Taller de Lectura y Escritura

Ciclo de Inicio Universitario
3ª edición

Universidad
Nacional
de José C. Paz

COLECCIÓN MORRAL DE APUNTES

EDUNPAZ
Editorial Universitaria

Taller de Lectura y Escritura

Taller de Lectura y Escritura

Ciclo de Inicio Universitario

3° edición

Universidad Nacional de José C. Paz

EDUNPAZ
Editorial Universitaria

Colección **Morral de Apuntes**

Taller de lectura y escritura. - 3a edición para el alumno - José C. Paz : Edunpaz, 2019.
160 p. ; 20 x 14 cm.
ISBN 978-987-4110-39-8
1. Lengua. 2. Escritura. I. Título.
CDD 461

3ª edición, diciembre de 2019
© 2019, Universidad Nacional de José C. Paz. Leandro N. Alem 4731 -
José C. Paz, Pcia. de Buenos Aires, Argentina
© 2019, EDUNPAZ, Editorial Universitaria

ISBN: 978-987-4110-39-8

Universidad Nacional de José C. Paz
Rector: **Darío Exequiel Kusinsky**
Vicerrectora: **Silvia Storino**
Secretaria Académica: **Paula Zabaleta**
Subsecretaria de Asuntos Académicos: **Laura Pitman**
Dirección General de Acceso y Apoyo al Estudiante: **Luciana Aguilar**

Secretaria General: **María Soledad Cadierno**
Director General de Gestión de la Información y Sistema de Bibliotecas: **Horacio Moreno**
Jefa de Departamento Editorial: **Bárbara Poey Sowerby**
Diseño de colección: **Amalia González**
Arte y maquetación integral: **Jorge Otermin**

Publicación electrónica - distribución gratuita

Licencia Creative Commons - Atribución - No Comercial (by-nc)
Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se haga con fines comerciales. Tampoco se puede utilizar la obra original con fines comerciales. Esta licencia no es una licencia libre. Algunos derechos reservados: http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es

Taller de Lectura y Escritura

Objetivos específicos

· Identificar las funciones del lenguaje en los procesos comunicativos.

· Caracterizar el discurso oral y el discurso escrito.

· Incorporar principios de organización textual.

· Elaborar esquemas de lectura.

· Incorporar pautas de estilo y corrección para la escritura de textos académicos.

· Identificar y analizar secuencias textuales.

· Desarrollar habilidades cognitivas para la resolución de parciales.

· Incorporar herramientas para el manejo del discurso argumentativo.

Programa

Unidad 1

Nociones generales sobre comunicación. Las funciones del lenguaje: Elementos Paratextuales. Introducción al discurso: la situación comunicativa. El Registro. Discurso oral y discurso escrito. Variedades del lenguaje: cronolecto, dialecto, sociolecto. Caso inicial del módulo.

Unidad 2

El texto en la comunicación. Texto, discurso y enunciado. Normas de textualidad: coherencia, cohesión. Problemas que manifiestan los textos.

Unidad 3

Introducción a la lectura. El problema de la decodificación del texto escrito. Criterios de validación de la lectura según el ámbito de circulación. Elaboración de esquemas de lectura de textos escritos. El subrayado, los mapas conceptuales y el resumen.

Unidad 4

Secuencias textuales: narración, descripción, argumentación, explicación, diálogo. La explicación y la argumentación en ámbitos académicos. Análisis de recursos y componentes. Las técnicas argumentativas más frecuentes en los textos académicos. Caso de cierre de módulo.

Anexos

I. Ejercicios sobre cohesión y coherencia.

II. Parcial escrito.

El parcial universitario. Caracterización del género parcial. Lectura interpretativa de consignas de parcial: "identificar", "definir", "explicar", "argumentar". Errores frecuentes en la resolución de consignas de parcial.

III. Reglas de acentuación.

IV. Uso de los signos de puntuación.

V. Homonimia.

VI. Estructura de la presentación oral.

Carta de bienvenida

Estimados y estimadas ingresantes:

Con gran alegría les damos la bienvenida a la Universidad Nacional de José C. Paz, institución nacional, pública y gratuita que abrió sus puertas a los estudiantes en el año 2011 y hoy los recibe expectante y comprometida con el proceso formativo que están por iniciar. Expectante, porque todas y todos los que trabajamos en la UNPAZ estamos interesados y dispuestos a ayudarlos a efectivizar el derecho a la Educación Superior, y comprometida, con la sociedad y con ustedes en particular, porque hacemos el mayor esfuerzo por ofrecerles una propuesta académica de calidad, que los ayude a transitar este nuevo desafío con entusiasmo y responsabilidad.

Hasta hace algunos años, quienes vivían en esta región del conurbano debían realizar un largo viaje para acceder a estudios universitarios. El camino era solitario, no solo por la distancia, sino también por la circunstancia de tener que estudiar en un lugar que, al principio, resultaba extraño, que contemplaba las necesidades de los alumnos, pero no siempre de todos, y mucho menos de quienes venían de lugares más alejados.

Hoy contamos con una Universidad que no solo está cerca, sino que despliega un proyecto sólido y con impulso de futuro. Venimos creciendo de manera sostenida en cuanto a oferta de carreras de grado y pregrado, matrícula de estudiantes, planta docente e infraestructura. Hemos consolidado una comunidad académica comprometida con la construcción de una sociedad más justa y solidaria. Desde octubre de 2015 la UNPAZ funciona con la plena autonomía que le confiere la Constitución Nacional y cuyo carácter democrático garantiza la

elección de sus autoridades de manera periódica, con participación de todos los estamentos o claustros: los graduados, los docentes, los trabajadores no docentes y también, por supuesto, ustedes, los estudiantes.

Quienes formamos parte de esta casa de altos estudios entendemos que nuestra Universidad debe ser un espacio comprometido con su territorio, es decir, que participe activamente del entorno sociocomunitario y haga parte a su pueblo de la vida universitaria. En este sentido, estamos convencidos de que la Universidad debe ser inclusiva y esto implica no solo ofrecer la posibilidad de ingresar a una carrera sino también de desplegar todas nuestras energías para que puedan graduarse en un plazo razonable, de acuerdo al programa de cada carrera. Responsabilidad que, por supuesto, es compartida entre autoridades, docentes y estudiantes. Solo así, aportando cada uno su granito de arena, podremos garantizar un derecho que históricamente ha sido vulnerado para nuestra población: el derecho de ustedes a la educación superior y el de la comunidad a beneficiarse del conocimiento de los profesionales que, con su esfuerzo, contribuyó a formar.

Esperamos que este camino que hoy eligen iniciar en la universidad pública los conduzca a convertirse en profesionales con nivel académico y responsabilidad social, comprometidos con los valores democráticos y la cultura nacional y latinoamericana en la que estamos inmersos.

Desde la UNPAZ, haremos todo lo que esté a nuestro alcance para acompañarlos en este recorrido porque hemos soñado con el presente de nuestra universidad y nos proyectamos a seguir creciendo con cada uno de ustedes.

Los saludo afectuosamente y les deseo todo lo mejor para esta etapa formativa que comienzan.

Darío Exequiel Kusinsky
Rector

Índice

Unidad 1 15

1. Los elementos de la situación comunicativa. Las funciones del lenguaje 18
   1.1. Paratexto y código no verbal 22
2. Lo que el lenguaje dice de nosotros (como emisores): las variedades del lenguaje 26
3. Lo que nosotros hacemos con el lenguaje (nuestro discurso según el receptor y el contexto): el registro 28
4. Discurso oral y discurso escrito 31
   4.1. El discurso oral 32
   4.2. El discurso escrito 33
5. A modo de conclusión 34
6. Caso inicial del módulo 36

Unidad 2 39

1. ¿Qué es un texto? 41
   1.1. Normas de textualidad: coherencia y cohesión 42
2. El proceso de escritura 58
   2.1. Los problemas frecuentes en los textos 60

Unidad 3 65

1. Introducción a la lectura 67

1.1. Criterios de validación de la lectura según el ámbito de circulación 70
2. Estrategias para la lectura de textos académicos 75
2.1. Momento 1 75
2.2. Momento 2 76
2.3. Momento 3 78
2.4. El resumen 81

Unidad 4 83

1. Secuencias textuales 85
1.1. Secuencia narrativa 86
1.2. Secuencia descriptiva 87
1.3. Secuencia instruccional 88
1.4. Secuencia dialogal 88
1.5. Secuencia explicativa 89
1.5.1. Técnicas, estrategias o recursos 89
1.6. Secuencia argumentativa 95
1.6.1. Estrategias de la demostración 97
1.6.2. Tipos de estrategias 97
1.6.3. Conectores 99
2. Caso de cierre del módulo 112

Anexos 113

I. Ejercicios sobre cohesión y coherencia 115
II. Parcial escrito 127
1. El parcial escrito e interpretación de consignas del parcial escrito 127
1.1. Pautas de escritura 127
1.2. Modelos de consignas de parcial 128
III. Reglas de acentuación 131
1. Reglas generales de acentuación 131
1.1. Tilde 131

2. Reglas especiales 132
2.1. Acentuación diacrítica 132
2.2. Acentuación de pronombres interrogativos y exclamativos 133
2.3. Acentuación de mayúsculas 134
2.4. Acentuación de diptongos, triptongos e hiatos 134
IV. Uso de los signos de puntuación 135
1. Uso del punto 135
2. Uso de la coma 136
3. Uso del punto y coma 137
4. Uso de los dos puntos 138
V. Homonimia 139
1. Homófonos 139
2. Homógrafos 139
VI. Estructura de la presentación oral 142
1. Introducción 142
2. Desarrollo 142
3. Conclusiones 143
4. Definición 143
5. Características de la presentación oral 143
6. El texto o discurso 144
7. La interacción con el auditorio 145
8. Uso de materiales de apoyo 145
9. Preparación 146
10. Algunos consejos y consideraciones 146
10.1. Recomendaciones generales 146
10.2. Estrategias útiles para comenzar una presentación 147
10.3. Estrategias útiles para terminar una presentación 148

Bibliografía 149

Unidad 1

Estamos habituados a concebir la comunicación, el uso del lenguaje (tanto oral como escrito) y otras nociones relacionadas con los actos que realizamos cotidianamente, como hablar o escribir, dentro de un marco conceptual que se ha vuelto pesado a fuerza de estudiarlo en la escuela "porque entra en el examen". Cuando chateamos con un amigo, cuando charlamos con un compañero o con un jefe, cuando leemos el diario, cuando mandamos un mail formal o informal, rara vez estas nociones nos ayudan en la tarea, dado que han perdido la conexión con nuestras experiencias.

Uno de los objetivos de este Taller es hacer el intento de reconectar los conceptos sobre lectura y escritura que aprendimos en la escuela con nuestras experiencias cotidianas y con nuestras necesidades inmediatas. En nuestro caso, se trata de generar herramientas de lectura y escritura para un buen desempeño en nuestras respectivas carreras.

Para ello, vamos a recorrer las unidades a partir de ejes temáticos: el acceso a la salud, la formación ciudadana, la educación y la literatura, dada su relación con varias de las disciplinas (economía, derecho, comunicación, ciencias de la salud, entre otras) ligadas a las carreras que ofrece la UNPAZ. Los textos de los ejercicios propuestos están vinculados con esos temas, que van a ser el hilo conductor del módulo, por el interés que tienen para nosotros, nuestro grupo familiar y la sociedad en su conjunto.

Vamos a comenzar revisando las características básicas de las distintas situaciones comunicativas en las que intervenimos a diario. Después de repasar estas características, vamos a identificar las diversas funciones del lenguaje.

Estas funciones se distinguen entre sí según la orientación que tenga el mensaje que queremos transmitir. Luego veremos las variedades lingüísticas y la noción de "registro". Por último, veremos en qué se diferencia la producción oral de la producción escrita, con la aclaración sobre cómo, en el mundo contemporáneo, esta división ya no resulta tan nítida.

1. Los elementos de la situación comunicativa. Las funciones del lenguaje

ACTIVIDAD 1

Leer, en grupo, el siguiente texto.

Bordes. Revista de Política, Derecho y Sociedad
La biblia y el calefón. El asado y la netbook
25 de junio de 2019
Victoria Matoza (Universidad de Buenos Aires-Instituto Gino Germani)

Mayo 2013, calle Gallardo a metros de la Estación Liniers del tren Sarmiento. Una multitud está en la puerta de un edificio público que se ubica a metros de las vías del tren haciendo fila hasta una puerta dentro del edificio en la que puede leerse "Dirección". La mayoría son mujeres entre 30 y 40 años, con bebes y niños, algunos tranquilos, otros corriendo, otros llorando. Una mujer por fuera de la fila intenta ordenarla sin éxito hasta que la puerta de "Dirección" se abre y sale un hombre pidiendo calma y ordenando tener los "papeles en mano para la entrega".
Podría ser la AFIP, ANSES, un CGP o cualquier tipo de organismo público de la Ciudad de Buenos Aires, pero es una escuela, el Colegio Nº 13 Coronel de Marina Tomás Espora. Hoy es el día de "entrega de netbooks" y la Dirección de la escuela está desbordada. Han venido los padres, madres y tutores de los alumnos con el Contrato de Comodato firmado y la esperanza de llevarse a su casa una netbook de Conectar Igualdad para su hijo o hija, alumnos de la escuela. El colegio aprovecha la llegada de las netbooks para instar a los padres a concurrir a

la institución y de esta forma "engancharlos" para conversar de otros temas en relación a la educación de sus hijos (o hacerles firmar las reincorporaciones de faltas y fojas de mala conducta) esperando una alta concurrencia, que no suele darse cuando se convoca a las familias por otros temas.

Ese día en el Tomás Espora se evidenció el deseo de las familias por tener una computadora, que en varios casos, pasaría a ser la primera y única de la casa. Deseo que se vincula con la necesidad y también con un derecho, el derecho de acceso a la tecnología incluido en la Ley Nº 27078 Argentina Digital, la cual tiene como finalidad "garantizar el derecho humano a las comunicaciones y a las telecomunicaciones" (art. 2, Ley Nº 27078). Esta ley se enmarca en la declaración de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 29 de junio de 2012, que establece el acceso a Internet como un derecho humano por su condición de herramienta que favorece el crecimiento y "promueve el progreso de la sociedad en su conjunto".[1] Dicha declaración a su vez, se enmarca en el artículo 19 de la la Declaración Universal de los Derechos Humanos sobre derecho a la información, a "investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitaciones de fronteras, por cualquier medio de expresión" (Declaración Derechos Humanos, 1948). No solo es un deseo lo que los padres fueron a satisfacer en la escuela al buscar la netbook, sino el acceso a un dispositivo que les permitiría ejercer un derecho.

El Plan Conectar Igualdad fue la política pública nacional de inclusión de tecnología en educación bajo la cual se entregaron más de 6 millones de netbooks a estudiantes de profesorados públicos, estudiantes y docentes de escuelas medias de gestión pública entre los años 2010 y 2018. A comienzos del año pasado Conectar Igualdad fue discontinuado, luego de un proceso de vaciamiento encarado por el gobierno de Mauricio Macri desde su asunción, y poco se habló sobre el mismo hasta el pasado martes 22 de mayo de 2019. Ese martes el Presidente Macri durante un acto junto a la Gobernadora de la Provincia de Bue-

1. Declaración del Relator Especial de la ONU, Frank La Rue, en la sesión 17 del Consejo de Derechos Humanos de la ONU (16 de mayo del 2011) dentro del informe Report of the Special Rapporteur on the promotion and protection of the right to freedom of opinion and expression, Fra nk La Rue. Relevado el 21/03/2018 en http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/17session/A.HRC.17.27_en.pdf

nos Aires María Eugenia Vidal se refirió a Conectar Igualdad preguntando "¿De qué servía repartir computadoras si las escuelas no tenían conectividad a Internet? Es como repartir asado y no tener parrilla, no tener para prender el fuego". Esta declaración que en principio puede parecer ingenua, esconde una visión sobre la tecnología (y sobre el asado) que es importante desandar.

La pregunta en sí en primer lugar invalida el enorme repertorio de usos que la netbook puede tener para los jóvenes estudiantes e incluso para sus familias que no posean conectividad a Internet. En la investigación que realizo como becaria doctoral sobre jóvenes y tecnología, me he encontrado con usos y apropiaciones diversas de la netbook de Conectar Igualdad: desde jóvenes que la usan para jugar, comunicarse entre ellos y actividades lúdicas, hasta aquellos que con ella armaban folletos, vídeos, escribían textos o diseñaban distintos materiales para fiestas de egresados o convocando al estudiantado a participar de la marcha "Ni una menos", explotando su creatividad de forma digital. Pero también usos familiares: desde padres que gracias a la netbook pudieron acercarse por primera vez a una computadora y la utilizaron de manera lúdica para escuchar música y ver películas, hasta otros que pudieron utilizarla laboralmente, como por ejemplo hacer su currículum en un documento de texto e imprimirlo o mandarlo por mail, cosa que jamás habían hecho antes. Sobre este último punto es necesario recordar que tanto en las metas[2] propuestas por esta política, como en el Decreto Nº 459/10 que crea el Plan Conectar Igualdad,[3] la familia está incluida como actor no solo para acompañar

2. Las metas que en este apartado se quieren subrayar son las de: -Promover la igualdad de oportunidades entre todos los jóvenes del país, al brindarles un instrumento que permita achicar la brecha digital. -Construir una política universal de inclusión digital de alcance federal. -Garantizar el acceso de todos a los mejores recursos tecnológicos y a la información -Incorporar y comprometer a las familias para que participen activamente del proceso de aprendizaje de los alumnos. Relevado el 27-09-2016, en http://www.conectarigualdad.gob.ar/seccion/sobre-programa-6

3. Artículo 67. Una política masiva de inclusión digital no sólo modificará las formas de trabajo del aula y de la escuela, sino que también busca impactar en la vida de las familias. La posibilidad de que cada alumno lleve su computadora a su hogar facilitará que las nuevas tecnologías complementen la utilización pedagógica en las aulas y el uso de los miembros de su familia. (Anexo 1 del Decreto, "Las políticas de inclusión digital educativa. El programa conectar igualdad").

el proceso de acompañar a sus hijos en la educación secundaria y la alfabetización digital, sino también como destinatario de una política pública que pretende achicar la brecha de desigualdad digital. La variedad de apropiaciones que los usuarios pueden (o podrían) realizar con la netbook excedían la conectividad a Internet, por lo que si bien la conexión era necesaria para explotar las potencialidades del dispositivo, de ninguna manera era excluyente para su uso y apropiación.

Conectar Igualdad no era solamente una política educativa, fue una política de inclusión digital que se propuso acortar la brecha de acceso y uso de tecnologías digitales en la población a la cual estaba destinada, teniendo efectos también en los grupos de pertenencia y familias de los estudiantes. Son justamente todos estos efectos "secundarios" o impensados desde la óptica propiamente escolar, los que resultan invisibilizados en discursos mediáticos y políticos, como la declaración del Presidente que no reconoce el uso hogareño de las netbooks, uso que resulta el principal según los resultados preliminares de la Encuesta de Jóvenes y Tecnología (2018-2019) llevada a cabo por quien escribe. Desconocer las múltiples apropiaciones de la tecnología es acotar los usos y las expresiones humanas a un "modelo" determinado, a lo que debe y no debe hacerse con la netbook, restringiendo la capacidad creativa y los usos relacionados con la vida cotidiana de la tecnología que justamente Conectar Igualdad en su vertiente más educativa pretendía trasladar de la escuela hacia "el exterior", pensado muchas veces como solo el mundo del trabajo.

Y es en este punto en que la declaración del Presidente resulta llamativa, ya que lo mismo ocurre con el asado, la carne. Para los argentinos el corte de carne del asado se cocina en una parrilla. Es así, y hasta el Presidente avala que sin parilla y fuego, no se puede hacer asado. Sin embargo existen otras formas de cocinarlo, pero no entran en este modelo y por lo tanto son invisibilizadas, no merecedoras de ese corte de carne exquisito que solo puede aprovecharse de forma correcta al cocinarse con la parrilla. No todos tenemos parrilla, pero también cocinamos asado, utilizando nuestras posibilidades, creatividad y recursos, porque no queremos privarnos de comer carne solo porque no entremos en el modelo, o no podamos hacer asado "de la forma correcta".

Si bien la comparación presidencial no es la que hubiera elegido para desandar el concepto de apropiación, resulta esclarecedora. Esclarece el sesgo clasista de cierta dirigencia política que considera existe una sola forma de apropiarse del mundo, del asado y de las netbooks, la

de ellos, y toda la variedad de apropiaciones que pertenezcan a otros estratos sociales es la incorrecta, la que no sirve o, en palabras del presidente, la que "no tiene sentido".

Matoza, V. (2019). La biblia y el calefón. El asado y la netbook. *Bordes. Revista de Política, Derecho y Sociedad, 4*(13), 139-142. Recuperado de http://revistabordes.com.ar/la-biblia-y-el-calefon-el-asado-y-la-netbook/

1.1. Paratexto y código no verbal

Antes de resolver el ejercicio que sigue, debemos hacer algunas aclaraciones. En primer lugar, frente a cualquier texto, el primer acercamiento que tenemos es el paratexto. ¿Qué significa esta palabra? El paratexto es todo aquello que acompaña al texto principal, como pueden ser los títulos, el nombre del autor, la fecha, el lugar donde se publicó el texto, subtítulos, gráficos, abstracts o resúmenes, notas al pie, referencias bibliográficas, información sobre el autor, tipo de texto que se está por leer; en un libro, la solapa, la contratapa, a veces incluyen una breve biografía del autor, las dedicatorias, los índices… Es decir, todo aquello que no forma parte del texto en sí –como, en este caso, la nota periodística–, pero que nos da información sobre el texto y que nos va a ayudar a leerlo. El paratexto une al texto con su contexto de producción. Así, podemos saber quién escribió la nota, cuándo, dónde salió publicada, entre otras cuestiones que no figuran en la nota propiamente dicha.

El paratexto en su conjunto brinda información suficiente para que el lector construya una hipótesis de lectura, es decir, una idea previa sobre el tema y subtemas sobre los que tratará el texto a ser leído. En segundo lugar, también tenemos que tener presente que en un texto y, más aún, en un texto periodístico, suele haber imágenes que acompañan al texto. Entonces, podemos pensar que la nota no solo utiliza palabras para comunicar. La comunicación que tenemos más presente es la verbal (construida con palabras), a pesar de que en nuestras sociedades modernas la comunicación no verbal resulta cada vez más importante (pensemos que la publicidad utiliza muchísimas imágenes para vender distintos productos).

Entonces, por un lado, el código –como sistema de signos y de reglas que permite formular y comprender mensajes– verbal es la lengua (o las distintas lenguas). Por otro lado, como ejemplos de código no verbal recordemos las señales de tránsito, el semáforo y hasta las señales que se hacen los árbitros en la cancha, que también son códigos no verbales: visuales, auditivas…

A partir de la lectura de la nota periodística de *Página/12* (6 de noviembre de 2011), señalar los siguientes elementos:

- ¿Quién escribe el texto? Señale el **emisor**.
- ¿A quién o quiénes se dirige el texto? Señale el **receptor**.
- ¿Por qué medio se transmitió este mensaje? Señale el **canal**.
- ¿Cuántos **códigos** puede distinguir en esta nota?
- ¿Dónde y cuándo circuló esta nota? Señale el **marco**.
- ¿A qué se refiere esta nota? Señale el **referente**.

Con esta serie de preguntas, hemos definido una situación comunicativa particular. Identificamos los elementos que, en forma esquemática, definen a las situaciones comunicativas en general, sea una charla informal, un examen, una novela, una película. En cualquier "texto" –comprendido ampliamente como cualquier unidad de sentido, un sistema de signos (lingüísticos o no) que signifique algo para nosotros– podemos identificar, con mayor o menor precisión, estos elementos fundamentales.

Ahora bien, sobre la base de estos elementos, también podemos identificar diversas funciones del lenguaje, porque todo lo que decimos, todos los mensajes tienen una intencionalidad por parte de quien lo emite y en relación a quien está dirigido. Los mensajes cumplen una función: informar, convencer a otro para que haga algo, expresar una opinión, etc. ¿Qué significa esto? Leamos los ejemplos del recuadro:

Ejemplo 1: “Como sociedad, cada uno de nosotros, desde su lugar, debe aportar para que todos puedan tener acceso a la atención médica de calidad, especialmente los sectores más vulnerables”.

Ejemplo 2: “Me da mucha impotencia no poder ayudar. Cuando vienen a hacerme una consulta, los reviso y les doy medicación, pero sé que no alcanza. Necesitan seguimiento y condiciones de vida dignas. Cuando termino la jornada de trabajo, siempre me quedo pensando en los casos que vi durante el día y no puedo evitar sentirme impotente”.

Ejemplo 3: “Las personas que son estructuralmente vulnerables pueden ser tan capaces como las demás, pero quizá sigan teniendo que afrontar barreras adicionales para superar las condiciones adversas. Por ejemplo, las personas discapacitadas a menudo carecen de un acceso fácil al transporte público, a las oficinas gubernamentales y a otros espacios públicos, tales como hospitales, lo que les hace más difícil participar en la vida económica, social y política, o simplemente buscar ayuda cuando encaran amenazas a su bienestar físico”.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2014). Informe sobre el Desarrollo Humano. *Sostener el progreso humano: Reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*. Nueva York.

Ejemplo 4: “Nada tiene que ver el dolor con el dolor / nada tiene que ver la desesperación con la desesperación / Las palabras que usamos para designar esas cosas están viciadas / No hay nombres en la zona muda”.

Lihn, E. (1989). *Diario de muerte*. Recuperado de http://www.artepoe

Ejemplo 5: “Investigación sobre políticas y sistemas de salud (IPSS) [...] [estos términos significan] una combinación interdisciplinaria de economía, sociología, antropología, ciencias políticas, salud pública y epidemiología, que en conjunto dan una visión integral de la respuesta y adaptación de los sistemas de salud y los determinantes sanitarios más amplios [...]”.

Organización Mundial de la Salud (2013). *Informe sobre la salud en el mundo. Investigaciones para una cobertura sanitaria universal*. Ginebra: OMS.

Ejemplo 6: [En una consulta médica, el médico se dirige a su paciente después de decirle que debe operarse]. “¿Me oye? ¿Escuchó lo que acabo de decirle? Bien, entonces...”.

En el ejemplo 1, el mensaje busca producir algo en quien lo escucha o lee, es decir, el receptor, quien debería comprometerse con el tema del acceso a la salud, desde el lugar que pueda hacerlo. Podemos notar que el centro del mensaje es el receptor, en este caso.

En el ejemplo 2, vemos que lo que se intenta comunicar son los sentimientos del médico, que es el emisor de este mensaje, después de un día de trabajo. Aquí el mensaje se centra, entonces, en el emisor, porque comunica los sentimientos y pensamientos de quien habla o escribe.

En el ejemplo 3, el mensaje no se orienta o centra en el receptor ni en el emisor, sino en aquello sobre lo que quiere comunicar, en el referente. Este mensaje nos transmite información sobre las barreras que tienen las personas vulnerables para acceder a diferentes servicios.

En el ejemplo 4, lo que más sobresale del mensaje es la forma en la que está escrito. No se centra en "pedirle" al receptor que haga o piense algo, ni en comunicar los sentimientos del emisor, ni en la información propiamente dicha; sino en cómo se transmite esa información. Podemos imaginar a alguien enfermo que, en lugar de decir que le duele mucho el cuerpo y que está desesperado por la idea de morirse (ahí sí se centraría en el emisor), expresa eso mismo, pero poniendo especial atención en cómo lo dice, es decir, en el mensaje en sí.

En el ejemplo 5, encontramos una definición, principalmente. Cuando la lengua "habla" de la lengua, se centra en el código. En el ejemplo, vemos qué se entiende por "investigación sobre políticas y sistemas de salud". Otro ejemplo es este módulo. Aquí vemos cómo funciona el lenguaje, entonces este módulo también trata sobre la lengua en sí misma.

En el ejemplo 6, el mensaje se centra en... nada en particular, solo busca ver si el paciente sigue escuchando a su médico, es decir, el médico quiere comprobar si el canal de comunicación sigue abierto.

Es importante señalar que las funciones del lenguaje se suelen presentar en simultáneo en un mismo texto. Aun así, podemos afirmar que predomina una sola, que es la que orienta el mensaje verbal en su conjunto hacia el emisor: **función emotiva**, hacia el receptor: **función apelativa**, hacia el referente: **función referencial**, hacia el mensaje: **función poética**, hacia el código: **fun-**

ción metalingüística, o bien, hacia el canal de comunicación: **función fática**, como vimos en los ejemplos presentados.

Estas funciones del lenguaje constituyen una primera aproximación a las herramientas de análisis con las que contamos para leer un texto: ver qué se propone el texto, a quién se dirige, qué intenta comunicar, etc. Por eso es importante comprenderlas y revisarlas, ya que si comprendemos la orientación principal (el propósito) que tiene un mensaje verbal (oral o escrito), nos resultará más sencillo acceder al texto, es decir, hacer una lectura razonada y prepararnos para hacer, finalmente, una lectura crítica de los textos.

ACTIVIDAD 2

En grupos, releer la nota de Victoria Matoza para la *Revista Bordes* "La biblia el calefón. El asado y la netbook", e identificar una función en los distintos párrafos del texto (solo una).

En la puesta en común, se señalan todas las que se encontraron. ¿Están de acuerdo con las funciones que señalaron los otros grupos? ¿Por qué?

