

# ORIENTACIONES PARA ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD

**Miriam Casco**  
(coordinadora)

**Miriam Casco**  
**Lorena Colello**  
**Andrea Isern**  
**Lucrecia Ochoa**



# ORIENTACIONES PARA ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD

**Miriam Casco**  
(coordinadora)

**Miriam Casco**  
**Lorena Colello**  
**Andrea Isern**  
**Lucrecia Ochoa**

**Universidad Nacional del Centro de Centro  
de la Provincia de Buenos Aires**

Rector: Cdor. Roberto Tassara

Vicerector: Dr. Marcelo Aba

**Facultad de Ciencias Sociales**

Decana: Lic. Gabriela Gamberini

Vicedecana: Dra. María A. Gutiérrez

**Facultad de Ciencias Económicas**

Decano: Dr. Alfredo J. Rébori

Vicedecano: Cdor. Miguel A. Lissarrague

**Coordinación del Área Editorial**

Lic. Carolina Ferrer

**Edición, diseño y diagramación de interior**

Carolina Ferrer y Mario Pesci. Área Editorial

Facultad de Ciencias Sociales

**Diseño de tapa**

Natalia Schumacher

Orientaciones para escribir en la universidad / Miriam Casco... [et al.];  
coordinación general de Miriam Casco. - 1a ed. - Tandil: Universidad  
Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2020.  
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-950-658-506-8

1. Escritura. 2. Oralidad. I. Casco, Miriam, coord.  
CDD 411

# Contenido

Presentación	5
<b>Capítulo 1. Lectura, escritura y oralidad en la universidad</b> - Miriam Casco	7
Entré a la universidad, ¿y ahora qué tengo que hacer?	7
La comunicación académica	9
Los géneros discursivos	11
Los géneros como organizadores de las actividades y los grupos sociales	14
Bibliografía	16
<b>Capítulo 2. Conceptualizaciones teóricas sobre la escritura</b> - Lorena Colello	19
El desafío de escribir	19
La escritura como proceso: el modelo cognitivo de Flower y Hayes	20
Los dos modelos de composición textual de Bereiter y Scardamalia	24
Consideraciones finales	26
Bibliografía	26
<b>Capítulo 3. Informarse sobre el tema</b> - Andrea Isern	29
La competencia informativa	29
El proceso de búsqueda de información y el comportamiento informativo	31
El acceso y la evaluación de la información	33
Bibliografía	35
<b>Capítulo 4. Tomar apuntes, leer y registrar la información</b> - Andrea Isern y Miriam Casco	37
Escuchar a un profesor y tomar apuntes	37
Mejorar la escucha	39
Registro literal y reformulación	40
Métodos para tomar apuntes	42
Los organizadores gráficos	43
Los cuadros sinópticos	44
Los mapas conceptuales	45
Las redes conceptuales	45
Los diagramas de flujo	46
Los diagramas de causa-efecto o "espina de pescado"	47
Las líneas temporales	47
El proceso de lectura	48
Los objetivos y las estrategias de lectura	50
Etapas o fases del proceso de lectura	51
Bibliografía	54
<b>Capítulo 5. Componer las explicaciones</b> - Lucrecia Ochoa	55
La transversalidad de lo explicativo en los discursos universitarios	55
¿Qué es explicar?	57
La estructura organizativa de las explicaciones	58
Descripción	59
Seriación	61
Causa-consecuencia	63
Problema-solución	64
Comparación	66

Las estrategias explicativas	67
La definición	68
La reformulación	69
La ejemplificación	71
La analogía	72
Bibliografía	73
<b>Capítulo 6. Construir la textualidad</b> - Lucrecia Ochoa y Miriam Casco	75
¿Qué es un texto?	75
Las tres funciones del lenguaje	76
El texto como unidad gramatical de lenguaje en uso	77
La consistencia en género: coherencia sociocultural	81
La consistencia en registro	82
El texto como unidad coherente	84
La cohesión	84
Recursos de cohesión gramatical	85
Referencia	85
Sustitución	86
Elipsis	86
Conexión	86
Recursos de cohesión léxica	88
Reiteración	88
Sinonimia	88
Palabra general	89
Colocación	89
Texto analizado	90
Bibliografía	94

## Índice de tablas y figuras

Tabla 1. Obstáculos que afectan la escucha activa.	39-40
Tabla 2. Formas de organización de las explicaciones.	59
Tabla 3. Tabla comparativa. Serafini (1994).	66
Figura 1. Modelo de Flowers y Hayes, 1980b.	22
Figura 2. Estructura del modelo "Decir el conocimiento". Scardamalia y Bereiter (1992).	24
Figura 3. La estructura del modelo "Transformar el conocimiento". Scardamalia y Bereiter (1992).	25
Figura 4. Método Cornell.	42
Figura 5. Cuadro sinóptico.	44
Figura 6. Mapa conceptual.	45
Figura 7. Red conceptual.	46
Figura 8. Diagrama de flujo.	46
Figura 9. Diagrama de causa-efecto.	47
Figura 10. Línea de tiempo.	47

## Presentación

Esta publicación ha sido pensada como material de apoyo para los talleres de lectura, escritura y oralidad que las autoras coordinamos en la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) y en la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). En la FACSO cursan el *Taller de Producción de Textos* los estudiantes de las licenciaturas en Comunicación Social y Antropología (Orientación Arqueológica y Orientación Social), la carrera de Periodismo y el Profesorado de Comunicación Social. En la Facultad de Ciencias Económicas cursan el *Taller de Habilidades I (Lectura y Escritura)* y el *Taller de Habilidades II (Oralidad)* los estudiantes de las carreras de Contador Público, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía Empresarial. Los capítulos que componen el texto se relacionan, pues, con los contenidos programáticos de las asignaturas curriculares antes mencionadas; no obstante, pueden resultar de utilidad para estudiantes de otras materias u otras disciplinas en las que se solicite escribir para reconstruir o demostrar conocimientos.

En el libro presentamos nociones teórico-conceptuales sobre la escritura, entendida ésta como una práctica ligada indisolublemente al resto de las habilidades lingüísticas (hablar/escuchar/leer). Los dos primeros capítulos contienen fundamentos generales sobre la comunicación académica, los géneros discursivos y la escritura como proceso cognitivo. El resto de los capítulos enfoca, en cambio, problemas puntuales de una potencial tarea de escritura: informarse sobre el tema, acceder a fuentes y registrar la información que brindan, componer explicaciones y construir un texto coherente. En conjunto, se trata de una selección de contenidos destinada a andamiar conceptualmente aquello que en los talleres nuestros alumnos aprenden en *el hacer*.

Respecto a esto último recordemos que los talleres promueven la construcción activa de saberes mediante una dinámica que incluye, al menos, los siguientes pasos: presentación de una consigna por parte del docente, resolución de la misma por parte de los estudiantes, lectura de resultados y puesta en común, sistematización de cierre. La consigna opera como disparador, problema o propuesta de trabajo y en este sentido constituye un desafío cognitivo y retórico. El estudiante se sumerge inmediatamente en actividades

propias del trabajo intelectual, es decir, trabaja para resolver el desafío-problema. Luego los resultados del trabajo circulan y son comentados por los talleristas. Finalmente, de acuerdo con esos resultados concretos, el coordinador de taller conduce hacia una síntesis evaluativa provisoria, sea ésta solo la explicitación de un aspecto problemático, sea una conclusión relativamente cerrada. Para reforzar este último paso el docente debe contar con materiales didácticos que, con estilo accesible pero respetuoso del metalenguaje teórico disciplinar, explicita los fundamentos de la sistematización. Este es, precisamente, el propósito del presente trabajo.

Cabe señalar, finalmente, que este libro es el resultado del trabajo colaborativo entre docentes que desempeñamos nuestra labor en dos unidades académicas de la UNICEN. Esta articulación entre cátedras ha sido posible, no solo porque compartimos labores de docencia e investigación, sino también por el apoyo de las autoridades de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Facultad de Ciencias Económicas. Agradecemos a los equipos de gestión de ambas facultades, quienes impulsaron nuestro proyecto y procuraron su financiamiento.

Las autoras

## Capítulo 1. Lectura, escritura y oralidad en la universidad

*Has entrado a la universidad y estás aprendiendo a ser estudiante. Ese aprendizaje te exige nuevos comportamientos lectores, nuevas prácticas de escritura y nuevas prácticas de oralidad. Tus habilidades lingüísticas están siendo puestas a prueba en una comunidad discursiva para la cual es central la construcción y la comunicación de conocimiento especializado. En este capítulo abordaremos la complejidad del sistema comunicativo universitario y te plantearemos una concepción de los géneros discursivos que, lejos de identificarlos como meras formas textuales tipificadas, los considera fenómenos sociales mediante los cuales las personas alineamos nuestra acción con la de otros.*

### Entré a la universidad, ¿y ahora qué tengo que hacer?

Si sos ingresante a la universidad quizá te sientas identificado con la frase que titula este apartado: la incertidumbre acerca de lo que se espera de nosotros es quizá el sentimiento que con mayor frecuencia experimentamos durante los primeros meses en la institución. En cambio, si sos un estudiante avanzado (o, incluso, si a pesar de haber egresado hace tiempo, estás leyendo este libro), la incertidumbre inicial será solo un recuerdo porque ya habrás aprendido a *ser un estudiante universitario*.

¿Aprender a ser estudiante? ¿Es que no lo soy –te preguntarás– desde el mismo momento en que me inscribí y cumplí con todos los requisitos de ingreso? Lamentablemente no: una cosa es haber entrado en la universidad y otra permanecer en ella. Para conseguir la permanencia es necesario, como afirma el sociólogo francés Alain Coulon (1997), *aprender el oficio de estudiante*. Y para ello es imprescindible que descubras, aprendas y utilices

las reglas de la institución universitaria. ¿A qué nos referimos? A un conjunto de *formas de hacer* que rigen los intercambios entre estudiantes, docentes, personal no docente, autoridades y otros actores de la vida académica.

Estas normas de la cultura universitaria regulan acciones en dos planos, el institucional y el intelectual (Coulon 1995, 1997). En el plano institucional tendrás que conocer los modos de funcionamiento de la universidad, su organización administrativa y los principios que regulan la acción de sus actores. En el académico será necesario que demuestres dominio de las formas del trabajo intelectual. Ello involucrará tu desempeño en un terreno de conceptos, de categorizaciones, de discursos y de prácticas propios de la esfera de la educación universitaria.

En ese segundo nivel, el intelectual, te enfrentarás con un importante desafío puesto que, como sostiene Coulon, “entre el modelo universitario, su lengua, su gramática, sus referencias bibliográficas, de una parte, y la realidad de las operaciones concretas de los estudiantes de primer año, por la otra, existe un espacio infinito” (Coulon 1997: 181). ¿Cómo vas a acortar esa distancia? ¿Cómo vas a abandonar el rol de alumno (secundario) y asumir el rol de estudiante universitario? Tendrás que hacerlo desarrollando una serie de tareas propias del oficio de estudiante a las que denominaremos *quehaceres de estudiante universitario*.

En efecto, pese a las especificidades propias de cada carrera e incluso de cada asignatura, sabemos que tus docentes esperarán que:

- leas y comprendas la lógica de un programa de cátedra;
- participes en clase de maneras diferentes, según asistas a clases teóricas o a clases prácticas;
- mantengas una escucha activa durante las exposiciones de los docentes;
- tomes notas o realices otros tipos de registros verbales y gráficos;
- reutilices, pasado el tiempo, los apuntes de la clase;
- leas, interpretes y respondas a consignas por escrito;
- expongas ideas o respondas a consignas en forma oral;
- leas los textos de la bibliografía obligatoria con diferentes objetivos (como lectura previa a una clase teórica o a una clase práctica, para rendir un parcial, para ampliar un tema, para preparar trabajos académicos, etc.);
- realices producciones escritas enmarcadas en algunos de los géneros típicos de la comunicación académica;
- rindas exámenes parciales y finales.

La mayor parte de estas acciones rutinarias que definen el oficio de estudiante están mediadas por intercambios discursivos e implican, en su mayor parte, nuevos comportamientos lectores, nuevas prácticas de escritura y nuevas prácticas de oralidad. Esto significa que al llegar a la universidad serás puesto a prueba en un universo comunicativo desconocido, razón por la cual deberás resignificar tus hábitos como hablante/interlocutor y como lector/escritor.

# La comunicación académica

¿Qué hemos querido decir en el cierre del apartado anterior? ¿Acaso no venís hablando, leyendo y escribiendo desde hace muchos años, tanto en los diversos órdenes de la vida social como en la educación sistemática? ¿Nos estamos olvidando de que ya sabés hablar, leer y escribir? Por supuesto que no. Lo que queremos decir es que *en la universidad seguirás aprendiendo a hablar, escuchar, leer y escribir* y lo harás en una nueva comunidad discursiva: la comunidad académica.

El párrafo anterior requiere algunas aclaraciones terminológicas y conceptuales. En primer lugar, es necesario que te expliquemos qué es una comunidad discursiva. Según Cassany (2008):

*Una comunidad discursiva es un grupo humano que comparte unas prácticas comunicativas particulares, usando unos textos particulares, para conseguir unas finalidades específicas, entre autores y lectores que asumen roles predeterminados. A través de esas prácticas y de sus textos, los miembros de la comunidad llegan a compartir conocimientos específicos, unas habilidades cognitivas para procesarlos, unas actitudes y una determinada mirada sobre la realidad, que son exclusivas del grupo y que acaban constituyéndose como una marca de identidad frente a profesionales de otros ámbitos y frente a comunidades de otros ámbitos. (Cassany 2008: 10)*

Siguiendo al autor entendemos que cada disciplina del conocimiento constituye una comunidad discursiva. Los destinatarios directos del presente libro, por ejemplo, integrarán las comunidades discursivas de la Antropología Social, la Arqueología, la Educación (Profesorados), la Comunicación Social, el Periodismo, la Administración, la Economía Empresarial, la Contaduría. Estas disciplinas han ido configurando, a lo largo de su desarrollo histórico, formas particulares de producir, interpretar y poner en circulación sus discursos. Por ello la formación de un profesional en esas áreas comprometerá fuertemente el aprendizaje de esas formas discursivas especializadas. Pensemos en un ejemplo por cada profesión: un buen antropólogo dominará el complejo proceso de producción de la entrevista abierta antropológica; un buen arqueólogo redactará con solvencia informes de trabajo de campo arqueológico; un buen profesor diseñará y escribirá novedosas secuencias didácticas; un buen comunicador social será capaz de crear un adecuado plan de comunicación para una ONG; un buen periodista podrá sostener un sólido desarrollo argumental en una nota de opinión; un buen licenciado en Administración llevará adelante una investigación de mercado a fin de elaborar un apropiado plan de negocios; un buen licenciado en Economía Empresarial recogerá y evaluará datos para confeccionar reportes o informes de coyuntura que resulten útiles para la gestión de negocios; un buen contador producirá precisos informes contables que serán usados para analizar acciones futuras en una organización. La *entrevista abierta antropológica*, el *informe de trabajo de campo arqueológico*, la *secuencia didáctica*, el *plan de comunicación organizacional*, la *nota de opinión*, el *plan de*

*negocios*, el *reporte o informe de coyuntura* y el *informe contable* son géneros discursivos propios de cada una de las comunidades discursivas más arriba nombradas.

Ahora bien, si se espera que durante tu carrera aprendas a hablar, leer y escribir como un profesional de tu área, también se espera desde el principio que *hables, leas y escribas como un buen estudiante*. Y es que no debemos olvidar que la universidad también puede pensarse como una comunidad discursiva (Narvaja de Arnoux 2009: 16). En ella docentes, no docentes, graduados, técnicos, investigadores y estudiantes se comunican para desarrollar actividades diversas con fines académicos pero también administrativos, gremiales y políticos, recreativos y culturales, etc. A nosotros, por supuesto, nos interesará especialmente reflexionar sobre las actividades académicas y para ello necesitaremos retomar la idea que presentamos al inicio de este apartado: en la universidad deberás continuar tu formación como hablante, lector y escritor para adquirir un nuevo rol, el de estudiante universitario.

¿Cómo es la comunicación en la comunidad académica? En principio podríamos sostener que es heterogénea y, por ello, compleja. Todas las tareas que docentes y alumnos desempeñamos a diario se realizan a través de textos que se producen en situaciones comunicativas distintas y con múltiples propósitos comunicativos. En la universidad hablamos, escuchamos, leemos y escribimos para interactuar en las clases y fuera de ellas, para construir y comunicar conocimientos, para evaluar y ser evaluados, para realizar acciones de extensión y de investigación, para desarrollar actividades profesionales o pre-profesionales, para participar en la vida política, para integrarnos en propuestas recreativas, etc. Es por ello que en nuestro universo comunicativo circulan ocurrencias discursivas tan diversas como, por ejemplo, planes de estudio, programas de cátedra, apuntes de profesores y notas de estudiantes, fragmentos de clases (en grabaciones, aulas virtuales, diapositivas de power point), textos profesionales, *papers* o artículos científicos, libros, realizaciones gráficas y audiovisuales de diverso tipo, afiches, notas periodísticas, etc.

Todos estos discursos tienen distintos grados de complejidad y elaboración e incluso pertenecen a diferentes esferas de la actividad social: algunos solo se producen y circulan en las aulas universitarias (el *programa*), mientras otros se escriben y se leen en el mundo científico (el *paper*), en la actividad profesional (el *informe de trabajo de campo* de un arqueólogo o el *informe de coyuntura* de un licenciado en economía) o en la comunidad en la que vivimos (la *nota periodística*). Sin embargo, en la comunidad discursiva universitaria funcionan de manera sistemática, unos en relación con otros.

En efecto, pese a su heterogeneidad, tales discursos pueden considerarse como parte de un mismo sistema, al que Pollet (2000, 2001) denomina *sistema comunicativo universitario*. Con un criterio sociolingüístico, es decir, teniendo en cuenta el medio social en que se realizan, esta autora subraya lo que tienen en común: todos los discursos universitarios –sostiene Pollet en los dos trabajos antes referenciados– circulan en un universo de comunicación en el que al menos el emisor pertenece a la comunidad universitaria y el objeto de discurso participa de un saber disciplinario enseñado o construido en la universidad. En el orden funcional, por otra parte, es posible destacar otro rasgo común: el sistema comunicativo universitario abarca discursos que cumplen dos funciones imbricadas, *construcción del saber*

y comunicación del mismo. Los discursos universitarios son “vectores de saber” y “objetos concretizantes del sistema de comunicación universitario” Pollet (2001: 23). Una idea cercana sostienen Camps y Uribe (2008) cuando afirman que “la función principal de los géneros académicos es la de permitir a los estudiantes elaborar conocimiento en el doble sentido a que nos referíamos anteriormente: sobre los contenidos objeto de enseñanza y sobre los géneros a través de los cuales estos contenidos toman forma” (Camps y Uribe 2008: 34).

Por tal razón las prácticas discursivas con propósitos de aprendizaje se constituyen en la intersección entre competencia científica y competencia lingüística. Sanmartí (2007) refiere a esta cuestión al señalar que aprender ciencia es, al mismo tiempo, aprender contenidos científicos y aprender a hablar/escribir ciencia. Pero la relación entre ambas competencias no es sencilla ni unidireccional. La autora considera que es *simbiótica*: “aprender ciencia comporta aprender a hablarla y escribirla, pero no hay duda de que al mismo tiempo se aprende a hablar y escribir” (Sanmartí 2007: 108). Por ello es necesario reconceptualizar esas relaciones para entender que “conocer” y “hablar” (y escribir, agregamos nosotros) no son dos procesos bien diferenciados sino íntimamente imbricados, de manera que no puede pensarse que uno se desarrolle sin el otro (Sanmartí 2007: 109). En este camino de razonamiento es claro el valor epistémico de la escritura: “para aprender ciencia es imprescindible aprender a escribirla. Redactar un texto comporta organizarlo y escoger las mejores expresiones para describir las ideas y argumentarlas. En el proceso de escritura las ideas se clarifican y se estructuran mejor, pero sobre todo se interiorizan” (Sanmartí 2007: 114).

En síntesis, la entrada a la universidad te obligará a reconfigurar tus prácticas comunicativas. Las macrohabilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir) no se adquieren de una vez y para siempre, sino que se siguen aprendiendo a lo largo de la vida y garantizan que tengamos un acceso universal a la cultura letrada (Torres 2006). Por lo tanto tu paso por la educación superior determinará la ampliación de tus saberes y habilidades como hablante, lector y escritor. La universidad te exigirá potenciar tus prácticas previas: cualquiera sea tu relación anterior con la lectura, la escritura y la oralidad, la integración a la comunidad discursiva universitaria te demandará que seas capaz de reconocer y usar de manera adecuada tanto los géneros didácticos o géneros de la formación (por ejemplo el *parcial*) como los géneros profesionales no académicos (el *plan de negocios* si estudiás Administración de Empresas o la *circular* si sos un futuro profesor) y los géneros científicos (por ejemplo la ponencia, la reseña bibliográfica o el *paper*).

## Los géneros discursivos

Más arriba hemos utilizado la expresión *género discursivo* e incluso hemos dado varios ejemplos de géneros que circulan en la universidad. Para referirse al campo de la comunicación académica los especialistas emplean con frecuencia expresiones cercanas, a veces utilizadas de modo sinonímico, tales como: “géneros discursivos universitarios”, “discursos

universitarios”, “géneros (o discursos) académicos”, “textos académicos”, “textos científicos”, “prácticas discursivas académicas”, etc. Tales denominaciones no siempre remiten a la misma concepción de los fenómenos, razón por la cual comenzaremos por aclarar la noción de género discursivo que utilizamos en este libro.

Es preciso recordar que durante siglos *género* se entendió como sinónimo de género literario. Es decir que solo se otorgaba estatuto genérico a determinadas formas de la lengua escrita culta, con fines estéticos, alto grado de elaboración y normas propias de la comunidad discursiva literaria: novela, cuento, soneto, obra teatral, etc. Toda otra forma irregular o informal, propia de la comunicación cotidiana, quedaba fuera de la idea de género (Warley 2007: 36). Esta concepción fue quebrada definitivamente por el filósofo y teórico de la literatura Mijail Bajtín (Rusia, 1895-1975), quien a principios del siglo XX propuso el concepto de *género discursivo*.

Bajtín sostiene que las distintas esferas de la praxis humana producen discursos que se organizan en constelaciones, los géneros discursivos. Desde este enfoque sociolingüístico afirma:

*El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración. Los tres momentos mencionados –el contenido temático, el estilo y la composición– están vinculados indisolublemente en la totalidad del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de comunicación. Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos. (Bajtín 1995: 248)*

Esa “relativa estabilidad” se construye social e históricamente y determina que por el solo hecho de pertenecer a una comunidad de hablantes todos tengamos un conocimiento compartido acerca de los géneros discursivos vigentes en nuestro tiempo. Es por ello que podemos entendernos prácticamente sin problemas cuando decimos “esto es una novela”, “te mandé un *mail*”, “tenés que escribir un informe”, “¿me podés prestar tus apuntes?”, “para hacer funcionar este aparato mejor leé el manual de uso”. Tanto la *novela* como el *e-mail*, el *informe*, el *apunte* y el *manual de uso* son ejemplos de géneros discursivos contemporáneos que pertenecen a esferas de la actividad humana tan distintas como la esfera literaria, la esfera de la comunicación social cotidiana, la esfera académica, la esfera tecnológica.

Bajtín destaca la riqueza y variedad de los géneros en virtud de la complejidad y dinamismo de la actividad humana. En cada esfera de la praxis –afirma– existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece en función del desarrollo de la esfera misma. Y puntualiza:

(...) hay que poner de relieve una extrema heterogeneidad de los géneros discursivos (orales y escritos). Efectivamente, debemos incluir en los géneros discursivos tanto las breves réplicas de un diálogo cotidiano (tomando en cuenta el hecho de que es muy grande la diversidad de los tipos del diálogo cotidiano según el tema, situación, número de participantes, etc.) como un relato (relación) cotidiano, tanto una carta (en todas sus diferentes formas) como una orden militar, breve y estandarizada; asimismo, allí entrarían un decreto extenso y detallado, el repertorio bastante variado de los oficios burocráticos (formulados generalmente de acuerdo a un estándar), todo un universo de declaraciones públicas (en un sentido amplio: las sociales, las políticas); pero además tendremos que incluir las múltiples manifestaciones científicas, así como todos los géneros literarios (desde un dicho hasta una novela en varios tomos). (Bajtin 1995: 248)

En años más recientes, Charles Bazerman –uno de los expertos norteamericanos más reconocidos en el campo de la escritura en la universidad– ha postulado a los géneros como *fenómenos de reconocimiento psicosocial* que forman parte de las actividades socialmente organizadas. Para explicarlo afirma que “Una forma que tenemos para ayudar a coordinar nuestros actos de habla con las demás personas es actuar de maneras típicas, es decir, maneras fácilmente reconocibles como las que se siguen para conseguir actos en ciertas circunstancias” (Bazerman 2012: 131). Los géneros, así, no son solo formas textuales tipificadas sino hechos sociales que nos permiten participar en eventos sociales y alinear nuestra acción con la de otros. En palabras del autor “Los géneros surgen dentro de procesos sociales de gente que trata de entenderse entre sí lo suficiente para coordinar actividades y compartir significados por propósitos prácticos” (Bazerman 2012: 133). Vale la pena reproducir aquí los ejemplos que el autor nos proporciona para aclarar su concepción sobre el género:

*Los géneros tipifican muchas cosas más allá de la forma textual. Son parte de la manera en que los seres humanos dan forma a su actividad social. Cuando estás en un partido de fútbol y reconoces que la multitud corea un canto para tu equipo, mientras te les unes estás siendo arrastrado dentro del espectáculo y de las emociones de la comunidad en este evento deportivo. Mientras lees y eres convencido por el panfleto político de algún candidato para el senado, estás siendo llevado al mundo político y de actividad ciudadana. Mientras aprendes a leer y comprender artículos de tu área te estás integrando a una forma de ser y trabajar en ese campo profesional. Cuando un nuevo sitio web se desarrolla y llama la atención, tu organización local de servicios comunitarios puede volverse un centro de acopio para recibir las donaciones corporativas de los productos que estas tienen en exceso. Tú y tus compañeros voluntarios pueden encontrarse entonces inmersos en un conjunto de actividades y roles completamente nuevos.* (Bazerman 2012: 133)

Para entender mejor la idea de géneros como *fenómenos de reconocimiento psicosocial* podemos ampliar el primer ejemplo que nos proporciona Bazerman. El *canto de cancha* (de fútbol) es un género que en países muy “futboleros” como Argentina ha alcanzado

un alto grado de elaboración. Cuando asistimos a un partido de fútbol es esperable que nos ubiquemos en la tribuna donde se reúnen los fanáticos de nuestro club (la “hinchada”). Cuando éstos empiezan a corear cantos para apoyar a nuestro equipo y nos incorporamos rápidamente a ese coro, es decir, cantamos con la hinchada, no sólo estamos reconociendo y repitiendo un ritmo, una melodía, una serie de estrofas, un contenido; también estamos ejerciendo un acto de identidad, de pertenencia, que a veces supera lo meramente deportivo y hasta suele tener connotaciones políticas e ideológicas. Al entonar un canto de cancha estamos, a un tiempo, reconociendo y usando un género, alentando a nuestro equipo, y alinéndonos en un ritual colectivo que tiene fuertes implicancias identitarias.

## Los géneros como organizadores de las actividades y los grupos sociales

Hemos afirmado que la comunicación académica no es homogénea ni simple. Sin embargo, para llevar a cabo tareas similares los miembros de la comunidad discursiva universitaria disponen de un repertorio recurrente de tipos textuales. También hemos sostenido que es necesario considerar a los géneros como fenómenos de reconocimiento psicosocial. En esta parte ampliaremos un poco más esta perspectiva para ayudarte a reflexionar acerca del funcionamiento de los géneros como organizadores de las actividades y los grupos sociales. Para ello seguiremos los conceptos presentados por Bazerman (2012) en el capítulo 6 del libro *Géneros textuales, tipificación y actividad*, la primera obra del experto estadounidense que fue traducida al español y cuya lectura te recomendamos para enriquecer las ideas que aquí te presentamos brevemente.

Sabemos que ciertas profesiones específicas, ciertas situaciones y organizaciones sociales pueden asociarse con un rango limitado de tipos textuales. Mediante esa restringida colección de textos las personas nos arreglamos para “crear nuevas realidades de significación, relación y conocimiento” (Bazerman 2012: 122). En cualquier situación en la que necesitamos desarrollar una actividad social que se inscribe en una esfera específica de la actividad humana, recurrimos a patrones genéricos ya existentes los cuales tienen la ductilidad suficiente como para que podamos hacer oír nuestra propia voz con una relativa independencia y originalidad.

Además, en cualquier situación comunicativa típica se producen, al mismo tiempo, muchos textos (reconocibles como pertenecientes a diferentes géneros) y muchos hechos sociales. Por eso es preciso entender –según la perspectiva teórica que estamos siguiendo– que los géneros no solo tienen que ver con los textos sino que los trascienden puesto que dan forma y organizan la actividad social de las personas. De ahí *la relación estrecha entre géneros y actividad*.

