedra.
- Serres, M. (2012). *Pulgarcita*. Manifiestos Le Pommier.
- Van Dijk, T. (1977). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Cátedra.



## Contenido

# Construya textos siguiendo principios de textualidad

Las siguientes actividades pretenden fomentar en los estudiantes la capacidad para producir textos con características académicas. El objetivo de estos ejercicios es brindar las herramientas necesarias para la “transformación” de un texto leído. Si la comprensión supone la apropiación de lo leído, la transformación puede entenderse como la capacidad de construir nuevos textos a partir del texto leído.

## 2.1. Reglas básicas para la combinación de palabras y la puntuación

Hasta aquí, hemos abordado algunas nociones sobre el español y su funcionamiento. En 2016, el director y escritor de la revista *El Malpensante*, Andrés Hoyos, publicó un manual de escritura y quise retomar de allí algunas recomendaciones:

Supongamos que si usted tiene este manual en sus manos es porque lo necesita o le resulta útil. Pues bien, lo dejará de necesitar cuando sea capaz de violar la mayoría de las reglas que aquí proponemos, no solo sin que se note sino con provecho. Antes, sin embargo, le conviene dominarlas para aspirar a jugar con ellas. Un principio paradójico del conocimiento es que las excepciones suelen ser más interesantes que las reglas, aunque dependen de ellas para funcionar. El autor inexperto incurre en todas las excepciones sin saberlo; el experto escogerá las que le atraigan. Así, estimado lector, quizá le aportemos algo en su camino para vivir también en la excepción. (Hoyos, 2016, p. 27)

Este manual está compuesto por diez pequeños tratados que recogen aspectos sobre la combinación de las palabras necesarias para construir una oración (sintaxis). A continuación, presentamos algunos consejos que el manual ofrece junto con algunas recomendaciones propias que le serán útiles a la hora de escribir:

### Recomendaciones para lograr una buena sintaxis

Las oraciones simples están compuestas por *sujeto*, *verbo*, *predicado* y *punto*, en ese orden.

El verbo es el eje de la oración.

En una enumeración se usan comas después de cada elemento, salvo antes del último. Recuerde que existen enumeraciones completas e incompletas.

Los incisos se ponen entre comas.

## Recomendaciones para lograr una buena sintaxis

Los vocativos obligan al uso de las comas y pueden aparecer al inicio, en la mitad o al final de una secuencia.

Las oraciones compuestas tienen reglas de puntuación cuya lógica conviene dominar.

En una secuencia se emplea coma cuando se cambia de sujeto.

Use tantos pronombres como pueda y nombres como necesite.

Existe un caso de la coma que los usuarios del lenguaje escrito pasan por alto: la coma condicional. Allí donde termina la condición e inicia la consecuencia va una coma.

La coma permite omitir ciertos verbos en una oración; tal caso se denomina *elipsis*.

Nunca separe el sujeto del verbo mediante una coma, aun cuando el sujeto sea extenso o ya presente algunas comas.

## La coma (,)

**Enumerativa:** “separa los elementos análogos de series de palabras y oraciones” (Chamucero, 2011, p. 41).

**Ejemplo:** Mi padre quiere llevarme a ver sus olivares,  
sus viñas, sus gallinas.

**Explicativa:** “introduce incisos aclaratorios y explicativos” (Chamucero, 2011, p. 41).

**Ejemplo:** Los rascacielos, inmensas moles de piedra, se desplomaron.

Note el inciso subrayado; la clave consiste en analizar semánticamente la oración y determinar si al eliminarlo, la oración guarda sentido o no. Es decir, debe observar que el verbo principal de la oración no esté dentro del inciso, pues uno de los errores más comunes es separar el sujeto del



Consulte el uso de oraciones compuestas en este enlace:



Consulte aquí

Lea un artículo sobre la coma “criminal” en este enlace:



Consulte aquí



## Actividad

Ahora, ponga en práctica los conceptos abordados en esta sección al hacer clic en el botón. Se abrirá un archivo PDF para desarrollar en Acrobat Reader.

predicado mediante una coma. Jamás haga oraciones como esta: *Lucas, estaba en la playa*. La forma correcta es: *Lucas estaba en la playa*.

**Completiva:** “separa oraciones que completan una misma idea” (Chamucero, 2011, p. 41).

**Ejemplo:** Se oyó en el Norte un estrépito de fusilería, y en el sur el cañón.

**Vocativo:** “para aislar el nombre en vocativo. Se escribe seguido de coma si va al principio de la frase, con coma delante si va al final y entre comas si va en medio” (Sánchez, 2007, p. 97).

**Ejemplo:** Luis, alcánzame la jarra de agua; coge el teléfono, Luis; no me pidas, Luis, que rehaga este trabajo.

**Elíptica:** “en las oraciones elípticas se escribe la coma en el lugar del verbo que se omite” (Chamucero, 2011, p. 42). En este caso, la coma se emplea para no repetir el verbo.

**Ejemplo:** La hoja de vida llegó; la foto, no.

**Cambio de sujeto en una oración con conjunción:** “delante de la conjunción y cuando en una serie de frases cambia el sujeto en alguna de ellas” (Sánchez, 2007, p. 98).

**Ejemplo:** Debemos hacer el inventario entre todos: nosotros tomaremos los datos, y Luis, que no ha venido, redactará el informe.

**Subordinada:** “después de la oración subordinada cuando precede a la principal” (Chamucero, 2011, p. 42).

**Ejemplo:** Cuando salga, te llamaré.

**Verbo oculto:** se omite el verbo y en su lugar se emplea una coma. Este uso es frecuente en textos periodísticos. Recuerde que los títulos no llevan punto al final.



Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

### Ejemplo:

Bogotá, un desastre en movilidad	ETB, a la quiebra
Santos, al hospital por fuertes dolores de cabeza	Dólar, a la baja
	James, de volante

**Coma en el condicional:** en una cláusula, la condición se separa de la consecuencia mediante una coma.

**Ejemplo:** si fuéramos cuidadosos con el medio ambiente, no arrojaríamos basuras a los ríos.

**Con conectores o marcadores lingüísticos:** se escribe después de palabras como *pero, sin embargo, es decir, por lo tanto, así que*, etc.

### Ejemplo

El capitalismo global integrado redefinió la forma como nos relacionamos unos a otros, con la tierra y con el medio ambiente. Así que, si queremos recuperar el planeta, no solo deberíamos cambiar nuestras conductas sino nuestras formas de relacionarnos con el capitalismo. Es decir, ir a la causa real del problema, no a la consecuencia. Sin embargo, la mayoría de las personas cree que basta con cambiar ciertos comportamientos como no arrojar basuras. La pregunta es si la producción en masa, la emisión de gases contaminantes a la atmósfera, la explotación de los recursos naturales, el uso del *fracking*, las importaciones, están siendo repensadas por las políticas estatales. En conclusión, sí, no arrojar basuras ayuda, pero haría mejor no producirlas.

## El punto (.)

A continuación, se presentan los principales usos del punto.

### Usos del punto

Después de las abreviaturas. Ej.: Sr. Diego

Para separar las horas de los minutos en la expresión del tiempo. Ej.: La obra de teatro empieza a las 13.30

En la fecha no se escribe punto ni se deja espacio entre cifras. Ej.: 2018-2022



## Actividad

Ahora, ponga en práctica los conceptos abordados en esta sección al hacer clic en el botón. Se abrirá un archivo PDF para desarrollar en Acrobat Reader.

## El punto y coma (;)

Los principales usos del punto y coma incluyen:

### Usos del punto y coma

• Para separar períodos de cierta extensión, relacionados por el sentido, cuando ya alguno de ellos lleva coma. Ej.: *El viernes fuimos a cenar, el sábado a esquiar; el domingo a cine.*

• Ante las conjunciones y locuciones adversativas: *pero, mas, sin embargo, no obstante, etc.*, cuando lo que antecede es de cierta extensión; en otro caso, se empleará coma. Ej.: “Padre e hijo llevaban separados muchos años por muchos kilómetros de distancia; sin embargo, se querían con locura” (Sánchez, 2006, p. 99).

• Cuando las secuencias textuales presentan una conexión semántica en la que generalmente se mantiene el sujeto. Ej.: “Masferrer era un político cubano y a la vez un gánster; términos que no se excluyen. En los últimos años se había hecho de un ejército particular; casi todos sus soldados fueron ultimados en plena calle o en las casas o en la loma de la cruz, a donde subían desesperados tratando de abandonar el pueblo” (Arenas, 1992, p. 69).



Consulte más sobre el uso del punto y coma en este sitio:



Consulte aquí



### Actividad

Ahora, ponga en práctica los conceptos abordados en esta sección al hacer clic en el botón. Se abrirá un archivo PDF para desarrollar en Acrobat Reader.

Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

## 2.2. Siete principios de la textualidad

Como posible modelo de escritura, Beaugrande y Dressler (1990) plantean siete criterios de textualidad que pueden ser estudiados desde diferentes niveles del lenguaje: lingüístico (cohesión y coherencia), psicolingüístico (intencionalidad y aceptabilidad), sociolingüístico (situacionalidad e intertextualidad) y computacional (informativo).

### Cohesión

Para Beaugrande y Dressler (1990), en la cohesión los elementos de la superficie textual se conectan entre sí dentro de una secuencia. Desde este punto de vista, los marcadores son unidades lingüísticas que permiten cohesionar. Sin embargo, para Camargo et ál. (2001), la cohesión integra dos aspectos: “la operatividad de las estructuras sintácticas o gramaticales (entendidas como configuraciones de elementos lingüísticos empleados textualmente en tiempo real) y la interacción entre sintaxis y los demás factores que integran la textualidad” (p. 91).

En general, la cohesión textual es la forma en que los diferentes recursos lingüísticos de un texto se articulan en la realización local (oración a oración, enunciado a enunciado, párrafo a párrafo, página a página) con otras propiedades textuales como la coherencia, la intertextualidad, la situacionalidad y la intencionalidad. Estos aspectos determinan qué tan adecuado es o no un texto dentro de una comunidad de práctica académica. Creer que la cohesión ocurre de forma automática es perder de vista la noción del texto como “tejido”. Dicho metafóricamente, buscar la cohesión de un texto consiste en dar las puntadas necesarias para articular todos los elementos que lo componen —sean del orden lexical, sintáctico, semántico o pragmático— según el género discursivo en el que se escribe. A continuación, se explican los mecanismos o recursos lingüísticos más comunes para mantener la cohesión:

### Referencia

Hace alusión a aquello sobre lo que se enuncia en un texto, que puede estar situado en tres tipos de contextos: extralingüístico, situacional y lingüístico. Por ejemplo, en un texto se puede disertar sobre la violencia en Colombia durante los últimos 60 años (contexto extralingüístico), para realizar una conferencia como invitado a un congreso (contexto

situacional) y de una forma discursiva amena, sin reiteraciones innecesarias (contexto lingüístico).

Mediante los recursos de referencia, se evita la repetición innecesaria de determinados términos. Pueden establecerse dos tipos de manejo de la referencia: *anafórico*, cuando el referente se relaciona con un elemento previamente mencionado en el texto, y *catafórico*, cuando se relaciona con un elemento aún por aparecer, lo que permite la progresión textual. Estos dos procesos suceden a nivel microestructural y coinciden con lo que se conoce como la *deixis* del texto. La deixis o señalamiento permite situar relaciones del tipo quién dice, a quién, cuándo y dónde. Los déicticos son elementos que conectan la lengua con la enunciación (el decir) y son de varios tipos: personal, espacial, temporal, social y textual.

Una categoría de palabras utilizadas para marcar referencia son las *proformas*, entre las que se encuentran a) los pronombres personales, que identifican a los participantes de un acto comunicativo (*él, ella, la, le, los, las, ellos*); b) los adjetivos posesivos (*su, sus, mi, nuestro, suya*); c) los pronombres relativos (*que, cual, quien, cuanto, cuyo*), d) los pronombres demostrativos (*este, esto, esa, suyo, suya*); e) los cuantificadores definidos e indefinidos (*algo, nada, uno, alguno, ninguno, todo, mucho*); f) los adverbios de lugar y de tiempo (*así, aquí, ahí, entonces, después, antes*) y g) las fórmulas de tratamiento.

#### Ejemplo

La vi sentada al borde de un pequeño abismo, el cual daba a un acantilado que golpeaban las olas. Ninguno de los pescadores se acercaba a esa zona con sus pequeños barcos de totora. Sin embargo, aquel había sido nuestro sitio fortuito de encuentros; ahora era tiempo de marcharnos, no volver jamás, no mirar atrás. Allí quedarían nuestros amores, esperas, sollozos, palabras de tantos días.

Otros recursos para el manejo de la referencia son los marcadores lingüísticos o conectores lógicos, que expresan las relaciones lógicas entre las diferentes oraciones o párrafos que componen un texto. Los conectores pueden ser de diferentes clases:

- **Conjunción o adición:** *y, también, además, asimismo*
- **Temporalidad:** *cundo, antes, después, a continuación, posteriormente, mientras*



Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.



#### Actividad

Ahora, ponga en práctica los conceptos abordados en esta sección al hacer clic en el botón. Se abrirá un archivo PDF para desarrollar en Acrobat Reader.

- Disyunción: *o, ni... ni, no*
- Adversación o salvedad: *pero, sin embargo, aunque, no obstante, a pesar de*
- Causalidad: *porque, ya que, como, debido a, por*
- Consecuencia: *así, en consecuencia, por consiguiente, por tanto*
- Comparación: *de igual modo, así mismo, de la misma manera*
- Organización: *a continuación, en primer lugar, en conclusión, finalmente, para terminar*
- Énfasis: *lo más importante, vale la pena decir, en particular, sobre todo*

#### Ejemplo

Además, siempre nos habíamos prometido que tarde o temprano las cosas terminarían así. Por otro lado, nuestros intentos fallidos de lanzarnos al mar para llegar hasta el otro lado no nos animaban. En primer lugar, habíamos considerado que el mar era muy violento y nuestras fuerzas escasas; en segundo lugar, que era mejor esperar los aviones que tardarían en llegar un par de semanas. Lo más importante sería aguardar con paciencia.

Entre los marcadores del discurso se encuentran, además, los denominados *meta-, intra- e intertextuales*. Los organizadores *metacontextuales* son, por lo general, recursos tipográficos que contribuyen a la organización global del texto, tales como guiones, comillas, letras en negrilla o cursiva, subrayados, paréntesis, corchetes, números, letras, viñetas. Los organizadores *intratextuales* remiten a otra parte del texto y los *intertextuales* tienen que ver con todo el sistema de voces ajenas, tomadas en préstamo de otros textos. Los elementos *supralingüísticos* como títulos y subtítulos trabajan en estrecha relación con los organizadores textuales.

Para evitar la repetición de la referencia se emplea la sustitución, que consiste en reemplazar un elemento léxico por otro para hacer más claro y preciso el texto. Al momento de reemplazar un elemento, se debe escoger otro que se ajuste a su significado y no genere ambigüedad. Además de las proformas descritas anteriormente, existen tres tipos de sustitución:

- Por sinónimos:

#### Ejemplo

Los lugareños nos contaron que el mar había destruido sus pequeños caballitos de junco.



Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.



### Actividad

Ahora, ponga en práctica los conceptos abordados en esta sección al hacer clic en el botón. Se abrirá un archivo PDF para desarrollar en Acrobat Reader.

Observe que *barcos de totora* en la primera secuencia se sustituye por *caballitos de junco* en la segunda.

- Por hiperónimos:

#### Ejemplo

Tantos **recuerdos** que teníamos de aquel lugar se irían de la misma manera en que llegaron, fugaces y efímeros como una ráfaga de viento.

En este caso, se sustituyen *amores, esperas, sollozos, palabras* por una palabra que las englobe: *recuerdos*.

- Por correferencia:

#### Ejemplo

Era un buen **lugar** para vivir, pero **su** lejanía nos había hecho cambiar de **paraíso**.

Observe que se emplean tres palabras diferentes para referirse a la misma realidad: *lugar, su, paraíso*.

### Elipsis

Este mecanismo de cohesión consiste en omitir un elemento dentro del texto dada su obviedad. Así, se suprime la información que el receptor conoce y, por tanto, puede identificar perfectamente sin afectar su interpretación. Este recurso contribuye a la economía del texto y permite un estilo más claro y preciso. Se pueden elidir pronombres, nombres, verbos y hasta oraciones enteras.

#### Ejemplo

La noche anterior de nuestra partida las mujeres **organizaron** la cena; los hombres, los tragos con mezclas tropicales; los jóvenes, el juego a la pelota y la hoguera.

