

Materialles de apoyo

LA TÉCNICA DEL SUBRAYADO

Decíamos en la ficha anterior que el estudio es una de las principales formas de aprender y aunque no es la única, sin duda es la más ligada al trabajo intelectual. Por el estudio y la lectura comprensiva, que en la práctica son la misma cosa, tratamos de llegar hasta el fondo del pensamiento del autor de un texto escrito. Pero cualquier libro que leamos, o texto que estudiemos, está organizado y estructurado internamente con arreglo a un esquema que va de lo más general a lo más singular y concreto, de las ideas o datos fundamentales que son el soporte básico, a las ideas secundarias, a los detalles y los matices que completan, ilustran y enriquecen el contenido central, pero no constituye su esencia.

Cualquiera que se precie de buen lector, y el estudiante está obligado a serlo, debe conocer todos los secretos y técnicas que permitan llegar con rapidez a la comprensión de la estructura y organización de cualquier texto.

Subrayar, hacer esquemas, resumir, tomar apuntes, comentar un texto, etc., son técnicas auxiliares del estudio y de la lectura, cuyo objetivo no es sólo la comprensión y retención de lo leído, sino el potenciar al máximo la eficacia del aprendizaje, fijando y relacionando los nuevos contenidos con los preexistentes y facilitando el recuerdo cuando convenga



El subrayado o análisis de los contenidos. «Subrayar» en un sentido estricto y etimológicamente no es otra cosa que trazar líneas, rayas u otras señales, debajo de ciertas palabras escritas que se desea destacar. En un sentido más amplio, subrayar es resaltar determinadas palabras o frases de un texto durante la lectura con señales convencionales, según la importancia del contenido que entrañan, con el fin de dis-

cernir y clasificar mejor los conceptos, y, pasado el tiempo, evocarlos con mayor precisión, rapidez y claridad.

✓ APRENDER A PROFUNDIZAR

Cuando después de una lectura reposada y detenida pretendemos profundizar en el auténtico sentido del texto que nos ocupa, lo primero

Tiemo, Bernabé (1992), "La técnica del subrayado I y II", en *Cómo estudiar con éxito*, 4ª
Barcelona, Plaza Joven (Ficha 8 y 9).

LA TÉCNICA DEL SUBRAYADO (II)

Sin duda, el subrayado de un texto, como ya se ha dicho, debe ser una tarea personal de cada estudiante, pero es bueno que sepas las tres maneras de subrayar o destacar los contenidos según su importancia.

Subrayado lineal (líneas o colores diversos). Aunque literalmente *subrayar* es trazar líneas debajo de determinadas palabras o frases, el subrayado lineal se hace de dos formas:

1.ª) Destacando con doble raya (==) las ideas principales, con una raya (—) las ideas secundarias más relevantes, con raya discontinua (- - -) las ideas secundarias de

escasa relevancia y con línea de puntos (.) los matices y aspectos que afectan poco o nada a las ideas centrales. La línea ondulada puede servirte para las palabras o frases que precisan mayor aclaración o explicación.

2.ª) Empleando distintos colores en el subrayado: el rojo para las ideas principales, el azul para las secundarias relevantes, el verde para las secundarias menos relevantes, el negro para los matices y el naranja para las palabras o frases que precisan ser completadas o explicadas.

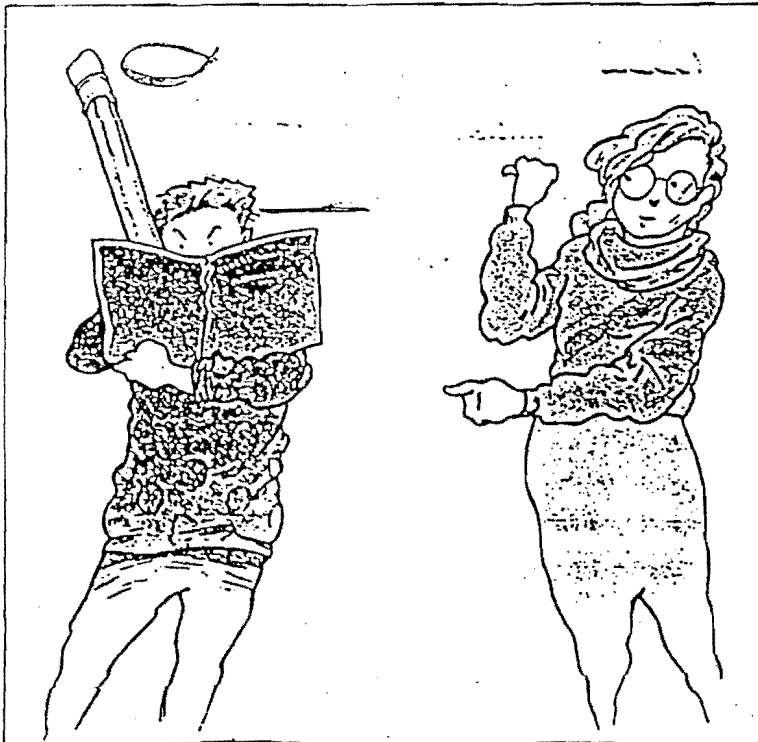
Estructural o de engarce. Consiste en hacer breves anotaciones en el margen iz-

quierdo del texto, justo a la altura de cada párrafo, resumiendo en tres o cuatro palabras el contenido del mismo. Es fundamental hacerlo de una forma limpia y ordenada y conectar la síntesis del contenido de las distintas anotaciones marginales de los párrafos de un texto mediante orden lógico que puedes facilitar numerándolas. De lo contrario, el texto perdería sentido.

Este tipo de subrayado te ayudará, no menos que el lineal, a confeccionar estupendos esquemas y resúmenes de cada lección.

Crítico o de realce. Unos simples signos convencionales colocados al lado derecho del texto te servirán para dejar constancia de lo que piensas, sientes, dudas, echas en falta o no terminas de comprender mientras lees o estudias. He aquí algunos: «¡!» sorpresa, extrañeza, «¿?» no lo entiendo, «*» lo que ahí se dice es fundamental, «+» sobreabunda y reincide en lo ya expuesto, «—» faltan datos, no da el autor suficiente información, «//» contenido fundamental que se piensa utilizar muy pronto para algún trabajo, conferencia o tema que se tiene entre manos «F.» acotación de trozos de texto de un valor excepcional que merecen ser enmarcados para trabajar en el futuro sobre ellos.

Estos signos convencionales puedes aumentarlos o redu-



LA TÉCNICA DEL SUBRAYADO (II)

Tener en mente la búsqueda de la comprensión

cirlos según te convenga. De lo que se trata es de que aprendas a trabajar un texto escrito para sacarle el máximo provecho

FAMILIARIZARTE
CON EL CONTENIDO

En ningún caso debes iniciar el subrayado en la primera lectura, ya que no has tomado todavía contacto con el contenido del texto y corres el peligro de tomar como portadoras del contenido fundamental palabras o frases que no expresan otra cosa que aspectos adicionales y en lugar de servirte el subrayado como medio para aclarar, discernir y destacar lo esencial de lo secundario, lo que haces es sembrar confusión ya desde el principio. Peor todavía es subrayar a medida que se lee, sin tan siquiera una lectura previa o de «toma de contacto».

Las personas ya entrenadas en la lectura comprensiva realizan el subrayado durante la segunda lectura, que yo denomino *de hincar el diente*, que es cuando ya se perfila claramente la estructura general del texto y el entramado básico de los contenidos.

párrafo cuando ya se ve claramente las diferencias entre los contenidos básicos expresados por las palabras que sintetizan las ideas *madres* y los contenidos adicionales, y menos relevantes. Recuerda que la lectura comprensiva habrá de ir siempre por delante del subrayado y no has de escatimar el que tengas que volver a *releer* varias veces un párrafo, para subrayar adecuadamente. Todo, menos subrayar al *tuntún* y de forma arbitraria como hacen los malos estudiantes. **Formúlate a ti mismo diversas preguntas.** Ahora es cuando debes autoformularte toda clase de preguntas sobre el tema que estás estudiando sirviéndote tanto de los títulos como de los subtítulos y de las preguntas que el mismo autor formula al principio o al final de cada capítulo. Las respuestas estarán, de forma más o menos explícita, contenidas en el subrayado del texto que terminas de hacer.

Si el subrayado lo has hecho bien, no debes tener demasiadas dificultades para encontrar las respuestas adecuadas. Este ejercicio te servirá de gran ayuda para que se inicie ya el verdadero aprendizaje de la lección.

estructural no es sino un resumen brevísimo de cada párrafo que precisa apoyarse en el subrayado lineal y el crítico; mal podría llevarse a cabo si no se ha profundizado ya plenamente en el contenido del texto. No podemos criticar lo que no conocemos a fondo. De ahí que toda lectura comprensiva deba incluir de manera más o menos directa, explícita o implícita estos tres subrayados.

Sin duda pensará el lector que los adultos que por su profesión están continuamente leyendo, no necesitan tanto *artilugio* para leer con aprovechamiento. Es verdad, porque su gran destreza y entrenamiento intelectual les permite en un solo acto mental realizar de modo paralelo y prácticamente sincrónico estos tres tipos de subrayado en su mente, sin necesidad de materializar físicamente el subrayado. Es lo que le ocurrirá al estudiante después de mucho practicar.