Trataremos de ilustrar estas ideas mediante el análisis de una típica situación de la comunidad discursiva de la Arqueología. Imaginemos que los pobladores de determinada región han informado a un arqueólogo de nuestra Facultad de Ciencias Sociales acerca de la existencia de restos de un posible asentamiento de grupos humanos antiguos, pero éstos se encuentran en una propiedad privada. Si nuestro arqueólogo quiere realizar una primera observación del terreno tendrá que ser capaz de comunicarse en forma oral con los dueños de la propiedad, quizá redactar una solicitud por escrito e incluso escribir una comunicación formal a las autoridades correspondientes. Una vez determinado el interés arqueológico de los restos observados, organizará un equipo para la excavación, identificación, registro y conservación de los mismos. Esto involucrará que hable, lea y escriba como lo hace un arqueólogo para cumplir con esas tareas. Redactará, por ejemplo, un proyecto de investigación que presentará ante la secretaría de investigación de su Facultad u otro organismo que pueda financiar su trabajo; explicitará (en el proyecto o en otros documentos institucionales) el protocolo de actuación arqueológica; defenderá oralmente su proyecto ante las autoridades correspondientes y ante sus colegas; escribirá solicitudes de autorización para llevar alumnos al sitio arqueológico. Una vez en la excavación tomará notas en su libreta de campo, redactará informes a partir de las muestras recogidas y los presentará a las instituciones científicas y académicas que facilitaron sus tareas de campo; inclusive podrá presentar los informes a los dueños de la propiedad que autorizaron su trabajo. Al regreso participará en rondas de discusión sobre los hallazgos, leerá material bibliográfico para buscar antecedentes y formular hipótesis interpretativas, realizará simulaciones mediante tecnología digital a fin de comunicar sus observaciones e incluso preparar alguna clase para sus estudiantes. Finalmente, cuando el proceso haya alcanzado el suficiente desarrollo y considere que sus resultados tienen relevancia científica, nuestro arqueólogo escribirá un *paper* o artículo científico para poner a consideración de sus pares de la comunidad académica los resultados de su trabajo. También procurará dar a conocer sus hallazgos a un público más amplio, no especializado, para lo cual podrá escribir un artículo de divulgación científica para un diario o dar charlas en escuelas u otras instituciones de la comunidad. Seguramente en el transcurso de todo el proceso el arqueólogo y su equipo comunicarán los resultados parciales de su trabajo a los estudiantes a quienes dictan materias específicas de la carrera de Antropología con orientación en Arqueología: darán algunas clases cuyos contenidos se relacionen con el trabajo de campo, presentarán pósters, simulaciones por computadora, videos, etc. En esas situaciones comunicativas los estudiantes tomarán notas, realizarán grabaciones, participarán con preguntas e incluso se incorporarán a trabajos de laboratorio.

Siguiendo a Bazerman (2012), podemos afirmar que en la secuencia antes presentada se producen muchos textos pero también, y fundamentalmente, se producen muchos hechos sociales. Los participantes en todos los pasos de la secuencia realizan eventos sociales al crear textos: conversación (del arqueólogo con los dueños de la propiedad), solicitud o permiso de exploración, proyecto de investigación, protocolo de actuación arqueológica, exposición oral del proyecto, solicitud de autorización para estudiantes, notas de campo,

informe, ronda de discusión, revisión bibliográfica, simulación arqueológica, *paper* o artículo científico, artículo de divulgación científica, charla de divulgación, clase oral, clase virtual, video, apuntes de clase, etc.

Bazerman (2012) considera la profunda imbricación de textos y actividades cuando nos habla de la existencia de “sistemas organizacionales bien articulados [en nuestro ejemplo, la comunidad discursiva de la carrera de Arqueología] dentro de los cuales fluyen tipos específicos de textos por caminos predecibles con consecuencias familiares y fáciles de comprender (al menos para aquellas personas familiarizadas con la vida universitaria) (Bazerman 2012: 123-124). En la secuencia que hemos narrado se presentan géneros e interacciones sociales altamente tipificados a los que el arqueólogo, su equipo y sus estudiantes deberán “ajustarse” para producir el hecho social que les interesa: probar/comprobar/conocer la existencia de restos de un asentamiento de grupos humanos antiguos. Ellos producen una serie de textos y con ello producen una serie de hechos sociales que derivarán en una acción social significativa como es la de realizar un nuevo aporte al conocimiento arqueológico.

## Bibliografía

Bajtín, M.

1995 *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores, México.

Bazerman, Ch.

2012 *Géneros textuales, tipificación y actividad*. Traducido por K. Basich Peralta,

M. Perales Escudero, B. A. Téllez Méndez, A. Vázquez Ahumada. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

Camps, A. y P. Uribe

2008 La construcción del discurso escrito en un entorno académico: una visión de la dinámica del aprendizaje de los géneros discursivos. En *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua*, coordinado por L. Barrio. La Muralla, Madrid.

Cassany, D.

2008 Una metodología para trabajar con los géneros discursivos de cada disciplina o licenciatura. En *Espezialitate hizkerak eta terminologia III: espezialitate hizkeren didaktika eta komunikazio*, editado por P. Salaburu Etxeberria y I. Ugarteburu Gastañares. Universidad del País Vasco, Bilbao.

Coulon, A.

1995 *Etnometodología y educación*. Paidós, Barcelona.

1997 *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. PUF, Paris.

Narvaja de Arnoux, E.

2009 *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior*. Propuestas en torno a la lectura y la escritura. Editorial Biblos, Buenos Aires.

Pollet, M. C.

2000 Les étudiants face aux discours universitaires: de la réception d'un savoir stabilisé à celle d'un savoir en construction. En "Pratiques de l'écrit et modes d'accès dans l'enseignement supérieur" (2), *Ateliers*, Cahiers de la Maison de la Recherche, Université Ch. de Gaulle. Lille 3, 25: 11-25.

2001 *Pour une didactique des discours universitaires*. De Boek Université, Francia.

Sanmartí, N.

2007 Hablar, leer y escribir para aprender ciencia. En *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo*, dirigido por T. Álvarez Angulo. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

Torres, R. M.

2006 Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 28 (1): 25-38.

Warley, J.

2007 Géneros discursivos. En *La lectura y la escritura en el inicio de los estudios superiores*, coordinado por S. Nogueira. Editorial Biblos, Buenos Aires.



## Capítulo 2.

# Conceptualizaciones teóricas sobre la escritura

*La tarea de escribir, según los especialistas, constituye un proceso cognitivo en el que se ponen a prueba nuestras capacidades para repetir el conocimiento o para transformarlo. Se trata de un proceso complejo y recursivo en el que se activan la memoria, el conocimiento sobre los textos, la capacidad de controlar lo que hacemos mientras escribimos. En el presente capítulo te presentaremos dos perspectivas teóricas que sentaron las bases, en los años '80, para explicar qué hacemos cuando escribimos.*

## El desafío de escribir

En el capítulo anterior desarrollamos aspectos relacionados con los quehaceres del estudiante universitario, las particularidades de la comunicación académica y los géneros discursivos como organizadores de las actividades y los grupos sociales. Justamente uno de los quehaceres universitarios más recurrentes es el que nos ocupa en este libro y comenzará a ser abordado en el presente capítulo: la tarea de escribir. Y escribir como estudiante universitario supone enfrentar una serie de desafíos cognitivos, afectivos y comportamentales (Castelló 2007) acerca de los cuales los especialistas han desarrollado diferentes teorías.

Frente a las tareas de escritura propias de la comunicación académica solés experimentar diversas inquietudes, plantearte muchas dudas y hacer evaluaciones pesimistas acerca de tu rendimiento o tus productos escritos. Es lógico, estás aprendiendo el oficio de escritor universitario y ese aprendizaje requiere tiempo y experimentación, marchas y contramarchas. Estar “frente a la hoja en blanco”, por ejemplo, puede paralizarte o demorar

más de lo conveniente el inicio del trabajo de escritura. A veces creés que las ideas “están en tu mente” pero “no podés volcarlas en el papel”. En otras ocasiones, con el propósito de comunicar con claridad, empezás a dudar acerca de la forma adecuada para tu futuro texto pero no se te ocurre solicitar al docente especificaciones sobre esa forma. Hay oportunidades, quizá las más desalentadoras, en las que considerás haber trabajado bien pero la devolución del docente contiene muchas correcciones o señala muchos errores. Puede ocurrir también que te soliciten escribir un texto que debe responder a las características de un género determinado y no poseés información sobre los rasgos genéricos. O te piden responder a una consigna que implica desarrollar determinado procedimiento discursivo y equivocás el procedimiento (por ejemplo, te piden comparar y respondés describiendo, por separado, los dos objetos de comparación). Todas estas situaciones revelan que en una tarea de escritura están comprometidos, como dijimos al principio, factores cognitivos (pensamiento), factores afectivos (emoción) y factores comportamentales (acción).

El semiólogo, escritor y filósofo francés Roland Barthes (1915-1980) dedicó cuantiosas páginas a desentrañar qué significa el oficio de escribir. En una de sus obras enuncia que “escribir no es solamente una actividad técnica, sino también una práctica cultural de goce” (Barthes 2003: 158). El autor considera la escritura como una técnica, una práctica que ha evolucionado desde sus orígenes con exigencias comerciales hasta ser un instrumento decisivo de poder y de privilegio, una acción indispensable para el desarrollo del pensamiento humano, una actividad intelectual consciente, controlable y, principalmente, un goce físico en el que se despliegan hasta las más íntimas sensaciones. Quizás este último aspecto sea el más sublime de lograr pero no imposible.

En los apartados siguientes presentaremos dos perspectivas teóricas sobre la escritura como fenómeno cognitivo, procesual y situacional. Nuestra intención es que estos enfoques te ayuden a encarar el acto de escribir con mayor consciencia sobre el mismo. Hacer consciente una práctica, reflexionar acerca de cómo la llevamos a cabo, es un primer paso imprescindible para mejorarla.

## La escritura como proceso: el modelo cognitivo de Flower y Hayes

Para los investigadores que proponen un enfoque cognitivo de la escritura, ésta es un trabajo intelectual que se desenvuelve como un proceso complejo. En cambio, quienes no son especialistas suelen pensar que la escritura es una tarea unidireccional. Consideremos un ejemplo de la vida cotidiana para probar que no es así. Un amigo te envía un mensaje por *WhatsApp*, por ejemplo: “Acordate que te espero hoy con pizza”. Le respondés que no podés, que te surgió un inconveniente. Enseguida observás que su estado cambia de “en línea” a “escribiendo”. Y pasa un minuto, o más. Entonces comenzás a preguntarte: “¿qué

está escribiendo?”, “¿tan extenso es lo que está escribiendo?”, “¿se enojó porque le fallé y respondió pero después se arrepintió de su respuesta y la está cambiando?”, “¿por eso está reescribiendo?”. Finalmente, tu amigo envía un “OK”. En este tipo de comunicación escrita, y pese a su simplicidad e inmediatez, hay un *proceso de escritura* implicado. Y ello se refleja con claridad en el uso del gerundio “escribiendo”, generado por la misma aplicación. El gerundio –aún en su aparición momentánea– es la prueba de que tu amigo realizó operaciones de planificación, puesta en texto, revisión, monitoreo y edición de su mensaje. Pero esas acciones no fueron consecutivas, una después de la otra, sino recursivas: mientras escribía seguramente iba pensando en cómo responderte sin parecer enojado y cambiaba palabras o frases, lo cual implica que al tiempo que hacía la puesta en texto volvía a la planificación; o quizá, mientras replanificaba y reescribía llegó a la conclusión de que no había que dar tantos rodeos y entonces resolvió su problema con un escueto “OK”. Este ejemplo nos demuestra que el proceso de escritura incluye subprocesos simultáneos, que a veces se superponen o solapan, y que son interdinámicos. Lo mismo, pero con un alto grado de complejidad, ocurre en el proceso de escritura de textos complejos como los que tenés que producir en la universidad.

La concepción de la escritura como un proceso cognitivo surge a partir de investigaciones realizadas en Estados Unidos en los años ochenta del siglo pasado. Esos estudios se interesaron por describir y explicar los mecanismos cognitivos que intervienen y se activan en el proceso de la composición escrita. Interesados en mejorar la enseñanza de la escritura, sus impulsores pensaron que si lograban caracterizar cómo escriben los llamados *escritores expertos* podrían realizar aportes significativos a la didáctica de la escritura.

Pampillo (2010) explica que hasta esa época el concepto de enseñanza de la escritura que predominaba se centraba en el producto y no en el proceso que le había dado origen. Es decir, se observaban el código lingüístico y la superficie textual y se analizaban aspectos como la ortografía, la puntuación, la morfología y la sintaxis. En cambio, a partir de los '80 investigadores como Burtis, Bereiter, Scardamalia, Tretoe (1983); Flower y Hayes (1980) y Scardamalia y Paris (1985) realizaron trabajos empíricos que les permitieron formular hipótesis sobre el proceso de escritura. Describieron, así, etapas y subetapas de ese proceso, distinguieron el comportamiento de escritores expertos y escritores novatos, y explicaron cómo operan los mecanismos cognitivos cuando escribimos.

Uno de los trabajos más difundidos fue el de los investigadores Flower y Hayes (1977, 1980, 1981, 1984), quienes desarrollaron un modelo cognitivo de los procesos de escritura, formulado a partir de la observación empírica del comportamiento de escritores “reales”. En otras palabras, los investigadores observaron qué hacían los escritores “de carne y hueso” mientras escribían y con base en esa observación propusieron una modelización abstracta sobre la escritura. Nos interesa subrayar esta información porque el modelo cognitivo de Flower y Hayes muchas veces ha sido erróneamente interpretado: ni es un instructivo para escribir, ni es una descripción de lo que hacen los escritores empíricos. Es, repetimos, una abstracción, una formulación ideal de los subprocesos que intervendrían en una acción compleja como la de escribir.

El aporte de Flower y Hayes cambió radicalmente el enfoque que se traía: ellos desplazaron el eje de observación del producto (la última versión del escrito, podríamos decir, que es de orden lingüístico) al proceso que le da origen (que es de orden mental). ¿Pero cómo realizaron la observación de un proceso que es inobservable (porque ocurre en la mente)? Mediante una herramienta llamada *protocolos de escritura* (Flavell 1976) a los que ellos denominaron “un escritor en acción”. Estos protocolos consistían en asignar diversas tareas de escritura a los redactores cuyos procesos se querían estudiar, invitarlos a verbalizar lo que hacían durante la escritura y grabar tales verbalizaciones a fin de identificar sus decisiones durante el acto de escribir. Cabe puntualizar que se les solicitaba que solo manifestaran las decisiones referidas al acto de escribir y no las introspecciones, reflexiones o análisis de sus pensamientos, porque lo que les interesaba a Flower y Hayes era captar lo que sucedía en la mente del escritor en relación con la escritura.

El modelo que presentaron es el que se reproduce a continuación en la Figura 1.

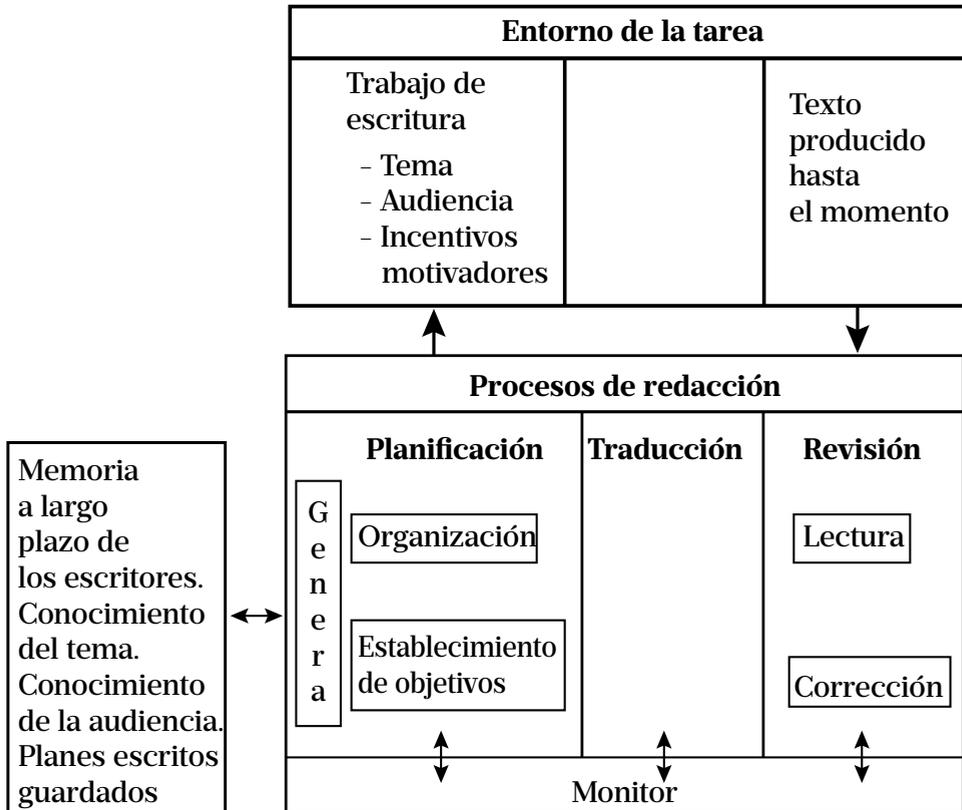


Figura 1. Modelo de Flowers y Hayes, 1980b.

En la *memoria a largo plazo* el escritor tiene almacenados sus conocimientos sobre el tema a escribir –saberes propiamente dichos, aproximaciones a ese saber e hipótesis o

interrogantes sobre la temática– y las distintas estructuras lingüísticas que le permitirán poner en palabras las ideas.

El *entorno de la tarea* comprende tanto el problema retórico como el texto escrito que se va generando. En sus investigaciones, Flower y Hayes (1981) concluyen que los buenos escritores realizan una planificación global de sus escritos e incorporan los intereses retóricos, tales como el potencial lector y el propósito, a diferencia de los escritores inexpertos, quienes realizan una planificación local que se focaliza en rasgos superficiales, cuyo resultado son producciones con poco contenido y con un propósito vago, y no son capaces de delimitar el tema, articular la intención y especificar el posible lector.

Los *procesos de redacción* se componen de tres subprocesos mentales: la *planificación*, la *traducción* y la *revisión*. Además, estos tres procesos son dirigidos por un contexto ejecutivo, denominado *monitor*.

El proceso de la *planificación* se plantea como una representación interna del conocimiento específico que será utilizado por el escritor como acto de elaboración. Asimismo, este proceso involucra varios subprocesos entre los que se destacan la generación de ideas, la organización de la información y el establecimiento de objetivos. En cuanto a la generación de ideas, es necesario recurrir a la memoria de largo plazo para recuperar la información que tenemos sobre el tema a escribir. En ciertas ocasiones, la información surge ordenada; en otras ocasiones, la información surge fragmentada y desorganizada y es necesario darle forma, corregirla y revisarla. Este subproceso nos permite identificar tipos y niveles de información y también nos permite tomar ciertas decisiones textuales (Parodi, 1999). Por último, el subproceso de establecimiento de objetivos dirige la tarea de escritura, por ejemplo “definiré primero qué es un protocolo de escritura”.

El subproceso de *traducción* o redacción se considera como “el acto de poner las ideas en lenguaje visible” (Flower y Hayes 1981, citado por Parodi 1999), es decir, es la puesta en marcha del texto mismo. En este subproceso operan otros procedimientos como la selección de un registro formal, la organización de la información en la estructura profunda y el uso adecuado de la puntuación.

El subproceso de *revisión* conlleva otras acciones como la lectura y la corrección. Esta etapa es entendida como un proceso consciente en que los lectores deciden leer su producción con el propósito de continuar la producción a la luz de lo que ya han escrito.

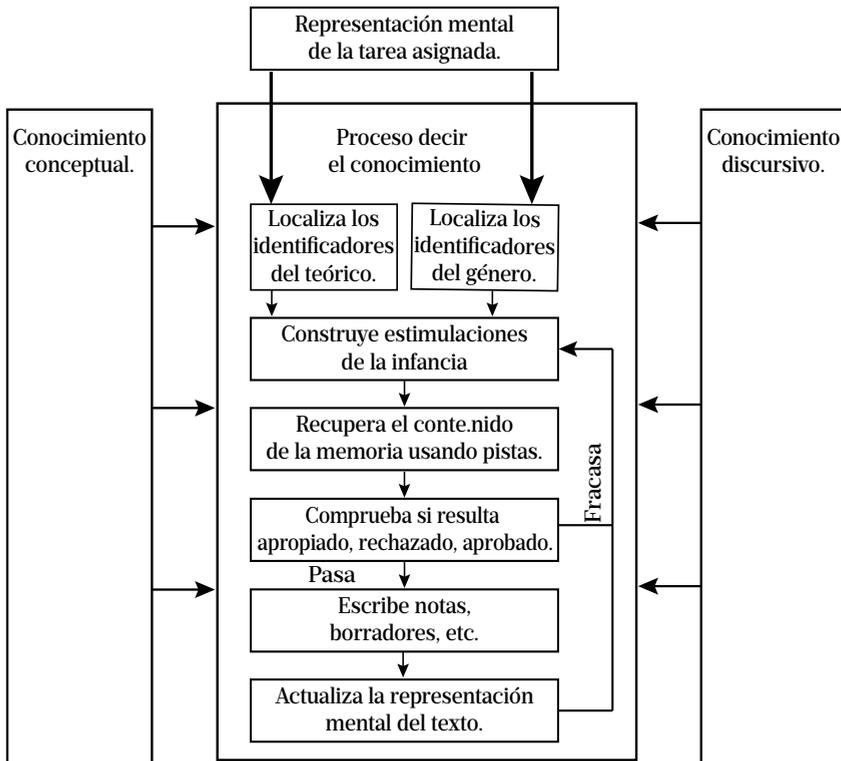
Por último, podemos decir que el proceso de escritura es –según la propuesta de Flower y Hayes– interactivo, simultáneo y recursivo, y la tarea de escritura es una actividad dirigida por una meta.

En investigaciones posteriores, Flower (1989) revisa de manera crítica este modelo y afirma que el enfoque procedural tiene poco sentido fuera del contexto social del escrito en particular y que la situación retórica –el entorno de la tarea– corresponde a un retrato del escritor en acción y en contexto (Flower 1989, citado por Parodi 1999). Por lo tanto, la escritura fuera de su contexto pierde gran parte de su contenido, cuando no se vuelve incomprensible o ambigua.

# Los dos modelos de composición textual de Bereiter y Scardamalia

Bereiter y Scardamalia (1987) brindan una teoría que, al menos en algunos aspectos de interés para la didáctica de la escritura, es superadora del modelo antes presentado. Estos autores establecen las diferencias entre escritores expertos y escritores novatos y proponen una dimensión epistémica de la escritura al distinguir dos modelos del procesamiento de la información. En su trabajo postulan que el proceso de escritura no puede asumirse como un modelo, sino que deben considerarse diferentes modelos de procesamiento en diferentes niveles de desarrollo de la escritura. Afirman que el proceso de escritura de un escritor novato y el de un escritor experto –en cuanto a sus habilidades y en cuanto a lo que sucede con el conocimiento durante el proceso de la composición escrita– no pueden ser idénticos. La diferencia entre ambos es capturada en sus dos modelos de los procesos de escritura: *decir el conocimiento* y *transformar el conocimiento*.

En el modelo de *decir el conocimiento* la manera de hacer un texto es la siguiente: el escritor construye alguna representación de lo que debe escribir y luego localiza lo que le permite identificar el tema y el género. Veamos la Figura 2:



**Figura 2.** Estructura del modelo “Decir el conocimiento”. Scardamalia y Bereiter (1992).

Los identificadores del tema sirven como pistas y guías para buscar en la memoria, de modo que ponen en marcha recuerdos y contenidos. Además de los identificadores del tema, la tarea indicada –por ejemplo “escribir un reporte”– también está solicitando que se realice y se piense en un género. En palabras de los autores “en el modelo de ‘decir el conocimiento’ la coherencia y la buena forma no dependen de la aplicación consciente del conocimiento sobre el mundo o del conocimiento sobre los géneros (...) sino que éstos resultarían de procesos automáticos puestos en marcha gracias a esta actividad” (Scardamalia y Bereiter 1992: 46).

El segundo modelo, *transformar el conocimiento*, no es una elaboración del primero pero tampoco está desligado de él. Contiene al primero como un subproceso porque lo introduce dentro de un proceso complejo de solución de problemas. El modelo implica dos clases de espacios problema: contenido y retórico. En el espacio problema de contenido los estados de conocimiento se pueden caracterizar como creencias y las operaciones como deducciones o hipótesis. En el espacio retórico, los estados de conocimiento son las múltiples representaciones que incluyen el texto y sus objetivos subordinados. Según Scardamalia y Bereiter (1992) la transformación del conocimiento se produce entre el espacio retórico y el espacio del contenido. Los autores suponen que la recuperación de la información en la memoria es igual a la implicada en el proceso de “decir el conocimiento”. La consecuencia es que la información recuperada no solo debe adaptarse a las necesidades del tema y del género, sino que debe adaptarse al problema retórico. Veamos cómo los investigadores plasman el modelo de “transformar el conocimiento” en la Figura 3:

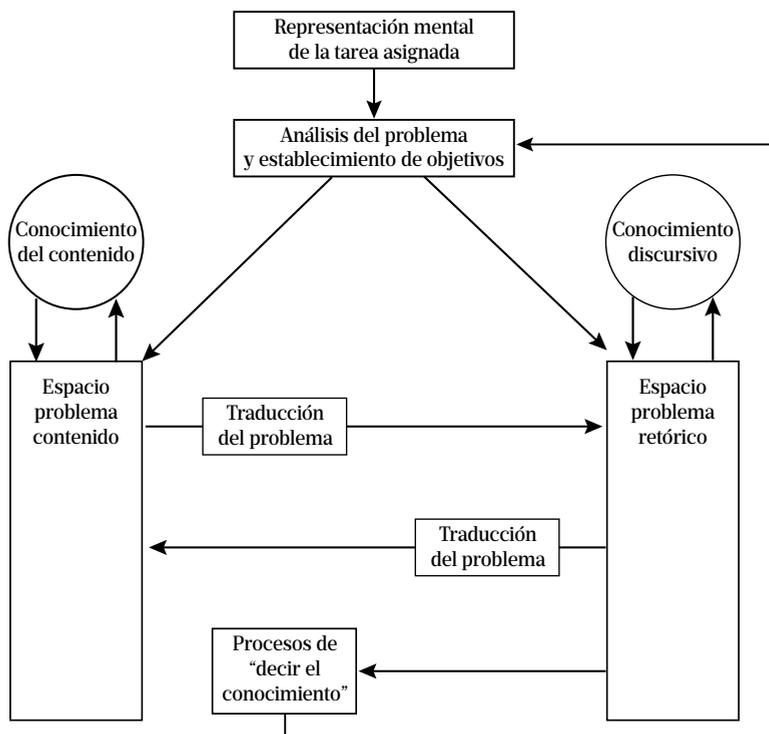


Figura 3. La estructura del modelo “Transformar el conocimiento”. Scardamalia y Bereiter (1992)

Los dos modelos, *decir el conocimiento y transformar el conocimiento*, representan dos formas diferentes de composición que contemplan los procesos y estrategias que llevan a un escritor a la generación del texto escrito. El primero caracteriza a un escritor inmaduro que lleva a cabo la producción de un texto sin un plan textual u objetivos como metas de la tarea. En cambio, el segundo representa a un escritor maduro cuyas competencias le permiten reflexionar acerca de la complejidad de la tarea, y lo llevan a encontrar una manera apropiada de resolver las complicaciones a partir de la toma de conciencia sobre el proceso de escritura como un proceso intencional, planificado, controlado y guiado.

## Consideraciones finales

A medida que avanzan las investigaciones y se cuenta con mayores antecedentes sobre el proceso de escritura y luego de haber revisado diferentes modelos es evidente que el dominio de una escritura experta no es una acción unidireccional sino una generación de conocimientos y de desarrollo del pensamiento de quien escribe.

Los modelos de Flower y Hayes y de Bereiter y Scardamalia proporcionan una visión de los componentes fundamentales del procesamiento cognitivo en donde la generación de ideas y la revisión constante cobran un rol fundamental en el proceso de escritura. Otras investigaciones que no podemos dejar de mencionar y se inscriben en la línea psicosociolingüística, como la de van Dijk y Kintsch (1983), permiten visualizar estrategias psicolingüísticas para transformar el conocimiento.

Los antecedentes presentados ponen de relieve que el conocimiento y el desarrollo consciente de los propios procesos cognitivos son claves para mejorar el proceso de escritura. Los postulados actuales de los modelos cognitivos interactivos proponen una visión constructivista y social de la escritura ya que atienden a los contextos sociales y culturales de producción y recepción.