Observe que el elemento elidido es el verbo *organizaron*. Dado que toda la información está en la misma secuencia textual y conectada semánticamente, se usa punto y coma para separar las oraciones y el verbo sustituido se reemplaza por una coma.



Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.



### Actividades

Ahora, ponga en práctica los conceptos abordados en esta sección al hacer clic en el botón. Se abrirá un archivo PDF para desarrollar en Acrobat Reader.

## Repetición

Es la recurrencia en el texto de un elemento léxico que se ha introducido anteriormente. La repetición se usa para lograr un efecto estético o hacer un énfasis.

### Ejemplo

Fuimos como niños, niños a los que gustaba dejarse ir, dejarse perder.

Existen diversas figuras de repetición para enfatizar una idea, tales como la anadiplosis, la aliteración, la anáfora, la concentración, el pleonismo y el polisíndeton. El empleo de estas depende del género discursivo en que se produzca el texto y las licencias de estilo con las que se escribe.

## Puntuación

Para lograr un texto bien cohesionado se requiere un adecuado uso de los signos de puntuación, que no son infinitos ni difíciles; son unos cuantos y para aprenderlos basta con integrar su uso en cada práctica de escritura. Veamos un ejemplo de algunos usos de la coma:

En la madrugada estábamos exhaustos, sudorosos, embriagados.  
Y como si el licor tuviera un elixir mágico, nos habíamos entregado al delirio y llamábamos a la luna: Luna, ven a mí, llévame contigo hasta altamar.

En la primera oración, la coma se usa para marcar la enumeración (incompleta); en la segunda, se ubica donde termina la condición para dar paso a la consecuencia, y en la tercera, señala el vocativo. La forma vocativa de los nombres puede escribirse de tres formas:

- Luna, ven a mí, llévame contigo hasta altamar.
- Ven a mí, luna, llévame hasta altamar.
- Ven a mí, llévame hasta altamar, luna.

Otros elementos lingüísticos que contribuyen a la cohesión son:

- La progresión temática, que se identifica con los términos *tema* o *referente* (información conocida) y *rema* o *comentario* (datos nuevos que hacen avanzar la información);



Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.



## Actividades

Ahora, ponga en práctica los conceptos abordados en esta sección al hacer clic en el botón. Se abrirá un archivo PDF para desarrollar en Acrobat Reader.

- La organización en párrafos de un texto, que deja observar cómo se distribuye la información, y
- La conexión intra- y extraoracional, que guían las inferencias que realiza el lector.

Algunas preguntas importantes en la lectura de un texto en relación con la cohesión son:

- ¿Qué ideas generales se conectan explícitamente en el texto?
- ¿Cuáles son las palabras clave (relacionadas con el tema) para las que se hace necesario el uso de sinónimos, antónimos, familias de palabras, generalizaciones?
- ¿Qué elementos cohesivos son afectados por otros criterios de textualidad?
- ¿Se usa una secuencia lógica de tipos de conexiones?
- ¿Existen en el texto algunas oraciones con alta densidad cohesiva?

## Coherencia

Según Camargo et ál. (2001), “esta regula la posibilidad de que sean accesibles entre sí e interactúen de un modo relevante los componentes del *mundo textual*; en otras palabras, la configuración de los conceptos y las *relaciones que subyacen* bajo la superficie del texto” (p. 95). Entre las formas fundamentales de la coherencia están: causalidad, posibilidad, razón, propósito, ordenación en el tiempo. La coherencia no es un simple rasgo que aparece en los textos, “sino que se trata más bien de un producto de los procesos cognitivos puestos en funcionamiento por sus usuarios, en otras palabras, la coherencia está en la mente y no en el texto” (Camargo et ál., 2001, p. 96). Para Daniel Cassany (1999), no existe una frontera precisa entre cohesión y coherencia, de forma que solo se refiere a coherencia y considera que los procedimientos cohesivos son marcas lingüísticas de aquella. En ese sentido, la cohesión sería la parte visible, textual y superficial de la coherencia. Sin embargo, desde el punto de vista didáctico, la coherencia y la cohesión permiten diferenciar los aspectos globales o macro del texto (construcción del contenido, estructura lógica, adaptación a los géneros) de los aspectos más locales o micro (anáforas gramaticales, semánticas o pragmáticas, marcadores discursivos).



Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.



## Actividad

Ahora, ponga en práctica los conceptos abordados en esta sección al hacer clic en el botón. Se abrirá un archivo PDF para desarrollar en Acrobat Reader.

## Intencionalidad

Toda intención está motivada por una necesidad, ya sea en el plano micro (individual) o en el macro (social), su origen está ahí. Desde intercambiar un saludo hasta titular una noticia o vender un producto publicitario son las necesidades que determinan el propósito comunicativo y, por ende, la intencionalidad que le otorgó al discurso.

## Aceptabilidad

Se relaciona más con el interlocutor o receptor del mensaje en tanto percibe si un texto tiene alguna relevancia o cumple un propósito específico. En una comunidad académica, las producciones discursivas se realizan en condiciones propicias para el ensayo y el error. Es decir, siempre habrá aspectos por mejorar de cualquier trabajo, desempeño o realización asociados al lenguaje. En principio, son los criterios de los géneros discursivos los que determinan si un texto, ya sea oral o escrito, cumple con las condiciones necesarias para cumplir un propósito comunicativo: argumentar sobre un tema determinado, exponer sobre un problema dado, reseñar un artefacto cultural o escribir un resumen, anteproyecto, comentario o póster. Dado que el maestro es quien mejor conoce los límites de su campo de saber, los autores, la actualidad los conceptos y las formas, es la persona indicada para señalar si una “realización” está en las condiciones de hacerse pública o no, así como los aspectos a mejorar para que sea aceptada en un campo de saber.

## Informatividad

Permite evaluar si el tema progresa, si hay suficiente información nueva en el texto y si esta se reconoce de forma clara y pertinente. Escribir un buen texto, cualquiera que sea el género, nos obliga a planificar, escribir y reescribir. En la fase de planificación, debemos leer lo suficiente para reunir la información o adquirir una comprensión suficiente sobre el problema. Pensemos que a un joven se le ha pedido que defienda una iniciativa propia o grupal ante un organismo internacional y que de esta manera podrá obtener financiación o cooperación para su proyecto. Entonces, este joven deberá informarse de forma suficiente sobre el problema, establecer cuál información es relevante para ser expuesta o



Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

cuestionada frente al auditorio, organizarla jerárquicamente o determinar en qué orden quiere presentarla, de tal forma que sea más efectiva frente a la audiencia. Tendrá que tener en cuenta que todo el discurso no puede repetir la misma idea, pues el público se agotará.

### Situacionalidad

Tiene en cuenta los factores espaciales y temporales que hacen que un texto sea relevante en cuanto a la situación comunicativa en la que aparece, ya que todo texto se enmarca en las coordenadas espacio/tiempo. No debe confundirse la *situación comunicativa* con el *lugar social de la enunciación* (del decir). La situación comunicativa está constituida básicamente por las condiciones de producción del discurso. Esto no siempre es fácil de comprender, menos cuando decimos que las condiciones penetran en el discurso haciendo que este sea de una manera o de otra. Pensemos en la forma en que debemos expresarnos frente a un amigo en una situación dramática de su vida, por ejemplo, una enfermedad o la pérdida de un ser querido. La forma en que podemos expresarnos cambia durante una conversación cotidiana, cuando queremos un favor, en una cena familiar o una fiesta. Cada situación nos obliga a encontrar el tono necesario para decir las cosas, el registro lingüístico que debemos emplear, la adecuación cultural de nuestro comportamiento. Cada situación es única. Pensemos en un trabajo que debe ser presentado al maestro. Es muy frecuente que los estudiantes entren de lleno al tema sin situar al lector. Dado que el maestro fue quien asignó el trabajo, debe saber de qué se está hablando. Craso error, en la cultura académica es mejor contextualizar al lector, que sepa de entrada el tema, desde dónde se va abordar, con cuáles fuentes, etc.

### Intertextualidad

Hace referencia a factores que limitan la comprensión adecuada de un texto y el conocimiento que se tenga de textos anteriores. En la intertextualidad, se evidencian las relaciones con otros textos, cualquiera que estas sean. La forma básica de relacionarnos con otros textos es la *cita*, que puede ser directa o indirecta (por la forma en que se introduce en el texto propio) y de autoridad o polémica (por su función dentro del texto). En un ensayo, por ejemplo, el autor quiere defender un punto de vista particular sobre un tema. Para ello, acude a dos tipos de voces



Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

(o saberes): la propia y la ajena; es propia cuando expresa claramente el punto de vista del autor, es ajena cuando expresa el punto de vista de otros y debe ser claramente diferenciada por marcadores lingüísticos o textuales (conectores, comillas).

### Cita directa

Puede hacerlo de forma directa cuando retoma textualmente los postulados del otro. Se deben usar comillas para indicar dónde inicia y dónde termina la cita. Además, deberá usar paréntesis para señalar el autor, el año y la página de donde fue tomada dicha cita. Las citas directas tienen más de 40 palabras, solo se marcan con sangría y conservan el tamaño de fuente y espaciado. No llevan comillas, negrita ni cursiva. Las citas directas también pueden ser cortas (menos de 40 palabras), caso en el cual van entre comillas. Toda cita debe contener la información obligatoria: autor, año y página.

### Cita indirecta

En este caso, el escritor incluye en sus propias palabras una idea ajena, y debe mencionar el autor y el año de la publicación, que corresponda con la referencia completa al final del texto.

### Cita de autoridad

Una cita puede respaldar un punto de vista u ofrecer datos puntuales que apoyen los argumentos en construcción.

### Cita polémica

Con este tipo de cita, el escritor no está de acuerdo con las ideas de otro; se hacen para ser criticadas, ser refutadas o mostrar desacuerdo.



Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.



## Actividad

Ahora, ponga en práctica los conceptos abordados en esta sección al hacer clic en el botón. Se abrirá un archivo PDF para desarrollar en Acrobat Reader.

Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

## 2.3. Textos explicativos y expositivos

### Texto explicativo

Con base en la definición de Lo Coco (2010) sobre la explicación, a continuación abstraemos algunas nociones sobre este tipo de textos:

Un texto explicativo se caracteriza por poseer una estructura básica y un conjunto de tareas y procedimientos que se realizan en ella. Uno de los teóricos más importantes en el estudio de la tipología explicativa es Jean Michel Adam, quien propone definir su organización como una “estructura secuencial heterogénea”. Esta se reconoce por ser una sucesión de sintagmas de igual o diferente clase. Las secuencias pertenecen, preferentemente, a dos órdenes principales: *datos* (información) y *recursos* (procedimientos). La alternancia entre estos tipos secuenciales responde al despliegue de la explicación, que resulta una de las fases de todo texto explicativo. (Lo Coco, 2010, p. 137)

Es importante señalar que dichos datos deben ser fiables y confiables, de ahí la importancia de contar con buenas fuentes, ya sean documentales o humanas, que nos puedan brindar la mejor información, y de la capacidad crítica del escritor para someter la información a escrutinio.

Los datos son información necesaria para la resolución del problema explicativo. Pueden construir un punto de apoyo o requerir explicaciones adicionales o subordinadas, de acuerdo con las competencias que se atribuyen al enunciatario, las reglas del texto y el ámbito en el que se inscribe el texto. (Lo Coco, 2010, p. 137)

Tenga en cuenta que el enunciador es quien produce el discurso y el enunciatario a quien se le dirige, que todo texto tiene reglas o superestructuras, de lo contrario no habría diferencia alguna entre un resumen, un ensayo, una carta, una monografía o un artículo de opinión. Asimismo, cada texto se genera en un ámbito específico, es decir, en un área de conocimiento de la actividad humana, por ejemplo, el periodismo, la medicina, el derecho, el comercio, la ingeniería. Por lo tanto, cada ámbito determina las condiciones de producción: un ingeniero no elabora un informe técnico como si escribiera una noticia de farándula, del mismo

modo que un periodista no escribirá una noticia como si escribiera un tratado de historia.

Los recursos están vinculados con las operaciones a partir de las cuales se articulan lógicamente los datos; entre ellas se destacan la definición, que contesta a la pregunta ¿qué es X? y la ejemplificación, que facilita la comprensión de conceptos generales y abstractos. (Lo Coco, 2010, p. 137)

Recuerden que toda generalización necesita ejemplificaciones concretas que permitan dotar dicha aseveración de fiabilidad. Según Lo Coco (2010), tres fases componen el texto explicativo.

- *Fase inicial (introducción)*: planteamiento y presentación. Está motivado por las preguntas: ¿cómo? ¿Por qué? ¿Qué?
- *Fase resolutive*: despliega un esquema, estrategia u enfoque para abordar la pregunta que pretende abordar; busca datos y los organiza, jerarquiza, subordina.
- *Fase evaluativa o conclusiva*: sistematiza el conocimiento desplegado; debe llegar a una posición de conocimiento muy diferente al estado inicial de la cuestión. Antes no sabía esto o aquello, ahora lo sé, por qué, cómo se dan las cosas, etc.

### Texto expositivo

Según la obra *Saber escribir* de Jesús Sánchez Lobato (2007), “exponer es explicar con claridad y orden las ideas sobre un determinado tema. La exposición es un escrito donde el autor presenta y explica diferentes aspectos de un tema” (p. 367). Para este autor, algunas de las operaciones que hacemos al exponer un tema son “presentar, comparar, clasificar, definir, explicar, contrastar, relacionar y concluir” (p. 367). Se debe partir de una idea y, en seguida, se añaden explicaciones presentando causas y consecuencias; puede ser presentada de forma *oral* (conferencia, charla, disertación, lección magistral, explicativa o didáctica) o *escrita* (artículo, trabajo, comentario, examen, resumen, manual, etc.). Lo que importa al escribir un texto expositivo es que los lectores lo entiendan fácilmente y les resulte claro e interesante. Para Sánchez (2007), las características que ha de tener una exposición son:



Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

- Delimitación y definición del alcance del tema que se trata, partiendo de la búsqueda, recopilación y ordenación de una documentación amplia y adecuada a los fines propuestos con fichas de trabajo.
- El tratamiento y enfoque de los temas han de contener algunas cualidades apropiadas: novedad, interés, calidad y originalidad.
- El enfoque de la exposición ha de ser objetivo: información y conocimiento de la realidad con predominio de la función representativa o referencial del lenguaje.
- Organización del material en un plan o guion donde se contemplen los pasos que se siguen. A ella se une el orden en el desarrollo, de tal manera que las ideas estén perfectamente relacionadas.
- Coherencia mediante la integración de ideas formando una unidad temática y una ordenación lógica y clara de los datos obtenidos, adaptada al propósito y al carácter del texto (divulgativo o especializado).
- Claridad por medio de explicaciones, ejemplos, gráficos, esquemas y dibujos.
- Exactitud en los datos e informaciones que se presentan.
- Precisión y adecuación de las palabras al contenido desarrollado y rigor en la explicación, orden de las ideas y claridad en el desarrollo. De ahí la elección de un vocabulario específico, claro y variado en estrecha relación con el tema tratado.
- Redacción y revisión final del contenido y la expresión: la selección y variedad del vocabulario empleado, la construcción gramatical y la corrección ortográfica y sintáctica.

En general, se recomienda que la exposición se estructure en tres momentos: introducción, desarrollo y conclusión.

- *Introducción:* presentación del tema y explicación de las razones que llevan al autor a exponerlo. Puede incluir la definición de algún concepto, el planteamiento del estado de la cuestión y una orientación que sirva de guía al tratamiento que se dará al tema.
- *Desarrollo o cuerpo:* se incluyen los contenidos esenciales, los datos, las referencias y las indicaciones que sean pertinentes para el desarrollo de las ideas presentadas.



Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

- **Conclusión:** se resumen los puntos importantes y se extraen las conclusiones a modo de aportaciones, sugerencias o propuestas para concluir.

A su vez, es bueno saber que la presentación de una exposición suele corresponder con alguno de los tipos de distribución lógica: *analizante* (o deductiva), si se parte en el razonamiento lógico de un hecho general hasta llegar a casos particulares, y *sintetizante* (o inductiva), si se parte de hechos particulares hasta llegar a una idea general.



Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.



## Actividad

Ahora, ponga en práctica los conceptos abordados en esta sección al hacer clic en el botón. Se abrirá un archivo PDF para desarrollar en Acrobat Reader.

## 2.4. Marcadores discursivos y conectores lingüísticos

Es muy frecuente escuchar que las personas emplean las nociones de marcadores y conectores lingüísticos como si fueran una misma cosa. Pues bien, nos preguntamos ¿qué son?, ¿cuál es su función?, ¿son la misma cosa? Hasta aquí la fase de presentación, ahora nos corresponde iniciar o desplegar una fase resolutive, y la mejor forma es consultando a otros especialistas.