Recuerda: la lectura provechosa consiste en descubrir esas pocas palabras en las que están contenidas las ideas fundamentales. Aprende a descubrirlas entre las demás y verás cómo el sentido del texto se estructura en torno a ellas.

Cuando descubras alguna, destácala y después haz tuyo el contenido de esas ideas, exprésalo con palabras sencillas y engarza esos contenidos con los que ya conoces y comprendes y con los que tiene plena relación. Podrás comprobar cómo comprender te resulta más fácil

✓ SEGUIR UN ORDEN

Los estudiantes poco entrenados que siguen nuestro curso **CÓMO ESTUDIAR CON ÉXITO** deberían efectuar el subrayado lineal *durante la tercera lectura* y párrafo por

✓ CUÁNDO EMPLEAR
EL SUBRAYADO

Es más conveniente hacer primero el subrayado lineal y después el estructural y el crítico, por este mismo orden. La razón es que el es-

EL ESQUEMA (I)

Entre las técnicas que facilita el aprendizaje relacionadas directamente con la lectura y el estudio, el esquema ocupa un lugar de excepción, ya que es consecuencia del subrayado, tanto lineal como estructural, y permite expresar en síntesis las ideas principales, destacadas, organizadas y relacionadas con las ideas secundarias más y menos relevantes y los diversos aspectos o matices que no afectan a la esencia del contenido central.

Otra ventaja del esquema es que ofrece una clara estruc-

tura visual óptica de las ideas, presentadas ya por orden y clasificadas según su importancia. Esto permite, de un simple vistazo, profundizar más en los contenidos y fijarlos mejor en nuestra mente.

Ahora comprenderás por qué en la ficha anterior daba tanta importancia al subrayado bien hecho. Si lo has realizado correctamente, tanto el lineal como el estructural, destacando claramente los contenidos básicos de lo que es meramente complementario y accesorio y bien sea por el

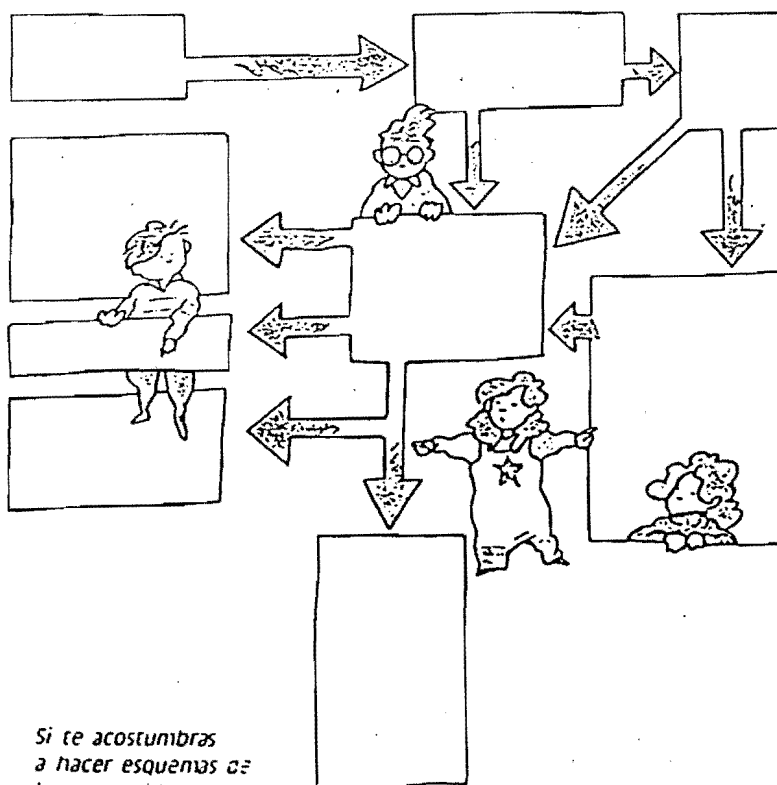
sistema de rayas o de colores, has establecido un orden de prioridad desde las ideas esenciales hasta los simples matices, dentro de una conexión lógica, ya tienes confeccionado, sobre el propio libro, el esquema. Sólo te falta darle una estructura gráfica adecuada, como ya se te indicará en la próxima ficha al hablar de los diferentes tipos de esquema.

✓ FINALIDAD DE LOS ESQUEMAS

Comprender, asimilar, relacionar, retener, repasar y utilizar todo el contenido de un tema según está en el libro o en los apuntes te llevaría muchísimo tiempo y esfuerzo. La conveniente elaboración de esquemas tiene como finalidad facilitar una rápida comprensión y reducir el tiempo y el esfuerzo. Es una buena forma de simplificar el trabajo intelectual y habituarse a los esquemas gráficos.

✓ LAS VENTAJAS

Por otra parte, pocas técnicas de trabajo intelectual permiten una mayor eficacia en el proceso analítico-sintético de la mente que el esquema para una lectura comprensiva y un estudio provechoso. El esquema nos proporciona a un tiempo una síntesis y un análisis de los contenidos. La



Si te acostumbras a hacer esquemas de los contenidos que debes asimilar, verás cómo comprenderlos te resulta más fácil.

EL ESQUEMA (I)

síntesis nos permite obtener una idea general del tema, seleccionando lo fundamental, lo más importante. El análisis se detiene en cada detalle tomado en sí mismo. Es decir, que los dos métodos se completan y complementan en el esquema.

Estas son las ventajas más importantes:

- Ventajas*
- Te permite captar de un solo golpe de vista la estructura de un tema en sus datos más relevantes.
 - Facilita el trabajo de síntesis de la lectura y del estudio presentando una clara visión de conjunto.
 - Desarrollarás notablemente tu memoria lógica con la práctica constante de la organización de ideas, datos y matices del contenido, según un orden de prioridad.
 - Aprenderás a ir al grano, a descubrir la esencia y fundamento de una lectura, conferencia, tema de estudio, etc., y a exponer y expresar de forma concisa y con palabras apropiadas los pensamientos e ideas más complejos.
 - Potenciarás y desarrollarás tu capacidad de fijar, retener y evocar los contenidos de un tema de lectura o estudio y, como consecuencia, ahorrarás tiempo y energía para emprender, recordar, repasar o utilizarlos convenientemente en cualquier momento.
 - Pondrás en juego, a un tiempo, tu capacidad de análisis y síntesis, de claridad mental, razonamiento lógico, precisión y concisión en la expresión escrita, que son una obligada necesidad en todo

trabajo intelectual activo, ordenado, reflexivo y práctico.

- Te serán muy provechosos y prácticamente imprescindibles para preparar en poco tiempo y con el máximo aprovechamiento los controles de evaluación y los exámenes parciales o finales, ya sean orales o escritos.

No es riguroso

PASOS A SEGUIR

Muchos alumnos no resisten la tentación de servirse, total o parcialmente, de los esquemas que, casi siempre, se ofrecen ya en los libros, bien sea al final de cada lección y al comienzo o al final del libro en un índice explicativo que por sí mismo ya constituye un buen esquema.

- Mi consejo, si de verdad quieres sacar el máximo provecho del estudio, es que, en principio, prescindas de estos esquemas que figuran en los libros y cuando tengas confeccionado el tuyo propio, entonces puedas hacer comparaciones y contrastes con el ofrecido por el autor, pero no antes. Te sugiero que sigas más o menos el orden y pasos que te indico a continuación para la confección de tus esquemas:

Comienza por una **primera lectura, de toma de contacto**, sin hacer ningún tipo de subrayado, únicamente tratando de captar en lo fundamental, el mensaje que quiere transmitirte el autor. Haz inmediatamente después, la **segunda lectura**, la que llamo yo de hincar el diente. Se te irá presentando cada vez más claro el entra-

mado general del texto y aflorarán de forma cada vez más precisa los contenidos esenciales. Es el momento de iniciar el subrayado lineal, si eres un estudiante con algo de práctica en el estudio; de lo contrario, será más aconsejable que realices subrayado lineal durante la **tercera lectura**, la verdaderamente comprensiva, aquella en la que comienzas a hacerte diversas preguntas sobre el tema de fondo de lo que estudias y sabes dar respuesta a casi todas.

Durante la segunda lectura y mejor durante la tercera, debes realizar el subrayado estructural o de engarce, tal como te indiqué en la ficha anterior. No olvides que debes releer el texto las veces que sea necesario. Capta las ideas, datos principales y secundarios, y exprésalos brevemente con tus propias palabras. Organiza las ideas por orden jerárquico: principales, secundarias que las refuerzan y matices o aspectos más y menos relevantes. Una vez organizadas, transcribelas de forma concisa en lenguaje coloquial para que las comprendas más fácilmente.

Realiza una lectura más del texto y, apoyándote en los subrayados lineal y estructural, trata de sacar tus propias conclusiones sobre el tema. haz tu propia crítica a los contenidos en el subrayado de realce. Ya tienes trabajado el texto y dispuesto para hacer realidad tus esquemas. En la próxima ficha trataré sobre la forma de llevarlo a la práctica.