## Bibliografía

- Barthes, R.  
2003 *Variaciones sobre la escritura*. Paidós, Buenos Aires.
- Bereiter, C. y M. Scardamalia  
1987 *The Psychology of Written Composition*. Erlbaum, Hillsdale. Nueva Jersey.
- Burtis, P. J.; C. Bereiter; M. Scardamalia y J. Tetroe  
1983 The development of planning in writing. En *Explorations in the development of writing* editado por G. Wells y B.M. Kroll, pp. 153-174. John Wiley: Chichester.

- Castelló, M. (coord.)  
2007 El proceso de composición de textos académicos. En *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*, coordinado por M. Castelló. Graó, Barcelona.
- Flavell, J. H.  
1976 "Metacognitive aspects of problema solving". En *The nature of intelligence*, editado por L. B. Resnick, pp. 231-235. Lawrence Erlbaum, Hillsdale.
- Flower, L.  
1989 Cognition, context, and theory building. *College composition and communication* 40(3): 282-311.
- Flower, L. S. y J. R. Hayes  
1977 Problem-solving strategies and the writing process. *College English* 39(4): 449-461.
- 1980a The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College composition and communication*, 31(1): 21-32.
- 1980b "The dynamics of composing. Making Plans and juggling constraints" en Gregg, L. and Steinberg, E. (eds.) (1980) *Cognitive Process in Writing*. Hove, Sussex, and Hillsdale, NJ: L.Erbaum.
- 1981 A cognitive process theory of writing. *College composition and communication* 32(4): 365-387.
- 1984 Images, plans, and prose: The representation of meaning in writing. *Written communication* 1(1): 120-160
- Pampillo, G. (comp.)  
2010 El movimiento de los procesos de escritura y La investigación de los procesos de escritura a partir de los años 80. En *Escribir. Antes yo no sabía que sabía* coordinado por G. Pampillo. Prometeo Libros, Buenos Aires.
- Parodi, G.  
1999 *Relaciones entre lectura y escritura. Una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.
- Scardamalia, M. y P. Paris  
1985 The function of explicit discourse knowledge in the development of text representations and composing strategies. *Cognition and instruction* 2(1): 1-39
- Scardamalia, M. y C. Bereiter  
1982 Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje* 15(58): 43-64.
- van Dijk, T. y W. Kintsch  
1983 *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press. Nueva York.



## Capítulo 3. Informarse sobre el tema

*Te propusieron una tarea de escritura, elegiste o te asignaron un tema, tenés que encontrar algo para decir sobre ese tema... ¿Y ahora qué? Estás frente a la necesidad que impulsa todo proceso de búsqueda de información. Esa búsqueda se va a prolongar durante las distintas instancias del proceso de escritura. En este capítulo nos dedicaremos exclusivamente a las acciones que se llevan a cabo con el fin de informarse sobre un tema y a los recursos que puedan resultarte útiles para optimizarlas.*

### La competencia informativa

Desde mediados del siglo XX la producción del conocimiento y su circulación han variado notablemente. Con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han incrementado las fuentes de información y también se han generado nuevos canales de acceso a través de la red Internet. En el pasado las fuentes académicas y científicas se consultaban, por lo general, en bibliotecas y los bibliotecarios funcionaban como orientadores de la búsqueda. La llamada sociedad de la información y el conocimiento ha afectado el uso de las bibliotecas y el rol de los bibliotecarios, pero también nos ha asignado a los usuarios de la información nuevas tareas, beneficios y desafíos. Además la educación, acorde a su entorno, se ha visto en la necesidad de modificar sus programas según las habilidades o competencias requeridas por el mundo actual a los ciudadanos. El rol del docente y el de los alumnos, así como sus tareas, tampoco han escapado al cambio.

En este contexto, si tenés conexión a Internet podés acceder a las fuentes desde cualquier lugar y en cualquier momento, sin depender de los horarios y espacios establecidos por las bibliotecas institucionales. Ahora bien, el hecho de que existan incontables fuentes de información y de que tengas acceso a ellas no significa que estés más informado. Ocurre que el material que circula no es producido únicamente por los expertos; las TIC permiten que las personas publiquen su material en la red, aunque no sean especialistas en el tema.

Esto genera una nueva necesidad, la de evaluar la calidad de la fuente de consulta. En las búsquedas, entonces, sos vos el gestor: en los entornos virtuales ya no contás con un bibliotecario que pueda orientarte, por lo tanto debés cumplir ese rol. Es así que la gestión de la información se ha vuelto una habilidad o competencia fundamental en el contexto actual. Ya no solo tiene valor poseer la información, sino también saber usarla.

En relación al uso de la información y al valor que tiene en las sociedades actuales, Romanos de Tiratel (2000) expresa:

*(...)la información es el insumo que permite producir mercancías o servicios, pero el solo hecho de obtenerla o poseerla no crea milagrosamente el conocimiento ni los bienes y servicios que se derivan de este. (...) para que el insumo sirva, debe introducirse en la máquina adecuada y debidamente preparada. O sea, para que la información se transforme en conocimiento válido las personas deberán desarrollar la habilidad no solo para acceder a ella sino también para evaluarla. (Romanos de Tiratel 2000: 15)*

Esta afirmación nos lleva a pensar que es alto el valor que se atribuye a la información pero más alto aún es el valor que tiene la transformación de esa información en conocimiento. Esta transformación está en manos de los sujetos, quienes deben activar las habilidades mencionadas para hacer uso de la información.

Las nuevas habilidades requeridas constituyen la llamada *competencia informativa* que es clave para *el acceso, la evaluación y el uso de la información de manera eficaz* (Bonilla-Esquivel 2017). Cabe aclarar que tal competencia no se restringe al uso de fuentes digitales, sino que atañe también al uso de materiales impresos y multimodales (verbales, audiovisuales, etc.). Además, se trata de una competencia que no solo sirve para participar en la comunidad discursiva universitaria sino también para interactuar en todos los ámbitos de la vida social.

Según Catts y Lau (2008), la competencia informativa supone las siguientes destrezas: definir una necesidad informativa; localizar y acceder a la información, evaluarla, organizarla, almacenarla y recuperarla; hacer un uso efectivo y ético de los datos; aplicar lo encontrado para crear y comunicar conocimiento. Es decir, la competencia informativa incluye habilidades del pensamiento y actitudes para usar la información.

Esta competencia es valorada a nivel mundial por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Desde estas instituciones se estimulan e implementan programas nacionales de alfabetización informativa en atención a que el uso de la información está estrechamente relacionado con problemas socioeconómicos. En este sentido, se asume que generar conocimientos ayuda a resolver flagelos como la pobreza, la guerra, la desigualdad, etc.

El concepto de *alfabetización informativa* refiere a las acciones institucionales (llevadas a cabo por centros de información e instituciones educativas) cuyo objetivo es promover la competencia informativa de los ciudadanos. Pero también alude al producto del

aprendizaje de los propios alumnos frente al uso de la información, más allá de esos estímulos externos (Lau y Cortes 2009).

Estos temas y el resto de los que tratamos en el capítulo son objeto de estudio, principalmente, de los profesionales de la información y de la comunicación. Sin embargo los especialistas subrayan su interés para la educación en tanto es fundamental considerar a los estudiantes como usuarios de la información (Bonilla-Esquivel 2017). En otras palabras, las herramientas teóricas que provienen del campo de la bibliotecología y de la informatología te serán útiles para desarrollar tu oficio de estudiante en tanto usuario de la información con fines académicos, científicos, profesionales y, también, personales.

## El proceso de búsqueda de información y el comportamiento informativo

Todo texto se construye en diálogo con otros que lo preceden. En las tareas de escritura que tenés que resolver ocurre lo mismo. Encontrar algo para decir sobre un tema supone que tendrás que informarte sobre el mismo y, cuanto más “empapado” estés, más cuestiones podrás formularte y más productiva será la generación de ideas acerca de lo que vas a escribir. Informarse sobre un tema implica transitar un proceso que se inicia con preguntas de tipo informativo y general y evoluciona hacia interrogantes más complejos e interesantes. También permite evaluar los aspectos del tema que tienen más desarrollo y los que no. Esas interrogaciones irán activando el crecimiento de ideas que serán cada vez más productivas para escribir.

Desde la Conferencia de Información Científica convocada por la Sociedad Real de Londres en 1948 distintos autores se han dedicado a estudiar el comportamiento de los usuarios de la información al momento de realizar una búsqueda. Esta tendencia parte de la necesidad de mejorar el asesoramiento a los científicos o investigadores en la búsqueda de información y surge frente al incremento en el volumen de información que se produjo en el período de posguerra. Si bien estos estudios se orientan a la investigación científica, los modelos que presentaremos pueden reflejar muchas de las acciones o instancias que vas a llevar a cabo al momento de informarte sobre el tema acerca del cual vas a escribir.

Hay varios estudiosos que se han dedicado al asunto. En este capítulo tendremos en cuenta los modelos de Carol Kuhlthau (1991) y Tom Wilson (2000), quienes ofrecen aportes para comprender y mejorar lo que hacemos cuando buscamos información. Estos autores pertenecen al campo de la bibliotecología, la documentación y la informatología en los Estados Unidos y sus trabajos se han utilizado en numerosas publicaciones que analizan comportamientos informativos en áreas específicas del conocimiento.

El trabajo de Wilson del año 2000 es una reformulación de un modelo sobre el *comportamiento informativo* que presentó por primera vez en el año 1981 y mejoró en 1996.

Por su parte, Kuhlthau en 1991 había presentado un modelo sobre el *proceso de búsqueda* de información y Wilson tuvo en cuenta las investigaciones de Kuhlthau para la presentación de su versión final. Ambos modelos comparten el marco teórico de partida: el *cognitivismo*, y se sitúan desde la perspectiva del usuario, es decir enfocan su estudio en las necesidades y el comportamiento de las personas que buscan información.

Desde la perspectiva del *cognitivismo* se considera que todo conocimiento nuevo se genera a partir del que ya posee el sujeto. En este sentido podemos hacer dos observaciones:

- 1.- Todo el aprendizaje que realices en el transcurso de tu tarea de escritura estará íntimamente ligado con las conexiones significativas que puedas hacer entre tus saberes previos y todos aquellos conocimientos que vayan apareciendo o se vayan elaborando a lo largo de la escritura. Utilizar las técnicas de generación de ideas puede ser un buen recurso para activar esos saberes previos en pos de la tarea que se te presenta.
- 2.- La tarea propuesta debe generar una *necesidad* que dé lugar a la búsqueda de información. Esa necesidad puede significar el reconocimiento de una brecha entre el conocimiento habido y el requerido para resolver un problema o una tarea (Kuhlthau 1991); o el intento por encontrar sentido y orden a algo que surge del contexto y que puede amenazar el bienestar del individuo (Wilson 2000). Cabe señalar que en el marco del *cognitivismo* la necesidad no es observable y ocurre en la mente del sujeto. También, como explica Wilson, si la necesidad no amenaza el bienestar del sujeto (y esto solo lo evalúa el mismo sujeto), no se vive como una tensión y por tanto puede no generar el proceso de búsqueda de información. En consecuencia, la tarea de escritura puede funcionar como un disparador siempre que la concibas como una necesidad y esa necesidad te llevará a la búsqueda de información. Quizás, en principio, una doble motivación puede ayudarte con esto: el deseo de aprobar una instancia de evaluación y la aspiración de adquirir nuevos saberes.

Una vez reconocida la necesidad, se inicia el proceso de búsqueda con el fin de salvar aquella brecha de conocimiento mencionada o resolver la tensión. Para comprender dicho proceso seguiremos las etapas presentadas por Kuhlthau (1991) quien además tiene en cuenta los sentimientos y los pensamientos que experimenta el usuario de la información y las tareas que realiza en cada etapa. Kuhlthau (1993) considera que, en general, la búsqueda es un proceso de construcción en el cual las personas progresan desde la incertidumbre al conocimiento, en seis etapas: la necesidad, la selección, la exploración, la formulación, la recolección y la presentación.

En la primera etapa, la del reconocimiento de la *necesidad*, el sujeto siente incertidumbre, la cual genera también ansiedad y falta de confianza. Los pensamientos en esta etapa son generales o poco precisos y la búsqueda de información es básica. Superada la etapa inicial, comienza la *selección* en la cual el sujeto identifica la información y, aunque las búsquedas siguen siendo básicas, experimenta un sentimiento de optimismo. A continuación se inicia el período de *exploración* y ya la búsqueda se realiza sobre información relevante: comienza la investigación. En este momento vuelven las dudas, la frustración, la confusión, dado que el

sujeto persigue una visión propia en su búsqueda. Esta etapa se supera y se llega a la *formulación*. Retorna la claridad y la confianza ya que se ha encontrado el foco del problema informativo, entonces se inicia una búsqueda definida de información. Este logro da lugar al momento de la *recolección* de información específica y relevante para resolver el problema. El sujeto retoma la confianza y tiene el sentido de dirección, se aleja de la incertidumbre y siente mayor interés en la búsqueda. Finalmente, llega la *presentación*. La búsqueda ha terminado, el sujeto se siente aliviado y ha alcanzado un nuevo conocimiento (González Teruel 2011).

Como podrás comprobar, los sentimientos de incertidumbre, frustración y desánimo son frecuentes en las personas que buscan información y es muy probable que los experimentes. También es posible notar que la búsqueda parte de informaciones generales para luego llegar a datos particulares y, sobre todo, relevantes. Esto supone que para resolver una tarea de escritura tendrás que atravesar la instancia de búsqueda de información general para poder formular luego un problema informativo específico y, con base en el mismo, encarar a continuación el resto del proceso de escritura.

Por su parte, el modelo de Wilson (2000) se centra en el *comportamiento informativo* en general, más que en el proceso (porque éste, en realidad, estaría implicado en el comportamiento). Lo que nos aporta este autor a lo que venimos desarrollando es que en la búsqueda de información intervienen variables psicológicas, demográficas, sociales o interpersonales, ambientales y de características de la fuente (como el acceso y la credibilidad). Y, como otro aporte significativo, considera que en el comportamiento durante la búsqueda el sujeto puede seguir varios caminos: atención pasiva, búsqueda pasiva, búsqueda activa y búsqueda en curso.

Según Wilson el sujeto puede hallar información con una *atención pasiva*, es decir, recolectando datos sin intención explícita (por ejemplo, al escuchar la radio). También puede realizar una *búsqueda pasiva* cuando frente a otras búsquedas encuentra información relevante para cubrir su necesidad de inicio. Claro que el sujeto en algún momento realizará una *búsqueda activa*, es decir, buscará intencionalmente datos o información. Finalmente, existe una *búsqueda en curso* que consiste en la recolección de datos que derivan o se expanden de la búsqueda inicial o bien renuevan las búsquedas hacia nuevos objetivos.

## El acceso y la evaluación de la información

En tu proceso de búsqueda vas a ponerte en contacto con diversas fuentes, es decir con objetos o personas que poseen información. Como hemos mencionado, las habilidades para el manejo de la información tienen que ver con ese contacto, precisamente con el acceso, la evaluación y el uso. Podemos afirmar que el uso de la información se relaciona con tus posibilidades de decir o de transformar el conocimiento. En este apartado nos centraremos

en las dos primeras habilidades: acceder a la información y evaluarla. Tendremos en cuenta tanto el uso de fuentes de la biblioteca física como el uso de fuentes accesibles a través de Internet.

En cuanto a la primera habilidad, la del acceso, es decir la toma efectiva de contacto con una fuente de información, podés recurrir a las bibliotecas asociadas y consultar libros introductorios o especializados. También los docentes son proveedores de información, no solo sobre los contenidos específicos, sino también sobre otros documentos que pueden contribuir con tu búsqueda. Finalmente, la red Internet te permite acceder a numerosas y diversas fuentes.

Es necesario detenerse especialmente en el acceso a fuentes a través de Internet. En la Red hay mucha información, lo cual puede resultar beneficioso, pero también abrumador y confuso. Por eso es importante que conozcas las herramientas de búsqueda especializada. En Internet la búsqueda se realiza por medio de un buscador, es decir de un sistema informático que cataloga los archivos almacenados en la red. Google, por ejemplo, es un buscador entre muchos otros, como Yahoo, Bing, AltaVista, Ask, etc. Una alternativa para las investigaciones académicas es que utilices buscadores especializados que se orientan a un usuario científico y filtran los resultados de la búsqueda según sus intereses disciplinares. Uno de ellos es el Google Académico, el cual genera resultados como artículos científicos, libros, tesis, etc. Existen también buscadores más especializados aún: bases de datos o catálogos que contienen referencias para acceder a documentos publicados o a materiales archivados en determinados espacios físicos (Armada García *et al.* 2012).

Todos estos buscadores funcionan a partir de palabras clave que ingresa el usuario. Con frecuencia esas palabras generan resultados muy generales, por lo cual puede darnos la impresión de que “no hay mucha información” o de que “todos los textos dicen más o menos lo mismo”. Frente a esta situación es recomendable utilizar otras o más palabras clave relacionadas con la búsqueda. También podemos utilizar los buscadores específicos con los filtros disponibles.

La segunda habilidad que tenés que desarrollar como usuario de la información, es la de evaluar críticamente la calidad tanto de la fuente como de la información que contiene. Esta es una tarea compleja que requiere no solo que atiendas al contenido de la fuente, sino también a los rasgos genéricos y contextuales. En ocasiones nos encontramos leyendo textos que nos resultan claros y pertinentes; sin embargo, al momento de identificar su autor o el propósito, no podemos hacerlo porque se trata de un fragmento o un recorte al que llegamos, por ejemplo, buscando en la web. Esto nos demuestra que para volvernos buscadores expertos y evaluar la calidad de la información, necesitamos más información que la que nos brinda el contenido.

Precisamente, para evaluar la información de manera crítica podemos proponerte algunos criterios: la filiación y el alojamiento, el autor o la autoría, el contenido y la apariencia o la ergonomía.

La *filiación* y el *alojamiento* refieren al editor, las referencias que se tengan sobre él, su calidad, su competencia en el tema, el prestigio de su trabajo. En este aspecto en la red es

importante identificar la dirección, el dominio y el sitio web en que se aloja la información. Estos datos nos ofrecen una primera aproximación a la finalidad, alcance y credibilidad de la información (Armada García *et al.* 2012). Al recorrer el sitio web en el cual se aloja el archivo podemos formarnos una primera idea de la finalidad que tiene, la autoridad que lo respalda, el contexto en el que se publica, el tipo de información que aporta, etc. También la identificación del dominio contribuye con la evaluación del tipo de información que estás leyendo. Los dominios pueden ser: .edu (instituciones educativas), .gov (agencias del gobierno), .org (organizaciones), .mil (agencias militares), .com (comercial) y .net (network). Estos dos últimos no son los más recomendables para las búsquedas académicas.

*El autor o la autoría* es el criterio que nos permite reconocer quién es el productor del texto, qué nivel de especialidad tiene sobre el tema, cuáles son sus credenciales (los títulos académicos que posee), si es miembro de una organización o institución que respalda su trabajo y sus publicaciones, qué otras publicaciones ha realizado, cuáles son sus temas de investigación (Boeglin 2008).

*El contenido* también es un aspecto a observar y quizás lo que más estamos acostumbrados a considerar es su claridad. Sin embargo, la evaluación crítica no solo tiene en cuenta si es comprensible: para evaluar la calidad del contenido hay que analizar si está protegido por un *copyright* (un derecho de autor); si es clara la presentación del tema; si tiene un matiz ideológico; si se orienta al polo expositivo o al argumentativo. También podemos observar el nivel de exhaustividad, precisión y exactitud con el que se aborda la información; la vigencia o actualidad del contenido; la referencia a otros autores; la presencia de bibliografía. Es importante en este punto atender a la relevancia de la información en relación con la necesidad de búsqueda original.

*La apariencia o la ergonomía* es un criterio válido para evaluar fuentes de Internet. En este sentido es importante observar si el sitio tiene o no publicidad y en qué espacio se ubica (dentro o fuera del mismo texto), si es navegable fácilmente, si hay menús que ordenan y estructuran los contenidos (Boeglin 2008).

## Bibliografía

- Armada García, Y.; C. Chasco Vila; N. Cué Pérez; M. J. Gómez Alonso y J. de Mata Gordon 2012 *Cómo buscar información académica y científica*. Manual del curso. Biblioteca de la Universidad de Cantabria: Santander
- Boeglin, M. 2008 *Leer y redactar en la universidad. Del caos de las ideas al texto estructurado*. Editorial MAD, Sevilla.
- Bonilla- Esquivel, J. L 2017 *Caracterización de la competencia informativa en estudiantes universitarios*. Tesis de doctorado inédita, Doctorado Interinstitucional en Educación. ITESO, Tlaquepaque, Jalisco.

Catts, R. y J. Lau

2008 *Towards Information Literacy Indicators*. UNESCO. Paris.

González Teruel, A.

2011 La perspectiva del usuario y del sistema en la investigación sobre el comportamiento informacional. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 12 (1): 9-27.

Kuhlthau, C.

1991 Inside the search process: information seeking from the user's perspective. *Journal of the American Society for Information Science* 42 (5): 361-371.

Kuhlthau, C.

1993 *Seeking Meaning: A process approach to library and information services*. Ablex, Norwood Nueva Jersey.

Lau, J. y J. Cortés

2009 Habilidades informativas: convergencia entre ciencias de la información y comunicación. *Revista científica de educomunicación* 32 (16): 21-30.

Romanos de Tiratel, S.

2000 *Guía de fuentes de información especializadas*. Humanidades y Sociales. GREBYD, Buenos Aires.

Wilson, T. D.

2000 Human information behavior. *Information Science* 3 (2): 49-55.

## Capítulo 4. Tomar apuntes, leer y registrar la información

*Ante una tarea de escritura vas ponerte en contacto con diversas fuentes de información y esto supone que desarrollarás actividades de escucha y de lectura: escucharás a tus docentes o a otros especialistas y leerás material bibliográfico sobre el tema de tu futuro texto. Durante esta etapa será fundamental que acompañes el proceso de informarte con un adecuado registro de datos relevantes. Para ello es preciso que actives estrategias de comprensión y utilices recursos para acopiar la información que decidas seleccionar. En este capítulo te presentaremos algunas herramientas que posibilitan el registro de información obtenida por medio de la escucha o la lectura.*

### Escuchar a un profesor y tomar apuntes

Los docentes se convierten, durante tu vida estudiantil, en las fuentes de información que más frecuentás. En las clases los docentes abordan los contenidos programáticos e interactúan con los estudiantes con el fin de favorecer sus aprendizajes. Por ello debés aprender a regular tus estrategias de escucha y mejorar el registro de información mediante la toma de apuntes.

El apunte de clase es un texto construido por un estudiante durante el desarrollo de una interacción didáctica. Por ello constituye el producto de una actividad de escucha y el resultado de una serie de decisiones que atañen a la selección de información relevante. En ese sentido puede afirmarse que la acción de tomar apuntes constituye un proceso cognitivo complejo.

Los apuntes son útiles tanto para registrar información en el momento de la escucha, como para retomarla y orientar el estudio ulterior de la materia. Y cuando se nos ha asignado una tarea de escritura, los apuntes pueden resultar provechosos para acercarnos al tema y al mismo tiempo comenzar a pensar en algunos aspectos de la propia escritura.

La toma de apuntes es posible si se realiza una escucha activa, es decir, un proceso cognoscitivo por el cual construimos significado a partir de lo percibido mediante los sentidos (palabras, gestos, posturas, silencios de aquel a quien escuchamos). La construcción de significado o la comprensión es posible por la interacción dinámica, activa y participativa entre el emisor y el receptor (Cova Jaime 2012). En el aula, en particular, la construcción de significado depende de las interacciones que se realizan entre el docente y los alumnos y entre los alumnos entre sí. Los apuntes, en definitiva, son el producto de la escucha y de la interacción como actividades cognitivas en las que se interpreta y da sentido al conocimiento.

Esta escucha activa de la que hablamos se lleva a cabo como un *proceso de comprensión de la escucha (PCE)* que consta de tres etapas: la planificación, la escucha y la postescucha. En la primera etapa, el estudiante determina el propósito y se prepara para realizar la escucha. Se hace preguntas tales como para qué va a escuchar, a quién, qué sabe sobre el asunto. En la planificación vale la pena hacer uso de los conocimientos de los datos contextuales o de la situación comunicativa y de los datos genéricos. Recordemos que la escucha en clase, además de ser un proceso cognitivo, también es una acción social que tiene que ver con el rol de estudiante en el espacio del aula. Para esta instancia, también los apuntes de las clases anteriores pueden resultar de gran utilidad (Cova Jaime 2012).

El segundo momento del PCE es la escucha efectiva. En esta fase el estudiante despliega una serie de estrategias con las que organiza las microhabilidades de escucha (Cassany *et al.* 1994). Es así que focaliza información, elabora imágenes mentales o analogías que le ayudan a interpretar y anticipar el conocimiento, verifica o controla la interpretación y, finalmente, organiza la información en representaciones gráficas. Es en este segundo momento cuando se realiza la toma efectiva de apuntes, la cual contribuye con la retención de la información escuchada.

La tercera etapa es la postescucha o evaluación. En este momento el estudiante determina si logró la comprensión o no, plantea nuevas preguntas, elabora resúmenes o síntesis, amplía o extiende a otros ámbitos lo que escuchó. En esta instancia, puede resultar conveniente incluir en el apunte del día los interrogantes (dudas o consultas) que quedaron pendientes o las síntesis de lo efectivamente comprendido durante la escucha.

Tengamos en cuenta que el momento de la ejecución de la escucha no es unidireccional de principio a fin. Generalmente, en las clases el profesor explica pero también interroga a los estudiantes e intercambia ideas con ellos. Estos intercambios surgen de la iniciativa del docente, pero también pueden surgir de los mismos estudiantes que, en su PCE, necesitan confirmar hipótesis, aclarar ideas, contrastar información. Estos intercambios también aportan a la construcción de significado, por lo cual es importante participar en ellos o escucharlos también de manera activa para favorecer el propio PCE.

# Mejorar la escucha

Hemos visto que la toma de notas forma parte de un proceso de comprensión oral complejo que requiere, en primer lugar, de una escucha atenta. Ahora bien, esta escucha no siempre es “tan atenta”. Esa atención suele ser intermitente y demanda un esfuerzo de nuestra parte. Más allá de que seamos más o menos hábiles para escuchar de acuerdo con nuestra experiencia y capacidad, también es cierto que hay factores que condicionan la escucha y, en algún momento, pueden obstaculizar la comprensión. No son pocas las veces en las que aparentamos estar escuchando al profesor, pero en realidad, estamos pensando en otras cosas. Claro está que en estas situaciones no solo está en juego la comprensión de la clase, sino el logro del aprendizaje. Si bien no siempre podremos evitar los obstáculos que interfieren la escucha, conocerlos es un buen camino para poder regularlos.

Entre los obstáculos que afectan la escucha activa hay factores psicológicos, intelectuales, pragmáticos y gramaticales (Pérez Fernández 2008). A continuación te presentamos la Tabla N° 1 en la que podrás encontrar los principales obstáculos y algunas alternativas para sortearlos.

Obstáculos		Puede ayudarte...
Factores psicológicos	Falta de motivación	Establecer conexiones con conocimientos previos ya que es difícil sentirse motivado a escuchar sobre un tema que nos resulta totalmente nuevo.
	Distracción	Interactuar con el docente para poder seguir el hilo de la clase.
	Pantalla emocional (temas, actitudes, tonos que percibimos a través de la escucha y afectan nuestra sensibilidad, nos irritan, nos conmueven).	Conocer y reconocer las propias pantallas emocionales.
	Instinto de réplica (excesiva motivación que impide escuchar al otro porque estamos pensando permanentemente la propia intervención).	Controlar los propios impulsos y escuchar hasta el final el enunciado del docente o de los pares.
Factores intelectuales	Prejuicios (valores y juicios personales previos que tiñen y distorsionan el contenido de lo que estamos escuchando).	Escuchar hasta el final lo que otros dicen sin construir interpretaciones anticipadas.
	Sentido crítico excesivo (que nos lleva a buscar permanentemente contradicciones en el discurso del otro).	Moderar el uso de este sentido para que no impida, sino que colabore en la construcción del sentido.

Factores pragmáticos	Dificultad para reconocer la información relevante, la estructura del mensaje, las redundancias, las ejemplificaciones, etc.	Prestar especial atención a los conceptos que reitera y enfatiza el profesor (por ejemplo, anotándolos en el pizarrón, acentuándolos con la entonación, etc.).
	Errores en la descodificación (establecer conexiones erróneas entre los saberes previos y la información nueva, de manera tal que se deforme el sentido).	Aprovechar las pausas del docente para formular con tus propias palabras lo comprendido.  Interactuar con el docente o con los compañeros, solicitar reformulaciones o aclaraciones y expresar dudas para chequear la comprensión.
	Dificultad en reconocer la ironía y la polifonía textual (la presencia de voces de otros en el discurso del interlocutor). Las diferencias entre los saberes compartidos del mundo de los docentes y los alumnos, a veces impiden comprender dichos recursos del lenguaje.	En la medida de lo posible, dialogar de manera formal e informal con los docentes para poner en evidencia la distancia entre los saberes de mundo compartidos y los vacíos de información.
	Errores al determinar la intención del hablante.	Prestar atención al tono, a los gestos, a la mirada del profesor puede ayudar a comprender las distintas intenciones que puede tener.
Factores gramaticales	Desconocimiento de la jerga o del vocabulario específico de la disciplina.	Leer, preguntar, elaborar glosarios, incorporar o utilizar el vocabulario adecuado para acceder al uso del lenguaje específico de la asignatura que estás estudiando.

