Dirección General de
Cultura y Educación
Gobierno de la Provincia
de Buenos Aires

Dirección de Educación Superior

Curso inicial – Ciclo lectivo 2004

Cuadernillo de orientaciones para el docente

Módulo formativo I

La Plata, diciembre de 2003

Curso inicial – Ciclo lectivo 2004
(Resoluciones 13.271/99 y 4026/03)

Módulo formativo I

Índice

Presentación del Curso Inicial..... 2

Presentación del Módulo Formativo I..... 4

Guía 1..... 8

Guía 2..... 10

Guía 3..... 15

Guía 4..... 19

Guía 5..... 24

Guía 6..... 30

Guía 7..... 32

Guía 8..... 33

Guía 9..... 41

Guía 10..... 46

Guía 11..... 47

Estimados y estimadas colegas:

Sabemos que la construcción de una ciudadanía responsable y participativa, con clara percepción de su identidad individual y colectiva de base nacional, no puede realizarse sin el uso adecuado de la palabra en sus diversas formas.

En el sistema educativo, espacio central de formación ciudadana, la lectura y la escritura constituyen el medio fundamental -aunque no único- para la transmisión y la apropiación del conocimiento. Los estudiantes deben leer bibliografía, apuntes preparados por los profesores, artículos y a partir de ellos construir un cuerpo de conocimientos sólido. Además deben realizar síntesis descriptivas y conceptuales, tomar apuntes, notas escritas de las exposiciones, responder –por escrito– guías de lectura, elaborar trabajos prácticos, informes, trabajos de campo, monografías, ensayos, relatos de experiencias, proyectos, tesis.

Particularmente en el nivel superior, la lectura requiere un determinado grado de reflexión que posibilite interpretar, avanzar desde la comprensión hacia la ideología, confrontar el contenido en un auténtico proceso de apropiación y enfrentar un texto para incorporarlo dentro de los esquemas cognoscitivos y afectivos.

Por otro lado, la palabra en su forma oral o escrita es requerida frecuentemente como un modo de transmitir conocimiento y es utilizada para promover y consolidar el aprendizaje, la indagación, la investigación y el pensamiento independiente.

Con el objetivo de **afianzar y evaluar las competencias básicas para el ingreso a la educación superior relativas a las prácticas de lectura y escritura,** la Dirección de Educación Superior presenta una propuesta centralizada para todos los institutos y carreras de la provincia atendiendo a tres dimensiones principales:

- afianzar las competencias adquiridas por los aspirantes durante su escolarización;
- iniciar en nuevas prácticas específicas del nivel;
- evaluar las competencias básicas para el ingreso a la educación superior.

El resultado es este cuadernillo de actividades, que contiene guías de lectura y escritura que refieren a las competencias necesarias para el tránsito por la formación superior y abordan los géneros discursivos propios del ámbito académico.

Para la construcción de la presente propuesta hemos convocado a diversos especialistas de destacada actuación en el ámbito de la educación superior universitaria y no universitaria. Asimismo valoramos las experiencias registradas en numerosos institutos de nuestro sistema, que sirvieron de fundamento para la decisión de implementar este módulo de lectura y escritura en el Curso Inicial.

En este cuadernillo se orienta a los docentes precisando los criterios a seguir durante la puesta en marcha de las actividades propuestas para el Curso Inicial del ciclo lectivo 2004.

El **Curso Inicial** tendrá una duración de cuatro semanas, modalidad presencial y se llevará a cabo entre los meses de febrero y marzo de 2004 en la sede que disponga el Instituto.

El curso está diagramado en tres módulos de aprendizaje, en los que se privilegia el estudio independiente, individual y grupal:

📖 **Módulo Informativo:** Información acerca de la carrera, de la profesión y de la institución. No es evaluable. Su definición está a cargo de las instituciones.

- **Módulo Formativo I:** Lectura y producción de textos académicos. Es evaluable. La propuesta está a cargo del nivel central.

- **Módulo Formativo II:** Competencias básicas acerca de la carrera elegida. Su definición está a cargo de las instituciones.

La evaluación cualitativa de los aspirantes y de la implementación del Curso Inicial estará a cargo de los equipos directivo y docente de cada Instituto Superior, quienes implementarán los dispositivos de análisis que consideren pertinentes.

La Dirección de Educación Superior, junto con los representantes de diversas universidades, diseñará protocolos para la evaluación cuantitativa, procesará los datos protocolizados y los resultados que éstos arrojen y procederá a cumplimentar la evaluación final.

En este sentido, el Curso Inicial constituye el primer eslabón de un proyecto destinado a diagnosticar y, fundamentalmente, intervenir en los procesos educativos con el fin de mejorar el aprendizaje de nuestros alumnos. Para ello está previsto el desarrollo de una segunda etapa en la cual podamos investigar los efectos del nuevo Curso Inicial.

Finalmente, queremos agradecer a todos aquellos que directa o indirectamente han participado de la concreción de este material de trabajo. Esperamos que quienes lo utilicen puedan encontrar respuestas satisfactorias a sus necesidades.

María Rosa Clérici
Subdirectora
Dirección de Educación Superior

Daniel Lauría
Director
Dirección de Educación Superior

Presentación del Módulo Formativo I

Estimados profesores y lectores en general:

Esta compilación es el trabajo de un grupo de docentes preocupados por la enseñanza de la lengua. Pertenecemos a la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires y a cuatro universidades nacionales. Nos hemos propuesto trazar un recorrido con el fin de orientar al aspirante en su esfuerzo por ingresar en los Institutos de Formación Docente y Técnica de nuestro sistema.

Con la ejercitación que aquí ofrecemos y la explicación que la acompaña, esperamos contribuir al desarrollo de las habilidades de lectura y escritura que demanda el nivel superior. Ofrecemos un material común a todos, porque es nuestra intención favorecer las condiciones de equidad para el acceso a la educación, un objetivo primordial de nuestra provincia.

Esperamos que el producto aquí presentado resulte esencialmente formativo para quienes deseen ingresar y una ayuda para la exigente tarea de enseñar destinada a nuestros colegas profesores.

Sabemos que al futuro alumno de nivel superior se le presentará un mundo nuevo, quizá no imaginado, repleto de mensajes, textos, discursos a los que hay que comprender y dominar; ante tal compromiso el manejo de la lengua es el instrumento primordial para conducirse.

Hemos hecho un esfuerzo por alcanzar cierta unidad en nuestro texto, que es necesariamente diverso e incompleto, pues está en construcción. Se irá perfeccionando, con aportes de otros docentes que se nos sumarán –no dudamos. Esta tarea colectiva apenas se inicia y se cristalizará en el trabajo del aula.

Muchos profesores de los Institutos nos brindaron generosamente sus experiencias y materiales que sumamos a nuestro trabajo. Cada redactor asumió la responsabilidad de una temática particular. El producto es una compilación que, esperamos, se complete en próximos cursos Las condiciones de producción de este texto dieron como resultado una relativa heterogeneidad en las perspectivas teóricas y en su construcción.

Esperamos de nuestros colegas la mirada crítica y honesta que siempre nos ayuda a perfeccionar lo que amerite ser modificado. Es provisorio y como tal debemos asumirlo y aprender con nuestros alumnos, para las nuevas ocasiones en que se nos plantee este desafío.

Agradecemos a todos la participación y, como siempre, contamos con ella.

Los autores

Objetivos del Módulo Formativo I

Afianzar y evaluar las competencias básicas para el ingreso a la educación superior relativas a las prácticas de lectura y escritura.

Contenidos del Módulo Formativo I

- La lectura y la escritura en la educación superior. Diferencias entre oralidad y escritura. Relaciones entre texto y contexto. El paratexto. La puesta en escena discursiva: la construcción enunciativa. Los géneros discursivos. La polifonía.
- Las secuencias textuales. Los textos expositivo-explicativos y los textos argumentativos: dos polos de un continuum.
- Los textos argumentativos: abordaje secuencial. El plan textual. Recursos con función argumentativa. Los conectores en la argumentación.
- Los textos expositivo-explicativos: abordaje secuencial. El plan textual. Recursos verbales e icónicos con función explicativa.
- Aspectos normativos: Signos de puntuación. Mayúsculas. Reglas de acentuación. Conectores y organizadores textuales. Concordancia.

Competencias a evaluar en el Módulo Formativo I

- Búsqueda de información y aplicación de conocimientos previos.
- Identificación del valor de elementos paratextuales.
- Reconocimiento de la relación entre texto y contexto.
- Reconocimiento de los géneros discursivos.
- Reconocimiento de las secuencias expositivo-explicativas y argumentativas.
- Interpretación de la función de los conectores en un texto.
- Reconocimiento de las voces de un texto.
- Reconocimiento de información explícita e implícita.
- Discriminación entre exposición y argumentación.
- Producción de textos expositivos y explicativos.

Recorrido

- **Guía 1:** Leer y escribir en la educación superior. Relaciones entre texto y contexto. El paratexto. La puesta en escena discursiva: la construcción enunciativa. Los géneros discursivos privilegiados en la educación superior. <**Tiempo estimado de trabajo: dos encuentros**>

- **Guía 2:** Las secuencias textuales. Los textos expositivo-explicativos y los textos argumentativos: dos polos de un continuum. **<Tiempo estimado de trabajo: un encuentro>**

- **Guía 3:** La argumentación: abordaje secuencial. **<Tiempo estimado de trabajo: un encuentro>**

- **Guía 4:** La argumentación: plan textual. Recursos con función argumentativa. Los conectores en la argumentación. **<Tiempo estimado de trabajo: dos encuentros>**

- **Guía 5:** Los géneros discursivos con secuencia dominante expositivo-explicativa. Diferencias entre géneros orales y escritos. **<Tiempo estimado de trabajo: dos encuentros>**

- **Guía 6:** La enunciación. La construcción del enunciador expositivo. **<Tiempo estimado de trabajo: dos encuentros>**

- **Guía 7:** Polifonía: citas directas e indirectas. Él para qué de la identificación de las voces. **<Tiempo estimado de trabajo: un encuentro>**

- **Guía 8:** Recursos con función explicativa: definición, ejemplo, comparación, analogía y reformulación. **<Tiempo estimado de trabajo: dos encuentros>**

- **Guía 9:** Recursos con función explicativa: narración, clasificación, narración, procedimientos y explicación causal. **<Tiempo estimado de trabajo: dos encuentros>**

- **Guía 10:** Respuesta de examen. Las respuestas a las preguntas por el qué y el porqué. Reformulación: desarrollo de un tema. Plan textual. **<Tiempo estimado de trabajo: dos encuentros>**

- **Guía 11:** Conocimientos previos. **<Tiempo estimado de trabajo: un encuentro>**

Apéndice: Signos de puntuación. Uso de mayúsculas. Reglas de acentuación. Uso de conectores y organizadores textuales. Concordancia. Propuesta de ejercicios y soluciones. **< Tiempo estimado de trabajo: Todos los encuentros>**

Trabajo con las guías

Se completan las guías de trabajo con precisiones e indicaciones que están destinadas a orientar a los docentes que estarán a cargo de los estudiantes.

Evaluación del Módulo Formativo I

Las instancias obligatorias de Evaluación del Módulo son dos:

- Evaluación Parcial I: Trabajo presencial e individual. Será calificado con una escala numérica de 0 a 50 puntos. Se considerará aprobado el trabajo que obtuviere 35 o más puntos. El diseño de la evaluación y la selección de textos estará a cargo de los Institutos Superiores.

- Evaluación Parcial II: Trabajo presencial e individual. Será calificado con una escala numérica de 0 a 50 puntos. Se considerará aprobado el trabajo que obtuviere 35 o más puntos. El diseño de la evaluación y la selección de los textos estará a cargo del nivel central.

Modalidad de la cursada para el Módulo Formativo I

La cursada del Módulo Formativo I prevé un mínimo de 12 horas semanales con una organización en la franja horaria, que cada Instituto comunicará oportunamente.

Equipo responsable de la redacción del cuadernillo de actividades:

- Prof. Fabia Arrossi – Universidad Nacional de Luján.
- Prof. Emilce Balmayor – Dirección de Educación Superior y Universidad de Buenos Aires.
- Prof. Florencia Bernhardt – Universidad de Buenos Aires.
- Prof. Andrea Cucatto – Universidad Nacional de La Plata.
- Prof. Mariana di Stefano – Universidad de Buenos Aires.

- Prof. Alejandra Fabre – Dirección de Educación Superior y Programa de Evaluación de la Calidad Educativa.
- Prof. Daniela Lauría – Dirección de Currículum y Capacitación Educativa.
- Prof. Guillermo Mascitti – Dirección de Educación Superior.
- Prof. María Cecilia Pereira – Universidad Nacional de General Sarmiento.

Coordinación: Prof. Brígida Franchella - Dirección de Educación Superior.

Agradecemos a los institutos que acercaron sus materiales y a los profesores que contribuyeron en la lectura y revisión del Cuadernillo:

- I.S.F.D. Nº 1 – Prof. Rosario López.
- I.S.F.D. Nº 41 // I.S.F.D. Nº 102 – Prof. Marta Carabel.
- I.S.F.D. Nº 42 – Prof. María Elisa Ghirlanda.
- I.S.F.D. Nº 45 – Prof. María del Carmen García Rozado
- I.S.F.D. y T. Nº 46 – Prof. Rubén Marchessini.
- I.S.F.D. y T. Nº 83 – Prof. Julio Daniel Salvanescki.
- I.S.F.D. y T. Nº 88 – Equipo de Lengua.
- I.S.F.D. y T. Nº 105 – Equipo de Lengua.
- Dirección de Currículum y Capacitación Educativa: Prof. Margarita Holzwarth y Prof. María Cristina Planas
- Universidad Nacional de Lanús – Prof. Adela Castronovo.

Guía 1

Leer y escribir en la educación superior. Relaciones entre texto y contexto. El paratexto. La puesta en escena discursiva: la construcción enunciativa. Los géneros discursivos privilegiados en la educación superior.

<Autores: Brígida Franchella – Guillermo Mascitti>

<Tiempo estimado de trabajo: dos encuentros>

A modo de introducción a las precisiones sobre las guías, se acompaña la descripción que hacen los profesores Lennart Björk e Ingegerd Blomstand[1] sobre el trabajo con la escritura y, que dan cuenta del recorte que se privilegió a lo largo del Cuadernillo de actividades.

Cuatro movimientos

[…] Bajo este término general {proceso de escritura} pueden distinguirse cuatro corrientes principales (expresiva, cognitiva, neorretórica y sociocultural) que se solapan unas a otras de forma considerable. Resulta prácticamente imposible identificarlas de forma cronológica, puesto que guardan relación con ideas que se remontan no ya a principios del siglo XX –por ejemplo, a los psicolingüistas Piaget y Vygotsky y al filósofo John Dewey (aprender practicando)–, sino que nos remiten hasta la retórica clásica. De igual modo, resulta difícil distinguir las cuatro categorías desde la teoría, puesto que, como ya se ha dicho, comparten una visión del lenguaje y de la escritura muy parecida. No obstante, tratar de identificar algunos rasgos característicos de cada corriente, o de las áreas en las que ponen más énfasis, puede ayudar a establecer una perspectiva de lo que podría ser visto como tensiones y contradicciones entre los principales movimientos de la pedagogía de la escritura de las últimas décadas. […]

-La corriente expresiva
El término expresivo alude al énfasis de la corriente homónima en la posibilidad que ofrece la escritura al individuo de expresar pensamientos y, no menos importante, sentimientos personales. Se considera la escritura como un medio para fomentar la autoestima y el desarrollo personal del alumno o de la alumna. […]

-La corriente cognitiva
Desde una perspectiva más amplia, la escuela cognitiva centra su interés en la relación entre el lenguaje y el desarrollo cognitivo del individuo.
[…] Desde una perspectiva más específica, la investigación cognitiva estudia las actividades cerebrales durante el proceso de escritura. […] El resultado de tales investigaciones es el modelo del proceso cognitivo (Flower, L. y J. Hayes: 1981.

-La corriente neorretórica

[…] La tercera gran corriente de la investigación y de la pedagogía de la escritura, la neorretórica, estudia la escritura como comunicación entre individuos. Entre otras cosas, ello implica un mayor énfasis en los diversos componentes de los contextos comunicativos: audiencia, finalidad, estructuración del texto y convenciones de género. […]

[1] Björk, Lennart y Blomstand, Ingegerd (2000) "La enseñanza de la escritura basada en el proceso" en *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*, Graó, Barcelona.

-La corriente sociocultural
Como se ha mencionado con anterioridad, resulta muy difícil trazar líneas divisorias claras entre las diferentes escuelas, tanto desde el punto de vista del contenido como de la cronología. Dicho solapamiento se hace particularmente evidente en cuanto al concepto de género, puesto que desde la perspectiva sociocultural – así como desde el punto de vista de la nueva retórica – el concepto de género desempeña un papel muy importante, si bien por razones ligeramente diferentes, mientras que la nueva retórica considera el género como una entidad más o menos dada, desde la orientación sociocultural se destacaría que el género es producto de ciertas convenciones, que a su ve vienen determinadas por factores socioculturales. El género se convierte en un concepto menos estático, más relativo y flexible. Tal como nos recuerda Gunther Kress (1982), un escritor o una escritora puede dar una estructura determinada a lo que escribe, pero la elección se circunscribe a las estructuras existentes "en los géneros establecidos dentro de una cultura escrita dada". […]

Lennart Björk e Ingegerd Blomstand.

La **guía 1** es una presentación del trabajo de comprensión lectora y de escritura en el ámbito de la educación superior. Por este motivo, en un primer momento, se brinda una serie de precisiones sobre la tarea del estudiante en este sentido y se especifican las características básicas de los géneros discursivos propios del ámbito académico. **La actividad consiste en leer, seleccionar aportes significativos, fundamentar la elección y explicar qué significa el título del apartado con el que se ha trabajado**.