EL ESQUEMA (II)

De poder emplear lenguaje coloquial

El objetivo fundamental que se persigue en la confección de un esquema o guión general de un tema o capítulo es ofrecer una visión de conjunto, lo más precisa y detallada posible, dentro de la brevedad, manteniendo en síntesis todos los contenidos subrayados. También es muy importante que te esmeres en cuicar la claridad en la escritura, la limpieza y la buena presentación, dejando suficiente espacio en blanco y no comprimiendo el texto. Es bueno que al confeccionar los esquemas tengas presentes estos consejos prácticos:

- Acostúmbrate a confeccionar tus esquemas en hojas sueltas, de tamaño folio y adaptables para ser archivadas en un cuaderno.
- Repasa los epígrafes, títulos y subtítulos del texto, pero sin hacer una copia literal. Capta las ideas y exprésalas con tu propio lenguaje.
- Selecciona los conceptos básicos obtenidos del subrayado que has hecho del texto y organízalos según su importancia y en un orden lógico.
- Que el título o encabezamiento del esquema exprese de forma bien clara y sintetizada la idea central o contenido básico.
- Añade al encabezamiento un subtítulo más bien breve, que te permita ser más explícito, descendiendo a detalles que completen y enriquezcan la idea central

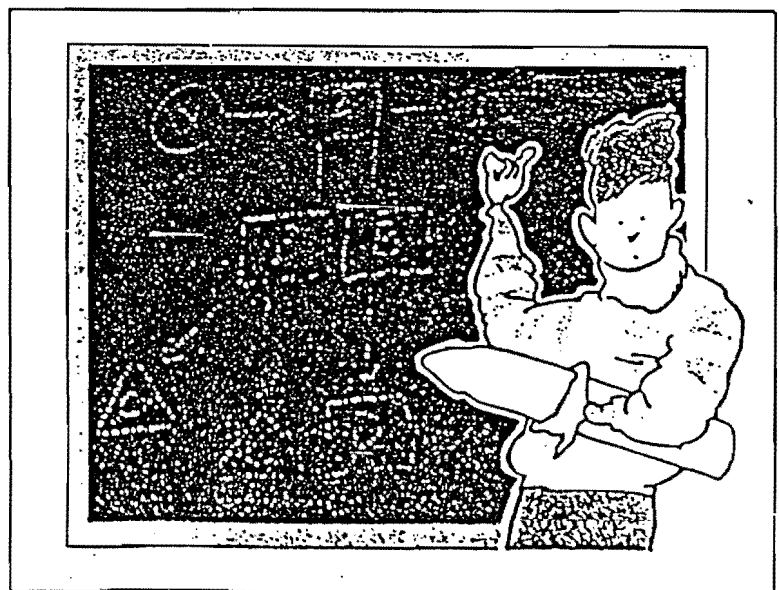
- Utiliza, en lo posible, las palabras de tu propio lenguaje coloquial, pues al ser más significativas para ti, te ayudarán a lograr una mejor asimilación, retención y evocación de los contenidos.
- Estructura el tema o capítulo de la siguiente forma:
 - Título del tema.
 - Ideas secundarias más relevantes de cada idea principal, escalonadas por orden de importancia.
 - Detalles que conviene añadir para completar y enriquecer el tema, ordenados según su importancia.

usuales, que ofrecemos a continuación, presentan una estructura visual perfecta para poder descubrir rápidamente y de un solo vistazo las ideas básicas y secundarias de cualquier tema. Los cinco modelos de esquemas que presentamos tienen todos sus ventajas e inconvenientes, por eso es importante dominarlos bien y saber cuándo es aconsejable usar cada modelo o tipo.

Sistema de llaves o gráfico. Es el más conocido pues tiene la ventaja de clasificar muy bien las ideas, pero es desaconsejable cuando nos vemos obligados a hacer demasiadas divisiones y subdivisiones. Al tener que anotar las ideas, de izquierda a derecha por orden de importancia, concentramos el texto en la parte derecha de la

✓ DIFERENTES MODELOS

No hay modelos de esquemas estandarizados. Los más



LEER BIEN PARA ESTUDIAR M

de manera
correcta

saber
leer

Muchos estudiantes confunden saber leer con la aptitud para reconocer signos gráficos (letras) y transformarlos en acústicos con cierta facilidad y ritmo. Pero esto no es saber leer. Quienes leen demasiado lentamente, de forma mecánica, sin concentración y no recordando apenas lo que acaban de leer, no han adquirido todavía las destrezas mínimas de una lectura provechosa para el estudio. Como ha dicho acertadamente Mialaret: «Saber leer es ser capaz de transformar un mensaje escrito en un mensaje sonoro siguiendo unas leyes muy precisas; es comprender el contenido de dicho mensaje escrito; es ser capaz de juzgarlo y de apreciar todo su valor estético». Todos los autores que se han ocupado del tema coinciden en señalar como fundamental el *comprender* lo leído accediendo a las ideas principales, el *juzgar* o *evaluar* el contenido expuesto, el *almace-*

narlo convenientemente y *relacionarlo* con otros que guarden afinidad directa o indirecta y, finalmente, el *recordarlo* o *evocarlo* con prontitud cuando sea necesario. Saber leer significa, en definitiva, entresacar las ideas básicas, captar los detalles más relevantes y emitir un juicio crítico sobre todo aquello que se va leyendo.

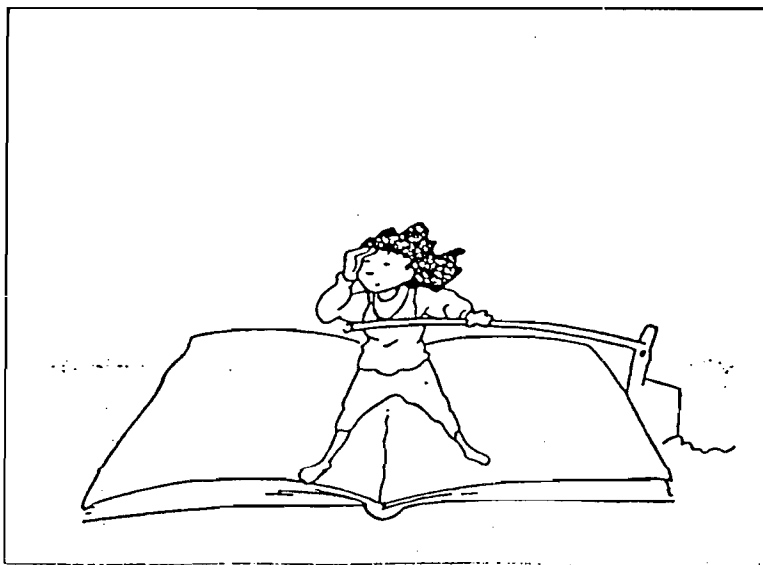
PRIMER OBJETIVO: BUSCAR LA IDEA PRINCIPAL

Cuando inicias la lectura de un libro, un capítulo, una división del capítulo y un párrafo, debes tener bien presente que cada uno de estos cuerpos de lectura encierra un tipo de idea principal que va desde la más genérica, expresada casi siempre en el título del libro, a la más específica de cada párrafo.

Cualquiera que sea el libro objeto de estudio que caiga en tus manos, observarás que la idea central o contenido general se va dividiendo y subdividiendo en capítulos, los capítulos en apartados o secciones y las secciones en párrafos. Se da por tanto una verdadera jerarquía de ideas a distintos niveles:

La idea principal del párrafo. Es muy importante que te ejercites en encontrar la idea principal de cada uno de los párrafos que, en su conjunto, compondrán, conformarán y completarán la idea fundamental del capítulo o de las secciones en que éste se divida a su vez. Observarás que en el párrafo la idea principal se encuentra en varias frases de forma más o menos clara, aunque siempre suele haber una frase fundamental que la contiene de una manera explícita e inequívoca. Conociendo el estilo del autor, es bastante fácil descubrir su costumbre de colocar la frase clave al principio, al final o a mitad de párrafo. Sin embargo, no es raro que la idea clave no se exprese con tanta claridad y se encuentre implícita, escondida a lo largo de todas las frases. Haciéndote distintas preguntas sobre lo leído descubrirás por ti mismo la idea principal, que expresarás con tus propias palabras. La palabra que más se repite, encubierta tras distintos sinónimos, suele contener la idea fundamental.

Las secundarias o complementarias las encontraras



LEER BIEN PARA ESTUDIAR MEJOR

en palabras o frases que se relacionan de forma directa con la principal, ya sea rechazando ideas contrarias, dando más detalles, abundando en aspectos más específicos y aclaratorios u ofreciendo otros argumentos de apoyo. El estudiante realiza su actividad intelectual fundamentalmente a través de la lectura. El libro seguirá siendo durante siglos la principal fuente de saber de toda persona culta y sacar el máximo provecho de cuanto leemos contribuye de manera directa a aumentar continuamente nuestros conocimientos, a desarrollar nuestra capacidad de análisis y de síntesis, a madurar nuestro juicio crítico, a potenciar nuestra imaginación creadora, a saber expresarnos con facilidad y propiedad oralmente y por escrito. Leer bien, en definitiva, es el modo más adecuado de aprender a estudiar con plena eficacia.