### Marcadores discursivos

Según Garachana (2014) de la Universidad de Barcelona, los marcadores discursivos o marcadores del discurso son expresiones como *esto es, así las cosas, sin embargo, por cierto*, y otras unidades lingüísticas especializadas en encadenar los diferentes fragmentos discursivos señalando explícitamente el tipo de relación semántica que existe entre ellos, guiando así la interpretación del discurso que se transmite.

Para este autor, la función del marcador discursivo “no es integrar sintácticamente estructuras, como hacen las conjunciones, sino explicitar las relaciones semánticas y pragmáticas que se establecen entre las unidades textuales que ponen en relación”. Dichas relaciones serían del tipo: la relación entre enunciados, pares de enunciados, la actitud del hablante ante lo que dice, las relaciones entre hablante y oyente.

En el estudio realizado, los autores sostienen que ha sido objeto de debate la posición de los conectores dentro de los marcadores discursivos. Para unos autores (Portolés y Zorraquino, 1999), los conectores son un subgrupo de los marcadores discursivos, pero otros (Schriffin 1987) circunscriben la denominación de marcador discursivo a lo que en Portolés y Zorraquino (1999) se denomina *marcadores conversacionales*, es decir, elementos vacíos de contenido, frecuentemente monosilábicos (*eh, bien, pues...*), que funcionan en la interacción conversacional.

Tampoco resulta fácil establecer unos límites claros entre los elementos que conforman la clase de los marcadores discursivos. Ni entre estos y otras clases de palabras, como, por ejemplo, las conjunciones. Así, por ejemplo, la diferencia entre conjunciones y conectores viene establecida por el alcance de unas y otros. Las conjunciones tienen como alcance las oraciones. Los conectores, en cambio, enlazan oraciones o párrafos.

Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

En la práctica no resulta fácil mantener esta distinción. Así, las conjunciones *y* – *o*, admiten usos que las sitúan en el ámbito de los marcadores discursivos:

(6) -Ayer Lola me dijo que se quería separar - ¿Y tú qué le dijiste?

(7) Díselo de una vez. O es que le tienes miedo.

En (6), *y* marca la continuidad respecto del primer enunciado, propiedad característica de los marcadores discursivos, y en (7), *o* introduce una justificación argumentativa. Así pues, las conjunciones pueden tener un funcionamiento discursivo que las vincula a los marcadores del discurso.

Para nuestro caso, resulta pertinente familiarizarnos con algunos marcadores discursivos *y*, hasta cierto punto, aceptar que los conectores son un subgrupo de los marcadores discursivos como categoría que agrupa muchas otras posibilidades. Familiarizarnos con su función puede ayudarnos a organizar la información en un texto escrito o una situación enunciativa cualquiera. En la tabla 2.1, se resumen los principales marcadores discursivos con su función y definición.

**Tabla 2.1.** Principales marcadores discursivos

Función discursiva/subgrupos	Definición/ ejemplo
Estructuradores de la información	Elementos que permiten organizar la información dentro del texto
Comentadores: <i>pues, pues bien, así las cosas</i> , etc. Ordenadores: <i>en primer lugar/en segundo lugar; por una parte/por otra parte; de un lado/de otro lado</i> , etc. Digresores: <i>por cierto, a todo esto, a propósito</i> , etc.	
Conectores	Vinculan un miembro de discurso con otro previo o con una suposición contextual.
Aditivos: <i>además, encima, aparte, incluso</i> , etc. Consecutivos: <i>por tanto, por consiguiente, por ende, en consecuencia, de ahí, entonces, pues, así, así pues</i> , etc. Contraargumentativos: <i>en cambio, por el contrario, por contra, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo</i> , etc.	

Continúa...

... viene

Función discursiva/subgrupos	Definición/ ejemplo
<p align="center"><b>Reformuladores</b></p>	<p>Especializados en introducir una nueva formulación de lo que se ha enunciado en el discurso previo</p>
<p>Explicativos: <i>o sea, es decir, esto es, a saber, etc.</i>                      De rectificación: <i>mejor dicho, mejor aún, más bien, etc.</i>                      De distanciamiento: <i>en cualquier caso, en todo caso, de todos modos, etc.</i>                      Recapitulativos: <i>en suma, en conclusión, en definitiva, en fin, al fin y al cabo, etc.</i></p>	
<p align="center"><b>Operadores</b></p>	<p>No conectan dos unidades y condicionan las posibilidades discursivas del segmento en el que se incluyen.</p>
<p>Operadores de refuerzo argumentativo: <i>en realidad, en el fondo, de hecho, etc.</i>                      Operadores de concreción: <i>por ejemplo, en particular, etc.</i></p>	
<p align="center"><b>Marcadores conversacionales</b></p>	<p>Propios de la lengua conversacional</p>
<p>De modalidad epistémica: <i>claro, desde luego, por lo visto, etc.</i>                      De modalidad deóntica: <i>bueno, bien, vale, etc.</i>                      Enfocadores de la alteridad: <i>hombre, mira, oye, etc.</i>                      Metadiscursivos conversacionales: <i>bueno, eh, este, etc.</i></p>	

Fuente: elaboración propia.

Una clasificación más reciente es la expuesta por Loureda y Acín-Villa (2010), quienes basan su clasificación en los elementos que intervienen en el hablar: hablante, oyente y discurso (tabla 2.2).

**Tabla 2.2.** Marcadores discursivos según Loureda y Acín-Villa

Tipo	Función
<p align="center">Modalizadores discursivos</p>	<p>Explicitan la actitud del hablante: <i>a decir verdad, desde luego, sin duda, por lo visto, bien, etc.</i></p>

Continúa...



Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

... viene

Tipo	Función
<p>Marcadores propiamente dichos</p>	<p>Formuladores: <i>es decir, esto es</i>, etc.</p> <p>Organizadores de la información: <i>por un lado/ por otro lado, pues</i>, etc.</p> <p>Conectores: <i>sin embargo, no obstante, por lo tanto, en cambio</i>, etc.</p> <p>Operadores argumentativos: <i>bien, casi, un poco</i>, etc.</p> <p>Focalizadores discursivos (modifican un estado mental previo del oyente, al eliminarlo, al confirmarlo o al ampliarlo): <i>ni siquiera, al menos, por lo menos, incluso</i>, etc.</p>
<p>Marcadores de control del contacto</p>	<p>Toma de turno: <i>fíjate</i>, etc.</p> <p>Deseo de control de la recepción del mensaje: <i>¿me entiendes?</i>, etc.</p> <p>Petición de confirmación: <i>¿no?</i>, etc.</p> <p>Expresión de la actitud del oyente ante lo que oye: <i>¡vaya!, ¿de verdad?, ¿qué (me) dices?, ¡no me digas!</i>, etc.</p> <p>De función fática: <i>¡iii!, ¡ah!, ¡ajá!, sí, sí</i>, etc.</p>

Fuente: elaboración propia con base en Loureda y Acín-Villa (2010).



Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.



## Actividad

Ahora, ponga en práctica los conceptos abordados en esta sección al hacer clic en el botón. Se abrirá un archivo PDF para desarrollar en Acrobat Reader.

Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

## 2.5. Macroestructura, superestructura y microestructura

La referencia es la relación entre los recursos lingüísticos y aquello que nombramos cuando enunciamos algo (tema). La referencia puede ser estudiada desde tres estructuras fundamentales: macroestructura, superestructura y microestructura. Suponga que debe escribir un artículo de opinión o un ensayo sobre algún tema en particular. La tabla 2.3 presenta un conjunto de decisiones que debe tener en cuenta.

**Tabla 2.3.** Niveles de la estructura textual

Nivel	Descripción
<p><b>Macroestructura</b></p> <p>¿Qué voy a decir?</p> <p><i>Semántico-global</i></p>	<p>Es el conjunto de ideas organizadas de forma coherente y jerárquica que están presentes en un texto para exponer una idea de manera clara y concisa. Se refiere directamente a la armonía intrínseca necesaria entre los elementos que conforman el argumento escrito.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuál es la afirmación global de su texto</li> <li>• Cómo puede jerarquizar la información que va a presentar a lo largo del texto. Recuerde que un buen texto presenta progresión temática, que avanza párrafo a párrafo y que cada párrafo puede cumplir una función: introducir el tema, presentar datos históricos, introducir un nuevo aspecto. La clave es la jerarquización, ir de lo general a lo particular.</li> <li>• Lea de manera suficiente sobre aquello que quiere disertar.</li> <li>• Obtenga sus propios datos a partir de una estrategia de investigación.</li> </ul>
<p><b>Superestructura</b></p> <p>¿Cuáles son las características de ese texto?</p>	<p>Representa el esquema de composición del texto, esto es, la forma en que el texto se organiza en partes reconocibles.</p>

Continúa...

... viene

Nivel	Descripción
<p><b>Superestructura</b></p> <p><i>Textualidad-superficial</i></p>	<p>Por lo tanto, cada texto es diferenciable de otro dada su organización textual, su intencionalidad o propósito, el tipo de participación del autor en el texto: noticia, crónica, reportaje, ensayo, informe de lectura, resumen, etc. Es fundamental distinguir cada tipología textual.</p>
<p><b>Microestructura</b></p> <p>Realización local</p> <p>¿Cómo lo voy decir?</p> <p><i>Mecanismos: léxicos, gramaticales, endofóricos y exofóricos</i></p> <p>Deixis de espacio, tiempo y persona.</p>	<p>Al leer o producir un texto debemos estar atentos a las formas que los escritores empleamos para manejar o informar sobre el tema. Saber seguir una lectura o la escritura de un texto es poder conectar la realización <i>local</i> del mensaje con la realización <i>global</i> propuesto desde su inicio. Es fundamental saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribir oraciones simples, compuestas y subordinadas.</li> <li>• Usar estrategias como la anáfora, la catáfora y la elipsis.</li> <li>• Emplear los signos de puntuación.</li> <li>• Emplear estrategias como la pronominalización, la sustitución léxica y la repetición.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.



Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.



## Actividad

Ahora, ponga en práctica los conceptos abordados en esta sección al hacer clic en el botón. Se abrirá un archivo PDF para desarrollar en Acrobat Reader.

Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

## 2.6. Escritura de textos científicos

Estimado estudiante, si usted llegó hasta aquí, lo invitamos a revisar los elementos que componen un artículo de investigación (tabla 2.4). Si usted está escribiendo uno, no dude en poner en práctica cada uno de los pasos que se señalan, pues estos son válidos para todas las publicaciones internacionales, especialmente en revistas indexadas.

**Tabla 2.4.** Estructura de un artículo de investigación

Aspectos estructurales y paratextuales	Descripción
Formato IMRYD	<p>Esta es la línea global de coherencia y cohesión que debe seguir un artículo científico para ser aceptado por una comunidad científica:</p> <p><i>Introducción:</i> ¿cuál es el problema?</p> <p><i>Materiales y métodos:</i> ¿cómo se estudió el problema?</p> <p><i>Resultados:</i> ¿qué se encontró?</p> <p><i>Discusión:</i> ¿qué significan dichos hallazgos?</p>
Título	<p>Son preferibles títulos informativos (no indicativos) y descriptivos (no valorativos) de 10 a 12 palabras. Puede hacer un título tentativo antes de iniciar y uno al final. Existen cuatro opciones principales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tema de tesis</li> <li>• Pregunta central</li> <li>• Destacar la controversia</li> <li>• Destacar la conclusión</li> </ul>
Resumen (abstract)	<p>Generalmente, el lector lee el título; si este es interesante lee el resumen; si este es bueno, el lector continuará la lectura del artículo. Deben tenerse en cuenta los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Miniversión del trabajo.</li> <li>• La extensión máxima habitual es de 250 palabras.</li> <li>• Se mantiene el mismo estilo que se empleó en el resto del trabajo.</li> </ul>

Continúa...

... viene

Aspectos estructurales y paratextuales	Descripción
Resumen (abstract)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se debe incluir información que no esté descrita en el artículo.</li> <li>• Objetivo y enfoque del trabajo.</li> <li>• Descripción de la metodología.</li> <li>• Resumen de los resultados.</li> <li>• Principales conclusiones.</li> <li>• No se incluyen referencias.</li> <li>• Debe ser escrito en pasado.</li> <li>• Debe ser escrito al terminar todo el artículo.</li> </ul>
Palabras clave	<p>No deben superar las 6 palabras, van separadas por comas, no se escriben con altas, excepto que la palabra obligue al uso ortográfico de la mayúscula inicial.</p>
Introducción	<p>La introducción debe responder a la pregunta de ¿por qué se ha hecho este trabajo? Describe el interés que el artículo tiene en el contexto científico del momento, los trabajos previos que se han hecho sobre el tema y qué aspectos son controversiales. El objetivo de este apartado es motivar al lector para que lea todo el trabajo, centrarlo en el tema principal del trabajo, donde las referencias son claves y deben ser bien seleccionadas. Al final de la introducción, el lector debería ya saber porque hicieron el estudio. La introducción generalmente termina con la presentación de la hipótesis y los objetivos. El esquema clásico tiene tres párrafos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Antecedentes</i>: ¿qué se sabe, qué se cree del problema?</li> <li>• <i>Pregunta o problema no resuelto</i>: "sin embargo a la fecha no hay datos..."</li> <li>• <i>Hipótesis, meta, objetivos</i>: describir por qué se hizo el estudio y justificarlo con razones propias (y no las de otros).</li> </ul>

Continúa...



Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

... viene

Aspectos estructurales y paratextuales	Descripción
Materiales y métodos	<p>La preparación de un artículo científico tiene menos que ver con el talento literario que con la organización. En esta sección, se debe responder a la siguiente pregunta: ¿cómo se hizo? Se debe dar detalle de todos y cada uno de los pasos que se siguieron para obtener los resultados y de los materiales usados. El método es el modo de proceder en las ciencias para hallar la verdad y demostrarla (diseño de la investigación).</p> <p>La metodología debe ser reproducible, de ahí la importancia de la claridad con que se exponga. Si el método es conocido solo se menciona y se precisa la cita bibliográfica. Si es nuevo o si es un método conocido pero que se ha modificado, debe explicarse detalladamente. La sección de materiales y métodos se puede organizar en cinco secciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Diseño</i>: se describe el diseño del experimento (aleatorio, controlado, casos y controles, ensayo clínico, prospectivo, etc.).</li> <li>• <i>Población</i>: sobre la que se ha hecho el estudio. Describe el marco de la muestra y cómo se ha hecho su selección.</li> <li>• <i>Entorno</i>: indica dónde se ha hecho el estudio (hospital, asistencia primaria, escuela, etc).</li> <li>• <i>Intervenciones</i>: se describen las técnicas, tratamientos (usar nombres genéricos siempre), mediciones y unidades, pruebas piloto, aparatos y tecnología, etc.</li> <li>• <i>Análisis estadístico</i>: señala los métodos estadísticos utilizados y cómo se han analizados los datos.</li> </ul>
Resultados	<p>En esta sección se reportan los nuevos conocimientos; se debe estar seguro de haber comprendido los resultados de acuerdo al diseño trazado. Aunque es una de las secciones más importantes, es la más corta. Se recomienda evitar el texto innecesario y no describir los métodos de nuevo.</p>

Continúa...



Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

... viene

Aspectos estructurales y paratextuales	Descripción
Resultados	<p>Se debe decir cómo se van a exponer los resultados (tablas, figuras) y un esqueleto de la secuencia de resultados a mostrar.</p> <p>Los resultados deben tener la capacidad de leerse y entenderse de forma rápida y clara. Es por ello que la construcción de esta sección debe comenzar por la elaboración de las tablas y figuras y, solo posteriormente, redactar el texto pertinente en función de ellas. Esta sección se debe escribir en pasado. Los resultados deben presentarse sin interpretarlos.</p>
Discusión	<p>Esta es la sección a la que la mayoría de lectores irán después de leer el resumen. En esta sección, se interpretan los datos en relación con los objetivos originales, la hipótesis y el estado de conocimiento actual sobre el tema en estudio. Algunas recomendaciones son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparar conclusiones propias con las de otros autores.</li> <li>• Identificar errores metodológicos.</li> <li>• Alcanzar ciertas conclusiones, ¿qué es lo nuevo?</li> <li>• No repetir la presentación de resultados en forma más general.</li> <li>• Escribir esta sección en presente (“estos datos indican que”), porque los hallazgos del trabajo se consideran ya evidencia científica.</li> <li>• Identificar necesidades futuras de investigación (perspectivas).</li> <li>• Especular y teorizar con imaginación y lógica sobre los aspectos más generales de las conclusiones. Esto puede avivar el interés de los lectores.</li> <li>• Sacar a la luz y comentar claramente, en lugar de ocultarlos, los resultados anómalos, dándoles una explicación lo más coherente posible o solo diciendo que esto es lo que se ha encontrado, aunque por el momento no se vea explicación. Si no lo hace el autor, a buen seguro lo hará el editor o el revisor.</li> </ul>



Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

## 2.7. El paratexto

El paratexto es un aparato montado en función del texto. Este constituye una guía de lectura que orienta al lector en el abordaje del texto. Metafóricamente se le considera el umbral del texto, una primera entrada que facilita la comprensión, pues permite realizar inferencias predictivas o anticipaciones que luego son ratificadas o rectificadas con la lectura del texto, que es rodeado, delimitado o identificado por el texto. (Nogueira et ál., 2010, p. 98)

Los elementos paratextuales se clasifican en *icónicos* y *verbales*, y pueden ser elaborados por el autor, el editor o ambos. Los elementos paratextuales acompañan al texto y son la entrada al género discursivo y los contenidos del texto; además, nos dan una pista sobre la posición del autor.

Clasificación		Funciones
<i>Icónicos</i>	<i>Verbales</i>	Orientar al lector en el abordaje del texto.
Fotografías	Título	Puede ser el primer elemento identificador (género, tema, tema, posición del autor, tono, etc.)
Diseño gráfico	Subtítulo	Aporta informaciones que aceleran la comprensión.
Mapas	Autor	Sus características varían de acuerdo al ámbito (actividad humana) y los géneros (objetos culturales que se producen).
Figuras	Portadas	
Tablas	Índice de contenidos o tablas	
Dibujos	Prólogos	
Diagramas	Notas al pie de página	
	Citas internas	
	Referencias bibliográficas	

Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

## 2.8. Citación y referenciación

Uno de los desafíos más importantes cuando construimos textos académicos es otorgarle un grado alto de confiabilidad a nuestro texto. Por ejemplo, en una tesis monográfica los estados del arte se sustentan a partir de la lectura de trabajos investigativos previos, lo cual llevará al estudiante a documentarse a partir de diferentes fuentes de diferente tipo: artículos de investigación, monografías, libros, capítulos de libro, revistas, periódicos, sitios web, videos en YouTube, etc. Cuando hacemos una investigación, además, podremos realizar entrevistas personales, tomar notas de un simposio, un seminario de autor o una conferencia. Cada una de estas fuentes pueden ser citadas en nuestro trabajo. La investigación, como ustedes saben, es una actividad dinámica que progresa constantemente; nuestros problemas de investigación rara vez comienzan de cero, pues ya existe un trasegar que lo antecede y es necesario, por lo tanto, no incurrir en el olvido de dar el correspondiente crédito a quienes han avanzado sobre algún aspecto de un problema. Sobre este tema, algunos de los comportamientos más frecuentes o comunes incluyen:

- Olvidar dar a los autores el crédito de autoría en un préstamo textual que hicieron; es decir, no citar.
- Creer que basta con leer resúmenes y luego parafrasearlos para fingir que se leyó el texto completo. Esto hace que el texto pierda rigor y claridad.
- Realizar citas incompletas; por ejemplo, mencionar solo uno de los tres datos obligatorios de toda cita: autor, año y página (autor, año, p.). Los estudiantes ahorrarían mucho tiempo si desde el comienzo se comprometieran a realizar las citas y referencias de forma adecuada.
- Inventar formas de citación inexistentes; por ejemplo, cuando una cita extensa (mayor de 40 palabras) se marca varias veces mediante cursiva, comillas, reducción en la fuente, negrilla, reducción del interlineado y sangría. Toda cita se marca una sola vez así: las cortas (menos de 40 palabras) van entre comillas e integradas en el texto; las largas, en párrafo aparte y solo llevan sangría.
- Emplear la *cursiva* de forma indiscriminada; por ejemplo, para marcar citas cortas o subrayar algún aspecto del texto. Entre sus diferentes usos, la fuente *cursiva* se emplea para señalar el título de un libro,



Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

de un álbum musical, de una película o de una publicación periódica, y al introducir una palabra en otro idioma diferente a aquel en que se escribe.

Recuerde que la referencia bibliográfica es diferente a la cita. La *referencia* es la información completa del texto origen de la cita, mientras la *cita* es una versión corta de la referencia que se ubica después del fragmento citado. Al finalizar el texto, debe consignarse la lista de fuentes citadas y cada tipo de fuente suele tener un formato específico de referenciación según los diversos sistemas. Los sistemas de citación y referenciación se crearon para unificar o estandarizar la multiplicidad de formas de citación que existían, de ahí que en el ámbito académico se busca que todos los autores se guíen o acojan los mismos criterios. Cada texto puede representar un desafío de citación, en muchos casos puede faltar alguna información, por lo que es necesario consultar en los manuales respectivos de cada sistema.



Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.



## Actividad

Ahora, ponga en práctica los conceptos abordados en esta sección al hacer clic en el botón. Se abrirá un archivo PDF para desarrollar en Acrobat Reader.

# Referencias

- Arenas, R. (1992). *Antes que anochezca. Autobiografía*. Tusquets.
- Beaugrande, R. y Dressler, W. (1990). *Introduction to text linguistics*. Longman.
- Camargo, Z., Uribe, G. y Caro, M. (2001). Aproximación lingüística a los procesos de comprensión y producción de textos académicos. En *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Universidad del Quindío.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Editorial Paidós.
- Chamucero, P. (2011). *Manual de redacción para estudiantes universitarios*. Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Chartier, A. M. (2004). La memoria y el olvido o cómo leen los jóvenes profesores. En B. Lahire (coord.), *Sociología de la lectura* (pp. 109-137). Gedisa.
- Hoyos, A. (2016). *Manual de escritura*. El Malpensante.
- Lahire, B. (2004). *Sociología de la lectura*. Gedisa.
- Lo Coco, M. (2010). La explicación. El concepto de cultura en textos escolares, entrevista y diccionarios especializados. En S. Nogueira (coord.), *Estrategias de lectura y escritura académicas* (pp. 125-156). Editorial Biblos-Metodologías.

- Loureda, O. y Acín-Villa, E. (coords.). (2010). *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Arco Libros.
- Pardo, N. (ed.). (2017). *Semióticas. Materialidades, discursividades y culturales*. Federación Latinoamericana de Semióticas, Universidad Nacional de Colombia, Instituto Caro y Cuervo.
- Real Academia Española (2019). *Libro de estilo de la lengua española. Según norma panhispánica*. Espasa.
- Sánchez, J. (2007). *Saber escribir*. Aguilar.



# **Conozca los elementos estructurales y funcionales de su lengua**

## **Contenido**

El trabajo académico requiere saber usar la lengua. La mejor manera de lograrlo es estudiar su funcionamiento y categorías gramaticales y realizar una práctica constante con esta. En la medida en que los estudiantes conocen el funcionamiento de la lengua, pueden tomar decisiones de forma autónoma ante alguna duda. En este texto no se presenta un listado de normas gramaticales, pero sí se busca acercar al estudiante al conocimiento del recurso más valioso de la cultura: la lengua.

Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

### 3.1. Accidentes gramaticales del verbo

Estudie detenidamente el siguiente texto explicativo y revise los accidentes gramaticales explicados en la tabla 3.1.

#### El verbo es el eje de la oración

Los verbos, es decir, aquellas palabras que expresan acciones, estados o pasiones, son el eje alrededor del cual gira cualquier oración. No se puede, por ejemplo, formar una idea completa enunciando apenas un sujeto, como *Pedro o gato*; tampoco se transmite una idea completa con un adjetivo, como *azul o pesado*; mucho menos con un adverbio como *todavía*. Un único verbo, en cambio, puede indicar la acción verbal, los sujetos que la ejecutan, el tiempo en el que ocurre y si la acción, el estado o la pasión recae sobre otros elementos, que serán los complementos. Si usted escribe *llueve*, se puede intuir cuál es el agente activo (las nubes –oración impersonal–), cuándo sucede la acción (en el presente) y en qué recae el acto de llover (en la tierra). El verbo, entonces, es la guía que le permitirá saber si expresan ideas completas y lógicas. En caso de dudas, el verbo (presente, implícito o ausente) será el principal indicador para saber si los demás elementos de la oración están bien usados, si las comas separan correctamente el flujo de la información y si el sentido de las ideas está completo o necesita complementos. Recuerde que ciertos verbos necesitan complementos para completar su significado, estos se conocen como *verbos transitivos*; y otros que no los necesitan, llamados *verbos intransitivos*.

El verbo como categoría principal de la expresión presenta muchas variaciones según las relaciones que establezca con la persona (género y número); con el agente que realiza o recibe la acción (voz activa o pasiva); con la acción interna del verbo (aspecto perfecto o imperfecto); con el modo en que el verbo sitúa la acción en el mundo (indicativo, subjuntivo o imperativo), y con el tiempo en que sucede la acción del verbo (pasado, presente o futuro). Esta es una de las categorías más variables o que sufre más accidentes. A continuación, se explica lo que todo usuario de la lengua debería saber sobre el verbo.

Un accidente verbal es una modificación que sufre un verbo en relación con un sujeto que realiza la acción, en un tiempo específico, con un grado de certeza o de posibilidad y de una forma acaba o inacabada. Así, un verbo en infinitivo como *comer* se convierte en una frase del tipo: *comimos en el restaurante*. *Comimos* es un verbo modificado y, por lo tanto, podemos decir que ha sufrido accidentes, cambios. Lea detenidamente la siguiente tabla para comprender los tipos de cambios, modificaciones o accidentes posibles en un verbo.

Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

**Tabla 3.1. Accidentes gramaticales**

Tipo	Ejemplo y descripción	
Género y número	Yo: <i>tengo, veo, leo, como, pienso, llevo.</i>	Primera persona del singular
	Tú: <i>tienes, puedes, estudias, vienes.</i>	Segunda persona del singular
	Él/ella: <i>duerme, fue, tomó, comió, compra.</i>	Tercera persona del singular
	Nosotros/nosotras: <i>vivimos, teníamos, comemos, cantábamos, sentimos.</i>	Primera persona del plural
	*Vosotras/vosotros: <i>cantabais, llevabais, erais, comprabais, parecías.</i> Ustedes: <i>compraban, tomaban, disfrutaban, son.</i>	Segunda persona del plural
	Ellos/ellas: <i>tienen, sienten, viven, son, comen, duermen, critican, escriben.</i>	Tercera persona del plural
Voz activa y pasiva	<p><i>Gobierno aprueba ley.</i>  <i>Mujeres defienden sus derechos.</i>  <i>Estudiante ganó torneo de comunicación.</i>  <i>Nairo Quintana gana etapa de la vuelta.</i></p> <p>La voz activa hace más comprensible un texto.</p>	<p><i>Ley fue aprobada por el gobierno.</i>  <i>Derechos son defendidos por las mujeres.</i>  <i>Torneo de comunicación fue ganado por estudiante.</i>  <i>Etapa de la vuelta fue ganada por Nairo Quintana.</i></p> <p>“Toma el qué y lo convierte en quién” (Ávila, 2003, p. 87).</p>
Aspecto perfecto e imperfecto	<p><i>Las plantas florecieron.</i>  <i>El peregrino caminó hacia Monserrate.</i>  <i>Los estudiantes llegaron al salón.</i>  <i>La NASA no llegó a la Luna.</i>  <i>Ella cantó en el bar de Chapinero.</i>  <i>Tuvimos una presentación con mi grupo.</i></p>	<p><i>Las plantas florecían.</i>  <i>El peregrino caminaba hacia Monserrate.</i>  <i>Los estudiantes llegaban al salón.</i>  <i>La NASA no llegaba a la Luna.</i>  <i>Ella cantaba en el bar de Chapinero.</i>  <i>Teníamos una presentación con mi grupo.</i></p>

Continúa...

... viene

Tipo	Ejemplo y descripción	
Aspecto perfecto e imperfecto	La acción es percibida como acabada.	La acción es percibida como inacabada, algo más puede suceder.
Modo indicativo	<p><i>Manejé el auto; llevé a los niños al colegio; pagué los recibos; fui al trabajo.</i>  <i>Tomaré un avión; iré de viaje; estaré fuera una semana; traeré recuerdos.</i>  <i>Llueve todo el día; me levanto tarde; leo un libro; veo una película.</i></p> <p>El verbo expresa una relación objetiva, de certeza o de seguridad.</p>	
Modo subjuntivo	<p><i>Llevaría todas mis cosas; tendría que pagar; podría traer lo necesario.</i>  <i>Creería que la casa estaba sola; entraría alguien desconocido; deberíamos llamar a la policía.</i></p> <p>El verbo expresa una relación de posibilidad, duda, sospecha o una suposición.</p>	
Modo imperativo	<p><i>¡Llévalo antes de que se agote! ¡Compre ahora! ¡Llama ahora! ¡Sea feliz!</i></p> <p>El verbo expresa una relación de orden, petición o consejo; enfatiza o direcciona las acciones propias o de los demás.</p>	
Tiempo	<p><i>Duermo; me levanto; me alisto; voy al trabajo; trabajo todo el día; regreso; descanso</i>  <i>Fui; me divertí; salí temprano; regresé.</i>  <i>Iré; estaré ahí; conversaremos; seremos felices; viajaremos.</i></p> <p>El verbo nos sitúa en una relación de distancia entre un ahora y un tiempo que ya fue, uno que es y uno que todavía no es.</p>	
Verboides	<p><i>Caminar es bueno para la salud</i> (aquí el verbo está en posición de sustantivo, es de lo que se dice algo. En esta posición no funciona como verbo).  <i>Arder = ardiente: el ardiente sol quemaba mi piel en la playa</i> (el verbo se convierte en adjetivo).</p> <p>Los verboides son las formas básicas del verbo que aún no han sufrido ningún accidente, pero que se pueden desempeñar en otras funciones como sustantivos, adjetivos o adverbios.</p>	

Continúa...



Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

... viene

Tipo	Ejemplo y descripción	
Verboides	Son formas impersonales del verbo (terminadas en <i>-ar, -er, -ir</i> ) como <i>llevar, comer, vivir</i> , o formas derivadas del verbo como <i>sofocar-sofocante; chocar-chocante; vivir-viviente</i> .	
Gerundio	Tiene muy mala fama por su uso colonial cuando los negros o indígenas debían pedir permiso para dirigirse a sus amos: "Negro Tomás, pidiendo permiso para hablar". Superado ese uso, es completamente normal emplearlo.	<i>Llevando; comiendo; sintiendo; sufriendo; cantando.</i>
Participio	Denota siempre tiempo pasado, pasivo.	<i>Amar-amado; cantar-cantado; bailar-bailado; sentir-sentido; comer-comido; decir-dicho.</i>  Por ejemplo: <i>yo he cantado una canción.</i>

Fuente: elaboración propia.



Revise los modelos de conjugación de los verbos del español en el siguiente enlace:



Consulte aquí

Consulte el significado de la terminología lingüística en el siguiente enlace:



Consulte aquí



## Actividades

Ahora, ponga en práctica los conceptos abordados en esta sección al hacer clic en el botón. Se abrirá un archivo PDF para desarrollar en Acrobat Reader.

Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

### 3.2. Los determinantes

Una clave para aprender a escribir consiste en familiarizarse con las categorías gramaticales del español, es decir, saber cuándo una palabra es un verbo, un sustantivo, un adjetivo, etc. Iniciemos con las tres primeras: determinantes, verbos y sustantivos.

Los determinantes son aquellas palabras que empleamos para delimitar el sustantivo, para restringir su significado. Se suelen clasificar en tres tipos: *actualizadores*, que presentan al sustantivo (sintagma nominal) y lo ubican en el espacio y en el tiempo; los *cuantificadores*, que miden el sustantivo, y los *interrogativos*, que preguntan por el sustantivo (tabla 3.2).