En un segundo momento, se aporta una primera descripción de los **"elementos paratextuales"** y se propone un recorrido general por el cuadernillo de actividades del aspirante con el objeto de tomar contacto con el texto en tanto un todo significante e iniciar la reflexión sobre la función del paratexto como un organizador de la lectura.

Por último, se introduce el concepto de **enunciador académico** y se propone un trabajo de inferencia sobre dos características fundamentales del **texto cientifico-académico: referencialidad y objetividad en la construcción de un saber y de un conocimiento**.

Lo que se espera del docente a cargo del Curso Inicial es que oriente la lectura de los textos, amplíe los conceptos en la medida de las necesidades, posibilite la reflexión sobre las características de la lectura y la escritura de textos académicos y coordine las producciones.

Guía 2

Las secuencias textuales. Los textos expositivo-explicativos y los textos argumentativos: dos polos de un continuum.

<Autora: Fabia Arrossi>

<Tiempo estimado de trabajo: un encuentro>

En esta guía nos proponemos trabajar sobre la noción de "secuencia textual", a fin de generar una reflexión acerca de las estabilidades o regularidades que presentan todos los textos según el tipo de organización interna que presentan.

Las secuencias textuales

Consigna 1) Para la resolución de estas actividades es conveniente apelar a la intuición del alumno y a sus saberes previos acerca de los conceptos involucrados que aún no han sido trabajados. Se podría efectuar un relevamiento grupal acerca de qué consideran que es una secuencia dialogal, instruccional, etc. antes de abordar la consigna. A medida que se vaya realizando la puesta en común, se puede ir avanzando sobre la presentación de los rasgos descriptos en el apartado teórico.

Texto	Secuencia dominante	Género	Otro género con la misma secuencia dominante
1	Descriptiva (se presentan rasgos del Palacio Barolo)	guía turística	retrato
2	Dialogal (el predominio de la alternancia de voces da cuenta de que se trata de una secuencia dominante dialogal; sin embargo, también se puede mencionar la presencia de una secuencia inserta descriptiva en el comienzo, donde se disponen los personajes y los objetos visibles en escena)	obra de teatro	entrevista
3	Narrativa (predomina la sucesión de acciones y los tiempos verbales están principalmente en pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto)	cuento	biografía
4	Instruccional (se presentan los pasos a seguir para lograr un determinado objetivo)	manual de instrucciones	receta de cocina
5	Expositivo-explicativa (se expone un saber ya legitimado; en este caso, el significado del término “paratexto”)	libro de texto universitario (la información editorial muestra que se trata de un texto que circula en la Universidad de Buenos Aires, lo cual nos permite dar más precisiones sobre el libro de texto)	entrada enciclopédica

6	Argumentativa (en el fragmento presentado se manifiesta una postura acerca de un tema controvertido y se la defiende)	respuesta en una entrevista (de la referencia bibliográfica surge que se trata de una réplica dentro de una entrevista, y esto pone en evidencia que si se considerara la entrevista en su totalidad, la secuencia dominante sería dialogal, en la que la secuencia argumentativa estaría inserta)	de opinión

Los textos expositivo-explicativos y los textos argumentativos: dos polos de un continuum

El objetivo de esta parte es profundizar en el estudio de las secuencias expositivo-explicativa y argumentativa, ya que constituyen las secuencias dominantes en los géneros discursivos del ámbito académico. Las actividades propuestas suponen que los alumnos han leído previamente el apartado teórico de la primera parte, pero no los apartados teóricos de la segunda. Justamente, el propósito en esta guía es ir deduciendo los rasgos de las secuencias a partir de las consignas, que serán sistematizados posteriormente con la lectura de la teoría.

Consigna 2) El texto 7 circula en el ámbito periodístico. Esto puede deducirse de los elementos paratextuales. La volanta, el título, el copete y los subtítulos dan cuenta de que se trata de una **nota de opinión**. A su vez, la referencia bibliográfica aporta la información contextual: se trata de una nota publicada en el diario *Clarín* en junio de 2000.

Con respecto al texto 8, el término “parcial”, el nombre de la materia (“Taller de lectura y escritura”), el nombre y apellido del alumno, hacen ver que se trata de un texto que circula en un ámbito de formación, ya sea secundaria o superior. Es, justamente, un **parcial**.

Consigna 3) Esta actividad nos permite empezar a aproximarnos a los tipos de texto que más frecuentemente podemos encontrar en el ámbito académico: el argumentativo y el expositivo-explicativo. En este caso, el texto 7 tiene una secuencia dominante argumentativa y el 8, una secuencia dominante expositivo-explicativa.

Consigna 4)
Texto 7
a) En el texto 7 se evalúa si las nuevas tecnologías de la comunicación inciden sobre el libro impreso. El autor, como ocurre en las notas de opinión, discute con otras posturas sobre el tema.
Aquí se puede mencionar que, por tratarse de un tema controvertido, en el texto 7 el concepto se está construyendo en el discurso y no se presupone. Es decir, Geminello Alvi construye su propia idea en su texto; no la considera como algo ya dado y aceptado sino que problematiza y redefine los términos en los que se puede tratar la temática.
b) El enunciador del texto 7 se muestra como legitimado para tomar posición sobre el tema que trata, y confronta con otras posturas dando cuenta de su subjetividad, sobre todo, a partir de:
- el uso de la primera persona del singular; por ejemplo, en el párrafo 2 dice: "Me parece que algo de razón tiene";
- la selección léxica: por ejemplo, a partir de expresiones como: “esta bendita economía electrónica” (párrafo 3, donde la palabra “bendita” es utilizada irónicamente), “aspectos regresivos” (párrafo 5), “lengua empobrecida” (párrafo 6), “flujo opiáceo” (párrafo 6), que

dan cuenta de una valoración negativa acerca de las consecuencias de las nuevas tecnologías de la comunicación.

Por otro lado, el enunciador se presenta como alguien informado acerca de los últimos avances tecnológicos que ocurren en Estados Unidos, pero que no vive en ese país. Este rasgo se pone de manifiesto en el primer párrafo cuando dice: "Para saber cómo vamos a terminar, hace falta estar al tanto de lo que sucede hoy en los Estados Unidos. Dos o tres años después, nos pasará lo mismo a nosotros". Este enunciado, a la vez que genera un efecto de cercanía con el lector por el uso de la primera persona del plural, posiciona al enunciador en el lugar de alguien que está en condiciones de opinar sobre el tema ya que en lo inmediato puede verse afectado por las consecuencias de las nuevas tecnologías.

c) Teniendo en cuenta lo señalado en a), podemos ver que en el texto 7 se prevé un destinatario italiano, o bien a alguien que, incluido en la primera persona del plural ("Dos o tres años después, nos pasará lo mismo a nosotros"), puede acceder a los cambios de la tecnología de la comunicación en un plazo relativamente breve. Por otra parte, el destinatario presupuesto conoce o tiene acceso al mundo editorial anglófono (lo cual se puede inferir, por ejemplo, de la referencia a los libros y editoriales mencionados en el cuarto párrafo, de los que no se aportan precisiones) y tiene conocimientos e interés sobre el tema en cuestión.

En cuanto a la postura del destinatario previsto, no necesariamente debe estar de acuerdo con el autor; antes bien, se trata de alguien que puede tener una opinión distinta o puede aún no haber adoptado una postura. Justamente por eso es necesario convencerlo.

d) Esta consigna da lugar a una breve introducción acerca de la noción de la polifonía. Se puede hacer hincapié en la importancia del reconocimiento de distintas voces, especialmente teniendo en cuenta cómo se relacionan con la voz del enunciador principal del texto, es decir, con el discurso citante. En este sentido, se trata de ver, por ejemplo, si el enunciador discute con las otras voces, o si se las incorpora para reforzar la postura propia a partir de que en ellas se encuentra el aval de una figura prestigiosa. El primer caso corresponde a las denominadas citas refutativas, y el segundo caso, a las citas de autoridad.

Vale aclarar que la identificación de la inclusión de otros enunciadores no se limita a la cita textual, sino que puede manifestarse mediante enunciados referidos en estilo indirecto, e incluso a través de alusiones; pero el propósito de esta actividad no es trabajar sobre este aspecto de la polifonía –que será retomado con mayor detalle en la guía 7, sino reparar, fundamentalmente, en la función que cada inclusión de otro enunciador cumple en el texto.

Entre los fragmentos que presentan la inclusión de otras voces se encuentran:

• "(...) tres especialistas italianos coincidieron en que Internet disuelve los vínculos laborales tradicionales, crea trabajos solitarios y nichos comunitarios" (párrafo 3. Aquí se parte del planteo de los especialistas que caracterizan negativamente los resultados de las nuevas tecnologías, para reforzar su postura con otros aspectos negativos y, especialmente, dar cuenta de la rareza que podrían llegar a constituir los libros impresos.

• "Parece un hecho consumado: `un mundo feliz para todos gracias a Internet." (Párrafo 5. La voz del otro aquí se presenta entrecomillada. En este caso, el enunciador toma distancia de esa voz y se dedica a refutarla señalando que el libro pasará a tener aspectos regresivos. La oposición queda evidenciada en el uso del conector *sin embargo*.

• "Uno de los especialistas que entrevistó *The Washington Post* parece darse cuenta del dilema: `Será el nacimiento de una nueva etapa de la escritura o el fin de la civilización

occidental´" (párrafo 6. Aquí también se cita a un especialista para avalar la postura del autor, según la cual asistimos a un cambio radical en la historia, que hace peligrar la continuidad de la escritura.

• "Algunos consideran que **todo es muy sencillo**" (párrafo 8. En este caso, se parte de la voz del otro para oponerse a ella señalando que no se trata de un simple avance sino de un cambio riesgoso para la lengua. La función de la cita, como cita refutativa, se evidencia aquí en el uso del conector opositivo *pero*.

Los alumnos suelen presentar errores de lectura debido a que tienden a dar por sentado que todas las ideas que aparecen en el texto reflejan la postura del autor. Por esto, para evitar esas confusiones, se podría hacer hincapié en que muchas de las afirmaciones que se suelen incluir en los textos figuran sólo para ser refutadas.

Texto 8

a) En este caso, el interrogante al que responde el texto aparece formulado en la consigna del parcial. El enunciador no entra en controversia con otras posturas sino que se ubica fuera del debate sin discutir con otros enunciadores.

Es importante señalar en este punto que los temas no son en sí controvertidos o consensuados, sino que se los puede abordar de una u otra manera según el contexto de producción, el género, la finalidad, etc. Por ejemplo, en este caso, si bien los textos 7 y 8 dan una respuesta acerca de las consecuencias de las nuevas tecnologías de la comunicación, en la nota de opinión, se trata como una cuestión problemática, mientras que en el parcial se presenta lo dicho por los autores como un saber dado que no se cuestiona.

b) El enunciador del texto 8 se construye como alguien que sabe acerca de aquello sobre lo cual expone, y no explicita una posición propia. En este caso no se incluyen marcas de subjetividad que den cuenta de una valoración personal; esta actitud enunciativa es característica de este tipo de parcial, en el que justamente se atribuyen todos los enunciados a otros enunciadores.

c) En el texto 8, en la medida en que el enunciador expone y explica las posturas de Geminello Alvi y de Eco, el destinatario previsto es alguien que desconoce las opiniones de estos autores sobre el tema planteado. Este es un dato clave para el género discursivo respuesta de parcial ya que pone en evidencia claramente el carácter construido de todo discurso: en este caso, el sujeto empírico (alumno) construye un enunciador que maneja un saber y lo explica a un supuesto destinatario que no maneja ese saber. Sin embargo, el parcial será leído y evaluado por un docente que ya posee esos conocimientos, pero que evaluará cómo estos son explicados de manera precisa y clara.

d) En el texto hay una referencia permanente a los enunciados de Alvi y de Eco, dado que la secuencia dominante es expositiva. Entre las marcas que dan cuenta de esto en el texto encontramos:
• "Según Geminello Alvi"
• "En efecto, este autor, oponiéndose a aquellos que dan por sentado que tecnologías como Internet no traen más que beneficios, considera que"
• "Esto continuaría en una progresión que"
• "Umberto Eco señala que"
• "Esto se evidencia, según Eco"
El enunciador principal no se manifiesta de acuerdo ni en desacuerdo con los enunciadores que incluye. Este rasgo es característico de los textos con secuencia dominante expositiva, pues aquí la cita se introduce para atribuir la responsabilidad sobre lo afirmado a otro enunciador. Desde le punto de vista del género parcial, esto tiene que ver con el tipo de

saber que se evalúa en este tipo de examen: el alumno no opina desde su subjetividad sino que expone los saberes teóricos ya dados relacionados con la disciplina.

Consigna 5) En esta consigna el objetivo es sistematizar las diferencias entre los polos argumentativo y expositivo-explicativo. Es importante señalar que no se trata de categorías netamente delimitadas sino de orientaciones que toman los textos según qué secuencia predomine. Por eso la idea de "polo" tiene que entenderse como una tendencia. En general, los textos que se trabajan en el ámbito académico se ubican en los grados intermedios más que en uno u otro polo.

Eje	Polo expositivo-explicativo	Polo argumentativo
Modo de presentación de los conceptos o fenómenos (¿Controvertido o consensuado?)	Exposición de un saber construido previamente, que puede estar ya legitimado socialmente o ser un saber teórico que no se problematiza.	Conceptos que se problematizan. Construcción discursiva de nuevos conceptos o redefinición de conceptos a partir de la controversia.
Marcas de la subjetividad del enunciador (¿Se hace uso de primera persona, de expresiones valorativas, etc.?)	"Borrado" de las marcas de subjetividad.	Aparición de marcas de subjetividad.
Conocimientos y postura del destinatario que se construye (¿Sabe o no sobre el tema? ; ¿tiene una postura al respecto?)	Se construye un enunciatario con menos conocimientos, a quien es necesario explicarle o facilitarle la comprensión.	Se construye un enunciatario que puede tener los mismos conocimientos que el enunciador, pero que, o no tiene una postura al respecto, o bien disiente con el enunciador.
Presentación de otras voces (¿Funcionan como citas de autoridad, como citas refutativas, o aparecen para delegar en otro la responsabilidad de lo enunciado?)	Pueden usarse como citas de autoridad en el caso de las explicaciones o bien como una forma de delegar la responsabilidad de lo enunciado (nunca citas refutativas. Se puede agregar que siempre aparecen marcas claras que delimitan el discurso citante del citado.	Se usan la cita refutativa y la de autoridad como estrategias argumentativas. Se puede agregar que, como recurso argumentativo, los enunciados citados no siempre aparecen claramente diferenciados del discurso citante, sino que suelen ser teñidos por el criterio del enunciador principal.
Finalidad ¿Convencer o informar?	Informar y/o aclarar conceptos nuevos o complejos	Persuadir de la validez de la postura propia

Guía 3

La argumentación: abordaje secuencial.

<Autora: Mariana di Stefano>

<Tiempo estimado de trabajo: un encuentro>

A lo largo de las guías 3 y 4, el trabajo se centra sobre los discursos argumentativos. Los objetivos para la guía 3 se proponen que el alumno:

1. Se introduzca en las características generales de la argumentación,
2. Conozca los componentes de la secuencia argumentativa,
3. Sea capaz de identificar la hipótesis sostenida por un texto argumentativo y los argumentos que buscan fundamentarla,
4. Identifique la dimensión polémica en un discurso argumentativo.

Las actividades de la guía están pensadas para ser resueltas en una clase de 2 horas, aunque podría tomarse parte del tiempo de la clase siguiente –en los grupos que lo consideren necesario- ya que el trabajo sobre las guías 3 y 4 está previsto para que ocupe 3 clases. Sugerimos la siguiente organización del tiempo para resolverla en 2 horas:

45 minutos iniciales: presentación del tema de la argumentación, con miras a caracterizar este tipo de discurso en cuanto a: su finalidad (persuasiva), sus rasgos enunciativos (subjetividad explícita) y su organización secuencial (componentes: hipótesis/argumentos/dimensión polémica. Resulta siempre de utilidad inducir a los alumnos a que identifiquen situaciones sociales en los que estos se producen, y particularmente a que identifiquen discursos argumentativos propios de los últimos años de la educación media y de la educación superior, como ensayos, artículos científicos, conferencias, etc. En la guía para el alumno se sintetizaron algunas características muy generales de la argumentación, aunque suficientes para introducirse en el tema. La bibliografía que recomendamos para los profesores que deseen profundizar este abordaje introductorio es la siguiente (además de la bibliografía general sobre el tema):

Calsamiglia, Helena y Amparo Tusón (2001), *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel.
Marafioti, Roberto (2003), *Los patrones de la argumentación*, Buenos Aires, Biblos.
Plantin, Christian (2001), *La Argumentación*, Barcelona, Ariel.

En esta primera etapa de la clase recomendamos usar el análisis del texto del diario *Clarín* sobre los clubes de barrio para ejemplificar los conceptos introducidos.

Tiempo restante de la clase: estará dedicado a la resolución de las consignas restantes. Es recomendable que los alumnos hayan venido a la clase con el texto de M. Petit ya leído, para poder aprovechar el tiempo.

Consigna 1) Análisis de los elementos paratextuales. Dado que no es un tema nuevo, puede resolverse en forma oral entre todos. El género es “conferencia” (el paratexto lo dice explícitamente, pero es posible que los alumnos no lo identifiquen como género.

La deducción del tema puede hacerse por el título del libro de M. Petit: *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura.* Este anticipa que el tema pone en relación lectura/jóvenes. Y si bien no es posible deducir una postura de la autora a partir de este

paratexto, sí podemos inferir que esta autora propone una nueva mirada sobre el tema, de lo que anticipamos que su discurso será argumentativo (buscará sostener algo nuevo sobre los jóvenes y la lectura) y a la vez polémico, ya que lo "nuevo" probablemente deba discutir con lo "viejo".