RETRATO ROBOT

- Antes de leer un tema, prepara tu mente haciéndote preguntas sobre él y busca semejanzas y relaciones con otros temas conocidos, para suscitar de este modo el propio interés.
- Haz una primera lectura rápida y atenta para obtener una idea general en la que se destacan ya los contenidos fundamentales.
- Realiza una segunda lectura reflexiva, muy lenta, subrayando las ideas centrales, estableciendo un nexo lógico

entre ellas y descendiendo después a las ideas secundarias o complementarias.

- Asegúrate de haber captado y fijado la idea central del párrafo y al tiempo haz reflexiones críticas sobre cuanto has leído.

- Mientras, traza un esquema mental de los contenidos según su importancia y a continuación hazlo también por escrito.

- Formúlate diversas preguntas sobre lo leído y anota las respuestas, comprobando después si realmente son acertadas o no.

- Intenta leer cada vez con más rapidez sin que disminuya tu atención y concentración, dejando a un lado lo superfluo y poniendo todo el empeño en comprender las ideas.

- Piensa con espíritu crítico, ve más allá del texto leído en tus conclusiones y haz frecuentes notas marginales con observaciones propias que hagan referencia al contenido.

- Busca más información, enriquecela y complementala con otras lecturas, explicaciones del profesor y libros especializados.

- Lee con intención expresa de poner en práctica lo aprendido y de recordarlo siempre con facilidad.

EJEMPLOS PRÁCTICOS

Libro Ciencias Naturales, 1º B.U.P. Editor: Santillana.

Tema (capítulo) 11. *La actividad de la célula* (Funciones celulares).

Párrafos de un apartado: Tomemos como ejemplo el referido a la «reproducción celular». De una célula madre se originan nuevas células. Hay dos formas de reproducción:

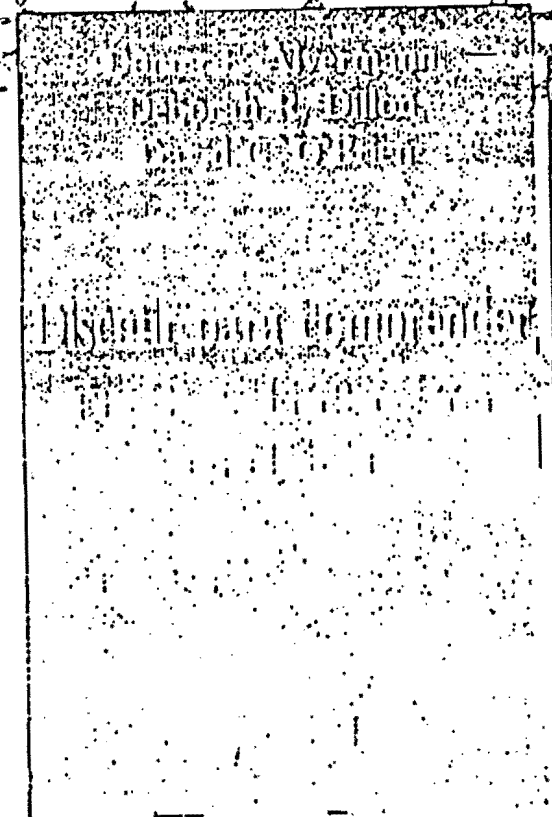
Mitosis, o división de la célula en dos con igual número de cromosomas e idéntica información genética.

Meiosis. Se produce una descendencia de células con la mitad de cromosomas que la célula madre.

Tanto en la mitosis como en la meiosis la célula madre transmite a las hijas la información necesaria para sus funciones vitales. Este ejemplo puedes aplicarlo a cualquier materia de estudio.

APARTADOS O SECCIONES DEL CAPÍTULO		
Función de nutrición	Autótrofa	
	Heterótrofa: producir energía y materia celular propia	
Función de relación	Sensibilidad celular	
	Producción de respuesta	Adaptar la célula a los cambios que se producen en su medio
Función de reproducción	Mitosis	
	Meiosis	

Alvermann, Donna E. *et al.* (1990), "La planificación de la discusión" y "Estrategias de discusión para la lectura de áreas de contenido", en *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*, Madrid, Visor, pp. 41-65.



Desarrollar la seguridad de los estudiantes en sus habilidades para evaluar la lógica de sus propias ideas y la de los otros;

- promover la conciencia de los estudiantes sobre la necesidad de formular problemas y preguntas basadas en la información obtenida a partir de la lectura o de la clase; y
- fomentar la noción de que las nuevas ideas pueden poner en duda e incluso cambiar las que se tenían previamente.

Un objetivo primordial de la mayoría de las discusiones planificadas por el profesor es facilitar el aprendizaje a través de un incremento en la motivación de los estudiantes. Entre las propiedades motivacionales del método de discusión se ha pensado en incluir la deseabilidad de la comunicación con los pares así como la necesidad de escuchar y aceptar las ideas de los demás. Algunas investigaciones sugieren que los estudiantes de escuelas secundarias valoran mucho más que otros la discusión. Los ganadores de las Becas National Merit, informaron que los profesores que dejaban un tiempo para la discusión en clase contribuían más al deseo que tenían los alumnos por aprender (Mc Keachie, 1978). Por otra parte, los resultados de un estudio realizado por el Instituto Nacional de Educación (Schallert y Tierney, 1982), reveló que los estudiantes secundarios perciben la discusión de la clase como una valiosa ayuda para comprender los temas de lectura. En este estudio, los alumnos de la clase de biología e historia respondieron a una encuesta en la que se les pedía que señalaran aquello que podrían hacer los profesores para facilitarles la comprensión de los libros de texto. Más del 75 por 100 de los estudiantes estuvo de acuerdo en que los maestros podrían dedicar un tiempo en clase para discutir las ideas de sus libros de texto.

Seleccionar el contenido apropiado

El segundo paso en el proceso de planificación es analizar las diferentes partes de un capítulo del libro de texto a fin de identificar los contenidos apropiados para los propósitos u objetivos de la discusión. Cuando el

DISCUTIR
PARA
COMPRENDER

LA
PLANIFICACIÓN
EN LA
DISCUSIÓN

objetivo consiste en aprender que, algunas veces, las nuevas ideas cambian las que ya se tenían, el profesor debería buscar aquel segmento del texto que contiene el mayor número de ideas que contraargumentan el planteamiento inicial del alumno. Por ejemplo, un profesor de física podría revisar minuciosamente un capítulo sobre las leyes del movimiento de Newton hasta seleccionar aquel segmento que describa la trayectoria que seguiría un objeto que se ha lanzado horizontalmente. Si el profesor pensara que los alumnos no están lo suficientemente preparados como para comprender la teoría del impulso (el error más frecuente consiste en creer que un objeto mantiene su trayectoria debido a su fuerza interna adquirida al ponerse en movimiento), podría planificar un adelanto de la discusión para demostrar una de las leyes del movimiento de Newton.

Cuando el propósito de la discusión está orientado hacia un resultado en especial, se necesita un enfoque diferente para seleccionar el contenido apropiado. Por ejemplo, un profesor de ciencias sociales podría seleccionar aquel segmento del texto en que apareciera una fotografía de las mujeres en primera línea de la ofensiva militar durante la guerra del Vietnam. El profesor podría abrir la discusión pidiendo a sus alumnos que hicieran algunos comentarios en relación a la intención o motivos que tuvo el fotógrafo para plasmar este momento con su cámara (Rudduck, 1979).

Elegir los contenidos apropiados para realizar una discusión cara a la resolución de un problema implica el uso de criterios diferentes. Una manera de que los profesores se aseguren de que sus alumnos se dedicarán a resolver un problema es incorporarlos en su selección. Esto se puede hacer proporcionándoles oportunidades para hablar abiertamente sobre sus intereses y preocupaciones y luego relacionar todo eso, de un modo lógico, con el contenido del texto.

Aunque se especifiquen los propósitos y objetivos de una discusión en que se hayan elegido previamente los contenidos apropiados, el proceso de planificación no es necesariamente lineal. La naturaleza del contenido, algunas veces, determinará el propósito de discusión que el profesor elija. Es importante que en nuestro afán por considerar el aspecto más conocido de la planifica-

CAPÍTULO IV

La planificación de la discusión

El presente capítulo resalta la importancia que tiene la planificación de las discusiones que se realizarán en clase. Enseñar mediante el método de discusión supone un conocimiento básico de cómo planificar, es decir, de cómo especificar los propósitos u objetivos de una discusión, seleccionar el contenido adecuado, elegir las estrategias apropiadas, organizar la enseñanza para la clase en general o para grupos pequeños y evaluar, por último, el éxito de la discusión. Es posible que, muchas veces, estos cinco aspectos de la planificación de una discusión en clase se superpongan y se conviertan en algo automático pero, a fin de analizarlos e ilustrarlos mejor, trataremos a cada uno de ellos de forma separada.