2. Lo que el lenguaje dice de nosotros (como emisores): las variedades del lenguaje

En primer lugar, como integrantes de la comunidad lingüística del español rioplatense, todos nosotros probablemente sepamos lo que significa "che" o "laburo".

Veamos otro ejemplo:

"Pasé una noche horrible –dejó escrito en su *Confesión* Joaquín–, volviéndome a un lado y otro de la cama, mordiendo a ratos la almohada, levantándome a beber agua del jarro del lavabo. Tuve fiebre. A ratos me amodorraba en sueños acerbos".

Unamuno, M. de (1996). *Abel Sánchez.* Buenos Aires: Kapelusz.

¿Conocemos todas las palabras de este texto? ¿Por qué algunas palabras nos parecen raras, a pesar de conocerlas?

Ahora bien, en segundo lugar, depende de nuestra edad que sepamos (o no) qué significa la expresión "AHRE" o la palabra "corte" en una oración como "corte que no le importaba nada cuando reprobaba". ¿Quiénes pueden explicar y dar ejemplos con estas expresiones?

También depende de nuestra edad que sepamos utilizar "bochinche" en una oración, o bien, saber qué significa "filito" o "arrastrar el ala". ¿Quiénes pueden explicar y dar ejemplos con estas expresiones?

En tercer lugar, también existen distinciones, dentro de una misma lengua (como el español), según la procedencia social del hablante o el nivel de escolarización, es decir, el ámbito sociocultural en el que nos desenvolvemos. Veamos el siguiente ejemplo:

"La privación de la libertad afecta tanto a los varones como a las mujeres. Sin embargo, su significación y ciertos aspectos genéricos determinan que unos y otras vivan el encierro en forma diferente [...]. Las mujeres embarazadas y las madres de niños/as que están privadas de la libertad pertenecen –en su gran mayoría– a grupos de alto riesgo sanitario".

> Argentina, Ministerio Público de la Defensa (2015). *Algunas propuestas para el ejercicio de la defensa durante la ejecución de la pena*. Buenos Aires: Ministerio Público de la Defensa.

¿Les resulta claro el párrafo? ¿Es comprensible en una primera lectura? ¿Están familiarizados con términos como "aspectos genéricos"? ¿Cuál les parece que es el sentido de esa expresión en este texto?

A partir del trabajo en clase con los puntos anteriores, podemos concluir que cada uno de nosotros no solo habla en "español", sino que habla o escribe en: a) español; b) rioplatense (variación regional o dialecto); c) de acuerdo con nuestra edad; y d) según nuestra pertenencia sociocultural. Quien nos escuche hablar, podría determinar nuestra nacionalidad (incluso de qué provincia somos), nuestra edad y nuestra pertenencia a un ámbito sociocultural, solo por el modo en el que nos expresamos.

Proponer la confección grupal de un diálogo que contenga diversas variedades del lenguaje. Puesta en común.

3. Lo que nosotros hacemos con el lenguaje (nuestro discurso según el receptor y el contexto): el registro

Si tuviéramos que reescribir la nota periodística del inicio de esta unidad en un correo electrónico para contársela a un amigo, ¿utilizaríamos las mismas palabras y la misma estructura? Haríamos una "versión" de la nota más informal, más cotidiana y familiar. ¿Y si tuviéramos que citar esta nota en un examen, qué sucedería? ¿Haríamos cambios?

Estos cambios del "modo" de hablar o escribir que tenemos todos los hablantes de, en nuestro caso, el español rioplatense componen, teóricamente, la noción de registro.

En principio, el discurso es el uso de la palabra –sea oral o escrita– en un contexto determinado (para mayor desarrollo, véase Unidad 2, punto 2.1.).

El registro consiste en la posibilidad que tenemos de adaptar nuestro discurso de acuerdo con el contexto comunicativo (el aula, la cancha de fútbol, un transporte público, etc.), y también de acuerdo con el receptor (el profesor, el hincha de mi equipo, el chofer del transporte, etc.). Existen, entonces, dos factores básicos que van a determinar nuestro "modo" de expresarnos: quien me escucha o lee (el receptor) y el lugar donde hablo o donde doy a leer un escrito propio (el contexto o ámbito). Ambos aspectos juntos, porque puedo estar en el aula entre compañeros, no con el docente. O bien, viajar en el colectivo con un docente, que es mi amigo.

Estas variaciones de registro que todos realizamos simplemente por sentido común, aunque no conozcamos el concepto teórico, en el ámbito académico suelen representar un obstáculo para una comunicación adecuada. Nos interesa, en este punto, distinguir entre:

Registro formal: caracterizado por una correcta pronunciación, un léxico preciso[4] y variado, la corrección gramatical, el cuidado de la ortografía. Si estamos redactando un escrito, debemos recordar escribir palabras completas y no es recomendable abusar de las abreviaturas.

Registro informal o coloquial: cuando el hablante se maneja en su vida cotidiana, emplea un vocabulario más simple, repetitivo, impreciso y menos estricto en la aplicación de las normas gramaticales.

ACTIVIDAD 4

En grupos, leer la nota de Sebastián Premici para *Página/12* (4 de diciembre de 2015).

Se recomienda atender a los paratextos; indique cuáles reconoce y qué utilidad le brindan.

A partir de la información que se brinda allí, redactar dos correos electrónicos:

-uno para contarle la noticia a un amigo y expresarle nuestra preocupación, ya que necesitamos comprar medicamentos;

-otro para informarle sobre esta suba a nuestro nuevo jefe (sin citar la nota) y pedirle un aumento de sueldo, porque necesitamos comprar medicamentos.

Puesta en común de ambos correos, por grupo. ¿Cuál es la función dominante en este texto? Aporte un ejemplo. ¿Reconoce otras funciones? Indíquelas sobre el mismo texto para conversar luego con los compañeros y el docente.

Diario ***Página/12***
Viernes, 4 de diciembre de 2015
ECONOMIA
LOS 50 PRINCIPALES LABORATORIOS APLICARON AJUSTES DE PRECIOS DE HASTA 40 POR CIENTO DESDE OCTUBRE
En un mes, más aumentos que en todo un año

4. Según el diccionario de la Real Academia Española, el léxico es el "vocabulario, conjunto de las palabras de un idioma, o de las que pertenecen al uso de una región, a una *actividad determinada*, a un campo semántico dado" (http://www.rae.es/). El subrayado es propio.

El antihipertensivo de Gador pasó de 29,11 pesos a 42,76 pesos, una suba de 45 por ciento. El caladryl y el benadryl de Elea aumentaron 29 por ciento, cuando el alza de los últimos doce meses había sido de 15. Son algunos de muchos ejemplos. Intimación oficial.

Por Sebastián Premici

Los principales laboratorios de medicamentos que trabajan en la Argentina aplicaron aumentos de precios cercanos a un 10 por ciento en el transcurso de la semana previa y posterior al *ballottage*. Por tal motivo, la Secretaría de Comercio le reclamó a 50 empresas del sector que informen el porqué de semejantes incrementos, con el objetivo de evaluar posibles multas. Según la asociación defensora de los consumidores Deuco, hay medicamentos que tuvieron incrementos del 40 por ciento entre octubre y noviembre, porcentaje que en algunos casos duplica las subas registradas en los doce meses anteriores. Al igual que las empresas alimenticias, los laboratorios decidieron los incrementos dentro de un clima de especulación por la prometida devaluación del futuro gobierno de Mauricio Macri.

Las subas se extienden a la mayoría de los remedios comercializados en el país. Los laboratorios tienen cinco días hábiles para responder, es decir que las posibles multas recaerán sobre el próximo secretario de Comercio, Miguel Braun. Desde la Unión de Usuarios y Consumidores reclamaron a las próximas autoridades que sancionen a los laboratorios.

Premici, S. (4 de diciembre de 2015). En un mes más aumentos que en todo un año. *Página/12*. Recuperado de: http://www.pagina12.com.ar/diario/economia/2-287543-2015-12-04.html

Al iniciar una carrera universitaria, también necesitamos adquirir un registro. Ingresamos en una comunidad lingüística, conocemos y utilizamos un conjunto de palabras "nuevas" (el léxico) propio de nuestra futura profesión. Si retomamos, por ejemplo, el párrafo del punto 2 (pág. 27), podemos inter-

pretar palabras como "aspectos genéricos" desde el uso general, corriente de esos términos, o bien, desde el uso especializado en el ámbito del derecho.[5]

Por esta razón, es importante prestarle la debida atención al "registro" que utilizamos en el ámbito académico en general y en nuestras distintas carreras en particular. La adquisición de la "jerga" (registro) propia de cada profesión cumple dos funciones fundamentales en nuestro aprendizaje: por un lado, nos posibilita la adquisición de nuevos conocimientos (ya que tenemos lo que comúnmente llamamos "una base"); por otro lado, certifica el grado de conocimientos que tenemos sobre la disciplina en la que nos especializamos. Ambas funciones cumplen un rol central en nuestra construcción como futuros profesionales.

4. Discurso oral y discurso escrito

El código escrito, habitualmente, se presenta como un sistema de signos que sirve para transcribir el código oral. Pero esto no es correcto; tenemos que tener en cuenta que el código escrito no constituye una mera transcripción del código oral, sino que se trata de dos sistemas diferentes.

Cuando me comunico por escrito o leo lo que alguien más escribió, se presentan los siguientes rasgos:

a) el emisor no tiene que adaptarse al receptor: puede escribir cuando puede, puede borrar y corregir; y el receptor, a su vez, puede leer todo o parte de la comunicación escrita, empezar de atrás hacia adelante, etc.;

b) los protagonistas (emisor y receptor) no comparten ni el tiempo ni el espacio;

5. Con "aspecto genérico", en la cita se hace referencia a las diferencias de género entre hombres y mujeres. Así, se entiende por género: "las relaciones en determinados grupos humanos que, de acuerdo con su cultura y organización social poseen una cosmovisión, una vinculación con los recursos naturales, una vestimenta, modos de producción, practican ritos y ceremonias; formas bajo las cuales se manifiestan aspectos propios de la convivencia entre hombres y mujeres". [Elementos conceptuales sobre el racismo contenidos en los documentos preparados para el IIDH/BID, en el marco de las actividades preparatorias de la Conferencia mundial contra el racismo, la discriminación racial y la xenofobia].

c) al tratarse de una interacción diferida en el tiempo, el texto debe contener las instrucciones necesarias para ser interpretado.

Entre el código oral y el código escrito existen, entonces, diferencias contextuales (espacio, tiempo, relación entre interlocutores, etc.) y textuales (relacionadas con el mensaje de la comunicación). Repasemos estas diferencias [reelaboración a partir de Cassany, 2006: 36-39].

4.1. El discurso oral

Respecto de las características contextuales que presenta el discurso oral (cualquier mensaje que se transmite oralmente), debemos mencionar que se trata de una comunicación espontánea, es decir, el emisor puede rectificar –pero no borrar– lo que ya ha dicho. Al tratarse de una comunicación inmediata en la que el emisor y el receptor comparten el tiempo y el espacio, los códigos no verbales cobran relevancia: la ropa, el movimiento del cuerpo, los tonos de la voz, las pausas, las miradas, etc. Además, hay interacción entre el emisor y el receptor durante la emisión del texto. El emisor, mientras habla, puede observar la reacción del receptor y puede modificar su discurso según esa reacción (podemos comprobar si el o los que nos escuchan nos prestan atención, si están aburridos, si están o no de acuerdo con lo que estamos diciendo, etc.).

Con relación a cómo influye en el propio mensaje (texto) el hecho de que sea transmitido en forma oral, podemos advertir que aparece la procedencia dialectal (geográfica, social y generacional) del emisor. ¿Recuerdan que habíamos dicho que si alguien nos escucha hablar, puede darse cuenta de nuestra nacionalidad, nuestra edad, etc.? Respecto del registro, las comunicaciones orales suelen ser más informales y tener propósitos subjetivos.

Asimismo, cuando hablamos podemos hacer una selección poco rigurosa de la información: es frecuente que nos vayamos de tema (digresiones), repitamos palabras o frases, demos datos irrelevantes y nuestro mensaje sea más redundante (decimos varias veces lo mismo con distintas palabras). La estructura del mensaje (texto) es abierta porque hay interacción con quien nos escucha, podemos modificar la estructura durante la emisión. Cuando hablamos, usamos estructuras sintácticas simples: oraciones simples y breves, muchas ve-

ces dejamos frases sin terminar y omitimos parte del mensaje, que el receptor entiende de todos modos (por los gestos, porque tiene conocimientos y experiencias parecidos a los nuestros, por estar en el mismo lugar y en el mismo momento que nosotros). En el discurso oral, no hay problema si repetimos muchas veces alguna palabra que tiene importancia para el tema sobre el que estamos hablando. Y también solemos repetir y apoyarnos en palabras o expresiones (muletillas) que no agregan información, que solo decimos mientras pensamos qué vamos a expresar inmediatamente, por ejemplo: "o sea", "entonces", "igual", "es decir", "esteeeeeeee", entre otras.

Ejemplo:
—¿A qué hora comienza el partido? Yo creí que era..., nada, no sé...
—A las tres de la tarde, creo, pero ¿venís conmigo o vas por tu lado?
—Es que no sé si llego a tiempo y no quiero que te quedes de clavo para esperarme...
Bueno, pero no te pongas ansioso.
—Nos vemos a las tres de la tarde allá, nomás.

4.2. El discurso escrito

Respecto de las características contextuales que presenta el discurso escrito, podemos mencionar que la comunicación por escrito es más elaborada que la oral, porque el emisor puede corregir y rehacer el texto sin dejar rastros de sus correcciones. También es importante señalar que la comunicación escrita es diferida en el tiempo y el espacio, así, casi no usamos los códigos no verbales, porque no podemos observar a nuestro receptor. Como los interlocutores no comparten el tiempo y el espacio, no hay interacción durante la composición del texto; el escritor no puede conocer la reacción real del lector ni puede modificar su discurso de acuerdo con ella.

Con relación a cómo influye en el propio mensaje (texto) el hecho de que sea transmitido en forma escrita, hay que señalar que tendemos a neutralizar las señales de procedencia como emisores (dialectos, expresiones propias de nuestra edad, etc.); es más frecuente utilizar un lenguaje estándar, es decir, que cualquier hablante del español, sin importar la región en donde vive, su edad

o su grupo sociocultural, pueda entender sin problemas. Respecto del registro, por escrito solemos ser más formales y nuestros propósitos son objetivos.

El discurso escrito, a diferencia del oral, nos impone una selección más precisa de la información: el texto contiene información relevante y es menos redundante. La estructura del mensaje por escrito es cerrada porque, cuando escribimos, no interactuamos con un receptor real, entonces no podemos "ir adaptando" la estructura mientras producimos el texto, como sí sucede en el discurso oral. También nuestras oraciones son más complejas y largas, y no dejamos frases inacabadas ni solemos omitir información relevante. En lugar de repetir palabras, como en el oral, por escrito tendemos a usar sinónimos y solemos no utilizar las muletillas.

Una aclaración sobre esta división: esta clásica oposición entre lo oral y lo escrito, en la actualidad, se encuentra puesta en cuestión. Si bien la seguimos teniendo en cuenta porque ofrece una caracterización útil para una primera aproximación a los dos sistemas, debemos tener presente que han aparecido nuevas formas de oralidad y de escritura con el avance de la tecnología. En ámbitos como las redes sociales o el uso de los celulares, a pesar de escribir, lo hacemos con rasgos de oralidad. Ahora bien, esas flexibilidades que se dan en ese ámbito, no deben ser transferidas al uso académico. Esto quiere decir que en un informe, comentario de texto, resumen, etc. las normas deben ajustarse a las del texto escrito formal.

Por ejemplo, el mensaje por medio de WhatsApp: es escrito, pero es informal, también utiliza mucho los códigos no verbales (como los emoticones) y la interacción entre emisor y receptor es casi inmediata. ¿Pueden pensar más ejemplos en los que las características de lo oral y lo escrito se mezclan, debido al uso de la tecnología?

5. A modo de conclusión

Debemos considerar que, a medida que avancemos en nuestras trayectorias académicas, vamos a ir especializando nuestro discurso. Estudiar para desempeñarse en una profesión universitaria implica adquirir conocimientos específicos de la carrera elegida, pero también implica ingresar y pasar a for-

mar parte de un ámbito lingüístico particular (podemos decir que alguien se expresa "como abogado", "como médico", etc.).

Para desenvolvernos en el ámbito académico, nuestras producciones personales deberán ir adquiriendo las siguientes características específicas:

a) En cuanto a las funciones del lenguaje, nuestras producciones estarán más orientadas hacia el referente (función referencial) o hacia el receptor (función apelativa), en menor grado, también hacia el código (función metalingüística). Por lo general, estas funciones subordinarán a las otras ya vistas.

Ejemplos:

Función referencial: "Muchas de las enfermedades de transmisión sexual pueden prevenirse mediante el uso de preservativo durante todo el contacto íntimo" (suministra información).

Función apelativa: "Debemos utilizar siempre preservativo para evitar el contagio de enfermedades y embarazos no planeados" (expresa una opinión, busca la adhesión del receptor y moverlo hacia una acción concreta).

Función metalingüística (y referencial): "Preservativo: funda fina y elástica para recubrir el pene durante la relación sexual, a fin de evitar la fecundación o el posible contagio de enfermedades" (define una palabra).

b) En cuanto a las variedades del lenguaje, dejaremos de lado los regionalismos (no del todo, ya que la determinación geográfica es más fija) y aquellas expresiones que son específicas de nuestra edad.

c) En cuanto al registro, deberá ser cada vez más formal, en especial, en nuestras producciones escritas. Asimismo, adquiriremos un registro específico vinculado con la disciplina que estudiemos.

d) En cuanto al discurso oral y el discurso escrito, debemos tener presente las características de cada uno, con el fin de expresarnos correctamente, tanto por escrito como en forma oral. Como vimos, el discurso oral es mucho más flexible, porque compartimos la situación comunicativa con nuestro interlocutor (por ejemplo, en un examen oral, el profesor puede inferir información a partir de los códigos no verbales, puede completar el sentido de las frases truncas, etc.). En cambio, el escrito tiene reglas más precisas, justamente, porque no compartimos la situación comunicativa con el otro. Expresarse informalmente, dejar frases por la mitad, dar por supuestas ideas que no escribimos para que el

profesor las complete (el docente puede "completarlas" en un sentido distinto al que quisimos darle), puede perjudicar nuestro desempeño académico.

6. Caso inicial del módulo

Juan Pérez fue diagnosticado con ELA, Esclerosis Lateral Amiotrófica, una enfermedad que, para ponerlo simple, produce una parálisis muscular progresiva, pero no afecta en absoluto las facultades mentales.

Hace algunos meses, con el respaldo de sus médicos argentinos, Pérez entró en el protocolo de una medicación nueva, llamada GM604, que fabrica un laboratorio radicado en Estados Unidos, Genervon, y que parecía muy efectiva en el tratamiento de personas con ELA.

—Empezó con el medicamento en septiembre —dice su esposa—, ya recibió dos dosis y el resultado fue asombroso. Aumentó de peso, puede sostener el torso, moverse un poco. Con esta enfermedad la gente empieza a adelgazar y no hay retroceso, y acá la enfermedad no avanza y hubo mejoras. Pero para que continúe así, no hay que interrumpir el tratamiento, y por eso necesitamos obtener las dosis que faltan.

Sin embargo, ahí es donde empiezan los problemas. Porque la empresa de medicina prepaga a la que Pérez está afiliado desde hace una década se ha negado, hasta ahora, a pagar el tratamiento, cuyo monto supera los 95.000 dólares (88.500 euros) y que Pérez y su mujer han costeado con dinero propio y la ayuda de amigos.

Después de un gigantesco periplo burocrático, su mujer decidió presentar un recurso de amparo ante un Juzgado Nacional en lo Civil y Comercial Federal, que menos de un mes más tarde falló ordenando a la empresa de medicina prepaga que otorgara la cobertura del cien por ciento de la medicación y dio un plazo de dos días para hacerlo.

Pero, hasta hoy, la empresa no ha cumplido con el fallo, aduciendo que se trata de un medicamento en fase de experimentación que aún no cuenta con la aprobación de la Anmat (Administración Nacional de Medicamentos, Alimentos y Tecnología Médica, el organismo que se ocupa de autorizar los medicamentos y alimentos para consumo humano en la Argentina).

Para trabajar

Pensar en acciones para reclamar por esta situación por escrito. El escrito puede ser:

-público (texto para pedir firmas o publicar una nota en los medios o las redes sociales, por ejemplo);

-privado (a la prepaga o al laboratorio Genervon);

-otras formas de acciones por escrito para lograr una solución al problema planteado. Recordá que no debés extraer literalmente la información contenida en el caso, sino usar la información dada allí para plantear una acción frente al caso señalado.

Unidad 2

En esta unidad, vamos a trabajar sobre los aspectos fundamentales del texto verbal escrito. ¿Qué es lo que hace que un texto sea percibido (leído, comprendido, interpretado) como tal? ¿Es suficiente la corrección gramatical y sintáctica, o intervienen más elementos en la construcción de un texto?

Haremos hincapié en los elementos gramaticales y sintácticos que construyen un texto, sin embargo, debemos tener en cuenta también los elementos que intervienen en la relación que se establece entre los interlocutores de los textos. Esta relación tiene reglas que influyen de modo decisivo en la construcción de los textos.

En cuanto a los elementos gramaticales y sintácticos, veremos cómo se construye la coherencia y la cohesión de los textos. Nos centraremos en el uso correcto de los conectores y marcadores textuales, esas pequeñas palabras en las que no solemos detenernos cuando producimos o leemos diferentes escritos, aunque ellas son las que mantienen unida toda la estructura textual.

Finalmente, sobre la base de lo que vimos durante las clases, señalaremos, a modo de conclusión, los defectos más frecuentes que pueden presentar los textos.

1. ¿Qué es un texto?

En términos generales, un texto puede ser un programa de radio, un programa diario de televisión, una página escrita, una charla cotidiana, una película, un anuncio publicitario, etc. ¿Qué tienen en común todos estos

ejemplos? Tienen en común que pueden ser considerados coherentes y autónomos (es decir, no dependen de otra cosa externa a ellos) como para ser considerados una **unidad de sentido**.

En la vida cotidiana, tanto en el trabajo como en la universidad o durante los momentos de ocio, leemos y escribimos textos que tienen un autor, alguien que intenta comunicar algo a otro, que es el destinatario. Lo que se comunica tiene una intención: invitar, felicitar, convencer, alegrar, asustar… Esas unidades comunicativas se llaman **textos** y pueden ser breves o extensos. Son ejemplos de textos la novela, la publicidad, los avisos, las críticas de cine, las entradas de enciclopedia, los artículos de manual, las monografías, los informes, las ponencias, las cartas, los mensajes de texto, las canciones, entre otros.

Si nos centramos en un texto periodístico –para elegir uno entre tantos–, para que sea comprendida por el lector del diario que busca informarse, la noticia tiene que cumplir con dos características que definen al texto: ser **coherente** y ser **cohesivo**.

1.1. Normas de textualidad: coherencia y cohesión

La **coherencia** tiene que ver con la unidad temática desarrollada, cada párrafo debe aportar en el desarrollo de los hechos. Cada idea está relacionada con una parte del contenido de otra. Este aspecto es necesario que lo tengas en cuenta tanto al leer un texto como al producirlo. Al finalizar la lectura, vos, como lector, debés poder construir el sentido global del texto. De la misma forma, cuando somos nosotros los productores del texto, antes de comenzar a elaborarlo, debemos tener en claro cuál es el sentido global que deseamos plasmar en palabras.

La coherencia "es un concepto que se refiere al significado del texto en su totalidad, abarcando tanto las relaciones de las palabras con el contexto como las relaciones entre las palabras en el interior mismo del texto" (Calsamiglia y Tusón, 1999: 222). Recordá que cuando definimos "textos" habíamos visto que tenían que ser coherentes y autónomos como para ser considerados una unidad de sentido. La coherencia es **semántica**, es decir, se trata del

sentido global que tienen los textos. El **sentido global** está relacionado con la capacidad que tenemos de recordar y resumir incluso los textos más largos, como una novela o una película. Si queremos recordar de qué se trata la película *Titanic*, por ejemplo, ¿relataríamos paso por paso cada una de las escenas y situaciones, o diríamos a grandes rasgos de qué se trata? Ese decir "a grandes rasgos" es el tema global de *Titanic*, en este caso.

La **cohesión** es la relación de significado entre las palabras del texto, es el entretejido de significaciones que se logra mediante una serie de procedimientos gramaticales que van construyendo ese tejido. Consiste en las relaciones locales entre elementos lingüísticos (las palabras). "La cohesión se da en el interior del texto y funciona como un conjunto de enlaces dentro del texto que establecen relaciones semánticas, relaciones de significado, necesarias para que este pueda constituirse como una unidad de significación" (Calsamiglia y Tusón, 1999: 230). Un ejemplo de recurso cohesivo es el uso de apelativos, distintas formas de nombrar a alguien para evitar la repetición. En una noticia que cuente un asalto, el periodista puede referirse al delincuente como: el joven, el malhechor, el bandido, etc.

¿Cuáles son los mecanismos cohesivos? Si lo que hace que un texto sea un texto es un tema global, la selección del contenido relevante para ese tema resulta central. También es central que se mantenga un **referente (a qué se refiere el texto)** desde el principio hasta el final, así sea un texto de cuatro renglones o una novela de quinientas páginas. Tiene que haber un hilo conductor (¿recordás que el texto es como un tejido?) que mantenga la unidad de sentido a lo largo de todo el desarrollo, sea largo o corto.

a) *El mantenimiento del referente: procedimientos léxicos (por medio de palabras)*. Las referencias de los textos se construyen mediante palabras (elementos léxicos) que pueden aparecer como **repetición** de palabras, los **sinónimos** o el uso de una palabra que tenga que ver con el mismo ámbito de significación (palabras generales), por ejemplo: "El porcentaje del Producto Bruto Interno (PBI) destinado a la educación descendió respecto del año anterior. Asimismo, teniendo en cuenta los últimos 5 años, el porcentaje de presupuesto destinado a esta área sobre el gasto total había subido hasta ahora...". Otras

palabras generales usadas habitualmente son: idea, problema, tema, cuestión, asunto, persona, lugar, hecho.

b) *El mantenimiento del referente: procedimientos gramaticales*. Cuando escribimos un texto, no es conveniente repetir constantemente el referente (el tema del que estamos hablando). Hay palabras que sabemos a qué se refieren por contexto, como los pronombres demostrativos (este, ese, aquel), los pronombres personales (yo, me, mí, conmigo, él) y los posesivos (mío, tu, tuya, suya, su, sus). Estos pronombres recuperan una palabra o expresión anterior o posterior en el texto. Ejemplo: "***La Ley de Financiamiento*** [referente] ya tiene media sanción en el Senado. ***Esta podría tener implicancias concretas muy positivas en el sistema educativo***. Sin embargo, para que ***ello*** suceda, al momento de la sanción deben asegurarse los mecanismos políticos y jurídicos para garantizar su cumplimiento".

Enlaces hacia adelante (cuando el referente del pronombre está después)

b.1) Por ejemplo: No lo hubieras podido creer. Ganamos el partido.

En este caso hay una **referencia hacia adelante**, es decir que "lo" no tiene significado en sí mismo, sino que ese significado se completa con la frase que viene después del punto. El pronombre viene antes que su referente.

b.2) Por ejemplo: El **Hospital** estaba lleno de gente. En **él** se atiende la mayoría de los **habitantes de ese pueblo**. **Ellos** no tienen otro lugar donde recurrir en caso de enfermarse.

En este caso hay una **referencia hacia atrás**. Como dijimos antes, "él" y "ellos" no tienen significado en sí, sino que ese significado se completa con "Hospital" (él) y "habitantes del pueblo" (ellos). El pronombre viene **después** que su referente.

Los pronombres relativos tienen algunas particularidades desde el punto de vista semántico y morfosintáctico.

• **Que y cual**: los empleamos indistintamente para referirnos a personas, animales, lugares, objetos. Cuando les antecede un artículo (el que, la que, el cual, los cuales), concuerdan con el sustantivo antecedente en género y número.

La manta sobre la cual coloqué las artesanías es tejida en telar.

Los alumnos que están en el patio han cometido una falta grave.

• **Quien**: lo podemos utilizar solo cuando el antecedente es una persona o grupo de personas. Concuerda en número con el antecedente.

Estos son los obreros con quienes tendremos la reunión.

La muchacha a quien habías invitado es una ex novia de mi primo.

• **Donde:** solo lo utilizamos para referirnos a un lugar físico, es decir que el antecedente debe ser un lugar.

Esta es la universidad donde estudio.

La oficina donde trabajo tiene mucha luz natural.

• **Cuyo:** indica pertenencia. Es el único que tiene una doble relación: por una parte, se refiere al antecedente, a quien pertenece el objeto mencionado, pero por otra parte concuerda en género y número con el sustantivo posterior (el objeto).

Las montañas en cuyo pie se colocó el monumento son las más altas del país.

El pie es de las montañas masc. sing.

La campera en cuyas mangas hay etiquetas de marcas fue encontrada en la calle.

Las mangas son de la campera fem. plural

• **Cuando, como, cuanto:** los podemos utilizar cuando se refiera a tiempo, modo o cantidad, respectivamente.