**Tabla 3.2.** Tipos de determinantes

Ejemplo	Determinante
<p><i>La camisa</i> (artículo: la).  <i>Él usó la misma camisa</i> (posartículo: misma).  <i>Un desafío</i> (artículo: un).  <i>Esto es todo un desafío</i> (preartículo: todo).</p>	<p><b>El artículo:</b> se clasifica en determinado o definido o indeterminado o indefinido. Se considera un morfema (partícula variable en género y número) que se combina con el sustantivo y lo modifica. El artículo cumple dos funciones:</p> <p>Nos indica si el sustantivo es conocido o no.</p> <p>Indica el género y el número.</p> <p>Algunas palabras que aparecen antes del artículo se denominan <i>preartículos</i> y las que van después, <i>posartículos</i>.</p>
<p><i>Mi salario es insuficiente.</i>  <i>Su problema fue resuelto.</i>  <i>Sus vacaciones llegaron justo a tiempo.</i>  <i>Invertimos nuestros ahorros.</i></p>	<p><b>Determinantes posesivos:</b> expresan una relación de posesión de algo, es decir, del sustantivo.</p>
<p><i>Este auto es verde.</i>  <i>Aquel amigo estaba enfermo.</i>  <i>Ese actor actúa muy bien.</i>  <i>Esta actriz interpreta a Dulcinea.</i></p>	<p><b>Determinantes demostrativos:</b> indican la relación espacio-temporal del sustantivo; si están más cerca o más lejos.</p>

Continúa...

... viene

Ejemplo	Determinante
<p><i>Un buen libro despierta la imaginación.</i></p> <p><i>Unos libros son suficientes.</i></p> <p><i>Una zanahoria gigante.</i></p>	<p><b>Determinantes indefinidos:</b> delimitan sustantivos que no han sido nombrados previamente en el discurso.</p>
<p><i>¡Qué hermosura! ¡Cómo te extraño!</i></p>	<p><b>Determinantes exclamativos:</b> determinan un sustantivo dentro de una frase o expresión.</p>
<p><i>¿Cómo se llama? ¿Dónde vive?</i></p> <p><i>¿Cuánto mide? ¿Por qué sabe?</i></p>	<p><b>Determinantes interrogativos:</b> permiten formar frases interrogativas.</p>
<p><i>Deberíamos comprar los libros que nos sugirió el profesor.</i></p> <p><i>El artista, de quien no se esperaba menos, abrió con la canción que su público esperaba.</i></p> <p><i>El libro que terminé de leer no me gustó (especificativa).</i></p> <p><i>El jefe, cuyo nombre no recuerdo, es buena gente (explicativa).</i></p> <p><i>*El hombre de quien me enamoré vive en Barcelona (especificativa).</i></p>	<p><b>Determinantes relativos:</b> también se denominan nexos relativos y señalan dentro de una oración subordinada (una segunda cuyo significado depende de la primera oración) algo que ya se ha nombrado en el discurso.</p> <p>Los usos de los determinantes relativos sirven para explicar y especificar algo dentro de otra oración. De ahí el carácter de subordinado. Recuerde, una frase es subordinada porque su significado depende de aquello que lo antecede.</p> <p>Observe que en el segundo ejemplo el relativo <i>de quien</i> se refiere al artista; además, observe que es preferible poner la cláusula explicativa entre comas siempre y cuando el verbo principal de la oración quede fuera de las comas y que el relativo <i>que</i> remite a la canción, y no explica, sino que especifica.</p> <p>El uso de los relativos es muy usado en la vida cotidiana, pues siempre necesitamos explicar o especificar algo. Es muy frecuente que los determinantes relativos se asocien con preposiciones, tales como <i>a, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, según, sin, so, sobre, tras, versus</i>.</p>

Continúa...



Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

... viene

Ejemplo	Determinante
<p><i>Cuatro de cada diez colombianos desarrolla algún tipo de economía informal.</i></p> <p><i>El primer lugar fue para el tenista francés.</i></p> <p><i>Un tercio de la población colombiana.</i></p> <p><i>Según cifras del DANE, más de un cuarto (13 073 000) de la población vive en pobreza monetaria.</i></p> <p><i>El homicidio selectivo contra líderes sociales aumentó el doble respecto al anterior mes.</i></p> <p><i>El encargado gastó el triple de lo presupuestado.</i></p>	<p><b>Determinantes numerales:</b> miden de forma precisa el sustantivo. Expresan algún tipo de cantidad: pueden ser cardinales, ordinales o multiplicadores.</p> <p><b>Cardinales:</b> corresponden a la serie de números reales: <i>uno, dos, tres, cuatro, cinco...</i></p> <p><b>Ordinales:</b> señalan algún tipo de ordenamiento: <i>primero, segundo, tercero...</i></p> <p><b>Fraccionarios:</b> designan una parte de la unidad: <i>tres cuartos, media, un tercio.</i></p> <p><b>Multiplicadores:</b> expresa el número de veces que se da o se repite cierta cosa.</p>



Ingrese al siguiente enlace para consultar información sobre los adverbios relativos:



Consulte aquí



## Actividad

Ahora, ponga en práctica los conceptos abordados en esta sección al hacer clic en el botón. Se abrirá un archivo PDF para desarrollar en Acrobat Reader.

Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

### 3.3. El sustantivo

En su plano morfológico, las palabras están formadas por morfemas y lexemas.

#### Morfema

Lingüísticamente, se entiende como la unidad más pequeña de la lengua que tiene significado gramatical y no puede dividirse en unidades significativas menores. Los morfemas derivativos son aquellas partículas que añadidas a una palabra sirven para formar palabras derivadas: *los prefijos, los infijos y los sufijos* son morfemas derivativos.

Por ejemplo: a-simétrico (prefijo), pan-ad-ero (infijo), mon-arquía/olig-arquía (sufijos derivativos), bell-os/bell-as (sufijos flexivos).

#### Lexemas

Unidad con significado léxico, es decir, aporta a la palabra una idea comprensible para los hablantes. Son ejemplos de lexemas: *panadero: pan; destornillador: tornill-*. Un buen sistema para descomponer en lexemas y morfemas una palabra es compararla con otras de su misma familia. Normalmente, la parte que se repite es el lexema.

Por ejemplo: librería: libro, librero, librito. Lexema: libr-.  
deshacer, hacer, deshacía, haces. Lexema: hac-.

Los sustantivos (o nombres) son palabras variables (tienen género y número y pueden tener morfemas derivativos) que nombran a las personas (*Anastasia, Eugenio, María José*); a los animales (*loro, gato, león*); a las cosas (*silla, teléfono, camisa*), y a las ideas (*esperanza, fe, caridad, libertad*).

Igualmente, los verbos que no son verbos, es decir, los que no han sufrido ningún tipo de modificación o accidente, también pueden ocupar la posición de nombre o sustantivo, basta con que se diga algo de estos.

La principal función del sustantivo es servir como núcleo del sujeto.

Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

Por ejemplo: La ciudad perdida estaba al otro lado del lago.

Pero también puede estar presente en un sintagma nominal.

Por ejemplo: El amigo de mi hermano trabaja en Google.

Existen varios tipos de sustantivos. La mejor forma de nombrarlos es poner mucha atención a aquello que representan en el mundo (tabla 3.3).

**Tabla 3.3.** Tipos de sustantivos

Tipo de sustantivo	Noción	Ejemplos
Primitivos	No provienen de otro sustantivo.	<i>Látigo, casa, sueño</i>
Derivados	Agregan morfemas derivativos.	<i>Latigazo, casita, sueñecito</i>
Simples	Están formados por un lexema.	<i>Balón, cesto</i>
Compuestos	Incluyen dos lexemas.	<i>Baloncesto, portafolio, tajalápiz</i>
Comunes	Nombran un objeto o ser de una misma clase.	<i>Jugador, futbolista, niño, asesino.</i>
Propios	Nombran un objeto o ser para distinguirlo de los demás seres de su misma clase.	<i>El futbolista se llama James. El señor Rilke puso el arma sobre la mesa.</i>
Individuales	Son aquellos que en singular nombran un solo ser.	<i>Árbol, alumno, oveja, rosa, cerdo, pez, aula, perro, soldado.</i>
Colectivos	Son aquellos que en singular nombran un conjunto de seres.	<i>Arboleda, alumnado, rebaño, rosal, piara, cardumen, aulario, jauría, ejército.</i>
Concretos	Son aquellos que nombran seres u objetos que podemos tocar, ver, oír, oler, notar, etc.	<i>Agua, aire, perro, mesa.</i>

Continúa...

... viene

Tipo de sustantivo	Noción	Ejemplos
Abstractos	Son aquellos que nombran ideas o sentimientos, que no podemos percibir por nuestros cinco sentidos.	<i>Justicia, esperanza, Dios, libertad, amor.</i>
Contables	Son aquellos que nombran seres u objetos que se pueden contar por unidades.	<i>Manzanas, auto, esfero, persona.</i>
Incontables	Son aquellos que nombran seres, objetos o cosas que no pueden contarse por unidades enteras, aunque podamos medirlos.	<i>Café, leche, aire, dinero.</i>
Animados	Nombran seres que se mueven por sí mismos, que tienen vida (personas o animales, u objetos personificados), aunque sean de ficción.	<i>Unicornio, persona, diablo, mariposa.</i>
Inanimados	Nombran objetos que no se mueven por sí mismos ni tienen vida propia.	<i>Silla, esfero, auto.</i>

Fuente: elaboración propia.



Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.



## Actividad

Ahora, ponga en práctica los conceptos abordados en esta sección al hacer clic en el botón. Se abrirá un archivo PDF para desarrollar en Acrobat Reader.

Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

### 3.4. Principios elementales para el análisis sintáctico

Cada escritor debe decidir cómo ordenar una frase de la mejor forma posible. Se deben reconocer los sintagmas presentes en una oración, secuencia textual o enunciado. Un sintagma es una palabra o un conjunto de palabras que se organizan alrededor de un núcleo (centro) y desempeñan algún tipo de función sintáctica. Existen cinco tipos de sintagmas: nominal, adjetival, verbal, adverbial, preposicional. Reconocer estos elementos en una oración, frase o secuencia puede ser de ayuda. Recuerde, no siempre se encuentran todos.

#### Sintagma nominal (SN)

Su núcleo es un *nombre* o *sustantivo*, sea este concreto o abstracto. Puede cumplir varias funciones en una secuencia textual. El sintagma nominal puede aparecer en el sujeto (aquello de lo que hablamos) como en el predicado (aquello que decimos).

Ejemplo	Función
<i>El periodismo es mi profesión.</i>	Función de sujeto (aquello de lo que se habla).
<i>Los empresarios trasladaron sus fábricas al extranjero.</i>	Complemento directo (aquello que afecta la acción del verbo o sobre quien recae esta de forma directa).
<i>El artista cantará sus mejores canciones para el público.</i>	De complemento indirecto (la acción del verbo recae de forma secundaria). Observe que en esta secuencia se encuentran varios sustantivos realizando funciones diferentes: <i>artista</i> , en posición de sintagma nominal; <i>canciones</i> , de complemento directo, y <i>público</i> , de complemento indirecto.
<i>James Rodríguez es talentoso.</i>	De atributo. Suele acompañar los verbos copulativos: ser, estar y parecer.

#### Sintagma verbal (SV)

Su núcleo es un verbo, ya sea simple o compuesto, que ha sufrido algún tipo de accidente (cambio). Dichos accidentes pueden ser de número,

Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

persona, voz, modo, tiempo o aspecto. Recuerde que en una secuencia textual podemos encontrar más de un verbo (incluso con modificaciones), pero solo uno desempeñará la función del verbo principal. En otros casos, los verbos que suelen aparecer en infinitivo, gerundio o participio no son verbos, sino verboides y pueden estar ocupando otra función, como la de sintagma nominal o complemento. Observe que en las siguientes secuencias textuales subrayadas no se ha dicho mayor cosa o la oración no tiene sentido hasta que aparece el verbo copulativo *es*, que enlaza la segunda secuencia textual.

Ejemplo	Función
<i>Estudiar implica dedicación de diferentes recursos.</i>	En este caso, <i>estudiar</i> es el sujeto, es de aquello de lo que se habla, y dado que está en infinitivo (terminación -ar, -er, -ir) no es un verbo, sino un sustantivo. El verbo que ha sufrido alguna modificación es <i>implicar</i> : yo implico, tú implicas.
<i>Habíamos llevado suficientes provisiones para el viaje.</i>	En esta secuencia, el sujeto está tácito (nosotros) y la forma verbal está modificada por el tiempo pretérito pluscuamperfecto del modo indicativo. Recuerde, el modo indicativo expresa certeza; el modo subjuntivo, duda, y el modo imperativo, orden.

### Sintagma preposicional (SPrep)

Los sintagmas preposicionales son un grupo de palabras que están introducidos por una preposición y un término que puede ser un nombre, un adjetivo o un adverbio.

#### Temporales:

*a, antes de, dentro de, desde, desde hace, después de, durante, en, hasta, por, sobre, tras.*

#### Locativas:

*a la izquierda de, al lado de, alrededor de, a través de, debajo de, encima de, enfrente de, entre, fuera de, hacia, junto a, lejos de, por, sobre, tras.*

#### Otras:

*a favor de, a pesar de, en contra de, con, de, en, en contra de, gracias a, por, según, sin, sobre.*

En español se realiza contracción en presencia de una preposición con un artículo.

A + el = al  
 De + el = del

Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

Ejemplos	Función
<i>El ovni fue avistado en Bogotá.</i>	Preposición ( <i>en</i> ) + sintagma nominal ( <i>Bogotá</i> ). Su núcleo es un nombre o sustantivo ( <i>Bogotá</i> ).
<i>Por ingenuo fue robado</i>	Preposición ( <i>por</i> ) + sintagma adjetival ( <i>ingenuo</i> ). Su núcleo es un adjetivo.
<i>Desde ahora deben llegar temprano.</i>	Preposición ( <i>desde</i> ) + sintagma adverbial ( <i>ahora</i> ). Su núcleo es un adverbio.

### Sintagma adjetival (SAdj)

Tiene como núcleo un adjetivo, el cual puede acompañarse o no por uno o dos modificadores. La estructura es modificador + núcleo + adyacente.

Ejemplo	Función
<i>El profesor es muy amable con sus estudiantes.</i>	<i>Muy</i> (modificador) + <i>amable</i> (núcleo-adjetivo) + <i>estudiantes</i> (complemento).

### Sintagma adverbial (SAdv)

Tiene como núcleo un adverbio, el cual puede acompañarse de un modificador y adyacentes o complementos.

Ejemplo	Función
<i>El ciclista está tan cerca de la meta.</i>	<i>Tan</i> (modificador) + <i>cerca</i> (núcleo adverbial) + <i>meta</i> (complemento).

Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

## El verbo (V)

Ejemplo	Tipo de verbo
Los jóvenes estudiaron.	<i>Verbo intransitivo:</i> su significado dependerá del contexto en que se enuncie. Por ejemplo, en un contexto lingüístico textual, lo que se diga antes o después podrá dotarlo de sentido. Lo mismo podría ocurrir en una conversación entre dos profesores donde el pacto de comunicación (ellos saben de qué están hablando) otorgará el significado. Dos hablantes pueden hablar a base de sobreentendidos, lo que digan puede resultar incomprensible para los demás. Sin embargo, en la escritura, en la que el contexto inmediato no está presente, usted debe esforzarse por proporcionar los elementos necesarios para la comprensión de un enunciado. Esto se logra usando los complementos necesarios.
Los jóvenes estudiaron para el parcial de matemáticas.	<i>Verbo transitivo:</i> la significación no depende del contexto inmediato (la oralidad), por el contrario, requiere de los complementos para completar su significado. Los jóvenes (SN) + (SV) + (SPrep). Este último está formado por dos complementos: directo, aquel sobre el que recae la acción del verbo (parcial) + complemento indirecto, aquel que es afectado de forma indirecta (matemáticas).

## Análisis oracional

Consideramos que una forma rápida de ordenar una secuencia textual y comprobar si tiene sentido completo es seguir los siguientes pasos:

1. Determinar cuál es el sintagma nominal. Aquello de lo que se está hablando. Se sugiere que esté al inicio de la frase. Ej: *La justicia colombiana...*
2. Determinar cuál es verbo principal de la oración o secuencia textual. Ej: *La justicia colombiana deberá determinar si la sentencia prescribe o no.*

Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

3. Analizar si el verbo principal está cargado de transitividad o intransitividad. Es decir, si requiere de algún tipo de complemento para que tenga sentido completo o si se basta por sí solo dado el contexto en que se enuncia. Observe que si la oración quedara hasta *determinar*, no tendría sentido completo. En ocasiones, el verbo expresa su sentido completo, y ello puede obedecer al contexto enunciativo en que se dice. En una situación comunicativa, un hablante puede decirle a otro: ¡llueve! Dicha predicación es intransitiva, pues el verbo no necesita complementos para completar su significado.
4. En una secuencia textual, se deben identificar los circundantes. Dichos circundantes pueden ser de tiempo, lugar, modo, material, persona, y la cuestión radica en determinar en qué lugar quedarían mejor: al inicio o al final. No se aconseja ponerlos en la mitad de una secuencia, excepto que lo convierta en una cláusula explicativa y se ponga entre comas. Si opta por esta última opción, no olvide que el verbo principal de la secuencia debe estar fuera de las comas.