En la lectura de lo paratextual habrá que considerar la nota al pie, que aporta información sobre la conferencista. El hecho de que se destaque la inserción académica y los numerosos trabajos de investigación llevados a cabo por la autora, prestigian a la conferencista y le otorgan autoridad sobre el tema. Además, nos permite anticipar que estamos ante un material en el que va a llevarse a cabo una argumentación de tipo académica. Este tipo de argumentación se caracteriza por basarse en investigaciones propias que los autores llevaron a cabo. Esta nota al pie permite también deducir una preocupación por la función social de la lectura en M. Petit.

Consigna 1) a. y b. Para la resolución de estas consignas, los alumnos pueden trabajar en grupos. Se les pueden dar 30 minutos para que formulen en una hoja la hipótesis del texto y los argumentos. También resulta positivo que intenten contestar por escrito las respuestas a las consignas sobre la dimensión polémica, ya que la escritura los obliga a ser precisos y a definir con claridad cuáles son para ellos estas ideas que transmite el texto.

En la última etapa de la clase puede hacerse una puesta en común para chequear las lecturas realizadas por cada grupo.

Se trata de un texto que, probablemente por su carácter oral, si bien es complejo por la cantidad de ideas que pone en relación, provee facilitadores para la lectura (o mejor dicho escucha, ya que fue esta la recepción prevista).

Con respecto a la **hipótesis** sostenida por la autora en el texto, está formulada en forma explícita casi al comienzo:
"En el curso de las conferencias reunidas en este libro he intentado demostrar que **por obra de la lectura, aunque sea episódica, los jóvenes pueden estar mejor armados para participar activamente en su propio destino, aún en contextos sociales muy desfavorables; que pueden estar mejor armados para resistir a ciertos procesos de marginación y para elaborar o reconquistar una posición de sujeto, en vez de ser solamente objeto en los discursos de otros.** Por lo tanto me parece que **el desafío del desarrollo de la lectura, especialmente entre chicas y chicos para quienes leer no es algo evidente al comienzo, tiene que ver con la condición de ciudadano, con la democratización profunda de una sociedad**."

Un facilitador muy importante para identificarla es la proposición que la introduce: "he intentado demostrar que...". Teniendo en cuenta el tipo de preguntas que esta hipótesis responde, se ubica en el tipo de pregunta 1: ¿Qué tenemos que pensar de esto? ¿Es lindo, es bueno...? En este caso: ¿Qué tenemos que pensar de lectura? ¿Es útil, necesaria para los jóvenes?

Con respecto a los **argumentos**, estos están destacados en negrita en el texto, se suceden en una enumeración y aportan las razones por las cuales la autora afirma que la lectura es útil para los jóvenes:

- **Primer aspecto, el más conocido: leer ya es, o sigue siendo, en estos albores de los multimedia, un atajo privilegiado para tener acceso al saber y a la información.** Eso puede modificar decisivamente nuestro trayecto escolar, profesional o social. El saber es pensado por los lectores como un medio de participar del mundo, de comprenderlo mejor, de encontrar un lugar en él.

- **Segundo aspecto: la lectura es también un atajo privilegiado para acceder a un uso más fluido de la lengua.** La lengua puede constituir una terrible barrera social. Apropiarse de la lengua y atreverse a tomar la palabra son gestos propios de una ciudadanía activa.
- **Tercer aspecto, la lectura puede ser un camino privilegiado para construirse a sí mismo, para dar un sentido a la propia experiencia, para darle voz al sufrimiento y forma a los deseos o a los sueños.**

Con respecto a la **dimensión polémica**, esta se manifiesta muy pronto, cuando la autora se anticipa a las críticas que podrían hacerle. En este caso polemiza con un adversario potencial, que no especifica quién podría ser: Se lo presenta a través de una generalización: "podrían decirme". En el texto se plantea el contraargumento de ese potencial adversario y se lo refuta:

Contraargumentos 1:

- Situar la lectura del lado de la emancipación y de la construcción del ciudadano no es nada novedoso.
- Desde hace por lo menos dos siglos se supone que el libro debe permitir al lector conquistar la aptitud de juzgar por sí mismo, sin directivas ajenas: en ese registro se justifica el acceso al libro en los países democráticos a lo largo de todo el siglo XIX, siguiendo la estela del Iluminismo, y aún en nuestros días, en gran medida.

Refutación 1:

- Se situó a la lectura del lado de la emancipación y de la construcción del ciudadano en el discurso pero no en la práctica, en la que predominó la lectura disciplinada y controlada.
- La "novedad" de la presente investigación radica en ubicarse del lado de los lectores reales, para apreciar de qué manera la lectura ayuda a cada uno a construir su derecho de ciudadanía.

Contraargumento 2: tampoco en este caso se especifica el adversario y se presenta un contraargumento a través de una generalización y de una construcción en la que no se especifica el agente ("un aspecto a menudo desconocido o subestimado o derivado hacia...".

- La lectura que practican los jóvenes son lecturas de evasión o de distracción.

Refutación 2:

- No es para nada lo mismo. Leer para descubrirse a sí mismo, para construirse o reconstruirse, no es la misma experiencia que leer para olvidar o para distraerse.
- El libro sigue siendo irreemplazable para muchos chicos y chicas, aún cuando sólo recurran a él de manera episódica, porque les permite elaborar su mundo interior, su subjetividad, su intimidad, porque les permite soñar.

Contraargumento 3:

- La elaboración del mundo interior a través de la lectura ocurre en la infancia.

Refutación 3:

- Esa función de la lectura no es privativa de la infancia. A través de la lectura, trazar nuestro propio camino y desprendernos del discurso de los otros, de los determinantes familiares o sociales, donde en definitiva ocurrimos y elaboramos nuestra historia, es algo que puede producirse a lo largo de toda la vida, pero que es muy sensible en la adolescencia.
- La adolescencia es la edad en la que en los libros se buscan palabras que permitan dominar los miedos y encontrar respuesta a las preguntas que nos atormentan.

Trabajo con el parágrafo "La dimensión argumental en el relato"

Es probable que no alcance el tiempo para trabajar estas consignas en clase pero se las puede dejar planteadas como tarea. Los alumnos podrán resolverlas por escrito, para comentar oralmente en la clase siguiente.

Resulta importante que los alumnos comiencen a percibir la dimensión argumentativa presente en todo tipo de textos, aunque no sean los predominantemente argumentativos desde el punto de vista secuencial. Percibir esa dimensión y formular en forma explícita esa orientación argumentativa global que el texto sostiene en forma implícita, entrena a los alumnos en las operaciones de inferencia, en este caso, inferencia de lo implícito.

Consigna 2) a. Hipótesis posible: el aprendizaje no supone la contemplación de un modelo sino el incorporar a lo propio lo que el maestro le da o le deja.

Guía 4

La argumentación: el plan textual. Recursos con función argumentativa. Los conectores en la argumentación.

<Autoras: Mariana di Stefano y Fabia Arrossi>

<Tiempo estimado de trabajo: dos encuentros>

Los objetivos de trabajo para esta guía se proponen que el alumno:

1. Conozca la reflexión sobre las partes de un discurso argumentativo en la retórica aristotélica;
2. Conozca algunos de los planes textuales descriptos en relación con los discursos argumentativos actuales;
3. Reconozca el valor de los conectores en un discurso argumentativo;
4. Conozca la noción de recurso argumentativo e identifique su función en los textos.

Esta es una guía bastante extensa, con lo cual es preferible que los alumnos acudan a la clase habiendo leído las partes teóricas en las que se explican la *dispositio* aristotélica y los planes textuales de los discursos argumentativos actuales.

El docente puede tomar los 45 minutos iniciales para exponer o coordinar la exposición de los alumnos sobre las cuestiones teóricas: *dispositio* aristotélica y planes textuales de los discursos argumentativos actuales.

El plan textual

Consigna 1) En la conferencia identificamos las siguientes partes:

1. Un **exordio o introducción**, en la que hay elementos propios de una captatio. Por un lado, los párrafos iniciales cumplen la función propia de una introducción: se presenta el tema y se explica la investigación llevada a cabo. Por otro lado, la conferencista llama la atención y genera cierta expectativa en su audiencia (captatio) por dos razones:
   a. Al decir que Goldin fue audaz en proponerle dar conferencias en México, porque ella no era una especialista en el tema, ya que solo había realizado investigaciones en barrios marginales franceses. Genera una expectativa: ¿cuán importantes o interesantes habrán sido esas investigaciones que después la editorial FCE le publicó un libro, y la autora no deja de dar conferencias en Francia y Latinoamérica?
   b. Al decir que todo lo que sabe sobre la lectura se lo debe principalmente a los jóvenes marginales franceses. Genera la curiosidad de conocer esas experiencias lectoras, que es el tema de su conferencia.

La introducción es:
"Quisiera ante todo agradecer el honor de haber sido publicada en la Biblioteca para la Actualización del Maestro, y agradecer a la Secretaría de Educación Pública. (...)
Este libro nació de una propuesta que me hizo Daniel Goldin, para leer en México, en otoño de 1998, cuatro conferencias sobre el tema de los jóvenes y de la lectura. Una propuesta audaz, porque yo no era lo que podría llamarse una especialista de esa cuestión. ¿Qué era entonces lo que me confería autoridad para disertar sobre ese tema? Era el hecho de haber realizado, desde 1992, como antropóloga, investigaciones sobre la lectura y la relación con los libros, en particular en lugares donde uno puede ser expuesto a la marginación y al

aislamiento, tanto en barrios "desfavorecidos" de ciudades francesas como en regiones rurales. También el hecho de haber escuchado a jóvenes y no tan jóvenes decir qué cosas habían cambiado en sus vidas a partir de la lectura y en ciertos casos de la frecuentación de una biblioteca. Y quisiera decir de entrada que lo que yo aprendí sobre la lectura se lo debo ante todo a esos lectores. Se lo debo también a algunos escritores, psicoanalistas, sociólogos, historiadores cuyas obras y trabajos he leído como contrapunto a mis investigaciones. Se lo debo por último a mi propia experiencia como lectora, sobre la cual he tratado de reflexionar un poco."

2. Confirmatio (o desarrollo de la argumentación): en esta parte, que llega hasta el final de lo que hemos tomado (ya que la conferencia era más extensa), hay una mezcla de los distintos planes textuales que hemos visto. Identificamos dos partes:
   a) Para la **presentación de la hipótesis**, adopta un **orden dual propio de la polémica**: presenta la hipótesis y a continuación los contra argumentos potenciales y su refutación:

- Formula hipótesis:

"En el curso de las conferencias reunidas en este libro he intentado demostrar que por obra de la lectura, aunque sea episódica, los jóvenes pueden estar mejor armados para participar activamente en su propio destino, aún en contextos sociales muy desfavorables; que pueden estar mejor armados para resistir a ciertos procesos de marginación y para elaborar o reconquistar una posición de sujeto, en vez de ser solamente objeto en los discursos de otros. Por lo tanto me parece que el desafío del desarrollo de la lectura, especialmente entre chicas y chicos para quienes leer no es algo evidente al comienzo, tiene que ver con la condición de ciudadano, con la democratización profunda de una sociedad."

- Contraargumentos potenciales:

"Podrían decirme que situar la lectura del lado de la emancipación y de la construcción del ciudadano no es nada novedoso. Desde hace por lo menos dos siglos se supone que el libro debe permitir al lector conquistar la aptitud de juzgar por sí mismo, sin directivas ajenas: en ese registro se justifica el acceso al libro en los países democráticos a lo largo de todo el siglo XIX, siguiendo la estela del Iluminismo, y aún en nuestros días, en gran medida."

- Refutación de los contra argumentos:

"Sin embargo, observemos que casi siempre se trataba de una lectura bien determinada la que supuestamente debía conducir al lector a la emancipación: la lectura disciplinada y controlada de obras "instructivas".
Ahora bien, si prestamos atención a lo que dicen los lectores, vemos que se establecen múltiples comercios con el libro, algunos de ellos discretos e incluso secretos. Hay usos que frecuentemente son silenciados, aunque muchos de nosotros los hayamos experimentado, aunque sean muy antiguos. Y esto nos lleva a plantear la cuestión de la relación entre lectura y emancipación de un modo algo diferente. En eso radica la "novedad": en esa decisión de ubicarse resueltamente del lado del lector. O más bien de los lectores, no de un lector abstracto sino de los lectores reales, en condiciones de apreciar de qué manera la lectura ayuda a cada uno a construir su derecho de ciudadanía."

b) Para la **presentación de los argumentos propios**, sigue el siguiente orden, centrado en una enumeración, pero con algunas variantes:

- Comienza con una definición descriptiva de la *lectura*. Este comienzo es muy común en la argumentación, ya que crea una especie de punto de partida, de acuerdo entre autor y audiencia acerca de qué se entiende, en este caso, por lectura. A partir de allí, podrá después enumerar las razones:

"Recordemos que la lectura tiene siempre dos vertientes, marcadas por la omnipotencia adjudicada al texto escrito y a su vez por la libertad del lector. Mucho se ha utilizado lo

escrito, en forma de trozos cuidadosamente seleccionados, para imponer modelos edificantes, e incluso para inculcar temor, para someter cuerpos y espíritus, para dominar a distancia, para incitar a cada uno a quedarse en su lugar. Es la primera vertiente, coercitiva, de la lectura.

Por ejemplo, cuando realicé entrevistas en medios rurales, muchos habitantes guardaban el recuerdo de las llamadas "lecturas edificantes". Como Juana, al evocar sus días de pensionado: "Todo lo que no era el programa estaba prohibido... Nunca teníamos tiempo libre... En el refectorio no teníamos permiso de hablar; nos leían vidas de niños modelo y vidas de santos."

Pero nadie puede estar seguro de dominar a los lectores aún allí donde poderes de toda índole tratan de controlar el acceso a los textos. En efecto, los lectores son activos, se apropian de esos textos, los interpretan a su antojo, deslizando entre las líneas sus deseos y sus preguntas: estamos allí ante toda la alquimia de la recepción. Y esa segunda vertiente de la lectura, ese diálogo entre el lector y el texto, es lo que se sitúa en el centro de mi reflexión."

- Como esta definición funciona como una especie de *digressio*, a continuación (y dado que estamos en una situación de comunicación oral) la autora explicita las preguntas que ella misma se formuló y que la llevaron a formular su hipótesis a modo de respuesta a las mismas. Hay, entonces, un párrafo en el que se refuerza el problema y la respuesta al problema:

"Ese diálogo, sobre el que reflexiono en el libro, me ha llevado a pensar en a lo que está en juego en la lectura hoy en día. ¿Por qué es importante leer? ¿Por qué la lectura no es una actividad anodina, un entretenimiento más? ¿Por qué la práctica escasa de la lectura contribuye a hacer más frágiles ciertas regiones, ciertos barrios, aunque no se llegue al semianalfabetismo? E inversamente ¿de qué manera la lectura puede ser un componente de afirmación personal y de desarrollo de un lugar, de un barrio, de una región o de un país? En mi opinión, la lectura lo logra de varias maneras, apelando a varios registros, y es precisamente esa pluralidad de registros lo que parece importante."

- Enumeración de argumentos. Es el espacio en el que despliega sus razones y aporta los datos y conclusiones más ricas de su investigación. El orden es de enumeración sucesiva:

"Primer aspecto, el más conocido: leer ya es, o sigue siendo, en estos albores de los multimedia, un atajo privilegiado para tener acceso al saber y a la información, y eso puede modificar decisivamente nuestro trayecto escolar, profesional o social. Además el saber es pensado con frecuencia por los lectores como la llave de la libertad, como un medio de no quedar al margen de su tiempo, un medio de participar del mundo, de comprenderlo mejor, de encontrar un lugar en él.

Segundo aspecto: la lectura es también un atajo privilegiado para acceder a un uso más fluido de la lengua, esa lengua que puede constituir una terrible barrera social. Y apropiarse de la lengua, manejarla con un poco más de soltura, es algo que supera el tema de la prosecución de la escolaridad. Atreverse a tomar la palabra o a tomar la pluma, son gestos propios de una ciudadanía activa.

Pero la mayor o menor habilidad para jugar con el lenguaje no anuncia simplemente una posición más o menos cómoda en el orden social. El lenguaje no puede reducirse al rango de instrumento; tiene que ver con nuestra construcción como sujetos hablantes. Y escuchando a los lectores se alcanza a medir hasta qué punto **la lectura puede ser un**

camino privilegiado para construirse a sí mismo, para dar un sentido a la propia experiencia, para darle voz al sufrimiento y forma a los deseos o a los sueños. Evocamos aquí un **tercer aspecto** de la lectura, un aspecto muy rico y, curiosamente, a menudo desconocido o subestimado, o derivado hacia las lecturas llamadas de evasión o de distracción."

- El tercer argumento que acaba de formular es el más importante para la autora y el más novedoso. Por ello, es al que le dedica más espacio textual y en cuya exposición introduce también la dimensión polémica. Refuta un contraargumento apenas explicado en la última línea anterior:

"No es para nada lo mismo. Leer para descubrirse a sí mismo, para construirse o reconstruirse, no es la misma experiencia que leer para olvidar o para distraerse, aunque las dos puedan mezclarse algunas veces. Y precisamente porque les permite elaborar su mundo interior, su subjetividad, su intimidad, porque les permite soñar, es que el libro sigue siendo irreemplazable para muchos chicos y chicas, aún cuando sólo recurran a él de manera episódica."

- Sigue desarrollando el argumento 3, a través de ejemplos y citas textuales de los entrevistados:

"Esos jóvenes cuentan cómo, en su infancia, con historias y con cuentos, pudieron abrirse a otro lugar, a un mundo propio, a un espacio íntimo, incluso en contextos donde no parece haber quedado ningún espacio personal. Escuchemos a Christian. Tiene diecisiete años y vive en un hogar para trabajadores jóvenes. Va a la biblioteca para estudiar horticultura y gestión del agua. Y dice: "Me gusta todo lo que tiene un aire Robinson (Crusoe), las cosas así. Me permite soñar. Me imagino que algún día llegaré a una isla, como él, y a lo mejor, quién sabe, podría hacerme una cabaña". Escuchemos también a Ridha, que recuerda sus lecturas de infancia: "Me gustaba porque el Libro de la selva es algo así como arreglárselas en la selva. Es el hombre que por su ahínco acaba siempre por dominar las cosas. El león es tal vez el patrón que no quiere darte trabajo o la gente que no te quiere. Y Mowgly se construye una choza, es como su hogar, y de hecho pone sus marcos. Se delimita."