Fue entonces cuando lo vi. Tiempo

Es así como supe la verdad. Modo

Tuvo todo cuanto quiso. Cantidad

La elipsis: se trata, sencillamente, de omitir los pronombres o la repetición de palabras, porque se puede reponer el sentido por el contexto.

Por ejemplo: **El médico** lo mandó a hacerse estudios la semana pasada, **recibió** los resultados y lo **llamó** para una nueva consulta.

El sujeto de esta oración, "el médico", aparece solo una vez; después no volvemos a escribir "el médico recibió" y "el médico lo llamó", sino que **omitimos** la reiteración del sujeto y solo escribimos "recibió" y "llamó", y se entiende por contexto que quien realiza todas esas acciones es el mismo médico.

c) *Otro de los procedimientos cohesivos es el uso de marcadores y conectores:* son piezas lingüísticas que relacionan de forma explícita las oraciones

o porciones más largas de texto, estableciendo diversos tipos de relaciones semánticas entre esas partes.

Los marcadores y los conectores

MARCADORES QUE CONTRIBUYEN A LA ORGANIZACIÓN DEL TEXTO (CONECTORES METATEXTUALES)	
Iniciadores	Para empezar, antes que nada, primero de todo
Distribuidores	Por un lado, por otro; por una parte, por otra; estos, aquellos
Ordenadores	Primero, en primer lugar, en segundo lugar
De transición	Por otro lado/parte, en otro orden de cosas
Continuativos	Pues bien, entonces, en este sentido, el caso es que, a todo esto
Aditivos	Además, igualmente, asimismo
Digresivos	Por cierto, a propósito
Espacio-temporales	
De anterioridad	Antes, hasta el momento, más arriba, hasta aquí
De simultaneidad	En este momento, aquí, ahora, al mismo tiempo, mientras, a la vez
De posterioridad	Después, luego, más abajo, seguidamente, más adelante
Conclusivos	En conclusión, en resumen, en suma, en resumidas cuentas, total
Finalizadores	En fin, por fin, por último, para terminar, en definitiva

MARCADORES QUE INTRODUCEN OPERACIONES DISCURSIVAS PARTICULARES	
De expresión de punto de vista	En mi opinión, a mi juicio, a nuestro entender, desde mi punto de vista, a mi parecer, tengo para mí, por lo que a mí respecta
De manifestación de certeza	Es evidente que, es indudable, todo el mundo sabe, nadie puede ignorar, es incuestionable, de hecho, en realidad, está claro que
De confirmación	En efecto, por supuesto, desde luego, por descontado, efectivamente
De tematización	Con respecto a, respecto de, a propósito de, por lo que respecta a, en cuanto a, referente a, con referencia a, en lo que concierne, en/por lo que se refiere a
De reformulación, explicación o aclaración	Esto es, es decir, en otras palabras, quiero decir, o sea, a saber, bueno, mejor dicho, en particular, en concreto
De ejemplificación	Por ejemplo, a saber, así, en concreto, pongamos por caso, sin ir más lejos
CONECTORES	
Aditivos o sumativos	Y, además, encima, después, incluso, igualmente, asimismo, también, tal como, del mismo modo, ni, tampoco
Contrastativos o contraargumentativos	Pero, en cambio, sin embargo, ahora bien (oposición); sino, en lugar/vez de, por el contrario, antes bien, contrariamente (sustitución); excepto si, a no ser que (restricción); de todos modos, sea como sea, en cualquier caso, a pesar de, no obstante, con todo, aun así, después de todo, así y todo, con todo (y con eso) (concesión)
De base causal	
Causativos	A causa de ello, por ello, porque, pues, puesto que, ya que, dado que, por el hecho de que, en virtud de, gracias a
Consecutivos	De ahí que, pues, luego, por eso, de modo que, de ello resulta que, así que, de donde se sigue, así pues, por (lo) tanto, de suerte que, por consiguiente, en consecuencia, en efecto, entonces

(Calsamiglia y Tusón, 1999: 246-248)

Podemos afirmar, entonces, que todo texto remite a **un tema que lo unifica**:

> Para que una serie de enunciados pueda ser entendida como un texto y no como un simple agregado de frases debe existir la posibilidad de trazar el "mapa" de sus relaciones semánticas, o sea, su coherencia. Si no se puede encontrar un tema que las agrupe, no existe un texto. (Nogueira, 2010: 43).

En otras palabras, lo que hace que un encadenamiento de frases sea un texto es que tienen un sentido global, están relacionadas con un tema en particular, y el significado de las frases se relaciona con ese tema global.

Por su parte, el texto lingüístico es aquel que está compuesto por palabras (escritas u orales). La palabra "texto" está relacionada con el verbo "tejer". ¿Qué significa tejer? Entrecruzar hilos, ¿verdad? Un tejido es una trama de hilos que se intercalan y forman una tela.

El texto es un tejido, pero hecho de palabras relacionadas entre sí. Cualquier agrupación de palabras no es un texto, los elementos verbales (las palabras) que integran un texto "deben estar organizados y relacionados entre sí de manera explícita o implícita". (Calsamiglia y Tusón, 1999: 217). Por consiguiente, esta organización construye la textura del discurso.

Como podemos observar, para analizar un texto lingüístico tenemos que tomar porciones más grandes que la oración. El análisis sintáctico no puede abarcar al texto, porque se ocupa solamente de la oración, es decir, su unidad de análisis es la oración. Para analizar las redes que componen un texto, las relaciones entre las oraciones que hacen que un texto sea reconocido como tal, precisamos recurrir a otras herramientas para el análisis.

Pensemos en lo que vimos de los textos en general: se definen porque tienen un sentido global, una unidad de sentido. Ahora bien, el sentido de un texto, ¿depende solo de las palabras que hay en él? Si leemos un texto que trata sobre física cuántica, sin ninguna noción sobre el tema, ¿tendrá sentido para nosotros si no tenemos conocimientos anteriores sobre este tema? Así, el significado de un texto depende, por un lado, de su contenido global y, por otro lado, de los conocimientos y experiencias de los interlocutores. Podemos agregar aquí que también depende –¡y en gran medida!– del contexto.

ACTIVIDAD 1

Leer en grupos la publicación del Ministerio de Salud y la nota periodística. Responder por escrito, elaborado por el grupo, teniendo en cuenta ambos textos.

a) ¿Cuál creen que es el propósito del emisor en cada caso?

b) ¿Para qué piensan que le sirven al receptor el texto y la nota periodística?

c) ¿En dónde creen que fueron publicados ambos textos?

d) Redactar la idea global de cada texto.

e) En la publicación del Ministerio de Salud:

-se usa "en el cual". ¿A qué se refiere?;

-en el segundo párrafo, aparece "Por ello" ¿A qué hace referencia?

f) En la noticia:

-¿de qué distintas maneras se hace referencia al Dr. Yuni en el texto?

-en el párrafo titulado: "Nuevo paradigma" se utiliza el conector "sin embargo", explique por qué.

MINISTERIO DE SALUD DE LA NACIÓN ARGENTINA
PROGRAMA NACIONAL DE ENVEJECIMIENTO
ACTIVO Y SALUD PARA LOS ADULTOS MAYORES
Marzo 2007 (fragmento)

Marco teórico

Durante la Asamblea Mundial de Envejecimiento realizada en Madrid, en el año 2002, se redactó el Plan Internacional de Acción sobre el Envejecimiento en el cual se realiza un llamamiento a la acción y se esbozan pasos para cambiar actitudes, políticas y prácticas relacionadas con el envejecimiento en todos los niveles y en diferentes sectores, de forma que las personas mayores permanezcan saludables, activas y productivas.

Por otra parte, el Plan de las Naciones Unidas hizo un llamado a los gobiernos a desarrollar y reforzar los servicios de Atención Primaria de la Salud para que cubran las necesidades de los adultos mayores. En conjunto con la Asamblea de las Naciones Unidas, la Organización Mundial de la Salud (OMS) lanzó –en el año 2002– su Marco de Polí-

ticas sobre el Envejecimiento Activo que define al envejecimiento activo como el proceso de optimizar las oportunidades para la salud, la participación y la seguridad, de manera que se realce la calidad de vida a medida que se envejece. El enfoque de envejecimiento activo se construye sobre la perspectiva del ciclo vital, que reconoce la importante influencia que tienen sobre el envejecimiento de los individuos las experiencias tempranas en la vida, el género y la cultura. Por ello, toma en consideración los determinantes de salud que incluyen los procesos conductuales, ambientales, sociales, económicos, biológicos y psicológicos que operan a través de todos los estadios del curso de la vida y determinan la salud y el bienestar en edad avanzada.

Las diferentes preguntas o problemas que plantea el envejecimiento –entendido como un fenómeno humano, tal como la niñez o la edad adulta, en la sociedad contemporánea– pueden y deben ser resueltas por las diferentes disciplinas o profesiones implicadas en la gerontología (medicina, psicología, pedagogía, trabajo social, derecho, etc.) (Moragas, 1991). No se puede ignorar que existen aún acciones, hechos o políticas desfavorables a esta concepción. La principal quizás sea la tendencia a sostener el modelo médico-biologicista que resalta la dimensión fisiopatológica de la vejez, justificando la estigmatización y marginalidad continua de esta población.

Esta situación enmascara la "empresa del envejecimiento" –una industria de productos y servicios enfocados en las enfermedades de la población mayor– en lugar de generar esfuerzos que mejoren las condiciones de bienestar y de calidad de vida durante este proceso. Sin embargo, la salud de la población se ve determinada por factores generales como la organización social y política; factores demográficos (edad promedio, distribución por grupo de edad), genéticos, ecológicos (ambiente de trabajo, contaminación ambiental), económicos (nivel general de prosperidad) y sociales (diferencias entre ingresos, cohesión social, relaciones familiares y sociales, estilos de vida, consumo); consideraciones culturales (valores sociales dominantes, niveles de educación e información), etc.

Estas influencias son válidas para todos los grupos de edad de las sociedades de nuestro siglo y de modo más contundente, para las personas adultas mayores, que son quienes han vivido más tiempo expuestas a ellas. De manera que abordar los factores ambientales y de comportamiento reduce las enfermedades debidas a varias causas,

con externalidades positivas para toda la sociedad en términos de salud. Por último, desde una visión de envejecimiento activo y saludable (Laforest, 1991) se recomienda que el abordaje de la salud en general debe ser interdisciplinario y fluidamente relacionado con la familia, la sociedad y las instancias de decisión política. Por ello se indica especialmente el enfoque de la promoción de la salud en la tercera edad, que en esa etapa se encuentra diluido o incluso ausente y la atención en sus tres niveles, adaptada a especificidades de abordaje y a las necesidades de los adultos mayores. Desde esta perspectiva, es necesario retomar esta dirección en las políticas sanitarias y sociales, así como en la intimidad de cada acto asistencial. (OMS, 2002).

Argentina. Ministerio de Salud de la Nación Argentina. (2007). *Programa nacional de envejecimiento activo y salud para los adultos mayores*. Recuperado de http://www.msal.gob.ar/ent/images/stories/programas/pdf/2013-07_programa-nacional-envejecimiento-activo-salud.pdf

DIARIO *EL NORTE*
12 de marzo 2015 (12:00)
Dr. José Yuni: "Es un mito que las personas mayores tengan dificultades para aprender"
Ayer fue el acto inaugural del ciclo lectivo 2015 de PUAPAM (Programa universidad abierta para adultos mayores). Durante la presentación, el Dr. José Yuni dio una disertación sobre "El aprendizaje a lo largo de la vida como recurso para el envejecimiento activo".

Ayer a las 18:00 fue el acto inaugural del ciclo lectivo 2015 de PUAPAM (Programa universidad abierta para adultos mayores), en el Salón Azul de la Facultad Regional San Nicolás. Durante la presentación, el Dr. José Yuni dio una disertación sobre "El aprendizaje a lo largo de la vida como recurso para el envejecimiento activo". Yuni es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España; especialista en Psicogerontología; docente de varias universidades nacionales; investigador en su especialidad. Ha publicado numerosos libros y artículos. Es evaluador calificado de revistas científicas. Ha recibido cuantiosos premios de diversas universidades.
En diálogo con *El Norte* Yuni habló acerca de la importancia de la educación en los adultos: "Yo vengo del área de la ciencia y la educa-

ción y hace muchos años trabajo en el campo de la educación de las personas mayores. Hace 25 años que comencé a trabajar en la gestión de uno de los primeros programas que hubo en la Argentina, en la Universidad de Río Cuarto. Este programa lo creé yo y dirigí varios años. Después ese trabajo se transformó en tema de investigación y yo me he centrado en especializarme en todo lo involucrado con lo que es la educación y el aprendizaje en las personas mayores, que incluye la mediana edad y la vejez".

Nuevo paradigma

Sobre las particularidades de la educación en personas mayores explicó: "En principio, a nadie le sorprende que cuando uno piensa cómo se organiza la educación en la sociedad tenemos jardín maternal, jardín de infantes, la primaria, secundaria y universidad. Todo el mundo sobreentiende cómo se le enseña a un niño, cómo se organiza el tiempo, qué temas le interesan, qué tipo de actividades son las que se pueden hacer con un niño. A nadie le parece que sea relevante. Sin embargo, cuando llega la vejez hace unos años atrás era extraño hablar de una persona mayor formándose o asistiendo a un espacio educativo, de formación. Las singularidades están dadas por la falta de una actitud que piense que las personas necesitamos seguir aprendiendo toda la vida porque cada vez el conocimiento que adquirimos en edades tempranas de formación se vuelve obsoleto por el cambio social, las tecnologías, los cambios de forma de vida. Hoy en día el aprendizaje es una herramienta para la adaptación, mantenernos integrados socialmente. Es algo nuevo, porque también es nueva la vejez, porque siempre ha habido viejos pero nunca tantos viejos como hay en los últimos 50 años, cuando digo viejo no hablo de lo descartable, del de-

terioro, sino un tipo de vejez cualitativamente muy diferente a lo que el discurso social sostiene sobre la vejez. Son personas mayores que siguen viajando, estudiando, aprendiendo, usando espacios recreativos, reclamando por sus derechos. Es una vejez que no es la del viejito parado en la puerta de su casa mirando la vida pasar. Hay estereotipos que han cambiado y parte de ese cambio tiene que ver con la necesidad de actualizarse, por formarse".

Mitos

Refiriéndose sobre si a las personas mayores les cuesta más aprender expresó: "La otra cosa que es una sorpresa es que las personas mayores son capaces de aprender cosas que requieren habilidades muy complejas a edades muy avanzadas por lo cual todo el mito de que cuando envejecés no aprendés más, que te olvidás, que te falla la memoria, pasa a ser más mito que realidad. No es que no exista pero está asociado a enfermedades, a patologías. Hoy en día hablamos de un envejecimiento normal donde la normalidad está en la capacidad de flexibilidad, de apertura, de adquisición, de actualización. El viejito no es alguien perimido, son personas que tienen un gran compromiso cívico también ya que pueden no ir a votar y siguen haciéndolo. Lo que tiene la educación de mayores es que cambia un poco los ejes tradicionales de la educación. No es una educación que está centrada en la evaluación. No es una educación pragmática. Esto básicamente es una educación para que las personas puedan desplegar su potencial y aunque parezca que las personas ya están hechas, las personas mayores están haciéndose todavía en el sentido de que están siendo personas, sujetos. La educación es una herramienta para que ese despliegue posible sea un despliegue real. La prueba está en la respuesta que tienen estos programas, estas actividades. La mayor parte de los centros de jubilados de la Argentina tienen talleres, cursos, las universidades públicas están desarrollando programas para mayores. Hay alrededor de 100.000 mayores en las universidades estudiando este tipo de cursos".

Durante el cierre del acto inaugural el tenor José Lauría interpretó algunas de sus más reconocidas interpretaciones.

Yuni, J. (12 de marzo de 2015). Es un mito que las personas mayores tengan dificultades para aprender. El Norte. Recuperado de http://www.diarioelnorte.com.ar/nota50403_dr.-jose-yuni-%E2%80%9Ces-un-mito-que-las-personas-mayores-tengan-dificultades-para-aprender%E2%80%9D-.html

ACTIVIDAD 2

Veamos el siguiente párrafo:

> En 1983, Argentina recuperó la democracia como forma de gobierno. Es difícil recolectar pruebas en una escena contaminada. Las epidemias avanzan en todo el mundo. El David es una escultura de Miguel Ángel. Cotidianamente, interactuamos con múltiples textos.

Las oraciones, ¿están bien construidas?

Si las oraciones están bien construidas, ¿por qué este párrafo es incorrecto?

Elegir un tema del párrafo y construir un párrafo coherente, de la misma extensión, sobre ese tema.

ACTIVIDAD 3

Leer en grupos el párrafo que sigue y responder a las preguntas.

¿Tiene un tema global? Si lo tiene, ¿por qué este párrafo nos resulta incorrecto? ¿Cómo lo cambiarían? En grupos, corregir el párrafo. Puesta en común oral.

> Al enfriarse el vapor de agua se convierte en lluvia. Se condensa. Esta cae. El agua de la lluvia proviene del mar. Los vientos empujan el vapor de agua a través de los continentes. El vapor de agua procede del mar. Cuando el vapor de agua se enfría, se condensa en gotas de agua. Aumentan de tamaño y caen como lluvia. El vapor de agua se origina en el calentamiento de las aguas del mar por el sol (Díaz, 1995: 38-39).

Una vez que vimos los mecanismos cohesivos, podemos volver a la actividad 3 y comparar nuestras soluciones con la corrección del párrafo propuesta aquí.

Corrección propuesta al párrafo de la actividad 3:

El sol calienta los mares y hace que el agua se evapore. Los vientos llevan ***el vapor de agua*** *hacia la atmósfera.* ***Este****, al enfriarse, se condensa formando nubes compuestas de* ***gotas de agua****,* ***las que*** *van aumentando de tamaño hasta caer en forma de* ***lluvia****. La* ***lluvia*** *baja por las serranías formando ríos y* torrentes, que ***la*** llevan de regreso al ***mar*** de ***donde*** provino... y ***todo*** vuelve a empezar. (Díaz, 1995: 38-39).

| ACTIVIDAD 4

Leer en forma individual el texto que sigue sin hacer ningún tipo de anotaciones sobre él. En una segunda lectura, elegir uno de los elementos cohesivos que se proponen como opciones.

"Desde el inicio de la actual gestión de gobierno, por mandato del entonces presidente Néstor Kirchner, se comenzó a trabajar a partir de un enfoque transversal de los derechos humanos.

Asimismo / En ese sentido / Por otra parte, la Secretaría de Derechos Humanos ha desarrollado sus tareas específicas a través de distintas líneas de acción. Uno de sus / los objetivos apunta a la adecuación normativa del derecho interno con el derecho internacional de los derechos humanos, así como **en cambio / también** a la revisión de las prácticas y reformas institucionales para consolidar una política pública en derechos humanos.

[…]

La aprobación de la Ley N° 26.657 y la reciente sanción de su Decreto Reglamentario N° 603 del 28 de mayo de 2013 regulan la protección de los derechos de las personas con padecimiento mental **y / pero / sin embargo** se presentan como una innovadora legislación en materia de política en salud mental.

Encuentran **los / sus** fundamentos en los estándares internacionales de derechos humanos en materia de salud mental. Se plantea un nuevo paradigma diferente al existente, que permite pasar de un modelo centrado en la

exclusión a otro basado en la integración; del espacio institucional cerrado al espacio comunitario abierto; del enfoque basado en la enfermedad y la peligrosidad a otro basado en el concepto de sujeto de derecho en su proceso de integración social, fundado en el resguardo o la restitución de sus derechos.

[…]

En consecuencia / Entonces / A causa de ello podemos afirmar que la nueva ley remueve las viejas prácticas manicomiales y establece un nuevo sistema que permite recuperar la dignidad de los pacientes. Esta nueva perspectiva implica la necesidad de promover la apertura a otros discursos, otras miradas y otros aportes. **Este / Aquel** es el nuevo desafío que la ley impone. **En virtud de ello / De ahí** la necesidad de la capacitación y la práctica profesional de los distintos agentes, profesionales y efectores que integran los servicios de salud mental".

Arriagada, M., Ceriani, L. y Valeria, M. (comps.) (2013). Políticas públicas en salud mental: de un paradigma tutelar a uno de derechos humanos. Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Secretaría de Derechos Humanos. Recuperado de: http://www.jus.gob.ar/media/1199853/pol_ticas_p_blicas_en_salud_mental.pdf

ACTIVIDAD 5

a) Unir las parejas de oraciones con los conectores que parezcan más adecuados de esta lista: pero - sin embargo - debido a - debido a que - además - por eso - aunque - a pesar de que - en consecuencia - por ello - porque - por consiguiente - puesto que - ya que - etc. (Condiciones: se puede cambiar el orden de las oraciones. No se puede usar el conector "y" ni repetir el mismo conector más de dos veces).

- Su familia estaba preocupada. Ella no salía de su habitación.
- Animales y plantas morían sin esperanza. La sequía secó todos los abrevaderos.
- Iré al cine por la noche. Hoy no tengo ningún compromiso en mi agenda.

b) Mejorar la cohesión de estos breves textos:

- El otro día en la calle me encontré con unos amigos. Los amigos me contaron que habían comprado una moto. Habían comprado la moto con un dinero que habían ganado en verano. En verano habían estado trabajando para ganar dinero y comprar una moto.

- Tener animales en casa es muy agradable. También tener animales en casa tiene problemas. Tienes que sacar a los animales a pasear y tienes que llevarlos al veterinario. Hay personas que no quieren tener animales en su casa. No quieren tener animales por varios razones. Algunas personas tienen alergia a los animales. Otras personas no pueden cuidar a los animales.

- Mis padres vivían en una casa junto a un campo de fútbol. Mis padres siempre van a ver los partidos de fútbol y antes también iban a ver los partidos. Ahora mis padres viven en el campo. Se mudaron al campo porque quieren vivir ahora una vida más tranquila y siempre han vivido junto a un campo de fútbol. Hay mucho ruido junto a un campo de fútbol.

c) Convertir todas estas secuencias en un texto cohesionado (hacer todas las transformaciones que consideren oportunas):

Las turistas estaban preocupadas/ Las turistas iban en coche/ El coche tenía poca gasolina/ La gasolina no parecía suficiente/ Las turistas miraban el mapa/ Las turistas no encontraban en el mapa ninguna indicación/ Las turistas no tenían suficiente luz para ver bien el mapa/ Era invierno/ Hacía mucho frío/ Las turistas hablaban entre ellas y se reían/ Las turistas estaban preocupadas/ Apareció un policía/ Las turistas se asustaron mucho/ Las turistas dieron un grito/ Las turistas se fueron sintiendo cada vez mejor/ Una de las turistas preguntó al policía/ El policía no contestó/ El policía las miró/ El policía les pidió los pasaportes/ El policía les contestó/ La gasolinera estaba a un par de millas al otro lado de la frontera/ Las turistas necesitaban dinero del país para comprarlas/ Las turistas le preguntaron al policía qué podían hacer.

Recuperado de http://delengua.wikispaces.com/file/view/Ejercicios+cohesion

d) Corregir el siguiente texto que presenta problemas de coherencia y cohesión textual:

Sevilla, con frecuencia, esta ciudad huele a azahares. Se lo puede comprobar en su famosa catedral. Esta catedral es la más grande del mundo después de San Pedro, en Roma, y San Pablo, en Londres. En la catedral, presumiblemente, duerme el sueño eterno el descubridor de América. La catedral de Sevilla erigida en 1412 sobre una mezquita es el templo gótico más grande de España. Conserva de la mezquita el Patio de los Naranjos y la Giralda. La Giralda es uno de los íconos inconfundibles y más bellos de la ciudad. La Giralda tiene 93 metros de altura hace las veces de mirador. Por supuesto que no se debe abandonar la capital de Andalucía sin probar sus exquisitas tapas. No se puede abandonar sin tomar una copa de jerez o manzanilla en alguno de sus múltiples bares, o aún mejor, en un tablao flamenco. No se puede renunciar al mantel en un buen restaurante. La cocina toma como propios ingredientes de zonas cercanas. Es el caso del jamón, los mariscos de Cádiz y Huelva, el queso y otros platos: alcauciles salteados con habas fritas, bacalao al perfume de ajos confitados; una lista interminable que hace agua la boca. Estará siempre presente el aceite de oliva por la proximidad de Sevilla con pueblos mediterráneos.

2. El proceso de escritura

Hemos hablado del armado del texto. Nos posicionaremos ahora desde el lugar de la escritura. Para escribir un texto que sea coherente y cohesivo debemos tener en cuenta que tanto en las situaciones cotidianas como en las académicas se escribe con una finalidad, acerca de un tema determinado, para un destinatario concreto. Antes de escribir, teniendo en claro por qué escribimos, para quién, debemos **planificar**, es decir, pensar el contenido de lo que queremos escribir, decidir el registro de lengua a utilizar, la extensión, cuál es la información básica que no puede faltar.

Una vez planificado, lo escribimos en forma de borrador. ¿Por qué borrador? Porque nos permite releer, corregir, ampliar. El borrador nos alivia en cuanto a que no es lo definitivo y nos obliga a volver sobre lo escrito, cuestión esta a la que nos solemos resistir.

Mientras vamos elaborando el borrador, ya podemos ir releyendo a fin de revisar cuestiones de estructura del texto, repeticiones innecesarias de vocabulario, inclusión de términos adecuados a la situación, claridad en la expresión, caligrafía, ortografía, etc.

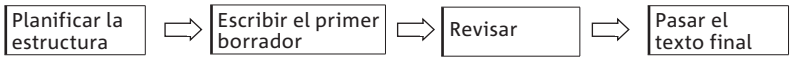
Una vez revisado el texto, hacemos su edición final: decidimos tipo de letra, espaciado, subrayados.

En este proceso interviene la memoria a largo plazo, en la que indagamos, traemos al presente, por ejemplo, lo que conocemos del tema, de la audiencia a quien nos dirigimos. También son importantes el tema del texto, la información indispensable, la terminología específica. Finalmente ejecutamos los pasos del proceso propiamente dichos:

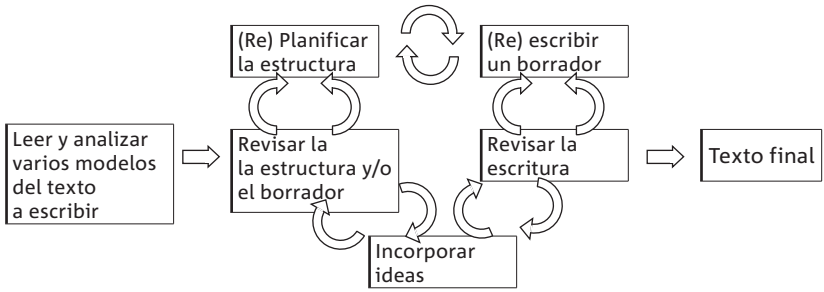
planificación-borrador-revisión-edición final

Resumiendo: la escritura es un proceso recursivo que consta de las etapas enunciadas antes, pero que no es un orden lineal. Puedo estar escribiendo el borrador y modificar lo planificado; o puedo estar revisando y ya editar.

PROCESO LINEAL



PROCESO RECURSIVO



Como alumno universitario, ante cualquier situación académica que demande la producción de un texto, es necesario que tengas en cuenta las etapas antes mencionadas y reflexiones ante el producto final. Si cumple con lo esperado en cuanto al tipo textual, su estructura, el contenido, el destinatario.

Otro aspecto a tener en cuenta en la revisión es ser consciente de que no es lo mismo un texto oral que uno escrito. No se trata de trascribir la oralidad. Porque en el caso de la oralidad, emisor y receptor comparten el espacio, el tiempo y el lugar. Lo cual permite, por ejemplo, que *"ahí"* no necesite aclaración. Pero la escritura es una situación diferida, leemos en otro momento, sin la presencia del emisor, entonces es necesario reformular ese *"ahí"* para que quede claro, debemos decir: *"al costado de la casa…"* Si en la oralidad decimos *"ayer"*, en la escritura diremos *"el día anterior"*.

También las miradas, las pausas, los tonos que colaboran en la oralidad con la construcción de sentidos, no se hallan de la misma manera en el texto escrito; estos aspectos deben pensarse con el uso adecuado de los signos de puntuación.

En la oralidad se usan expresiones como *"¿Me entiende?"*. A veces se dejan oraciones inconclusas o se reiteran términos. En la escritura se debe cuidar que las oraciones estén completas y se deben evitar las repeticiones.

Se espera que como alumno puedas reflexionar ante la escritura para pasar de ser un escritor inexperto a ser un escritor experto, porque no pueden escribir textos claros y efectivos solo los escritores profesionales, podemos hacerlo todos: alumnos o docentes.

2.1. Los problemas frecuentes en los textos

A grandes rasgos, existen cuatro problemas frecuentes en los textos (Bas et al, 1999: 114-116).

1. Dificultad del escritor para ubicarse en la situación.

El escritor no tiene en cuenta la situación: ¿quién escribe? ¿Para quién? ¿Con qué propósito lo hace? Muchas veces puede fallar en la elección de un registro lingüístico adecuado a la formalidad o informalidad de la situación comunicativa.

Ejemplo:

> Correo electrónico enviado de un paciente a su médico:
> "Doc": necesito que me haga de nuevo la prescripción médica, porque los de la obra social no me reconocen el gasto si no está el nombre genérico del medicamento. No se equivoque, ¡que es un vagón de guita!