Ejemplo	Función
<i>La justicia colombiana deberá determinar si la sentencia prescribe o no en un plazo de ocho días.</i>	En este caso, se ha puesto el circundante de tiempo al final de la secuencia textual. Esta construcción u ordenamiento parece indicar que la sentencia va a prescribir en ocho días.
<i>En un plazo de ocho días, la justicia colombiana deberá determinar si la sentencia prescribe o no.</i>	Observe que al ordenar de otra manera la secuencia y poner el circundante temporal al inicio, se indica que la justicia colombiana tiene un plazo de ocho días para emitir un fallo.
<i>La justicia colombiana deberá determinar, en un plazo de ocho días, si la sentencia prescribe o no.</i>	En este caso, el circundante de tiempo ha sido convertido en una cláusula explicativa (inciso). Dicha cláusula debe ir entre comas (también puede usarse guiones o paréntesis, aunque se prefiere la coma). Tanto en el caso dos como en el tres se han usado comas, por lo que resulta importante familiarizarse con cada uno de los casos del uso de la coma.  Las construcciones dos y tres son adecuadas.

### 3.5. El acento

El acento en español posee varias características que es necesario conocer: en primer lugar, le da el aspecto cromático al habla. Imaginen que la entonación fuera plana, sería algo muy monótono. En segundo lugar, es muy frecuente que una misma palabra pueda llevar acento en la última, penúltima, antepenúltima o trasantepenúltima sílaba. Esto hace variar su significado. En tercer lugar, existen casos especiales que escapan a la norma ortográfica, que es necesario aprender de memoria y de acuerdo con las actualizaciones de la Real Academia de la Lengua (Real Academia Española, 2019, p. 241).

Según el *Libro de estilo de la lengua española* de la Real Academia Española (2019), el acento se comprende como “la sensación perceptiva que en una palabra resalta una sílaba con respecto a las restantes, de modo que la hace más perceptible para los oyentes” (p. 241). Debemos distinguir entre el acento prosódico, propio del habla; el ortográfico, conforme a la norma, y el diacrítico, ciertas excepciones del acento en una misma palabra.



Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.



### Actividades

Ahora, ponga en práctica los conceptos abordados en esta sección al hacer clic en el botón. Se abrirá un archivo PDF para desarrollar en Acrobat Reader.

# Referencias

- Alexiévich, S. (2016). *Los muchachos de zinc. Voces soviéticas de la guerra de Afganistán*. Penguin Random House.
- Ávila, F. (2003). *Cómo se escribe*. Grupo Editorial Norma.
- Cortázar, J. (s. f). Casa tomada. Ciudad Seva. Consultado el 10 de julio de 2020. <https://bit.ly/3fn5eQX>
- Fonseca, R. (2020, 17 de abril). Relato de acontecimiento. *Revista MO-LOK*. <https://bit.ly/2PxQnJj>
- Real Academia Española. (2019). *Libro de estilo de la lengua española según la norma prehispánica*. Espasa.



# Desarrolle procesos de argumentación

## Contenido

En este capítulo se presenta una serie de ejercicios para que los estudiantes ejerciten el “arte de probar”. Se supone, como sostiene el sociólogo francés François Jullien (2017), que los sujetos somos seres situados históricamente en un territorio y dentro de una cultura específica, híbrida, local o global. La cultura nos ofrece los recursos necesarios para la construcción de la subjetividad, de identidades y de narraciones comunes o propias. Sin embargo, frente a ese universo de recursos que ofrece la cultura y que nos antecede como sujetos: lengua, género, identidad, entre otros, los sujetos pueden acudir a su capacidad racional de elegir. Es en los márgenes entre lo dado y lo elegido en donde los sujetos necesitan probar aquello por lo que se inclinan, y es allí donde retorna el sujeto político capaz de argumentar su posición frente al mundo, los otros o ante sí mismo. Los ejercicios que aquí se presentan responden básicamente a las preguntas: ¿quién es el sujeto que argumenta? ¿Cuáles son los fines de su argumentación? ¿Cuáles son las formas como puede lograrlo?

## 4.1. Lectura: ¿Qué es lo contemporáneo?

1. La pregunta que quisiera inscribir en el umbral de este seminario es: “¿De quién y de qué cosa somos contemporáneos? Y, sobre todo, ¿qué significa ser contemporáneo?” En el curso del seminario nos sucederá leer textos cuyos autores distan de nosotros muchos siglos y otros más recientes o recientísimos: pero en cada caso, esencialmente deberemos llegar a ser contemporáneos de estos textos. El “tempo”<sup>1</sup> de nuestro seminario es la contemporaneidad, exige ser contemporáneos de los textos y de los autores que se examinan. Tanto su rango como su éxito pueden medirse por su —por nuestra— capacidad de estar a la altura de esta exigencia. Una primera, provisoria, indicación para orientar nuestra búsqueda de una respuesta nos viene de Nietzsche. En un apunte de sus cursos en el Collège de France, Roland Barthes lo compendia del siguiente modo: “Lo contemporáneo es lo intempestivo”. En 1847, Friedrich Nietzsche, un joven filólogo que había trabajado hasta entonces sobre textos griegos y había antes alcanzado una imprevista fama con *El nacimiento de la tragedia*, publica *Unzeitgemässe Betrachtungen*, las “Consideraciones intempestivas”, con las cuales pretende rendir cuenta de su tiempo, tomar posición respecto al presente. “Intempestiva esta consideración es”, se lee al inicio de la segunda “Consideración”, “porque busca comprender como un mal, un inconveniente y un defecto algo de lo cual la época está, justamente, orgullosa, es decir, su cultura histórica, porque pienso que somos todos devorados por la fiebre de la historia y debemos al menos rendir cuenta de ello”. Nietzsche sitúa su pretensión de “actualidad”, su “contemporaneidad” respecto al presente, en una desconexión y en un desfasaje. Pertenece verdaderamente a su tiempo, es verdaderamente contemporáneo aquel que no coincide perfectamente con él ni se adecua a sus pretensiones y es por ello, en este sentido, inactual; pero, justamente por esta razón, a través de este desvío y este anacronismo, él es capaz, más que el resto, de percibir y aferrar su tiempo. Esta no-coincidencia, esta desincronía, no significa, naturalmente, que contemporáneo sea aquel que vive en otro tiempo, un nostálgico que se sienta más en casa en la Atenas de Pericles o en la París de Robespierre y del Marqués de Sade que en la ciudad y en el tiempo que le fue dado vivir. Un hombre inteligente puede odiar a su tiempo, pero entiende en cada caso pertenecerle irrevocablemente, sabe de no poder escapar a su tiempo.

1 N del T.: mantengo aquí el término “tempo”, en lugar de traducirlo por “tiempo”, para mantener la noción rítmica puesta en juego por Agamben (2008) y alejar la posibilidad de una interpretación cronológica.

Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

La contemporaneidad es, entonces, una singular relación con el propio tiempo, que adhiere a él y, a la vez, toma distancia; más precisamente, es aquella relación con el tiempo que adhiere a él a través de un desfasaje y un anacronismo. Aquellos que coinciden demasiado plenamente con la época, que encajan en cada punto perfectamente con ella, no son contemporáneos porque, justamente por ello, no logran verla, no pueden tener fija la mirada sobre ella.

2. En 1923, Osip Mandelstam escribe una poesía que se intitula “El siglo” (pero la palabra rusa *vek* significa también *época*). Esta contiene no una reflexión sobre el siglo, sino sobre la relación entre el poeta y su tiempo, es decir, sobre la contemporaneidad. No el “siglo”, sino, según las palabras que abren el primer verso, “mi siglo” (*vek moi*):

Mi siglo, mi fiera,  
¿quién podrá mirarte dentro de los ojos  
y soldar con su sangre  
las vértebras de dos siglos?

El poeta, que debía pagar la contemporaneidad con la vida, es aquel que debe tener fija la mirada en los ojos de su siglo-fiera, soldar con su sangre la espalda despedazada del tiempo. Los dos siglos, los dos tiempos, no son solamente, como se ha sugerido, el siglo XIX y el XX, sino también y, sobre todo, el tiempo de la vida del singular (recuerden que el latín *saeculum* significa *en su origen el tiempo de la vida*) y el tiempo histórico colectivo, que llamamos, en este caso, el siglo XX, cuya espalda —aprendemos en la última estrofa de la poesía— está despedazada. El poeta, en cuanto contemporáneo, es esa fractura, es eso que impide al tiempo componerse y, a su vez, la sangre que debe suturar la rotura. El paralelismo entre el tiempo —y las vértebras— de la criatura y el tiempo —y las vértebras— del siglo constituye uno de los temas esenciales de la poesía:

Hasta que la criatura vive  
Debe llevar las propias vértebras,  
Las olas bromean con la invisible columna vertebral.  
Como tierno, infantil cartílago  
Es el siglo recién nacido de la tierra.

El otro gran tema —también este, como el precedente, una imagen de la contemporaneidad— es aquel de las vértebras despedazadas del siglo y de su soldadura, que es obra del singular (en este caso, del poeta):

Para liberar al siglo en grillos



Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

Para dar inicio al nuevo mundo  
Es necesario con la flauta reunir  
Las rodillas nudosas de los días.

Que se trate de una tarea impracticable —o, de todos modos, paradójal— está probado por la estrofa sucesiva, que concluye el poema. No solo la época-fiera tiene las vértebras despedazadas, sino *vek*, el siglo apenas nacido, con un gesto imposible para quien tiene la espalda rota, quiere volver hacia atrás, contemplar las propias huellas y, de este modo, muestra su rostro demente:

Pero se ha despedazado tu espalda  
mi estupendo, pobre siglo.  
Con una sonrisa insensata  
como una fiera un tiempo flexible  
te volteas hacia atrás, débil y cruel,  
a contemplar tus huellas.

**3.** El poeta —el contemporáneo— debe tener fija la mirada en su tiempo. ¿Pero qué cosa ve quien ve su tiempo, la sonrisa demente de su siglo? Quisiera a este punto proponerles una segunda definición de la contemporaneidad: contemporáneo es aquel que tiene fija la mirada en su tiempo, para percibir no las luces, sino la oscuridad. Todos los tiempos son, para quien lleva a cabo la contemporaneidad, oscuros. Contemporáneo es, precisamente, aquel que sabe ver esta oscuridad, que está en grado de escribir entintando la lapicera en la tiniebla del presente. ¿Pero qué significa “ver una tiniebla”, “percibir la oscuridad”?

Una primera respuesta nos es sugerida por la neurofisiología de la visión. ¿Qué cosa adviene cuando nos encontramos en un ambiente privado de luz, o cuando cerramos los ojos? ¿Qué es la oscuridad que entonces vemos? Los neurofisiólogos nos dicen que la ausencia de luz desinhibe una serie de células periféricas de la retina, llamadas *off-cells*, que entran en actividad y producen esa especie particular de visión que llamamos *oscuridad*. La oscuridad no es, por lo tanto, un concepto privativo, la simple ausencia de la luz, algo así como una no-visión, sino el resultado de la actividad de las *off-cells*, un producto de nuestra retina. Ello significa, si volvemos ahora a nuestra tesis sobre la oscuridad de la contemporaneidad, que percibir esta oscuridad no es una forma de inercia o de pasividad, sino que implica una actividad y una habilidad particular, que, en nuestro caso, equivale a neutralizar las luces que vienen de la época para descubrir su tiniebla, su oscuridad especial, que no es, de todos modos, separable de aquellas luces.



Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

Puede decirse contemporáneo solamente quien no se deja engeuecer por las luces del siglo y alcanza a vislumbrar en ellas la parte de la sombra, su íntima oscuridad. Con esto, sin embargo, no tenemos aún la respuesta a nuestra pregunta. ¿Por qué alcanzar a percibir las tinieblas que provienen de la época debería interesarnos? ¿No es quizás la oscuridad una experiencia anónima y por definición impenetrable, algo que no está dirigido a nosotros y no puede, por ello, concernirnos? Al contrario, el contemporáneo es aquel que percibe la oscuridad de su tiempo como algo que le concierne y no deja de interpelarlo, algo que, más que toda luz, se dirige directamente a él. Contemporáneo es aquel que recibe en pleno rostro el haz de tiniebla que proviene de su tiempo.

4. En el firmamento que observamos de noche, las estrellas resplandecen circundadas por una punzada tiniebla. Porque en el universo hay un número infinito de galaxias y de cuerpos luminosos, la oscuridad que vemos en el cielo es algo que, según los científicos, necesita una explicación. Es acerca de la explicación que la astrofísica contemporánea da de esta oscuridad que quisiera ahora hablarles. En el universo en expansión, las galaxias más remotas se alejan de nosotros a una velocidad tan fuerte, que su luz no logra alcanzarnos. Aquello que percibimos como la oscuridad del cielo, es esta luz que viaja velocísima en torno a nosotros y, sin embargo, no puede alcanzarnos, porque las galaxias de las cuales proviene se alejan a una velocidad superior a aquella de la luz.

Percibir en la oscuridad del presente esta luz que busca alcanzarnos y no puede hacerlo, ello significa ser contemporáneos. Por ello los contemporáneos son raros. Y por ello ser contemporáneos es, sobre todo, una cuestión de coraje: porque significa ser capaces no sólo de tener fija la mirada en la oscuridad de la época, sino también percibir en aquella oscuridad una luz que, directa, versándonos, se aleja infinitamente de nosotros. Es decir, aun: ser puntuales en una cita a la que se puede solo faltar.

Por esto el presente que la contemporaneidad percibe tiene las vértebras rotas. Nuestro tiempo, el presente, no es, de hecho, solamente el más lejano: no puede en ningún caso alcanzarnos. Su espalda está despedazada y nosotros estamos exactamente en el punto de la fractura. Por ello le somos, a pesar de todo, contemporáneos. Comprendan bien que la cita que está en cuestión en la contemporaneidad no tiene lugar simplemente en el tiempo cronológico: es, en el tiempo cronológico, algo que surge dentro de él y lo transforma. Y esta urgencia es la intemperividad, el anacronismo que nos permite aferrar nuestro tiempo bajo la forma de un “demasiado pronto” que es, también, un “demasiado tarde”, de un “ya” que es, también, un “no aún”. Y, a su vez, reconocer en la tiniebla del presente la luz que, sin jamás poder alcanzarnos, está perennemente en viaje en torno a nosotros.



Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

5. Un buen ejemplo de esta especial experiencia del tiempo que llamamos la contemporaneidad es la moda. Aquello que define a la moda es que ella introduce en el tiempo una peculiar discontinuidad que lo divide según su actualidad o inactualidad, su ser o su no-ser-más-a la-moda (a la moda y no simplemente de moda, que se refiere sólo a las cosas). Esta cesura, por cuanto sutil, es perspicua, en el sentido de que aquellos que deben percibir la perciben indefectiblemente y de este modo atestiguan su estar a la moda; pero si buscamos objetivarla y fijarla en el tiempo cronológico, ella se revela inaferrable. Sobre todo, la “hora” de la moda, el instante en el cual viene a ser, no es identificable a través de un cronómetro. ¿Esta “hora” es quizás el momento en el cual el estilista concibe el rasgo, la nuance que definirá la nueva forma del vestido? ¿O aquel en el cual le confía al diseñador y luego a la sastrería que le confecciona el prototipo? ¿O, más bien, el momento del desfile, en el cual el vestido es llevado por las únicas personas que están siempre y solamente a la moda, las *mannequins*, que, sin embargo, justamente por ello, no lo están nunca verdaderamente? Porque, en última instancia, el estar a la moda de la “forma” o del “modo” dependerá del hecho de que las personas de carne y hueso, distintas de las mannequins —esas víctimas sacrificiales de un dios sin rostro— lo reconozcan como tal y lo efectúen en la propia ropa.