**Tabla 1.** Obstáculos que afectan la escucha activa (Elaboración propia).

## Registro literal y reformulación

La toma de apuntes forma parte de un proceso complejo de aprendizaje que implica otros subprocesos como el de la comprensión de la escucha. A medida que te brindamos una descripción de cómo se realizaría ese proceso, fuimos proponiéndote distintas estrategias

que pueden ayudarte a comprender mejor lo que escuchás en una clase. Es momento de pasar a la elaboración propiamente dicha del apunte o la nota de clase. Ya sabemos que el apunte se construye como producto de una actividad de escucha en la que se procesa información. Veremos a continuación algunas herramientas que consideramos útiles para favorecer la toma de notas en ese procesamiento.

Además de formar parte de un proceso complejo de aprendizaje y de un subproceso también complejo que es la comprensión de la escucha, la toma de apuntes presenta otra dificultad y es que la acción se produce de manera simultánea con la producción oral de quien expone. Esto significa que, a medida que el profesor explica, tenés que ir produciendo tus notas. Como ya sabemos, hay docentes que hablan más rápido que otros, hay algunos que reformulan y hacen pausas y otros que no. Para poder registrar la información relevante sin copiar literalmente todo lo que dice el profesor, es necesario que tengas en cuenta que en la toma de apuntes puede haber tanto información que se copia literalmente como información que se reformula con palabras propias.

La copia literal y la reformulación son estrategias para optimizar el tiempo en la toma de notas y para mejorar el registro de la información relevante. ¿Qué es conveniente copiar tal como lo explica el profesor? El pizarrón o las presentaciones en diapositivas o filminas constituyen un buen indicio: en general, es conveniente copiar de manera literal lo que el profesor escribe o presenta allí. Muchas veces, el profesor se detiene en un *concepto clave*, hace una pausa antes o después, o lo recalca de alguna manera (dice, por ejemplo, “presten atención”, “esto es muy importante”, “un concepto clave es”, “repito”, etc.).

¿Y qué podés reformular o escribir con palabras propias? En las clases se presentan informaciones que pueden explicarse de diferentes maneras. En estos casos, lo importante es identificar cuáles son esas ideas y escribirlas. No hace falta usar las palabras exactas del profesor pero es importante que detectes las palabras clave y las uses (por ejemplo aquellas que corresponden al vocabulario disciplinar específico).

Tanto para la copia literal como para la reformulación resulta útil que empieces a prestar atención a las formas personales que tiene cada profesor: en qué pone énfasis, cuál es su estilo para estructurar las explicaciones, cómo organiza la clase, qué uso realiza de los apoyos como las diapositivas o el pizarrón.

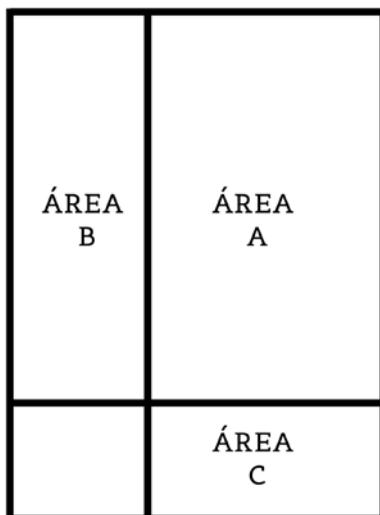
Las decisiones de copiar o de reformular contribuyen a que puedas sortear la dificultad de escribir al tiempo que el profesor explica, pero para que logres agilizar la escritura de tus notas también es importante que generes un sistema personal de anotación. Este sistema puede formarse con *símbolos y abreviaturas*, convencionales o no, que te ayuden a alcanzar fluidez en la toma de apuntes. Si bien el sistema es personal y permite la creatividad, para que realmente funcione es necesario mantener la regularidad en el uso (en todas las materias y a lo largo del tiempo) para que no te olvides de qué quisiste escribir cuando vuelvas al apunte un tiempo después de haberlo tomado. Este sistema de notación es personal, nadie puede decirte qué símbolos o abreviaturas usar, vos tenés que evaluar qué te sirve.

Ahora bien, en este punto es importante tener en cuenta que el apunte es un texto personal cuyo lector principal sos vos, por eso los símbolos y abreviaturas pueden ser convencionales o inventados, pueden incluso provenir de otros espacios de comunicación como los chats o los símbolos matemáticos y químicos y basta con que puedas interpretarlos. Pero estos signos no son adecuados para todos los ámbitos de la comunicación. Entonces, al momento de escribir un parcial o de entregar un trabajo por escrito, incluso de enviar un correo a un profesor, es necesario que te despojes de las anotaciones personales para ajustarte a las convenciones de la lengua.

## Métodos para tomar apuntes

Si bien hemos dicho que las notas de clase son textos personales que tienen, justamente, rasgos particulares, hay sistemas que pueden ayudarte a organizar y mejorar tus apuntes para su posterior utilización. Te presentaremos dos: el método Cornell y el método de las supernotas.

El *Método Cornell* fue creado por Walter Paulk, de la Universidad de Cornell (Estados Unidos), en los años '50. La propuesta de este método para tomar apuntes consiste en utilizar una hoja diagramada con una T invertida, tal como se observa en la Figura 4:



**Figura 4.** Método Cornell.

La hoja consta de tres secciones: A, B y C. La sección A es la que se usa para *tomar nota* de manera habitual, por esto es el área de mayor espacio. La sección B es la *zona de comentarios*, palabras, conceptos clave, ideas clarificadoras, observaciones que se pueden registrar durante la clase o posteriormente. La sección C es el *área de resumen o síntesis*. Este espacio se utiliza para elaborar síntesis después de la toma de notas y sobre la base de

ese registro. La elaboración pondrá en evidencia qué entendiste sobre lo escuchado y qué no. También puede ser una herramienta útil para prepararte para la siguiente clase.

El Método Cornell también es conocido como “5R” ya que se basa en las siguientes acciones:

- 1.- *Registrar* la información relevante durante la clase.
- 2.- *Resumir* después de clase mediante observaciones personales, palabras clave y frases cortas. Resumir clarifica significados, revela relaciones, establece continuidad y consolida la memoria.
- 3.- *Reformular*. Se trata de repasar el contenido de la clase usando como guía la columna de resumen y comentarios. A partir de tus anotaciones en ese margen, podés explicar los contenidos de la clase sin necesidad de repetir las palabras del profesor, sino retomando los aspectos centrales del tema.
- 4.- *Reflexionar*. Es esencial relacionar los contenidos con lo que uno ya sabe, formularse preguntas y problemas y “apropiarse del tema”.
- 5.- *Revisar*. Tomarse tiempo para repasar las notas. Esto te puede ayudar a consolidar los conceptos y llegar con más seguridad a los exámenes.

Otro sistema útil para construir apuntes es el llamado *supernotas*. Fue diseñado por Trinidad Hunt en 1997 y, si bien es recomendable para la toma de notas en charlas o conferencias de las que resulte importante rescatar ideas generales, constituye una alternativa interesante para un estudiante universitario. La técnica consiste en organizar en la hoja una serie de recuadros o viñetas, a modo de cómics, e ir escribiendo en ellos los conceptos o ideas más importantes. También se pueden ir haciendo dibujos con el mismo fin, uno a continuación del otro. Estos gráficos secuenciales tienen autonomía de significado, pero uno y otro se relacionan también de manera horizontal. El tamaño o el uso de colores conforman herramientas para destacar información sin la necesidad de agregar texto. Esta técnica facilita el recuerdo de las ideas.

## Los organizadores gráficos

Los apuntes, como textos personales, tienen una estructura también particular que suele combinar texto con gráficos o con marcas, como los subrayados o los encuadres destinados a destacar conceptos. Con frecuencia presentan flechas, tachones, indicadores de lectura del tipo “esto va antes”. Y, aunque tal combinación de recursos es libre, el apunte debe resultar útil al momento de la lectura diferida. Por eso es aconsejable utilizar un sistema de anotación y tratar de ser lo más ordenado posible. Los organizadores gráficos pueden resultar muy apropiados para lograr este objetivo y tienen la ventaja de que no solo sirven para la toma de notas sino también para otras situaciones de estudio.

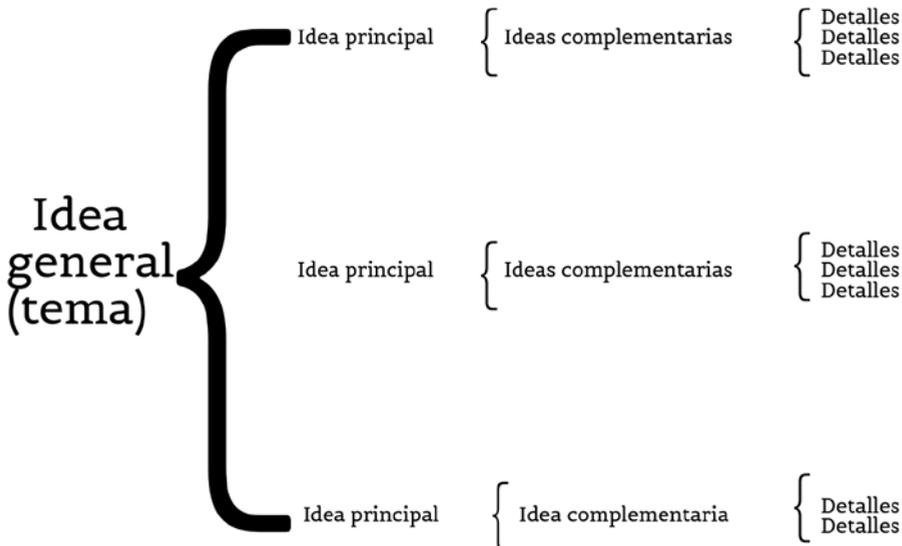
Los organizadores gráficos exponen las relaciones entre los conceptos o la lógica de la clase. Son herramientas valiosas porque contribuyen con la economía de tiempo en la

toma de notas y presentan una organización visual de la información que favorece la memorización. En efecto, identificar la relación entre conceptos colabora con la recuperación posterior de la información y, por lo tanto, mejora los resultados de estudio.

Hay tipos de organizadores que responden a lógicas distintas de acuerdo con la información que esté presentando el docente. No es lo mismo una clase (o una parte de la clase) en la que el profesor expone un relato histórico, que una en la que explica las razones de un fenómeno u otra en la que explica un concepto. Para visualizar esta organización de las ideas, podemos usar gráficos que nos permitan observar la estructura de la presentación (de una clase o de una parte de ella). En este sentido, nuestra primera tarea debería consistir en reconocer la intención del docente para elaborar el gráfico adecuado. Y el reconocimiento del propósito docente tiene estrecha vinculación con la identificación del género discursivo que regula la interacción. Reconocer el género puede contribuir con la comprensión, no solo de los datos conceptuales que aborde el profesor, sino también de los propósitos que lo motiven, de la estructura de su presentación, etc. A continuación, presentamos algunos de los gráficos que pueden reflejar la lógica del discurso del profesor.

## Los cuadros sinópticos

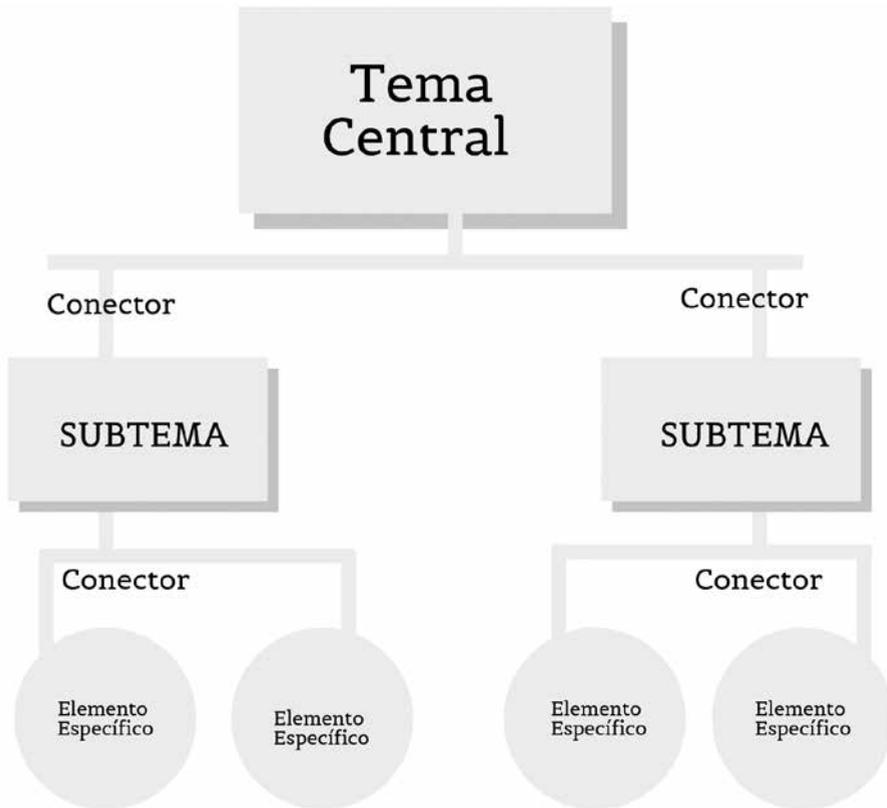
Los cuadros sinópticos presentan las ideas ordenadas de forma jerárquica según sean principales o secundarias. La línea de lectura generalmente es horizontal. La Figura 5 muestra un esquema básico del cuadro sinóptico.



**Figura 5.** Cuadro sinóptico.

## Los mapas conceptuales

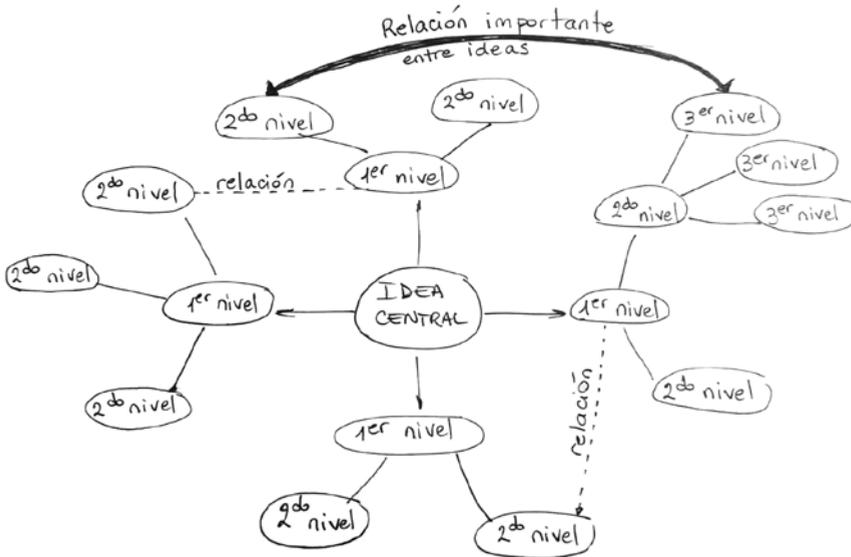
Los mapas conceptuales presentan relaciones jerárquicas entre conceptos clave según sean generales o específicos. Las conexiones se establecen con líneas o flechas y conectores verbales, generalmente, es vertical. Podemos obtener un esquema de mapa conceptual en la Figura 6.



**Figura 6.** Mapa conceptual.

## Las redes conceptuales

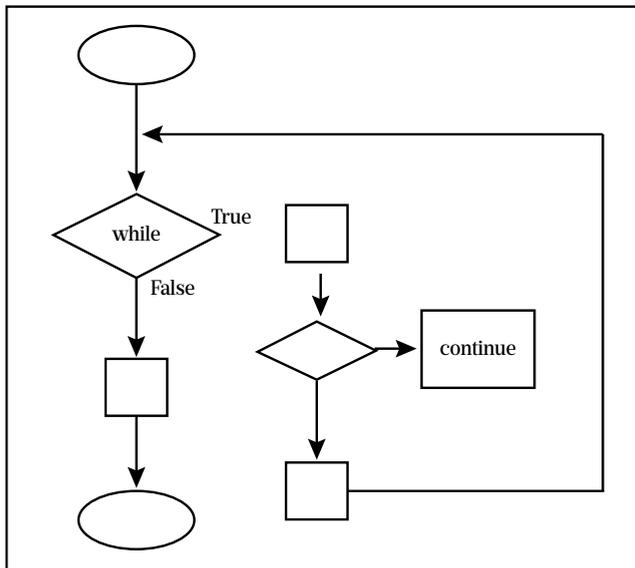
Las redes conceptuales presentan relaciones entre conceptos centrales y periféricos. Las conexiones se establecen en todas direcciones a partir de núcleos centrales. El grosor o el tipo de líneas (punteadas, definidas, con colores) responde al tipo de conexiones. Observemos un esquema de red conceptual en la Figura 7.



**Figura 7.** Red conceptual.

## Los diagramas de flujo

Los diagramas de flujo representan esquemáticamente la secuencia lógica de un proceso. Los símbolos utilizados se conectan en una secuencia de instrucciones o pasos indicada por medio de flechas. De acuerdo con el tipo de proceso que se diagrama, el esquema varía. En el esquema de la Figura 8 podés observar un ejemplo de diagrama de flujo.



**Figura 8.** Diagrama de flujo.

## Los diagramas Causa-Efecto o “Espina de Pescado”

La forma en que se presenta un diagrama de causa-efecto o de espina de pescado es semejante al esqueleto de un pez: está compuesto por un recuadro (cabeza), una línea principal (columna vertebral) y cuatro o más líneas que apuntan a la línea principal formando un ángulo. Estas últimas poseen a su vez dos o tres líneas inclinadas (espinas), y así sucesivamente (espinas menores), según sea necesario, de acuerdo a la complejidad de la información que se va a tratar. Este organizador representa las causas reales o potenciales de un suceso o problema, como en las relaciones causales entre dos o más fenómenos. Observen un ejemplo del esquema en la Figura 9.

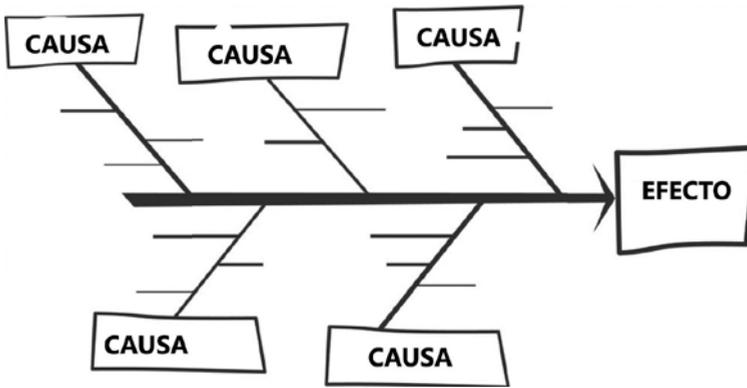


Figura 9. Diagrama de causa- efecto.

## Las líneas temporales

Las líneas temporales ordenan hechos o sucesos de manera cronológica. Permiten observar la simultaneidad, la cercanía y la relación entre esos sucesos. En la Figura 10 pueden observar un tipo de línea cronológica.

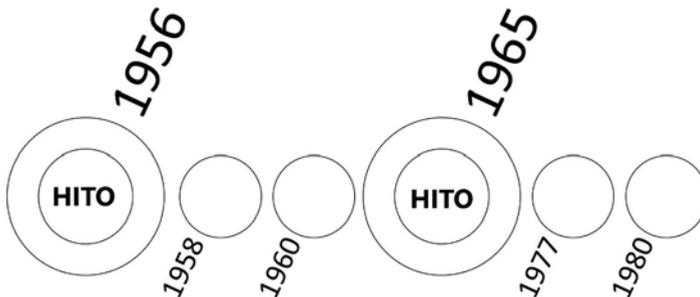


Figura 10. Línea de tiempo.

## El proceso de lectura

No solo tomar apuntes es una acción cotidiana en tu vida estudiantil, leer diversos textos también lo es. La lectura en la universidad está ligada, en líneas generales, a la construcción del conocimiento. En ese marco, leemos para estudiar, para informarnos, para buscar información, para contrastar datos, etc. Y también leemos para escribir. En este último caso, como ya vimos en el capítulo anterior, en una primera instancia leerás para informarte de modo general; pero a medida que avances, los objetivos serán más específicos y la lectura recabará solo la información que consideres relevante. Llevarás a cabo, así, una valoración crítica de los materiales.

Pero ¿qué es leer? Cassany (2006) nos recuerda que hasta no hace mucho tiempo se identificaba leer con oralizar la grafía. Tal concepción nos llega desde el medioevo y contiene una idea mecánica de la lectura como capacidad de decodificar un texto de manera literal. Una perspectiva más moderna y científica, puntualiza el autor, considera que *leer es comprender*. ¿Y qué hay que hacer para comprender a partir de la lectura? En sus palabras, “Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que solo se sugiere, construir un significado, etc.” (Cassany 2006: 21).

Además de ese esfuerzo mental el lector debe movilizar sus saberes socioculturales sobre los objetos de lectura (género discursivo al que pertenecen, rol y/o posición de lector que requieren, convenciones, léxico y lógica de pensamiento de la disciplina del saber o de la actividad humana a la que pertenecen, contexto geográfico, histórico y comunitario, etc.). En síntesis, desde esta visión más reciente la lectura implica tareas lingüísticas, procesos psicológicos y prácticas socioculturales.

En una línea de pensamiento similar, Solé (2012) considera a la lectura como:

*(...) una competencia compleja, en la que confluyen componentes emocionales, cognitivos y metacognitivos, estratégicos y automáticos, individuales y sociales, cuyo aprendizaje requiere de intervenciones específicas a lo largo de la escolaridad...* (Solé 2012: 52).

Por ello esta autora destaca la necesidad de rechazar la visión simplificadora de la lectura como una capacidad que se adquiere de una vez y para siempre en los niveles iniciales de la educación. No basta con que hayamos sido alfabetizados en nuestros primeros años, sostiene, puesto que la competencia lectora se desarrolla a lo largo de toda la vida. Para leer y comprender, así como para leer y aprender, es necesario que nos enseñen a hacerlo (incluso en la universidad, añadiríamos).

Interesada justamente por la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, propone un *modelo interactivo* “que asume que leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido,

como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos” (Solé 1992: 18). Desde esta perspectiva, el papel activo del lector es crucial, puesto que

*(...) para leer es necesario dominar las habilidades de descodificación y aprender las distintas estrategias que conducen a la comprensión (...). Se asume, además, que el lector es un procesador activo del texto, y que la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis conducentes a la construcción de la comprensión del texto, y de control de esta comprensión –de comprobación de que la comprensión tiene lugar–” (Solé 1992: 20)*

La lectura nos implica en una interacción con un escritor con quien no se comparte un mismo tiempo y espacio. La comunicación, si se produce (es decir, si a partir de la lectura logramos construir sentido), es diferida. Por tal razón, para que haya comprensión debemos recuperar las señales que el autor ha dejado en el texto y ello será posible si actuamos como lectores activos:

*“(...) esto quiere decir que si el lector y el escritor se relacionan por medio del texto escrito y es el lector el que debe saber leer las pistas que el escritor le ha dejado para re-construir el mensaje intentado por él a través de las palabras escritas, su rol es activo y participativo.” (Parodi 2010: 121)*

En ese rol activo, el lector pone en juego distintos niveles de comprensión y despliega estrategias que lo llevan a realizar una lectura eficiente, es decir, lo llevan a alcanzar una construcción de sentido, una comprensión profunda y también crítica de lo que lee. Según Riestra (2014) los dos niveles de comprensión que activa el lector actúan simultáneamente y son: el de la *coherencia comunicativa o pragmática* y el de la *coherencia temática*.

En el primer nivel, el lector se familiariza con el texto a partir de los datos vinculados al uso de la lengua o al género. Entonces considera quién escribe, con qué propósito, a quién se dirige, dónde y cuándo escribe. Al mismo tiempo, en ese marco comunicativo, atiende a un segundo nivel que apunta al sentido y a la forma, es decir, al referente del texto, al tema, a la progresión temática del texto.

En el nivel de la coherencia pragmática, además de advertir los rasgos genéricos y contextuales, también es importante tener en cuenta *los objetivos funcionales de lectura* que se persiguen. En ese sentido es conveniente que nos guiemos por interrogantes del tipo: “¿Qué hago yo leyendo este texto?”, “¿para qué lo leo?”. En muchas ocasiones nos encontramos leyendo textos que fueron concebidos para lectores distintos a nosotros. Sin embargo, los textos circulan y nosotros podemos acceder a ellos y los leemos porque perseguimos un objetivo. Como dice Parodi (2010), estos objetivos influyen en el modo de leer y en las estrategias que ponemos en juego para comprender.

En el nivel de la coherencia temática, el lector atenderá a los aspectos del referente y del contenido, guiado esta vez por *objetivos específicos* de lectura. Entonces las preguntas estarán orientadas al contenido de acuerdo con esos objetivos, que a su vez dependerán de los funcionales. Por ejemplo: si estás leyendo un texto porque tenés que estudiar para la siguiente clase en la que tratarán determinados conceptos (*objetivo funcional*), las preguntas que podés formularte para atender al nivel de la coherencia temática pueden ser:

“¿qué dice el autor sobre esos conceptos?”, “¿cómo los define?”, “¿con qué otros conceptos lo asocia?”, etc. Estas preguntas se desprenden de los *objetivos específicos* que te planteaste al momento de iniciar la lectura.

## Los objetivos y las estrategias de lectura

Como ya mencionamos, existen *objetivos generales o funcionales* que surgen de la situación en la que está inmerso el lector y pueden ser de tipo académico, intelectual, emocional, económico y social. Por ejemplo, podemos leer para vivir funcionalmente en la sociedad (los carteles, las indicaciones...), para estar informados, para pasar el tiempo, para entretenernos, para aprender. Estos objetivos generales enmarcan y determinan los *objetivos específicos de lectura* que se establecen al momento de acercarse al texto, como pueden ser: buscar información específica, comprender un significado global o un significado puntual, identificar una postura. Para resolver tareas de escritura en la universidad, que son las que nos interesan especialmente este libro, podemos decir que leerás con objetivos generales del tipo académico e intelectual y que perseguirás varios y diversos objetivos específicos de lectura en función de los géneros propios de la comunidad discursiva en la que te estás formando.

Los objetivos del lector se dan en un determinado contexto de lectura en el cual ese lector interactúa con un género discursivo específico. Y, aunque hay géneros discursivos asociados con ciertos objetivos de lectura, no siempre son esos objetivos los perseguidos por el lector (porque no puede acoplarse a los objetivos de lectura genéricamente esperados o porque no quiere o no necesita hacerlo). A veces el contexto de lectura cambia y eso supone una alteración de los objetivos funcionales y los específicos. Por ejemplo, normalmente el lector que recibe una carta formal lee para informarse del motivo que llevó al emisor a escribirla y a dirigirse a él. Por el remitente puede, incluso, hacerse una idea del motivo; por ejemplo, lo convoca una empresa ante la cual presentó un curriculum. Como lector, se alinea a los objetivos de lectura que regularmente se vinculan con el género *carta formal*: busca leer una convocatoria a una entrevista de empleo. Pero puede existir otro lector que lea la misma carta porque le han dicho que “está bien escrita” y tiene la intención de tomarla como modelo dado que necesita escribir una carta formal similar. Este segundo lector no se alinearán con los objetivos normalmente previstos por el género sino que leerá la carta en razón de otros objetivos que se ha creado. Este ejemplo ilustra el hecho de que los objetivos frecuentes para leer determinados géneros pueden modificarse de acuerdo con los contextos de lectura (Parodi 2010).

Entonces, en el marco de una situación de lectura, el lector se enfrenta a un texto, perteneciente un género discursivo, con determinados objetivos funcionales y específicos.

Para lograr esos objetivos va a desplegar y seleccionar *las estrategias de lectura* adecuadas. Estas estrategias “son procesos flexibles y orientados a una meta, que operan en varios niveles al mismo tiempo y que interactúan entre sí en distintos momentos del procesamiento” (Cubo de Severino 2005). También son acciones cognitivas y lingüísticas no solo con el fin de alcanzar el objetivo de lectura, sino con el de “enmendar, redireccionar o reorganizar un plan de lectura determinado” (Parodi 2010) que no fue exitoso.