¿Les parece adecuado este texto? ¿Por qué falla? ¿Por cuestiones de cohesión, coherencia, registro…?

2. Dificultad del escritor para organizar su información de modo que resulte comprensible para el lector y para sumar información.

Aquí el escritor no realiza las operaciones lógicas para conectar la información del texto y para hacerlo avanzar temáticamente, lo que puede derivar en saltos temáticos. También puede suceder que el texto enuncia ideas, pero no las desarrolla: no da ejemplos, ni definiciones.

Se eligen comienzos y finales sin funciones claras; se concluye con finales abruptos o con cierres que no derivan de lo que viene antes en el texto.

Ejemplo:

> **Conclusiones: la investigación es necesaria para alcanzar la cobertura sanitaria universal**
>
> Con el punto de mira puesto en la investigación, la finalidad del presente informe no es medir la brecha entre la cobertura actual de los servicios de salud y la cobertura universal, sino más bien determinar las preguntas que se plantean a medida que procuramos avanzar hacia esa cobertura y examinar de qué manera puede dárseles respuesta a fin de acelerar los progresos.
> Cuando en 2005 todos los Estados Miembros de la OMS asumieron el compromiso de alcanzar la cobertura sanitaria universal, dieron un gran paso adelante en favor de la salud pública. Pusieron en marcha una agenda de investigación. No sabemos aún cómo garantizar que cada quien tenga acceso a todos los servicios de salud que necesita, en todos los entornos. La investigación es el medio de colmarlas.

La primera y más importante de las dos series de preguntas tiene que ver con la elección de los servicios de salud que se necesitan, el mejoramiento de la cobertura de esos servicios y de la protección contra los riesgos económicos, y la evaluación de cómo una mayor cobertura de ambos componentes genera mejores condiciones de salud y bienestar.

La función de la investigación es averiguar si los planes ideados para alcanzar la cobertura sanitaria universal realmente tienen éxito en la consecución de sus objetivos. En la actualidad, las pruebas a este respecto no son contundentes.

Otra de las conclusiones del examen fue que el efecto de las intervenciones variaba según el contexto, el diseño y el proceso de aplicación.

Organización Mundial de la Salud. Informe sobre la salud en el mundo 2013: investigaciones para una cobertura sanitaria universal. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/85763/1/9789240691223_spa.pdf.

3. Dificultad del escritor para atender a la cohesión textual y sus mecanismos cohesivos (elementos explicados a lo largo de esta unidad).

Se producen errores en los procedimientos léxicos de la cohesión, se alude a algo que no fue explicado antes.

Se producen errores gramaticales, como problemas para relacionar los pronombres con sus referentes. También puede haber vacíos que el lector no puede llenar. En consecuencia, la significación del texto se vuelve ambigua y confusa.

Se producen textos con poca riqueza de palabras (se repiten una y otra vez las mismas palabras para decir cosas distintas), se abusa de palabras imprecisas (cosa, asunto) en lugar de emplear vocabulario específico. Se abunda en valoraciones (importante, interesante) en lugar de desarrollar conceptos.

No se respetan las reglas de concordancia (género, número o persona), por ejemplo: **El niña llegaron tarde. /La niña llegó tarde.*

4. Dificultad del escritor para atender a las normas ortográficas.

Un texto plagado de "faltas de ortografía" refleja una falta de cuidado del escritor y desvaloriza la totalidad del texto. Actualmente, la tecnología ofrece

la herramienta de la revisión ortográfica a través del procesador de texto; es imprescindible que utilicemos esta herramienta antes de finalizar un proceso de escritura.

Respecto del uso del corrector de Word, prestar atención a los colores con los que subraya los errores que detecta en pantalla. Así, la **línea roja** marca un error de ortografía; la **línea azul** aparece cuando la palabra está bien escrita, pero no concuerda con el contexto de la frase y la **línea verde** marca un error gramatical. Para aceptar los cambios propuestos por el corrector de Word, hay que posicionarse con el mouse sobre la palabra o frase marcada y desplegar las opciones con el botón derecho del mouse.

IMPORTANTE: no siempre el corrector de Word nos marca errores reales. Puede suceder que marque un error ortográfico porque no tiene la palabra incorporada a su diccionario (el ejemplo más común de este falso error son los nombres propios). También sucede que marca un error gramatical o de concordancia cuando no existe tal error.

Por ejemplo: "La mayoría de los estudiantes *estuvo* de acuerdo", puede aparecer marcado el verbo en singular y sugerir corregirlo con el verbo en plural, porque toma a "los estudiantes" como sujeto, y no al cuantificador "la mayoría", que es el sujeto correcto para esta frase.

Por ello, hay que tomar con cuidado las correcciones del Word. Es una ayuda valiosa, pero, en última instancia, siempre la corrección más precisa se apoya en nuestros conocimientos sobre el uso del lenguaje.

Corregir el siguiente texto primero en papel y luego en pantalla, con el corrector de Word.

¿Por qué una cobertura sanitaria universal?

En 2005, todos los Estados Miembros de la OMS asumió el compromiso de alcanzar la cobertura sanitaria universal. Ese compromiso fue una expresión colectiva de la convicción de que todas las personas deberían tener acceso a los servicios de salud que necesitan sin correr el riesgo de ruina económica o empobrecimiento. Obrar en pro de la cobertura sanitaria universal es un medio poderoso de mejorar las condiciones de salud y bienestar y de promover el desarrollo humano.

En el capítulo 1 se explica cómo la resolución adoptadas por todos los Estados Miembros de la OMS abarcan las dos facetas de la cobertura sanitaria universal: la prestación y el acceso a servicios de salud de alta calidad y la protección contra los riesgos económicos de las personas que necesitan utilizar esos servicios.

La cobertura sanitaria universal –junto con el pleno acceso a servicios de calidad en materia de promoción de la salud, prevención, tratamiento, rehabilitación, cuidados paliativos y protección contra los riesgos económicos– no puede alcanzarse sin los datos científicos que proporciona la investigación. La investigación es un instrumento poderoso para resolver una amplia gama de interrogantes acerca de cómo conseguir la cobertura universal y proporciona respuestas para mejorar la salud, el bienestar y el desarrollo del ser humano.

Organización Mundial de la Salud. Informe sobre la salud en el mundo 2013: investigaciones para una cobertura sanitaria universal. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/85763/1/9789240691223_spa.pdf

Unidad 3

En esta unidad, trabajaremos sobre la lectura. Para ello, intentaremos responder a cuestiones como las que siguen: ¿todas las lecturas son válidas? ¿Cuáles son los criterios de validación de las diferentes lecturas que podemos hacer sobre un mismo texto?

Asimismo, revisaremos las tareas que supone hacer una lectura en profundidad de los textos: una primera lectura general, luego el subrayado, las marcas en el mismo texto y esquemas de lectura para retener sus conceptos principales, para apropiarnos de los textos y estar en condiciones de volcar nuestras lecturas en los resúmenes.

1. Introducción a la lectura

Hay muchos conceptos acerca de qué es leer. Muchas veces se afirma que leer es decodificar los signos presentes en el texto leído. Si pensáramos de esa manera, llegaríamos a la conclusión de que todos podemos leer lo expresado en una noticia, en una entrada de enciclopedia, incluso en un prospecto médico. Sin embargo, muchas veces al avanzar en la lectura de un texto sentimos que no lo entendemos, que no sabemos qué afirma respecto de una idea o cuál es la opinión que sostiene, pero, a la vez, somos capaces de decodificarlo. Si fuera tan sencillo no se escucharía en los medios de comunicación que "los alumnos leen pero no entienden lo que leen" o tampoco se producirían situaciones como la de discutir qué entendió cada uno, ya que si la lectura fuera "transparente" habría acuerdo siempre.

Entonces, se plantea como necesario incorporar otro concepto de lectura. Al respecto, siguiendo a Kenneth Goodman, definimos la lectura como **la construcción de sentidos** lograda mediante un proceso interactivo entre un lector y un texto. Un lector que asiste al acto de lectura con sus expectativas, finalidades, conocimientos previos. Estos conocimientos previos están en relación con el vocabulario, el tema, los autores, los destinatarios, los objetivos de lectura. El lector no es un receptor pasivo sino activo, que procesa la información, se plantea hipótesis, realiza deducciones, intenta deducir el sentido global del texto.

Ese lector interactúa con un texto que, a su vez, tiene sus particularidades respecto del género, de su estructura, de las estrategias puestas en juego, de quién lo escribe, si es objetivo o subjetivo, del contexto de producción, del ámbito de procedencia, entre otros aspectos. Por lo tanto, leer no es decodificar o recorrer con la vista un texto, leer es atribuir significado a lo leído, es interpretar, comprender, poder relacionar los conceptos presentes en el texto con otros conceptos que ya poseemos; porque comprender es poder relacionar entre sí esos conceptos mentalmente, es una operación abstracta. Si comprendemos podemos realizar otras operaciones cognitivas, tales como exponer en forma oral o escrita las ideas centrales del texto.

Por lo expuesto anteriormente, como lectores, es necesario que en cada acto de lectura tengamos en cuenta todas estas cuestiones que podrían ejemplificarse como preguntas: ¿qué sé de este tema?, ¿conozco al autor?, ¿qué estoy buscando al leer el texto?, ¿qué conceptos desconozco y es necesario investigar?, ¿puedo anticipar el desarrollo del tema?, ¿estuve acertado en ese anticipo o debo modificarlo?, ¿el texto responde a la estructura del informe de lectura (o cualquier otro tipo de texto)?, ¿tiende a la objetividad?, ¿cuál es la idea global?, ¿cuáles son las ideas fundamentales desarrolladas en el texto?, etc.

Como vimos en el **punto 4** de la **Unidad 1**, la escritura y la oralidad son dos sistemas diferentes. Cada uno tiene sus propias características y sus propias reglas. Habíamos visto que la escritura no es una simple transcripción de lo que comunicamos en forma oral, sino que se rige por otras reglas.

Una de las características que hace que la comunicación escrita y oral sean diferentes es que los interlocutores no comparten tiempo y espacio (en la división clásica, ya que, como vimos, los medios tecnológicos ofrecen nuevas opciones). La persona que escribe incluye en su trabajo "pistas" que permitan comprender lo que efectivamente quiso decir. El que lee, por su parte, tiene la posibilidad de releer cuantas veces sea necesario para poder comprender el mensaje que contiene el papel.

Entonces, recordemos que:

a) La escritura NO ES una versión gráfica de la oralidad.

b) El rasgo distintivo de la comunicación escrita es la *descontextualización*. Esto se da en espacios y tiempos distintos para cada uno de los interlocutores que se comunican.

Es necesario insistir sobre esta última idea, pues es la que nos permite pensar en el carácter diferido que en la mayoría de los casos poseen tanto la lectura como la escritura. Nosotros, en pleno siglo XXI y en nuestra condición de hispanohablantes sudamericanos, podemos leer textos escritos varios siglos atrás (si están en español o están traducidos al español, o conocemos otra lengua). Otro ejemplo de la vida cotidiana: llegamos tarde a clases y encontramos anotado en el pizarrón "Cambio de aula: Taller de lectura y escritura, por hoy, en el aula 10". Hay así una ausencia de los interlocutores involucrados en el proceso de comunicación. Autor y lector están generalmente alejados el uno del otro en el espacio y en el tiempo, lo cual hace que el texto escrito se presente fuera de su contexto de origen.

Entonces:

c) El mensaje escrito, recortado de su contexto, es recibido como un sistema cerrado cuyos diferentes componentes toman sentido en sus relaciones mutuas.

Ahora bien, es justamente lo diferido de la comunicación escrita lo que le otorga riqueza a los textos. Al recibirse fuera de su contexto de origen, el texto se abre a muchas interpretaciones: al ser leído en distintos momentos y lugares, se aborda desde distintas experiencias, culturas y valores.

Por otro lado, es importante señalar que en la comunicación escrita el autor no tiene tanto "control" sobre lo que escribe, así, el texto escrito es más inde-

pendiente que cualquier producción oral. En este sentido, leer cualquier texto escrito nos puede llevar a diversas interpretaciones, las cuales suelen generar otros textos escritos en los que los diferentes lectores-escritores polemizan y tratan de imponer "la mejor interpretación", lo que el autor "en verdad tuvo la intención de decir". De la misma manera, la lectura amplía el horizonte cultural del lector, posibilitándole el acceso a un universo novedoso que permanecía oculto hasta antes de abordar el texto escrito.

1.1. Criterios de validación de la lectura según el ámbito de circulación

Es importante que tengas en cuenta que si bien los textos permiten hacer cualquier tipo de lectura, sin embargo, *no autorizan cualquier tipo de lectura.* No todas las lecturas son legítimas. Esto quiere decir que pese a que no se puede reducir una obra a una sola interpretación, hay criterios de validación (juicios que dan validez) de las interpretaciones que se lleven a cabo.

Tenemos, entonces, una diferencia fundamental entre "violentar" un texto e "interpretarlo", puesto que violentar un texto sería, por ejemplo, leer en un texto escrito en la Edad Media (aproximadamente, entre los siglos V y XV) una crítica a la economía contemporánea; ya que los conocimientos, la cultura, las sociedades, en suma, los contextos son radicalmente diferentes.

De acuerdo con lo anterior, vale la pena resaltar que nunca se lee en libertad absoluta. Cada ámbito de circulación de los textos impone sus formas de interpretación:

> La Biblia puede leerse en diferentes ámbitos: una iglesia, una sinagoga, una escuela laica [...] un antropólogo o cualquier otro científico se niega a leer con fe –como se lo exigen las autoridades académicas– para someter a pruebas racionales [explicar el texto mediante la razón, y no mediante la fe] lo que se declara en ese antiguo texto. (Nogueira, 2010: 35).

Cada uno de esos ámbitos (el religioso o el científico, en nuestro ejemplo) impondrá las pautas con las que determinará si una lectura es legítima o no para el resto de los integrantes de la comunidad, los religiosos o los científicos.

Vale la pena señalar que lo expuesto guarda relación con lo que viste durante el inicio del Taller (Unidad 1, punto 3) sobre el concepto de registro. Podemos pensar que el registro de cada ámbito de conocimiento es la superficie, la manifestación más inmediata (lo que salta a la vista) de la visión sobre el mundo que adquirimos al especializarnos en alguna disciplina. En este sentido, **registro y lectura válida** se entienden como dos aspectos que conforman la **cosmovisión**[6] que adquirimos en las distintas áreas de conocimiento.

ACTIVIDAD 1

Leer en grupos el cuento "El almohadón de plumas" y responder las consignas.

a) Escriban un breve texto de tres párrafos explicando el cuento: de qué trata, cómo están representados los personajes, cuál es el contexto en el que se desarrolla la trama.

b) Transcriban frases que se relacionen con el agravamiento de la salud de Alicia.

c) Relacionen el motivo de la muerte de Alicia con su percepción del matrimonio con Jordán.

d) Escriban una noticia cuyo hecho sea la muerte de Alicia. Tengan en cuenta los paratextos (título, bajada, imagen, epígrafe) propios de la noticia para realizar el trabajo, así como la cohesión, la coherencia, el uso de los conectores adecuados.

"El almohadón de plumas"
Horacio Quiroga, *Cuentos de amor, de locura y de muerte* (1917)

Su luna de miel fue un largo escalofrío. Rubia, angelical y tímida, el carácter duro de su marido heló sus soñadas niñerías de novia. Lo quería mucho, sin embargo, a veces con un ligero estremecimiento cuando volviendo de noche juntos por la calle, echaba una furtiva

6. Según la Real Academia Española: "Visión o concepción global del universo" (http://dle.rae.es/?id=B5j9BD8).

mirada a la alta estatura de Jordán, mudo desde hacía una hora. Él, por su parte, la amaba profundamente, sin darlo a conocer.

Durante tres meses –se habían casado en abril– vivieron una dicha especial. Sin duda hubiera ella deseado menos severidad en ese rígido cielo de amor, más expansiva e incauta ternura; pero el impasible semblante de su marido la contenía siempre.

La casa en que vivían influía un poco en sus estremecimientos. La blancura del patio silencioso –frisos, columnas y estatuas de mármol– producía una otoñal impresión de palacio encantado. Dentro, el brillo glacial del estuco, sin el más leve rasguño en las altas paredes, afirmaba aquella sensación de desapacible frío. Al cruzar de una pieza a otra, los pasos hallaban eco en toda la casa, como si un largo abandono hubiera sensibilizado su resonancia.

En ese extraño nido de amor, Alicia pasó todo el otoño. No obstante, había concluido por echar un velo sobre sus antiguos sueños, y aún vivía dormida en la casa hostil, sin querer pensar en nada hasta que llegaba su marido.

No es raro que adelgazara. Tuvo un ligero ataque de influenza que se arrastró insidiosamente días y días; Alicia no se reponía nunca. Al fin una tarde pudo salir al jardín apoyada en el brazo de él. Miraba indiferente a uno y otro lado. De pronto Jordán, con honda ternura, le pasó la mano por la cabeza, y Alicia rompió en seguida en sollozos, echándole los brazos al cuello. Lloró largamente todo su espanto callado, redoblando el llanto a la menor tentativa de caricia. Luego los sollozos fueron retardándose, y aún quedó largo rato escondida en su cuello, sin moverse ni decir una palabra.

Fue ese el último día que Alicia estuvo levantada. Al día siguiente amaneció desvanecida. El médico de Jordán la examinó con suma atención, ordenándole calma y descanso absolutos.

—No sé —le dijo a Jordán en la puerta de calle, con la voz todavía baja—. Tiene una gran debilidad que no me explico, y sin vómitos, nada... Si mañana se despierta como hoy, llámeme enseguida.

Al otro día Alicia seguía peor. Hubo consulta. Constatóse una anemia de marcha agudísima, completamente inexplicable. Alicia no tuvo más desmayos, pero se iba visiblemente a la muerte. Todo el día el dormitorio estaba con las luces prendidas y en pleno silencio. Pasábanse horas sin oír el menor ruido. Alicia dormitaba. Jordán vivía casi en la sala, también con toda la luz encendida. Paseábase sin cesar de un extremo a otro, con incansable obstinación. La alfombra ahogaba

sus pasos. A ratos entraba en el dormitorio y proseguía su mudo vaivén a lo largo de la cama, mirando a su mujer cada vez que caminaba en su dirección.

Pronto Alicia comenzó a tener alucinaciones, confusas y flotantes al principio, y que descendieron luego a ras del suelo. La joven, con los ojos desmesuradamente abiertos, no hacía sino mirar la alfombra a uno y otro lado del respaldo de la cama. Una noche se quedó de repente mirando fijamente. Al rato abrió la boca para gritar, y sus narices y labios se perlaron de sudor.

—¡Jordán! ¡Jordán! —clamó, rígida de espanto, sin dejar de mirar la alfombra.

Jordán corrió al dormitorio, y al verlo aparecer Alicia dio un alarido de horror.

—¡Soy yo, Alicia, soy yo!

Alicia lo miró con extravío, miró la alfombra, volvió a mirarlo, y después de largo rato de estupefacta confrontación, se serenó. Sonrió y tomó entre las suyas la mano de su marido, acariciándola temblando. Entre sus alucinaciones más porfiadas, hubo un antropoide, apoyado en la alfombra sobre los dedos, que tenía fijos en ella los ojos.

Los médicos volvieron inútilmente. Había allí delante de ellos una vida que se acababa, desangrándose día a día, hora a hora, sin saber absolutamente cómo. En la última consulta Alicia yacía en estupor mientras ellos la pulsaban, pasándose de uno a otro la muñeca inerte. La observaron largo rato en silencio y siguieron al comedor.

—Pst... —se encogió de hombros desalentado su médico—. Es un caso serio... poco hay que hacer...

—¡Sólo eso me faltaba! —resopló Jordán. Y tamborileó bruscamente sobre la mesa.

Alicia fue extinguiéndose en su delirio de anemia, agravado de tarde, pero que remitía siempre en las primeras horas. Durante el día no avanzaba su enfermedad, pero cada mañana amanecía lívida, en síncope casi. Parecía que únicamente de noche se le fuera la vida en nuevas alas de sangre. Tenía siempre al despertar la sensación de estar desplomada en la cama con un millón de kilos encima. Desde el tercer día este hundimiento no la abandonó más. Apenas podía mover la cabeza. No quiso que le tocaran la cama, ni aún que le arreglaran el almohadón. Sus terrores crepusculares avanzaron en forma de monstruos que se arrastraban hasta la cama y trepaban dificultosamente por la colcha.

Perdió luego el conocimiento. Los dos días finales deliró sin cesar a media voz. Las luces continuaban fúnebremente encendidas en el dormitorio y la sala. En el silencio agónico de la casa, no se oía más que el delirio monótono que salía de la cama, y el rumor ahogado de los eternos pasos de Jordán.

Murió, por fin. La sirvienta, que entró después a deshacer la cama, sola ya, miró un rato extrañada el almohadón.

—¡Señor! —llamó a Jordán en voz baja—. En el almohadón hay manchas que parecen de sangre.

Jordán se acercó rápidamente y se dobló a su vez. Efectivamente, sobre la funda, a ambos lados del hueco que había dejado la cabeza de Alicia, se veían manchitas oscuras.

—Parecen picaduras —murmuró la sirvienta después de un rato de inmóvil observación.

—Levántelo a la luz —le dijo Jordán.

La sirvienta lo levantó, pero enseguida lo dejó caer, y se quedó mirando a aquél, lívida y temblando. Sin saber por qué, Jordán sintió que los cabellos se le erizaban.

—¿Qué hay?—murmuró con la voz ronca.

—Pesa mucho —articuló la sirvienta, sin dejar de temblar.

Jordán lo levantó; pesaba extraordinariamente. Salieron con él, y sobre la mesa del comedor Jordán cortó funda y envoltura de un tajo. Las plumas superiores volaron, y la sirvienta dio un grito de horror con toda la boca abierta, llevándose las manos crispadas a los bandós. Sobre el fondo, entre las plumas, moviendo lentamente las patas velludas, había un animal monstruoso, una bola viviente y viscosa. Estaba tan hinchado que apenas se le pronunciaba la boca.

Noche a noche, desde que Alicia había caído en cama, había aplicado sigilosamente su boca –su trompa, mejor dicho– a las sienes de aquella, chupándole la sangre. La picadura era casi imperceptible. La remoción diaria del almohadón habría impedido sin duda su desarrollo, pero desde que la joven no pudo moverse, la succión fue vertiginosa. En cinco días, en cinco noches, había vaciado a Alicia.

Estos parásitos de las aves, diminutos en el medio habitual, llegan a adquirir en ciertas condiciones proporciones enormes. La sangre humana parece serles particularmente favorable, y no es raro hallarlos en los almohadones de plumas.

2. Estrategias para la lectura de textos académicos[7]

Este breve texto pretende ofrecer a los estudiantes un conjunto de **estrategias para la lectura de textos académicos**. Se trata de poner a su disposición una serie de **herramientas que responden a un orden sistemático, conformando de este modo una técnica para el abordaje de los textos** en el marco de la formación académica.

El desarrollo de la **lectura comprensiva** es un **ejercicio que insume tiempo, dedicación y organización**. Como **habilidad cognitiva**, representa la base del aprendizaje para la construcción del conocimiento. Una lectura comprensiva permite a los estudiantes tanto adquirir e integrar progresivamente los temas y contenidos, como identificar las diferentes posturas respecto de una temática determinada, que se desarrollan en los textos de nivel académico.

A continuación, te ofrecemos una serie de pasos que denominaremos **momentos**, para que puedas **aplicar y lograr una lectura comprensiva** de textos académicos.

Inicio: para comenzar con la lectura, te recomendamos disponer de un lugar cómodo, correctamente iluminado, silencioso, que incite a la concentración. Debés considerar la posibilidad de necesitar elementos adicionales, más allá del texto, que te faciliten la comprensión. Algunos de ellos pueden ser: lápiz y papel para la toma de apuntes, diccionarios o internet, resaltadores de diferentes colores (si es que se trata de una lectura en soporte papel), etc.

2.1. Momento 1: primera lectura y construcción de hipótesis

La primera lectura consta de dos partes. En primer lugar, la construcción de una **hipótesis de lectura**, que se establece a través de la lectura del **paratexto**.

7. Este texto se elaboró en base al trabajo de Natale, L. (coord.), (2013). *En Carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

En segundo lugar, **la primera lectura propiamente dicha** conforma la segunda parte del momento 1. Aquí, el lector confirmará y ampliará o refutará su hipótesis de lectura. Asimismo, deberá tener en cuenta que los textos presentan una organización general, que consta de tres partes y que cada una responde a un objetivo. La **introducción** o **presentación** contiene información detallada sobre la temática general que abordará y la organización del texto completo, es decir, la estructura del texto. El **desarrollo** o parte central generalmente se divide en subtemas, subtítulos o parágrafos, que intentan argumentar y ampliar el tema planteado en la introducción. Por último, la **conclusión** presenta una síntesis de los argumentos centrales y retoma el tema o la hipótesis introductoria. Además, este apartado suele incluir algunas líneas de acción frente a la temática planteada o algunos interrogantes para abordar el tema en futuros trabajos.

2.2. Momento 2: lectura en profundidad, notas y subrayado

Este momento está compuesto por la **segunda lectura** o lectura en profundidad y las **marcaciones** en el texto. Aquí se relee detenidamente el texto y se toman notas marginales, como pueden ser las palabras clave o alguna frase disparadora, que manifieste una relación entre los conceptos que articula el texto. Del mismo modo, la **técnica del subrayado** es muy utilizada para rescatar las ideas principales sobre los diferentes aspectos del tema abordado. Esta técnica es el paso previo para la elaboración de esquemas, mapas conceptuales, síntesis y resúmenes.

El subrayado, entonces, es la herramienta que consiste en señalar en el texto la información relevante. Al subrayarla, es más fácil poder reconocerla luego, para resumirla. Es necesario leer el texto con la intención de buscar lo más importante en él, y recién allí subrayar. Por eso es conveniente no subrayar la primera vez que leemos el texto, sino en lecturas posteriores; es decir, cuando ya tenemos una idea sobre lo que trata el texto. El error más frecuente al subrayar consiste en prestar más atención a las rayas y a los colores que usamos para subrayar que al contenido, de modo que marcamos demasiada informa-

ción y sin seleccionar. Cada persona tiene su propia manera de subrayar: algunos lo hacen con lápiz; otros con resaltador; unos con una simple línea; otros encierran en cuadros las palabras clave; otros señalan al margen los párrafos.

Por lo general, el subrayado llamado "lineal" consiste en trazar distintas clases de líneas (recta, doble, discontinua, ondulada), recuadros, flechas, corchetes que destacan las ideas principales, secundarias, datos interesantes; o bien, en vez de usar diferentes marcas, se pueden usar colores distintos: rojo para las ideas principales, azul para las secundarias, etc. Subrayar destacando lo importante de lo secundario es muy útil en aquellos textos que tienen mucha información relevante (aquella información que aporta datos concretos sobre el tema que trata el texto, sin ella, el sentido del texto estaría incompleto) y que, por ello, tenemos que destacarlo bastante, es decir, lleva muchas marcas. Usando distintas líneas o colores, el subrayado no perderá su función de distinguir la información de acuerdo con su importancia.

Por su parte, el subrayado "estructural" consiste en destacar la estructura u organización interna que tiene el texto. Este tipo de subrayado se suele hacer en el margen del texto y para ello se suelen usar letras, números, flechas, palabras clave que engloben ideas importantes.

Por otra parte, queda claro que rara vez nos va a servir para estudiar un texto subrayado por otro. Las marcas ajenas suelen entorpecer nuestra lectura, porque, como dijimos, cada uno tiene su propia manera de procesar el texto, así como, cuando miramos una película con alguien más, es posible que nuestro compañero recuerde escenas que a nosotros se nos pasaron por alto y viceversa. Entonces, la lectura y, más aún, nuestras marcas de lectura (como el subrayado, las anotaciones al margen, entre otras) siempre son personales. Después de leer el texto y de subrayarlo, resulta de mucha ayuda compartir con los compañeros esa lectura en forma oral, hacer una puesta en común, para ver qué cuestiones fueron importantes para los demás y a nosotros se nos pasaron por alto, o para ofrecer nuestro punto de vista (lectura) del texto. De este modo, podemos "ajustar" y someter a una prueba previa, antes del examen, las lecturas que hicimos sobre los textos que estudiamos.

2.3. Momento 3: elaboración de esquemas o mapas conceptuales, síntesis o resúmenes. Esquemas de lectura

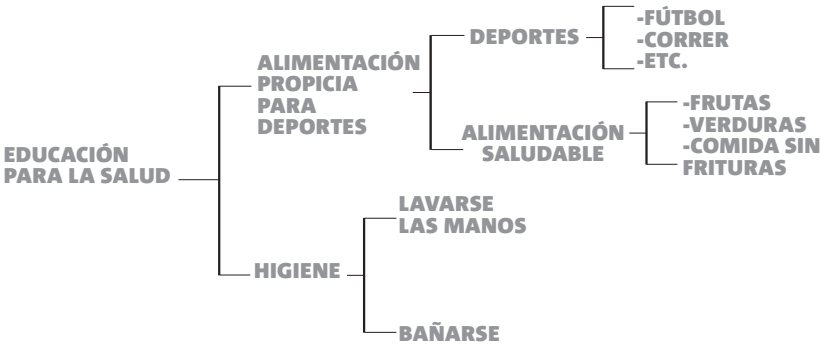
Los cuadros sinópticos son una técnica de estudio que consiste en sintetizar gráficamente los contenidos a estudiar; es decir, es una síntesis o esquema en forma de diagrama que permite ordenar y jerarquizar la información.