Habrán notado ustedes la evocación de lugares, de habitáculos: la cabaña en la isla, la choza en la selva. Muy rápidamente fui sorprendida por la frecuencia de las metáforas espaciales empleadas por los lectores. El lector elabora un espacio propio donde no depende de los otros, y donde a veces hasta les da la espalda a los suyos. Leer le permite descubrir que existe otra cosa, y se le ocurre que podrá diferenciarse de su entorno, participar activamente en su destino.

El mismo gesto de la lectura es ya una vía de acceso a ese territorio de lo íntimo que ayuda a elaborar o mantener su sentido de individualidad, al que está unida la capacidad de resistir."

- Refuta otro contraargumento dentro de este tercer argumento:

"Y eso evidentemente no es privativo de la infancia. Pareciera que lo esencial de la experiencia de la lectura fuera esa posibilidad de, a partir de imágenes o fragmentos recogidos en los libros, dibujar un paisaje, un lugar, un habitáculo que sólo debemos a nosotros mismos. Un espacio, un habitáculo que nos hacen lugar, donde podemos dibujar nuestros contornos, comenzar a trazar nuestro propio camino y desprendernos del discurso de los otros, de los determinantes familiares o sociales, donde en definitiva ocurrimos y elaboramos nuestra historia. Es algo que puede producirse a lo largo de toda la vida, pero que es muy sensible en la adolescencia. Una edad en la que en los libros se buscan

palabras que permitan dominar los miedos y encontrar respuesta a las preguntas que nos atormentan. (...)”

No se identifica en este texto una conclusión propiamente dicha, ya que –como ya señalamos- la conferencia no fue tomada en su totalidad. Hay, de todas formas, en el fragmento tomado, un cierre del razonamiento.

Pensamos que lo importante al proponer a los alumnos que lean este nivel del plan textual en el texto dado es que perciban estrategias que podrán poner en uso a la hora de la escritura.

Con respecto al plan textual de la nota del diario *Clarín*, si no hay tiempo suficiente, se les puede pedir a los alumnos que lo resuelvan para la próxima clase, momento en el que se puede hacer una puesta en común rápida, para chequear si hubo o no problemas con el tema. Está pensada como ejercitación de refuerzo.

En el editorial, se identifica:
1. **Párrafo introductorio**: ubica en tema (anticipado por el título) y anticipa postura sostenida.
2. **Confirmatio**: adopta una forma narrativa: en un primer momento,... ; después,... El objetivo es mostrar el deterioro de los clubes, para introducir luego las causas, que organiza a modo de enumeración sucesiva.
3. **Conclusión**: refuerza la hipótesis reiterándola.

Consigna 2) Interesa que reconozcan algunos de los conectores más importantes en el texto, por su función organizadora del discurso u orientadora del razonamiento.

Se pueden, por ejemplo, destacar:
En el párrafo introductorio, los **conectores aditivos** para organizar la enumeración: también..., también..., por último...
En la confirmatio, el *por lo tanto* (**consecutivo**) en la formulación de la hipótesis; el *sin embargo* para introducir la refutación a los contraargumentos; también el *pero*, casi al final, con la misma función (**adversativos).** Los **organizadores del discurso** para enumerar los argumentos propios: *primer* aspecto, *segundo*, *tercero*.

Recursos argumentativos

El objetivo de estas actividades es incorporar la noción de "recurso argumentativo", distinguiéndolo del concepto "argumento"; pues la identificación de los argumentos involucra la actitud activa por parte del lector, quien debe buscar las razones plasmadas en los recursos.

Consigna 3) A modo de ejemplo, los dos primeros argumentos a completar en el cuadro se pueden sintetizar del siguiente modo:
1) La industria anglófona de a poco está sustituyendo el libro impreso por las versiones electrónicas.
2) Internet genera un cambio sin precedentes en la naturaleza del libro. [En este caso, se parte de la analogía para luego plantear que se trata de un caso más extremo.

Consigna 4) Para resolver esta consigna, los alumnos pueden confeccionar un cuadro similar al que figura en el apartado 4.2., en el que se transcriban los fragmentos del texto, se identifiquen los recursos argumentativos y se formulen sintéticamente los argumentos.

Guía 5

Los géneros discursivos con secuencia dominante expositivo-explicativa. Diferencias entre géneros orales y escritos.

<Autora: María Cecilia Pereira>

<Tiempo estimado de trabajo: dos encuentros>

El objetivo de esta parte del trabajo es familiarizar al alumno con las características de los discursos que procuran explicar temas o conceptos.

En el nivel superior, el estudiante deberá leer manuales, "libros de texto" y consultar diccionarios especializados, entre las fuentes bibliográficas más frecuentes. Al mismo tiempo, deberá producir escritos tales como parciales, trabajos prácticos, informes o monografías. Asimismo, en su futura actividad docente, deberá organizar exposiciones y dictar clases. Estos géneros, tan diferentes en apariencia, se caracterizan porque tienden a hacer saber/ hacer conocer algo a su destinatario y porque tienen la finalidad de que éste comprenda, conozca. No se trata de discursos que procuran únicamente transmitir información sino que establecen con el lector un contrato de tipo cognitivo, buscan instaurar a partir del discurso una simetría de saberes entre el que explica (poseedor de un saber mayor) y el que recibe la explicación.

Los discursos expositivo-explicativos se constituyen como un entramado de proposiciones articulado por relaciones lógicas del tipo causa/efecto, razón/resultado, enunciado general/ejemplo, afirmación/justificación. Este tipo de textos requiere para la lectura de mayor tiempo de procesamiento que los textos narrativos. Comprenderlos implica construir una o varias redes de relaciones entre conceptos que corresponden a un determinado dominio del conocimiento, por lo que se vuelven determinantes, en este proceso, los saberes del lector sobre el campo conceptual al que se refiere el texto. En ese sentido, se recomienda que, para trabajar con los ejercicios propuestos, los alumnos busquen información pertinente del campo disciplinar al que se refiere al texto a leer y amplíen de ese modo sus competencias enciclopédicas, pues les serán requeridas tanto para la producción de los escritos como para su interpretación.

Ahora bien, leer un texto expositito-explicativo no implica únicamente procesar la información proposicional, sino también interpretar el modo en que la información es puesta en escena en el discurso. Las exposiciones se caracterizan por generar la ilusión de transparencia, se presentan como una copia, una "foto" del objeto al que hacen referencia. Desde el punto de vista discursivo, tienden a borrar marcas enunciativas del sujeto para producir efectos de objetividad y, además, demarcan claramente los enunciadores diferentes del locutor cuando integran otras voces. Los textos expositivos incluyen secuencias variadas que obedecen al orden propuesto por el expositor. Por eso, para leer exposiciones en el ámbito de los estudios superiores, el alumno debe ubicar la perspectiva desde la que se abordan los temas, el recorte que se efectúa de ese objeto a explicar, establecer el tipo de explicación que se ofrece y las relaciones entre los temas abordados y otros próximos. Para escribir textos expositivo-explicativos deberá, además, proponer como expositor un orden en el desarrollo conceptual, apelar a distintos recursos (definiciones, clasificaciones, pequeños relatos, construcción de analogías y de ejemplos, explicaciones por la causa) que le permitan expresar con claridad los conceptos que ha leído, indicar las fuentes que consultó, entre otras operaciones complejas.

Para profundizar sobre los rasgos del discurso expositito-explicativo puede consultarse el trabajo de B. Zamudio y A. Atorresi (2000) *La explicación*[2].

La unidad cuyos ejercicios comentaremos a continuación apunta globalmente a que el alumno reflexione sobre los rasgos más marcados de los géneros en los que dominan la secuencia explicativa. Estos géneros se caracterizarán, siguiendo a M. Bachtin, por sus regularidades internas (tema, estilo y estructuración) y externas (esfera de la actividad social en la que los discursos se concretan). Se destacarán en la guía características tales como la organización de la información y los rasgos gramaticales. A su vez se mostrará el modo en que estos rasgos se relacionan con la situación comunicativa puntual en que se anclan los discursos concretos: el objetivo o la intencionalidad del intercambio, el canal oral o escrito de la comunicación, las competencias de los hablantes, el tratamiento del tema.

Las consignas de la primera parte

Consigna 1) Procura que el estudiante reconozca formas muy usuales de la explicación oral y las oponga a las explicaciones escritas en géneros más complejos. Se propone entonces que registre el modo en que las explicaciones ofrecidas en la canción se van apartando de progresivamente de las características de la comunicación oral y van tomando rasgos propios de otros géneros, como el ensayo o el texto científico. Por ejemplo, las dos primeras explicaciones presentan un alto de grado de adecuación a la situación y al destinatario, pues emplean un léxico estándar y conocido para el niño, explicitan las relaciones causales mediante conectores, usan sinónimos con un grado decreciente de formalidad, remiten a situaciones de la vida cotidiana. Las explicaciones se apoyan en un sentimiento conocido por el niño (porque estaba muy contenta; estaba feliz, estaba chocha), y en datos concretos (porque iba a tener un hijo). En la tercera situación explicativa se remite a un enunciado más general “los hijos son la alegría de la vida” y se emplea una comparación (un hijo es como una rosa que florece). La cuarta explicación combina el léxico propio del discurso del niño (uso de diminutivos, por ejemplo), con términos más técnicos o disciplinares (rosáceas, pistilo, estambres). En la quinta explicación se incluye una definición (Realizarse es trascender) que bien podría figurar en un ensayo o en un texto filosófico, por su nivel de abstracción. Se ofrece también una serie de ejemplos (como por ejemplo un árbol) que demandan conocimientos previos que el destinatario no posee para su comprensión y la elaboración de inferencias (el equilibrio de la naturaleza es homólogo al de la realización personal). El último segmento explicativo es sencillamente el enunciado de un principio de la física, ya no hay sujetos que realizan acciones como en las primeras explicaciones (la gallinita va a tener un hijito) sino que se menciona una autoridad (Arquímedes) y se enuncia el principio de los fluidos en estado estático.

Consigna 2) Puede ser contestado en forma oral o escrita y tiene como fin reflexionar sobre el modo de organización de los discursos, el registro y la construcción del destinatario. Uno de los factores que producen un efecto humorístico es progresiva inadecuación de las respuestas al niño, inadecuación lograda por el uso de sustantivos abstractos, construcciones sin agente, enunciados generales, etc.

Consigna 3) Propone una reformulación de la explicación citada a partir de un cambio en la situación de comunicación. Para responder a esta consigna el alumno deberá consultar cualquier manual para ampliar información. Se recomienda revisar el texto producido después del trabajo con conectores y con los recursos explicativos.

[2] Zamudio, B. y A. Atorresi (2000) *La explicación,* Buenos Aires, EUDEBA, Enciclopedia Semiológica.

Las consignas de la segunda parte

Consigna 4) Apunta a que el alumno reconozca la organización de la secuencia explicativa y pueda reconstruir el interrogante que desencadena la explicación en el fragmento.

En lo que se refiere a la organización secuencial las explicaciones suelen incluir un marco (primer párrafo del texto), un interrogante (explícito o implícito: ¿cómo se produce el paso de una especie a otra? ¿Qué sostiene la teoría del transformismo biológico?), una respuesta (segundo párrafo).

Es importante que los alumnos identifiquen a partir de los datos paratextuales y del marco en el que se presenta la explicación, la perspectiva del que explica. Para ello, deberán reparar en que el fragmento pertenece a una historia de la filosofía (y no a un libro de biología, por ejemplo) y podrán buscar y comentar información sobre el romanticismo, el positivismo y la "idea romántica del progreso", de modo tal de ubicar la explicación leída y de interpretar las evaluaciones del expositor. También deberán reconocer que se trata de un texto destinado a lectores con un nivel de estudios relativamente alto, que se trata de una historia de la filosofía publicada en dos tomos, entre otros rasgos que les permitirán caracterizar el género y sus diferencias con el manual de escuela media que leerán en el ejercicio siguiente.

Consigna 5) Tiene como objetivo que el alumno observe las reformulaciones interdiscursivas que muestran diferencias entre géneros (una historia de la filosofía destinada al nivel universitario y un manual de biología destinado al nivel medio) a partir del modo en que se reformulan las nominalizaciones del texto de Abbagnano en el texto de Gago.

La expresión "La tendencia de toda especie a multiplicarse según una progresión geométrica "se reformula del siguiente modo en el manual: "Los individuos de una determinada población se multiplicarán de manera geométrica, siempre y cuando no existan presiones naturales, factores del medio ambiente o propios de los individuos que incidan negativamente sobre los organismos. En tales condiciones, una población de, por ejemplo, ratones, se duplicaría al cabo de un año, se cuadruplicaría en el segundo año, aumentaría ocho veces su número en el tercer año, dieciséis veces en el cuarto y así sucesivamente."

La expresión "La existencia de pequeñas variaciones orgánicas que se verifican en los seres vivientes" se reformula como "Al estudiar las plantas y los animales, observó que dentro de una misma especie existían numerosas diferencias entre los individuos, variaciones, y que estas podrían ser más o menos evidentes".

En el texto de menor grado de teoricidad se observan construcciones sintácticas con agente, reformulaciones intradiscurivas con función explicativa, uso de ejemplos con casos concretos, otros fenómenos.

Consigna 6) El cuadro tiene como función sistematizar la reflexión sobre diferentes géneros en los que predomina la secuencia explicativa a partir de la comparación de los dos textos:

	Texto de Abbagnano	Texto de Gago
Empleo de terminología disciplinar	Sí (en mayor número)	(en menor número)
	Ejemplo: selección natural; progresión geométrica	Ejemplo:
Predominio de nominalizaciones y de	Sí	

construcciones impersonales	Ejemplo: La tendencia de toda especie; la existencia de variaciones; la lucha por la vida	Ejemplo:
Uso de comillas para indicar la cita textual	Sí	
	Ejemplo: Tal es *la ley de la selección natural,* que "tiende –dice Darwin (Origen de las especies, 4º, 18) – al perfeccionamiento de cada criatura viviente en relación con sus condiciones de vida orgánicas e inorgánicas, y por consiguiente, en la mayor parte de los casos, a un progreso en su organización."	Ejemplo:
Uso de comillas para subrayar el uso metafórico de la expresión		Sí
	Ejemplo:	Ejemplo: "presiones naturales" "Lucha por la supervivencia" "lucha por la existencia"
Presencia de ejemplos		Sí
	Ejemplo:	Ejemplo: El caso de los ratones

Consignas 7), 8) y 9) Procuran ejercitar al alumno en la producción de construcciones sintácticas propias de los discursos con mayor grado de teoricidad.

Consigna 7) Continúa el trabajo con la nominalización. Las respuestas esperadas son:
Las especies más aptas sobreviven en la lucha por la vida.
La supervivencia de las especies más aptas en la lucha por la vida.
La naturaleza opera una selección.
La selección natural.
Los individuos se multiplican según una progresión geométrica.
La multiplicación de los individuos según una progresión geométrica.
Dentro de una misma especie algunos individuos mutan.
La mutación de los individuos dentro de una misma especie.

Consigna 8) Propone trabajos con las formas pasivas o impersonales. Las respuestas esperadas son:
Los gatos comen a los ratones antes de que estos se reproduzcan.
Los ratones son comidos por los gatos antes de que estos se reproduzcan.
Los ratones son comidos antes de que se reproduzcan.
El autor no desarrolló el concepto con suficiente claridad.
El concepto no fue desarrollado con claridad por el autor.
No se desarrolló con claridad el concepto.
Darwin observó las diferencias entre individuos de una misma especie.
Las diferencias entre individuos de una misma especie fueron observadas por Darwin.
Se observaron diferencias entre individuos de una misma especie.
Darwin objetó algunas afirmaciones de Lamarck.
Algunas afirmaciones de Lamarck fueron objetadas por Darwin.

Consigna 9) Trabaja sobre las formas interrogativas indirectas.

¿Cómo se produjo la evolución?
Darwin se preguntó cómo se había producido la evolución. / No se sabía cómo se había producido la evolución.
¿Cómo actúa la selección natural?
Darwin se preguntó cómo actúa a selección natural. / Darwin se interrogó sobre la manera cómo actúa la selección natural.
¿Los individuos varían de una especie a otra?
Darwin se preguntó si los individuos varían de una especie a otra.

Consigna 10) Procura que el alumno adquiera algunas estrategias para leer explicaciones y exponer de modo pertinente las explicaciones leídas. Para ello, le solicita que construya la pregunta a la que responde el texto, que observe si el texto propone una explicación ecuativa o una explicación causal y que transforme la interrogativa directa correspondiente al interrogante formulado en una interrogativa indirecta. Esta última operación contribuye especialmente a facilitar la redacción del marco de las explicaciones que deberán desarrollar, por ejemplo, para responder a preguntas de parcial.

La explicación de Vilée tiende a desplegar una relación de equivalencia a través de uso de definiciones. El interrogante al que responde el texto es:
¿A qué se denomina evolución orgánica y evolución inorgánica en el contexto de las ciencias biológicas? ¿Qué se entiende por evolución en el campo de las ciencias biológicas?

Una reformulación posible del interrogante es: Las ciencias biológicas se han interrogado sobre lo que significa la evolución orgánica y la evolución inorgánica.

La explicación de Rodríguez Rozzi, en cambio, es una explicación causal. El interrogante al que responde el texto es: ¿cómo han interactuado los diferentes mecanismos que participan en la evolución biológica para que ocurra la transformación de una especie a otra? La oración interrogativa indirecta puede ser: Rodríguez Rozzi se pregunta cómo han interactuado los mecanismos que participan en la transformación de una especie a otra.