La especificación de los propósitos u objetivos

Además de los tres grandes propósitos educativos de la discusión (dominio del contenido, debate de una conclusión, resolución de un problema), es posible que los maestros tengan en mente algunos objetivos específicos cuando planifiquen una discusión. Mc Keachie (1978) ha enumerado los siguientes:

- aprovechar los recursos que traen los estudiantes para la asignatura;
- proporcionar a los estudiantes el tiempo necesario para formular sus propias aplicaciones de los principios abstractos;
- obtener un *feedback* inmediato sobre la medida en que los estudiantes comprenden los contenidos de la lección;
- proporcionar a los estudiantes la enseñanza y práctica necesarias como para que aprendan a pensar sobre una asignatura en particular;

ci decir, la selección de las estrategias, no nos olvidemos de especificar los objetivos ni de seleccionar el contenido apropiado.

La selección de las estrategias apropiadas

Decidir las estrategias que se utilizarán para llevar a cabo los propósitos y objetivos particulares es una actividad que consume poco tiempo una vez que los profesores cuentan con un repertorio de estrategias. Las líneas básicas para seleccionar las estrategias que describimos a continuación, incluyen sugerencias para acomodar las diferencias individuales dentro de diversos tipos de discusión.

Las discusiones para dominar un tema

Tradicionalmente, los profesores han dirigido la atención de los estudiantes a las preguntas de pre y post-lectura para ayudarles a adquirir la información esencial del material que se les ha asignado. Existe una serie de estrategias y alternativas que capitalizan la integración del lenguaje oral y escrito. El método de discusión de Hill (1977) se adapta bien a las discusiones para dominar un tema. En esta modalidad, los estudiantes son responsables de recordar la información de nivel concreto así como el vocabulario que aparece en el texto.

La Estrategia de Discusión-Lectura-Audición, de Manzo y Casale (1985) (ver capítulo 5 de este libro), resulta apropiada para aquellos estudiantes que dependen de las intervenciones orales del profesor para comprender y retener el contexto. De forma similar, la estrategia de organización de la discusión, de Davidson (1982), es adecuada para aquellos estudiantes que leen lo que se les indica pero que no retienen la información como para poder discutirla posteriormente.

El sondeo constituye una estrategia importante para las discusiones orientadas a dominar un tema. Los maestros necesitan poner en práctica cierto número de sondeos para animar a sus alumnos a que vayan más allá de sus respuestas iniciales que a menudo resultan superficiales. La siguiente lista de sondeos incluye ejemplos

DISCUTIR
PARA
COMPRENDER

LA
PLANIFICACIÓN
EN LA
DISCUSIÓN

extraídos de una discusión, en una clase de ciencias sociales de 7.º curso, sobre los sucesos que desencadenaron la Guerra Civil (Alvermann et al., 1985).

• Sondeos que pretendían *clarificar*:

Profesor

Bueno, ya sé que *La cabaña del tío Tom* era un libro, pero, ¿era tan importante?

Steve

Era un libro escrito por Harriet Beecher Stowe y era eh... sobre esclavos.

Profesor

Era un libro objetivo, supongo.

Steve

Los del Sur pensaban que era exagerado. Los del Norte también se disgustaron. Supongo que era ficción.

• Sondeos que pretendían *justificar* la respuesta del alumno:

Profesor

¿Cuáles son los datos, en tu libro de texto, que te hacen pensar en que *La Cabaña del Tío Tom* era ficción?

Steve

Dice [el libro de texto]: «ofrece a los lectores un relato novelesco de cómo era la vida de una plantación sureña».

• Sondeos que *dirigen* la atención del alumno al concepto clave

Profesor

Entonces, si sólo era un libro de ficción, ¿por qué era tan importante?

Betty

Eh... la tensa tranquilidad entre el Norte y el Sur se había roto. Era el final de la paz entre ellos.

• Sondeos que *instigan*

Profesor

¿Entonces qué habría estado tratando de decir Harriet Beecher Stowe?

Betty

No estoy segura.

Profesor

¿Cómo describía la vida de los esclavos?

B.

Decía que se estaba vendiendo a los esclavos y separándolos de sus familias, y que se les golpeaba y obligaba a hacer trabajos matadores.

- Sondeos que fomentan una mayor interacción entre los estudiantes:

Profesor

Bueno, ¿podrían cambiar de asiento con su vecino de al lado y preguntarse uno al otro: "¿Por qué el profesor piensa que *La cabaña del Tío Tom* era un libro tan importante?"

Planificar una discusión para dominar un tema en especial, supone hacer planes para responder a las diferencias individuales en cuanto al nivel de participación de los estudiantes. En contra de la creencia popular, los estudiantes que prefieren no hablar durante la discusión aprenden tanto como sus compañeros que opinan. Quizás sean las respuestas de aprendizaje encubiertas evocadas por las preguntas del profesor y no las respuestas de los alumnos las que son críticas para el aprendizaje (Gall y Gall, 1976). Aunque puede que la participación oral en una discusión para dominar un tema no sea necesaria para saber si una discusión es efectiva, por lo general, los profesores buscan indicadores para comprobar si sus alumnos están motivados y son capaces de comprender lo que se discute. Uno de estos indicadores es el deseo de los estudiantes por discutir previamente el material que se les ha asignado. Cuando no aparecen esos indicadores, ciertos maestros implementan alguna actividad escrita elegida por los estudiantes como una opción para participar en una discusión.

Discusiones orientadas hacia un resultado

Las estrategias compatibles con las discusiones orientadas hacia un resultado no son tan abundantes como aquellas que se emplean en las discusiones para dominar un tema. Las líneas básicas para planificar una discusión orientada hacia un resultado implican identificar un tema controvertido. Las conclusiones controvertidas suelen provenir de percepciones o amenazas reales a sí mismo, de alguna creencia personal o de algún interés económico. Es fundamental que los estudiantes conside-

DISCUTIR
PARA
COMPRENDER

LA
PLANIFICACIÓN
EN LA
DISCUSIÓN

ren la conclusión como algo importante. De manera de asegurarse de que esto suceda es comprometer a los estudiantes en el proceso de selección bajo la supervisión de los maestros. Por ejemplo, si los profesores saben que para llegar a una conclusión en particular necesitarán que los alumnos consulten fuentes de información de las que no disponen fácilmente, pueden sugerir que cambien a alguna otra.

Las diferentes maneras de planificar para preparar a los estudiantes a fin de que practiquen una discusión orientada hacia un resultado es un tiempo bien aprovechado. Una línea básica incluye la obtención del material (datos) que ayudará a iniciar la discusión y que la «alimentará» una vez que se anime. Por ejemplo, para planificar una discusión sobre las nuevas disposiciones ciudadanas que prohíben los cafés en las aceras, un profesor elige escribir cartas al editor y recoger material gráfico de algún periódico local para complementar lo que se dice sobre las disposiciones ciudadanas en el libro de texto.

Una segunda línea básica de gran utilidad para una discusión orientada hacia un resultado, incluye la búsqueda de aquellas formas que promueven la comprensión y empatía de los individuos que participan. Por otra parte, la discusión puede tornarse una disputa acalorada e irracional. Cuando no se toman en cuenta las diferencias individuales pueden expresarse afirmaciones impulsivas que provoquen malestar en algunos participantes.

Discusiones para resolver un problema

Las guías básicas para facilitar la discusión tendente a resolver un problema derivan principalmente del método de Maier (1963) (descrito e ilustrado en el capítulo 5 de este libro). Dicho brevemente, Maier cree que los profesores deberían identificar los problemas trabajando en cooperación con los alumnos y que los problemas deberían extraerse de los libros de texto, de las charlas del profesor, de las discusiones previas de los alumnos o de una combinación de cualquiera de estas modalidades. Maier afirma que se debería permitir que los participantes desmenuzaran el problema y luego trabajaran en grupos

pequeña una misma parte del problema a un mismo tiempo. Se ha pensado en esta estrategia para facilitar el sentido de la dirección en el proceso de discusión. A medida que los estudiantes trabajan en cada una de las diversas partes del problema van formulando hipótesis, luego clarifican el problema global, obtienen datos adicionales y evalúan las diversas soluciones propuestas.

Este proceso de solución de problemas considera una división del trabajo que tiene consecuencias sobre la planificación del profesor. Los maestros necesitarán tomar decisiones sobre el grupo y los formatos de discusión. ¿Trabajarán los alumnos en parejas dentro de grupos pequeños para resolver las diversas partes del problema? ¿O funcionarán los miembros de los grupos pequeños como un todo señalando luego a uno de sus miembros para que exponga las soluciones propuestas al resto del curso? El conocimiento que tienen los profesores sobre las diferencias individuales de sus alumnos orientará la decisión de cómo debería estructurarse la clase.

Existe una variedad de formatos o modalidades de discusión. Las discusiones de mesa redonda resultan adecuadas para un grupo pequeño de alumnos con un moderador. Los miembros pueden discutir sus diversos enfoques para resolver un problema delante del grupo, tal como sucede en la técnica de la «pecera». Las discusiones en mesa redonda resultan particularmente efectivas cuando estos grupos pequeños plantean diversas soluciones. Los simposios y las discusiones de panel también resultan apropiadas para la solución de problemas. Una vez que todos los grupos pequeños hayan efectuado sus presentaciones se puede pedir a los panelistas o participantes del simposio que respondan a las diversas soluciones propuestas por los grupos pequeños. La «audiencia» también puede formular preguntas dirigidas a los panelistas. Los diálogos del tipo rol playing resultan especialmente motivantes para aquellos estudiantes con inclinaciones menos académicas. Esta modalidad de discusión anima a los estudiantes para que vayan más allá de la lectura y que representen el problema. Cuando se practica el diálogo en forma de rol playing suele considerarse alguna solución al problema planteado.