Un esquema es algo similar al esqueleto que da soporte al resto del cuerpo. El esquema presenta la estructura básica del contenido de un texto a partir de sus ideas principales. Evidentemente, para realizar un esquema antes debemos subrayar el texto, para luego presentar gráficamente los contenidos del texto solo con las ideas importantes, de forma breve, y usando pocas palabras claves.

Para ello, las ideas deben estar bien ordenadas, empezando por la idea principal de la que se derivan las secundarias. Como con el subrayado, también existen distintos tipos de esquemas, porque son personales y cada estudiante los hace a su manera.

Aquí vamos a mostrarles tres maneras de representar la información en esquemas:

1. Esquema de llaves: parte de una idea general, de la que se derivan dos, tres, cuatro o más ideas secundarias y de las que a su vez pueden surgir otras ideas. Este es el tipo de esquema más común. Se coloca el título principal a la izquierda y se van abriendo llaves en las que se desarrollan de forma ordenada las ideas. A medida que avanzamos hacia la derecha, las ideas son menos generales y más específicas.



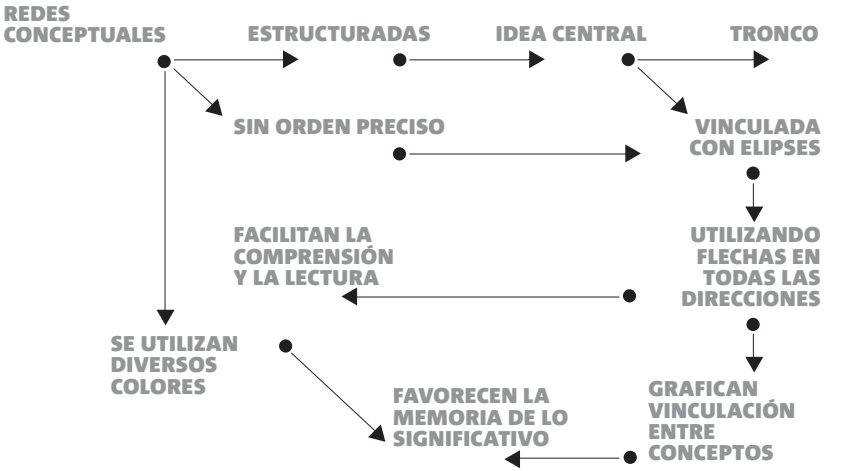
2. Esquema numérico: en vez de abrir una llave por cada idea, lo que se hace es asignar un número a las ideas principales (por ejemplo: 1, 2, 3). Luego de esto, se les asigna a las ideas secundarias el mismo número que a la idea principal de la que dependen y un segundo número que las ordena (por ejemplo: 1.1, 2.1, 3.1). Este tipo de esquema ofrece una organización de las ideas muy precisa, por lo que es aconsejable usarlo cuando el texto tiene muchas subdivisiones.

EDUCACIÓN PARA LA SALUD
- **1. Alimentación propicia para deportes**
  - **1.1. Deportes**
    - **1.1.1. Fútbol, correr, etc.**
  - **1.2. Alimentación saludable**
    - **1.2.1. Frutas, verduras, comida sin frituras**
- **2. Higiene**
  - **2.1. Bañarse**
  - **2.2. Lavarse las manos**

3. Mapas conceptuales: grafican relaciones entre los conceptos, unidos por flechas que las representan: inclusión, dependencia, derivación, igualdad, causalidad, etc. Entonces, están constituidos por conceptos y palabras de enlace. Se seleccionan conceptos y se establecen relaciones (expresadas en las palabras de enlace).

A diferencia de los dos anteriores, en este esquema la información se dispone de arriba abajo. Las informaciones que se encuentran en las filas a la misma altura tienen el mismo nivel de importancia y, a medida que bajamos filas, las ideas son menos generales.

4. Red conceptual: a diferencia del mapa conceptual y de los esquemas anteriores, la red no jerarquiza la información, no tiene un orden tan estructurado. Las relaciones que expresamos con flechas pueden ir en todas las direcciones (hacia arriba, hacia abajo, a los costados) siguiendo, de ese modo, una lectura más flexible sobre el texto.



ACTIVIDAD 2

Leer en forma individual el texto que se propone, según el departamento que corresponda a sus carreras.

Subrayar las ideas principales y secundarias con dos colores diferentes.

Realizar un esquema, mapa, resumen o la técnica que considere más útil si lo tuviera que estudiar.

En grupos, intercambiar los puntos de vista sobre los textos con los compañeros del mismo departamento.

2.4. El resumen

Un resumen es una **reformulación personal y coherente del texto estudiado**, pero solo con la información importante. A la hora de estudiar, no siempre es necesario hacer resúmenes, pero sí resulta conveniente, ya que un buen resumen ayuda a recordar la información que se está estudiando.

En general, el estudiante que lee el texto, lo subraya y luego hace el resumen, aprovecha al máximo ese recurso. No pasa lo mismo con el estudiante que recibe el resumen hecho por otro compañero. No es conveniente estudiar la materia solo a partir de los resúmenes realizados por otros porque se pierden ideas, ejemplos y detalles que pueden ser importantes para la comprensión del texto. Recordemos que no todos leemos lo mismo en un mismo texto. A lo largo de esta unidad vimos el carácter personal que tiene la lectura de un texto (lo que no significa que cualquier lectura es válida, como ya señalamos en la Unidad 3, punto 1).

¿Cómo se elabora un resumen? Para realizar un resumen primero debemos hacer una lectura general del texto, a partir de la cual sacaremos la idea principal. Los pasos siguientes tienen que ver con lo que han leído acerca del subrayado, procurando no dejar ni una sola idea sin entender y discriminando lo que es importante de lo que no lo es. Después de subrayar, puede realizarse un esquema de lectura y, finalmente, se puede escribir el resumen. El resumen debe servir para reducir el texto original, pero sin dejar datos importantes por el afán de ser breves. Además, las ideas en el resumen deben estar enlazadas y relacionadas.

Cada estudiante debe buscar de qué manera darle coherencia y cohesión al resumen para que el texto no se lea de manera fragmentada, como si fuera un telegrama. Deben utilizarse palabras propias. Es importante no copiar frases enteras del texto e intentar reemplazarlas por expresiones y lenguaje propios. Si logran hacerlo, además recordarán mucho más la información que están resumiendo.

Resumir un texto implica:

omitir: toda información de poca importancia y no esencial puede ser omitida;

seleccionar: al seleccionar se omite cierta clase de información y se elige la de mayor relevancia para el tema tratado;

generalizar: reemplazar las ideas del texto que estamos resumiendo por ideas generales que las contengan, sin repetirlas literalmente;

construir o integrar: la información es sustituida por una nueva y no omitida.

En síntesis: **resumir** un texto no es simplemente eliminar información dejando el resto intacto, pues cuando reducimos conceptos nos resulta necesario reescribir el texto fuente. **En este sentido, el texto resultante será siempre un texto coherente, y no una sucesión de fragmentos sin conexión evidente entre ellos.**

ACTIVIDAD 3

Hacer, en forma individual, un resumen (de una carilla) de un segundo texto que se propone, según el Departamento que corresponda a sus carreras. Tener en cuenta, para elaborar el texto, todas las nociones vistas en la Unidad 2 acerca de cómo se construye un texto. Para entregar y evaluar.

Unidad 4

1. Secuencias textuales

En esta unidad, vamos a trabajar con la noción de **secuencias textuales**. Las secuencias textuales son porciones de texto, por consiguiente, más pequeñas que el texto, que tienen una estructura propia. En su interior, los textos se pueden subdividir en partes (o "secuencias") que conviven, que tienen su estructura propia. Como vimos que suele suceder con las categorías para analizar el lenguaje, no existen textos puros, sino que conviven en cada texto muchas secuencias, y una es la que domina. Así,

> no se puede hablar de un texto, por ejemplo, como puramente narrativo, pues como unidad comunicativa presentará, además de fragmentos narrativos, fragmentos descriptivos, dialogados, etc. Por ello, es más preciso y adecuado hablar de secuencias textuales, y definir el texto como "una estructura jerárquica compleja que comprende *n* secuencias [...] del mismo tipo o de tipos diferentes". La secuencia, pues, se presenta como un modo de segmentación que permite articular la complejidad textual. (Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/secuenciatextual.htm).

Las secuencias del texto responden a tipos relativamente estables de combinación de enunciados, tienen una organización reconocible por su estructura jerárquica interna (esquema) y por su unidad compositiva (plan).

Se trata de seis unidades básicas que constituyen los textos:

1. secuencia narrativa
2. secuencia descriptiva
3. secuencia explicativa
4. secuencia argumentativa
5. secuencia dialogal (ejercitada en la Unidad 1)
6. secuencia instruccional

1.1. Secuencia narrativa

La narración es una de las formas de expresión más utilizada. Es más "cercana y personal" que otras formas más "frías u objetivas" como pueden ser la definición o la explicación.

Si atendemos a la estructura interna de la secuencia narrativa, podemos distinguir cinco constituyentes básicos:

1. **Temporalidad:** sucesión de acontecimientos en un tiempo que avanza.
2. **Unidad temática:** esta unidad se garantiza por al menos un sujeto-actor que está presente a lo largo de toda la narración.
3. **Transformación:** los estados o predicados cambian (de algo "bueno" se pasa a algo "malo" o viceversa).
4. **Unidad de acción:** existe un proceso integrador. Se parte de una ***situación inicial*** y se llega a una ***situación final*** a través del proceso de transformación.
5. **Causalidad:** hay "intriga" que se crea a través de las ***relaciones causales*** entre los acontecimientos (Calsamiglia y Tusón, 1999: 271).

Se trata, sencillamente, de contar una historia. Hay un protagonista al que le pasan los hechos que se relatan. Estos hechos se ordenan en una línea temporal. "Pasa algo", es decir, al protagonista le pasa algo y cambia su situación.

En parejas, pensar en un hecho histórico o bien en un relato que hayan escuchado o leído. Prepararse para contarlo al grupo.

1.2. Secuencia descriptiva

Con la descripción representamos lingüísticamente el mundo real o imaginado. Con ella, expresamos la manera de percibir el mundo a través de los sentidos –lo que vemos, oímos, olemos, tocamos y gustamos– y a través de nuestra mente que recuerda, asocia, imagina e interpreta. Nuestra cultura ha favorecido el sentido de la vista como sentido privilegiado para la representación de la realidad.

La descripción se aplica tanto a estados como a procesos y se realiza según una perspectiva o punto de vista determinados, en un amplio abanico que se presenta desde el ángulo más objetivo al más subjetivo. Al contrario de lo que podría pensarse, una descripción no implica una copia fiel de la realidad, sino que siempre supone la intervención de quien describe. La única "objetividad" es la que se acuerda con los demás, en una comunidad determinada, y esa objetividad siempre es provisoria, es decir, puede cambiar con un nuevo acuerdo sobre otra descripción considerada más adecuada.

A modo de estructura interna, el contenido responde a preguntas, explícitas o implícitas, por ejemplo:

1. ¿qué es?
2. ¿cómo es?
3. ¿qué partes tiene?
4. ¿para qué sirve?
5. ¿qué hace?
6. ¿cómo se comporta?
7. ¿a qué se parece?

A su vez, existen tres procedimientos ordenados para el proceso de composición de la descripción a partir de un plan.

El primero consiste en establecer el objeto como un todo, el tema de la descripción (por ejemplo, una manzana).

El segundo procedimiento radica en caracterizar ese objeto, se distinguen las cualidades, las propiedades y las partes del objeto de la descripción (por ejemplo, es roja, es grande, etc.).

El tercer procedimiento es la puesta en relación con el mundo exterior, tanto en lo que se refiere al espacio y el tiempo como a las múltiples asociaciones que se pueden hacer (ejemplos y comparaciones), para describir el objeto en cuestión (por ejemplo, la manzana es como una pelota de tenis, es como un corazón, etc.).

1.3. Secuencia instruccional

Se aconseja u ordena al receptor a partir de orientaciones específicas para realizar algo. Predominan en textos jurídicos como fallos, sentencias y en otros como recetas y manuales de uso.

1.4. Secuencia dialogal

Consiste en la transcripción de una conversación, por ejemplo, un reportaje. Permite incluir voces en el texto, por ejemplo de un testigo. Se reconoce por el uso del guion o bien de comillas, antecedidas por un verbo de decir: *dijo*, *confesó*, *replicó*, etc.

| ACTIVIDAD 2

En parejas, describirle a un compañero su barrio.

1.5. Secuencia explicativa

Las secuencias explicativas se caracterizan por aportar un saber y hacer comprender ciertos fenómenos. Por eso su punto de partida –explícita o implícitamente– es un problema o interrogante que el desarrollo del texto dilucidará mediante el empleo de recursos y estrategias. Otra característica básica es que también se supone que quien realiza la explicación posee un saber, una competencia que le permite hacerlo.

A grandes rasgos, podríamos decir que las secuencias expositivo-explicativas predominan en los libros de textos comúnmente conocidos como manuales, los parciales, los trabajos prácticos, las exposiciones orales de alumnos y docentes y los artículos de divulgación científica. Estos géneros se caracterizan porque tienden a hacer saber/conocer algo a su destinatario y porque tienen la finalidad de que este comprenda las razones, motivos o causas de un fenómeno.

No se trata de discursos que procuran simplemente transmitir información (como ocurre con los textos periodísticos, tales como la noticia), sino que establecen con el lector un contrato de tipo cognitivo, apelan a la comprensión, buscan instaurar a partir del discurso una simetría de saberes entre el que explica y el que recibe la explicación.

La estructura general de una secuencia explicativa canónica consta de tres partes:

presentación de una situación inicial en la que se instala el problema;
respuesta o explicación;
conclusión.

1.5.1. Técnicas, estrategias o recursos

Con el fin de ampliar los conocimientos del destinatario, el emisor o enunciador despliega una serie de estrategias y operaciones discursivas que le facilitan la interpretación del texto. Conocer estas estrategias es muy importante para construir con éxito secuencias explicativas.

El emisor puede recurrir a:

-La **definición**, que consiste en establecer una igualdad entre dos términos mediante un verbo. Este recurso está compuesto por una serie de elementos: el primero de ellos es el nombre de ese término, el segundo es un verbo que explicita la equivalencia (como *llamar*, *denominar* o el mismo *definir*). Se suman a ellos una categorización, que incluye el objeto o acontecimiento en una clase o categoría general, y una especificación, donde se señalan las propiedades o rasgos específicos que hacen posible diferenciarlo del resto.

-La **ejemplificación**. Se trata de apelar a un caso particular que representa una idea abstracta y compleja. Los conectores utilizados en este recurso son: *por ejemplo*, *a saber*, *es el caso de*, *como* y otros.

-La **reformulación** o paráfrasis es explicar un concepto utilizando otras palabras, tiene la finalidad de aclarar una información cuya formulación quizá ha resultado poco transparente.

En algunos casos se introducen definiciones complejas, difíciles incluso para expertos en el tema. Es entonces cuando resulta útil decirlas con otras palabras. Así, se puede afirmar que con la reformulación se repite un contenido expresado de otro modo en el texto inmediatamente precedente, de modo que constituye una operación regresiva (se realiza una vuelta atrás en el texto), con la finalidad de clarificar un concepto. Para realizar reformulaciones son útiles los siguientes conectores: *es decir*, *esto es*, *dicho en otras palabras*, *en otros términos*.

-**La comparación**. Establece la relación entre dos conceptos, dos opiniones o cualidades de un objeto señalando sus diferencias y similitudes. Los conectores más usuales son: *como*, *es semejante*, *se diferencia de*.

-**La clasificación** ordena y sistematiza la información, permitiendo incluir el objeto dentro de una categoría determinada y, a la vez, subrayar sus características idiosincrásicas.

-**La narración**. Es el relato de hechos, sucesos, acontecimientos con personajes reales o ficticios y que refiere lingüística y/o visualmente una sucesión de hechos que se producen a lo largo de un tiempo determinado. Los hechos son contados por un narrador, quien los relaciona o encadena en forma lógica y los determina mediante el principio de causalidad y secuencialidad.

Les presentamos el siguiente cuadro para clarificar cada uno de los recursos analizados

Recurso	Caracterización	Ejemplo
Definición	Conceptualización	La célula es la mínima unidad de vida / Se denomina pólvora a la mezcla inflamable compuesta por nitrato de azufre, carbón.
Ejemplo	Presentación de un caso	La filosofía tuvo grandes exponentes: Platón, Sócrates, Aristóteles
Reformulación	Aclarar	Los griegos eran politeístas, es decir, creían en muchos dioses
Comparación	Establecer semejanzas	La antropología como la sociología abordan cuestiones relacionadas al campo de las ciencias sociales
Clasificación	Sistematizar	Los animales se clasifican en vertebrados e invertebrados
Narración	Relato de hechos	La imprenta surgió gracias a Gutenberg quien era un orfebre que provenía de una familia de artesanos del norte de Alemania.

| ACTIVIDAD 3

Leer el siguiente artículo y responder las consignas que aparecen al final.

Hitos en la historia de la biología

1865. Los experimentos de Gregor Mendel

Aproximadamente en la misma época en que Darwin estaba escribiendo *El origen de las especies*, un monje austríaco, Gregor Mendel (1822-1884), iniciaba una serie de experimentos que llevaría a la comprensión del mecanismo de la herencia. Mendel, que había nacido en una familia de campesinos en 1822, entró en un monasterio en Brünn (actualmente Brno, República Checa), en el que pudo recibir educación. Asistió a la Universidad de Viena durante dos años, donde estudió matemática y otras ciencias. Luego de fracasar en los exámenes para obtener el certificado de docencia al que aspiraba, se retiró al monasterio, en el que finalmente llegó a ser abad.

El trabajo de Mendel, llevado a cabo en un tranquilo jardín del monasterio e ignorado hasta después de su muerte, marca el comienzo de la genética moderna. Según algunos historiadores de la ciencia, la gran contribución de Mendel fue demostrar que las características heredadas se llevan en unidades aisladas que se reparten por separado –se redistribuyen– en cada generación. **Estas unidades aisladas, que Mendel llamó *elemente*, son las que hoy conocemos como genes**.

Para sus experimentos sobre herencia, Mendel escogió el guisante común, *Pisum sativum*, lo que resultó una muy buena elección. Las plantas se conseguían en el comercio, eran fáciles de cultivar y crecían con rapidez. Las distintas variedades de plantas tenían características cuyas variantes eran claramente diferentes y constituían líneas que se reproducían puras y reaparecían sin cambios de una generación a la siguiente. Como dijo Mendel en su trabajo original, **"El valor y la utilidad de cualquier experimento dependen de la elección del material adecuado al propósito para el cual se lo usa"**. La elección de Mendel de la planta de guisante para sus experimentos no fue original. Sin embargo, su éxito en la formulación de los principios fundamentales de la herencia, en la que otros habían fracasado, se debió a su enfoque del problema.

En primer lugar, sometió a prueba una hipótesis muy específica en una serie de experimentos lógicos. Planeó sus experimentos con cuidado e imaginación y eligió para su estudio solamente características hereditarias con variantes bien definidas y mensurables. En segundo lugar, no sólo estudió la progenie de la primera generación, sino también la de la segunda y de las subsiguientes. Tercero, y lo más importante, contó los descendientes y luego analizó los resultados matemáticamente. Aunque su matemática era simple, la idea de que un problema biológico se podía estudiar en forma cuantitativa fue sorprendentemente nueva. Finalmente, organizó los datos de tal manera que sus resultados se pudieran evaluar en forma simple y objetiva. Los experimentos mismos fueron descritos con tanta claridad que pudieron ser repetidos y controlados por otros científicos.

Mendel comunicó sus experimentos en 1865, ante un pequeño grupo de asistentes a una reunión de la Sociedad de Historia Natural de Brünn. Aparentemente, nadie comprendió el significado de sus resultados. Sin embargo, al año siguiente, su trabajo fue publicado en las Actas de la Sociedad, una revista que circulaba por las bibliotecas de toda Europa. A pesar de ello, fue ignorado durante 35 años, en la ma-

yor parte de los cuales Mendel se dedicó a sus deberes de abad sin recibir reconocimiento científico alguno sino sólo después de su muerte.

Curtis, H. y Schnek, A. *Biología*. (2008). Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana. Recuperado de http://www.curtisbiologia.com/g1865

a) El primer párrafo, que es la introducción al texto, ¿qué datos aporta? ¿Cuál es la secuencia dominante en este párrafo?

b) ¿En qué párrafo se desarrolla su experimento? ¿Qué conectores organizan la explicación?

c) ¿Qué recursos explicativos son los destacados en negrita?

d) ¿Cuál es la pregunta implícita a la que responde el texto?

e) Elabore la respuesta a esa pregunta.

| ACTIVIDAD 4

En parejas, a partir del texto "La actividad física como derecho":

a) Explicar, en otros términos, por qué la actividad física es un derecho según este texto.

b) Proponer un ejemplo de cómo influye en nuestra salud.

c) ¿Qué definición reconocen en el texto? ¿Por qué se incluye en el texto?

d) Este texto explicativo, ¿respeta la estructura habitual de los textos explicativos? Fundamente su respuesta.

La Actividad Física como Derecho

En Argentina, los Derechos Humanos tienen rango constitucional y pueden definirse como inherentes a nuestra naturaleza, sin los que no podemos desarrollarnos plenamente como seres humanos ni hacer uso de nuestras potenciales capacidades individuales. De acuerdo con la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación, los Derechos Humanos son aquellos que tienen todas las personas por el sólo hecho de ser humanos; sin distinción de sexo, etnia, edad, religión, partido político o condición social, cultural o económica. Son universales, innatos, inviolables, intransferibles, complementarios,

imprescriptibles y no jerarquizables, siendo el Estado el responsable de respetar, garantizar y promover su ejercicio.
-Respetarlos significa no interferir con áreas específicas de la vida individual;
-garantizarlos implica adoptar las medidas necesarias para que toda la población esté en condiciones de ejercerlos; y
-promoverlos es asegurarse de que todos los ciudadanos conozcan los derechos de los que son titulares.
Para que una determinada libertad, bien o servicio sea identificado como derecho es necesario el reconocimiento oficial de que hay una necesidad potencial o efectivamente vulnerada y de que se requiere una intervención activa para garantizar que aquello no atente contra el equilibrado y saludable desarrollo de la persona.
A partir de estos conceptos, y tomando en cuenta el estilo de vida mayoritario en nuestro tiempo, sostenemos la necesidad de considerar a la Actividad Física como un Derecho. En la actualidad, las personas viven con una clara tendencia sedentaria, súper tecnificada, altamente estresante y con una creciente amenaza de contaminación y desequilibrio ambiental. Situación que amenaza al pleno, integral y saludable Desarrollo Humano.
La Actividad Física es una necesidad que hace al desarrollo de la potencialidad humana, por lo tanto, todos tenemos Derecho a acceder a ella.

López, M. A. (s.f.). Actividad física como derecho y contenido del desarrollo humano: un desafío profesional. Buenos Aires: Red Nacional Actividad física y Desarrollo Humano (REDAF) [Hasta el 9 de diciembre de 2015 se podía recuperar este contenido en http://www.redaf.gob.ar/articulos/af-como-derecho-y-contenido-del-desarrollo-humano-un-desafio-profesional-mario-lopez_96d6.pdf]

| ACTIVIDAD 5

Elegí un tema de ciencias naturales o sociales o del deporte o la salud, que domines y elaborá un texto explicativo que lo desarrolle.

Recordá tener en cuenta la estructura de estos textos y el uso de las estrategias explicativas.

1.6. Secuencia argumentativa

Como todos sabemos, opinar sobre un partido de fútbol, un programa de televisión o un libro, justificar una tardanza o la inasistencia al trabajo, así como defender nuestras ideas o justificar actitudes propias o ajenas son instancias que nos exigen manejar nuestra capacidad de argumentar; es decir, debemos intentar persuadir, convencer a otros acerca de nuestra idea, opinión o postura, por medio de argumentos.

Estas situaciones son propias de la vida cotidiana, pero también de la vida académica, más precisamente de los textos académicos. Por consiguiente, debemos apropiarnos de las herramientas o recursos propios de la argumentación, para así poder defender una idea o tesis de una monografía, justificar o refutar la postura de un autor en una instancia de examen, etc. Es decir, demostrar y convencer sobre la validez de una idea, confrontar con otras ideas y justificar, explicar una postura y ejemplificar, siempre a partir del razonamiento.

Como observamos en los textos con secuencia **expositivo-explicativa** se presenta y comunica un saber ya establecido, un conocimiento no sujeto al cuestionamiento ni problematizable, se trata de textos que presentan un saber no controvertido. Mientras que en el caso de los textos con **secuencia argumentativa** se parte de una problemática acerca de ese saber, de aquello que se enuncia. Es decir, se formula una opinión acerca de ese saber, por eso se observará que los conocimientos se van a ir "construyendo" a lo largo del texto, como respuestas a esta problemática. Cabe destacar que en los textos argumentativos se expone la *postura* del autor frente al saber y los recursos que va a desplegar este autor para dar validez a su idea y convencer o persuadir al destinatario.

A su vez, en este tipo de secuencias, quien enuncia ese saber *discutible*, toma una postura respecto del mismo, es decir, enuncia desde su punto de vista sus creencias, sus valores y opiniones; por consiguiente, su subjetividad estará manifestada en el texto y esto se hará evidente por medio de marcas o recursos, como los modalizadores y los subjetivemas: palabras o frases donde se explicita la opinión, valoración o sentimientos del enunciador, es decir, la subjetividad. No es lo mismo decir, por ejemplo: "en un jardín del monasterio", que decir "en un tranquilo jardín del monasterio". En la segunda oración,

el adjetivo *tranquilo* manifiesta la opinión o valoración del enunciador y, por ende, cambia el sentido de la misma. Ya que no solo transmite información acerca del lugar, sino que además agrega una opinión; no se trata de un jardín, sino de un tranquilo jardín.

De la misma forma, el enunciador "construye" la figura del enunciatario, esto es, el que habla tiene la imagen del destinatario al que se dirige y quien puede compartir, o no, su postura o perspectiva sobre el tema. Recordemos que tanto el enunciador como el enunciatario son sujetos discursivos, construidos *en* y *por* el discurso.

> El enunciatario es, como el enunciador, un sujeto discursivo, previsto en el interior del enunciado, es la imagen de destinatario que el enunciador necesita formarse para construir todo enunciado. Sabemos que el habla es necesariamente dialógica: todo hablante asume el lenguaje para dirigirse a otro. Incluso el monólogo, como lo recuerda Benveniste (1978, pp. 88-89), implica una operación por la cual el sujeto se desdobla y se habla a sí mismo, reúne en sí los dos papeles de enunciador y enunciatario (Filinich, 2001: 39-40).

Ahora bien, una característica fundamental de los textos argumentativos es la dimensión polémica, dado que si hay acuerdo, no hay necesidad de convencer al otro. En la construcción que hace el enunciador utiliza, entre otros recursos, la contaminación de voces y la inclusión de citas que tienen por finalidad refutar, objetar o polemizar las posturas contrarias.

El texto argumentativo suele organizar el contenido en tres apartados: introducción, desarrollo o cuerpo argumentativo y conclusión.

La **introducción**: suele partir de una breve exposición (llamada "introducción o encuadre") en la que el argumentador intenta captar la atención del destinatario y despertar en él una actitud favorable. A la introducción suele seguirle la tesis, **que es la idea en torno a la cual se reflexiona**. Puede estar constituida por una sola idea o por un conjunto de ellas. También puede ocurrir que la tesis esté sugerida en forma implícita o presente en cualquiera de las otras partes del texto.

El **desarrollo**: se despliegan los elementos que forman el cuerpo argumentativo, estos se denominan pruebas, inferencias o argumentos y sirven para apoyar la tesis o refutarla.

La **conclusión**: es la parte final y contiene un resumen de lo expuesto (la tesis y los principales argumentos).

Las características fundamentales de la argumentación son las siguientes (Calsamiglia y Tusón, 1999: 295):

1. **Objeto:** cualquier tema controvertido, dudoso, problemático, que admite diversos modos de tratarlo. Se puede formular como pregunta.

2. **Locutor** (sujeto de la enunciación): manifiesta una manera de ver e interpretar la realidad, expresa una toma de posición, una opinión.

3. **Carácter:** polémico, marcadamente dialógico; se basa en la contraposición de dos o más posturas. Los enunciados se formulan en relación con otros enunciados. Se manifiesta la oposición, el contraste, la desautorización, etc.

4. **Objetivo:** provocar adhesión, convencer, persuadir a un interlocutor o público de la aceptabilidad de una idea, de una forma de ver el tema que se debate.

5. **Secuencia argumentativa: introducción**, **desarrollo** (argumentos) y **conclusión**.

1.6.1. Estrategias de la demostración

Las estrategias de la demostración o recursos argumentativos consisten en aquellas técnicas o recursos lingüísticos con los que cuenta el enunciador para argumentar, es decir, para intentar convencer o persuadir al destinatario de la validez de la idea presentada por el autor. Por lo tanto, se trata de aquellos recursos que sirven para corroborar la hipótesis, la postura frente al tema polémico.