El tiempo de la moda es, entonces, constitutivamente anterior a sí mismo y, justamente por ello, también siempre en retardo, tiene siempre la forma de un umbral inaferrable entre un “no aún” y un “no más”. Es probable que, como sugieren los teólogos, ello dependa del hecho que la moda, al menos en nuestra cultura, es una marca teológica del vestido, que deriva de la circunstancia en que el primer vestido fue confeccionado por Adán y Eva después del pecado original, en forma de un taparrabo entrelazado con hojas de higo. (Por la precisión, los vestidos que nosotros vestimos derivan no de este taparrabo vegetal, sino del *tunicae pellicae*, de los vestidos hechos de pelos de animales que Dios, según Gen. 3.21, hace vestir, como símbolo tangible del pecado y de la muerte, a nuestros progenitores en el momento en el cual los expulsa del paraíso). En todo caso, cualquiera fuese la razón, el “ahora”, el *kairos* de la moda es inaferrable: la frase “yo estoy en este instante a la moda” es contradictoria, porque en el momento en el cual el sujeto la pronuncia está ya fuera de la moda. Por ello, el estar a la moda, como la contemporaneidad, comporta un cierto “desahogo”, un cierto desfasaje, en el cual su actualidad incluye dentro de sí una pequeña parte de su afuera, un matiz de démodé. De una señora elegante se decía en París en el Ochocientos, en este sentido: “*Elle est contemporaine de tout le monde*”.

Pero la temporalidad de la moda tiene otro carácter que la emparenta a la contemporaneidad. En el gesto mismo en el cual su presente divide el tiem-



Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

po según un “no más” y un “no aún”, ella instituye con estos “otros tiempos” —ciertamente con el pasado y, quizás, también con el futuro— una relación particular. Ella puede “citar” y, de este modo, ritualizar cualquier momento del pasado (los años 20, los años 70, pero también la moda imperio o neoclásica). Ella puede poner en relación aquello que ha inexorablemente dividido, rellamar, re-evocar y revitalizar incluso aquello que había declarado muerto.

**6.** Esta especial relación con el pasado tiene también otra cara. La contemporaneidad se inscribe, de hecho, en el presente marcándolo sobre todo como arcaico y sólo quien percibe en lo más moderno y reciente los indicios y las marcas de lo arcaico puede serle contemporáneo. Arcaico significa: *próximo al arké*, es decir, *al origen*. Pero el origen no está situado solamente en un pasado cronológico: es contemporáneo del devenir histórico y no cesa de operar en él, como el embrión continúa actuando en los tejidos del organismo maduro y el niño en la vida psíquica del adulto. El desvío —y, al mismo tiempo, la cercanía— que definen la contemporaneidad tienen su fundamento en esta proximidad con el origen, que en ningún punto late con más fuerza que en el presente. Quien ha visto por primera vez, llegando el alba del mar, los rascacielos de New York, ha inmediatamente percibido esa facies arcaica del presente, esa contigüidad con la ruina que las imágenes atemporales del 11 de septiembre han vuelto evidentes para todos.

Los historiadores de la literatura y del arte saben que entre lo arcaico y lo moderno hay una cita secreta, y no tanto porque las formas más arcaicas parezcan ejercitar sobre el presente una fascinación particular, cuanto porque la clave de lo moderno está escondida en lo inmemorial y en lo prehistórico. Así, el mundo antiguo a su fin se dirige, para reencontrarse, hacia lo primordial; la vanguardia, que se ha perdido en el tiempo, sigue a lo primitivo y lo arcaico. Es en este sentido que se puede decir que la vía de acceso al presente tiene necesariamente la forma de una arqueología. Que no retrocede ya a un pasado remoto, sino a cuanto en el presente no podemos en ningún caso vivir y, quedando no vivido, es incesantemente tragado desde el origen, sin jamás poder alcanzarlo. Porque el presente no es otra cosa que la parte de no-vivido en todo vivido y aquello que impide el acceso al presente es la masa de aquel en lo cual, por alguna razón (su carácter traumático, su excesiva cercanía) no hemos logrado vivir. La atención a este no-vivido es la vida del contemporáneo. Y ser contemporáneos significa, en este sentido, *volver a un presente en el cual nunca hemos estado*.

**7.** Aquellos que intentaron pensar la contemporaneidad, pudieron hacerlo sólo a costa de dividirla en más tiempos, de introducir en el tiempo una esencial des-homogeneidad. Quien puede decir: “mi tiempo”, divide el tiempo, ins-



Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

cribe en él una cesura y una discontinuidad; y, sin embargo, justamente a través de esta cesura, esta interpolación del presente en la homogeneidad inerte del tiempo lineal, el contemporáneo hace actuar una relación especial entre los tiempos. Si, como habíamos visto, es el contemporáneo que ha despedazado las vértebras de su tiempo (o, de todos modos, ha percibido la falla o el punto de rotura), él hace de esta fractura el lugar de una cita y de un encuentro entre los tiempos y las generaciones. Nada más ejemplar, en este sentido, que el gesto de Pablo, en el punto en el cual lleva a cabo y anuncia a sus hermanos aquella contemporaneidad por excelencia que es el tiempo mesiánico, el ser contemporáneo del mesías, que él llama el “tiempo-de-ahora” (*ho nyn kairos*). No sólo este tiempo es cronológicamente indeterminado (la parusia, el retorno de Cristo que marca el fin es cierto y cercano, pero incalculable), sino que él tiene la capacidad singular de poner en relación consigo cada instante del pasado, de hacer de cada momento o episodio del relato bíblico una profecía o una prefiguración (*typos*, figura, es el término que Pablo prefiere) del presente (así Adán, a través del cual la humanidad ha recibido la muerte y el pecado, es “tipo” o figura del mesías, que lleva a los hombres la redención y la vida).

Ello significa que el contemporáneo no es solamente aquel que, percibiendo la oscuridad del presente aferra la inamovible luz; es también aquel que, dividiendo e interpolando el tiempo, está en grado de transformarlo y de ponerlo en relación con los otros tiempos, de leer de modo inédito la historia, de “citarla” según una necesidad que no proviene en algún modo de su arbitrio, sino de una exigencia a la cual no puede no responder. Es como si aquella invisible luz que es la oscuridad del presente, proyectase su sombra sobre el pasado y éste, tocado por ese haz de sombra, adquiriese la capacidad de responder a las tinieblas del ahora. Es algo del género que debía tener en mente Michel Foucault, cuando escribía que sus indagaciones históricas sobre el pasado son solamente la sombra traída de su interrogación teórica del presente. Y Walter Benjamin, cuando escribía que el índice histórico contenido en las imágenes del pasado muestra que éstas llegarán a la legibilidad sólo en un determinado momento de su historia. Es de nuestra capacidad de escuchar esa exigencia y aquella sombra, de ser contemporáneos no solo de nuestro siglo y del “ahora”, sino también de sus figuras en los textos y en los documentos del pasado, de la que dependerán el éxito o la insignificancia de nuestro seminario. (Agamben, 2008)



Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.



## Actividad

Ahora, ponga en práctica los conceptos abordados en esta sección al hacer clic en el botón. Se abrirá un archivo PDF para desarrollar en Acrobat Reader.

## 4.2. Lectura: La barca en el océano de nuestro tiempo

Los “rostros del autoritarismo” contemporáneo son muchos y diversos. De esos múltiples rostros está hecho nuestro tiempo. La conversión de todo en espectáculo, la fuga del pensamiento crítico del escenario de la cultura, la in-solidaridad hiperegoísta, el desentendimiento de lo político, la evaporación de las ideologías de compromiso social y solidaridad humana, la liquidez de todo tipo de vínculo, incluido el amoroso y familiar, la banalidad, la velocidad de todo en la que nada está llamado a perdurar, la implosión que desjerarquiza el mundo y todo lo deja reducido a un mismo nivel de importancia, la saturación informática, el “show” omnipresente de la vida íntima como mercancía de consumo, en fin. En estos textos de Carlos Fajardo Fajardo, quedan sin piedad desnudados, debajo de su pellejo invisible, los que el autor denomina “rostros del autoritarismo” contemporáneo.

De la lectura de estos breves, pero contundentes ejercicios ensayísticos, queda un agri dulce sabor. Ya no es posible hacer casi nada en contra del dulce despotismo que caracteriza nuestro tiempo. No obstante, al parecer en estos documentos hay una propuesta, para no perder del todo la esperanza: el artista debe denunciar ante los ciegos tales rostros, su modo de operar en la sociedad y en la cultura; debe por tanto ejercer la crítica. Éste es quizás el único lado optimista que se adivina, en medio del panorama desolador que el autor presenta a propósito de los principales rasgos de nuestro tiempo. Al artista y al intelectual les queda una tarea por hacer. Y, mientras haya tarea pendiente de realizar en este mundo, habrá esperanza.

Se nos habla entonces de un artista crítico, de un intelectual que toma distancia y denuncia en libertad, jamás “embarcados” ninguno de los dos en las lógicas perversas de su época, comprometidos sólo con el ejercicio del pensamiento. Muy bien. Pero, me pregunto, ¿tiene a quién dirigirse hoy en día el artista crítico, el intelectual que hace la denuncia? ¿Pueden el artista y el intelectual prometer algo hoy en día, cuando toda promesa suena a falsedad y la audiencia para estas voces disonantes ha desaparecido progresivamente de la sociedad y la cultura, hasta casi desaparecer? Pienso que no.

El artista crítico, el intelectual que denuncia lo indebido no ha desaparecido todavía de la sociedad y la cultura –Carlos Fajardo lo es él mismo–, por el simple hecho de haber dejado de existir, sino porque no tienen a nadie a quién decirle nada. Lo que ha desaparecido de la sociedad y la cultura contemporáneas es el interlocutor interesado en la crítica, lo que se ha esfumado es la audiencia

Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

del intelectual pensante e ilustrado que produjo la modernidad, y de los cuales quedamos por ahí algunos fósiles. El artista crítico que busca la complejidad estética y cognitiva de su obra, el intelectual ilustrado y libre en su autonomía se han quedado solos, han sido despojados de toda autoridad legítima por la banalidad contemporánea de quienes no se avergüenzan ahora de ser iletrados. Ser iletrado y banal es una buena carta de presentación. A los libros serios se les llama “pesados”, aburridos. Ningún ignorante hombre de negocios de nuestro tiempo, que ocupa las primeras páginas de los diarios y los primeros planos de la televisión en razón de su habilidad para crear riqueza, se avergüenza hoy de su condición iletrada. Nuestra cultura ya no es letrada sino basada en la imagen y el espectáculo mediático. Conozco grupos de personas que presumen de no complicarse la vida y se jactan de su actitud antiintelectual; que se burlan y se compadecen de quienes leen agónicamente. El proyecto ilustrado de la modernidad ha sido aparatosamente derrotado, pero no tanto porque los hombres ilustrados hayan desaparecido por completo, sino porque lo que se ha esfumado es el escenario de odores que antes les otorgaba autoridad y legitimidad social y cultural. Los artistas críticos y los intelectuales ilustrados le hablan ahora al vacío. Su poder perturbador ha quedado por completo neutralizado del modo más eficaz e invisible que se hubiera podido imaginar: le han sustraído la audiencia, se la han trasladado al mercado de las imágenes, del “show”, del espectáculo.

Ahora la literatura ha quedado atrapada en las leyes del mercado. La principal ley del mercado consiste en descubrir que el consumidor tiene siempre la razón y que para venderle lo que él compra hay que ofrecerle lo que él quiere. Hubo un tiempo en que los artistas y los intelectuales no se preguntaban por lo que sus lectores querían leer. La lógica era absolutamente la inversa: el artista producía lo que su intención autónoma y rebelde le indicaba en cuanto a contenidos y formas, y el lector u observador se enfrentaban precisamente a los productos que los conmovían, que los perturbaban, que les corroían el piso. Ahí radicaba la fuerza estética o intelectual de la obra, y el editor o promotor se la jugaba y arriesgaba, teniendo en cuenta exactamente esa fuerza estética o esa complejidad teórica. Pero hoy ocurre lo opuesto. Los “consumidores tienen la razón” y hay que satisfacerlos para que compren y consuman estas nuevas mercancías que son los libros de autoayuda o de aeropuerto, las imágenes televisivas del melodrama barato o del ‘traqueto’ criminal malhablado, según las tetas del paraíso o las tijeras de Rosario; el cine de simples efectos o de trucos inocentes que insulta el gusto de cualquier persona medianamente inteligente. Hay entonces que envilecer ahora la fuerza estética hasta hacerla desaparecer, para garantizar el consumo masivo; hay que anularla, para que



Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

el consumidor deguste lo que le sea más simple, efectista, banal, ligero, 'light'. Shakespeare habló a fondo de la maldad humana, de su condición abyecta y a la vez maravillosa, pero lo hizo de un modo tan serio, hermoso y profundo que lo instaló como punto de referencia indiscutible del canon literario universal. La criminalidad humana a la colombiana se merece otro Shakespeare contemporáneo, otro Capote, otro Sade. Pero como esa grandeza estética carece por completo en nuestro tiempo de demanda mediática y lo que el circo en masa pide a gritos no es más que morbo y realismos sin elaboración, del peor gusto, los oportunistas 'embarcados' en la lógica de los mercados terminan por sustituir a quienes todavía se proponen un estilo, la complejidad, el extrañamiento, el cuidado del lenguaje. El "chillen, putas" de Octavio Paz, relativo al trabajo del poeta que hace crujir el lenguaje en la creación, ya no es la preocupación del escritor 'embarcado' en las leyes del mercado literario.

El artista crítico y el intelectual ilustrado han quedado entonces en el vacío por disolución social y cultural del auditorio, que ha sido trasladado al "show", donde ya no hay exigencia mental sino pleno disfrute de la imagen, del espectáculo, de la intimidad humana convertida en mercancía, del crimen del bajo mundo transformado en golosina mediática, dizque con el pretexto de "mostrar la realidad". Lo que no reconocen quienes trabajan en esta dirección que el marketing traza, es que la demanda y el mercado es la lógica que los embarca en la medianía o envilecimiento de sus 'exitosos' productos. De este modo imperceptible pero progresivo, el país ha quedado atrapado en algo mucho más preocupante de lo que algunos reconocen: el aplastante dominio del mal gusto, que ha envilecido por completo la sensibilidad estética.

Estos textos de Carlos Fajardo Fajardo no sólo contribuyen a reconocer los múltiples rostros del autoritarismo contemporáneo, sino a des-velar el tejido cultural y social donde dicho autoritarismo se refugia. Tal como hace décadas lo explicó Michel Foucault, el poder con todos sus rostros, estrategias y dispositivos no se concentra sólo en el aparato de Estado, sino que se atomiza y disuelve por los vasos comunicantes de todo el tejido social y cultural. De igual manera lo hace el autoritarismo, como lo explica luminosamente el autor de estos textos, que invito a leer con todo el detenimiento que merecen, por su impecable nivel intelectual y por su espléndida escritura. (Cruz, 2010, p. 7-11)



Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.



## Actividad

Ahora, ponga en práctica los conceptos abordados en esta sección al hacer clic en el botón. Se abrirá un archivo PDF para desarrollar en Acrobat Reader.

### 4.3. Lectura: El lector escolar. Consejos para el aula

*Por Mex Urtizberea*

No pelearse entre compañeros: “La violencia se debe a peleas internas entre los barrabruvas de los clubes. Es lo que está ocurriendo en Racing, Newells, Gimnasia, Estudiantes y Argentinos Juniors. Se pelean entre ellos. Todo lo arreglan a golpes y cuchillazos”.

No ensuciar el aula: “Estados Unidos (el mayor contaminador del mundo) no firmó el Protocolo de Kyoto porque considera que respetar las condiciones que allí se establecen sobre el cuidado del medio ambiente sería negativo para el desarrollo de la economía y el crecimiento de la riqueza de su país”.

Respetar a la Bandera: “La justicia federal investiga la venta entre particulares de los picos más altos de la cordillera catamarqueña”.

Respetar a los adultos: “Hay cuatro millones de sitios en Internet que ofrecen pornografía infantil; la pornografía infantil mueve en el mundo seis mil millones de euros por año. En lo que va de 2005 el promedio de causas vinculadas con la pornografía infantil en la Capital Federal es de cinco por mes”.

No arrojar tizas: “Los hinchas de Colón les arrojaron piedras a sus propios jugadores después de la caída por 2 a 0 ante Arsenal”.

Ser prolijo: “En Irak, un tío del actual presidente norteamericano, George W. Bush, gana millones de dólares con su empresa militar. Su nombre es William H. Y. Bush. Para el presidente, es «tío Bucky»”.

Hacer silencio: “Diversas dependencias oficiales estaban al tanto, desde fines de 2004, del contrabando de valijas con cocaína a España en un avión de la empresa Southern Winds”.

No faltar jamás a la escuela: “Más de 1,5 millones de alumnos que se acercaron a los colegios por el inicio del ciclo lectivo tuvieron que regresar a sus casas y colgar los guardapolvos, pues los docentes estaban de paro”.

Prestar mucha atención en clase: “Por un error técnico, la Justicia declaró nula la investigación que intentaba determinar cómo Alberto Sobrado, ex jefe de la policía bonaerense, reunió los quinientos mil dólares que tenía depositados en bancos del Caribe”.