DISCUTIR
PARA
COMPRENDER

LA
PLANIFICACIÓN
EN LA
DISCUSIÓN

Organizar la enseñanza para la clase compo
o en grupos pequeños

El hecho de proporcionar a los alumnos la oportunidad de hablar no garantiza necesariamente una discusión efectiva. La planificación de la discusión debe tener en cuenta el tamaño del grupo y los propósitos educacionales de la discusión. Aunque las discusiones para dominar un tema y las que están orientadas hacia un resultado sean apropiadas para la enseñanza en grupos grandes y pequeños, los profesores elaboran sus propios conjuntos de reglas a fin de emparejar un tipo específico de discusión con un esquema de grupo particular.

La investigación sobre el tamaño del grupo en relación a la eficacia de la discusión echa por tierra algunas creencias erróneas. La discusión resulta un método efectivo con grupos de entre dos a veinte estudiantes (Gage y Berliner, 1975). Un tamaño de grupo adecuado para la mayoría de los profesores parece ser aquel con el que se han acostumbrado a trabajar. La organización del grupo, por lo tanto, se basa principalmente en un criterio de planificación productivo más que en el tamaño del grupo. ¿Cuáles son los factores que determinan la efectividad del método de discusión en la enseñanza en grupos grandes y pequeños? ¿Existen roles particulares, por parte de los maestros, que los lleven a implementar una forma de organización del grupo en especial?

Grupos grandes de discusión

Para que los profesores planifiquen un grupo grande de discusión necesitan conocer la diversidad de estructuras de valor y creencias que hay entre sus alumnos. Una discusión orientada hacia un resultado, entre un grupo de estudiantes con una diversidad de creencias sobre el tema en particular, será más animada que la misma discusión entre un grupo homogéneo. De hecho, si hay poca variedad entre las creencias de los alumnos, la discusión orientada hacia un resultado puede resultar aburrida.

• Cuando los profesores planifican grupos grandes de discusión deben considerar las actitudes que tienen sus

alumnos hacia el método de discusión. ¿Valoran la discusión como un método para aprender un tipo de contenido específico? Si las experiencias previas de los alumnos con la discusión han sido negativas, en términos de lo que han conseguido aprender, puede que los maestros deseen trabajar para mejorar las actitudes del grupo hacia la discusión antes de utilizarla como medio para obtener información.

Grupo pequeño de discusión

La planificación de un grupo pequeño de discusión implica una serie de decisiones. En primer lugar, es importante decidir el esquema del grupo que se ajusta al propósito educacional para practicar la discusión y cumplir uno o más de los objetivos específicos enumerados al inicio de este capítulo. La segunda decisión incluye el principio del «grupo de menor tamaño». En esencia, el principio sostiene que un grupo debería incorporar la menor cantidad posible de individuos que son necesarios para completar la tarea asignada. La investigación que apoya este principio demuestra que a medida que aumenta el grupo disminuye el porcentaje de miembros que participan (Gall y Gall, 1976). La tercera decisión consiste en formar grupos de estudiantes que sean homogéneos o heterogéneos. Con respecto a esto, es válido el mismo razonamiento aplicado tanto a los grupos grandes de discusión como a los grupos pequeños.

Los roles del profesor en la discusión en clase

En la práctica, es raro que un profesor asuma un solo rol y excluya a los demás. En vez de esto, suele moverse a través de diversos roles en el curso de la discusión. Se describen, a continuación, los cuatro roles de forma separada a fin de facilitar su comprensión.

El rol de *instructor*, como su nombre lo indica, sitúa al profesor en una posición de explicador o clarificador. Cuando se abusa de este rol en una discusión puede llegar a parecerse más al de un conferenciante y, a menudo, puede incluso confundir a los estudiantes. Esto resulta especialmente contradictorio cuando se les

DISCUTIR
PARA
COMPRENDER

LA
PLANIFICACIÓN
EN LA
DISCUSIÓN

anima a asumir roles activos en la discusión. Si los estudiantes intuyen que los maestros intervendrán durante los silencios que se produzcan no se tomarán en serio sus responsabilidades como participantes. El rol de instructor funciona bien tanto en los grupos grandes de discusión como en los pequeños.

El rol de *participante* permite al profesor asumir un status como miembro del grupo. En este rol, los profesores pueden contribuir a las discusiones de grupo ayudando a que los participantes compartan la información y expresen libremente sus opiniones. Los maestros pueden guiar a los estudiantes hacia una mayor independencia en el aprendizaje mediante el modelaje de diversos modos de respuesta y de reacción, comentando los puntos de vista de otros y aplicando estrategias de lectura crítica a los conceptos difíciles que aparecen en los libros de texto. Sin embargo, se debe poner cierto cuidado en el uso del rol de participante. Las ideas y comentarios del profesor tienden a percibirse como más creíbles que las contribuciones hechas por los estudiantes. Es posible, también, que las ideas del profesor se consideren como menos abiertas a las preguntas y a la crítica constructiva.

El rol de *consultor* o *consejero*, sitúa al profesor en la posición de aquel que sirve como asesor. Un maestro debe estar dispuesto y ser capaz de dirigir a los alumnos hacia la búsqueda de sus propias respuestas. El rol de consultor funciona especialmente bien cuando se divide a los estudiantes en grupos pequeños. Los profesores tienen la libertad suficiente como para moverse entre los grupos pequeños y consultar con los alumnos sobre aquello que se discute. No obstante, es necesario señalar una precaución para los profesores que asumen este rol: puede que los alumnos utilicen al consultor como la «palabra final» para dirimir desacuerdos entre ellos o como la primera fuente a la que acudir cuando busquen información sobre algún tema. Los estudiantes necesitan comprender que los desacuerdos cumplen un papel entre los participantes y que sólo se debería consultar al profesor cuando se hubieran agotado otras fuentes.

El rol de enseñanza *neutral*, se utiliza para promover el pensamiento independiente de los estudiantes. Los maestros que asumen este rol son los miembros menos

activo en el grupo de discusión. Permanecen en silencio atribuyendo la responsabilidad a los estudiantes para que guíen y contribuyan a la discusión. Los profesores neutrales no expresan opiniones, no formulan preguntas ni confirman respuestas. Cuando los estudiantes le dirigen preguntas o respuestas, éste las reorienta hacia otro participante del grupo. Para los profesores, el rol neutral constituye un objetivo último porque marca el paso desde aquellas conductas de discusión que han servido como modelo a la participación autónoma de los alumnos.

DISCUTIR
PARA
COMPRENDER

LA
PLANIFICACIÓN
EN LA
DISCUSIÓN

4) elegir estrategias de discusión adecuadas a la lección en particular; 5) organizar el aula para trabajar en un grupo grande o en grupos pequeños, incluyendo la consideración de los diversos roles del profesor; y 6) planificar por adelantado cómo se juzgará la efectividad de una discusión.

La evaluación del éxito de una discusión

Un aspecto crítico de la planificación para la discusión en clase es saber aquello que funcionó y lo que no dio resultado en clases anteriores. Es importante que los profesores evalúen regularmente la efectividad del método de discusión. Las decisiones relativas a la evaluación se hacen mejor cuando se planifica la discusión. Si los profesores deciden evaluar los patrones de interacción verbal y no verbal cuando su propósito para una discusión es generar diferentes puntos de vista sobre un tema en particular, podrían utilizar la evaluación bipolar de los patrones de interacción profesor-estudiante. Este enfoque holístico para evaluar la discusión en clase, permite que los maestros elaboren perfiles de efectividad personal en el uso del método de discusión para un propósito educacional especificado previamente (en el Capítulo 7 se incluye una descripción completa del procedimiento de evaluación bipolar y otros).

Resumen

La planificación de una discusión incluye diversos pasos: 1) especificar el propósito educacional global para sostener una discusión, además de identificar uno o más objetivos específicos de la lección que se estudie; 2) analizar los libros de texto de los alumnos para seleccionar los contenidos adecuados al método de discusión; 3) seleccionar los contenidos apropiados utilizando diferentes criterios para propósitos educacionales diferentes;

Estrategias de discusión para la lectura de áreas de contenido

En este capítulo se describen y ofrecen ejemplos de tres estrategias de discusión que ayudan a los estudiantes a progresar en sus asignaturas, a examinar diversos aspectos de un problema o a evaluar soluciones alternativas a un problema basado en el texto. Cada una de las estrategias se ha emparejado con uno de los propósitos educativos señalados en el Capítulo 1. El propósito, las razones y los pasos a seguir para implementar cada una de las estrategias van seguidas por un ejemplo de su uso en el contenido de la clase y de sus limitaciones.