Las estrategias se activan tanto en la comprensión de la coherencia pragmática como en la identificación de la coherencia temática. Esto es así porque se elaboran sobre los *modelos de textos y de situación* almacenados en la memoria a largo plazo. Los modelos son construidos a partir de la lectura de textos previos y contienen información tanto sobre la situación como sobre los textos. En cuanto a la situación, el modelo contiene esquemas sobre la situación misma en tanto interacción, sobre el género discursivo y sobre el esquema enciclopédico (conocimiento general del mundo). En lo que refiere al texto, se almacenan datos de varios niveles: del nivel léxico o de la palabra, del proposicional o de las oraciones, del nivel microestructural o de la relación de los párrafos con el texto completo, del que corresponde a la superestructura o a la relación entre las distintas partes del texto y del nivel macroestructural o la relación entre el texto y el título (Cubo de Severino 2005). Todos estos esquemas o modelos se traducen en estrategias que son necesarias para comprender los textos.

Las estrategias que mencionamos son generales pero, a su vez, cada género discursivo y cada tipo de texto también activa estrategias particulares. Por ejemplo, una narración, una explicación o una argumentación no se organizan de la misma manera. Es así que, para la narración, el lector tratará de identificar el orden cronológico de los hechos que se presentan; mientras que para la explicación será importante identificar el tema y el interrogante principal y la respuesta que se da a ese interrogante; finalmente, para la argumentación será clave reconocer la postura del autor (tesis) y las fundamentaciones para defenderla (argumentos). A su vez, las estrategias de lectura también varían de acuerdo con los objetivos de lectura. Debemos recordar que son ellos los principales motores de lectura y son los que deben cumplirse. No es lo mismo leer para resumir que leer para memorizar definiciones o para entender conceptos.

En definitiva, para convertirte en un lector eficaz, tendrás que volverte un lector estratega. Para ello, será clave identificar los elementos que te ayuden a construir la coherencia pragmática y los que colaboren en la construcción de la coherencia temática.

## **Etapas o fases del proceso de lectura**

Solé (2012) vincula las estrategias lectoras con distintos momentos del proceso de lectura. En principio, señala que dicho proceso implica la puesta en marcha de diferentes movimientos estratégicos:

(...) comprendemos gracias a lo que podemos hacer con el texto, mediante las estrategias (Solé, 1992) que utilizamos para intensificar nuestra comprensión, así como para detectar y compensar posibles lagunas u obstáculos. Sin entrar en detalle, estas estrategias implican:

- Dotar de finalidad personal a la lectura y planificar la mejor manera de leer para lograrla.
- Inferir, interpretar, integrar la nueva información con el conocimiento previo, y comprobar la comprensión durante la lectura.
- Elaborar la información, recapitarla, integrarla, sintetizarla y, eventualmente ampliarla, siempre que la tarea lo requiera. (Solé 2012: 53)

De acuerdo con este punto de vista, el trabajo de lectura comprensiva se aborda como un proceso que supone *acciones estratégicas antes, durante y después de la lectura*. Esos tres momentos podrían ser descriptos del siguiente modo:

- 1.- *Antes de leer* se establece el propósito de lectura, se busca y selecciona un texto y se realizan anticipaciones frente a lo que se espera encontrar en el mismo. Es el momento de determinar los objetivos de lectura, activar el conocimiento previo y realizar predicciones sobre el texto.
- 2.- *Durante la lectura* tiene lugar el grueso del esfuerzo y de la actividad lectora (Solé 1992: 101). Entendida la lectura como un proceso de emisión y verificación de predicciones, sabemos que el lector experto realiza durante la lectura varias acciones simultáneas: va construyendo una interpretación plausible del texto, va verificando sus hipótesis de lectura y va resolviendo los problemas que se le presentan en el curso de la actividad. El lector experto no solo comprende, sino que sabe cuándo no comprende y establece los mecanismos correctores oportunos. Solé (1992) señala que “Aunque sea a nivel inconsciente, los lectores, a medida que leemos, predecimos, nos planteamos preguntas, recapitulamos la información y la resumimos, y nos encontramos alerta ante posibles incoherencias o desajustes” (Solé 1992: 102).
- 3.- *Después de la lectura* es momento de recapitular y, si es posible, elaborar un constructo que dé cuenta de nuestra comprensión. La actividad de recapitular implica preguntarnos si hemos (re)construido una idea global en torno al texto objeto de lectura. En esta etapa el lector experto busca verificar el sentido de lo que ha ido interpretando, clarificarlo si es necesario, releer parcialmente, elaborar la información.

Serafini (2009) identifica estos mismos momentos del proceso de lectura y sugiere, de acuerdo con ellos, organizar la lectura en tres fases: la pre-lectura, la lectura y la post-lectura. Para cada fase propone una serie de acciones que podrían favorecer la comprensión.

La *pre-lectura*, entendida como un primer acercamiento exploratorio al texto, tiene por objetivo que el lector elabore una idea global sobre el tipo de texto, el género, el tema que trata, la relevancia o utilidad del material para el objetivo de lectura. En esta fase podemos hojear el material para leer; observar los paratextos, es decir aquellos elementos que acompañan el texto principal (títulos, subtítulos, tapa o contratapa de un libro, índice);

hacer lecturas rápidas, esto es detenernos en algunos conceptos o datos clave, identificar partes o estructura, leer párrafos de resumen o retome; formular hipótesis o interrogantes que el texto pueda llegar a abordar o responder. También reconocer todos o algunos datos relativos a la situación comunicativa, puede constituir un aporte en este momento de elaboración de una idea general (Serafini 2009).

La *lectura* es el momento en el que se aborda detenidamente todo el texto. Es importante mencionar que leer no es necesariamente *leer de corrido*, sino que implica marchas y contramarchas. Un lector eficaz es estratega, como ya dijimos, y lee y relea los fragmentos para lograr la comprensión. Es recomendable en esta fase segmentar la lectura en unidades, que pueden ser los párrafos o los apartados y hallar en ellos las ideas principales o los conceptos clave. Técnicas como el subrayado, las notas marginales y la toma de apuntes, pueden resultar muy útiles en esta etapa. También podemos confeccionar organizadores gráficos como los mencionados en este mismo capítulo. Por otro lado, para lograr la comprensión es importante no perder de vista la estructura o el esquema textual según predominen en el mismo la explicación, la argumentación, la narración, la instrucción o el diálogo (Serafini 2009).

La *post-lectura* se realiza luego de la lectura detenida, cuando el lector está en condiciones de evaluar el material, ponerlo en diálogo con lecturas previas o futuras, utilizar la lectura en relación al objetivo funcional general (como estudiar o resolver una tarea de escritura). Es importante en este momento volver a la situación comunicativa desde la cual se lee y a los objetivos de lectura que se persiguen, para evaluarlos y resignificar la información. Los recursos que pueden apoyar las acciones de post-lectura son aquellos que permiten registrar tanto lo referido al tema como lo vinculado a la valoración del texto: resúmenes, informes o comentarios de lectura, fichas y organizadores gráficos (Serafini 2009).

Todo el proceso de lectura, sobre todo en contextos escolares y académicos, genera *actividades híbridas*, es decir, actividades que implican –recursivamente– lectura y escritura. Cuando leemos, al igual que mientras escuchamos una clase, podemos tomar notas, marcar el texto, hacer esquemas, sintetizar información que nos parece útil, hacer comentarios. Si leemos para escribir, esas actividades híbridas pueden dar como resultado pre-textos que quizá más adelante podamos usar.

Finalmente, y como ya mencionamos, hay algunos recursos de la escritura que resultan útiles para registrar y organizar la comprensión de lo leído. Entre ellos están el *resumen*, el *comentario de lectura* y la *ficha de lectura*. Estos tres tipos de textos funcionan como escritos subsidiarios del acto de leer y representan distintos grados de recuperación del contenido. Podríamos decir, en una síntesis quizá excesiva, que en el resumen se condensa el contenido de la fuente sin intervenciones valorativas por parte de quien resume; en el comentario el lector evalúa lo leído y presenta su valoración personal del texto; y en las fichas el lector registra, de acuerdo con tareas de estudio o investigación, datos bibliográficos, así como un resumen y una valoración ajustados al propósito de lectura.

En realidad, una caracterización de este tipo reclama varias matizaciones que por razones de extensión no podremos desarrollar en profundidad. Baste aclarar que, en términos

estrictos, más que condensar el contenido de la fuente, un resumen refleja la comprensión de un lector particular en un momento particular. Asimismo, el comentario no implica solo una valoración individual sino que compromete el conocimiento de otros textos y otras evaluaciones que den cuenta del valor científico o la utilidad de la fuente. Y las fichas son textos de gran variedad constructiva, que pueden contener, según el estilo y la formación del lector, proporciones variables de resumen y evaluación. En todo caso –aún con las variaciones que pueden mostrar según las áreas disciplinares– los textos subsidiarios de la lectura como los resúmenes, los comentarios, las fichas, y también las reseñas, los esquemas, los mapas o las redes conceptuales y los informes de lectura, constituyen herramientas valiosas para un estudiante que debe leer numerosos textos y demostrar, en situaciones formales de evaluación, que los ha leído.

## Bibliografía

- Cassany, D.; M. Luna, y G. Sanz  
2000 [1994] *Enseñar lengua. Colección El Lápiz*. Graó, Barcelona-España.
- Cassany, D.  
2006 *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama, Barcelona.
- Cova Jaime, Y.  
2012 La comprensión de la escucha. *Letras* 54 (87): 98-109.
- Cubo de Severino, L. (coordinadora)  
2005 *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Comunicarte Editorial, Córdoba.
- Parodi, G. (Coordinador)  
2010 *Saber leer*. Aguilar, Buenos Aires.
- Pérez Fernández, C.  
2008. Acercamiento a la escucha comprensiva. *Revista iberoamericana de educación* 45 (2). 1-15
- Riestra, D.  
2014 *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes. Un puente entre el secundario y la universidad*. Ediciones Novedades educativas, Buenos Aires.
- Serafini, M. T.  
2009 *Cómo se estudia: la organización del trabajo intelectual*. Paidós, Buenos Aires.
- Solé, I.  
1992 *Estrategias de lectura*. Graó, Barcelona.
- 2012 Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59: 43-61.

## Capítulo 5. Componer las explicaciones

*Para cumplir con los requerimientos de una asignatura particular te han asignado una tarea de escritura y ya tenés clara la situación comunicativa a la que tu escrito deberá ajustarse. También has realizado una búsqueda y registro de información y has empezado a planificar tu texto. Es el momento de proyectar cómo vas a presentar y estructurar la información. En los discursos universitarios predominan las explicaciones, las cuales por lo general se despliegan para hacer comprender un problema o para demostrar que tenemos conocimientos sobre determinado tema. Por eso en este capítulo nos centraremos en las características de las explicaciones y las formas que pueden tomar. Además, observaremos algunas pautas y estrategias para que puedas producir explicaciones adecuadas.*

### La transversalidad de lo explicativo en los discursos universitarios

En el capítulo 1 hemos sostenido que al entrar a la universidad te pondrás en contacto inmediatamente con un sistema comunicativo en el que coexisten textos pertenecientes a los géneros de la formación, a los géneros profesionales y a los géneros científicos. Estos géneros, como también hemos dicho, funcionan en la comunidad discursiva universitaria para construir el saber y comunicarlo. Por tal razón es posible reconstruir en ellos la presencia de un propósito comunicativo dominante o macropropósito del género (Parodi 2008) que se relaciona con la elaboración de conocimientos: *instruir* sobre contenidos conceptuales y procedimentales de una materia disciplinar específica, *describir* un procedimiento, *regular* una tarea con fines de enseñanza-aprendizaje, *guiar* procedimientos o experimentos, *persuadir* acerca de un planteamiento teórico o ideológico, constatar la validez de un hecho o

procedimiento, *evaluar* un proceso o un producto, *proponer y proyectar* un plan de acción, *registrar e interpretar* datos, etc.

Según la carrera en la que te estés formando y las materias específicas que estés cursando, habrá diferencias significativas entre los géneros más típicos de cada área disciplinar. Sin embargo se ha observado que *en el uso* (es decir, en las tareas habituales propias de la educación universitaria) predominan las ocurrencias discursivas destinadas a *explicar* o a *solicitar el despliegue de explicaciones* (Casco 2010). Esto último nos lleva a atender la proposición de Pollet (2001) acerca de la transversalidad que tendría “lo explicativo” en el sistema comunicativo universitario. Sea que se analicen diferentes géneros, sea que se analicen las variaciones al interior de un mismo género, en los discursos universitarios –sostiene la autora– siempre está presente lo explicativo. Pero según se persigan propósitos didácticos, profesionales o científicos, lo explicativo será gestionado y realizado de formas muy variables. La variación tiene que ver con factores de orden muy diverso:

*Diversidad de puntos de vista epistemológico, diversidad en lo que concierne a las representaciones de situaciones explicativas, de realizaciones discursivas, lingüísticas y textuales de la explicación. Esa variedad es la razón por la cual (...) se utiliza la expresión explicativo con una forma neutra sustantivada, es decir, lo explicativo.* (Pollet 2001: 10)

Esta gestión diferenciada de lo explicativo y la diversidad de sus ocurrencias en los diferentes discursos universitarios –prosigue la autora– constituyen un elemento esencial de la variedad de la comunicación universitaria y de la relación con el saber que ésta implica.

Advertidos de la imposibilidad de trazar líneas divisorias claras, podríamos sostener que lo explicativo tiene distintas formas de realización inscriptas en un *continuum* cuyos dos polos son la exposición–explicación, por un lado, y la argumentación, por el otro. En cada extremo, en unos textos lo explicativo se utiliza para presentar y definir conceptos relativamente “cerrados”, mientras en otros lo explicativo funciona para articular el despliegue de una argumentación razonada destinada a convencer al lector acerca de una visión particular de los temas tratados. Al respecto, y refiriéndose a los discursos expositivo–explicativos y argumentativos en los ámbitos académicos, Arnoux (1998) señala:

*Pese a sus diferencias, tanto unos como otros se caracterizan por la exposición razonada ya sea de un tema, de la solución a un problema o de la fundamentación de una opinión. Este despliegue discursivo del razonamiento constituye el entramado común a ambos tipos. Por eso, más allá de su pertenencia genérica, los discursos razonados considerados individualmente pueden tender al polo expositivo–explicativo o hacia el argumentativo.* (Arnoux 1998: 49)

En los textos expositivo–explicativos el emisor se presenta como alguien que tiene el conocimiento acerca del referente y asume el rol de transmitir esa información a su receptor (como si éste necesitara del texto para conocer y comprender ese conocimiento).

Con respecto a la concepción del objeto, estos discursos desarrollan su contenido como la transmisión de un conocimiento que –al menos en principio– se presenta como incuestionable.

En los discursos que tienden al polo argumentativo, en cambio, la relación que se establece entre el emisor y el receptor representa un diálogo, un vínculo más simétrico. Este diálogo tiene como propósito “modificar el valor epistémico desde el punto de vista del destinatario” (Jorba 2000), es decir, persuadir al destinatario del valor de un punto de vista sobre otro. En este caso, el diálogo entre emisor y receptor “se entabla como consecuencia de, por lo menos, dos posiciones u opiniones sobre un tema, objeto o individuo” (Roich 2007: 55). En cuanto a la concepción del referente, en los discursos argumentativos se reconoce la existencia de distintos enfoques y modos de abordar el conocimiento. Precisamente, lo que se hace en un texto más cercano al polo argumentativo es desplegar una discusión respecto de estas ideas y concepciones y la discusión originará nuevos puntos de vista y nuevos saberes.

## ¿Qué es explicar?

En el curso de tu carrera, tanto durante los estudios como –probablemente– en la práctica profesional, vas a tener que elaborar muchas explicaciones, escritas y orales. ¿En qué consiste explicar? De acuerdo con Jorba (2000), explicar consiste en producir y desarrollar razones o argumentos de manera ordenada y establecer relaciones entre ellos, de modo que el lector comprenda o aprenda algo que no entendía o no sabía.

Utilizamos el verbo “explicar” habitualmente, en la vida cotidiana y en particular en los ámbitos de estudio. Zamudio y Atorresi (2000) reconocen que el verbo explicar es *polisémico*, es decir, tiene varios significados. Por un lado, consiste en producir un texto (oral o escrito) con el objetivo de que un interlocutor entienda un concepto, una idea o un problema. Por ejemplo, si estás estudiando con alguien y no entendés un concepto determinado, le pedís que te lo explique. La otra persona producirá un texto que irá construyendo con las palabras y frases que considere más adecuadas para que puedas comprender. Por otro lado, la explicación es también un modo de organizar nuestros conceptos acerca del mundo real o posible, y en ese sentido participa del componente ideacional del lenguaje (el lenguaje como modo de representar el mundo). En la frase “no me explico cómo sucedió eso” vemos claramente esta función.

Según el contexto específico en el que se use, el sentido de *explicar* puede ser cercano al de formular, exponer, expresar, enseñar, dar motivos, aclarar, interpretar, dar razones, probar. Pese a ello y al hecho de que distintas disciplinas y teorías difieren en sus consideraciones respecto de la explicación, hay siempre una constante: “la idea de desenvolver lo que estaba envuelto, desplegar algo ante la visión intelectual, hacer claro lo confuso” (Zamudio y Atorresi 2000: 12).

Dado que la explicación tiene como propósito “hacer comprender algo que se presenta como un problema de conocimiento” (Reale 2016: 115), es habitual en géneros didácticos o géneros de la formación (manuales, clases, apuntes de cátedra, entre otros), en géneros científicos (ponencias, artículos científicos, informes de investigación, etc.) y en todos los textos en los que el autor considera necesario hacer comprender un problema.

En el ámbito académico, las explicaciones “se presentan como la exposición de un saber construido en otro lado, legitimado ya socialmente (...) [o bien como] un saber –teórico o cuasi teórico– referido al ámbito de los hechos o acontecimientos que asume la forma de un juicio constataivo de ‘observador’” (Arnoux 1998: 48-49). Se trata de productos discursivos en los cuales el autor busca, deliberadamente, un efecto de objetividad. Este efecto se logra mediante recursos lingüísticos como la predominancia de la tercera persona y el “borrado” de marcas valorativas, afectivas o apreciativas.

## La estructura organizativa de las explicaciones

En las explicaciones puede reconocerse una matriz organizativa básica, compuesta por dos segmentos: un objeto por explicar (el *explicando*) y otro segmento, el *explicante*, que modifica al objeto para hacerlo más inteligible (Zamudio y Atorresi 2000: 13).

No existe una sola forma de armar o de componer una explicación. De hecho, los usuarios de una lengua disponemos de diferentes *estructuras organizativas para presentar la información* en un pasaje explicativo. Las más frecuentes en los textos que tendrás que leer, escribir y oralizar son las siguientes: descripción, seriación, causa-consecuencia, problema-solución, comparación (Meyer 1985). Se trata de modos de organización de la información en función de las relaciones lógicas que, como productores de un texto, deseamos construir.

Una explicación puede estar constituida por una sola de esas estructuras (por ejemplo, ser una descripción), o por más de una, combinadas (por ejemplo, un planteo problema-solución que incluya también descripciones y seriaciones). Si releés el primer apartado de este capítulo, “La transversalidad de lo explicativo en los discursos universitarios”, podrás observar que se trata de una explicación organizada como problema-solución que en su desarrollo presenta algunas seriaciones, descripciones y otros pares problema-solución.

A continuación te presentamos la Tabla N° 2 con las formas más frecuentes de organizar las explicaciones y luego analizamos cada una.

<b>Formas de organización de las explicaciones</b>	Estructura (partes)	Algunos conectores característicos
<b>Descripción</b>	Anclaje Aspectualización Puesta en relación Tematización	Si bien no existen “conectores descriptivos”, sí se suelen emplear organizadores como: <i>con respecto a, en lo que se refiere a, asimismo, también, al mismo tiempo, por otro lado, incluso.</i>
<b>Seriación</b>	Frase organizadora Elementos que se enumeran	<i>primero, segundo, tercero, en primer lugar, en segundo lugar; uno, otro, el último, en primer lugar, además, luego, finalmente.</i>
<b>Causa-consecuencia</b>	Causa/s-efecto/s Efecto/s-causa/s Causa-efecto que a su vez es causa de otro efecto	Conectores de causa: <i>porque, dado que, ya que, puesto que, debido a que, a causa de eso.</i>  Conectores de consecuencia: <i>por esa razón, debido a eso, en consecuencia, como resultado, así pues, entonces, por ende, por consiguiente, como consecuencia, por lo tanto.</i>
<b>Problema-solución</b>	Planteamiento del problema Análisis del problema-Solución	<i>Un problema que afecta, el problema es, un interrogante es, la respuesta de X a este problema es, una medida que podría resolver, para resolver, una solución posible para este problema, en respuesta a esta situación.</i>
<b>Comparación</b>	Frase o párrafo organizador en el que se presentan los elementos a comparar y los criterios Desarrollo de semejanzas y diferencias	<i>El mismo modo, igual que, menos que, más que, como, tal como, análogamente, de modo similar, del mismo modo, de igual forma, así como, igual que, así, tanto...como, así...como, tal cual, así también, mejor que, peor que, lo mismo que.</i>

**Tabla 2.** Formas de organización de las explicaciones (Elaboración propia).

## Descripción

Describir consiste en componer un texto (escrito u oral) en el que se exponen características de un objeto o fenómeno. La complejidad de una descripción varía según la naturaleza del objeto descrito –si es concreto o abstracto, simple o complejo–, el modo de observación –presencial o no presencial, vivido o no vivido, observable o no, directamente perceptible o no–, el objetivo del observador, y el grado de atención, detalle y especificidad requeridos por la tarea.

Cuando escribís una descripción lo hacés para informar acerca de cómo es, ha sido o puede ser un objeto, un fenómeno, una persona o un grupo. En algunos textos académicos,

describir puede ser el propósito principal de un trabajo (por ejemplo, en algunos informes de observación). En otros, la descripción está al servicio de otro objetivo; por ejemplo, puede ser parte de un texto argumentativo.

De acuerdo con Adam (1993), la composición de una descripción –independientemente de su extensión– consiste en cuatro procedimientos: anclaje, aspectualización, puesta en relación y tematización. Tener esto en cuenta te puede servir para saber cómo escribir una descripción completa, aunque no siempre es necesario incluir todas las partes.

En el *anclaje* se nombra la entidad que se describe. Puede aparecer como título, subtítulo o tema, pero también puede consistir simplemente en nombrar el objeto de la descripción.

En la *aspectualización* se presentan los aspectos relevantes para la descripción y se exponen las características. Esta operación consiste en *fragmentar* el objeto observado en constituyentes. Esta parte de la descripción se organiza a partir de dos operaciones: por un lado la de enumerar y caracterizar sus partes y por otro, la de enumerar sus propiedades o cualidades. Recordá que la persona que escribe es quien decide cuáles son los aspectos relevantes de acuerdo con el objetivo de su descripción.

En la *puesta en relación* se vincula el objeto descrito con su contexto. Esta relación se puede presentar por medio de dos operaciones: el enmarque situacional y las asociaciones. En el enmarque situacional, se ubica el objeto en relación con el tiempo y el espacio. En las asociaciones, se compara aquello descrito con otros objetos, individuos o conceptos.

En algunas descripciones se toma alguna o algunas de las partes seleccionadas en la fragmentación y se describe, considerando sus características y partes. Podríamos pensar en esta operación, denominada *tematización*, como una descripción dentro de otra descripción.

Analicemos un ejemplo:

**La murga [1] es una práctica artística que supone la producción de sonidos estridentes, bullicio, movimientos corporales dislocados, y que convoca a un gran grupo de personas para hacer un uso del espacio público que, desde las pautas hegemónicas, podría considerarse inapropiado [2]. Estas características la hacen un blanco privilegiado de la operatoria policial enmarcada en la doctrina de la tolerancia cero, ya que su propósito preventivo del delito impone un control represivo de los comportamientos incivilizados. Prejuicio mediante, es posible que esto *mal visto* sea reprimido por “incívico, o sea contraventor de los principios abstractos de la buena convivencia ciudadana” [3].**

Fragmento extraído de Bonvillani, A. 2017. Emocionalidad y espacio público: detenciones arbitrarias de jóvenes de sectores populares de Córdoba (Argentina). *Cuaderno Urbano. Espacio, cultura, sociedad* 23 (23), pp. 107-124.

En el inicio de esta descripción y hasta [1] observamos que se nombra el objeto (anclaje); luego, hasta [2]; podemos reconocer la aspectualización; y entre [2] y [3], la puesta en relación.

## Seriación

Se trata de la exposición ordenada de una serie de datos, hechos o argumentos. En la seriación la información puede estar organizada de tres modos: en una secuencia temporal (orden cronológico), por una relación de simultaneidad, o mediante otro vínculo asociativo que puede o no estar especificado.

Cuando elijas este tipo de estructura explicativa es importante que dejes en claro cuál es la lógica de la seriación. Para ello es aconsejable que la organices en dos partes: *una frase organizadora o un párrafo organizador* (que explicita la lógica de la seriación) y una *presentación ordenada de los elementos de la secuencia*.

Para escribir una explicación con este tipo de organización, además de tener en cuenta la estructura, te resultará útil emplear conectores que marquen claramente el orden de la serie que presentás. Incluso, en algunos casos, podés emplear viñetas u otros organizadores visuales. La función de estos conectores es “señalizar” el texto para que tu lector pueda seguir el camino lógico del mismo, tal como vos –su autor– lo pensaste.

Es importante que presentes todos los elementos de la lista del mismo modo, con el mismo grado de desarrollo y el mismo estilo de redacción; y que entre todos los elementos de la lista emplees preferentemente el mismo signo de puntuación.

Ejemplo:

**En las fluctuaciones de la producción y el empleo y en el ajuste de los pagos internacionales es posible identificar, en el largo plazo, prototipos de ciclos correspondientes a diversos períodos de la evolución de la economía argentina. Este ensayo procura caracterizar los rasgos dominantes de tales prototipos de fluctuaciones económicas y sus principales diferencias. El análisis se refiere a cada uno de los siguientes períodos:[1]**

**Primario-exportador:** abarca desde la consolidación de la organización nacional y la plena inserción del país en la economía mundial, alrededor de 1880, hasta la crisis de los años treinta del siglo XX.[2]

**Industrial sustitutivo de importaciones:** comprende las tres décadas corridas desde el fin de la Segunda Guerra Mundial hasta la crisis político-económica de 1974-75. [3]

**Hegemonía financiera:** afianzada con la desregulación de la tasa de interés y del régimen cambiario, introducida con la reforma financiera de 1977, hasta la actualidad. [4]

**Fragmento extraído de Ferrer, A. 1995. Los ciclos económicos en la Argentina: del modelo primario exportador al sistema de hegemonía financiera. América Latina Hoy, pp. 25-30.**

En este ejemplo la seriación está organizada en párrafos. El primero [1] funciona como párrafo organizador y en los siguientes, [2], [3] y [4], se presentan los elementos de la seriación nombrados y caracterizados.

Serafini (1994) explica que un tipo de seriación, la *secuenciación*, es la que presenta fases o etapas de un proceso o de un evento. En este caso, el orden cronológico es la clave

de un texto bien estructurado. Para escribir una secuenciación, asegurate de presentar las etapas de manera ordenada y claramente delimitadas y de emplear conectores de orden. Es clave que aproveches la puntuación y la construcción de las oraciones como recursos para administrar y presentar la información.

En el ejemplo que sigue podés observar cómo el autor presenta una *secuenciación*.

La variable temporal es determinante cuando se pretende analizar de qué forma se ha dado la gentrificación a lo largo de más de cuarenta años de análisis. Se muestran así una serie de etapas, denominadas olas gentrificadoras, cada una con sus características específicas y con unas etapas de transición entre ellas, en las que el proceso de gentrificación también sufría algunos cambios. Fueron Jason Hackworth y Neil Smith (2001) quienes explicitaron la existencia de tres oleadas gentrificadoras, al menos en los casos de las ciudades estadounidenses y canadienses que ambos habían estudiado, y les atribuyeron una temporalidad concreta.

La primera oleada se dio entre 1968 y 1973 y consistió en el desarrollo de operaciones concretas y esporádicas incentivadas por los poderes locales y por algunos propietarios. Esta fue seguida de una transición, en el marco de la crisis de 1973 donde se iniciaron lentamente pero de forma constante toda una serie de operaciones de compra de espacio en desuso y en degradación que estaban en las áreas centrales de ciertas ciudades [2]. La segunda oleada, circunscrita a los años 1978 y 1988 supone “el anclaje de la gentrificación” como proceso de cambio urbano, capaz de realizarse en ciudades de distinto tamaño y en diferentes lugares del planeta. En esta juegan un papel más generalizado el capital y sus agentes movilizados en las dinámicas de ese cambio del tejido urbano pero curiosamente, verá la aparición de ciertos agentes, como artistas u otras profesiones creativas que coadyuvaban al proceso. Tras esta oleada, se da una etapa de transición enmarcada por los efectos de la crisis bursátil de 1987 que parece constreñir el fenómeno de la gentrificación en distintas ciudades. Se tratará de una pausa que dará pie [3] a una tercera oleada a inicios de la década de los noventa de clara expansión del fenómeno y que ha conllevado lo que algunos denominan supergentrificación. Se trata de una clara evolución del fenómeno gentrificador que por el momento se puede constatar en determinadas ciudades globales como Londres y New York, donde los espacios ya gentrificados en décadas anteriores han sido objeto, a lo largo de los primeros años de siglo XXI, de inversiones intensivas para el consumo de una nueva clase socioeconómica conformada por ejecutivos financieros que han hecho fortuna en los mercados globales y las industrias de servicios asociadas a estos [4].