Consigna 11) Se propone mostrar, por oposición, ciertos rasgos enunciativos de las exposiciones. El texto de Sendra, al poner como eje de la explicación una analogía con una experiencia personal del explicador, transgrede la mayoría de los rasgos del discurso expositito-explicativo típico del ámbito académico.

Desde el punto de vista de la construcción discursiva, los textos que se ubican en este polo tienden a borrar las marcas enunciativas del sujeto para producir efectos de objetividad. El enunciador no está presente con un yo o un nosotros al cual se le atribuye claramente la opinión como es el caso de la argumentación. El enunciador del texto expositivo se oculta en un saber legitimado que se propone comunicar con el fin de hacer comprender al destinatario conceptos o fenómenos que se presentan como socialmente aceptados y, muchas veces, como indiscutibles. La configuración argumentativa global y las evaluaciones del expositor suelen aparecer bajo formas que no resultan fácilmente identificables (los verbos de decir que introducen diferentes voces: supone/revela, demuestra/ intenta demostrar, cree/sostiene; los operadores pragmáticos como poco, algo, casi; los matices valorativos que presentan las reformulaciones y los agrupamientos de la información que despliega el expositor, entre otras) pues el discurso en su conjunto busca producir un efecto de objetividad. Se presentan, en primer plano, los fenómenos o conceptos como el producto de un “conocimiento sin conocedor”.

La situación de Matías en el supermercado genera un efecto humorístico, entre otras cosas, porque construye una analogía que no responde a ninguno de os rasgos mencionados.

Para la escritura del texto (ejercicio 12) que pueda integrar un manual sobre el tema del descubrimiento o la conquista de América, los alumnos deberán obtener información de fuentes múltiples sobre el tema, delimitar un subtema y planificar la respuesta. Para resolver esta consigna, los alumnos pueden confeccionar un cuadro en el que se transcriban los fragmentos del texto, se identifiquen los recursos argumentativos y se formulen sintéticamente los argumentos.

Guía 6

La enunciación. La construcción del enunciador expositivo.

<Autora: Emilce Balmayor>

<Tiempo estimado de trabajo: dos encuentros>

El propósito de esta guía es desarrollar el conocimiento del "tipo discursivo" "exposición". Trabajaremos, entonces con algunos géneros que se pueden clasificar como géneros expositivos. Los fragmentos que a modo de ejemplos presentamos nos servirán para analizar las características específicas de los géneros discursivos correspondientes al concepto general de exposición.

Esta guía se compone de dos partes: la presentación del concepto teórico y algunas consignas para que resuelva el alumno. Se pretende de este modo que haya un previo acercamiento a un concepto con el propósito de que se identifiquen algunos aspectos caracterizadores del tipo discursivo, y algunas de las variantes que se producen en la ocurrencia real. Una vez que se ha trabajado en clase este reconocimiento, el alumno podrá pasar a la elaboración de un texto. No se pretende una producción que reúna todas las condiciones presentadas sino un texto aceptable, según el criterio del profesor a cargo del curso. Cuantas más condiciones se respeten suponemos que más datos conceptuales se han adquirido. Sugerimos que los aspectos teóricos se desarrollen en el primer encuentro y se destine el segundo íntegramente a la producción del alumno y su corrección. Pero también podrían realizarse parciales acercamientos al género y requerirse de modo más o menos inmediato una breve producción con el fin de obtener una respuesta más rápida del aprovechamiento de la clase. Estimamos también que sería muy conveniente que el alumno fuera a cada uno de los encuentros con el material leído, pues facilitaría la exposición del docente y agilizaría la clase, dado que no se pretende una clase-conferencia sino una interacción directa con el material presentado. Pero estas cuestiones deben decidirse en función de las características de cada grupo.

Se sugiere, asimismo, que el docente puede plantear nuevas situaciones discursivas en forma oral. Por ejemplo, con preguntas del tipo:

- "¿Cómo se hubiera planteado el discurso si el texto (que se está trabajando) hubiera estado destinado a niños de 10 años (y no a adultos como es el caso de los textos presentados)?"
- "¿Cómo se hubiera planteado el discurso si se supusiera que el lector no conoce el léxico usado en el texto?" "¿Qué cambios haría?" "¿Cómo reformularía los términos que se suponen desconocidos?"
- "¿De qué otro modo se podría ilustrar este artículo?"
- "¿Podría ocurrir que un texto expositivo no tuviera en su plan textual las mismas partes (categorías discursivas) que las que aquí se presentan?"

El docente podrá aprovechar esta instancia de oralidad para reforzar algún concepto "el plan textual no es obligatorio en todas sus partes" o el "plan textual responde a un uso social pero el escritor consumado suele permitirse licencias que lo desvían de la tradición", entre otras consideraciones posibles.

Entendemos que estas intervenciones, de alumnos y docentes, en general ayudan a dinamizar la clase y facilitan la conceptualización al producirse comparaciones con los diversos modos de producción.

Se plantea en primer término un modelo de plan textual que responde al artículo de divulgación. La presentación del plan textual intenta que el alumno ingresante adquiera elementos, desarrolle competencias, que le permitan posteriormente desempeñarse con mayor solvencia como estudiante durante su carrera. Por lo tanto, no se pretende mirar el concepto teórico como un valor en sí mismo sino que el alumno lo incorpore a su desempeño efectivo. Entendemos que de este modo se le facilitará no sólo la identificación de distintos artículos como perteneciente a un género, aunque difieran sustancialmente de temática, sino que también suponemos que le permitirá abordar la redacción en este género con más elementos metadiscursivos y así controlar la referencia y colocarla en "moldes", que con la posterior familiarización los sujetos podrán abandonar y permitirse variaciones y creaciones originales, una vez que hayan dominado las reglas de este discurso. No se trata, entonces, de realizar en clase un desarrollo teórico sobre el concepto "plan textual", que aquí obviamos deliberadamente sino que se le permita al alumno identificar aspectos (categorías discursivas) que cumplen con una determinada función semántica o pragmática.

También una parte importante de esta guía se ha destinado a la situación enunciativa en la que se producen los discursos expositivos. Sin plantear cuestiones muy teóricas se ha tratado de mostrar las condiciones en que generalmente se producen los géneros expositivos; sin embargo, si el docente considera que es posible señalar la ausencia de deícticos personales y en general la marcada ausencia de referencia a la situación enunciativa (yo/nosotros-usted/ustedes-aquí -ahora), puede ser oportuno señalárselo al alumno y estimamos que la comprensión de este fenómeno colaborará con la comprensión de la naturaleza del discurso. Otra tarea que puede realizarse es comparar los discursos argumentativos que se explican en otras guías de este mismo cuadernillo y así comprobar que el discurso expositivo se caracteriza por la "ausencia" de marcas enunciativas y que este es el mecanismo que permite esa ilusión de objetividad, producto de la no presencia de un sujeto que opina, y que convierte lo dicho en una supuesta "verdad" indiscutible.

Por último, la gráfica no podía faltar cuando se explica el discurso expositivo; sin embargo, consideramos que es un aspecto destinado al reconocimiento más que a la futura producción por parte del alumno. Entendemos que el alumno debe poder distinguir las diferencias y que puede comprender la equivalencia de información entre códigos. No obstante se trata únicamente de avanzar en este aspecto tanto como se pueda, pues es un tema para especialistas y los alumnos solo deberán poder realizar una lectura general y no la producción de información en forma gráfica.

Guía 7

Polifonía: citas directas e indirectas. El para qué de la identificación de las voces.

<Autor: Guillermo Mascitti>

<Tiempo estimado de trabajo: un encuentro>

El objetivo de la presente guía es identificar las distintas voces que pueden participar de un texto científico. En el caso de los fragmentos citados del libro de José A. Marina conviven diferentes disciplinas convocadas por el autor para intentar dar cuenta del pensamiento creador del hombre. Es así que el enunciador sostiene sus argumentos, en este caso, a partir de la teoría de la percepción, la psicolingüística, la neuropsicología y la etología, por un lado, combinando conceptos de investigadores de estos campos discursivos con artistas y filósofos, por el otro; ahí la pintura, el diseño y la caricatura se constituyen en ámbitos de producción para encontrar ejemplos plausibles de los conceptos a desarrollar para la reflexión.

Cabe aclarar que el concepto de polifonía enunciado por Bajtín no se limita a explicar el cambio de voces directa e indirectamente en un texto, sino que sostiene que el conocimiento se construye a partir de la interacción de esas voces que representan ámbitos del saber humano. Esta construcción discursiva no "refleja" un modelo esquemático y automático de progresivo conocimiento, sino que permite la flexibilidad del diálogo de las distintas esferas de la comunidad científica.

Se recomienda una lectura en clase de la guía aislando los conceptos y los temas que estos aluden, para reconocer el problema que intenta explicar el texto central sobre la dirección de la mirada. Además, se sugiere trabajar con el cuadro, el que de alguna manera sintetizará y esquematizará los acuerdos y reflexiones del grupo.

Por otro lado, se podrá recomendar la ampliación de la lectura con otros textos fuentes que remitan – entre otras áreas – a pintura, literatura, adquisición del lenguaje, lenguaje animal. Todo material polifónico es una invitación a otras lecturas y a la exploración de otros saberes.

Guía 8

Recursos con función explicativa: definición, ejemplo, comparación, analogía y reformulación.

<Autora: Florencia Bernhardt>

<Tiempo estimado de trabajo: dos encuentros>

Resolución de ejercicios

1. Definición

Agregamos a lo ya expuesto sobre el recurso de la definición la clasificación de Copi para ampliar la idea de clases de definición.

Copi distingue cinco clases de definiciones, las *estipulativas*, las *lexicográficas*, las *aclaratorias*, las *teóricas* y las *persuasivas*; cada una de las cuales se realiza a partir de un tipo de intención del emisor.

Las *estipulativas* son aquellas que introducen la definición de un término que aparece por primera vez, es decir, de un término nuevo; el propósito de esta definición es enriquecer el vocabulario.

Las *lexicográficas* eliminan la ambigüedad o enriquecen el significado, por lo que las podemos asociar a las definiciones de denominación. Estas definiciones contextualizan los términos que menciona el texto, seleccionan el significado en el caso de varias posibilidades de significado.

Las *aclaratorias* se utilizan en los casos de tomas de decisión sobre la definición de un concepto, por lo que también se las puede asociar a las reformulaciones. Se utilizan para precisar la significación de un término vago.

Las *teóricas* son derivadas de construcciones conceptuales previas que se redefinen para el uso en el discurso científico.

Las *persuasivas* constituyen otra clase diferente del grupo explicativo de las anteriores porque tienen carácter persuasivo o argumentativo; suelen presentar marcas de subjetividad o emotividad; esto supone, entonces, el carácter dialógico polémico y la consecuente orientación argumentativa.

Se sugieren algunas resoluciones de los ejercicios planteados y se alienta a proponer otras alternativas de resolución, además de las recreaciones que cada alumno y cada docente deseen realizar.

Consigna 1) A partir de los siguientes datos elabore una definición descriptiva y otra de denominación del objeto "ave":

Vertebrados. Capacidad de vuelo. Ovíparas. Piel seca. Cuerpo cubierto por plumas de distintos tipos. Distintas clases de pico. Órgano vocal: siringe. Clases de aves: rátidas o corredoras, impennes o adaptadas a la natación, carinadas o aves más frecuentes.

Este ejercicio tiene como finalidad, entre otras, que los alumnos puedan seleccionar y combinar los elementos léxicos pertinentes para la elaboración de una definición, y que puedan producir tipos de definiciones según los procedimientos lingüísticos pertinentes. El proceso de selección jerarquiza los elementos o piezas léxicas que componen la definición mientras que el proceso de combinación los reordena sintagmáticamente. Las variedades de definición los entrena en las posibilidades de la definición.

1.2- Definición descriptiva:
Las aves son clases de vertebrados que *se caracterizan* por su capacidad de vuelo.
Aves: tipos de vertebrados cuyo aspecto *está conformado* por diferentes tipos de plumas que cubren la piel seca y les permiten el vuelo, picos de variadas clases según la alimentación; la reproducción de estos animales es ovípara.

1.3- Definición denominativa:
Se denomina ave a la clase de vertebrados con capacidad de vuelo.
Suele llamarse aves a los vertebrados ovíparos con capacidad de vuelo.

Consigna 2) A partir de la siguiente descripción elabore una definición de equivalencia y otra funcional del objeto "aves de presa o rapaces":

Están caracterizadas por su pico fuerte, ganchudo, muy apto para desgarrar el alimento animal, su único sustento, y por la configuración de las patas que constituyen garras potentísimas, tanto por la fuerza de los dedos como por las uñas aceradas, curvas y fortísimas con que van armados. Sólo en las especies que no persiguen exclusivamente piezas vivientes, como por ejemplo algunos buitres, sufre algunas modificaciones esta configuración de las patas.

Definición de equivalencia:
2.1- Las aves rapaces *son* aquellas que se alimentan de animales, vivos o muertos, a los que desgarran con los picos.
2.2- Aves rapaces: desgarran animales para su alimentación a través de uñas aceradas y curvas y picos ganchudos; los buitres, especie de ave rapaz que desgarra animales muertos, sufre alteraciones en la configuración de las patas.

Definición funcional:
2.3- Las aves rapaces, especialmente los buitres, *cumplen la función* de eliminar la carne de los animales muertos.
2.4- Las aves rapaces son especies que poseen picos ganchudos que *tienen como finalidad* desgarrar animales para su alimentación.

Consigna 3) Elimine los elementos que no considere necesarios para elaborar una definición del concepto "transfusión sanguínea"; escriba una definición apropiada con reformulación de alguno de sus términos. Justifique las eliminaciones y los cambios que tuvo que realizar y el tipo de definición que realizó.

En el pasado, al verificarse transfusiones de sangre, se producían accidentes que podían causar la muerte del paciente; estos accidentes los causaba un fenómeno de *aglutinación* de los glóbulos, por la afluencia de sangre extraña. Los distintos individuos no tienen, pues, la misma sangre, y ahora se ha deducido al respecto la noción de *grupos sanguíneos*. La sangre de un individuo contiene una sustancia aglutinable o *aglutinógeno*, transportada por los hematíes, y una sustancia aglutinante o *aglutinina*, contenida en el plasma. Existen dos aglutinógenos, A y B, y dos aglutininas, a y b, de tal forma que a actúa sobre A y b sobre B.

El resultado es que existen cuatro grupos sanguíneos posibles:
Grupo A, que contiene las aglutininas b;
Grupo B, que contiene las aglutininas a;
Grupo AB, que no contiene ninguna aglutinina (*recibidores universales*);
Grupo 0, que contiene las aglutininas a y b (*dadores universales*).
Nueva Enciclopedia Autodidáctica Quillet, Panamá, 1968.

Los elementos eliminados son aquellos que no están vinculados directamente a la definición, por lo que constituyen clasificaciones derivadas de la definición o informaciones no pertinentes, como es el caso de las antiguas transfusiones de sangre.

Transfusión sanguínea:
Es la afluencia de sangre de un individuo a otro que comparten el grupo sanguíneo.
Dícese del caudal de sangre que se transfiere entre los individuos que comparten el mismo grupo sanguíneo.

Se realizó una definición de equivalencia y otra de denominación; el texto de enciclopedia no menciona la función o el uso que se hace de la transfusión, por lo que no es pertinente este tipo de definición. Se puede realizar una definición descriptiva a partir de la caracterización de los grupos de sangre, por ejemplo. Se realizaron las mismas operaciones de selección y de jerarquización explicadas en el ejercicio 1.

Consigna 4) En los siguientes fragmentos ubique la definición y reformable la frase de modo de obtener una definición funcional y una descriptiva. ¿Qué cambios tuvo que realizar? ¿Por qué?

Ahorro
En el proceso de su actividad económica los hombres no consumen en forma inmediata todo lo que producen. Una parte puede ser guardada como reserva o, lo que es más común, parte de su actividad está destinada a producir bienes que sirven para producir otros bienes. *La parte de la producción no destinada directamente al consumo sería el ahorro*, que en condiciones de equilibrio aparece como contrapartida de la inversión, en escala social.

Gastiazoro, Eugenio (1991) *Léxico de economía*, Buenos Aires, CEDAL.

Inversión
Las mercancías y servicios disponibles para el gasto, en general, pueden consumirse o destinarse a ampliar el capital existente. Esto último es lo que se conoce comúnmente como inversión y que en términos globales *se refiere al conjunto de bienes producidos en un período determinado que se agregan al capital nacional.*

Gastiazoro, Eugenio (1991) *Léxico de economía*, Buenos Aires CEDAL.

Se subrayaron las definiciones de *ahorro* y de *inversión*.
Definiciones funcionales:
El ahorro *tiene la función* de reservar bienes no destinados al consumo.
La inversión *tiene como función* ampliar el capital existente.

Definiciones descriptivas:
El ahorro *consiste* en la reserva de los bienes no destinados al consumo.
La inversión *consiste* en ampliar el capital existente.

Los cambios realizados están vinculados a la manera de presentar la información, a través de la función o de la descripción o caracterización. Se producen reelaboraciones del texto original con el objetivo de tomar la característica o función central del concepto.

Consigna 5) Compare las siguientes definiciones y explique las diferencias en la construcción del concepto:

A- El olfato es la capacidad que tiene un organismo de percibir e identificar una sustancia, detectando las diminutas cantidades que se evaporan y producen olor. Es el sentido más importante de muchos organismos, ya que numerosas especies lo usan para detectar a sus presas, orientarse durante la migración, reconocer y comunicarse con los demás miembros de su misma especie y marcar su territorio.

http://ocenet.oceano.com

B- El olfato reside en la nariz. Es uno de los cinco sentidos. Su función es captar las sensaciones del exterior a través de células olfatorias ubicadas en las fosas nasales. El sentido del gusto se combina con el del olfato para captar tanto sensaciones olfativas como gustativas. Ambos disminuyen su intensidad frente a ciertas enfermedades como los resfríos.