La estrategia de Audición-Lectura-Discusión

Propósito. La estrategia de Audición-Lectura-Discusión (A-L-D) está diseñada para explicar a los estudiantes, mediante el lenguaje oral, los conceptos claves y hechos básicos hallados en las áreas de contenido de sus textos que se les asignan regularmente. Puesto que la A-L-D se centra en los aprendizajes del contenido, se parece a la Actividad de Lectura Dirigida (DRA)* tradicional y representa al método tipo conferencia, se encuentra más cerca de los propósitos educativos de la discusión para el dominio de una asignatura. Como sucede con la mayoría de las estrategias de enseñanza, sin embargo, la A-L-D no se limita exclusivamente a las discusiones para el dominio de una asignatura.

Razones. La estrategia A-L-D refleja la teoría actual, la investigación y la práctica. Proporciona a los estudiantes la oportunidad de construir un conocimiento

* N. del T. Se ha conservado la sigla en inglés, correspondiente a Directed Reading Activity (DRA) para evitar confusiones con la otra sigla citada.

básico: comparar lo que aprenden durante las charlas del profesor con lo que aprenden a partir del texto, practicar conductas de auto-control y distinguir la información relevante (conceptos claves) de la accesorio. Durante los pasos de discusión de la A-L-D, se anima a que los estudiantes clarifiquen y elaboren en el mismo texto aquello a lo que se han enfrentado en dos ocasiones anteriores: una durante la charla del profesor y otra durante la lectura inicial. Esta característica reiterativa de la estrategia capacita a los estudiantes de habilidad lectora baja para que utilicen tres de sus cuatro sentidos para llegar a dominar los contenidos que se les han asignado.

Pasos para implementar la A-L-D. Los tres pasos básicos de la A-L-D son parafraseados aquí a partir de un artículo de Manzo y Casale (1985).

1. Para desarrollar la seguridad de los estudiantes, el profesor debería comenzar con una parte bien estructurada del material de lectura en cuestión que incluya las claves de esa estructura. Por ejemplo, un texto estructurado en base a la causa y el efecto podría incluir palabras tales como: *porque*, *como resultado de* o *por lo tanto*. El profesor da una explicación sobre esa parte del texto durante quince minutos aproximadamente.
2. La clase lee, a continuación, las páginas en las que se basó esa explicación. Se debería decir a los estudiantes que leyeran con el propósito de comparar lo que han comprendido de la explicación con la información que se presenta en el texto. También podrían leer a fin de localizar las palabras, ideas o hechos que resulten difíciles de comprender o que sean incongruentes con la explicación del profesor.
3. Comienza la discusión y, antes que nada, deberían clarificarse los significados básicos. Después de una revisión crítica del material, los estudiantes y el profesor deberían plantearse algunas de las preguntas que han quedado sin responder en el texto. Hay tres preguntas que contribuyen a guiar esta discusión: ¿Qué es lo que te ha quedado más claro de todo lo que escuchaste y leíste? ¿Qué es lo que menos entendiste de lo que escuchaste y

DISCUTIR
PARA
COMPRENDER

ESTRATEGIAS
DE DISCUSIÓN
PARA LA
LECTURA DE
ÁREAS DE
CONTENIDO

leíste? ¿Qué otras preguntas o ideas sugirió este tema? El orden de las preguntas, la forma verbal precisa y el número de preguntas formuladas variará según las necesidades de la clase, las inclinaciones del profesor y la naturaleza del material.

Ejemplo de A-L-D. La Sra. Hailey, profesora de ciencias naturales de octavo curso, anticipa una actividad de tres páginas sobre un tema de la asignatura. Teniendo en cuenta el promedio de habilidad lectora de su clase, Hailey examinó el texto para determinar la información que allí se presentaba, cómo se estructuraba u organizaba y, finalmente, cuáles eran las posibles concepciones erróneas que podrían tener los alumnos sobre el problema. Puesto que su principal objetivo para esta lección era dominar el tema, Hailey decidió utilizar la estrategia A-L-D.

Presentó los conceptos claves de manera estructurada en una transparencia. Esta modalidad ayudó a que los alumnos siguieran su explicación sobre la *materia* durante quince minutos. A continuación, pasaron otros quince minutos leyendo en silencio las tres páginas que se les había asignado. Su propósito era localizar en el texto la información que se desprendía de la explicación de la maestra o que parecía inconsistente con lo que ella había dicho sobre la *materia*. Los alumnos y el profesor, finalmente, se reunieron en un mismo grupo para clarificar, a través de la discusión, cualquier concepción errónea que hubiera surgido a partir de la explicación o de la lectura. Una vez que los estudiantes habían demostrado que comprendían el tema, la discusión se enfocó hacia un análisis de algunas de las incógnitas que aún persistían en relación a la *materia*.

Citamos a continuación, un extracto de la discusión que Hailey desarrolló en su clase.

Profesora

De todo lo que leyeron y escucharon sobre el tema, ¿qué fue lo que mejor entendieron?

Sam

Que la materia significa que las cosas ocupan un espacio.

Profesora

De acuerdo, esa es una definición de materia, ¿qué más? ¿Mike?

Mike

Cualquier cosa tiene masa y ocupa un espacio.

Digitalizado por: J. S. C. Héctor Alberto Turrubiartes Cerino
hturrubiartes@beceneslp.edu.mx

Pr
Bien, esa es una definición que aparece en el libro. ¿Podrías tú mismo, o alguno de vosotros, darnos algunos ejemplos? (varios estudiantes lanzan diversas ideas).

Profesora
¿Qué es lo que bienos entendieron sobre la materia?

Julie
No entendí bien lo que no es materia. Como no podemos ver el aire entonces, no es materia, ¿es eso?

Varios alumnos (en desacuerdo con Julie)
Pero el aire ocupa espacio.

Profesora
Julie, ¿estás de acuerdo con eso?

Julie
No... al menos no si... no, no estoy de acuerdo.

Jenny
Todas las cosas ocupan espacio. Cuando inflas un globo, por ejemplo... (la profesora interrumpe).

Profesora
¿Qué le pasa entonces a tu globo? ¿Qué hay dentro?

Julie (pensativa, todavía algo intrigada)
¿Entonces en la Tierra no hay nada que no sea materia?

Profesora
No se me ocurre ninguna cosa, pero quizás alguien sabe algo (la profesora modela una pregunta que refleja incertidumbre).

Sam
No (no hay voluntarios para responder).

Profesora
Bueno, ¿qué otras preguntas o ideas les sugirió esta lección sobre la materia?

Mike
Todavía estoy pensando sobre la materia de ciertas sustancias; como la tierra y el aire, ¿de qué están hechos?

Jenny
Claro, ¿y cómo determinan los científicos de qué está hecha la materia?

Profesora
Son muy buenas preguntas. Sigamos leyendo para ver si el autor de nuestro texto las responde. Si no lo hace, ya conversaremos luego para saber adónde podríamos recurrir para hallar las respuestas.

DISCUTIR
PARA
COMPRENDER

ESTRATEGIAS
DE DISCUSIÓN
PARA LA
LECTURA DE
AREAS DE
CONTENIDO

Hasta este punto de la discusión, los estudiantes habían generado sus propios propósitos que les permitirían leer el resto del artículo, de modo que la profesora se los asignó como tarea. El siguiente período de la clase comenzó con una revisión para ver si habían encontrado en el texto las respuestas a las interrogantes planteadas por Mike y Jenny.

Limitaciones. Existen dos limitaciones fundamentales para la estrategia de la A-L-D; 1) hay una considerable cantidad de reiteraciones y los estudiantes pueden aburrirse, y 2) los tres pasos básicos de la A-L-D no dejan mucha cabida a otros inputs por parte de los estudiantes. Es posible que los profesores que utilizan la A-L-D quieran dirigirse a las adaptaciones sugeridas en el artículo de Manzo y Casale para estudiar más detenidamente el problema.

El abogado del diablo

Propósito. Según su inventor (Roby, 1983, p. 1), «El abogado del diablo es una estrategia para discutir contra uno mismo a fin de probar la convicción de las propias creencias». Cuando se emplea adecuadamente, esta técnica constituye una poderosa forma de auto-crítica. Puesto que anima a los estudiantes para que busquen el argumento más convincente que sea posible —uno en dirección opuesta a la postura que han asumido—, la estrategia del abogado del diablo resulta especialmente buena para utilizarla en la discusión orientada hacia un resultado.

Razones. El abogado del diablo tiene un legado distinguido porque proviene de la época de Platón. Según Roby (1983, p. 2), «En el Libro 2 de la República, de Platón, Galucon y Adeimantos esgrimieron los mejores argumentos para justificar la injusticia no porque creyeran en ella sino para persuadir a Sócrates de que defendiera con más fuerza a la justicia». En el abogado del diablo hay tres resultados posibles: los individuos pueden reforzar sus propias posiciones después de examinar las posturas contrarias; pueden abandonar sus posiciones en base a argumentos más convincentes de sus oponentes, o puede que modifiquen sus posiciones originales me-

diante la asimilación de uno o más de los objetivos planteados.