Ejemplo extraído de Checa-Artasu, M. M. 2011. Gentrificación y cultura: algunas reflexiones. *Biblio 3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales* 16(914), pp. 1-37

En este ejemplo el primer párrafo cumple la función de organizador: introduce la secuenciación, explicita los criterios a partir de los cuales se selecciona y presenta la organización del contenido. En el párrafo siguiente, se desarrollan las tres etapas, que el autor

presenta como “oleadas” y que marcamos como [2], [3] y [4]. Este desarrollo se introduce con encabezadores que organizan y “marcan” qué etapa se expone. Asimismo, la exposición de cada oleada está también organizada en orden cronológico.

Cuando escribas una seriación tendrás que tener especial cuidado con el uso de los gerundios (las formas de verbos terminadas en *-ando* y en *-iendo*; por ejemplo *abarcando*, *produciendo*). Tené en cuenta que estas formas expresan simultaneidad y no los uses cuando la relación entre los procesos que expresan los verbos sea de encadenamiento cronológico. Observá la diferencia entre los siguientes ejemplos de redacción de un proceso. En el primero se emplean gerundios de manera incorrecta. En el segundo, se ha corregido el error.

Ejemplo de seriación con gerundios incorrectos:

**La internacionalización se plantea como un proceso de mejora institucional. En este proceso, las universidades llevan a cabo sus planes de internacionalización; luego examinan las experiencias, analizando a continuación las prácticas, planificando nuevas formas de brindar un enfoque internacional a la formación de sus estudiantes y evaluando, finalmente los beneficios y los riesgos que implican estos procesos, tanto para las universidades como para las carreras involucradas.**

Ejemplo corregido:

**La internacionalización se plantea como un proceso de mejora institucional. En este proceso, las universidades, en primer lugar, llevan a cabo sus planes de internacionalización; luego examinan las experiencias y analizan las prácticas. A continuación, planifican nuevas formas de brindar un enfoque internacional a la formación de sus estudiantes. Finalmente evalúan los beneficios y los riesgos que implican estos procesos, tanto para las universidades como para las carreras involucradas.**

(Ejemplos propios)

En este segundo ejemplo cada etapa del proceso está expresada por un verbo conjugado. De esta manera, la serie de acciones se organiza en estructuras sintácticas equivalentes (cláusulas), relacionadas mediante conectores (como *en primer lugar*, *a continuación* y *finalmente*) y signos de puntuación.

## Causa-consecuencia

Este tipo de explicación se basa, como su nombre lo indica, en la exposición de relaciones entre al menos dos ideas: causa o causas y consecuencia o consecuencias. De acuerdo con Serafini (1994), el procedimiento de causa-consecuencia expone un acontecimiento o una situación seguido por las razones que lo han causado. La descripción de la causa puede preceder o bien seguir a la de la consecuencia.

Cuando escribas este tipo de explicación es importante que, en primer lugar, destaques con claridad la relación de causa/consecuencia entre varias ideas o hechos. En segundo lugar, podés elegir entre continuar el desarrollo con la descripción de la o las causa/s o –por el contrario– iniciar con la exposición de la o las consecuencia/s.

En esta relación pueden estar involucradas diferentes ideas –una causa y un efecto, una causa y varios efectos, o varias causas con un efecto– y no existe un orden fijo para presentarlas. Podés iniciar la explicación con la causa o las causas; o bien comenzarla exponiendo la consecuencia o las consecuencias. Cualquiera sea la elección, no olvides mantener orden en la presentación de causas y consecuencias, no mezclarlas y destacar claramente la relación entre ellas (cuáles son las causas y cuáles las consecuencias).

Para escribir una explicación de este estilo, es indispensable que identifiques las relaciones lógicas y las expresas con claridad. Para lograrlo, hay tres elementos organizadores esenciales: el orden en el que presentás la exposición, la puntuación (que te permite ir “dosificando” la exposición) y los conectores lógicos que “señalizan” las relaciones lógicas entre las ideas.

Tené en cuenta que los gerundios no tienen como función establecer relaciones de causa-consecuencia. Observá en el ejemplo que presentamos a continuación que el uso del gerundio permite “juntar” las dos afirmaciones: la que presenta la causa y la que describe la consecuencia. De este modo, la relación lógica entre ambas queda “borrada”. En cambio, la presentación de las dos ideas en proposiciones diferentes, relacionadas con un conector, hace evidente la relación causa-consecuencia.

Ejemplo de organización causa-consecuencia con gerundio (no funcional):

**De esta manera la pasantía articula el ámbito educativo con el del trabajo: extiende la actividad de la institución formativa a las empresas convirtiendo a estas últimas en ámbitos de aprendizaje concretos, en los que los pasantes se insertan con el objetivo de ampliar y afianzar su capacitación profesional.**

Una alternativa para corregir el párrafo es la siguiente:

**De esta manera la pasantía articula el ámbito educativo con el del trabajo: extiende la actividad de la institución formativa a las empresas y, como consecuencia, convierte a estas últimas en ámbitos de aprendizaje concretos, en los que los pasantes se insertan con el objetivo de ampliar y afianzar su capacitación profesional.**

(Ejemplos propios)

## Problema-solución

Como se entiende a partir de su denominación, esta forma de organización enuncia un problema de conocimiento y expone uno o varios modos de resolverlo. Esta es una de las formas de organización del discurso que más solemos asociar con la idea de explicación.

Consta de dos partes o *movimientos*: se expone el problema de conocimiento, que puede estar formulado como un problema o como una pregunta, y se desarrolla una solución o una respuesta. Las explicaciones que se organizan de este modo están estructuradas en tres segmentos: *planteamiento*, *análisis* y *solución del problema*.

El *planteamiento del problema* no refiere a un problema de la vida cotidiana sino a un problema de conocimiento que requiere una aclaración. Gerez Ambertin (2015) explica que un problema es una especie de “enigma” que surge de la discrepancia entre *aquello que es* y *aquello que debería ser* –según el investigador. A medida que vamos avanzando en la carrera (y en el nivel de conocimiento de los temas), los problemas sobre los cuales leamos o escribamos explicaciones serán más complejos.

En el *análisis del problema* quien explica examina la situación. Para ello, selecciona cuáles son los aspectos relevantes y detalla datos, características, hechos, causas, consecuencias, factores, visiones teóricas, etc. El contenido del análisis del problema depende del marco teórico y la metodología que se emplee para el desarrollo de la explicación.

Finalmente, este tipo de explicación tiene un cierre en el que se presenta una *solución* al problema analizado. Esta solución debe desprenderse lógicamente del desarrollo del análisis. En esta última parte no se incluyen datos ni interpretaciones nuevas: todo lo que se escriba debe ser “consecuencia” de los razonamientos expuestos en el análisis.

Como hemos visto en otras formas de organización textual, el uso de conectores adecuados te servirá para estructurar y señalar las partes de la explicación con estructura de problema-solución.

Ejemplo:

Mientras que dominar una lengua extranjera nos lleva mucho tiempo y estudio, los niños adquieren el sistema lingüístico completo de su lengua en sus primeros años de vida y sin instrucción explícita [1]. En sus primeros años de vida, los contactos de un ser humano con el mundo son breves, personales y limitados. Los niños pequeños no suelen participar en ámbitos sociales muy variados y no reciben instrucción explícita y sistemática sobre la lengua. A pesar de ello, desarrollan el sistema lingüístico completo, incluso usan muchas formas que no han escuchado nunca [2].

¿Cómo es posible que en circunstancias tan limitadas, los seres humanos aprendan tanto? En su libro *El lenguaje y los problemas del conocimiento*, Noam Chomsky presenta esta inquietud que denomina *el problema de Platón*. En respuesta a este interrogante, propone la existencia una capacidad innata que hace posible que los individuos desarrollen una lengua, independientemente de la instrucción que reciban de sus mayores. Según Chomsky, la mente humana cuenta con un conocimiento lingüístico innato, propio y exclusivo del ser humano, una estructura que hace posible que comprendamos y desarrollemos un lenguaje. El autor afirma que para adquirir la lengua contamos con un LAD (Language Acquisition Device), un mecanismo para la adquisición del lenguaje. Este mecanismo consta de principios gramaticales universales que conforman la Gramática Universal [3].

(Ejemplo propio)

En el párrafo del ejemplo se plantea un problema [1] y un breve análisis [2], luego se desarrolla el resto de la explicación que combina elementos de análisis del problema con la respuesta [3].

## Comparación

Comparar consiste en confrontar dos o más entidades o fenómenos e indicar las semejanzas o diferencias entre ellos a partir de criterios determinados. Estos criterios son esenciales para la estructuración de una explicación pues el contenido de una comparación está organizado a partir de ellos.

Es muy común que cuando nos piden comparar dos elementos, llamémoslos *a* y *b*, nuestra primera idea sea escribir una descripción de *a* y una descripción de *b*. Un texto elaborado a partir de esta estructura no es una comparación sino una descripción de dos elementos. O dos descripciones. La clave para evitar este error (que es habitual) es asegurarnos de que el punto de partida para la planificación y la escritura de una comparación no sea la descripción de los elementos sino los criterios a partir de los cuales vamos a confrontar *a* y *b*, los criterios en función de los cuales vamos a identificar las similitudes y las diferencias.

En cuanto a su estructura, una comparación comienza con una *frase o un párrafo organizador* que presenta los elementos que se comparan y los criterios que se emplearán para hacerlo. A continuación, se exponen las similitudes y las diferencias a partir de cada uno de los criterios enunciados.

Para redactar una comparación completa y bien estructurada, la organización de la información en la fase de planificación del texto es clave. Normalmente, cuando te piden que compares, lo que los docentes esperan que hagas es una tarea compleja que incluye –como mínimo– *identificar elementos teóricos que se puedan constituir como criterios de comparación, establecer estos criterios de confrontación, identificar características de los elementos a comparar a partir de esos criterios y establecer las similitudes absolutas (si las hay), las similitudes parciales y las diferencias*. En este trabajo, el establecimiento de los criterios es la primera tarea, y la que define la “calidad” de la comparación.

En cuanto al modo de planificar la comparación, Serafini (1994) sugiere organizar la información en una tabla comparativa (ver Tabla N° 3) que nos permite distinguir visualmente los tres elementos de la comparación: los objetos de la comparación, las categorías o criterios de comparación y las características que surgen de ellos.

	OBJETO A	OBJETO B
CRITERIO 1	Característica de A	Característica de B
CRITERIO 2	Característica de A	Característica de B
CRITERIO 3	Característica de A	Característica de B

**Tabla 3.** Tabla comparativa. Serafini (1994)

Tené en cuenta que esta tabla es un organizador gráfico que ordena la información, pero *no es una comparación*. Entonces, si en algún trabajo o en algún examen te solicitan que compares, lo que el docente espera es que escribas una exposición o una explicación (en este caso mediante el modo de organización comparativo). Posiblemente, la inclusión de una tabla comparativa sea un recurso para complementar tu respuesta, pero no es suficiente. Si le “entregás” al docente solo una tabla comparativa, el mensaje que le estás dando –involuntariamente– podría resumirse así: “yo le armé una tabla comparativa, ahora compare usted”. La clave está en recordar que la comparación es un texto.

Analicemos un ejemplo de comparación:

Hay quienes piensan que el Contador Público y el Administrador Financiero cumplen el mismo papel en las empresas. Es cierto que la formación de cada uno es muy similar, sin embargo tanto las tareas como el enfoque que adopta cada uno son diferentes [1]. Con respecto a la formación, ambos son profesionales universitarios con conocimientos de contabilidad y economía [2]. El Contador Público se encarga de la contabilidad de la empresa, es decir la recopilación de los hechos económicos en un período determinado, la generación de los estados financieros y el manejo adecuado de los impuestos. El Administrador, por su parte, actúa sobre las decisiones financieras de la organización, es decir, realiza proyecciones económicas, identifica tendencias y formula estrategias adecuadas frente a diferentes situaciones económicas que pueden presentarse en la organización. [3] A partir del reconocimiento de estas tareas, se observa la diferencia de enfoque: mientras que el Contador Público trae al presente la información contable, el Administrador Financiero la proyecta hacia el futuro [4].

(Ejemplo propio)

En este ejemplo podemos reconocer la frase organizadora (en este caso, en realidad, formada por dos oraciones) desde el principio de la comparación hasta la marca [1]. Allí se presentan los elementos a comparar, los papeles del Contador Público y del Administrador Financiero en una empresa y los criterios de comparación: la formación, las tareas y el enfoque. A continuación se desarrollan la semejanza [2] y las diferencias de tareas [3] y de enfoque [4], ordenadas a partir de esos criterios.

## Las estrategias explicativas

Hemos afirmado al inicio de este capítulo que lo explicativo está presente en la mayor parte de los textos que circulan en la universidad. De hecho, es habitual que los docentes te soliciten elaborar explicaciones. Y, muchas veces, estas solicitudes vienen acompañadas de una exigencia más: desarrollar. ¿Qué espera quien te pide *que desarrolles* una idea, un concepto, un tema?

¿En qué está pensando un docente cuando te devuelve algo que has escrito mientras afirma (o te escribe al margen) que “le falta desarrollo”? ¿Espera *que escribas más*, es decir, *que le presentes un texto más extenso*? Puede ser, pero “escribir mucho” no garantiza el buen desarrollo de una explicación. En todo caso, no se trata de aumentar la cantidad de palabras sino de *ampliar la explicación hasta que esté completa*. No larga, extensa, sino completa.

¿Y qué podés hacer para profundizar o “desarrollar” una exposición o una explicación? Como hemos planteado en los capítulos anteriores, la escritura es una tarea estratégica: los escritores planificamos nuestros textos a fin de que sean más claros, completos y comprensibles. Y para que cumplan determinados propósitos: en el caso de un parcial, por ejemplo, aprobar. En un examen parcial tenemos que demostrarle al docente que leímos sobre el tema y que lo entendemos en profundidad. Por eso es tan importante, no solo presentar la información más básica, sino también desarrollarla en forma completa. Contamos para ello, entre otras cosas, con lo que algunos especialistas denominan *estrategias explicativas*: la definición, la reformulación, la ejemplificación y la analogía.

Zamudio y Atorresi (2000) relacionan el empleo de estas estrategias con la *función cooperativa* de la explicación. Las autoras indican que esta función “puede percibirse en indicadores que ponen de manifiesto diversas estrategias utilizadas por el enunciador-explicador con la finalidad de lograr, mediante el esclarecimiento, la sanción epistémica buscada, es decir, el reconocimiento y la aceptación de las explicaciones” (Zamudio y Atorresi 2000: 75).

## La definición

A lo largo de la carrera, es habitual que leamos y que tengamos que producir definiciones de conceptos específicos. Si bien, como planteamos más arriba, la definición es una estrategia explicativa, muchas veces se nos pide que redactemos un texto que consista en una definición; por ejemplo, en una consigna de parcial como “¿Qué es x?” o “Definir x”. Otras veces, en cambio, se espera que incluyamos definiciones en un texto mayor, pero no solo como parte de un trabajo práctico extenso sino también en consignas como “Explique el concepto x”, “compare el concepto x con el concepto y” e incluso como partes de desarrollos argumentativos.

En la vida cotidiana, cuando pensamos en *definición*, pensamos en un diccionario... o tal vez en una pantalla de televisor HD; en ambos, la idea de definición es bastante similar. De acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española, la definición “expone con claridad y exactitud los caracteres genéricos y diferenciales de algo material o inmaterial”. Así como en una televisión HD la nitidez de la imagen permite distinguir con mayor claridad cada una de las figuras, una definición bien escrita *delimita el significado de un concepto y lo distingue de otros cercanos*.

Cuando escribimos una definición formulamos, con la mayor precisión posible, el significado de un concepto mediante otros conceptos más familiares. Para hacerlo, presentamos los *aspectos generales y los rasgos específicos* de lo que definimos, de tal manera que

podamos mostrar claramente la diferencia entre el concepto en cuestión y otros conceptos cercanos.

En lo que respecta a su construcción, una definición está estructurada en dos partes unidas por una relación de equivalencia: el término a definir y la expresión lingüística que define a ese término. La equivalencia suele estar expresada por un verbo específico contenido en expresiones del tipo: *se define como, es, se entiende por, se conoce como*, entre otros.

Existen diferentes modos de construir una definición, según la forma del segundo término. La más habitual o “clásica” es la denominada *definición por comprensión*. En este tipo de definición, la segunda parte tiene dos elementos: el *hiperónimo*, que ubica al concepto en una clase y los *rasgos diferenciales*, que son los que permiten distinguir el concepto definido de otros con significados cercanos. Solivárez (2005) explica que este tipo de definición se basa en una técnica lógica que consiste en realizar primero una *aproximación*, es decir, asociar el término a una clase, y luego una *delimitación* del concepto.

Ejemplo:

**El desempleo [1] se define como [2] la situación del grupo de personas en edad de trabajar [3] que en la actualidad no tienen empleo aun cuando se encuentran disponibles para trabajar (no tienen limitaciones físicas o mentales para ello) y han buscado trabajo durante un período determinado [4].**

**Ejemplo extraído de Subgerencia del Banco de la República (Colombia) 2015. Desempleo. Banrepcultural. Recuperado de <http://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php/Desempleo>**

En el ejemplo se observa la estructura de una definición: en primer lugar se nombra el término a definir [1] y se utiliza un verbo específico, en este caso *se define como* [2]. A continuación, en la *aproximación* se presenta un *hiperónimo*, es decir una palabra que nombra a una clase que engloba a otros conceptos, incluido el que se está definiendo. En el caso del ejemplo, la *aproximación* comienza con el hiperónimo y se completa con la frase *del grupo de personas en edad de trabajar*.

A continuación se detallan *los caracteres y elementos específicos* [4]. Estos son los rasgos que permiten distinguir el término a definir de otros términos cercanos (también incluidos en la misma clase o nombrados por un mismo hiperónimo).

## La reformulación

Como lectores y como estudiantes sabemos que alguien que “explica bien”, o que explica más claramente que otros, es quien puede expresar lo mismo de diferentes formas. Por eso cuando no terminamos de entender una explicación solemos pedir que nos expliquen “de otra manera” o en otras palabras. Y tal vez alguna vez sentiste que no podías entender a

un docente porque le solicitabas aclaraciones y “siempre repetía la misma explicación, de la misma manera”. Todas estas situaciones comunicativas demuestran la importancia de la reformulación o paráfrasis, una estrategia explicativa que consiste –precisamente– en expresar una misma idea de dos maneras diferentes.

Reale (2016) define la reformulación como “un procedimiento que consiste en modificar la expresión de un enunciado sin alterar su contenido conceptual; se trata de ‘decir lo mismo con otras palabras’ ” (Reale 2016: 130). Cuando incluimos una reformulación en nuestro texto debemos mantener el estilo y el nivel de lenguaje y de especificidad del contenido. No se trata de escribirlo “de manera más fácil” o más informal, sino de expresar el mismo contenido de otro modo.

Para introducir una reformulación contamos con diferentes recursos lingüísticos: uso de conectores *específicos*, *aposiciones* y *construcciones relativas* y *nominalizaciones*.

- *Uso de conectores específicos.* Se trata de palabras o frases que señalan que el segmento que introducen es una forma alternativa de expresar la idea que le antecede. Algunos de estos conectores son *es decir*, *en otras palabras*, *esto significa que*, *o sea*, *dicho de otra forma*, *dicho de otra manera*, *en otros términos*, *en pocas palabras*, *esto es*.

Ejemplo:

**El panoptismo, o vigilancia bajo techo, le cedió su lugar a la administración corporativa. *Es decir*, al control de la vida de la población intensificado tecnológicamente y expandido a cielo abierto.**

Ejemplo extraído de Díaz, E. (6 de diciembre de 2016) Cuando ya nada es cuestión de piel. *Revista Ñ. Clarín*. Recuperado de [https://www.clarin.com/ideas/tecnologia-sociedad-cuestion-piel\\_0\\_SlriZl\\_Dmx.html](https://www.clarin.com/ideas/tecnologia-sociedad-cuestion-piel_0_SlriZl_Dmx.html)

- *Aposiciones y construcciones relativas.* Son aclaraciones que se “insertan” entre comas. Pueden (o no) estar introducidas por el pronombre *que*.

Ejemplos de reformulación con aposiciones, entre comas, sin el pronombre *que*:

También podemos recurrir a la noción de registro y a los factores de la situación comunicativa que lo determinan (Halliday, 1982, pp. 288-295): *el campo*, la esfera de actividad donde se produce el intercambio comunicativo y el tema o asunto tratado (Calsamiglia y Tusón, 2007, pp. 315-321); *el tenor*, la identidad del hablante y su posición e implicación respecto a su discurso, las intenciones comunicativas, la relación entre los interlocutores; *el modo*, medio que sirve para llevar a cabo la comunicación.

Ejemplo extraído de Zayas, F. 2012: Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación [en línea]*, 2012, vol. 59.

Ejemplo de reformulación con una construcción relativa:

También en el ámbito académico se usan hiperónimos, que son términos técnicos propios de una determinada disciplina.

**Ejemplo extraído de Zayas, F. 2012: Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación [en línea]*, 2012, vol. 59.**

Tené en cuenta el siguiente “detalle de estilo”: la palabra que introduce esas construcciones es “que”. En estos casos no es correcto utilizar *el cual*, *la cual*, *los cuales* o *las cuales*.

- La *nominalización* es otro recurso que habitualmente nos sirve para parafrasear una idea. La nominalización consiste en construir un sustantivo a partir de un verbo. Por ejemplo, a partir del verbo “transportar”, se deriva el sustantivo “transporte”:

**La importación, transporte legítimo de bienes y servicios del extranjero, permite a los agentes económicos adquirir los productos que en su país no se producen, más baratos, o de mayor calidad, beneficiándolos como consumidores.**

(adaptado de Wikipedia)

El uso de nominalizaciones permite reformular un concepto que se está explicando o que se ha nombrado.

## La ejemplificación

La inclusión de ejemplos es una de las estrategias que más solemos utilizar, tanto para comprender textos como para producirlos. ¿Por qué? Porque los ejemplos son los que nos permiten asociar conceptos de cierto grado de abstracción con nuestras experiencias, conocimientos y observaciones cotidianas. Los ejemplos establecen un puente entre la teoría y la evidencia empírica, “acercan” las explicaciones al mundo del lector, para que pueda comprender mejor.

En el caso de los discursos que escribimos para ser evaluados en la universidad, sabemos que nuestros lectores son los docentes, quienes saben lo que explicamos en los exámenes y trabajos prácticos. No necesitan ejemplos para comprender. Entonces ¿por qué incluir ejemplificaciones en estos textos? De acuerdo con Dalla Costa *et al.* (2017):

*Toda ejemplificación es el resultado de una relación establecida por el sujeto entre el ejemplificando y sus posibles ejemplificantes. Esta relación implica una conceptualización del objeto y luego una selección entre las opciones disponibles en la mente para llenar la función de ejemplo. El ejemplo establece una relación sintagmática con el ejemplificando del cual se diferencia por su grado de abstracción: por un lado es un caso particular y por el otro es un concepto general. Por esta razón el ejemplo no se relaciona únicamente con el objeto ejemplificado, sino que también mantiene una relación en ausencia con aquellos otros ejemplos que pudieron ser elegidos en su lugar. (Dalla Costa et al. 2017: 93)*

Esto quiere decir que cuando elegís y elaborás un ejemplo estás demostrando tu capacidad de comprender, analizar y manejar un concepto y, especialmente, tu habilidad

de relacionarlo con la realidad, con fenómenos concretos y observables. En este sentido, si usás ejemplos en el desarrollo de un texto académico, no solo mejorará la calidad del mismo, sino que también demostrarás dominio de habilidades conceptuales y relacionales.

Si decidís incluir ejemplos en tus textos, es conveniente que destines tiempo a seleccionarlos y evaluar su calidad. Deberás asegurarte que representen claramente el concepto o la idea que pretendés ilustrar. Además, es preciso buscar una ejemplificación que evidencie que estuviste pensando y elaborando (o reelaborando) la información. Por eso conviene que tus ejemplos no sean demasiado parecidos a los que dio el docente en clase ni a los que leíste en la bibliografía. Como comentábamos anteriormente, la selección de un buen ejemplo te sirve para comprender mejor y para demostrar que lo hiciste.

## La analogía

Como el ejemplo, la analogía es una estrategia explicativa que relaciona un concepto complejo o abstracto con un elemento más “accesible” para el lector. En la analogía, el concepto o la idea que se desarrolla se compara con algo que pertenece a otro campo del conocimiento.

En *El placer del texto* Roland Barthes escribe:

**Texto quiere decir Tejido, pero si hasta aquí se ha tomado este tejido como un producto, un velo detrás del cual se encuentra más o menos oculto el sentido (la verdad), nosotros acentuamos ahora la idea generativa de que el texto se hace, se trabaja a través de un entrelazado perpetuo; perdido en ese tejido –esa textura– el sujeto se deshace en él como una araña que se disuelve en las segregaciones constructivas de su tela. Si amásemos los neologismos podríamos definir la teoría del texto como una hifología (hifos: es el tejido y la tela de la araña)**

**Ejemplo extraído de Barthes, R. 2007. *El placer del texto y Lección inaugural*. Siglo XXI de España Editores, Madrid. p. 57**

En esta analogía el autor compara al escritor, el texto y el proceso de escritura con una araña, su acción de tejer y la telaraña. Aprovecha esta analogía para mostrar que el texto es un proceso, que el escritor trabaja para ir construyendo relaciones que constituyen su producto (el texto-telaraña) y que en este tejido queda también mucho del escritor.

Una analogía rica permite pensar mejor –y desde distintos niveles– la idea que se desarrolla. Cuando incluí una analogía en un texto, establecés una relación de semejanza entre dos temas que pertenecen a diferentes planos, registros o campos temáticos y entre los cuales podemos reconocer similitudes relevantes. Esta estrategia lleva la atención a aquellas características que comparten los dos elementos comparados. Entonces, por un lado, hacés la explicación más asequible para quien te lee y, por otro lado, demostrás tu manejo del contenido.

# Bibliografía

Adam, J-M.

1992 *Los textos: tipos y prototipos. Relato, descripción, argumentación, explicación, diálogo*. Nathan, París.

Arnoux, E.; M. Alvarado; E. Balmayor; M. Di Stefano; C. Pereira y A. Silvestri

1998 *Talleres de lectura y escritura. Textos y Actividades. Semiología Cátedra Arnoux*. Eudeba, Buenos Aires.

Arnoux, E.; M. Di Stefano y C. Pereira

2002 *La lectura y la escritura en la universidad*. Eudeba, Buenos Aires.

Dalla Costa, L.; C Guidetti; T. Altamirano; S. Bahamonde y M. Ayestarán.

2017 *Introducción a los discursos académicos y científicos: cuadernillo didáctico para análisis y producción del discurso*. Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Río Gallegos. Disponible en [www.unpa.edu.ar/publicacion/introduccion-los-discursos-academicos-y-cientificos-0](http://www.unpa.edu.ar/publicacion/introduccion-los-discursos-academicos-y-cientificos-0)

Gerez Ambertín, M.

2015 El tema (de tesis) no es el problema (de la tesis). *Revista digital Trazos Universitarios*. Universidad. Octubre de 2015. Facultad de Ciencias de la Salud Universidad Católica de Santiago del Estero, Santiago del Estero. <http://revistatrazos.ucse.edu.ar/index.php/2015/10/28/el-tema-de-tesis-no-es-el-problema-de-la-tesis/> (consultado el 26 de mayo de 2019).

Reale, A.

2016. *Leer y escribir textos en Ciencias Sociales. Procesos y estrategias*. Ed. Universidad Nacional de Quilmes, Quilmes. Disponible en <http://unidaddepublicaciones.web.unq.edu.ar/libros/leer-y-escribir-textos-de-ciencias-sociales-procesos-y-estrategias/>

Roich, P.

2007 Exponer, explicar, argumentar. En *El taller del escritor universitario*, coordinado por I. Klein. Prometeo libros, Buenos Aires.

Sánchez Martínez, A.

2005 La superestructura de la descripción. *Estudios de Lingüística Aplicada* 23 (42): 97-111.

Santos, L. Y.

2009 El texto descriptivo en el aula de ELE. De la teoría a su presencia en el MCER y el Plan Curricular del IC. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* 8: 1-26. Zamudio, B. y A. Atorresi

2000 *La explicación*. Eudeba, Buenos Aires.