En el texto A la definición de equivalencia parte de la capacidad que tiene el organismo de detectar olores y más adelante da funciones globales, mientras que la definición B combina equivalencia y función, comienza con la ubicación en el cuerpo del órgano que tiene esa capacidad, la nariz; la diferencia entre las definiciones, entonces, es que la A es define el proceso y la función social mientras que B define los aspectos o características orgánicas del olfato.

2. Ejemplo

Consigna 6) Agregue a las definiciones de ahorro, inversión y olfato una explicación con ejemplos de cada uno de los términos.
La propuesta del ejercicio es poner en un caso concreto la abstracción de las definiciones. La definición B contiene el ejemplo de la disminución del sentido del olfato por enfermedades, el resfrío; claramente la relación entre *enfermedades* y *resfrío* es de inclusión, de caso particular, que se liga al proceso de oler.

Ahorro
En el proceso de su actividad económica los hombres no consumen en forma inmediata todo lo que producen. Una parte puede ser guardada como reserva o, lo que es más común, parte de su actividad está destinada a producir bienes que sirven para producir otros bienes. *La parte de la producción no destinada directamente al consumo sería el ahorro*, que en condiciones de equilibrio aparece como contrapartida de la inversión, en escala social. *Por ejemplo, el sobrante del consumo puede ser reservado en una caja de seguridad en un banco o en una cuenta de ahorro. / Habitualmente las personas guardan el dinero que no utilizan para los consumos inmediatos en las casas de créditos o bancos.*

Inversión
Las mercancías y servicios disponibles para el gasto, en general, pueden consumirse o destinarse a ampliar el capital existente. Esto último es lo que se conoce comúnmente como inversión y que en términos globales *se refiere al conjunto de bienes producidos en un período determinado que se agregan al capital nacional. Una inversión puede ser, por ejemplo, la compra de una vivienda./ Por ejemplo la obtención de acciones en la bolsa de comercio.*

A- El olfato es la capacidad que tiene un organismo de percibir e identificar una sustancia, detectando las diminutas cantidades que se evaporan y producen olor. Es el sentido más importante de muchos organismos, ya que numerosas especies lo usan para detectar a sus presas, orientarse durante la migración, reconocer y comunicarse con los demás miembros de su misma especie y marcar su territorio. *Por ejemplo, los perros pueden detectar, a través del olfato, el celo de la hembra.*

B- El olfato reside en la nariz. Es uno de los cinco sentidos. Su función es captar las sensaciones del exterior a través de células olfatorias ubicadas en las fosas nasales. El sentido del gusto se combina con el del olfato para captar tanto sensaciones olfativas como gustativas*, por ejemplo, el olor agradable de una comida estimula la salivación*. Ambos disminuyen su intensidad frente a ciertas enfermedades como los resfríos.

3. Comparación

Consigna 7) A partir del siguiente cuadro elabore un texto con el recurso de la comparación. Debe comparar las vitaminas que se encuentran en los alimentos y los efectos perjudiciales que provocan las deficiencias de vitaminas. Observe los resultados, luego detalle qué tipo de conectores tuvo que utilizar para contrastar las frases a través de recursos comparativos.

VITAMINAS	**A**	**B 1,2, 6,12**	**C**	**D**	**E**
ALIMENTOS	zanahoria leche	cereal carne leche	naranja limón tomate	huevo margarina aceite	harina hígado verdura
DEFICIENCIA	defectos visuales	anemia e infecciones	escorbuto	raquitismo	defectos musculares

- *Así como* la vitamina A se encuentra en alimentos como la zanahoria y la leche, la B se encuentra en los cereales, carne y también leche; la C, *en cambio*, se encuentra en los cítricos y el tomate, la D en el huevo, la margarina y el aceite *mientras que* la E en la harina, el hígado y la verdura.
- La falta de vitamina B produce *tanto* anemia *como* infecciones. *De manera semejante*, la ausencia de vitamina D produce raquitismo.
- *Así como* la presencia de las vitaminas en el organismo produce efectos positivos en la salud de las personas, su ausencia produce efectos negativos vinculados con enfermedades según las deficiencias vitamínicas de las que se trate.

Consigna 8) A partir del cuadro anterior y de los ejercicios elabore una definición de denominación de vitaminas que contenga comparaciones y ejemplos.

Se llama vitaminas a elementos o sustancias que se encuentran en los alimentos naturales tanto de origen vegetal como animal. *Así como* la vitamina A se encuentra en alimentos como la zanahoria y la leche, la B se encuentra en los cereales, carne y también leche; la C, *en cambio*, se encuentra en los cítricos y el tomate, la D en el huevo, la margarina y el aceite *mientras que* la E en la harina, el hígado y la verdura. La ausencia de alguna de las vitaminas en la dieta de una persona puede ocasionar enfermedades, como por ejemplo raquitismo en el caso de la vitamina D o defectos visuales en el caso de la A.

Consigna 9) A partir del siguiente texto elabore un cuadro comparativo, que luego se utilizará para escribir otro texto, teniendo en cuenta los elementos que se pueden comparar entre la cultura samoana y la nuestra, por ejemplo, algunos de los elementos que se pueden

comparar son rituales del nacimiento en Samoa y La Argentina, por ejemplo, el lugar de residencia de la madre, la actividad de los parientes, etc.

La educación del niño samoano

Los cumpleaños tienen en Samoa poca importancia. En cambio, para el nacimiento de una criatura de elevado origen se celebra una gran fiesta y se hacen muchos regalos. El primer hijo debe nacer siempre en la aldea de la madre, y si ésta se ha ido a vivir a la de su esposo, debe volver a su casa para tal ocasión. Desde varios meses antes del nacimiento del niño los parientes del padre traen regalos de comida para la futura madre, mientras las parientas de ésta están ocupadas haciendo telas de corteza de un blanco puro para las ropas de la criatura y tejiendo docenas de delgadas esteras de pándano que forman el canastillo. La futura madre vuelve a su casa cargada de presentes alimenticios, y al regresar junto al esposo su familia la provee del equivalente exacto en esteras y tela de corteza, en calidad de regalo para los familiares de su marido. En el instante del nacimiento, la madre o hermana del padre deben estar presentes para atender al recién nacido, mientras que la comadrona y los parientes de la madre atienden a la parturienta. No hay reserva en torno a un nacimiento. Las normas convencionales dictan que la madre no debe retorcerse, gritar, ni prorrumpir en invectivas contra la presencia en la casa de veinte a treinta personas que se quedarán sentadas allí durante toda la noche si es necesario entre risas, bromas y juegos. La comadrona corta el cordón umbilical con un cuchillo de bambú nuevo; todos esperan ansiosamente que el cordón caiga, siendo ello señal para un banquete. Si el niño es del sexo femenino, el cordón se entierra debajo de una "morera de papel" (árbol del cual se hace la tela de corteza) a fin de asegurar que crezca y sea laboriosa en las tareas domésticas; si es varón, el cordón es arrojado al mar a fin de que sea un diestro pescador, o enterrado debajo de una planta de taro con el objeto de tornarlo laborioso en la agricultura. Luego los visitantes se retiran, la madre se levanta, se ocupa en sus quehaceres diarios y el nuevo niño cesa de suscitar tanto interés. Se olvida el día y hasta el mes en que nació. Sus primeros pasos o su primera palabra son notados sin comentarios efusivos, sin ceremonias. Ha perdido toda importancia ceremonial y no la recobrará hasta después de la pubertad; en la mayoría de las aldeas samoanas una muchacha será ignorada desde el punto de vista ceremonial, hasta que se case.

(…) Desde el nacimiento hasta la edad de cuatro o cinco años la educación de los niños es muy simple. Deben ser educados en familia, lo que se hace más difícil por la indiferencia habitual hacia las actividades de los niños muy pequeños. Deben aprender a sentarse o arrastrarse dentro de la casa y a no ponerse de pie, salvo que ello sea absolutamente necesario; a no dirigirse de pie a un adulto; eludir el sol; no enredar las hebras del tejedor; no desparramar el coco que ha sido abierto para secarlo; mantener sus escasas ropas posteroinferiores por lo menos, nominalmente sujetas a sus personas; tratar el fuego y los cuchillos con adecuada cautela; no tocar la fuente o taza de *kava* si su padre es jefe; no arrastrarse cerca del lugar donde duerme. Éstas son en realidad tan sólo una serie de prohibiciones reforzadas por ocasionales bofetones, una cantidad de gritos exasperados y palabras ineficaces (…)

Mead, Margaret (1993) *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*, Barcelona Planeta.

El cuadro comparativo tiene la finalidad de que los alumnos encuentren los rasgos factibles de comparación que presenta el texto para organizarlos por similitudes o diferencias con conceptos de otra cultura. Ellos deberán buscar los puntos de contacto o rasgos o elementos en común. Es posible que para algunas prácticas culturales samoanas no encuentren su correspondencia con los de la cultura nacional, por ejemplo, enterrar el cordón debajo de un árbol o arrojarlo al mar para que el niño resulte agricultor o pescador; esa categoría, entonces, no es posible de comparación.

Un cuadro orientativo puede ser el siguiente:

	cultura samoano	cultura nacional
Nacimientos	celebraciones importantes	celebraciones menores
Cumpleaños	No tienen importancia	destacada importancia
educación infantil	Simple	compleja
Otros		

Consigna 10) Una vez elaborado el cuadro comparativo escriba un texto que explique a través del recurso de la comparación, las diferencias entre la educación en los primeros años de vida para los samoanos y los argentinos.

Esta consigna pretende que el alumno elabore textos comparativos a partir del trabajo previo elaborado en el cuadro.

4. Analogía

Consigna 11) A partir del siguiente esquema de valores redacte una analogía:
A es a B como C es a D
A: árbol
B: pájaro
C: agua
D: pez

Para la resolución de esta consigna es importante recordar que la analogía explica los términos a partir de una relación de semejanza creada en el texto, pero que no es la misma relación simétrica del recurso de la comparación. En la resolución siguiente se pretende decir que el follaje de los árboles esconde pájaros, es decir que para verlos hay que observar el interior del follaje con detenimiento, de la misma manera, la rutina de la vida cotidiana automatiza la percepción de la belleza de los objetos.

El follaje de los árboles es a la invisibilidad de los pájaros lo que la rutina es con la belleza de los objetos que nos rodean.

Consigna 12) Complete en el siguiente esquema los valores que faltan para la redacción de una analogía; una vez completado el esquema debe redactarla.
A: tortuga
B: velocidad
C: prudencia / amor
D: sabio / esperanza

La invulnerabilidad de la tortuga es a la velocidad lo que son las ofensas para la prudencia del sabio.

5. Reformulación

Consigna 14) Elabore tipos de reformulaciones para el siguiente texto. Fundamente la elección que realizó en cada caso.

La palabra placebo, derivada del verbo latino *placere*, que significa complacer, se usaba en la Edad Media para designar los lamentos que proferían las plañideas profesionales en ocasión del funeral de alguna persona, **en otras palabras, fingían la piedad**.

En el siglo XVIII, el término fue definido en un diccionario médico como *medicamento común* y, en una edición posterior, como algo que *simula ser un medicamento*, **es decir, tenía un significado ambiguo.**
En la actualidad, los propios especialistas reconocen la dificultad que representa definir qué es un placebo.
La Real Academia Española lo considera una sustancia que, careciendo por sí misma de acción terapéutica, **en otras palabras, sin curar verdaderamente***, produce algún efecto curativo en el enfermo, si éste la recibe convencido de que esa sustancia posee realmente tal acción.*
Alzogaray, Raúl (2003) "El escurridizo efecto placebo" en *CIENCIA HOY*, Nº 77.

Consigna 15) Retome las definiciones de los ejercicios de definición (punto 1) y agregue un reformulador a cada objeto o término de la definición, por ejemplo:
Se llama aves a los vertebrados ovíparos, *esto es, a la clase de animal que pone huevos* y que posee capacidad de vuelo.

Guía 9

Recursos con función explicativa: clasificación, narración, procedimientos y explicación causal.

<Autora: María Cecilia Pereira>

<Tiempo estimado de trabajo: dos encuentros>

El objetivo de las actividades de la guía es que el alumno conozca los recursos que dominan en los discursos expositivo-explicativos y que desarrolle habilidades para producirlos. En particular,

- que reflexione sobre la organización de los discursos que presentan clasificaciones, narraciones, explicaciones causales y narraciones de procedimientos o procesos; y
- que desarrolle habilidades para escribir narraciones, clasificaciones, narraciones de procesos o de procedimientos y explicaciones causales.

En la guía se mostrarán formas elementales, recurrentes en los discursos expositivo-explicativos, que, por conexión o desarrollo, pueden integrarse en textos de mayores dimensiones.

Para presentar o introducir el tema de los recursos explicativos puede resultar interesante que los alumnos lleven a clase una entrada de una enciclopedia o una página de un manual y que procuren, desde sus conocimientos como lectores, observar las distintas estrategias que se emplean para desarrollar un tema.

Por ejemplo, en la entrada correspondiente a *agua* de la enciclopedia Encarta, se observan, además de las definiciones, narraciones (primer recuadro), narraciones de proceso (segundo recuadro) y una explicación causal (tercer recuadro).

Agua, nombre común que se aplica al estado líquido del compuesto de hidrógeno y oxígeno H_2O.

Los antiguos filósofos consideraban el agua como un elemento básico que representaba a todas las sustancias líquidas. Los científicos no descartaron esta idea hasta la última mitad del siglo XVIII. En 1781 el químico británico Henry Cavendish sintetizó agua detonando una mezcla de hidrógeno y aire. Sin embargo, los resultados de este experimento no fueron interpretados claramente hasta dos años más tarde, cuando el químico francés Antoine Laurent de Lavoisier propuso que el agua no era un elemento sino un compuesto de oxígeno e hidrógeno. En un documento científico presentado en 1804, el químico francés Joseph Louis Gay-Lussac y el naturalista alemán Alexander von Humboldt demostraron conjuntamente que el agua consistía en dos volúmenes de hidrógeno y uno de oxígeno, tal como se expresa en la fórmula actual H_2O.

La hidrología es la ciencia que estudia la distribución del agua en la Tierra, sus reacciones físicas y químicas con otras sustancias existentes en la naturaleza, y su relación con la vida en el planeta.

El movimiento continuo de agua entre la Tierra y la atmósfera se conoce como ciclo hidrológico. Se produce vapor de agua por evaporación en la superficie terrestre y en las masas de agua, y por transpiración de los seres vivos. Este vapor circula por la atmósfera y precipita en forma de lluvia o nieve. (*Ver* Meteorología)

Al llegar a la superficie terrestre, el agua sigue dos trayectorias. En cantidades determinadas por la intensidad de la lluvia, así como por la porosidad, permeabilidad, grosor y humedad previa del suelo, una parte del agua se vierte directamente en los riachuelos y arroyos, de donde pasa a los océanos y a las masas de agua continentales; el resto se infiltra en el suelo. Una parte del agua infiltrada constituye la humedad del suelo, y puede evaporarse directamente o penetrar en las raíces de las plantas para ser transpirada por las hojas. La porción de agua que supera las fuerzas de cohesión y adhesión del suelo, se filtra hacia abajo y se acumula en la llamada zona de saturación para formar un depósito de agua subterránea, cuya superficie se conoce como nivel freático. En condiciones normales, el nivel freático crece de forma intermitente según se va rellenando o recargando, y luego declina como consecuencia del drenaje continuo en desagües naturales como son los manantiales.
Debido a su capacidad de disolver numerosas sustancias en grandes cantidades, el agua pura casi no existe en la naturaleza.

Estos recursos no sólo son frecuentes en las enciclopedias sino también en los textos que los alumnos deben producir (trabajos prácticos, informes, entre otros). La guía propone varios ejercicios para cada recurso. El docente deberá seleccionar aquellos que considere más adecuados en función de las características del grupo.

La reflexión sobre los recursos en los textos expositivos presupone el trabajo en paralelo con los ejercicios sobre conectores y organizadores del discurso que figuran en el anexo. Este trabajo con los conectores apunta a asegurar el dominio de ciertas reglas sintácticas, teniendo en cuenta las funciones pragmáticas de las partículas consideradas y debe ser integrado en una reflexión de nivel superior que muestre las intensiones que esos conectores articulan y la función que cumplen en relación con el contexto en el que aparecen.

A continuación presentamos algunas orientaciones puntuales sobre los ejercicios propuestos.

La clasificación

Consigna 1) El objetivo del ejercicio es promover la reflexión sobre las características y la organización de una clasificación incluida en un texto. Resulta importante que el estudiante reconozca los criterios a partir de los cuales se proponen las clasificaciones y que pueda observar el modo en que la organización en párrafos de un texto no es arbitraria, sino altamente planificada.

El segmento del texto en el que se explicitan los criterios de la clasificación es el siguiente:

La zona costera argentina es considerada actualmente como un extenso continuo fluvial y oceánico que se extiende desde Misiones hasta Tierra del Fuego. *Comprende cuatro grandes regiones bien definidas por sus características geográficas, ambientales, históricas y socioeconómicas.*

El texto consta de cinco párrafos porque los autores le dedican un párrafo al marco y presentación de los criterios, y un párrafo para cada una de las cuatro regiones.

El cuadro que podría acompañar el texto puede ser el siguiente (la información del fragmento no permite completar todos los aspectos considerados):

Nombre de la región	**La gran región fluvial**	**La región pampeana**	**La región Patagónica**	**La región del Río de la Plata**
Características geográficas y ambientales	Región noroeste. Gran diversidad biológica y cultural en las riveras. Rica en recursos naturales.	Costas bajas y medanosas.		Zona de grandes conglomerados urbanos. Presenta gran deterioro ambiental
Características históricas y socioeconómicas	Actividades agrícolas y forestales. Posibilidades turísticas. Signada por la pobreza.	Actividades turísticas, pesqueras y portuarias.	Zona poco poblada y en vías de integración territorial.	Actividades industriales. Concentra la mayor riqueza.