1.6.2. Tipos de estrategias

Ejemplificación: consiste en probar una idea o reforzar un concepto mediante casos concretos. Esta técnica sirve para ilustrar una explicación con el objetivo de facilitar la comprensión. Por ejemplo, si afirmamos "Hoy existe justicia para los abuelos", podemos recurrir a un ejemplo, para facilitar la comprensión: los aumentos en el cobro de las Jubilaciones y Pensiones de Juan, Andrea y Rosa. Es decir, se trata de ilustrar un concepto mediante un caso concreto. Justicia social=aumento de Jubilaciones y Pensiones.

Cita de autoridad: es mencionar la palabra de una persona o institución reconocida (en relación con determinado ámbito del conocimiento), para sostener la idea del autor del texto. Por ejemplo, el Director Ejecutivo de la Anses, Diego Bossio afirmó respecto de los aumentos en las Jubilaciones y Pensiones, lo siguiente: "El proceso de inclusión que vivimos en la Argentina es responsabilidad y logro de todos, por lo que también implica un desafío cuidarlo y profundizarlo todos los días un poquito".

Contra-argumentación: se trata de la presentación de un argumento contrario a lo que afirma el autor del texto, quien demostrando la falta de validez de este argumento opuesto lo utiliza para darle más fuerza a su argumento. Por ejemplo: el autor cita el contra-argumento de quienes sostienen que el sistema jubilatorio público no sirve y refuta este contra-argumento, sosteniendo que aquellos que esgrimen dicho argumento (oposición, medios hegemónicos, etc.), son los mismos que estafaron a los trabajadores con las jubilaciones privadas.

Justificación: es la explicación de la causa o razón de una afirmación. Por ejemplo, si el autor sostiene que "hoy existe justicia para los abuelos", puede justificar la afirmación diciendo: "porque cuando observamos la cantidad de abuelas y abuelos comprando pasajes para viajar por el país o comprarle regalos a sus nietos, entonces, podemos decir que existe justicia para los abuelos".

Pregunta retórica: consiste en la pregunta que formula el autor del texto, no con el fin u objetivo de que sea respondida, sino para hacer reflexionar al enunciatario. Por ejemplo, si el autor formula la siguiente pregunta, "¿estamos entreviendo el futuro de la igualdad?", no se trata de una pregunta que el texto vaya a responder, sino que insta al lector a reflexionar sobre el tema.

Apelación a la realidad: se trata de la inclusión de datos comprobables que dan fuerza a la opinión del enunciador. Es, por ejemplo, la inclusión de datos de una encuesta acerca de la intención de votos antes de una elección.

Enumeración acumulativa: consiste en aportar varios argumentos en serie. Cumple una función intensificadora.

Analogía: esta estrategia argumentativa propone una semejanza entre dos o más casos, para argumentar una afirmación.

Argumento *ad-personam*: es la utilización de un argumento que no rebate la idea del otro, sino que lo ataca como persona. En una polémica, es descalificar al otro por su condición social, color de piel, nivel de instrucción, etc.

Generalización: la generalización implica la extensión o propagación de algo, ya sea positivo o, en su defecto, algo negativo. Es decir, la generalización se convierte en una estrategia argumentativa que extiende, por ejemplo, una característica particular o que aparece en algunos individuos a todos, con lo cual su argumento gana validez. Por ejemplo: "los jóvenes no piensan en el medio ambiente". Es una generalización y como tal injusta, ya que sí hay jóvenes que se preocupan por el tema.

1.6.3. Conectores

Nuestra lengua nos proporciona "herramientas" para la producción de textos coherentes. Entre estos recursos, que sirven para cohesionar un texto, es decir, relacionar las partes de un texto, se encuentran los conectores. Se trata de palabras o frases que sirven para relacionar y organizar las partes de un texto con la finalidad de que este sea coherente.

Para repasar los distintos tipos de conectores que existen, vuelvan al cuadro de la Unidad 2.

En la explicación, se borran las huellas de subjetividad del enunciador y de todas las operaciones (selección, omisión, interpretación) que realiza sobre sus fuentes y sobre el tema que está explicando. En este sentido, **explicación y argumentación** podrían ser entendidas como polos opuestos de un mismo **continuum** en cuyos extremos se ubican, respectivamente, **el efecto de objetividad y la plena subjetividad del enunciador** (Arnoux et al, 2011: 40).

En la explicación, el saber expuesto se presenta como un saber ya legitimado por la sociedad o por instituciones a quienes delega tal legitimación.

En la argumentación, en cambio, la legitimación debe "ganarse", a partir de los (buenos) argumentos para construir nuestra versión de las cosas.

Leer el siguiente texto y luego realizar las consignas.

Revista Anfibia
La piel morena del gaucho subalterno
Ezequiel Adamovsky

El criollismo ayudó a procesar las tensiones que derivaban del aluvión inmigratorio. En ellas, lo que estaba en juego era el lugar y el valor relativo de los nativos frente a los extranjeros. Pero sobre esa dicotomía se superponía parcialmente otra, tanto o más conflictiva: la que consideraba la valía relativa de las personas de origen europeo y "blancos" de apariencia (fuesen nativos o recién llegados) ante las de orígenes no europeos y pieles amarronadas. La primera remitía a diferencias de procedencia nacional; la segunda, a distinciones étnico-raciales. Estaba claro que quienes reivindicaban al gaucho como emblema del pueblo argentino estaban reclamando una precedencia de lo criollo. ¿Pero qué cuerpos encarnaban lo criollo? ¿Había algún contenido racial implícito que estuviese en juego?

Por todas partes se los exaltaba en el cambio de siglo, pero no siempre estaba claro de qué tipo social se estaba hablando. El término "criollo" ha sido siempre de sentido fluctuante. Fue acuñado en los tempranos tiempos de la colonia para referir peyorativamente a los hijos de esclavos africanos nacidos en América (del portugués *crioulos*, criados). Pronto, por extensión, los españoles pasaron a usarlo para designar a los hijos de los peninsulares nacidos en el nuevo continente. En el Río de la Plata, lo emplearon las autoridades al menos desde el siglo XVIII para identificar personas de las clases populares de sangre mezclada (mestizados con indígenas o africanos). Desde entonces adquirió un sentido ambivalente: podía referir meramente a los nacidos en América –incluidos los de padres blancos y europeos–, pero también en particular a los de sangres "impuras". Contrariamente a lo que suele suponerse, los dirigentes patriotas que promovieron la independencia no se identificaron como criollos (palabra que para ellos seguía teniendo una connotación negativa), sino como "americanos" o "españoles americanos". Es posible que sí lo hiciesen algunas personas de clases bajas, aunque no los de las capas "decentes". Fue solo desde mediados del siglo XIX que "criollo"

comenzó a usarse además para nombrar a los "españoles criollos" que habían luchado contra los europeos. Por caso, así utilizaron el término Bartolomé Mitre y los primeros historiadores locales. Sin embargo, en sus propias obras se mantenía la ambivalencia: por momentos "criollo" aludía a los patriotas descendientes de españoles, pero en otros pasajes se usaba para describir a los "hijos de la tierra" mestizados (y en general en términos negativos). Recién los historiadores de comienzos del siglo XX emplearán sin ambivalencias "criollo" como sinónimo de "patriota".

En la poesía gauchesca de la segunda mitad del siglo XIX (no así en la más temprana), la palabra aparece reivindicada con orgullo para referir a los paisanos, por oposición a los gringos y los pueblerios. El *Martín Fierro*, por caso, lo usa insistentemente de esa manera. En la primera parte del poema, de hecho, la nostalgia por los buenos viejos tiempos y la hostilidad hacia "los que mandan" dan lugar a un horizonte político de espera expresado en términos étnicos:

Tiene el gaucho que aguantar
hasta que se lo trague el hoyo–
o hasta que venga algún criollo
en esta tierra a mandar.

El futuro de reparación para los gauchos vendría, desde esta visión, con la llegada de un gobierno que representase verdaderamente a los criollos.

Pero, por la misma época, parte de las élites que encabezaron la organización nacional reforzaron el sentido peyorativo de "criollo" y su asociación con la idea de "impureza de sangre". La dicotomía civilización/barbarie que planteó Sarmiento se superpuso con el par europeo/ criollo. El mundo rural y criollo fue desacreditado mediante varios procedimientos, pero uno de los principales fue el de asociarlo a una herencia de inferioridad, a la vez biológica y cultural, atribuible al carácter mestizado del bajo pueblo y a la persistencia de hábitos indígenas o africanos. Inversamente, se concibió la radicación de inmigrantes europeos y el fortalecimiento de la "raza blanca" como parte central del proyecto civilizatorio. El pensamiento positivista que abrazaron muchos intelectuales en el cambio de siglo reforzó este sentido por el que lo mestizo (y en ocasiones de forma explícita la figura del gaucho) quedaba marcado cultural y racialmente como obstáculo al

progreso. Al revés que en el *Martín Fierro*, el futuro anhelado llegaba aquí de la mano de lo europeo (y sepultando la herencia criolla).

Así, hacia comienzos del siglo XX, dos poderosos discursos contribuyeron como pocos a la construcción de la nacionalidad argentina. Por una parte, se postuló que el período de conflictos "de razas", que habían analizado figuras como Sarmiento, estaba ya clausurado. Fundidas en un "crisol", todas ellas habían dado lugar a una nueva "raza argentina" que, sin embargo, se definía como blanca y europea. Los argentinos de otros colores u orígenes fueron declarados extintos, o reconocidos apenas como un minúsculo remanente. El otro discurso fundacional fue el del criollismo. La combinación de ambos, no obstante, generó interferencias. Si el gaucho criollo era ahora la encarnación de lo argentino, y si el argentino era blanco-europeo, entonces debía imaginarse al criollo exclusivamente como descendiente de españoles. Pero lo criollo venía de la época anterior cargado de connotaciones que lo vinculaban al mestizaje. Al canonizar a *Martín Fierro*, Lugones resolvió la tensión postulando que esa "subraza" mestiza en verdad había dejado su impronta *espiritual* en la nación, pero físicamente ya había desaparecido (algo que no había que lamentar, según el escritor). El pensamiento nacionalista –con las excepciones que discutiré aquí– en general adoptó ese mismo procedimiento: reivindicaba lo criollo como espíritu ("el gaucho", en singular) y se desinteresaba totalmente de los criollos de carne y hueso o los ensalzaba desde una visión hispanista que los filiaba con la herencia española, subvaluando cualquier aporte de otro origen. Sin ir más lejos, la sala dedicada al gaucho del Museo Histórico de Luján explicaba en 1934 en su catálogo que era "de pura sangre hispana", sin haber tenido "unión con el indio sino en excepcionales casos". Y lo mismo afirmaba por entonces Domingo Lombardi, un referente del tradicionalismo, quien llegó al extremo de sostener que eran en general de tez clara y "ojos azules". Sin embargo, demasiadas evidencias y discursos sedimentados ligaban al gaucho con raigambres étnicas no europeas. Fue este punto de indeterminación el que abriría las puertas para una apropiación del criollismo que apuntaba a hacer visible la heterogeneidad étnico-racial del pueblo argentino, socavando de ese modo el mito de la Argentina blanca-europea.

***

Tratamiento aparte merece una marca de mestizaje que apareció insistentemente asociada al gaucho: el color de piel no blanco. Como rasgo fenotípico es importante porque su presencia ponía en duda

la idea de que el pueblo argentino era blanco y volvía más difíciles las operaciones que intentaban hacer del mestizaje algo meramente espiritual o tan irrelevante que carecía de implicancias biológicas.

Que los gauchos tendían a ser de tez morena era algo de sentido común en el siglo XIX, antes de que se pusiera en funcionamiento la idea del "crisol de razas". En la literatura criollista, se lo destacaba por todas partes. Francisco Fernández hizo a su Solané de rostro "moreno pálido". En *Juan Moreira* Gutiérrez aludió al "rostro moreno" como un rasgo general y típico de los gauchos. También describió de manera similar a varios de sus famosos personajes: Julio Barrientos era de "piel cobriza", y Juan Cuello, "moreno, de un color suave"; incluso de Pastor Luna, que era rubio, anotó que el "color moreno de su piel" contrastaba con la cabellera. Sabemos, por el expediente judicial que se labró a la muerte del Moreira real, que era un hombre de color de piel "blanco colorado" y de ojos "verdosos", por lo que evidentemente Gutiérrez respondía al estereotipo.

Los escritores nativistas también resaltaron en ocasiones el mismo rasgo: Rafael Obligado hizo a su Santos Vega de tez broncínea (y a su mujer, morena), Martiniano Leguizamón anotó que el "rostro moruno" era una característica del gaucho, mientras que otro personaje clásico del género, Don Segundo Sombra, fue descripto como aindiado y "muy moreno" (esta vez en coincidencia con el gaucho real que inspiró el libro de Güiraldes). Incluso la entrada "Gaucho" en uno de los principales diccionarios en circulación en tiempos del Centenario lo definía como un "hombre de color" procedente "de la mezcla de indígenas y españoles" (algo que otro diccionario de 1924 se ocupó de corregir por considerarlo "un error"). Por lo demás, la popular revista *Caras y Caretas* solía resaltar la "tez morena" o "cetrina" como peculiaridad de los gauchos o los criollos, algo que también se encuentra en otras publicaciones masivas e incluso en algunas tradicionalistas.

Ese rasgo podía hacerse evidente o ser aludido en las representaciones teatrales y cinematográficas: uno de los actores más requeridos para encarnar figuras gauchescas a fin de siglo fue el español Abelardo Lastra, de quien un crítico afirmó que su "cara moruna" contribuía a la credibilidad de sus personajes. Y las fotografías de elencos que se conservan sugieren que a veces los actores se tiznaban la cara como parte de su personificación.

En el terreno del folklore, lo moreno funcionó como carta de autenticidad. Tanto en la crítica de las revistas masivas como en el

modo de presentarse de algunos artistas, el color de piel fue una credencial valiosa. La cantante Rosa Soria, por caso, de gran éxito en Rosario y Buenos Aires, se hacía llamar "La Negra Tucumana"; entre los elogios que recibía de la prensa, estaba el de ser una "negrita gaucha" o una "morocha picante". De Martha de los Ríos, también tucumana, se destacaba a su vez que era "de piel morena", "criolla", "gaucha" y por supuesto "provinciana". Ella misma jugaba con marcaciones étnicas apareciendo en fotografías con vestimenta que evocaba el mundo indígena. Se recalcaba además la "cara morena" de la popular Patrocinio Díaz. Y como veremos, Buenaventura Luna tomó nota de los colores de piel diversos (incluido el propio).

La piel morena apareció en estos años como rasgo destacado en las artes visuales. El clima intelectual del Centenario también tuvo aquí su incidencia. De hecho, el llamado que Rojas lanzó en *Eurindia* encontró una repercusión considerable entre los artistas plásticos. Así, personajes indígenas o mestizos situados en escenarios del interior del país –el noroeste en particular– se volvieron cada vez más habituales en los cuadros. Las figuras de gauchos y criollos de la región pampeana abundaron y, con frecuencia, podían distinguirse en ellas rasgos mestizos o pieles amarronadas. Se destacó en este sentido Cesáreo Bernaldo de Quirós (a quien el nacionalista Carlos Ibarguren consideraba el equivalente de José Hernández en la pintura nacional). El público general no necesitaba ir a los museos para tener acceso a este tipo de pintura, que encontró canales de difusión a través de publicaciones tradicionalistas o incluso manuales escolares. El caso más emblemático es el de Florencio Molina Campos: muchas de sus famosas ilustraciones para los almanaques de Alpargatas, que circularon de manera profusa desde los años treinta, incluían gauchos de piel morena y aspecto marcadamente mestizo. En las fotos y dibujos de la prensa y en las publicaciones tradicionalistas también aparecían personajes no blancos del mundo gauchesco. Aunque las imágenes de gauchos y criollos que publicaba *Caras y Caretas* en general no permitían adivinar rasgos no europeos, resulta interesante que al menos tres de las representaciones de Juan Pueblo que imprimieron lo pintaban con un matiz de piel más oscuro que los demás.

Así, aunque los habitantes del mundo criollo incluían personas de tez oscura pero otras sin ese rasgo, por obra de algunas de las producciones del criollismo, los de piel morena a veces asumían metonímicamente el lugar del todo. De este modo, la asociación entre la piel no blanca y lo criollo/gaucho (y entre ambas y la condición popular o pobre) se

volvió de sentido común. Ciertos autores incluso daban un paso más, haciendo de la piel morena una característica de la estirpe nacional o un símbolo indeleble de su autenticidad que permanecería una vez que los inmigrantes europeos terminaran de asimilarse.

Desde fines del siglo XIX, además, la literatura criollista dio nacimiento a otro emblema, el de la "morocha argentina", la contraparte del gaucho criollo, postulada como el tipo de mujer que representaba la quintaesencia de la nación. A diferencia del gaucho, su figura se popularizó sobre todo a través del tango y nunca fue adoptada como emblema oficial por los nacionalistas ni mucho menos por el Estado. El modo en que la cultura de masas la imaginó dejaba ver las mismas ambigüedades raciales que acabamos de observar a propósito del gaucho: si para algunos lo de morocha iba a cuento exclusivamente de la coloración del cabello, para otros remitía a la tez oscura y al origen mestizo.

***

El criollismo fue a su vez un terreno en el que los afroargentinos adquirían una visibilidad que contrastaba fuertemente con el (no) lugar que les reservaban los discursos sobre la nación que difundieron el Estado y los principales intelectuales desde comienzos del siglo XX. La comunidad afroporteña había sostenido una notable presencia pública hasta la década de 1880, luego de la cual, por presión de los discursos blanqueadores, cayó en una virtual invisibilidad. Aunque continuaban allí, en el cambio de siglo, por todas partes se los declaró una raza prácticamente extinta y ajena a la nación. Cierto, cada tanto se recordaba su protagonismo en las luchas por la independencia: Falucho, el liberto que supuestamente murió fusilado por negarse a rendir honores a una bandera española, llegó a tener una estatua en Buenos Aires, erigida por iniciativa de la propia colectividad afroporteña. Pero ubicarlos en un pasado distante servía a veces para reconfirmar su desaparición en el presente.

Por contraste, la incidencia de los negros como parte del mundo criollo fue muy visible desde los comienzos del criollismo. La poesía gauchesca no solo les hizo lugar, sino que también canalizó mensajes explícitamente antirracistas. Uno de los diálogos de Hidalgo hacía afirmar al gaucho que la ley debía ser igual para todos, fuesen ricos o pobres, porteños o provincianos; no era justo que el derecho hiciese diferencias con una persona "si tiene mal color". Las gacetas de Pérez de la década de 1830 refieren a los afroargentinos por todas partes e incluso les dan la palabra. En efecto, junto con los textos en estilo

gauchesco, Pérez publicaba diálogos, poemas y cartas supuestamente enviadas a la redacción por algunos de ellos, todos escritos al modo "bozal", el estilo de habla propio de esa comunidad. La reivindicación del habla plebeya frente al castellano estándar, entonces, hacía lugar para hablantes gauchos y para los de origen africano, indistintamente y en las mismas gacetas. Unos y otros se proclamaban federales; su voz funcionaba así como prueba del ascendente popular de Rosas y de su legitimidad como gobernante. Más aún, además de editar gacetas tituladas *El Gaucho* o *La Gaucha*, Pérez produjo en esos años otras llamadas *La Negrita* y *El Negrito*, orientadas a captar al público afroporteño. Aparte de convocar el apoyo de los federales, esas publicaciones reclamaban los derechos de la gente de color, los representaban como verdaderos "patriotas" y transmitían mensajes antirracistas. Lo mismo vale para la primera novelística sobre gauchos.
(...)
La centralidad de los negros en la trama no fue algo exclusivo del *Martín Fierro*. Una notable cantidad de historias de gauchos matreros escritas con posterioridad repiten ese motivo: los protagonistas se desgracian al dar muerte a un negro o mulato (es el caso de Juan Soldao, Paja Brava, Pancho Bravo y el gaucho Buenaventura). En otras variantes, mantienen con un gaucho negro enfrentamientos a cuchillo que no terminan en asesinato, sino en la amistad entre los contrincantes. O, alternativamente, payadas hostiles, como la famosa de Santos Vega con el negro Diablo en la obra de Eduardo Gutiérrez, que también concluye en una amistad. Y a su vez pueden hallarse alegatos contra el racismo en otras obras de temática gauchesca.
El hecho de que algunas de estas historias de hostilidad terminaran en lo contrario muestra que los afroargentinos no eran inevitablemente un "otro" frente al cual solo cabía el desprecio o el antagonismo.
(...)
Como queda claro, aunque no fuera un elemento tan absolutamente central como la asociación entre el gaucho y la rebeldía, el criollismo reponía con bastante frecuencia la presencia de lo mestizo y de lo afroargentino como parte del mundo criollo popular y por ello, de manera implícita, como parte de la nación. Esa presencia podía imaginarse propia de un mundo ya ido y, por ello, sin consecuencias para la argentinidad actual. Pero, como vimos, había en este punto una puja dentro del criollismo: si para algunos las historias de gauchos remitían inevitablemente al pasado, para otros podían referir también al universo criollo del momento. Y si remitían al presente, entonces

entraban implícitamente en conflicto con los discursos oficiales, para los que la nación argentina era esencialmente europea y de raza blanca. Un poeta autodidacta entrerriano de origen modesto, Marcelino Román, grafica esa posibilidad como ninguno. De ideas progresistas, en 1942 escribió unas *Coplas para los hijos de Martín Fierro* en las que asociaba las desgracias del famoso gaucho con las de los peones actuales, sometidos por ricos, doctores y funcionarios. Un fragmento de su largo alegato giraba en torno de la visión de una hermandad popular interétnica:

Indios o negros o gringos,
rubios, bayos o morenos,
los hombres somos hermanos,
nadie es más que otro ni menos.
¿Qué raza es la que domina?:
La raza de los platudos.
mirando sus conveniencias
gobiernan los cogotudos.

Frente a estos, los explotados debían ser "una sola raza": "Contra todo bicho malo / sea de afuera o de adentro / deben combatir unidos / los hijos de Martín Fierro". En una reelaboración posterior, mencionó a los "gauchos judíos" como parte de esa visión fraternal.

Así, no cabe duda de que las imágenes de lo popular que proyectaba el criollismo, con todas esas marcas étnico-raciales diversas, minaban sutilmente la solidez de los discursos "blanqueadores" que el Estado (y muchos intelectuales en sus intervenciones públicas) difundía a través de la escuela. De hecho, es posible que, así como servía para procesar las tensiones entre gringos y nativos, el criollismo también lo hiciese para canalizar las que surgían de los atributos "raciales" disímiles entre los argentinos (o al menos entre algunos de ellos y algunos de los extranjeros), en un contexto cultural que estigmatizaba e invisibilizaba a los de ancestría no exclusivamente europea y de fenotipo no blanco.

No hay suficientes estudios que permitan saber cómo se relacionaban los habitantes de origen indígena o africano con el criollismo, pero varios indicios permiten suponer que también ellos encontraron que tenía resonancias con su experiencia de vida. La comunidad afroporteña participó activamente en la difusión del criollismo, como consumidora y como productora. Entre los quince autores más prolíficos del criollismo popular del cambio de siglo al menos dos

eran negros. Los tres mejores exponentes del arte de la payada fueron afroargentinos (a los que habría que agregar unos cuantos más, menos conocidos). A fines de siglo, Gabino Ezeiza aprovechaba sus canciones para presentarse como parte "de la raza de Falucho", la de los que "fueron esclavos" y que contribuyó decisivamente a la lucha por la independencia (algo que también resaltaba su colega Higinio Cazón). El conjunto musical que conformó hacia 1915 la familia del famoso guitarrista Oscar Alemán se llamó "Sexteto Moreira" y actuó con atuendo gauchesco. Los Alemán eran de tez marcadamente oscura, a tal punto que Oscar –que en verdad solo tenía noticias de ser descendiente de indígenas– sospechaba la existencia de algún antepasado africano reciente y se presentaba él mismo como negro. Por lo demás, entre los músicos de folklore los había afroargentinos. Y hay evidencia de que personas de ese origen participaron en algunas de las primeras puestas en escena gauchescas animadas por entidades tradicionalistas.

De manera algo menos evidente, también la experiencia de vida de las personas de ascendencia amerindia pudo hacerlas partícipes del criollismo. Para empezar, indios y paisanos no formaban dos conjuntos delimitados con claridad; lo que había, en buena parte de la pampa y hacia el sur, era en verdad una sociedad indígeno-criolla. Sabemos, por caso, que desde antes de la Campaña al Desierto algunos ranqueles vestían como gauchos y usaban el término "gaucho" en sentido elogioso cuando querían decir que una persona era fuerte y valiente (fuese blanca o ranquel). Reconocían a su vez que había lo que ellos llamaban "indios gauchos", que no vivían ni entre los cristianos ni en las tolderías, sino en ese espacio poroso y mestizado que era la frontera. A comienzos del siglo XX, un estudioso notó algo similar entre los originarios del Chaco: algunos vestían como gauchos y conocían las hazañas de Juan Moreira. Además, desde muy temprano hubo indígenas que eligieron identificarse como criollos cuando optaban por el camino de la integración a la sociedad argentina. La utilización de una fachada pública de "criollo" o "paisano" fue documentada entre personas de ascendencia huarpe, mapuche y ranquel; entre estos últimos, una investigadora notó también el gusto por los productos culturales criollistas. Y aunque en muchos casos presentarse de ese modo servía más bien para *ocultar* la diferencia étnica antes que para mostrarla, reclamarse parte del corazón poblacional de la nación dejaba una puerta entreabierta para lo segundo. Ya que palabras como "criollo", "paisano" o "gaucho"

eran lo suficientemente flexibles como para poder incluir a personas de aspectos tan diversos, se volvían ellas mismas pasibles de ser utilizadas en sentido inverso, para mostrar y para dar legitimidad a quienes no eran blancos pero sí podían esgrimir que eran "hijos de la tierra" (y por ello, criollos como el que más). La visita especial que en 1926 realizaron referentes mapuches a la redacción de la revista *Nativa* (que los retrató de manera muy amistosa como representantes de la nación primigenia) deja sospechar que los propios pueblos originarios pudieron tener conciencia temprana de ello.

Pero más allá de los vínculos de afroargentinos, indígenas o mestizos con el criollismo, puede que *también* personas que no pertenecían a grupos étnicos minoritarios ni tenían tez amarronada tuvieran un interés por mostrar la relación entre lo gauchesco y lo no blanco. Uno de los terrenos en los que esta posibilidad mejor se evidenció fue el carnaval. En un clima cultural dominado por los discursos blanqueadores, esta celebración fue escenario habitual de toda clase de negociaciones identitarias que colocaban la etnicidad en el centro de una disputa. Nada mejor que un ritual de inversión para cuestionar la jerarquía implícita de los colores y para mostrar la heterogeneidad étnica de la nación.

(...)

Así, de múltiples maneras la cultura local encontró en el criollismo un canal para tematizar, de forma implícita, la heterogeneidad étnica del pueblo argentino y la variedad de sus fenotipos. Contar historias acerca del mundo gaucho o representarlo visualmente ofrecía un marco seguro para hacer presente la variedad étnico-racial de la nación, en un contexto cultural que más bien tendía a negarla. Desde el criollismo se proponía lo criollo/gauchesco como corazón de la autenticidad popular y de la nacionalidad. Pero dados los sentidos étnicos asociados (o asociables) a lo gaucho que venían sedimentados desde períodos anteriores –lo mestizo, lo moreno–, también brindaba la posibilidad de minar sutilmente los discursos blanqueadores que, o bien despreciaban todo lo que fuese criollo, o bien lo aceptaban como una presencia meramente espiritual o conectada exclusivamente con la estirpe hispánica.

Identificándose con lo gaucho, cualquiera podía reclamarse parte del pueblo, incluidos aquellos cuyos ancestros o cuyos aspectos físicos no se correspondían con el ideal del argentino blanco y europeo. Pero dicho esto, conviene no perder de vista que la revalorización de lo no europeo por vía del criollismo no fue (ni necesitaba ser) obra exclusiva

de argentinos mestizos o de tez amarronada. Personas de orígenes puramente europeos y de piel blanca fueron *también* sujetos activos en la producción y el consumo del tipo de visiones sobre el mundo criollo que hemos presentado aquí. La razón para esto es la misma que esbozamos en el capítulo anterior a propósito del protagonismo de los gringos en el criollismo popular. Si los inmigrantes, que no tenían ninguna relación previa con el universo criollo, participaron de igual a igual con los nativos en la exaltación del matrero fue, entre otras cosas, porque les permitía articularse como pueblo, unificarse en su común oposición al mundo de los de arriba. La admiración por el gaucho rebelde ponía implícitamente en cuestión las imágenes y los relatos de la nación que las élites venían proponiendo; significaba valorizar la barbarie que ellas condenaban. En ese sentido, resultaba productiva para cualquier persona del común, tuviese o no vínculos directos con lo rural o con el pasado criollo. Imaginarse todos partícipes de una Argentina gaucha y matrera era un modo de negar legitimidad a la Argentina de los de arriba, a sus leyes, a sus funcionarios, a sus elegantes centros urbanos, a sus visiones europeístas.