## Capítulo 6. Construir la textualidad

*En el marco de tus tareas habituales como estudiante universitario debes escribir textos referidos a distintos temas, con múltiples propósitos y según modelos genéricos distintos. Frente a una tarea de escritura determinada, cuando ya has logrado identificar qué esperan tus docentes que escribas, ya has planificado, confeccionado borradores y hasta escrito una primera versión, ¿cómo saber si te has encaminado y tu producción resultará adecuada? Para responder a este problema es necesario que durante todo el proceso de escritura, y en especial en la fase de puesta en texto y revisión, averigues si tu producción va a responder a las mínimas condiciones de textualidad. En este capítulo te explicaremos qué es esa entidad llamada texto y cuáles son sus propiedades constitutivas.*

### ¿Qué es un texto?

La concepción de texto que proponemos en este capítulo se inscribe en una perspectiva funcional para la cual el estudio de la lengua debe considerarse como el estudio del significado. En palabras del máximo exponente de la Lingüística Sistémico-Funcional, “el objetivo último de todo estudio de la lengua debe ser el reconocimiento de cómo la lengua crea significados y de qué manera permite intercambiarlos” (Halliday 2000, citado por Menéndez 2017: 19). En particular presentaremos nociones provenientes de una gramática textual con perspectiva funcional (Menéndez 2010a) que da cuenta del funcionamiento del lenguaje a través del análisis de los textos que los usuarios de una lengua producen en situaciones comunicativas determinadas dentro de una comunidad particular.

Para explicar e ilustrar los conceptos centrales de este capítulo analizaremos la charla TED “Qué tienen los pobres en la cabeza”, que fuera pronunciada por Mayra Arena en la

ciudad de Bahía Blanca, Provincia de Buenos Aires, y publicada el 22 de agosto de 2018 en el canal de *Youtube*. Es un texto oral monológico que constituye la realización discursiva de un género emergente –la *TEDTalk*– cuyas características abordaremos más adelante. Aunque se trate de un discurso multimodal –confluyen en el mismo diferentes modos de significación como el texto lingüístico, la imagen, el sonido, la escenografía, los movimientos y la gestualidad de la oradora–, aquí nos limitaremos a analizar el texto lingüístico que resulta de la transcripción literal de la charla. Cabe señalar que hemos elegido este género de la oralidad por su relación interdinámica con la escritura: todas las charlas TED deben ajustarse a un instructivo bastante estricto, por lo cual podemos suponer que los oradores planifican por escrito su exposición oral.

Comenzaremos por acordar una definición de *texto*. No cualquier escrito o cualquier emisión oral constituyen un texto: una mera sucesión de palabras o frases desarticuladas no podrán ser percibidas como tal por el lector o el interlocutor. ¿Qué es, entonces, esa entidad que llamamos texto? El *texto* es definido por Menéndez (2010a) como “una unidad gramatical de lenguaje en uso caracterizada por ser coherente” (Menéndez 2010a: 25).

Para precisar los alcances de su definición el autor reconoce tres aspectos: el texto como unidad gramatical, el texto como unidad de lenguaje en uso, el texto como unidad coherente. Su planteo, en síntesis, es el siguiente:

- Como unidad gramatical, desde la perspectiva funcional, el texto “está realizado por una cláusula o un conjunto de ellas que suponen la proyección simultánea de las tres funciones del lenguaje que se relacionan entre sí a partir de la relaciones cohesivas” (Menéndez 2010a: 25). El texto entonces no es una colección de oraciones “acumuladas”, sino una unidad de sentido con una estructura.
- Como unidad de lenguaje en uso, el texto se constituye en una situación comunicativa en la que los participantes, usuarios de una lengua y miembros de una comunidad particular, interactúan de una forma determinada, con una intención específica.
- Como unidad coherente el texto se caracteriza por poseer una propiedad semántico-pragmática (la coherencia) que se da entre las cláusulas y se construye mediante *relaciones cohesivas, consistencia en registro y consistencia en género*.

En los siguientes apartados analizaremos cada uno de los conceptos implicados en la definición de texto antes propuesta.

## Las tres funciones del lenguaje

Cada vez que usamos el lenguaje, y por el hecho mismo de emplearlo, hacemos tres cosas a la vez: pensar, interactuar y crear mensajes. Al respecto, Halliday (1979) propone que el lenguaje tiene tres funciones simultáneas a las que denomina *ideativa, interpersonal* y *textual*. Se trata de funciones generales que el lenguaje cumple en todas las lenguas humanas y en todas las instancias en las que se usa.

El lenguaje, afirma el autor, tiene que interpretar nuestra experiencia reduciendo los fenómenos que conocemos y experimentamos a un número manejable de maneras de nombrar los acontecimientos, acciones, clases de objetos, instituciones, personas, etc. Debe también poder establecer relaciones lógicas elementales, como causa, consecuencia, orden, adición, entre otras. Esta función de representar experiencias y establecer relaciones es la denominada *función ideativa*, llamada así porque da cuenta del hecho de que el lenguaje construye y relaciona las ideas que tenemos sobre el mundo.

Por otro lado, y al mismo tiempo, “el lenguaje tiene que expresar nuestra participación como hablantes en la situación del discurso; los papeles que asumimos nosotros mismos y que imponemos a los demás; nuestros deseos, nuestros sentimientos, nuestras actitudes y nuestros juicios” (Halliday 1979: 34). Reconocemos aquí la *función interpersonal* del lenguaje.

Pero, además, el lenguaje debe cumplir ambas funciones de forma simultánea y de tal manera que todo lo que se dice esté vinculado al contexto, es decir, se adecue a la situación en la que se dice y se relacione con lo que se ha dicho antes. En otras palabras, “tiene que ser capaz de estar organizado como discurso pertinente” (Halliday 1979: 34), adecuado al contexto y coherente en sí mismo. Es esta la que el autor denomina *función textual*.

## El texto como unidad gramatical de lenguaje en uso

¿Qué significa que el texto es una unidad gramatical? ¿Y qué tiene que ver la gramática con aprender a leer, a escribir o a hablar en la universidad y en la vida profesional? Halliday (1979) define al lenguaje como un *potencial de significado* y a la gramática como el *sistema de opciones* para codificar, para construir ese significado. Esto quiere decir que –como explicamos en el apartado anterior– disponemos del lenguaje como un recurso para construir *significados ideativos*, o sea para darles forma a nuestras ideas y *significados interpersonales*, es decir, para crear y mantener relaciones con los demás. Además, para construir esos significados, elaboramos mensajes comprensibles y adecuados. Esos mensajes tienen una forma que reconocemos como *texto*. Entonces, el texto –en especial el texto en situación– es ese *potencial de significado* actualizado (podríamos pensarlo como “materializado”), ese potencial puesto en acción. Y la gramática es el sistema de opciones que tenemos para darle a nuestro texto una forma (caso en el cual tendrá un significado) u otra forma (caso en el que tendrá otro significado u otro matiz de significado).

Al respecto Ghio y Fernández (2008) explican que “una gramática funcionalista es un sistema de comunicación humana y permite a los hablantes intercambiar significados” (Ghio y Fernández 2008: 63) e incluye las elecciones de *léxico*, o sea, las palabras que usamos; y de *morfosintaxis*, es decir, la forma en la que las combinamos.

Probablemente, pensar en la selección de las palabras como un modo de construir un significado u otro sea lo que nos ayude a comprender mejor esta idea de *sistema de opciones* y entender por qué decimos que el texto es una unidad gramatical. Durante toda su charla TEDx, Mayra Arena contrapone los prejuicios sobre los pobres a su perspectiva acerca de lo que es ser pobre. En este sentido, establece dos discursos: el de los prejuicios y el de la voz de los pobres (que ella asume). Para hacer todo esto, pone en juego varios recursos lingüísticos, uno de los cuales es la elección de palabras. Por ejemplo, en un pasaje de su charla afirma: “Y la gente dice por qué usan esas zapatillas, con qué necesidad. Fluorescentes, gigantes. Tienen que ser terribles llantas”. En ese tramo Mayra usa dos palabras, *zapatillas* y *llantas*, para nombrar el mismo objeto. El sistema (nuestra lengua) dispone de opciones como *calzado*, *zapatillas* o *llantas* y cuando la oradora produce su texto, elige la palabra que considera más adecuada para construir el significado que desea comunicar. En este caso, refuerza su propósito de contraponer los prejuicios de los otros (los que no son pobres) con “lo que tenemos en la cabeza” nosotros (los pobres), eligiendo dos palabras que es esperable que usen ambos grupos de usuarios de la lengua (*zapatillas*, “ellos” y *llantas*, “nosotros”). En suma, las selecciones léxicas –junto a otras que Mayra realiza para producir su texto– contribuyen, por un lado, a crear el significado ideativo, es decir a presentar las ideas de su charla. Por otra parte, construyen la imagen de una oradora que se ubica en un lugar intermedio entre los pobres y aquellos que tienen prejuicios acerca de los pobres. Además, mediante la selección de palabras la expositora establece con el auditorio una relación de cercanía, de cierta informalidad.

Pero las opciones de la lengua no se limitan al léxico. Podemos elegir no solo cómo nombramos sino también cómo organizamos la información: el orden en el que la presentamos también es significativo. Vamos a llamar morfosintaxis a ese nivel de opciones que nos permite organizar la información de diferentes maneras. Nos parece casi una cuestión de sentido común reconocer que tenemos la posibilidad de construir distintos significados eligiendo una u otra palabra (*zapatillas* o *llantas*, como en el ejemplo anterior). Pero cuando lo que seleccionamos es un verbo, además de elegir un significado y un matiz de significación, también definimos una determinada forma de presentar una idea. Para explicar este fenómeno de la significación la lingüística sistémico funcional propone el concepto de *cláusula*.

La cláusula es una unidad gramatical de representación de la experiencia en la que podemos reconocer la relación entre significado y forma, entendiendo que el significado es la representación de la experiencia y la forma es la expresión de una idea. Decimos que es una unidad gramatical porque tiene una estructura, una forma concreta que quien la produce elige dentro de las opciones del sistema. En la cláusula se realizan (*proyectan* es el término técnico) las tres funciones del lenguaje: una función textual (porque se organiza de una forma determinada), una función ideativa (en ella expresamos una idea) y una función interpersonal (nos posicionamos en un rol determinado en la situación).

Para entender este concepto veamos los siguientes ejemplos:

**La Segunda Guerra Mundial comenzó el 1 de septiembre de 1939.**

**El 1 de septiembre de 1939, las tropas de Hitler invadieron Polonia, esto detonó la Segunda Guerra Mundial.**

En principio podríamos decir que, en términos generales, en ambos casos se habla de lo mismo; y eso es relativamente cierto. Pero, ¿en las dos oraciones se construye *exactamente* el mismo significado? Demostraremos que no, teniendo especialmente en cuenta que la cláusula toma su forma de la estructura que exige un verbo.

En el primer ejemplo, se elige el verbo *comenzar*, y en esa selección la guerra se representa como un *fenómeno* que ocurre en una fecha determinada. En el segundo, en cambio, la selección del verbo *invadir* permite presentar una acción deliberada y planificada que lleva adelante un actor (alguien que actúa: “las tropas de Hitler”) también en una fecha, y esta acción además tiene una consecuencia (*detonar* la Segunda Guerra Mundial). Entonces, el verbo que elegimos para nombrar qué pasa representa la forma en que entendemos aquello que sucede: la guerra es algo que ocurre o es una acción llevada a cabo por personas.

Esta diferencia no solo se debe al significado del verbo, sino también a la información que este verbo “exige” nombrar. La primera oración tiene un único verbo conjugado, *comenzar*. Expresar una idea con este verbo requiere solamente nombrar un fenómeno, aquello que ocurre. Por eso, la estructura de este verbo es *proceso (comenzar) + fenómeno (la Segunda Guerra Mundial)*. Con este verbo se suele agregar información de tiempo o de lugar, según la información que se quiera presentar; pero no se involucran personas. El verbo mismo excluye la posibilidad de nombrar responsables. ¿Cuál es entonces la idea, la representación de “guerra”, que se comunica? Se muestra como un fenómeno que ocurre, sin la intervención ni la voluntad de nadie; tal como una tormenta o un terremoto. En la oración hay una sola idea, representada por el verbo *comenzar*, por el fenómeno que tiene lugar (la Segunda Guerra Mundial) e información sobre el tiempo. Esta oración está constituida por una cláusula: una unidad que expresa una idea completa con una forma determinada (verbo + fenómeno + tiempo).

El segundo ejemplo también es una oración (comienza con mayúscula y termina con un punto), pero tiene dos verbos conjugados (*invadieron* y *detonó*) y cada uno de esos verbos exige además incluir determinada oración. Esta oración contiene dos cláusulas, es decir presenta dos ideas. Como vamos viendo, una cláusula presenta una idea completa y para presentarla tiene, como mínimo, un verbo conjugado y la información requerida por ese verbo. El verbo elegido en la primera cláusula (*invadieron*) denomina una acción y por eso requiere que nombremos a la persona o a las personas que actúan, que la llevan a cabo (las tropas de Hitler). En el segundo ejemplo además se agrega información sobre el tiempo y se presenta otra idea más: esto [el hecho de que las tropas de Hitler hayan invadido Polonia] detonó la segunda guerra mundial. En este caso, el verbo conjugado (*detonó*) es un verbo que menciona una acción y se presenta como una causa. La selección de este verbo obliga a nombrar una causa y una consecuencia.

Después de analizar los dos ejemplos podríamos preguntarnos, entonces, qué forma tiene una idea. Y sería posible responder que tiene forma de cláusula: posee un verbo conjugado y la información que este verbo requiere. Esa información se organiza sintácticamente, es decir, toma una forma determinada dentro de las opciones válidas de la lengua. Puede además tener otra información que no requiere el verbo.

Tal como hemos dicho, en la construcción de una cláusula tenemos la posibilidad de elegir el verbo que usaremos para nombrar un proceso (en los ejemplos anteriores, *comenzaron*, *invadieron* y *detonó*). El verbo es la opción que tomamos dentro de las alternativas que nos ofrece el sistema. Una vez elegido, ese verbo exige determinada información necesaria, permite agregar otro tipo de información y a veces incluso excluye la posibilidad de incluir otra: una vez seleccionado el verbo, hay elementos sobre los cuales no tenemos opciones. Sin embargo, sí tenemos la posibilidad de decidir con qué orden organizaremos la información. Esta opción de ordenar la cláusula de distintas maneras nos permite decidir cuál es el elemento que queremos presentar como punto de partida y en cuál queremos poner el foco de atención. En el primer ejemplo (*La primera Guerra Mundial comenzó el 1 de septiembre de 1939*) el punto de partida, el tema sobre el cual se aportará nueva información, es la guerra, y el foco está puesto en la fecha de inicio. En el segundo ejemplo (*El 1 de septiembre de 1939, las tropas de Hitler invadieron Polonia, esto detonó la Segunda Guerra Mundial*) el punto de partida es la fecha y el foco está puesto en la causa de la guerra.

En el caso de la charla de Mayra Arena, en un momento ella dice: "... a los pobres se nos condena por no ser respetuosos...". Esta cláusula se construye a partir del verbo *condenar*. La estructura que requiere el verbo es *alguien (un actor) condena (una acción) a alguien (un afectado) por algo (una razón)*. Entonces, la forma gramatical que tome esta idea deberá combinar los cuatro elementos: el verbo *condenar*, alguna palabra o frase que nombre al actor, alguna palabra o frase que nombre al afectado y una frase que nombre la razón. Tenemos varias opciones para nombrar al actor (entre otros *la gente*, *ellos*, una forma impersonal como *se*), al afectado (a los *pobres*, a los *humildes*, *nos*, etc.) y a la razón (por no ser respetuosos, por ser irrespetuosos, por no respetar, etc). Por ejemplo:

***La gente condena a los pobres por no ser respetuosos.***

***La gente nos condena por no respetar.***

***Se condena a los humildes por ser irrespetuosos.***

El sistema permite crear estas y otras opciones a partir de la selección léxica. Pero Mayra elige como punto de partida la frase *a los pobres* y lleva el foco a la frase *por no ser respetuosos*. Es probable, interpretamos, que esta decisión tenga que ver con su intención de articular su discurso a partir de los prejuicios que enuncian "los otros", los que no son "nosotros los pobres". Al poner en foco *por no ser respetuosos* Mayra estaría buscando un primer acuerdo con el auditorio a partir de lo que este auditorio da por seguro (que los pobres no son respetuosos). Claro que esta "seguridad" será discutida inmediatamente, dado el carácter argumentativo de su charla. Pero esa es otra cuestión que no atañe a la explicación que hemos desarrollado.

# La consistencia en género: coherencia sociocultural

Como hemos estado planteando en el desarrollo del libro, un texto es una unidad de sentido que se produce en un contexto particular con una intención determinada y como un recurso para participar en alguna actividad social particular. También nos hemos detenido en el concepto de género para comprender la existencia de tipos estables de discursos que se vinculan con las actividades humanas en esferas sociales específicas. Señalamos además que los géneros discursivos responden a convenciones sociales. Respecto de la relación entre texto y género discursivo, Menéndez (2010b) explica que

*Estas convenciones son constitutivas de los discursos, ya que actúan como condiciones previas y básicas de interpretación. El género actúa, de este modo, como el contexto cultural mediato que hace factible que un discurso pueda ser interpretado de una manera determinada.*

*En consecuencia, es dable afirmar que el hablante opta en función del género discursivo. Y la realización de esa opción depende y está condicionada por él.* (Menéndez 2010b: 225)

En este sentido, el sistema de géneros discursivos actúa como un sistema de convenciones dentro del cual hacemos nuestras selecciones de forma y estilo cuando producimos textos. Cada vez que escribimos o producimos un texto oral, lo hacemos en el marco de una situación concreta, por eso seleccionamos un género particular y, como consecuencia, nuestro texto posee las características de ese género. Decimos que un texto que posee las características del género al que pertenece tiene la propiedad de *consistencia en género*. Esto lo hace efectivo respecto de la actividad social en función de la cual se produce.

Por ejemplo, la presentación oral de Mayra Arena pertenece a un conjunto de textos que comparten una serie de características por las cuales son identificados genéricamente como *charlas TED*. Estas constituyen un género novedoso: su fundación data de 1984 y su expansión global de 2006, cuando comenzaron a difundirse a través de una plataforma *on line* y el canal de *Youtube*. No obstante su novedad, los especialistas en comunicación y educación a través de TIC ya han establecido los rasgos distintivos de las *TEDTalk* (tal su nombre original): las caracterizan como un género comunicativo/educativo híbrido que resulta de la combinación de la tradicional conferencia académica, la presentación comercial y los relatos biográficos. Además, señalan su rígida planificación y estructuración previa, su limitación temporal, y la utilización de elementos discursivos destinados a construir la proximidad con el público (López-Cantos 2019). Esta última característica genérica se manifiesta, por ejemplo, en el uso frecuente de metáforas o analogías para simplificar conceptos complejos, en la utilización del humor, en el empleo de técnicas del lenguaje teatral. La estructura de las charlas TED presenta, también, regularidades constructivas: apertura

y cierre de gran impacto en el público y un desarrollo que se origina en el relato de una experiencia personal.

Al ver y escuchar la exposición oral monológica de Mayra Arena podemos afirmar que su texto es consistente en género. Ella ha sido invitada a participar del ciclo de charlas TEDx del Río de la Plata y para presentar su tema ha realizado opciones en función del género de referencia. Por ejemplo, se ha ajustado al límite de tiempo (las charlas no pueden exceder los 18 minutos y su exposición dura menos de 14); ha elegido un tema complejo pero lo ha simplificado en tres ejes bien identificables; ha abordado un tema social desde la perspectiva de la experiencia personal; ha elaborado un relato con varios momentos de intensidad dramática; y ha seleccionado con eficacia los recursos para lograr la proximidad con el público (preguntas retóricas, anécdota íntima, fotos personales, gestos). Podemos decir, en fin, que el texto de Mayra es coherente porque se adecua a un género reconocible y por esa consistencia en género su texto es efectivo en la actividad social en la que participa.

## La consistencia en registro

Hemos reconocido que cuando producimos un texto realizamos varias selecciones dentro del sistema de nuestra lengua para lograr que sea comprensible y adecuado. Pero ¿adecuado a qué? Adecuado al contexto. ¿Cómo se define el contexto? En la definición de *contexto* convergen dos aspectos:

*El contexto se define en forma doble. En primer lugar, es entendido como la situación inmediata en la que el lenguaje se inscribe a partir de su uso. En segundo lugar, como una situación mediata, dada por la cultura en la que esa situación inmediata está convencionalmente inscripta y, en consecuencia, se le puede asignar un determinado significado social. Esas convenciones pueden o no respetarse en mayor o menor medida, pero no pueden negarse. Hay, como resultado, un contexto de situación que se inscribe dentro de un contexto de cultura. El primero se caracteriza a partir del registro; el segundo, del género discursivo (Bajtin, 2008 [1944]). (Menéndez 2010b: 224)*

La consistencia en registro responde a los recursos que los hablantes empleamos para adecuarnos a la situación inmediata, particular. Halliday define el registro a partir de tres componentes: *campo*, *tenor* y *modo*. El concepto de *campo* alude al marco institucional en que se produce un texto e incluye tanto el tema como la actividad de los participantes en determinado tipo de situación. El *tenor* se refiere a la relación que se establece entre esos participantes, a los roles que asumen y defienden; incluye el grado de formalidad, la el grado de estabilidad de la relación, el estilo de relación y la carga emotiva. Finalmente, el concepto de *modo* remite al canal de comunicación adoptado y a las elecciones que se vinculan con el papel y la forma de los lenguajes involucrados en la situación concreta. Recordemos que un texto puede ser multimodal, es decir, puede estar construido con

lenguajes diferentes. Por ejemplo, el texto de un afiche publicitario suele estar construido con al menos dos lenguajes: el lingüístico y el visual.

Un texto es consistente en registro porque, cuando lo producimos, elegimos cómo hacerlo para adecuarlo de la mejor manera posible al marco de situación (*campo*), a la relación con nuestro/s interlocutor/es (*tenor*) y a los recursos propios del lenguaje o de los lenguajes que empleamos (*modo*). Así, podemos afirmar que el texto de Mayra Arena es consistente en registro por las razones que se resumen a continuación.

En relación con el *campo* la oradora logra adecuarse al marco de situación creado por la Fundación estadounidense TED (acrónimo de Tecnología, Entretenimiento y Diseño), organización sin fines de lucro creadora del género *TEDTalk*. En este *campo* produce su texto oral, atendiendo a los requisitos formales de tiempo y recursos genéricos. El tema que elige –los prejuicios sobre los pobres– y su actividad como oradora que insta al público a deconstruir esos prejuicios, se ajusta a la orientación de las charlas TED (la fundación patrocinante las promueve mediante el eslogan “Difundir ideas que valen la pena”). Podría agregarse que si el concepto de *campo* incluye tanto el tema como la actividad de los participantes en determinado tipo de situación, Arena toma en este caso el lugar del “personaje o ciudadano notable que difunde conocimiento” sobre un tema que conoce muy bien.

En lo que respecta al *tenor*, en las charlas TED la relación entre quien habla y quienes escuchan es asimétrica: el orador monologa y el auditorio escucha. Pero la marca distintiva que tienen estas charlas es que el orador tiene instrucciones precisas de buscar la empatía con el público. El texto de Arena responde a esta marca de registro en tanto ella es la única que habla pero en su texto hay apelaciones constantes a quienes la escuchan, en los que busca cercanía, proximidad afectiva. Lo hace en un doble movimiento en relación con el auditorio: se presenta en el rol de quien sabe y debe ser escuchado para mover a la reflexión a quienes escuchan (podría decirse que ella defiende el rol de representante del grupo social del cual habla); y utiliza la suficiente cantidad de recursos del lenguaje informal como para buscar que la relación con el auditorio tenga calidez y logre la empatía.

En cuanto al *modo*, en principio hay que puntualizar que el canal de comunicación es oral. Pero, de acuerdo con los instructivos que circulan entre quienes se preparan para dar charlas TED, la oradora utiliza también diapositivas que se proyectan en una pantalla (solo muestran fotos) y recalca sus ideas mediante gestos y prosodia oral (ritmo, tono, pausas). También utiliza desplazamientos en el círculo rojo dibujado en el escenario. Todos estos recursos multimodales son administrados con discreción, sin excesos. En este sentido Arena también se adecua al registro de las charlas TED, para cuya realización se solicita expresamente evitar “distractores” (como los desplazamientos por todo el escenario, que están desaconsejados porque sacan al orador del centro de la escena donde está iluminado con una luz cenital).

## El texto como unidad coherente

Cuando caracterizamos al texto como una unidad, lo que queremos decir no es que se ve como un solo objeto (una cantidad determinada de páginas impresas, un mensaje de texto, una línea), sino que tiene una organización interna que hace que podamos identificar una idea central o la relación entre varias ideas, que la forma es adecuada al propósito comunicativo y que responde a las características de un género. Reconocemos entonces una propiedad característica de los textos: la coherencia.

La *coherencia* de un texto surge de las relaciones semánticas que se establecen entre las ideas que se exponen y de las relaciones pragmáticas entre el texto y el contexto (cultural y situacional). Un texto coherente es, entonces, un texto en el que las ideas están relacionadas claramente entre sí, no hay contradicciones, ni lagunas, ni información digresiva.

Muchas de esas relaciones se construyen mediante los llamados recursos cohesivos entre las cláusulas y las oraciones. De este modo, en un texto podemos identificar una dimensión supraoracional, que se basa en un conjunto de relaciones que lo estructuran, lo organizan y lo hacen cohesivo. El reconocimiento y dominio de los recursos de la cohesión son operaciones fundamentales para identificar las relaciones entre las ideas del texto que leemos y para establecer relaciones en los textos que producimos.

## La cohesión

La cohesión es una propiedad textual que se establece mediante mecanismos formales, lo que hace que podamos reconocer con cierta facilidad cuáles son los recursos que la realizan. Según De Beaugrande y Dressler (1997) la cohesión establece las diferentes posibilidades en que pueden conectarse entre sí los componentes de la superficie textual, es decir, las palabras que realmente se escuchan o se leen. Estos mismos autores señalan que la cohesión es una condición necesaria pero no suficiente para hacer que un texto sea interpretable: un texto puede ser cohesivo y no ser coherente. Para que la comunicación sea posible debe existir interacción entre el principio de la cohesión y los demás principios, en particular la coherencia. Y dado que cohesión y coherencia son fenómenos textuales interligados, a los fines didácticos suele afirmarse que la cohesión es un fenómeno que se constituye en la superficie del texto mientras la coherencia es un fenómeno profundo que organiza estructuralmente la información semántica del texto.

Huerta (2010) define la cohesión del siguiente modo:

*Es la relación de dependencia entre dos elementos de un texto que pertenecen a distintas oraciones. Louwerse (2004) aplica el término cohesión para las indicaciones textuales a partir de las que debería construirse una representación coherente, es decir, es un rasgo del texto a través del cual se*

*desvela el significado del mismo. Entonces, la cohesión es una propiedad del texto, inherente a la coherencia y reflejada en las pistas que el autor da para comprender el mensaje.* (Huerta 2010: 79)

Observamos que en esta definición también se resalta la íntima dependencia entre coherencia y cohesión y se identifica a esta última con “indicaciones” o “pistas” que van señalizando el texto para indicar la ruta de su coherencia. A continuación detallaremos, precisamente, los recursos cohesivos, es decir los tipos de “pistas” que el autor puede utilizar para construir un texto y lograr que éste sea más evidentemente coherente. Reconoceremos dos tipos de recursos cohesivos: gramaticales y léxicos. Estos recursos “conectan, establecen, las relaciones pertinentes entre las cláusulas que realizan el texto” (Menéndez 2010a: 37).

Es importante recordar que la cohesión no se reduce simplemente a la presencia de los recursos que explicaremos a continuación. Por el contrario, como explica Menéndez (2010a), la cohesión es un concepto relacional, se refiere a las relaciones entre los elementos del texto.

## Recursos de cohesión gramatical

### Referencia

Este recurso se emplea para establecer una relación entre un elemento del texto y algún otro elemento (del texto o del contexto). Este primer elemento apunta a la existencia del segundo. En el ejemplo que presentamos a continuación, el uso del pronombre personal *lo* apunta, refiere (por eso el nombre del recurso es *referencia*) a la pregunta “¿qué tienen los pobres en la cabeza?”. La presencia de este pronombre *-lo-* es una especie de orden de búsqueda que apunta a la pregunta. Como lectores, al encontrarnos con este pronombre, buscamos la referencia dentro del texto.

**¿Qué tienen los pobres en la cabeza? Mucha gente se *lo* pregunta, seguro se *lo* escucharon alguna vez a alguien preguntárselo.**

Esta orden de búsqueda puede apuntar hacia algún elemento del texto, como en el ejemplo anterior, pero también puede señalar la existencia del referente en el contexto. Como en el caso del ejemplo siguiente en el que el determinante *esta* (de *esta* foto) y el pronombre *la* llevan al público a identificar la referencia en la foto proyectada en la pantalla que está en el fondo del escenario.