Consigna 2) El ejercicio tiene como objetivo que los alumnos apliquen lo observado en el ejercicio 1 en la escritura de un texto que desarrolla una clasificación. Los estudiantes deberán planificar un párrafo que funcione como marco en el que se expliciten los criterios que guían la clasificación de los distintos tipos de escritura (objetivos y audiencia). Y luego planificar un mínimo de cinco párrafos más en los que se señalen las características y las formas que adopta cada tipo de escritura.

El docente podrá reducir la extensión de la actividad y solicitar que desarrollen solo dos o tres de los tipos de escritura que consigna el cuadro.

En cualquier caso, el alumno deberá seleccionar la información del cuadro que incorporará al texto**.**

Narración

Consigna 3) El objetivo de la actividad es que el alumno desarrolle habilidades para elaborar narraciones que puedan incluirse en géneros académicos. Las dificultades más frecuentes en este tipo de escritos se relacionan con el uso de los tiempos verbales y con el empleo de un registro adecuado a la situación de comunicación planteada por la consigna.

En este caso, el alumno deberá redactar una biografía a partir de una cronología. Los alumnos podrán leer biografías que figuren en publicaciones de libros para familiarizarse con el género. Deberán, además, seleccionar la información pertinente, decidir qué datos incorporarán a la biografía y cuáles dejarán de lado. Podrán planificar un orden en el relato que ponga en relieve aquellos aspectos de la vida del personaje que se vinculen más directamente con la obra que se publica junto con la biografía. Resultará interesante comparar las biografías escritas por distintos alumnos y observar fenómenos de duración y de frecuencia.

Consigna 4) El objetivo de la actividad es producir un texto narrativo que permita compartir experiencias de lectura en el grupo. Los alumnos ya han leído una conferencia de Michele Petit en la guía sobre argumentación, que puede orientarlos sobre el contexto en el que apareció publicado el testimonio. La actividad puede resolverse en forma individual y luego ser objeto de lectura y comentario en pequeños grupos.

Los procedimientos y los procesos

Consigna 5) El objetivo de la actividad es reflexionar sobre el modo en que se organiza la narración de un procedimiento. La información que figura en el primer párrafo funciona como

marco de la narración y presenta los elementos necesarios para la preparación del producto. En los párrafos siguientes se explica cada uno de los pasos a seguir para la fabricación del producto y se destaca en negrita el nombre que recibe cada uno de ellos. Para explicación de cada paso se destina un párrafo. El profesor podrá destacar cómo dominan las construcciones sin agente y el uso de formas impersonales y pasivas. Subrayamos a continuación los segmentos que señalan las relaciones entre párrafos.

Fabricación de la cerveza

Son cuatro los elementos naturales de la cerveza: el agua, la cebada malteada, el lúpulo y la levadura, organismo responsable de la fermentación. El proceso de fabricación de la cerveza exige cuidados y dedicación constante.
El primer paso es el ***malteo de la cebada***. Para ello, es necesario humedecer el grano bajo temperaturas y humedad controlada hasta que germine. Ante la aparición de la germinación, se lo seca para lograr la solubilización del almidón y se lo tuesta para añadirle el aroma y color característico.
Una vez obtenida la malta se procede a su ***molienda*** y posterior encuentro con el agua. Este proceso que mezcla el agua y la malta molida revolviéndola permanentemente a determinadas temperaturas se llama ***maceración****.*
Lograda la maceración, se filtra la mezcla para obtener un líquido, rico en azúcares y almidones. Este líquido es llevado a una ***cocción*** que dura más de dos horas. Durante este paso, se le agrega el lúpulo que dará a la cerveza ese tradicional sabor amargo y un aroma especial.
Luego se procede al enfriamiento del líquido obtenido, líquido que se denomina mosto.
Como paso final, se procede al ***filtrado*** de la cerveza y posterior ***almacenamiento***, ya sea en barriles o en botellas.

Consignas 6), 7), 8) y 9) Los ejercicios siguientes se proponen entrenar al alumno en la escritura de narraciones de procesos o de procedimientos. El docente seleccionará los que resulten más pertinentes para su grupo.

La explicación causal

Consigna 10) Para responder a esta pregunta el estudiante deberá consignar un conjunto de datos o hechos relatados en el texto de Braudel. Entre los más importantes, podrá señalar la deficiencia en los controles aduaneros de la época y la necesidad de los españoles de obtener preciosas mercaderías (trigo, telas para velámenes) que debían pagar al contado y la necesidad de los mercaderes de obtener divisas.

Consigna 11) Se propone como un ejercicio de integración en el que los alumnos deberán apelar a distintos recursos estudiados para responder a las preguntas.

Consigna 12) El ejercicio procura abrir un espacio de reflexión y discusión sobre los distintos tipos de explicaciones, la búsqueda de precisión, y la naturalización de ciertas convenciones propias de la actividad científica.

Guía 10

Respuesta de examen. Las respuestas a las preguntas por el qué y el porqué. Reformulación: desarrollo de un tema. Plan textual.

<Autora: Alejandra Fabre>

<Tiempo estimado de trabajo: dos encuentros>

El objetivo de la presente unidad es la reflexión de los alumnos sobre un género específico de texto de secuencia explicativa como es la respuesta de evaluación escrita. Se ha hecho hincapié en tres aspectos que se consideran fundamentales teniendo en cuenta las producciones que comúnmente elaboran los alumnos de primer año de nuestros Institutos: el proceso de escritura, el plan textual y la adecuación a la situación comunicativa.

Se sugiere revisar unos pocos textos en clase conjuntamente con los alumnos y especificar los aciertos y errores que deben ser mejorados. Además se recomienda revisar y señalar los textos de todos los alumnos para que ellos en una clase posterior puedan dedicar el tiempo a la revisión de su propio texto y la corrección. Es imprescindible que cada alumno sea consciente de sus competencias y dificultades en el campo de la escritura para que pueda dedicarse a la superación de estas últimas.

Se sugiere elaborar el texto sobre los animales entre todos y dejar el que se refiere a los guiones para que el alumno trabaje en forma individual.

Asimismo se recomienda orientar a cada alumno sobre los materiales que puede consultar o los ejercicios que puede realizar para superar sus dificultades en los distintos niveles del sistema de escritura.

Guía 11

Integración de actividades

<Autora: Andrea Cucatto>

<Tiempo estimado de trabajo: un encuentro>

En una primera instancia de lectura del texto del texto "Perspectivas sobre la escritura" de Roy Harris, se espera que los alumnos realicen un comentario general y colectivo sobre el mismo con el objeto de hacer algunas consideraciones previas y amplias sobre su temática, las dificultades ocasionadas por su lectura, el propósito del trabajo, el tiempo asignado, la metodología con la que se desarrollarán las actividades, etc. Sin embargo, con este trabajo práctico se desea llevar a cabo una reflexión más profunda acerca de la problemática de la lectura vinculada con los siguientes aspectos:

- texto y contexto perceptual –reflexión sobre el paratexto-;
- texto y contexto mental o cognitivo –reflexión sobre la importancia de los conocimientos previos y de las inferencias como operaciones mentales y cognitivas que crean significación-;
- texto y contexto lingüístico o cotexto -procedimientos y procesos de búsqueda de información en el propio material verbal-;
- texto y contexto comunicativo: en sus dos dimensiones enunciativa –emisión y recepción- y dimensión socio-cultural –plano discursivo, en general, y discurso académico, en particular-.

Estos problemas ayudarán al alumno a construir una visión global de la lectura y el proceso lector como una actividad evocativa, inferencial y constructiva en la que su participación jugará un rol fundamental dado que deberá interactuarar con el lenguaje y elaborar contextos que lo ayuden a construir la interpretación relevante.

Consigna 1) Se afianzará la noción de paratexto dado que el contexto perceptual facilita, por una parte, la captación de información y, por otra parte, favorece la elaboración de las primeras hipótesis sobre el sentido del texto. Al respecto, se solicitará a los alumnos que, a partir de la observación del paratexto, identifiquen, transcriban y, fundamentalmente, que descubran la función del paratexto. Así, por ejemplo:

El *número del capítulo* los ayudará a reconocer el valor introductorio o general que tendrá el texto como un capítulo en el marco del libro que integra así como también su relación de contigüidad con los capítulos siguientes.
El *título*, destacado a su vez con la tipografía, les permitirá formular una hipótesis sobre el tema global del capítulo.
El *epígrafe*, destacado con un cambio de letra y ubicado debajo del título, presentará, de algún modo, la hipótesis del propio autor a partir de la palabra de un científico de prestigio otorgándole, así, legitimidad a su planteo. Aquí se puede analizar el contenido del epígrafe y remitirse al contenido del capítulo.
Las *notas*, que figuran al final del texto, sirven para aclarar las informaciones que el autor supone que no serán totalmente comprendidas por su lector. Aquí se puede observar su número, su extensión y, sobre todo, su función.
Las tres *ilustraciones* actúan como ejemplos de la concepción de un autor, Trager, y representan la evolución del dibujo a la escritura, con lo cual complementan el sentido expresado a través del lenguaje verbal y facilitan, de este modo, la comprensión del lector.

En esta oportunidad, el docente podrá trabajar la diferencia entre las tres ilustraciones a fin de conducir la reflexión estableciendo diferencias entre las mismas con el propósito de ayudar a los alumnos a captar la evolución señalada.

La *cursiva*, al igual que en muchos casos las *Comillas,* sirven para citar voces o textos de otros autores o expresiones del español o de otras lenguas y se usan para apoyar las afirmaciones del autor, quien, en la mayoría de las ocasiones, las emplea para refutarlas. A veces también se utilizan para enfatizar la información. De una manera u otra la función de ambas es la de destacar la información que siempre es importante para entender el sentido del texto.

Cuando en el ejercicio se proponen otros recursos, se espera que los alumnos descubran otras formas de manifestación del paratexto. Aquí, por ejemplo, podrían mencionarse el manejo del *espacio tipográfico*, la *sangría*, el uso del *espacio interlineado* y el *cambio de tipografía* como forma de organizar la información y, sobre todo, como forma de introducción de la cita directa. También puede proponerse que los alumnos observen otros textos complementarios y reconozcan, allí, otros recursos. Por último, también resultará fundamental que inscriban el capítulo en el marco del "paratexto" mayor, o sea, el libro. En este sentido, se pretende que se analice la tapa, la portada, el índice y, en todo caso, se realicen hipótesis sobre el sentido del artículo estudiado.

Cuando se solicita a los alumnos que seleccionen cinco de los recursos paratextuales trabajados anteriormente y que elaboren, a partir de ellos, algunas predicciones sobre la temática del texto, sobre el propósito de escritura, sobre el tipo de lector a quien va destinado, sobre el modo como se comunica la información, etc., se espera, entonces, que utilicen el paratexto como indicio o clave para la interpretación de "Perspectivas sobre la escritura". Desde este punto de vista, el paratexto constituirá el *in put* o entrada de la información a través de experiencia visual y, mediante esta experiencia, podrá construir sus primeras hipótesis de lectura. Así, por ejemplo:

1-. El *título* con el sustantivo "perspectiva" indica orientación al lector no sólo respecto del resto de los capítulos de los que este primer capítulo actúa como un marco sino también de la propia postura que Harris asume como investigador frente al tema de la escritura.

2-. La *cursiva,* por ejemplo, en la "escritura *no* se incluye entre los medios disponibles para transmitir conocimientos", el énfasis puesto a través de la cursiva revela el valor contraargumentativo que el autor le da. Desea tomar una postura crítica frente a los otros autores y por eso la marca mediante este recurso. Aquí se puede conjeturar acerca del valor argumentativo y polémico del texto puesto que el autor situará su propio planteo frente a la escritura entre los de varios autores con los que, en su mayoría, no acuerda sino parcialmente.

3-. La *figura 1.1.* sirve para ejemplificar la diferencia entre imagen y escritura puesto que la primera no posee convencionalidad. Al autor le interesa ser explícito con su lector y, por esa razón, no sólo le presenta esta ilustración y se la explica sino también se la compara con otras dos figuras alternativas.

4-. La *Nota ocho*, aclara la fuente, es decir, la obra de donde Harris extrajo la cita de Trager. Esto permite suponer que Harris trabaja con información fidedigna y autorizada y, gracias a esto, puede pensarse que se tratará de un texto que poseerá objetividad y, en consecuencia, estatus científico. Asimismo, la cita presenta una forma específica.

5-. La c*ombinación de cursiva, paréntesis y comillas*: "término *sistema de escritura* ("sistema convencional de marcas o dibujos o artefactos análogos que representan los enunciados de

una lengua")". Cita de cita, afán por explicar la terminología constituyendo un recurso propio del tipo de texto académico puesto que, por un lado, la terminología adopta gran valor por su precisión y universalidad, y, por otro lado, porque "sistema de escritura" representa al tema en torno al cual gira el texto.

Consignas 3) y 4) Se espera que los alumnos valoren la importancia del conocimiento previo como fuente para extraer datos que les permitan comprender más el texto y como base sobre la cual podrán anclarse los nuevos conocimientos adquiridos. Se desea que, además, reconozcan los diferentes tipos de saberes involucrados y, sobre todo, que capten la importancia del conocimiento especializado como básico para comprender los textos académicos. Por otro lado, también se espera que reconozcan el valor del sentido común y, particularmente, de su conocimiento intuitivo o experiencial como herramientas que, en ocasiones, hace posible la elaboración de información ya sea cuando carecen de un conocimiento especializado puntual ya sea cuando el texto así lo requiere.

En el caso de la pregunta 3) a., debido al carácter académico del texto se requieren ciertos conocimientos previos: al menos que el lector sepa qué es la semiología, la filosofía, la psicología, la literatura, la música y la antropología a fin de comprender los diversos "enfoques" que estudian la escritura.

En el caso de la pregunta b.

1-. partes del texto para cuya comprensión se requieran saberes científicos:
Ejemplos, "Esto no debería sorprendernos más que el hecho de que sea posible inventar diversas máquinas simples sin conocer los principios básicos de la dinámica"; "Un ejemplo más revelador puede encontrarse en la *Encyclopédie* de Diderot y D'Alembert, del siglo XVIII"

2-. partes del texto para cuya comprensión se requieran saberes del sentido común:
Ejemplos, "La escritura hace posible registrar transacciones comerciales, fijar relatos y composiciones musicales, hacer complejos cálculos matemáticos, realizar la coreografía para un ballet, elaborar calendarios e informes y manejar información de diversos tipos"; "Teniendo en cuenta esta situación, es tentador cortar el nudo gordiano adoptando de entrada alguna definición especificativa del término *escritura*, y proceder a partir de ella".

3-. partes del texto para cuya comprensión se requieran saberes de la experiencia:
Ejemplos, "Buscar los rasgos comunes no respondería a la pregunta "¿Qué es la escritura?", así como identificar los ítems comunes en una lista de posibles menús para el desayuno (copos de cereal, café, jugo de naranja, etc.) tampoco proporcionaría una definición adecuada del concepto de "desayuno" "; "Desde esta perspectiva, ser capaz de escribir es prácticamente equivalente a ser capaz de escribir en lengua materna de acuerdo con las convenciones vigentes impuestas por las instituciones educativas predominantes en la propia cultura"; "...o al menos no más problemática que hacer un nudo en un pañuelo para recordar algo que de otra manera olvidaríamos".

Al respecto, aclaramos que la diferenciación entre conocimiento propio del sentido común y saber experiencial es una diferenciación muy sutil; en efecto, llamamos conocimiento del sentido común a aquel saber que se impone colectivamente más allá de las explicaciones técnicas o científicas, y saber experiencial a aquel que se construye en la vida de relación. En este sentido, el segundo, conforma, en alguna medida, el primero.

En relación con la pregunta c. se pretende que los alumnos comprendan la importancia de los conocimientos previos como fuente para la comprensión lectora y, en particular, que reconozcan por qué cada disciplina de las ciencias sociales ha aportado conocimientos sobre la escritura. Por otra parte, desde esta perspectiva de trabajo se considera al individuo

psicológicamente activo durante el proceso de lectura: utiliza la memoria, activa sus datos y enriquece sus esquemas de conocimiento.

Para comprender el texto "Perspectiva sobre la escritura" se necesita encuadrar el razonamiento del autor en seis enfoques: la semiología, la filosofía, la psicología, la literatura y la música, la antropología, la lingüística y la filología. Más allá de lo que podemos saber por nuestra propia experiencia con los sistemas de escritura, para comprenderlos en todas su complejidad se debe inscribir la reflexión en estos marcos teóricos puesto que al autor, Roy Harris, le interesa la discusión en el ámbito de las ciencias, en general, y de las ciencias sociales, en particular.

Consigna 5) Tiene como propósito trabajar las inferencias, es decir, el modo como se reconstruye la información que el texto no nos comunica en forma directa o completa así como también los conocimientos que intervienen en esta reconstrucción, los procesos que se ponen en juego y el reconocimiento de las "pistas" que el propio texto ofrece. En este sentido, se espera que los alumnos desarrollen estrategias que les permitan reponer o restablecer la información que falta de modo tal de componer el significado el texto.

a. No comprende el significado de la palabra "semiólogo" del texto. ¿Qué hace para resolver el problema?

Sin duda, comprender el vocabulario, resulta fundamental en el proceso lector. Si un alumno desconoce el significado, o sea, no puede apelar a su conocimiento de mundo –fuente de los saberes previos en los que está también el conocimiento del lenguaje-, entonces: a-. podrá utilizar un protocolo en el cual consultar el significado que desconoce; o b-.buscar pistas en el propio texto que lo ayuden a restablecer el sentido: por ejemplo, la ayuda que le brindarán expresiones como "escritura", significado de "concierne", "signo escrito", "teoría general de los signos", "explicitar", "principios semiológicos". Estas pistas le permitirán descubrir que "semiólogo" es el investigador que explica la estructura y el funcionamiento de los signos (incluidos los escritos).

b-. No comprende el juego de palabras "En otras palabras, comprender aquello que la escritura hace posible no es en absoluto lo mismo que comprender aquello que la hace posible". ¿Qué hace para resolver el problema?