Devolver los libros a la biblioteca: “Nina Juárez, ex gobernadora de Santiago del Estero, había sido acusada por el cobro indebido de jubilación y sueldo de



Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

activo en forma simultánea (500.000 pesos de defraudación a la Anses). Se le dictó la falta de mérito”.

\* \* \*

La culpa de todo la tiene la escuela, la educación está en crisis, los maestros no exigen a los alumnos, a los alumnos no les interesa nada, no leen, no comprenden lo que leen, no hacen los deberes, estudian de memoria, no estudian.

Corren en el recreo, no participan en clase, tienen faltas de ortografía. Se distraen, se esconden las cartucheras, no hacen caso de lo que les dicen los maestros.

Los maestros se toman licencia por cualquier cosa, son demasiado permisivos con los alumnos, no corrigen todos los días.

La escuela no enseña lo que tiene que enseñar.

La culpa de todo la tiene la escuela...

Urtizberea (2005)



Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.



## Actividad

Ahora, ponga en práctica los conceptos abordados en esta sección al hacer clic en el botón. Se abrirá un archivo PDF para desarrollar en Acrobat Reader.

## 4.4. Lectura: Elogio de la dificultad

*Por Guillermo Martínez*

Hay libros arduos cuya lectura se parece a un martirio. Conquistarlos, sin embargo, depara la felicidad de las victorias secretas.

Cada vez que se habla de lectura, maestros, escritores y editores se apresuran a levantar las banderas del hedonismo, como si debieran defenderse de una acusación de solemnidad, y tratan de convencer a generaciones de adolescentes desconfiados y adultos entregados a la televisión de que leer es puro placer. Interrogados en suplementos y entrevistas hablan como si ningún libro, y mucho menos los clásicos, desde Don Quijote a Moby Dick, desde Macbeth a Facundo, les hubiera opuesto nunca resistencia y como si fuera no sólo sencillo llegar a la mayor intimidad con ellos, sino, además, un goce perpetuo al que vuelven todas las noches.

La posición hedonista es, por supuesto, simpática, fácil de defender y muy recomendable para mesas redondas porque uno puede citar de su parte a Borges: “Soy un lector hedónico: jamás consentí que mi sentimiento del deber interviniera en afición tan personal como la adquisición de libros, ni probé fortuna dos veces con autor intratable, eludiendo un libro anterior con un libro nuevo...”.

Y bien, yo me propongo aquí la defensa más ingrata de los libros difíciles y de la dificultad en la lectura. No por un afán especial de contradicción, sino porque me parece justo reconocer que también muchas veces en mi vida la lectura se pareció al montañismo, a la lucha cuerpo a cuerpo y a las carreras de fondo, todas actividades muy saludables y a su manera placenteras para quienes las practican, pero que requieren, convengamos, algún esfuerzo y transpiración. Aunque quizá sea otro deporte, el tenis, el que da una analogía más precisa con lo que ocurre en la lectura. El tenis tiene la particular ambivalencia de que es un juego extraordinario cuando los dos contrincantes son buenos jugadores, pero se vuelve patéticamente aburrido si uno de ellos es un novato, y no alcanza a devolver ninguna pelota. Las teorías de la lectura creen decir algo cuando sostienen el lugar común tan extendido de que es el lector quien completa la obra literaria. Pero un lector puede simplemente no estar preparado para enfrentar a un determinado autor y deambulará entonces por la cancha recibiendo pelotazo tras pelotazo, sin entender demasiado lo que pasa. La versión que logre asimilar de lo leído será obviamente pálida, incompleta, incluso equivocada. Si esto parece un poco elitista basta pensar que suele ocurrir también exactamente a la inversa, cuando un lector demasiado imaginativo

Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

o un académico entusiasta lanza sobre el texto, como tiros rasantes, conexiones, interpretaciones e influencias en las que el pobre escritor nunca hubiera pensado.

En todo caso la literatura, como cualquier deporte, o como cualquier disciplina del conocimiento, requiere entrenamiento, aprendizajes, iniciaciones, concentración. La primera dificultad es que leer, para bien o para mal, es leer mucho. Es razonable la desconfianza de los adolescentes cuando se los incita a leer, aunque sea un libro. Proceden con la prudencia instintiva de aquel niño de Simone de Beauvoir que se resistía a aprender la “a” porque sabía que después querían enseñarle la “b”, la “c” y toda la literatura y la gramática francesa. Pero es así: los libros, aún en su desorden, forman escaleras y niveles que no pueden saltarse de cualquier manera. Y, sobre todo, sólo en la comparación de libro con libro, en las alianzas y oposiciones entre autor y autor, en la variación de géneros y literaturas, en la práctica permanente de la apropiación y el rechazo, puede uno darse un criterio propio de valoración, liberarse de cánones y autoridades y encontrar la parte que hará propia y más querida de la literatura.

La segunda dificultad de la lectura es, justamente, quebrar ese criterio; confrontarlo con obras y autores que uno siente en principio más lejanos, exponerse a literaturas antagónicas, impedir que las preferencias cristalicen en prejuicios, mantener un espíritu curioso. Y son justamente los libros difíciles los que extienden nuestra idea de lo que es valioso. Son esos libros que uno está tentado a soltar y sin embargo presente que si no llega al final se habrá perdido algo importante. Son esos libros contra los que uno puede estrellarse la primera vez y sin embargo misteriosamente vuelve. Son a veces carromatos pesados y crujientes que se arrastran como tortugas. Son libros que uno lee con protestas silenciosas, con incomprendiones, con extrañeza, con la tentación de saltar páginas. No creo que sea exactamente un sentimiento del deber, como ironiza Borges, lo que nos anima a enfrentarnos con ellos, e incluso a terminarlos, sino el mismo mecanismo que lleva a un niño a pulsar “enter” en su computadora para acceder al siguiente nivel de un juego fascinante. Ellos no ocultan su orgullo cuando se vuelven diestros en juegos complicados ni los montañistas se avergüenzan de su atracción por las cumbres más altas.

Hay una última dificultad en la lectura, como una enfermedad terminal y melancólica, que señala Arlt en uno de sus aguafuertes: la sensación de haber leído demasiado, la de abrir libro tras libro y repetirse al pasar las páginas: pero esto ya lo sé, esto ya lo sé. Los libros difíciles tienen la piedad de mostrarnos cuánto nos falta. (Martínez, 2001)



Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.



## Actividad

Ahora, ponga en práctica los conceptos abordados en esta sección al hacer clic en el botón. Se abrirá un archivo PDF para desarrollar en Acrobat Reader.

## 4.5. Lectura: Leer o no leer

Por Mex Urtizberrea

Desde la cola para recibir gratis un fernet en la Feria del Libro, alguien repasa los títulos exhibidos en un *stand*. Por razones desconocidas, uno de ellos atrae particularmente su atención: *Orlando*, de Virginia Woolf.

Que sea un libro que no le hicieron leer obligatoriamente en la escuela le da ganas de comprarlo: no debió contestar guías sobre el argumento, ni realizar fichas sobre sus personajes, ni retener datos bibliográficos. Es un libro totalmente desconocido para él.

Que sea un libro totalmente desconocido para él le hace dudar de comprarlo: si fuera un libro muy bueno, debería ser conocido; si a la gente le encantara, debería haber figurado alguna vez en las listas de libros más vendidos. Que no esté en una lista de libros más vendidos puede ser algo positivo, pues alguna vez escuchó que los *best sellers* no suelen ser muy buenos.

Que no sea bueno le hace dudar de comprarlo: hacer el esfuerzo de leer un libro y disfrutar mucho de su lectura para después enterarse de que no es bueno no tiene perdón; aunque haberlo elegido al azar y luego enterarse de que es una de las grandes obras de la literatura no tiene precio.

Que el precio del libro sea tan alto le hace dudar de comprarlo: existiendo la posibilidad de sacarle fotocopias, no tiene sentido pagar tanto por él, si de todos modos después uno lo va a prestar y no se lo van a devolver.

Que no le devuelvan el libro le hace dudar de comprarlo: no quisiera que un amigo dejara de atenderle el teléfono porque le reclama el libro prestado; para eso prefiere no comprar.

Que un amigo ya tenga ese libro en la casa le hace dudar de comprarlo: lo mejor de comprar un libro es mostrar lo que uno compró y despertar admiración en el otro: si el otro ya tiene ese libro, e incluso ya lo ha leído, poco puede admirarse de quien ni siquiera le ha sacado todavía el papel film que lo envuelve.

Que el libro esté envuelto en papel film le hace dudar de comprarlo: no puede abrirlo para fijarse si las letras son chicas o grandes, o si trae la foto de la mujer que lo escribió.

Que el libro esté escrito por una mujer le hace dudar de comprarlo: quizá sea un libro para mujeres, pues está escrito por una mujer; así como los libros escritos por hombres, son... para cualquiera. Que cualquiera puede leer un libro es una utopía: primero hay que saber leer, después tener el dinero para comprarlo, después el tiempo para leerlo.



Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

Que el libro pueda llevarle mucho tiempo de lectura le hace dudar de comprarlo: conviene mucho más mirar una película, pues lleva menos tiempo.

Que exista la película basada en ese libro le hace dudar de comprarlo: mejor alquilar la película, que si resulta aburrida siempre se la puede devolver al día siguiente. En cambio, ¿quién puede convivir con la frustración de haber dejado por la mitad un libro?

Alguien abandona su lugar en la mitad de la cola para recibir un fernet gratis en la Feria del Libro, y se acerca a comprar *Orlando*, de Virginia Woolf.

Que al fin los libros y las personas se encuentren nos hace dejar de dudar de las circunstancias. Que sea en la Feria, en las bibliotecas, en las escuelas, en los puestos de diarios, o donde fuera. (Urtizberea, 2005)



Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.



## Actividad

Ahora, ponga en práctica los conceptos abordados en esta sección al hacer clic en el botón. Se abrirá un archivo PDF para desarrollar en Acrobat Reader.

## 4.6. La argumentación discursiva

La argumentación está presente en todos los discursos de la actividad humana: la publicidad, la comunicación periodística, la medicina, el derecho, la vida cotidiana, etc. Igualmente, puede estar presente en cualquier situación de enunciación o de comunicación en la que existe algún tipo de desacuerdo que amerita ser defendido o cuestionado. Es decir, la argumentación no es un acto restringido a la producción discursiva escrita, y menos, se agota en los argumentos de tipo lógico. Los seres humanos empleamos el discurso para expresar ideas, sentimientos, emociones, sensaciones. Es por ello que en la tradición sobre la argumentación se sostenga que hay una vía que apela a los aspectos lógicos para la defensa de una idea y una que avanza por la vía de las emociones. A la primera se le asocia con la intención de convencer, mientras que a la segunda se le relaciona con la de conmover.

Siguiendo a Mijaíl Bajtín (1999), las oraciones y los enunciados son las dos unidades de producción de sentido en la comunicación social. Según este autor, las oraciones no le pertenecen a nadie y su acento es puramente gramatical. A diferencia de las oraciones, los enunciados sí le pertenecen a alguien, y esto sucede porque el contexto penetra en la oración para hacer variar el significado. Mientras las oraciones dependen de su contexto lingüístico (su sintaxis), los enunciados dependen del contexto extralingüístico. El contexto se configura a partir de aspectos como el rol que desempeñan los participantes en la situación comunicativa específica; el tipo de registro lingüístico que pueden o no emplear en dicha situación; los pactos de comunicación que manejan los implicados; los presupuestos y sobreentendidos que permiten cierto nivel de economía en el uso de la lengua; y sobre todo, las posiciones axiológicas de quienes interactúan.

Son esas posiciones axiológicas o capacidad de valoración de un fenómeno lo que necesita ser probado o argumentado. Un trabajador, por ejemplo, requiere defender por qué no está dispuesto a realizar un pedido; un estudiante expresa su desacuerdo o acuerdo con una determinada idea; un activista expone las razones de su causa; un congresista trata de sumar votantes para aprobar su iniciativa. Sin embargo, no se trata de defender aspectos indefendibles como el racismo, la xenofobia, el patriarcado, el nacionalismo, los dogmatismos, entre otros. En este punto, es necesario pensar el acto de argumentación como un acto ético.



Use este espacio para escribir sus dudas, conclusiones y comentarios.

co. Siguiendo a Bajtín, “el primer hombre es el otro, no yo”. Es decir, la argumentación es una apuesta dialógica antes que un autoritarismo en el que el otro es conducido a sumarse a causas injustas o subyugado a fuerza de seducción a perderse en la falacia argumentativa o la manipulación discursiva. En los procesos argumentativos, los sujetos enunciadores necesitan hacer varias cosas:

- Presentarse como un sujeto fiable o confiable al que se le podría creer las razones por la que dice o sostiene algo.
- Ganar empatía con el otro mediante un proceso dialógico en el que el otro podría sentirse identificado con usted.
- Aportar los razonamientos, ejemplos, datos, analogías, generalidades, procesos inductivos, deductivos. Es decir, hacer uso de una estrategia argumentativa



Consulte sobre la ironía como recurso argumentativo en este enlace:



Consulte aquí

Lea sobre las falacias argumentativas en este enlace:



Consulte aquí

Revise 50 entradas sobre escritura académica en este enlace:



Consulte aquí



## Actividad

Ahora, ponga en práctica los conceptos abordados en esta sección al hacer clic en el botón. Se abrirá un archivo PDF para desarrollar en Acrobat Reader.

# Referencias

- Agamben, G. (2008). *¿Qué es ser contemporáneo?* <https://bit.ly/2A-CRVNO>
- Ávila, F. (2003). *¿Cómo se escribe?* Fundación Redacción.
- Bajtín, M. (1999). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (trad. Tatiana Bubnova). Siglo XX Editores. (Original publicado en 1982)
- Cruz, K. F. (2010). La barca en el océano de nuestro tiempo. En C. Fajardo (ed.), *Rostros del autoritarismo. Mecanismos de control en la sociedad global* (pp. 7-11). Le Monde Diplomatique.
- Jullién, F. (2017). *No hay identidad cultural*. Universidad Nacional de Colombia; Librería Lerner.
- Martínez, G. (2001, 22 de abril). Elogio de la dificultad. *El Clarín*. <https://bit.ly/39ZsTpO>
- Silva, E. (2019). Plan de acompañamiento en lectura, escritura y argumentación [blog]. *Escrituralecturayoralidad*. <https://bit.ly/39Pj2CS>
- Urtizberea, M. (2005, 4 de marzo). El lector escolar. Consejos para el aula. *La Nación*. <https://bit.ly/2WCQwPS>
- Urtizberea, M. (2005, 28 de abril). El leer o no leer. *La Nación*. <https://bit.ly/2AxYcKt>

# Prácticas integradoras

## Unidad 1.

### Jerarquice la información relevante en la lectura

- Práctica integradora 1.1
- Práctica integradora 1.2
- Práctica integradora 1.3
- Práctica integradora 1.4
- Práctica integradora 1.5
- Práctica integradora 1.6
- Práctica integradora 1.7
- Práctica integradora 1.8
- Práctica integradora 1.9

## Unidad 2.

### Construya textos siguiendo principios de textualidad

- Práctica integradora 2.1
- Práctica integradora 2.2
- Práctica integradora 2.3
- Práctica integradora 2.4
- Práctica integradora 2.5
- Práctica integradora 2.6
- Práctica integradora 2.7
- Práctica integradora 2.8
- Práctica integradora 2.9
- Práctica integradora 2.10
- Práctica integradora 2.11
- Práctica integradora 2.12
- Práctica integradora 2.13
- Práctica integradora 2.14
- Práctica integradora 2.15

## Unidad 3.

### Conozca los elementos estructurales y funcionales de su lengua

- Práctica integradora 3.1
- Práctica integradora 3.2
- Práctica integradora 3.3
- Práctica integradora 3.4
- Práctica integradora 3.5
- Práctica integradora 3.6
- Práctica integradora 3.7
- Práctica integradora 3.8

## Unidad 4.

### Desarrolle procesos de argumentación

- Práctica integradora 4.1
- Práctica integradora 4.2
- Práctica integradora 4.3
- Práctica integradora 4.4
- Práctica integradora 4.5
- Práctica integradora 4.6



La preparación editorial de *LEA Talleres para el acompañamiento de la lectura, escritura y argumentación*, estuvo a cargo de Ediciones Universidad Central.

En la composición del texto se utilizaron las fuentes Minion Pro, Glypha LT Std y Serifa Std.  
Se publicó en abril de 2021, en la ciudad de Bogotá.



UNIVERSIDAD  
CENTRAL