**Y como no tengo fotos de mis útiles y como casi no hay fotos de cuando era chica tengo para mostrarles mi disfraz de la época colonial que es un papel celofán cortado en tiritas y *esta* foto *la* pude recuperar gracias a que al día de hoy sigo siendo amiga del caballero del medio.**

## Sustitución

Consiste en emplear una palabra con un significado muy general (por ejemplo, *así, hacer, decir, el mismo, la misma, los mismos, las mismas*, etc.) en lugar de otro elemento, que puede ser una palabra o una frase. Menéndez (2010a) explica que el elemento que sustituye no tiene una referencialidad propia, sino que la toma de la otra palabra o construcción. En el siguiente texto, observamos que la oradora utiliza la expresión *ese tema*. Se trata de una expresión que tiene un sentido tan general, que solamente puede ser comprendida como la referencia a otro segmento de contenido. En este caso, la frase *ese tema* sustituye a otra frase: *donde yo crecí no había baño*.

**Cuando yo era chica (...) donde yo crecí no había baño. Resolvíamos ese tema como podíamos (...)**

## Elipsis

Muchos autores definen la elipsis como “sustitución por cero”, es decir, en vez de nombrar una idea ya expresada con una palabra general, directamente se elide, no se enuncia. Entonces, una elipsis consiste en no nombrar aquello cuya referencia se puede recuperar por el contexto. El siguiente ejemplo termina con una elipsis:

**La realidad es que la violencia empieza a ser una forma de vengarse de los demás por todo eso que ellos tienen y vos no.**

¿Cuál es el elemento elidido? A continuación lo recuperamos y lo escribimos entre paréntesis:

**La realidad es que la violencia empieza a ser una forma de vengarse de los demás por todo eso que ellos tienen y vos no (tenés).**

## Conexión

Este mecanismo consiste en establecer relaciones lógicas y semánticas entre diferentes unidades textuales (palabras, frases, cláusulas, oraciones, párrafos). La conexión resulta un recurso lingüístico esencial para lograr que un texto tenga un hilo lógico y puede ser de distintos tipos:

*Las relaciones lógicas que se establecen entre elementos del texto pueden llevarse a cabo mediante la conexión asindética y la conexión sindética. La primera se da cuando la relación semántica entre las partes del texto no se ve reflejada por medios gramaticales, esto es, cuando debe ser inferida; este tipo de conexión se apoya en el orden secuencial de los enunciados y en la entonación (o en los signos de puntuación), como en el siguiente ejemplo: [Se puso muy contento: empezó a dar saltos]. Por su parte, la conexión sindética*

*se apoya en expresiones de valor cohesivo que explicitan el tipo de relación lógico-semántica que existe entre los elementos conectados. (AAVV 2008)*

Podemos clasificar las formas de conexión sindética en cinco tipos, de acuerdo con su significado: aditiva (expresada por conectores como *y*, *también*, *asimismo*, entre otras), disyuntiva (*o*, *ya sea*), adversativa (*pero*, *sin embargo*, *no obstante*), causal (*entonces*, *por lo tanto*, *porque*) o temporal (*antes*, *al mismo tiempo*, *luego*, etc.). Estas palabras y frases que expresan las conexiones lógicas se denominan *conectores* y *marcadores del discurso*.

En la charla de Mayra Arena, observamos el uso de varios conectores, como en los siguientes casos:

**La pobreza esporádica la han conocido la mayoría de los argentinos, es cuando el jefe o jefa de familia se quedó sin trabajo, se conocieron los fideos blancos, se empezó a caminar en vez de andar en auto... y se sobrevivió pero [CONECTOR ADVERSATIVO] siempre tuvieron a sus padres trabajando todos los días o saliendo a buscar laburo todos los días y [CONECTOR ADITIVO] sobre todas las cosas mandándolos a la escuela todos los días.**

**La realidad es que después de [CONECTOR TEMPORAL] tantos años con zapatillas encontradas en la basura o rescatadas de algún lado, con útiles del Estado, con ropa heredada del primo, con camperas donadas de la iglesia o de algún vecino, después de [CONECTOR TEMPORAL] tantos años de todo eso el día que te podés comprar un par de zapatillas no te alcanza con poder comprártelo.**

**Los pobres tenemos hijos porque [CONECTOR CAUSAL] es lo único que podemos tener y tenemos muchos porque encontramos en cada hijo una razón para levantarnos todos los días, a pesar de nuestra pobreza.**

Existen varios conectores y marcadores para señalar un mismo tipo de conexión, pero también algunos conectores tienen distintos significados, o sea que una misma expresión puede indicar distintas relaciones lógicas en función de su contexto de uso. La palabra *luego*, por ejemplo, es un conector temporal (sinónimo de *después*) en *Dos hombres resultaron con serias heridas luego de un violento enfrentamiento*; pero también puede ser un conector causal (sinónimo de *por lo tanto*), como en la frase *Pienso, luego existo*.

Teniendo en cuenta esta potencial polisemia de algunos conectores, es importante asegurarse de que el conector elegido sea el que mejor muestra la relación lógica que se quiere establecer en el texto. En este sentido, la conjunción *y* es algo riesgosa, porque se podría utilizar para expresar cualquier conexión lógica. En discursos espontáneos solemos usar la *y* con valores que no son el aditivo. Por ejemplo en *Perdí el colectivo y llegué tarde* el valor de *y* es causal: *Perdí el colectivo por eso llegué tarde*. En *Entré al salón y me senté*, el valor de *y* es temporal: *Entré al salón, después me senté*. Cuando producimos textos que requieren mayor precisión (por ejemplo, en discursos académicos) es necesario prestar especial atención al uso de conectores y limitar el uso de la conjunción *y* a los casos de adición de ideas. Es aconsejable, por ello, expresar otras relaciones con conectores específicos.

# Recursos de cohesión léxica

## Reiteración

La repetición de una palabra no siempre es un problema de estilo. Solemos pensar que la reiteración es un defecto de la escritura y en ocasiones lo es. Sin embargo, la repetición de una palabra o una frase, cuando es deliberada, puede constituir un valioso mecanismo cohesivo. Por ello es importante, cuando escribimos, considerar si la repetición es un recurso que mejora el texto o es un defecto. No hay una regla para tomar esta decisión, depende de cada texto, de cada contexto y de las decisiones de quien escribe. En los siguientes ejemplos es claro que Mayra Arena emplea la repetición como un recurso. De hecho, en la charla que estamos analizando, la repetición es un mecanismo cohesivo recurrente.

**¿Qué tienen los pobres en la cabeza? Se lo preguntan *cuando nos ven tener muchos hijos, cuando nos ven ser violentos, cuando nos ven usar unas zapatillas que parecen traídas de otro planeta. Pero sobre todas las cosas cuando ven que los pobres seguimos siendo pobres.***

**(...) el día que te podés comprar un par de zapatillas no te alcanza con poder comprártelo. Se tiene que notar que te la compraste. Y *sentimos* que así van a pensar que no somos tan pobres, nos *sentimos* mucho menos pobres con esas zapatillas, *sentimos* que así nadie se va a dar cuenta ya todos los años que pasamos con zapatillas encontradas en la basura.**

## Sinonimia

En algunos casos, decidimos que es conveniente evitar la repetición de una palabra o una frase, entonces empleamos una expresión con el mismo significado. Este es el recurso cohesivo que denominamos *sinonimia*. En el siguiente fragmento de la charla que estamos analizando, podemos reconocer el uso del verbo *comprender*, como un sinónimo de *entender*.

**A mí me gustaría decirles, yo sé que cuesta mucho *entender*, cómo somos y qué tenemos en la cabeza y sé que es muy difícil *comprender* y ponerse en los zapatos del otro (...)**

Muchos autores sostienen que no existen sinónimos absolutos, por lo tanto es necesario, cuando hacemos uso de este recurso, que nos aseguremos de que el sentido del sinónimo que seleccionamos realmente se adecue al significado de la palabra a la que nos referimos. Los diccionarios de sinónimos (en papel o en formatos digitales) pueden ser herramientas útiles; no obstante, cuando los usamos –o cuando seleccionamos sinónimos de nuestra memoria– debemos prestar especial atención a que el significado del sinónimo

que elegimos sea el adecuado. Por ejemplo, si buscamos el verbo *explicar*, encontramos sinónimos como *articular*, *confesar*, *contar*, *decir*, *declarar*, *enunciar*, *exponer*, *expresar*, *formular*, *hablar*, *manifestar*, *mencionar*, etc. Es claro que no todos quieren decir lo mismo, por lo tanto no podemos elegir una palabra de manera aleatoria.

Por otro lado, también debemos reconocer que los sinónimos pueden tener valores estilísticos diferentes. Es importante tener en cuenta el “estilo” de las palabras empleadas, para que el recurso cohesivo no vaya en contra de la consistencia en registro. En el siguiente ejemplo (que además analizamos anteriormente), la oradora utiliza la palabra *llantas* como sinónimo de *zapatillas*.

**Y la gente dice por qué usan esas *zapatillas*, con qué necesidad. Fluorescentes, gigantes. Tienen que ser terribles *llantas*.**

En este caso, el uso de ambas palabras es un mecanismo cohesivo léxico (de sinonimia) y la diferencia de estilo entre los sinónimos funciona, como ya explicamos, como un recurso discursivo.

## Palabra general

En ocasiones, en lugar de repetir un término o de reemplazarlo por un sinónimo, lo sustituimos por un hiperónimo, es decir, por una palabra cuyo significado engloba el significado de otras. Se trata de una palabra más general que, normalmente, nombra la clase a la que pertenece otra. Por ejemplo, *institución* es una palabra general que incluye otras específicas como *escuela*, *familia*, *club*, *consejo deliberante*, *universidad*, etc.

En el texto que estamos analizando, encontramos el siguiente ejemplo:

**No sé si alguna vez tuvieron un *albañil* laburando en su casa pero yo les puedo asegurar que el *tipo* el lunes no aparece.**

En este caso, la oradora emplea la palabra *tipo* -en el sentido de *hombre*- como palabra general para referirse a *albañil*.

En los discursos universitarios, y en particular en situaciones de evaluación, la elección que hagamos de palabras generales (así como la selección de sinónimos) puede ser un indicador del grado de conocimiento, de comprensión y de abstracción que hemos logrado acerca de un tema. Si usamos esos recursos de cohesión estamos mostrando que hemos podido seleccionar y establecer algunas conexiones entre significados de conceptos clave.

## Colocación

Este mecanismo consiste en establecer asociaciones entre unidades léxicas que suelen ocurrir juntos de manera regular. En un texto en el que se expone algún contenido de epistemología, por ejemplo, es esperable que coexistan palabras y frases como *método*, *metodología*, *campo disciplinar*, *marco teórico*, *enfoque*, entre otras. Si aparecen todas estas

palabras, es probable que no aparezcan otras como *cama, tendida, colcha, almohada*.

La aparición de una o varias palabras, y esto en relación con el *campo* (que explicamos anteriormente) hace predecible la aparición de otras. En su charla, Mayra Arena habla sobre los prejuicios acerca de los pobres. Es entonces esperable que aparezcan (y aparecen) palabras como *pobres, pobreza, villa, planes (sociales), márgenes de la sociedad, pobreza estructural, pobreza esporádica, estigma, condena, respeto*. Asimismo, en una parte de su exposición ella habla sobre la importancia de la educación; aparecen entonces las siguientes palabras: *niños, escuela, jugar, sistema educativo, maestra, cartuchera, útiles, mochila, seño, infancia, colegio*.

En las situaciones de evaluación la selección de sinónimos y palabras generales demuestra que dominamos el tema, que podemos exhibir un repertorio amplio de *recursos lingüísticos* para referirnos a un concepto determinado. Incluso la utilización de esas formas de la cohesión pueden mostrar al docente que hemos podido relacionar ideas y comprender. Lo mismo ocurre con la colocación, mediante la cual demostramos que conocemos términos adecuados, palabras técnicas y cadenas léxicas *esperables* en un marco disciplinar específico.

## Texto analizado

En este capítulo hemos analizado algunas propiedades de la textualidad y las hemos ejemplificado mediante el análisis de la charla TED de Mayra Arena (2018). A continuación presentamos la transcripción de su exposición, en la cual solo se reproduce el texto lingüístico (es decir, no se recuperan datos sobre el movimiento, la gestualidad, las inflexiones de voz, el uso de imágenes, etc.). Por ello adoptamos una puntuación sintáctica (no fonética), es decir, seguimos las convenciones de la lengua escrita.

### ¿Qué tienen los pobres en la cabeza?

Mucha gente se lo pregunta, seguro se lo escucharon alguna vez a alguien preguntárselo. ¿Qué tienen los pobres en la cabeza? Se lo preguntan cuando nos ven tener muchos hijos, cuando nos ven ser violentos, cuando nos ven usar unas zapatillas que parecen traídas de otro planeta. Pero sobre todas las cosas cuando ven que los pobres seguimos siendo pobres.

¿Por qué los pobres no salimos de la pobreza? ¿Por qué repetimos las historias? ¿Nos gusta vivir así?

Mi nombre es Mayra Arena y tengo casi todos los estigmas que se pueda tener de pobre: soy hija de madre adolescente, no tengo padre, somos un montón de hermanos, ninguno tiene padre, dejé la escuela a los 13, fui mamá a los 14, y podría seguir pero antes de que se ponga medio deprimente les quiero contar un descubrimiento que hice cuando era chica y que nunca le

conté a nadie. Lo mantuve en secreto todos estos años y se los voy a contar hoy.

Cuando yo era chica, soy de Villa Caracol, una de las villas más pobres de Bahía Blanca, donde yo crecí no había baño. Resolvíamos ese tema como podíamos pero nadie de la villa tenía baño. Por supuesto que yo conocía baños. El baño de la escuela, algún baño de algún lugar público, pero nunca había ido al baño de una casa.

Una tarde una amiguita me invita a jugar a su casa y por supuesto en la tarde de juego en un momento pido pasar al baño. Cuando paso, mi sorpresa. Digo: tienen dos inodoros. ¿Por qué en una casa tienen dos inodoros? Digo, ¿es uno para los grandes y otro para los chicos? ¿Es uno para las mujeres y otro para los varones? Me pongo a mirarlos bien y descubro que el segundo inodoro no tiene pozo sino esta chapita de desagüe, entonces digo ah, ese es el inodoro del pis. El secreto que les quería contar es que durante años hice pis en el bidet de mi amiga y lo que no les voy a contar es hasta qué edad seguí creyendo que ese era el inodoro del pis. Ese es un secreto que morirá conmigo.

Pero volviendo al tema de qué tenemos los pobres en la cabeza, uno se empieza a dar cuenta que es pobre más que nada cuando entra en el sistema escolar. Yo me acuerdo cuando empecé el colegio todos mis compañeritos tenían los útiles de los dibujitos que le gustaban y yo ahí con mis útiles del estado. Yo me acuerdo yo tenía una cartuchera del hombre araña y una carpeta de motos y mis compañeritas en su inocencia venían y me decían ay, esas son cosas de varón. Y yo, que me moría de ganas por tener algo como las otras nenas pero jamás lo iba a reconocer, les decía sí, me encantan las cosas de varón. Y al rato, de la nada, o aparentemente de la nada, a esa que me decía que mis cosas eran de varón, iba y la agarraba de los pelos. La maestra no entendía nada. Era un arranque violento aparentemente de la nada.

La realidad es que la violencia empieza a ser una forma de vengarse de los demás por todo eso que ellos tienen y vos no. Pero además incorporamos erróneamente la idea de que cuando somos violentos nos tienen otro respeto porque cuando una empieza a ser violenta te dejan de preguntar por qué tenés las zapatillas rotas, por qué tu mochila es tan vieja, por qué nunca traés lo que pide la seño, por qué tus útiles son de varón.

Y como no tengo fotos de mis útiles y como casi no hay fotos de cuando era chica tengo para mostrarles mi disfraz de la época colonial que es un papel celofán cortado en tiritas y esta foto la pude recuperar gracias a que al día de hoy sigo siendo amiga del caballero del medio.

Y después mucha gente se pregunta qué tenemos en la cabeza cuando nos ven en la juventud, en la adolescencia, usar unas zapatillas que cuestan una fortuna, como canta Mati Carrica que cantaba de 300 pesos y ahora la actualizó y canta de 300 euros. Ah, estuviste muy bien ahí, este, porque ya de 300 pesos no existe... Y la gente dice por qué usan esas zapatillas, con qué necesidad. Fluorescentes, gigantes. Tienen que ser terribles llantas.

La realidad es que después de tantos años con zapatillas encontradas en la basura o rescatadas de algún lado, con útiles del Estado, con ropa heredada del primo, con camperas donadas de la iglesia o de algún vecino, después de tantos años de todo eso el día que te podés comprar un par de zapatillas no te alcanza con poder comprártelo. Se tiene que notar que te la compraste. Y sentimos que así van a pensar que no somos tan pobres, nos sentimos mucho menos pobres con esas zapatillas, sentimos que así nadie se va a dar cuenta ya todos los años que pasamos con zapatillas encontradas en la basura.

Pero además de que usamos estas zapatillas traídas de otro planeta y de que somos violentos porque creemos que así nos van a respetar o que así nos vengamos de todo lo que tienen los otros, además somos vagos. No sé si alguna vez tuvieron un albañil laburando en su casa pero yo les puedo asegurar que el tipo el lunes no aparece. La gente dice ¿por qué? ¿por qué no trabajan? ¿no nos gusta trabajar? ¿vivimos de planes como muchos dicen? Antes no había planes y éramos igual.

La realidad es que esto viene marcado desde la infancia y hay una diferencia muy grande, con la que yo insisto siempre, y es que no es lo mismo la pobreza estructural que la pobreza esporádica. La pobreza esporádica la han conocido la mayoría de los argentinos, es cuando el jefe o jefa de familia se quedó sin trabajo, se conocieron los fideos blancos, se empezó a caminar en vez de andar en auto... y se sobrevivió pero siempre tuvieron a sus padres trabajando todos los días o saliendo a buscar laburo todos los días y sobre todas las cosas mandándolos a la escuela todos los días.

Los que crecemos en la pobreza estructural, los que crecemos en los márgenes de la sociedad, vamos a la escuela cuando podemos, cuando se puede. Jamás nadie nos enseña que hay que cumplir algo de lunes a viernes, jamás adquirimos la costumbre de madrugar todos los días. Y como ustedes saben todo lo que uno no aprende de chico es muy difícil incorporarlo de grande y después ocurre que los empleadores te dicen no, contrato a un pibe, no viene nunca, siempre le pasa algo, pierde el colectivo. Entonces dice ¿por qué, por qué no vamos a trabajar? La realidad es que no tenemos incorporado el ritmo laboral.

Pero cuando más se pregunta la gente qué tenemos en la cabeza los pobres es cuando nos ven tener muchos hijos. La gente se desespera cuando ve que los pobres tenemos hijos. Y yo después de contarles esto: es que somos violentos porque creemos erróneamente que así nos van a respetar y de que usamos estas zapatillas porque creemos que así nos vamos a ver menos pobres, y de que somos vagos porque no tenemos incorporado el ritmo laboral, me gustaría tener algo más anecdótico o más entretenido para explicarles por qué tenemos hijos pero es mucho más simple. Los pobres tenemos hijos porque es lo único que podemos tener y tenemos muchos porque encontramos en cada hijo una razón para levantarnos todos los días, a pesar de nuestra pobreza.

Y ustedes dirán por qué esta piba que creció así y que cuenta que vivió así hoy está parada acá contándoles esto y es una pregunta legítima. La realidad

es que una familia que te invita a su casa a jugar te enseña mucho más que usar el baño, te enseña que la vida puede ser de otra manera, que te la podés ganar de otra manera y que la podés vivir de otra manera. Pero no solamente yo aprendí de ellos eso. Ellos también lo aprendieron de mí y de mi familia. Y yo no sé si ustedes son el amigo que presta el baño o el amigo que se sorprende del baño del otro amigo pero está bueno juntarse con gente con un baño diferente y no solo por el hecho de que te enseña que hay otras maneras de ver la vida sino por lo más importante y lo que a mí me llevó muchísimos años entender, porque yo estuve muchos años muy enojada por los útiles, los disfraces, las zapatillas, pero entendí que nadie elije con qué baño nacer.

Yo sé que hemos avanzado mucho los argentinos como sociedad, muchísimo. Sé que antes era un crimen ser homosexual y hoy en cambio nos parece un escándalo que se ataque a alguien por su sexualidad. Antes era un pecado ser mujer y pretender hacer algo más que no fueran las tareas del hogar y hoy en cambio es un escándalo que nos quieran asignar una tarea por el hecho de ser mujeres. Y yo celebro que nos escandalicemos ante esas cosas pero hay algo ante lo que no nos escandalizamos. No nos escandalizamos con la pobreza. Vamos por la calle y vemos a un tipo durmiendo a la intemperie y no nos escandaliza. Vamos por la calle y vemos un pibito pidiendo o vendiendo en vez de estar jugando y no nos escandaliza.

Yo no vine acá a dar esta charla para pedirles que se escandalicen ahora todo el tiempo cada vez que ven un pobre ni que corran a invitarlo a pasar a su baño, lo que vine a decirles es esta idea que tengo de que es una injusticia que a los pobres se nos condene por no ser educados pero nadie se pregunta jamás si recibimos educación. Y a los pobres se nos condena por no ser respetuosos pero nadie se pregunta si alguna vez recibimos respeto. Y si me pongo un poco más sentimental y abstracta, a los pobres se nos juzga mucho por ser fríos, por no ser amorosos, pero nadie se pregunta nunca si alguna vez recibimos amor.

A mí me gustaría decirles, yo sé que cuesta mucho entender, cómo somos y qué tenemos en la cabeza y sé que es muy difícil comprender y ponerse en los zapatos del otro y sé que muchas veces se enojan cuando nos ven ser como somos. Pero, ahora cuando salgan de acá, cada vez que se crucen un villero, un pobre, un marginal, porque se van a cruzar, porque somos un montón, porque estamos por todos lados y porque no somos invisibles como muchos dicen, pero cuando se lo crucen, antes de enojarse, antes de preguntarse qué tienen estos tipos en la cabeza me gustaría que piensen si se hubieran enojado con una nena que les hizo pis el bidet porque nunca había visto un baño. Muchas gracias.

# Bibliografía

AA. VV.

2008 "Conexión". *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/conexion.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/conexion.htm)

De Beaugrande, R. A. y W. U. Dressler

1997 [1981] *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel, Barcelona.

Ghio, E. y M. D. Fernández

2008 *Lingüística Sistémico Funcional. Aplicaciones a la lengua española*. UNL Waldhuter Editores, Santa Fe.

Halliday, M. A. K.

1979 *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica, México.

Huerta, S.

2010 Coherencia y cohesión. *Herencia: Estudios literarios, lingüísticos y creaciones artísticas* 2 (2): 76-80.

López-Cantos, F.

2019 Del rigor a la retórica emocional. Comunicación y discurso educativo TEDTalk para el aula. *Comunicación y Hombre* (15): 39-53.

Menéndez, S. M.

2010a *¿Qué es una gramática textual?* Biblos, Buenos Aires.

2010b Opción, registro y contexto: El concepto de significado en la lingüística sistémico-funcional. *Tópicos del seminario* (23): 221-239.

TED

(2018, 22 de agosto). Mayra Arena. ¿Qué tienen los pobres en la cabeza? [archivo de video]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=4JDu69Jy4IY&t=7s>

## Datos de las autoras

**Miriam M. R. CASCO:** Profesora de Castellano y Literatura, Instituto Superior de Profesorado del Colegio “San José”, Tandil. Máster Universitario en Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad Autónoma de Barcelona. Magister en Lingüística Hispánica, Instituto Caro y Cuervo, Colombia. Se desempeña como Profesora Asociada ordinaria en el Taller de Producción de Textos, Facultad de Ciencias Sociales (FACSO), UNICEN, y como Profesora adjunta interina a cargo de cátedra en el Taller de Habilidades I (Lectura y Escritura) y en el Taller de Habilidades II (Oralidad), Facultad de Ciencias Económicas, UNICEN. Fue creadora y actualmente coordinadora el Área LEO y la Red LEO (Lectura, Escritura y Oralidad), Departamento de Lenguas, Secretaría Académica, UNICEN. Desde 1995 ha participado en proyectos de investigación radicados en la FACSO y acreditados ante la Secretaría de Ciencia, Arte y Tecnología de la UNICEN. Actualmente dirige el Proyecto de investigación “Lectura, escritura y oralidad en asignaturas curriculares de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNICEN. Relevamiento de prácticas discursivas en el proceso de formación académica y profesional” (aprobado por SECAT para el período 2019-2020). Investigadora categorizada III en el Programa Nacional de Incentivos a la docencia y la investigación.

E-mail: miriamcasco@speedy.com.ar

**Andrea ISERN:** Profesora de Tercer Ciclo de la EGB y la Educación Polimodal en Lengua y Literatura, Instituto “San José”, Tandil. Especialista en Educación y TIC, Ministerio de Educación de la Nación. Se desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos interina a cargo de cursos de Español Lengua Segunda y Extranjera, Departamento de Lenguas, Secretaría Académica, UNICEN, y como Ayudante Diplomado interina en el Taller de Habilidades I (Lectura y Escritura), Facultad de Ciencias Económicas, UNICEN. Es docente de Historia de la Lengua y Sociolingüística en el profesorado de Lengua y Literatura en el Instituto “San José”, Tandil, y de Prácticas del Lenguaje y Literatura en escuelas secundarias. Forma parte del Consorcio Interuniversitario orientado a la enseñanza, evaluación y certificación del Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) y es evaluadora del Certificado de Español Lengua y Uso (CELU). Es miembro fundadora de la Red LEO (Lectura, Escritura y Oralidad), Departamento de Lenguas, Secretaría Académica, UNICEN. Actualmente participa del Proyecto de investigación “Lectura, escritura y oralidad en asignaturas curriculares de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNICEN. Relevamiento de prácticas discursivas en el proceso de formación académica y profesional” (aprobado por SECAT para el período 2019-2020).

E-mail: andreanataliaisern@gmail.com

**Lorena COLELLO:** Profesora de Tercer Ciclo de la EGB y la Educación Polimodal en Lengua y Literatura, Instituto “San José”, Tandil. Cursó la Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, y se encuentra elaborando la tesis. Ha realizado cursos de posgrado en las áreas de Enseñanza de Lenguas y en Tecnología Educativa en instituciones como la Universidad de Buenos Aires, el Consorcio ELSE, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y el Ministerio de Educación de La Nación. Se desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos interina a cargo de cursos de Español Lengua Segunda y Extranjera, Departamento de Lenguas, Secretaría Académica, UNICEN y como Jefe de Trabajos Prácticos interina en el Taller de Habilidades I (Lectura y Escritura), Facultad de Ciencias Económicas, UNICEN. Es docente de Práctica Docente III y Práctica Docente IV en el profesorado de Lengua y Literatura en el Instituto “San José”, Tandil, y de Prácticas del Lenguaje en la Escuela Nacional Ernesto Sábató (UNICEN). Forma parte del Consorcio ELSE y es evaluadora del CELU. Es miembro fundadora de la Red LEO (Lectura, Escritura y Oralidad), Departamento de Lenguas, Secretaría Académica, UNICEN. Actualmente participa del Proyecto de investigación “Lectura, escritura y oralidad en asignaturas curriculares de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNICEN. Relevamiento de prácticas discursivas en el proceso de formación académica y profesional” (aprobado por SECAT para el período 2019-2020).

E-mail: [lorenacolello@yahoo.com.ar](mailto:lorenacolello@yahoo.com.ar)

**Lucrecia OCHOA:** Licenciada en Letras, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español, Universidad de Jaén. Diploma Superior en Ciencias Sociales con Mención en Lectura, Escritura y Educación, FLACSO. Se desempeña como Profesora Adjunta interina de las materias Lingüística y Análisis del Discurso, Facultad de Ciencias Sociales (FACSO), UNICEN, y como Jefe de Trabajos Prácticos interina en el Taller de Habilidades I (Lectura y Escritura), Facultad de Ciencias Económicas, UNICEN. Es docente de Lingüística y Gramática en el profesorado de Lengua y Literatura en el ISFDyT 10, Tandil. Es miembro fundadora de la Red LEO (Lectura, Escritura y Oralidad), Departamento de Lenguas, Secretaría Académica, UNICEN. Forma parte del Consorcio ELSE y es redactora y evaluadora del CELU. Actualmente participa del Proyecto de investigación “Lectura, escritura y oralidad en asignaturas curriculares de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNICEN. Relevamiento de prácticas discursivas en el proceso de formación académica y profesional” (aprobado por SECAT para el período 2019-2020).

E-mail [lucreciachoa@live.com.ar](mailto:lucreciachoa@live.com.ar)



 **Sociales**  
Facultad de Ciencias Sociales UNICEN

**FCE** UNICEN  
**ECONOMICAS**



**Universidad Nacional del Centro  
de la Provincia de Buenos Aires**