Aquí, el alumno debe reflexionar fundamentalmente a partir de dos pistas: la información provista por el contexto anterior: el segmento "Del mismo modo.....usaron ese sistema" de modo tal de reconocer que el juego de palabras es una paráfrasis del sentido expresado por este segmento –información de fuente textual- . Por otro lado, podrá utilizar la reflexión sobre la estructura de la oración para comprender –información de fuente lingüística-: para ello se recomienda que los alumnos reelaboren la estructura: por ejemplo, "comprender aquello que la escritura hace posible" sería algo así como "comprender lo que puede hacerse con la escritura" (efectos o consecuencias originadas por la escritura) mientras que "comprender aquello que la hace posible" sería algo así como "comprender aquello que hace que la escritura pueda surgir, pueda desarrollarse y pueda usarse" (causas que originan la escritura). Ambas paráfrasis deben, incluso, conectarse con el significado del texto en su totalidad.

c-. No comprende a qué "pregunta originalmente planteada" hace referencia la frase "en primer lugar, decidir qué es una 'forma escrita' entraña una respuesta a la pregunta originalmente planteada"
Aquí, utilizando información contextual el alumno deberá relacionar "la pregunta originalmente planteada" con la frase presentada en forma reiterada en segmentos textuales

anteriores y posteriores: “¿Qué es la escritura?” puesto que, además, esta frase encierra el tema del texto.

d-. No comprende por qué se dice en el texto que la escritura constituye una “herramienta cognitiva contemporánea” y un “modo de conocimiento no disponible en las comunidades ágrafas”

En esta ocasión, utilizando información proveniente del propio texto: consideraciones sobre el planteo que acerca de la escritura llevan a cabo los filósofos, historiadores de la escritura, los psicólogos educacionales, los especialistas en literatura y música, los antropólogos, los filólogos y los lingüistas, el alumno deberá determinar el sentido de “herramienta cognitiva contemporánea” analizando cada uno de los aspectos: es herramienta, porque es un medio de transmisión y producción; “cognitiva”, porque se refiere al conocimiento; “contemporánea”, porque es una tecnología de la información más reciente que la oralidad. En relación con la segunda frase, se puede utilizar conocimiento gramatical (analizando la expresión “ágrafas”) para concluir que el texto hace referencia al modo de pensar en las comunidades fuertemente orales.

e-. No comprende qué significa “el signo escrito no se convierte en un *datum* sino en un *explicandum*, y su explicación se convierte en responsabilidad de la teoría semiológica”

Más allá de la evidente dificultad originada por la presencia de expresiones en latín aquí se pueden desarrollar dos estrategias: una lingüística, parafraseando las expresiones en latín por expresiones similares del español: “dato” y “explicación”. En segundo lugar, se puede utilizar una estrategia textual relacionando este segmento con la temática y estructura del propio texto y, específicamente con el párrafo en que está incluido. Se concluirá, entonces, que, a pesar de las limitaciones de las otras perspectivas señaladas y presentadas con cierto detalle por el autor, la perspectiva que él denomina semiológica será la mejor porque la escritura no es un objeto que ya está definido “a priori” y que sólo se tiene que ser descrito, analizado o explicado sino, por el contrario, la escritura debe construirse como objeto de investigación e interpretarse en primer lugar para luego poder ser estudiada en su verdadera complejidad.

Para comprender el texto “Perspectiva sobre la escritura” el autor requiere que en muchas ocasiones se utilice una forma de conocimiento muy específico. La situación de lectura exige, entonces, un lector con cierta cultura que, además, comprenda cómo el propio Harris se sitúa en la discusión teórica sobre la escritura. En efecto, el autor propone, para superar las limitaciones de otros enfoques, defender una perspectiva “semiológica” y postula que la escritura como objeto de investigación aún no ha sido totalmente elaborado. Se trata de un texto que impacta en un ámbito educativo o científico dado que pretende que se enriquezca el conocimiento del lector con otros nuevos, más complejos, más abstractos y generales.

Consigna 8) Se desea trabajar aspectos referidos tanto a la cohesión como la coherencia textual.

En el primer caso, en relación con el fenómeno de la elipsis:
1-.Por ejemplo, “Los filósofos, por ejemplo, parecen inclinados a la segunda” (es decir, la segunda tendencia es identificar la escritura con sus funciones sociales o intelectuales);
En el segundo caso, en relación con los procesos de co-referencia:

2-. Por ejemplo, “La respuesta está dada de manera inequívoca en el *Prospectus* de la obra. Allí se le dice al lector que la *sciences de l’homme* está ordenada según las facultades entre las cuales las principales son el entendimiento y la voluntad”; “El filósofo, el historiador de la

escritura, el psicólogo educacional, el crítico literario y el antropólogo no dan una respuesta colectiva convincente a la pregunta "¿Qué es la escritura?". Sus enfoques divergentes están obviamente dictados por los intereses especiales de sus respectivas disciplinas"; "Teniendo en cuenta esta situación, es tentador cortar el nudo gordiano adoptando de entrada alguna definición especificativa del término *escritura*, y proceder a partir de ella.

En el tercer caso, la conexión:

3-. Por ejemplo.

- Iniciadores: "En general, los psicólogos comparten esta perspectiva aunque por motivos diferentes..."
- Ordenadores: "en primer lugar.....circular. En segundo lugar, en tercer lugar,..... ¿Qué es la escritura?".
- Distribuidores: "los historiadores de la escritura, por su parte, suelen inclinarse por el prejuicio académico complementario, que concibe la escritura..."
- De transición: "A su vez, la lógica se divide en el arte de pensar, el arte de retener los propios pensamientos y el arte de comunicarlos..."
- Aditivos o Continuativos: "Además, si tomamos literalmente la clasificación de la *Encyclopédie*, la capacidad de la escritura como dispositivo nemotécnico está muy restringido.
- Aditivos: "Aún continúa discutiéndose si la escritura fue inventada o fue simplemente producto de una evolución"
- Conclusivos: "En resumen, proceder a partir de una definición especificativa del término *escritura* no contribuye a la comprensión del tema..."
- De expresión del punto de vista: "como lo señala Lévi-Strauss, se trata de uno muy extraño"
- De manifestación de certeza: "Es indudable que los *sistemas de escritura* pueden inventarse"
- De confirmación: "Del mismo modo, cualquier sistema de escritura que funcione debe basarse en determinados principios generales..."
- De reformulación, de explicación o aclaración: "En otras palabras, comprender aquello que la escritura hace posible no es en absoluto lo mismo que comprender aquello que la hace posible".
- De ejemplificación: " Los filósofos, por ejemplo, parecen inclinados a la segunda"
- Contrastivos o contraargumentativos: "Aún continúa discutiéndose si la escritura fue inventada o fue simplemente producto de una evolución. Pero si fue un invento, entonces, como lo señala Leví-Strauss, se trata de uno muy extraño"; "... Sin embargo, es tentador pensar que se puede aprehender el problema –y quizá solucionarlo- considerando qué tienen en común todos los posibles mensajes que pueden transmitirse en forma escrita"
- Causativos: "Dado que los signos escritos constituyen una subclase importante de la totalidad de signos involucrados en la comunicación humana, cualquier teoría general de los signos podrá aplicarse a los signos de escritura".
- Consecutivos: "Sobre todo porque la propia factibilidad del proyecto de la *Encyclopédie* dependía esencialmente de la escritura en una de sus múltiples formas..."
- Comparativos: "...así como identificar los ítems comunes en una lista de posibles menús para el desayuno (copos de cereal, café, jugo de naranja, etc.) tampoco proporcionaría una definición adecuada del concepto de "desayuno"

En el cuarto caso, se trabajará la llamada "logodeixis", es decir, la reflexión "metatextual". En este caso, además de ciertos elementos propios del paratexto, pueden proponerse ejemplos como:

4-. “Esto último constituye el principal objeto de atención del presente estudio”; “Este esbozo de las perspectivas disciplinares sobre la escritura, por imperfecto que sea, basta para señalar una importante laguna en el estudio de este tema”; “Es interesante señalar que la primera parte del pasaje citado...”

En el quinto punto, los “subjetivemas, evaluadores o axiologizadores” así como también la “modalidad”, esto es, la actitud, la perspectiva o el punto de vista frente al contenido comunicado.

5-. Por ejemplo, “El estudio de la escritura plantea un problema conceptual que sería necio o ignorar o eliminar”; “Lo que hace es empeorar las cosas”; “En la actualidad, no hay una respuesta simple para la pregunta, “¿Qué es la escritura?”, y tal vez nunca la hubo”.

En el sexto caso, se desea reconocer las secuencias textuales como formas de organizar la información (cuestión que luego se abordará en el segundo trabajo práctico del curso en forma más detallada y con un encuadre teórico mayor)

- por relaciones temporales –secuencia narrativa-,
- por relaciones causales que expresen causa/efecto –secuencia explicativa-,
- por relaciones causales que expresen causa/efecto en relación con razones o motivos que apoyen alguna creencia o punto de vista que se desea defender, -secuencia argumentativa-
- por relaciones espaciales, es decir, por reunión de propiedades, ejemplos, aspectos que permiten identificar un objeto o una situación –secuencia descriptiva-

En toda ocasión, se solicita que se lleve a cabo una reflexión sobre la funcionalidad del procedimiento, es decir, cómo tal procedimiento ayuda en la construcción del sentido comunicado por el texto.

El texto provee de pistas para: identificar el tema global –problemas en la definición de la escritura-, reconocer que el autor presenta una postura crítica frente al tema –recupera y cuestiona teorías de otros autores de diferentes campos de las ciencias sociales y adopta una posición frente a ellas defendiendo una postura “semiológica”-, y captar que el autor desea que el lector comprenda tal situación y conozca más sobre el objeto de reflexión: la escritura. Lo hace, además, cuidando la expresión, utilizando un vocabulario en cierta medida complejo y siendo máximamente claro y explícito.

Consignas 11), 12) y 13) Se proponen reconstruir las variables que intervienen en la situación comunicativa que orienta y enmarca todo texto. Desde este punto de vista, se le solicita que responda las preguntas siguientes extrayendo datos del propio texto:
a. ¿Quién lo escribió?
El autor es Roy Harris (se puede, incluso, comentar algo acerca de este autor)
b. ¿Habla en nombre propio?
Roy Harris habla en nombre propio puesto que se presenta como un investigador cuyo propósito es definir de un modo propio y con un enfoque semiológico la escritura.
c. ¿Sólo figuran sus palabras o interviene la voz de otro autor? ¿Qué autores están mencionados y por qué?
Intervienen las voces de otros autores cuyas teorías sobre la escritura están refutadas: Levi-Strauss, con su concepto de la escritura como invención extraña; Aristóteles, Diderot y D’Alembert, como filósofos; los historiadores de la escritura; los psicólogos educacionales; especialistas en literatura y en música; Edward Burnett Taylor, como antropólogo junto con Mc Luhan y Trager; Harris, como semiólogo; lingüistas y filólogos. Aquí se pueden incorporar los autores mencionados en las notas y analizar qué postura representa cada uno de ellos.

d. Los autores mencionados aparecen en ocasiones citados con sus propias palabras y en otras ocasiones sus palabras son reelaboradas. Identifique cuatro ejemplos de cada uno de los casos:
En esta instancia podría trabajarse algunas de estas situaciones:

- cita directa: caso de la cita bibliográfica de Godoy que se halla en la página 28.
- cita indirecta: "Aristóteles es uno de los filósofos que creen que, una vez que la función básica de la escritura ha sido identificada, queda poco por decir acerca de la actividad en general".
- citas de expresiones o conceptos lingüísticos: el lenguaje se autocita, por ejemplo "tampoco proporcionaría una definición adecuada del concepto de "desayuno"..." –aquí el concepto "desayuno" presentado entre comillas se trata como un objeto lingüístico y, a través de esto, la lengua cita sus propios componentes-;
- casos mixtos, por ejemplo. "allí se le dice al lector que la *science de l'homme* está ordenada según las facultades del hombre entre las cuales las principales son el entendimiento y la voluntad" –parece una cita encubierta pero en la nota al final del artículo se precisa la fuente enunciativa-.

e. El autor utiliza las voces de otros para legitimar su propia palabra y para inscribir su propia opinión en un conjunto de saberes científicos. El lector, tomando como base la importancia y la representatividad de los discursos citados, creerá más en la palabra del autor que lograr imponer su punto de vista.
f. El lector aparece mencionado en forma implícita, por ejemplo, como "lector" de las figuras de Trager o como "testigo" de las polémicas sobre la escritura. Sin duda, el lector previsto es un lector adulto, con cierta cultura, capaz de comprender el complejo planteo que se le hace.

A continuación se reflexionará sobre la situación comunicativa que rodea el texto. Por esa razón las preguntas deben responderse considerando fundamentalmente los aspectos que conforman el entorno social-cultural.

1. ¿En qué ámbito cree usted que se escribió este texto y en qué ámbito cree usted que éste debe leerse?
Se escribió en el ámbito científico; puede leerse tanto en el ámbito científico como en un contexto de enseñanza superior y universitaria, o sea, en un ámbito, escolar académico.
2. ¿De qué habla el texto y cómo presenta la información?
Del problema teórico que ocasiona definir y explicar la escritura. Presenta la información en forma ordenada, utilizando una terminología precisa y en su fuente original, marcando claramente su postura.
3. Si tuviera que completar la frase siguiente:
"Me pidieron que leyera este..... "
¿Cómo clasificaría usted el texto "Perspectivas sobre la escritura?" ¿Es una carta, un formulario, un acta, examen, libro, etc.?
El texto es el capítulo inicial de un libro que estudia la escritura. A su vez, este artículo y el trabajo correspondiente, se inscriben en un trabajo práctico del Curso Inicial para el ingreso a la Enseñanza Superior.
4. ¿Por qué y para qué cree que se escribió este texto?
Harris escribió el texto para presentar su teoría frente a la comunidad científica y para presentarla al lector que, para su formación académica, necesita conocerla.
5. ¿Por qué y para qué cree que se debe leer este texto?
El texto deber ser leído para acceder a nuevos conocimiento y para aprender a desarrollar estrategias de lectura que permitan una evaluación satisfactoria.
6. Luego de la lectura y el análisis de "Perspectivas sobre la escritura" ¿Ha cambiado en algo lo que usted sabía sobre la escritura?
Deberían ocurrir dos cosas luego de la experiencia de la Lectura: 1-. Incrementar el conocimiento sobre la escritura; 2-. Reconocer el valor de la experiencia de lectura.

Con la lectura y discusión del cuadro se pretende que los alumnos construyan el concepto de discurso, en general, y de discurso académico en particular

Como discurso académico, el texto “Perspectivas sobre la escritura” va a presentar una visión objetiva y general sobre el tema de la escritura que debe ser reelaborado siguiendo en forma fiel el texto original. El autor utiliza formas convencionalizadas y reconocidas por la comunidad científica de la que forma parte y, por eso, el lector deberá respetar estas convenciones y el contenido que el texto transmite; esto, particularmente si se tiene en cuenta la situación específica de lectura en que dicho lector se encuentra -ámbito en que se evaluará también su capacidad para leer-.

Consigna 14) Como el discurso académico no es el único género discursivo, se propone que los alumnos completen el cuadro con los géneros discursivos que conocen:

Ámbito	Género discursivo
Deportivo	1-. Crónica 2-. Reportaje o entrevista 3-. Debate por TV 4-. Tabla de posiciones 5-. Cantitos en la cancha
Periodístico	1-. Editorial 2-. Crónica 3-. Opinión (de especialista) 4-. Carta de lector 5-. Reportaje o entrevista
Jurídico	1-. Sentencia 2-. Ley 3-. Contrato 4-. Sumario 5-. Alegato
Administrativo	1-. Formulario 2-. Certificado 3-. Escritura 4-. Notificación 5-. Expediente
Político	1-. Panfleto 2-. Manifiesto 3-. Discurso 4-. Bando 5-. Acta
Vida cotidiana	1-. Carta 2-. Correo electrónico 3-. Conversación 4-. Tarjeta 5-. Nota
Literario	1-. Novela 2-. Cuento 3-. Ensayo 4-. Poesía 5-. Teatro
Económico	1-. Declaración jurada. 2-. Balance 3-. Tablas 4-. Nota 5-. Gráficos
Escolar	1-. Acta 2-. Comunicado 3-. Examen oral /escrito 4-. Cartas 5-. Diseño / Documentos Curriculares
Científico	1-. Conferencia 2-. Informe 3-. Resumen o “abstract” 4-. Artículo 5-. Libro

Académico	1-. 2-. 3-. 4-. 5-.

Consigna 15) Se espera que los alumnos reconozcan dos cuestiones involucradas en la forma de referenciar o de citar la bibliografía que debe aparecer en todo texto académico: 1) los datos consignados; 2) los distintos modos de organizar los datos. En el segundo punto, justamente se desea que los alumnos puedan aprender a citar de formas alternativas de acuerdo con las propuestas que se ofrecen en el primer y en el segundo punto.

Por último, se les solicitará que observando los datos del paratexto, citen el texto estudiado. Para ello se podrá seleccionar la forma que el docente considere más adecuada o la convención presente en el texto de Harris.

Consigna 16) Finalmente, a través de un mapa conceptual, cuadro, red o dispositivo gráfico que resulte más útil se les pedirá a los alumnos que "representen" de un modo claro, conciso y sistemático aquello que han comprendido del texto "Perspectivas sobre la escritura". En este cuadro, sin duda, no puede faltar la mención de:
- el tema del texto;
- las teorías que explican la escritura: puntos positivos y puntos negativos de todas y cada una de ellas;
- la postura del autor frente al problema desarrollado;
- alguna consideración respecto del valor de la escritura en el mundo actual.