La insistencia con la que, además, se describió al gaucho/criollo (y por ello, al pueblo) como moreno o mestizo debe interpretarse como un elemento más dentro del mismo marco: desestabilizaba los discursos sobre la nación que había abrazado la mayor parte de las élites intelectuales y que el Estado patrocinaba. En un contexto marcado por el blanqueamiento que ellos promovían, mostrar un pueblo auténtico mestizo y de piel morena servía para negarles implícitamente toda legitimidad. De esta forma, no debe sorprender que quienes producían y consumían representaciones de lo gauchesco con marcas de mestizaje o de negritud fuesen tanto personas que no encajaban en la imagen arquetípica del argentino blanco-europeo, como otras sin marcas ni memorias propias que las apartaran de ella. Así, diversos grupos étnicos podían confluir aprovechando el potencial articulador que ofrecía el criollismo. La imagen del pueblo que proyectaba resultaba útil o atractiva para todos. Para los de raigambre no europea, brindaba la oportunidad de sentirse reconocidos. Y convertir al criollo moreno en emblema popular –o incluso jugar a ser morenos ellos mismos, como los gauchos tiznados de carnaval– no implicaba grandes riesgos para los "blancos": su lugar de privilegio estaba a salvo en un país donde los afroargentinos y los indígenas reales tenían escasa visibilidad y casi nula capacidad de incidir en la vida política. De hecho, como

> he mostrado en otro trabajo, es posible que la peculiar costumbre de los argentinos de llamarse "negro/a" unos a otros, de manera afectuosa y sin referencia al color de la tez (puede decirse "negrito" a alguien perfectamente blanco cuando la intención es la de demostrar cercanía y cariño), proceda de los estilos de habla que difundió el criollismo popular del cambio de siglo.
>
> Cabe aclarar, sin embargo, que desde el criollismo no se solía confrontar explícitamente con los discursos blanqueadores. Más bien, se trataba de estrategias que, de forma indirecta y larvada, incluso lúdica, minaban con sutileza su solidez. En esta época quizá fuese imposible asumir una disposición más abierta y beligerante en contra de un discurso que el Estado patrocinaba intensamente a través del sistema escolar y que encontraba ecos en vastos sectores de la población. Así y todo, como veremos en los capítulos siguientes, algunas voces cruzaron ese límite y aprovecharon el criollismo para lanzar impugnaciones más frontales.
>
> Adamovsky, E. (2019). La piel morena del gaucho subalterno. *Revista Anfibia*. Recuperado de http://revistaanfibia.com/ensayo/la-piel-morena-del-gaucho-subalterno/

a) ¿Cuál es el tema que trata el artículo? ¿Cómo está estructurado el texto?

b) ¿Cuál es la postura de su autor frente a ese tema?

c) ¿Qué argumentos utiliza para sostener la hipótesis? Subrayalos en el texto y, si se puede, reconocé sus clases.

d) Señalá las expresiones con las que el autor organiza el orden de su texto.

e) ¿Qué palabras expresan la subjetividad del autor?

ACTIVIDAD 7

En grupos, investigar el debate legislativo (en Internet y otras fuentes) sobre la Ley de Identidad de Género (Ley Nº 26743) y presentar un discurso escrito argumentativo a favor o en contra de esta ley. Máximo una carilla.

Cada grupo expondrá en clase con una presentación en PowerPoint donde se plasmarán las ideas centrales de la exposición.

2. Caso de cierre del módulo

Desde hace más de dos años, María se encuentra haciendo consultas y estudios para lograr un embarazo.

Su médica le ha indicado un tratamiento de fertilización de alta complejidad con donación de gametos.

María le solicitó a su obra social la cobertura para el tratamiento, pero la obra social se la negó porque, según sus disposiciones internas, los afiliados que no estén casados ni tengan pareja conviviente, no pueden acceder a los tratamientos de fertilización asistida.

María tiene 45 años y no puede esperar mucho más. Llevó su caso a la justicia para obtener la cobertura del tratamiento que necesita y cumplir su sueño de ser madre.

La normativa que rige en la materia, Ley N° 26862, puede ser aplicable a este caso.

Dicha normativa, en su artículo 7, establece que será beneficiaria de los programas de fertilización asistida toda persona mayor de edad. Por su parte, el artículo 8 de la norma incorpora las técnicas de reproducción asistida en el Programa Médico Obligatorio, según el cual la autoridad de aplicación no podrá introducir limitaciones sobre la base del estado civil de los destinatarios.

Para trabajar

Tomá una posición frente a este problema y fundamentala por escrito.

El escrito debe incluir las secuencias vistas en clase, por ejemplo: describir o explicar qué es la fertilización asistida; narrar la situación de acuerdo con el punto de vista adoptado; argumentar a favor o en contra de que el sistema de salud se haga cargo del problema de María.

Anexos

I. Ejercicios sobre cohesión y coherencia

| ACTIVIDAD 1

En algunas de las oraciones siguientes, el núcleo del sujeto no concuerda bien con el verbo. Hay que detectar las fallas y corregirlas.

-El capitán de los ostrogodos, unos individuos temibles armados con hachas gigantescas, decidieron hacer campamento en el bosque.

-La pelota, perseguida por los once jugadores boquenses, sudorosos y excitados, pegaron en el travesaño, rebotaron y cayeron en la tribuna.

-El representante de los profesores de las diferentes especialidades de aquellas facultades, charló con los periodistas.

-La corona de laureles, obsequiada a los ganadores de las carreras de automóviles disputadas por grandes campeones, era enorme.

-La dueña de todas aquellas plantaciones castigadas por tantas sucesivas sequías, y luego destrozadas por las langostas y otras pestes como las heladas, los hongos, los incendios y varias inundaciones, estaban sin embargo contentas.

| ACTIVIDAD 2

Los siguientes grupos de oraciones tienen problemas en la marcación precisa del sujeto, por lo cual ocasionan dificultades de interpretación. Hay que aclarar las dos interpretaciones posibles y luego reescribir la oración correctamente, para que adquiera un significado preciso que corresponda a cada interpretación.

-Pedro y Aníbal se saludaron. Es un destacado científico.

-Los jugadores de Boca y los jugadores de River intercambiaron camisetas. Estaban contentos porque habían ganado el partido.

-José envió una postal de fin de año a su amigo Diego, pues vive en Roma y hace mucho que no se ven.

-Mario y Josefina –como todos los hermanos– discuten mucho, dado que nunca le presta la bicicleta.

-Anoche conocí a la hermana de Pepe. Trabaja con mi hermano.

-Alicia y Sandra se encontraron frente al cine. Había comprado entradas dos días antes.

-Sergio y Miguel se reunieron para estudiar Geografía. Había sacado una mala nota y su amigo quería ayudarlo.

ACTIVIDAD 3

Suprimir los nexos coordinantes innecesarios. Se puede (y se debe) cambiar, en parte, la puntuación.

Felicitas y Angustias viven en Zárate y son nuestras primas y vienen a casa frecuentemente. Y son bastante insoportables y siempre están revolviendo todo y tratando de descubrir dónde escondemos –mi hermano y yo– los videos y las revistas y los cds. Y no hay forma de sacárselas de encima: cuando vienen a casa se quedan todo el día y nosotros tenemos que soportarlas y acompañarlas a jugar al tenis y llevarlas a ver shoppings e invitarlas a algún recital y mamá y tía Adelina –la madre de los plomitos– salen por la tarde a pasear y mirar vidrieras y tomar el té y comer masitas y hablar de todas sus amigas y conocidas, y mientras tanto mi hermano y yo –como dos boy scouts– remolcamos a nuestras primas por la ciudad y tenemos que ser amables con ellas y sonreír cuando nos hablan de vestidos y zapatos con tacos y secretos de maquillaje y métodos para adelgazar, y la verdad, nos aburrimos como almejas y no vemos la hora de que se termine el día y se vayan los dos, y desearíamos que vivieran en la Antártida y un poco más lejos, si fuera posible. ¡Y después dicen que el servicio militar no se hace más!

| ACTIVIDAD 4

Completar con pronombres relativos según corresponda.

Cuando era pequeña vivía en una casa …….. era muy antigua. La casa había pertenecido a mis abuelos ……. ya habían muerto cuando mis padres se casaron. La casa tenía muchas habitaciones …… podía jugar con mi hermano …… tenía un par de años más que yo. Recuerdo que nuestros muebles favoritos eran los del comedor con …… construíamos barcos o castillos. Pero también inventábamos juegos con el sofá sobre …… saltábamos cuando nuestros padres no estaban.

Mi habitación era muy grande, porque antes era la habitación …… había estado la biblioteca de mi abuelo …… profesión no recuerdo. Pero tenía muchísimos libros ……. ahora están en un museo ……. es posible verlos. Fue en 1955 …… mis padres decidieron mudarse a otra ciudad, por eso vendieron la casa ……. pasamos una infancia muy feliz.

| ACTIVIDAD 5

Completar las oraciones con el conector más adecuado.

-Sí, Lau, me encantaría acompañarte…….. no puedo ir…… quedé con Hernán para ese mismo día.

-Mis papás me dieron a elegir; Disney …… Bariloche.

-Mañana desinfectan todo el colegio. ……. seguramente no habrá clases.

ACTIVIDAD 6

Agregar conectores al texto.

En los poemas llamados sonetos, cada estrofa tiene una función determinada, …… esto puede variar. Normalmente, el primer cuarteto presenta el tema del poema……..…… el segundo lo desarrolla; ……., el primer terceto expresa emoción sobre el tema, para dar paso al último terceto que remata el poema con una sentencia dramática. Esta estructura refleja las partes del discurso clásico, …… hay una introducción, un desarrollo y una conclusión.

ACTIVIDAD 7

Discutir entre todos el significado del siguiente diálogo. ¿Por qué se produce la confusión?

Niño: —Ma, ¿hoy es mañana?
Madre: —No, hoy es hoy. ¿Por qué?
Niño:—Porque quiero saber cuándo vamos a ir a la heladería… no entiendo… ayer me dijiste que hoy era mañana…

ACTIVIDAD 8

Veamos el siguiente ejemplo:

"Durante los últimos años una buena **porción** del pensamiento político se aferra a una **concepción** de la democracia que la reduce a un conjunto de

reglas (elecciones periódicas, sufragio universal, **competencia** entre **partidos**, pluralismo social y cultural, etc.), negando la relación entre democracia y un tipo determinado de organización social".

a) Todas las palabras en negrita tienen más de un significado. Para corroborarlo, sugerimos buscarlas en el diccionario y observar en forma completa todas sus definiciones.

b) Seleccionar el significado que corresponda al texto.

| ACTIVIDAD 9

Cuando el contexto no es suficiente para comprender cuál es el significado involucrado, se produce *ambigüedad*. Explicar por qué son ambiguas las siguientes oraciones:

-El portero se descompuso.
-Las llamas devoraron los pastizales.
-La anciana dejó un papel en el banco.

| ACTIVIDAD 10

"Historia del que se desgració en el tren"
Alejandro Dolina, *Crónicas del ángel gris* (2006)

Jaime Gorriti tomaba_____el tren de las 14:35.
Y_____se fijaba en una estudiante morocha. Con prudente astucia trataba de ubicarse cerca de ella y –_____– ligaba una mirada prometedora.
_____ empezó a saludarla. Y _____tuvo ocasión de hacerse ver, ayudándola a recoger unos libros desbarrancados.

_____, un asiento desocupado les permitió sentarse juntos y conversar.
Gorriti aceleró y le hizo conocer sus destrezas de picaflor aficionado. No andaba mal. La morocha conocía el juego y colaboraba con retruques adecuados.
Sin embargo, los demonios decidieron intervenir.
Saliendo de Haedo, la chica trató de abrir la ventanilla y no pudo. Con gesto mundano, Gorrito copó la banca.
—Por favor...
Se prendió de las manijas, tiró hacia arriba con toda su fuerza y se desgració con un estruendo irreparable.
Sin decir palabra, se fue pasillo adelante y se largó del tren en Morón.

_____empezó a tomar el tren de las 14:10.

a veces; algunos días después; desde ese día; por fin;
todos los días; todos los días; una tarde

a) Utilizando la lista que está debajo del texto, completar los espacios en blanco con los elementos que fueron sacados del texto (no se olviden de poner mayúsculas cuando sea necesario).

b) ¿Qué información aportan los elementos que faltaban?

c) ¿Cómo decidieron dónde iba cada uno? ¿Qué elementos o datos del texto les permitieron ubicarlos?

| ACTIVIDAD 11

"Parábola china"
Herman Hesse

Un anciano llamado Chunglang, que quiere decir "Maese La Roca", tenía una pequeña propiedad en la montaña. Sucedió que se le escapó uno de sus caballos y los vecinos se acercaron a manifestarle su condolencia. Sin embargo el anciano replicó:
—¡Quién sabe si eso ha sido una desgracia!

Y hete aquí que el caballo regresó, y traía consigo toda una manada de caballos cimarrones. De nuevo se presentaron los vecinos y lo felicitaron por su buena suerte. Pero el viejo de la montaña les dijo:
—¡Quién sabe si eso ha sido un suceso afortunado!
Como tenían tantos caballos, el hijo del anciano se aficionó a montarlos, pero se cayó y se rompió una pierna. Otra vez los vecinos fueron a darle el pésame, y nuevamente les replicó el viejo:
—¡Quién sabe si eso ha sido una desgracia!
Se presentaron en la montaña los comisionados de "los Varas Largas". Reclutaban jóvenes fuertes para mensajeros del emperador y para llevar su litera. Al hijo del anciano, que todavía estaba impedido de la pierna, no se lo llevaron. Chunglang sonreía.

a) Dividir el texto en párrafos. Reponer los marcadores temporales que fueron eliminados del texto.

b) Señalar todos los conectores.

c) ¿Por qué les pareció que era necesario agregar esos marcadores?

ACTIVIDAD 12

Hacer una lista con las actividades que realizaron en el día de ayer (por ejemplo: hacer la tarea, ver la tele, hablar por teléfono, etc.).

Luego, incluir esas oraciones en un texto en el que las acciones se enlacen con conectores temporales.

ACTIVIDAD 13

Convierta todas estas secuencias en un texto cohesionado (haga todas las transformaciones que considere oportunas).

Las turistas estaban preocupadas
Las turistas iban en coche

El coche tenía poca gasolina
La gasolina no parecía suficiente
Las turistas miraban el mapa
Las turistas no encontraban en el mapa ninguna indicación
Las turistas no tenían suficiente luz para ver bien el mapa
Era invierno
Hacía mucho frío
Las turistas hablaban entre ellas y se reían
Las turistas estaban preocupadas
Apareció un policía
Las turistas se asustaron mucho
Las turistas dieron un grito
Las turistas se fueron sintiendo cada vez mejor
Una de las turistas preguntó al policía
El policía no contestó
El policía las miró
El policía les pidió los pasaportes
El policía les contestó
La gasolinera estaba a un par de millas al otro lado de la frontera
Las turistas necesitaban dinero del país para comprarlas
Las turistas le preguntaron al policía qué podían hacer
El policía se encogió de hombros

| ACTIVIDAD 14

Tratá de mejorar la cohesión de estos breves textos.

-El otro día en la calle me encontré con unos amigos. Los amigos me contaron que habían comprado una moto. Habían comprado la moto con un dinero que habían ganado en verano. En verano habían estado trabajando para ganar dinero y comprar una moto.

-Tener animales en casa es muy agradable. También tener animales en casa tiene problemas. Tienes que sacar a los animales a pasear y tienes que llevarlos al veterinario.

-Hay personas que no quieren tener animales en su casa. No quieren tener animales por varias razones. Algunas personas tienen alergia a los animales. Otras personas no pueden cuidar a los animales.

-Mis padres vivían en una casa junto a un campo de fútbol. Mis padres siempre van a ver los partidos de fútbol y antes también iban a ver los partidos. Ahora mis padres viven en el campo. Se mudaron al campo porque quieren vivir ahora una vida más tranquila y siempre han vivido junto a un campo de fútbol. Hay mucho ruido junto a un campo de fútbol.

ACTIVIDAD 15

A partir de la siguiente secuencia de oraciones construir un párrafo coherente, usando los procedimientos de cohesión necesarios.

Comenzó la asignatura español. En español escribirá innumerables trabajos. En noveno año le hicieron escribir trabajos. Un día, en noveno año, le hicieron escribir una descripción. La descripción se destacó por ser la mejor. La descripción fue mostrada al director. El director corrigió una palabra de la descripción. El alumno pensó que esa corrección le servía de modelo. Seguramente el alumno siempre recordaría esa palabra. No volvería a escribirla mal.

ACTIVIDAD 16

Realiza los siguientes ejercicios de simplificación.

Se trata de reducir todas las oraciones simples a una compleja sin ninguna repetición y que incluya todos los datos o informaciones que aportan aquellas.

• —Juan es mi amigo. —Mi amigo tiene una bicicleta. —La bicicleta de Juan tiene muchas marchas. —Juan practica media hora de ciclismo diariamente.

• —Mi compañera de delante tiene el pelo rubio. —Mi compañera tiene ojos azules. —Mi compañera lleva gafas. —Las gafas de mi compañera no le dejan mostrar su hermosa mirada.

•—La hija de mi hermano Raúl es mi sobrina Sofía. —Sofía es mi sobrina preferida. —Mi sobrina preferida es esbelta y simpática. — hermano está muy orgulloso de Sofía.

•—Miguel tiene un camión. —Miguel transporta frutas a Francia. —El camión de Miguel es muy grande. —Miguel es un experto conductor. —Miguel es un hábil comerciante. —Miguel viaja cada semana para vender frutas a Francia.

•—Carmen Rico Godoy es periodista. —Carmen Rico Godoy escribió "Cómo ser mujer y no morir en el intento". —Ana Belén dirigió la película "Cómo ser mujer y no morir en el intento". —Ana Belén es una excelente cantante. —Carmen Maura era la protagonista de "Cómo ser mujer y no morir en el intento". —Antonio Resines es el protagonista masculino de "Cómo ser mujer y no morir en el intento".

ACTIVIDAD 17

Analiza los principales recursos de cohesión del siguiente texto.

Patrick Süskind. El perfume (2001)

En la época que nos ocupa reinaba en las ciudades un hedor apenas concebible para el hombre moderno. Las calles apestaban a estiércol, los patios interiores hedían a orina, los huecos de las escaleras atufaban a madera podrida y excrementos de rata; las cocinas, a col podrida y grasa de carnero; los aposentos sin ventilación, a polvo enmohecidos; los dormitorios, a sábanas grasientas, a edredones

húmedos y al penetrante olor dulzón de los orinales. [...] Hombres y mujeres apestaban a sudor y a ropa sucia; en sus bocas apestaban los dientes infectados, los alientos olían a cebolla y los cuerpos, cuando ya no eran jóvenes, a queso rancio, a leche agria y a tumores malignos. Apestaban los ríos, apestaban las plazas, apestaban las iglesias y el hedor se respiraba por igual bajo los puentes y en los palacios.

ACTIVIDAD 18

A continuación se ofrecen conjuntos de oraciones. Utilícelas para construir un texto coherente.

Un chico desapareció después de un malón./ Un malón es un ataque inesperado de indios./ Los padres del chico buscaron al chico inútilmente./ Años después un soldado vino de tierra adentro./ El soldado habló a los padres del chico de un indio de ojos celestes./ El indio de ojos celestes podía ser el hijo de los padres del chico./ Los padres del chico dieron finalmente con el indio./ Los padres del chico creyeron reconocer al chico./ El hombre estaba trabajado por el desierto./ El hombre estaba trabajado por la vida bárbara./ El hombre ya no sabía oír las palabras de la lengua natal del hombre./ El hombre se dejó conducir, indiferente y dócil, hasta la casa./ Los padres del chico se detuvieron en el frente de la casa de los padres del chico./ El hombre se detuvo frente a la casa de los padres del chico./ El hombre miró la puerta de la casa./ El hombre de pronto bajó la cabeza./ El hombre de pronto gritó./ El hombre de pronto atravesó corriendo el zaguán de la casa./ El hombre de pronto atravesó corriendo los patios largos de la casa./ El hombre se metió en la cocina de la casa./ Sin vacilar, el hombre hundió el brazo del hombre en la ennegrecida campana de la cocina de la casa./ El hombre sacó con el brazo del hombre el cuchillito de mango de madera./ El hombre cuando era niño había escondido el cuchillito de mango de madera en la campana de la cocina de la casa./ Los ojos del hom-

bre brillaron de alegría./ Los padres del chico lloraron./ Los padres del chico habían encontrado a su hijo.

ACTIVIDAD 19

Buscar información acerca de las consecuencias del tabaquismo en la sociedad.

A partir de la información seleccionada redactar un texto expositivo, en el que además se incluyan elementos paratextuales.

ACTIVIDAD 20

Ampliar el siguiente texto con ejemplificaciones, definiciones y reformulaciones.

Regiones polares

Los casquetes polares se encuentran limitados por los círculos polares Ártico, a los 66° 33' de latitud Norte, y Antártico, a la misma latitud en el Hemisferio Sur. Ambas regiones están en su mayor parte cubiertas de hielos, producto de la acumulación de nieve invernal que no alcanza a ser fundida por la luz solar durante el verano. Son características polares las grandes masas de hielo llamadas icebergs. En los polos, por la posición de la Tierra respecto del Sol, los rayos bajan oblicuamente. En consecuencia no logran ser absorbidos totalmente por el suelo, y un gran porcentaje del calor es rechazado por reflexión. Las temperaturas son muy rigurosas; en muchos sitios no alcanzan valores por encima de cero ni siquiera en verano.

Otra característica es que en ambas áreas, a medida que se está más cerca de los polos, los inviernos son más oscuros y los veranos más luminosos. En las zonas polares, verano e invierno duran seis meses y, durante la estación más fría, el Sol asoma en el horizonte.

II. Parcial escrito

1. El parcial escrito e interpretación de consignas del parcial escrito

Las consignas del **parcial escrito** suelen estar formuladas como una orden o un texto de instrucciones. Los tiempos verbales usuales son el imperativo y el infinitivo: *desarrolle, argumente, analizar, identificar, comparar, definir, fundamentar,* etc.

Todo parcial supone un modelo de destinatario (el estudiante) al que se le asignan las competencias necesarias para producir textos coherentes y cohesivos que se adapten a la consigna.

Planificación del tiempo: es recomendable una lectura completa inicial con el fin de evaluar la relación entre el tiempo disponible y la cantidad y complejidad de las consignas.

1.1. Pautas de escritura

Para poder planificar la respuesta también es imprescindible la lectura previa completa del parcial (posibilidad de consignas encadenadas). Para la interpretación de las consignas es necesario identificar previamente qué se le solicita al estudiante. De este modo, se puede hacer un breve plan general antes de iniciar la escritura de las respuestas.

-El proceso de escritura en una instancia de parcial consiste, básicamente, en actividades de reformulación de los conceptos evocados de un texto fuente (la bibliografía de consulta). Es necesario tener en cuenta la manera de referir esas voces: "como dice X", "según Y", "siguiendo a X e Y".

-Es fundamental mantener un léxico y un registro adecuados. Por léxico nos referimos a la terminología técnica específica de cada disciplina. Por registro, a la adaptación a la situación comunicativa, el nivel sociocultural y la relación con el destinatario (registro formal / informal).

-Es un error común omitir exponer determinados contenidos, no relacionar o no jerarquizar la información de manera apropiada, ya que se considera

que el docente puede llenar el vacío que dejamos o dar por sobreentendida determinada relación. Para evitar este problema, se aconseja suponer que la respuesta no será leída por el docente, sino por un destinatario virtual que no sabe nada sobre el tema.

-El parcial universitario se diferencia de un apunte personal o una toma de notas, y por este motivo debe estar estructurado como un texto, no como un cuadro sinóptico (salvo que la consigna sea realizar un cuadro sinóptico).

Revisión: la instancia de revisión final es fundamental para detectar omisiones, errores, corregir las faltas de ortografía, etc.; siempre y cuando se disponga del tiempo adecuado.

1.2. Modelos de consignas de parcial

Algunas de las operaciones cognitivas que se demandan con mayor frecuencia son las que siguen:

-Identificar, reconocer, distinguir, enumerar: son operaciones más concretas y simples.

En los textos por carrera:

-el grupo 1 debe distinguir *una clasificación en el texto y elaborar una consigna* que implique identificar, reconocer, distinguir o enumerar los elementos de esa clasificación;

-el grupo 2 debe *responder* a la consigna propuesta por el grupo 1;

-el grupo 1 debe *evaluar* si el grupo 2 comprendió y respondió correctamente la consigna.

-**Definir**: consiste en brindar el significado de una palabra, expresión o concepto. Es una habilidad que requiere el conocimiento del concepto en cuestión pero también la capacidad del estudiante de demostrar que se ha comprendido el concepto. Un concepto se define en el contexto de la teoría a la que pertenece, no de manera aislada. No se espera del estudiante una definición textual, "de memoria", al contrario, se espera que la definición manifieste la comprensión del concepto. Para esto, es necesario que durante la etapa de estudio se identifiquen y resalten tanto las definiciones de los conceptos como la relación que tienen con otros conceptos relacionados.

Estructura de una definición:

1. Explicitar el nombre de aquello que se definirá.

2. Introducir un verbo de denominación: "se denomina", "se llama", "se define", etc.

3. Incluir el término a definir dentro de una clase, categoría general o conjunto más amplio.

4. Deben figurar los rasgos característicos propios, las propiedades.

A partir del mismo texto, los mismos grupos de trabajo de la consigna anterior deben:

-el grupo 2, *elaborar una consigna* que consista en *definir un concepto* importante en el texto;

-el grupo 1 debe *responder* a la consigna propuesta por el grupo 2;

-el grupo 2 debe *evaluar* si el grupo 1 comprendió y respondió correctamente la consigna.

-**Explicar**: supone referir una idea, problema o concepto, utilizando diferentes estrategias como enumerar y desarrollar sus características.

Ejemplos:

Explicar un concepto...

Explicar la lectura que hace un autor de otro autor....

-**Ejemplificar**: es una consigna orientada a la aclaración de un concepto o definición y se caracteriza por ser un caso particular. Conectores textuales frecuentes: "por ejemplo", "a saber", "es el caso de", "como", "así", los dos puntos suelen introducir ejemplos también.

A partir del mismo texto, los mismos grupos de trabajo de las consignas anteriores deben:

-el grupo 1, *elaborar una consigna* que consista en explicar y ejemplificar otro concepto importante en el texto;

-el grupo 2 debe *responder* a la consigna propuesta por el grupo 1;

-el grupo 1 debe *evaluar* si el grupo 2 comprendió y respondió correctamente la consigna.

-**Diferenciar**: implica relacionar dos o más conceptos, hechos, ideas o teorías, tanto en sus semejanzas como en sus diferencias.

A partir del mismo texto, los mismos grupos de trabajo de las consignas anteriores deben:

-el grupo 2, elaborar una consigna que consista en *diferenciar* los dos conceptos del texto trabajados en, por un lado, la consigna de "definir" y, por otro lado, la consigna de "explicar y ejemplificar";

-el grupo 1 debe responder a la consigna propuesta por el grupo 2;

-el grupo 2 debe evaluar si el grupo 1 comprendió y respondió correctamente la consigna.

-**Justificar, fundamentar, argumentar**: son operaciones del conocimiento un poco más complejas. Refieren al discurso argumentativo. Se deriva una determinada aseveración mediante una serie ordenada de razones o fundamentos. Marcadores textuales: "en primer lugar", "primero", "por una parte, por otra", "por último", "finalmente". Debe fundamentarse desde el saber académico y no desde el punto de vista personal (salvo indicación específica).

A partir del mismo texto, los mismos grupos de trabajo de las consignas anteriores deben:

-fijar posturas contrarias respecto de lo propuesto con el texto trabajado y debatir, en forma oral, los argumentos presentados a favor o en contra de lo que sostiene el texto.

-los dos grupos que trabajaron el mismo texto, deben exponer en el pizarrón una lista, ordenada en dos columnas, de los argumentos principales que sostienen sus posturas divergentes (a favor y en contra).

III. Reglas de acentuación

1. Reglas generales de acentuación

1.1. Tilde

Signo ortográfico auxiliar con el que, según determinadas reglas, se representa en la escritura la sílaba tónica; la tilde recibe también los nombres de acento gráfico u ortográfico. En español consiste en una rayita oblicua que, colocada sobre una vocal, indica que esa sílaba se pronuncia con más intensidad. La tilde debe trazarse siempre de derecha a izquierda, esto es, como acento agudo (´), y no de izquierda a derecha (`). Es camión, no camiòn.

El uso de la tilde se atiene a una serie de reglas que se detallan a continuación y que afectan a todas las palabras españolas.

Palabras agudas:

a) Llevan la intensidad de voz en la última sílaba. (Ejemplos: candor, común, Moscú, contó, París).

b) **Se acentúan si:**

-terminan en vocal. (Ejemplos: papá, rubí, Perú, amó, bongó, sofá, temí, marroquí, café)

-finalizan en consonante ***n*** o ***s***. (Ejemplos: vendrás, casarás, alemán, llegarán, sillón, escocés, bombón).

Palabras graves:

a) Cargan la intensidad tonal en la penúltima sílaba. (Ejemplos: libro, álbum, mástil, maceta, cacerola, césped).

b) **Llevan tilde cuando:**

-acaban en consonante que no sea ***n*** o ***s***. (Ejemplos: mártir, lápiz, árbol, huésped).

Palabras esdrújulas:

a) Las palabras esdrújulas son las que se pronuncian con más intensidad en la antepenúltima sílaba. Se escriben todas con tilde. (Ejemplos: pájaro, décimo, mamífero, electrónica, cápsula, lápices).

Acentuación de monosílabos:

Los monosílabos no llevan tilde: fue, fe, pan, dios, di, dio, va

2. Reglas especiales

2.1. Acentuación diacrítica

Es el uso de tilde que tiene como finalidad diferenciar palabras. Algunos ejemplos:

el (artículo) – **él** (pronombre). *Él tiene el estuche.*

de (preposición) – **dé** (del verbo dar). *Dé una moneda de diez.*

te (pronombre) – **té** (sustantivo). *¿Te tomarás el té?*

se (pronombre) – **sé** (del verbo saber). *Se sabe que lo sé.*

tu (adjetivo) – **tú** (pronombre). *Tú presentarás tu versión.*

mi (adjetivo) – **mí** (pronombre). *Mi guitarra es para mí.*

si (conjunción) – **sí** (pronombre o afirmación). *Si se lo ofrecieran daría el sí. / Si lo toma será para sí.*

mas (conjunción) – **más** (adverbio). *Tengo más hojas, mas no te doy.*

La palabra **aún** lleva acento si cumple en la oración la función de adverbio y si puede sustituirse por la palabra **todavía**. *Aún está buscando las pruebas. / No lo parece pero aún llueve. / Aún no es tiempo de la vendimia.*

No llevará tilde aun si es una conjunción y equivale a **también, inclusive, hasta y ni siquiera**. *No lo dijo, ni aun preguntándoselo su padre. / Lo haré con tu ayuda y aun sin ella. / Dijo mi nombre y aun recordó mi apellido.*

La palabra **solo**, tanto cuando es adverbio y equivale a solamente (*Solo llevaba un par de monedas en el bolsillo*) como cuando es adjetivo (*No me gusta estar solo*), así como los demostrativos **este, ese** y **aquel**, con sus femeninos y plurales, funcionen como pronombres (*Este es tonto / Quiero aquella*) o como determinantes (*aquellos tipos / la chica esa*), **no deben llevar tilde** según las reglas generales de acentuación.

2.2. Acentuación de pronombres interrogativos y exclamativos

Hay varias palabras que llevan tilde cuando tienen significado interrogativo o exclamativo. Pero no la llevan cuando carecen de dicho significado. Veamos estos casos con algunos ejemplos:

que - **qué**. *Quiero que me contestes. / Diga qué prefiere. / ¡Qué hermosa tarde! / ¿Qué buscabas ahí?*

cual y **cuales** - **cuál** y **cuáles**. *Vinieron los niños, los cuales estaban cansados. / No sé cuál es tu trabajo. / ¿Cuál es el siguiente? / ¿Cuáles elegisteis de entre todos?*

quien y **quienes** - **quién** y **quiénes**. *Que pase quien quiera que sea. / Ignoro quién habrá venido. / ¡Quién tuviera esa suerte! / ¿Por quiénes podemos preguntar?*

cuanto y **cuanta** - **cuánto** y **cuánta**. *Cuanta más gente haya, será más difícil. / Pregunta cuánto tardará. / ¡Cuánta gente! / ¿Cuántos años tienes ahora?*

cuando y **como** - **cuándo** y **cómo**. *Me lo explicas cuando lo sepas. / No sé cómo hacerlo. / Ella se comporta como niña. / ¡Cómo se te ocurrió eso! / ¿Sabes cuándo volverá?*

donde y **adonde** - **dónde** y **adónde**. *Colócalo donde creas conveniente. / Yo iré adonde tú vayas. / No sé dónde estaré. / ¡Adónde irá ahora! / ¿Dónde se encuentra?*

Para diferenciar **porqué**, **porque**, **por qué**:

porqué es un sustantivo y va siempre precedido de un artículo o de un determinativo cualquiera. Podría sustituirse por el motivo o por la causa. *No dijo el porqué de su determinación. / Si ha actuado así, tendrá un porqué.* Al ser sustantivo también puede usarse en plural. *No dijo los porqués de su determinación. / Conocieron los porqués en su discurso*

porque es una conjunción causal y se usa en oraciones que explican la causa de la oración principal. Es igual a decir pues o ya que. *No voy porque estoy muy cansado. / Te has callado porque él tenía razón*

por qué es un pronombre interrogativo que sirve para preguntar y equivale a ¿por qué razón? *¿Por qué no lo llamas? / Ignoro por qué se ha marchado*

2.3. Acentuación de mayúsculas

Llevan tilde cuando las reglas de acentuación así lo exigen. (Ejemplos: África, Bogotá). El acento ortográfico debe colocarse incluso en las abreviaturas. (Ejemplos: María de los Ángeles – María de los Á.). Nunca llevan tilde las siglas que se escriben enteramente en mayúsculas. (Ejemplo: CIA).

Ver reglas nuevas de la RAE en el siguiente enlace: http://www.rae.es/sites/default/files/Ortografia_Esencial_0.pdf

2.4. Acentuación de diptongos, triptongos e hiatos

Diptongos:

a) Se produce cuando se une una vocal abierta (a-e-o) con una cerrada (i-u) o dos cerradas y se pronuncian juntas en la misma sílaba.

a i = ai: aire
a u = au: laurel
e i = ei: peine
e u = eu: reunir
o i = oi: sois
o u = ou: bou
i a = ia: hacia
i e = ie: tiene
i o = io: odio
i u = iu: triunfo
u a = ua: guante
u e = ue: muerto
u i = ui: ruido
u o = uo: atestiguo

Triptongos:

a) Es el conjunto de tres vocales que se pronuncian en una misma sílaba.

b) Están formados por una vocal abierta (a-e-o) que ocupa la posición intermedia entre dos vocales cerradas (i-u), ninguna de las cuales puede ser tónica.

Hiato:

a) Un hiato es la ausencia de diptongo porque la acentuación recae sobre la vocal cerrada, dicha acentuación está marcada por la tilde. En este caso, al ser una regla especial, no se tienen en cuenta las reglas generales. (Ejemplos: caída, sonreír, reúno, sabía, quería, había).

b) La h intercalada no tiene valor fonético, así que no impide el hiato. (Ejemplo: rehúso).

IV. Uso de los signos de puntuación

1. Uso del punto

1. El punto señala la pausa con que se da fin al enunciado. Después del punto siempre se escribe mayúscula.

2. Hay tres clases de punto: el punto y seguido, el punto y aparte y el punto final.

3. El punto y seguido separa enunciados que integran un párrafo. Después del punto y seguido se sigue escribiendo en el mismo renglón. Si el punto está al final de renglón, se empieza en el siguiente sin dejar sangría.

4. El punto y aparte separa dos párrafos distintos. Después de punto y aparte se escribe en una línea distinta. La primera línea debe dejar una sangría o espacio interior.

5. El punto final es el que cierra un texto.

Por regla general, el punto se utiliza también después de las abreviaturas. (Ejemplos: Sr., Ej., etc.). No obstante existen numerosas excepciones; por ejemplo, los símbolos de los elementos químicos y de las unidades de peso y de medida, se escriben sin punto: kg, Na. Tampoco llevan este signo los puntos cardinales N (Norte), S (Sur), etc.

Cuando se combine el punto con los paréntesis o las comillas, se coloca el punto siempre detrás de estos signos. (Ejemplo: Ya escribimos estas palabras martianas: "Honrar, honra").

No se escribe punto al final de títulos y subtítulos de libros, artículos, capítulos, obras de arte, etc., cuando aparezcan aislados.

2. Uso de la coma

La coma indica una pausa breve que se produce dentro del enunciado. Se emplea para:

1. Aislar el vocativo del resto de la oración. (Ejemplo: Amigo, pronto verás los resultados).

2. Separar los miembros de una enumeración, menos los que están precedidos por alguna de las conjunciones y, e, o, u. (Ejemplo: Trajo libros, libretas, cuadernos y toda clase de tarjetas).

3. Separar miembros gramaticalmente equivalentes dentro de un mismo enunciado, excepto si van precedidos por las conjunciones y, e, ni, o, u. Sin embargo, se coloca una coma delante de la conjunción cuando la secuencia que encabeza expresa un contenido distinto al elemento o elementos anteriores. (Ejemplos: Estudió la vida de José Martí, su producción literaria y sus escritos políticos. Pintaron las paredes de la habitación, cambiaron la disposición de los muebles, y quedaron encantados).

4. Señalar que se ha omitido el verbo porque ha sido anteriormente mencionado o porque se sobrentiende. (Ejemplo: Ella prefiere el piano; él, la guitarra).

5. Separar los términos invertidos del nombre completo de una persona o los de un sintagma que integran una lista (bibliografía, índice...). (Ejemplo: Bello, Andrés: Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos).

6. Los enunciados que aclaran o amplían lo dicho en una oración, se escriben entre comas. Se encuentran en ese caso: las aposiciones explicativas, las proposiciones adjetivas explicativas, cualquier comentario, explicación o precisión de algo dicho, la mención de un autor u obra citados. (Ejemplos: Juan, su compañero de escuela, lo ayudará. / Los buenos libros, que alimentan la mente y el corazón, son compañía para toda la vida. / Nos explicó, después de muchos rodeos, su decisión).

7. Es usual colocar una coma antes de una conjunción o locución conjuntiva que une las proposiciones de una oración compuesta, como en los casos siguientes:

a) en las oraciones coordinadas adversativas introducidas por conjunciones como pero, mas, aunque, sino. (Ejemplo: Puedes registrar en mis papeles, pero mantenlos como estaban);

b) delante de las oraciones consecutivas introducidas por con que, así que, de manera que... (Ejemplo: Dijiste que lo habías entendido todo, con que prepárate para responder las preguntas);

c) delante de oraciones causales lógicas y explicativas. (Ejemplo: Están en la casa, pues tienen la luz encendida).

8. Se colocan comas al emplear frases como esto es, es decir, o sea, en fin, por último, por consiguiente, por tanto, en cambio, en primer lugar. También formas adverbiales como generalmente, posiblemente, efectivamente, finalmente, en definitiva, por regla general, quizás. (Ejemplo: Por consiguiente, hay que lograr que estudies lo suficiente).

9. Si estas expresiones van al inicio de la oración, se separan del resto por una coma. Pero si van en medio de la oración, se escriben entre comas. (Ejemplo: Esas dos palabras son sinónimas, es decir, significan lo mismo).

10. También se colocan comas en el encabezamiento de las cartas, entre el lugar y la fecha. (Ejemplo: La Habana, 28 de enero de 2002).

3. Uso del punto y coma

El punto y coma (;) indica una pausa superior a la marcada por la coma e inferior a la señalada por el punto. El punto y coma se utiliza:

1. Para separar los elementos de una enumeración cuando se trata de expresiones complejas que incluyen comas en su redacción. (Ejemplo: Trajo libros, todos llenos de bellas ilustraciones; libretas, algunas realmente voluminosas).

2. Para separar oraciones yuxtapuestas, si son muy largas o llevan comas en su redacción. (Ejemplo: Los visitantes llegaron muy alegres y dispuestos de la exposición; algunos ya quieren regresar).

3. En ocasiones, puede emplearse punto y seguido en lugar de punto y coma. La elección puede depender del vínculo de sentido entre las oraciones. Si este vínculo es débil, se prefiere el punto y seguido; si es más sólido, es preferible el punto y coma. También es correcto, en estos casos, emplear dos puntos.

4. Suele colocarse punto y coma, en vez de coma, delante de conjunciones o locuciones conjuntivas como pero, mas y aunque, así como, sin embargo, por tanto, por consiguiente, en fin, etc., cuando los períodos son muy largos o llevan coma en su redacción. Si la longitud es extremadamente larga, es preferible usar el punto y seguido. (Ejemplo: Los ejercicios eran largos y complicados; sin embargo, todos los respondieron sin dificultad).

4. Uso de los dos puntos

Los dos puntos detienen el discurso para llamar la atención sobre lo que sigue. Se emplean:

1. Después de anunciar una enumeración. (Ejemplo: Visitaremos las siguientes provincias: Pinar del Río, Matanzas, Cienfuegos y Holguín).

2. Para cerrar una enumeración, antes del anafórico que los sustituye. (Ejemplo: Natural, sana y equilibrada: así debe ser una buena alimentación).

3. Antes de una cita textual. (Ejemplo: De José Martí es la siguiente frase: "Patria es Humanidad").

4. Después de las fórmulas de saludo en las cartas y documentos. (Ejemplo: Querido amigo: He recibido con gusto tu carta...).

5. Para significar la conexión de sentido entre oraciones relacionadas entre sí, sin necesidad de utilizar un nexo gramatical; estas relaciones pueden ser:

a) causa-efecto. (Ejemplo: Sus padres están muy enfermos: no puede dejarlos solos);

b) conclusión o resumen de la oración anterior. (Ejemplo: Antes del paso del ciclón los vecinos aseguraron las viviendas: no hubo accidentes);

c) verificación o explicación de la oración anterior, que suele tener un sentido más general. (Ejemplo: La redacción de una carta no ofrece dificultades: incluye un encabezamiento, un cuerpo o parte central y una despedida).

6. También se emplean los dos puntos para separar la ejemplificación del resto de la oración. (Ejemplo: Puedes investigar los casos especiales de acentuación: el acento diacrítico, por ejemplo).

7. En textos jurídicos y administrativos, se colocan dos puntos después del verbo, escrito con todas sus letras mayúsculas, que presenta el objetivo

fundamental del documento. La primera palabra del texto que sigue a este verbo se escribe con inicial mayúscula.

V. Homonimia

1. Homófonos

Se denomina homónimas a aquellas palabras que tienen una forma igual o similar a otra pero cuyo significado es diferente. Dentro de este grupo, las palabras que suenan igual, pero se escriben de distinta manera y tienen diferente significado se denominan homófonos (en griego, homo significa "igual" y fono, "sonido").

Homófonos con h:

En español la h no se pronuncia, razón por la cual muchas palabras homófonas tendrán a esta letra como protagonista. Por ejemplo: ¡ay! y hay.

Homófonos con b y v:

La b y la v también se pronuncian igual o dan lugar a palabras homófonas: sabia (mujer que posee sabiduría) y savia (líquido de las plantas), tubo (caño) y tuvo (pretérito perfecto simple del verbo tener).

Homófonos con ll e y:

En algunas variedades lingüísticas de nuestro país no se hace ningún ninguna distinción entre la pronunciación de la ll y la y. En estas variedades, serán palabras homófonas: calló (del verbo callar) y cayó (del verbo caer), raya (sustantivo, sinónimo de línea) y ralla (del verbo rallar), haya (del verbo haber) y halla (del verbo hallar).

2. Homógrafos

Existe otro tipo de homonimia, los homógrafos, que son palabras que se escriben igual pero tienen significados diferentes (en griego, homo significa "igual" y grafo, "escritura"). Esto se debe a que muchas palabras poseen más

de un significado; el uso de uno u otro se revela a partir del contexto en donde aparecen. Por ejemplo, la palabra vino.

Variedad de homófonos:

En el español hay palabras que se escriben distinto y significan cosas diferentes pero se pronuncian de igual manera. Es importante poder distinguir entre ellas. Estos son los grupos de letras que producen palabras homófonas en nuestro idioma:

Grupos de Letras	Homófonos	Ejemplos
s/z/c	asar - azar casa - caza maza -masa tasa - taza cosido - cocido consejo - concejo	Para *asar* la carne se necesita mucho fuego. / Los juegos de *azar* son muy entretenidos.
y/ll	arrollo - arroyo calló - cayó maya - malla ralla - raya valla - vaya	Una *valla* cerraba la entrada al lugar. / Le digo que *vaya* después del partido.
v/b	varón - barón bello - vello grabar - gravar revelar - rebelar	Un antiguo rollo de fotos es fácil de *revelar*. / El pueblo se quería *rebelar*.
h	hablando - ablando hojear - ojear hasta - asta hecho - echo hola - ola	*Hasta* el jueves no voy a la oficina. / El *asta* del barco se veía consistente.

Algunas construcciones cuya pronunciación es muy similar pueden confundirnos:

por qué	Pronombre interrogativo	¿Por qué no viniste ayer al club?
porque	conector causal	Me llevé el paraguas *porque* llovía.
porqué	sustantivo	El porqué del accidente es todavía un misterio.
por que	preposición + que	Estaba desesperado *por que* se fuera
sino	conector adversativo	No iremos el martes *sino* el miércoles.
si no	conector condicional + adverbio de negación	*Si no* traes el libro, no vas a poder estudiar
con qué	preposición + pronombre interrogativo	¿Con qué arreglaste esa mesa?
con que	conector condicional	Será suficiente *con que* traigas la nota.

VI. Estructura de la presentación oral

En general, cualquier presentación oral se estructura de la misma manera que cualquier discurso; es decir, **introducción, desarrollo** y **conclusiones**. El siguiente esquema muestra tanto la estructura como los objetivos de cada una de las fases así como diferentes formas de introducir y concluir, de acuerdo con el público y los objetivos del expositor.

1. Introducción

Objetivos:

Despertar el interés del público, captar su atención y plantear el tema central o la tesis que se va a seguir.

Procedimientos:

Personalizar el tema. Por ejemplo, señalando cómo este afecta al público.

Abordar directamente el tema. Por ejemplo, narrando la historia del tema o invalidando una tesis vigente para proponer otra.

Empezar con una breve introducción no relacionada directamente con el tema. Por ejemplo, una anécdota o breve narración.

2. Desarrollo

Objetivos:

Concretar el objetivo de la presentación, insistir en las ideas principales y mantener la atención del auditorio.

Procedimientos:

Utilizar medios audiovisuales. Por ejemplo, una galería de fotos en PowerPoint.

Usar ejemplos, anécdotas etc., para mantener la atención del público.

Interactuar con el público. Por ejemplo, preguntar la opinión acerca de algún asunto mencionado.

Utilizar dinámicas de grupo.

3. Conclusiones

Objetivos:

Resumir el punto central de la exposición y responder a la pregunta o tesis inicial.

Procedimientos:

Finalizar con la afirmación o negación de una tesis.

Finalizar con sugerencias.

4. Definición

La presentación oral es la exposición clara y estructurada de ideas acerca de un tema determinado con la finalidad de informar y/o convencer a un público específico, a partir de un esquema previo o guion. Es una práctica de gran importancia en diversos ámbitos. En el ámbito académico, está presente en las explicaciones que los profesores dan en clase o en los trabajos que los alumnos comunican a sus compañeros y a sus profesores.

En este medio, la presentación oral es una de las principales herramientas que se utilizan para evaluar los conocimientos de los estudiantes acerca de un tema específico. Generalmente, se evalúa la capacidad de claridad, la precisión y la investigación que el alumno realiza; por otro lado, la presentación oral es uno de los métodos más utilizados por los profesores para impartir clases. Al igual que otros géneros orales, se utiliza como una forma dinámica y dialógica para transmitir tanto conocimiento como ideas y problemas fundamentales de un asunto de interés.

5. Características de la presentación oral

La presentación oral ostenta una serie de rasgos peculiares:

• **El receptor está presente en el momento de la comunicación e influye en ella** mediante su actitud y sus reacciones. La presentación oral se hace ante un conjunto de oyentes que a veces puede interrumpir al emisor para

hacerle alguna pregunta o comentario. Los errores que se cometen pueden ser corregidos, pero no borrados.

• **No debe confundirse la presentación oral con la lectura en voz alta de un texto escrito previamente**. Tenemos que demostrar que dominamos el tema, que lo hemos preparado a conciencia y que estamos en condiciones de comunicárselo a los demás adecuadamente.

Cuando hacemos una presentación oral estamos ante un público que nos ve y nos oye. Por ello, es muy importante cuidar el lenguaje corporal y la expresividad de la voz.

• **El lenguaje corporal**. La persona que habla en público debe dominar el escenario en el que se mueve, actuando con naturalidad:

-la posición del cuerpo y la expresión facial han de ser lo más distendidas posibles;

-debemos controlar nuestros gestos, evitando la gesticulación excesiva, aunque debemos remarcar con ademanes oportunos aquello que estamos diciendo;

-la mirada es un elemento fundamental, ya que hay que mantener el contacto visual con el auditorio, dirigiéndose al conjunto y no a una persona concreta.

• **La expresividad de la voz**. Nuestra pronunciación debe ser clara y el volumen de voz adecuado para que el mensaje llegue con nitidez al auditorio. Debemos evitar hablar en voz demasiado baja o gritar. Una entonación modulada, acompasada a los contenidos, contribuirá al éxito de nuestra actuación. Hay que evitar tanto el hablar demasiado rápido como la monotonía, ya que el auditorio puede acabar perdiéndose o aburriéndose, provocando que se desentienda del mensaje.

6. El texto o discurso

Para desarrollar de forma adecuada la presentación, debemos seguir estas normas:

• Seguir el **esquema fijado en el guion** que hemos elaborado previamente.

• Explicar al principio el **tema** que vamos a tratar y la **estructura** que va a tener nuestro discurso.

• Empezar nuestra exposición de una manera que **resulte atrayente al público**. Si se consigue captar desde el primer momento la atención del oyente, este seguirá con mayor interés las fases posteriores de la presentación.

• Durante la intervención, hay que proporcionar al oyente **ideas fundamentales**. Se puede destacar esas informaciones empleando un tono más enfático o indicando directamente la importancia que les atribuimos.

• Debe finalizarse la intervención retomando las líneas fundamentales de la presentación y **resumiendo las distintas conclusiones analizadas.**

7. La interacción con el auditorio

El orador ha de prestar atención a las reacciones del público y reorientar su presentación en función de ellas; si vemos que nuestro auditorio se aburre o se distrae, debemos dotar de mayor expresividad nuestra intervención o introducir algún elemento que evite la monotonía: preguntas dirigidas al auditorio, pausas para recuperar la atención, cambios de tono, etc.

8. Uso de materiales de apoyo

A veces, conviene emplear **recursos visuales** para ilustrar y amenizar la presentación. Se puede, por ejemplo: dibujar en la pizarra esquemas o gráficos, realizar una presentación de PowerPoint, traer material auxiliar (gráficos, cuadros, resúmenes, fotografías…). Este tipo de recursos ayuda a estructurar la exposición, facilita la comprensión y mantiene despierta la atención del público.

Con la **presentación de PowerPoint**, el oyente puede captar fácilmente las ideas fundamentales de la exposición. La exposición debe contener la información fundamental, presentándola de forma esquemática. Se recogerán las ideas principales de cada apartado, acompañándolo de aquellas imágenes o esquemas que sirvan para apoyar esas ideas o presentar datos complementarios. En todo caso, no hay que limitarse a leer el texto de las transparencias, sino que hay que utilizarlo de mero soporte pero desarrollando las ideas con sus propias palabras. Es recomendable seguir este esquema en la presentación: portada con el título del trabajo y los componentes del equipo, índice de los contenidos, desarrollo del tema, conclusiones finales y bibliografía consultada.

9. Preparación

Una presentación oral no se improvisa. Para tener éxito debemos preparar minuciosamente el contenido de la exposición, así como los recursos y materiales de apoyo y la forma de expresión, dando respuesta al tema que vamos a tratar, las ideas que vamos a desarrollar, el orden en que vamos a exponer esas ideas, los recursos y materiales de apoyo (presentación, pizarra, diapositivas, carteles, documentos…) que vamos a emplear y el tono (informal, serio, divulgativo, etc.) que vamos a adoptar.

Una de las tareas claves de la fase de preparación es la **elaboración de un guion**. El guion es un esquema que recoge los puntos esenciales que se van a desarrollar y nos permite presentar las ideas según un orden fijado, a la vez de que reduce las posibilidades de que olvidemos algunas cuestiones importantes o de que nos quedemos atascados. Un buen guion debe cumplir los siguientes requisitos:

- tiene que incluir las **ideas principales** de la exposición, expresadas de forma concisa;
- ha de ofrecer una **estructura clara, con las ideas organizadas y jerarquizadas**. Solo de este modo podemos acceder rápidamente a la información que busquemos;
- tiene que ser **abierto**, es decir, debe permitir la inclusión de nuevas ideas;
- debe contener todos aquellos **datos** (fechas, nombres, citas) que se puedan reproducir de forma literal.

Recuperado de http://rosamorenolengua.blogspot.com.es/2012/01/la-exposicion-oral.html

10. Algunos consejos y consideraciones

10.1. Recomendaciones generales

Ensayar la presentación tantas veces como sea necesario.

Permanecer de pie o sentarse adoptando una posición natural.

Buscar, de vez en cuando, la espontaneidad.

Evitar las muletillas.

Modular el tono de voz y hacer pausas pertinentes.

Articular bien las palabras.

Recurrir a sinónimos.

No abusar de adjetivos calificativos ni adverbios cuya terminación sea "mente" (naturalmente, cómodamente, etc.).

No utilizar palabras o expresiones extranjeras que no se entiendan.

No sobrecargar la presentación solo con conceptos.

Buscar diferentes recursos para mantener el hilo conductor y la atención del público. Por ejemplo, las anécdotas.

10.2. Estrategias útiles para comenzar una presentación

Una buena introducción de una presentación oral, independientemente del contenido u objetivo de ella, debería al menos lograr tres metas principales:

1. Asegurar la atención y buena disposición de sus oyentes.
2. Hacerlos sentir cómodos.
3. Determinar claramente el objetivo de su conferencia.

A continuación vamos a ver algunas estrategias útiles para comenzar una presentación oral:

• **referencia a materias o situaciones anteriores** para preparar el ambiente de la presentación proporcionando información previa;

• **formular preguntas** para hacer que la audiencia reflexione acerca del tema o de la discusión. Ejemplo: "¿Cuántos de ustedes recuerdan lo que sucedía en las aulas cuando eran niños…?";

• **usar citas textuales** para atraer la imaginación y la inteligencia del auditorio. Ejemplo: "Fue el mejor de los tiempos, fue el peor de los tiempos";

• **usar ejemplos** para motivar el interés por el tema de la presentación;

• **establecer un punto de partida, como un hecho o una opinión**, para despertar el interés de la audiencia. Ejemplo: "El número de personas que

murieron el año pasado en accidentes automovilísticos es lo suficientemente grande como para poblar una localidad española mediana";

• **usar una referencia personal o de bienvenida** para atraer a la audiencia mientras se establecen relaciones positivas con ella. Ejemplo: "Como miembro de la Asociación de Antiguos Alumnos, me gustaría darles a todos ustedes la bienvenida a nuestra reunión anual…".

10.3. Estrategias útiles para terminar una presentación

Un cierre adecuado para cualquier presentación debería:

1. Ayudar a que los oyentes se centren en el tema principal de su charla.
2. Resumir los puntos claves que se discutieron.
3. Comunicar un sentido de finalidad.

A continuación vamos a ver algunas estrategias útiles para concluir una presentación oral:

• **resumir**, para enfatizar los puntos más importantes de la exposición. Ejemplo: "En conclusión, mi intención ha sido clarificar tres propuestas que se relacionan con…: 1….., 2……., y 3…….";

• **proponer un desafío o despertar el interés** para lograr el apoyo y actividad de la audiencia. Ejemplo: "En la sociedad actual no podemos permitir que el problema del fracaso escolar… Es nuestra responsabilidad…";

• **usar citas** para centrar la atención de la audiencia en el tema de la presentación. Ejemplo: "Al finalizar, déjenme recordarles las palabras de Ghandi…";

• **expresar una intención personal** para realzar la credibilidad del autor de la presentación y motivar a la audiencia. Ejemplo: "Todos nosotros tenemos la obligación moral de apoyar el trabajo de… Yo planeo dar un impulso a nuestra campaña…".

Bibliografía

Bibliografía

Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2011). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.

Bas, A., Klein, I., Lotito, L. y Vernino, T. (1999). *Escribir: apuntes sobre una práctica*. Buenos Aires: Eudeba.

Beaugrande, R-A. y Dressler, W. U. (2005). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.

Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Cassany, D. (2006). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires: Paidós.

Díaz, Á. (1995). *Aproximación al texto escrito*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Filinich, M. I. (2001). *Enunciación*. Buenos Aires: EUDEBA.

Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: Una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. En *Textos en contexto 2*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura y Vida.

Jakobson, R. (1975). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.

Klein, I. (coord.). (2007). *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Maingueneau, D. (2009). *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Nogueira, S. (coord.). (2010). *Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de taller*. Buenos Aires: Biblos.

COLECCIÓN MORRAL DE APUNTES

LE

Quienes formamos parte de esta casa de altos estudios entendemos que nuestra Universidad debe ser un espacio comprometido con su territorio, es decir, que participe activamente del entorno sociocomunitario y haga parte a su pueblo de la vida universitaria. En este sentido, estamos convencidos de que la Universidad debe ser inclusiva y esto implica no solo ofrecer la posibilidad de ingresar a una carrera sino también desplegar todas nuestras energías para que puedan graduarse en un plazo razonable, de acuerdo al programa de cada carrera. Responsabilidad que, por supuesto, es compartida entre autoridades, docentes y estudiantes. Solo así, aportando cada uno su granito de arena, podremos garantizar un derecho que históricamente ha sido vulnerado para nuestra población: el derecho de ustedes a la Educación Superior y el de la comunidad a beneficiarse del conocimiento de los profesionales que, con su esfuerzo, contribuyó a formar.

Como una herramienta más para contribuir a la calidad académica con inclusión, la UNPAZ entrega, de manera gratuita y a cada alumno del Ciclo de Inicio Universitario, un ejemplar del libro de cada una de las tres materias que lo componen.

EDUNPAZ Editorial Universitaria

UNPAZ Universidad Nacional de José C. Paz

ISBN 978-987-4110-39-8

9 789874 110398