Pasos para implementar la estrategia del abogado del diablo. Una de las funciones del abogado del diablo es desarrollar discusiones en las que se incorpore a la clase completa para que argumente en contra de «sí misma». Es mejor que, en las primeras oportunidades, sea el maestro quien plantee la pregunta original. Una vez que se ha elegido un resultado, el profesor invita a parejas de estudiantes para que discrepen entre sí y luego, a que cambien de posiciones. A continuación, el profesor pide a los individuos, dentro de las parejas, que presenten sus mejores argumentos para cada una de las posiciones defendidas. Se les anima también a que revisen sus posiciones para encontrar alguna evidencia o razonamiento falso. Originalmente, hay dos posiciones que todos los estudiantes pueden manejar mientras que, más adelante hay tres posiciones que pueden llegar a convertirse en el mínimo para desarrollar una discusión. Después de unos minutos, el profesor inicia el «turno reflexivo». Esta técnica incluye preguntas a los estudiantes a fin de que describan cómo es que la participación en la estrategia del abogado del diablo ha cambiado su manera de pensar. Por último, se pregunta a los estudiantes si han afianzado sus posiciones iniciales o si, por el contrario, las han abandonado o modificado.

Ejemplo del abogado del diablo. El Sr. Tennyson, profesor de ciencias sociales de 1.º de BUP, utilizó la estrategia del abogado del diablo para estructurar una discusión en clase sobre la prohibición de las pruebas nucleares. Sus alumnos habían leído una parte del texto que trataba sobre los horrores de la guerra nuclear. Al iniciar la discusión, Tennyson ya había organizado a sus alumnos en parejas.

Tennyson

De acuerdo, ahora ustedes dos busquen un lugar donde puedan conversar tranquilamente. Cada uno deberá apuntar las razones que tiene para que los Estados Unidos terminen con las pruebas de armas nucleares. Tienen que asegurarse de que sus opiniones pueden apoyarse en los datos que aparecen en el texto. Luego asuman la postura contraria (por qué los Estados Unidos no deberían dejar de hacer pruebas nucleares) y apoyen nuevamente sus opiniones con los datos que figuran en el texto.

DISCUTIR
PARA
COMPRENDER

ESTRATEGIAS
DE DISCUSIÓN
PARA LA
LECTURA DE
ÁREAS DE
CONTENIDO

(Los estudiantes, trabajando de forma individual, por p. 15, tardan diez minutos aproximadamente en completar esta tarea).

Tennyson

Bueno, ahora ya estamos listos para el siguiente paso. Elijan sus mejores argumentos (a favor y en contra) y expónganlos a sus parejas. Asegúrense de discutir las opiniones con el compañero; por ejemplo, busquen las ideas y evaluaciones de los pro y los contra que consideraron en la opinión que dio el otro, ¿hay evidencia de alguna falta de razonamiento por parte de alguno de los dos?

(Después de quince minutos aproximadamente, baja el nivel de ruido en el aula. Esto indica que los estudiantes han terminado de exponer los argumentos que tenían).

Tennyson (junto a la pizarra, apuntando algunas cosas)

Escuchadme, por favor... Hay dos cosas más que me gustaría hacer: 1) Pensad cómo han cambiado vuestras ideas sobre la prohibición de las pruebas nucleares. Por ejemplo, ¿ha variado la posición actual de la que teníais originalmente? Si es así, ¿por qué? 2) Decidid si habéis reafirmado vuestra postura original, si la habéis abandonado por completo o si sólo la habéis modificado. Comunicad luego la decisión a vuestro compañero y comprobad si está de acuerdo.

Después de diez minutos aproximadamente, Tennyson inició una discusión con la clase completa, formulándoles preguntas tendentes a compartir sus ideas en ambos sentidos de la conclusión. Tuvo cuidado de no dar la impresión de que favorecía a alguno de los bandos. A aquellos estudiantes que les interesaba especialmente el tema les sugirió que deberían reunir mayor evidencia a fin de sustentar sus posiciones finales y prometió que les asignaría algún tiempo, llegado el momento, para que informaran al resto de la clase.

Limitaciones. Cuando se invita a los alumnos, por primera vez, a que argumenten contra ellos mismos, el abogado del diablo suele provocar una avalancha de quejas. Es posible que el profesor logre manejar esas quejas si vuelve a asegurarles que será beneficioso para ellos porque considerarán ambos aspectos de un problema. Al principio, los alumnos tienden a olvidar o bien a cambiar prematuramente sus argumentos. En estas ocasiones puede ser útil que el profesor le pida que apunten sus argumentos en contra.

Digitizado por: I.S. G. Hector Alberto Turrubiarres Cerino
hturrubiarres@beceneslp.edu.mx

La discusión progresiva

Propósito. La estrategia de discusión progresiva fue planteada por Maier (1963), con el propósito de familiarizar a los estudiantes con el proceso de resolución de problemas en grupo. Un problema, que identifica el profesor en cooperación con el grupo, se divide en partes que deben resolverse antes de solucionar el problema en su totalidad.

Razones. La discusión progresiva es una estrategia valiosa que puede utilizar el maestro para demostrar cómo puede identificarse un problema en su totalidad y luego descomponerse en partes que resulten más fáciles de manejar. Mediante la interacción con sus pares, en grupos pequeños, los estudiantes trabajan a través del proceso de resolución de problemas utilizando las valiosas habilidades de comprensión de lectura. Los alumnos predicen (elaboran hipótesis); leen y escuchan para confirmar o refutar sus hipótesis, reúnen la evidencia a partir del texto y de su propio conocimiento para extraer las posibles soluciones y utilizan las destrezas de pensamiento de más alto nivel para evaluar el producto de sus esfuerzos. A través del proceso de la discusión progresiva surgen aquellas preguntas para las que todavía no han encontrado una respuesta. Las hipótesis y soluciones al problema requieren, a menudo, la aplicación de la información que han obtenido en charlas y lecturas anteriores.

Pasos para implementar la discusión progresiva. En el proceso de la discusión progresiva es importante que, desde un principio, se determine claramente el problema y que resulte comprensible tanto para el profesor como para los alumnos. Los maestros pueden promover la habilidad de los estudiantes para formular un problema basado en un texto, mediante la revisión de los contenidos de su explicación y la del libro de texto; también pueden hacerlo modelando preguntas tendentes a animarlos para que utilicen tanto su bagaje de conocimientos como la información adquirida en sus libros de texto. Por ejemplo, los profesores podrían preguntar: «¿Cómo se aplica la idea de _____ a _____?». Es fundamental que los estudiantes planteen un problema que están interesados en resolver. También es importante

DISCUTIR
PARA
COMPRENDER

ESTRATEGIAS
DE DISCUSIÓN
PARA LA
LECTURA DE
ÁREAS DE
CONTENIDO

que descompongan el problema en partes pequeñas para que sea más fácil de manejar.

Después de formular el problema, los estudiantes trabajan en grupos pequeños para resolver las diversas partes en que lo han dividido. Las preguntas que orientan la resolución del problema incluyen lo siguiente:

- ¿Qué sabemos sobre esta parte del problema?
- ¿Qué información es relevante para el problema?
- ¿Qué datos necesitamos para construir una solución?
- ¿Cuáles son algunas de las soluciones posibles?
- ¿Cuáles de estas soluciones son factibles a partir de lo que sabemos o de la información que podemos reunir?

Una vez que los grupos pequeños han completado su trabajo en las diferentes partes de un problema común, el profesor reúne a los estudiantes en un grupo grande de discusión. Así, tienen la oportunidad de observar las diversas maneras en que se pueden resolver las partes de un problema junto con el razonamiento que acompaña a las soluciones propuestas y elige una (o combinación de soluciones) o bien decide continuar para buscar información adicional antes de llegar a la solución. En ciertas ocasiones, se identifica una nueva parte del problema y el proceso comienza nuevamente.

Ejemplo de una discusión progresiva. El Sr. Freeble, un profesor de educación cívica, trabaja con un grupo de alumnos de rendimiento promedio, durante quince minutos cada mañana. En una sesión previa a la clase, los estudiantes habían leído la página del libro de texto que se les había asignado y habían completado la guía de estudio correspondiente. La tarea asignada comprendía información relativa a la Corte Suprema, es decir, a sus propósitos y obligaciones así como a sus relaciones con el sistema gubernamental.

Freeble comenzó la discusión progresiva con una revisión del texto durante cinco minutos. A partir de la revisión, se recordaba a los alumnos las siguientes claves: la Corte Suprema es la corte más alta del territorio, los individuos que la componen están encargados de interpretar la Constitución y los miembros de la Corte Suprema pueden cambiar una decisión que haya tomado otra instancia del gobierno.

A continuación, Freeble pidió a los alumnos que completaran la información que tenían hasta el momento, sobre los acontecimientos que aparecían en las noticias, relacionados con las sentencias recientes de la Corte Suprema. Los hechos tenían relación con la práctica religiosa en la escuela y con la instalación de belenes en lugares públicos. Freeble notó que la influencia de la época (se acercaba la Navidad) jugaba un papel importante en el interés que la historia del periódico local sobre la controversia de los belenes suscitaba en los estudiantes. Después de discutir este problema y sus consecuencias para los residentes, durante diez minutos, la clase eligió un problema basado en un texto que era de gran interés para ellos: ¿debería permitirse que los grupos religiosos construyeran belenes en los lugares públicos?

El maestro guió a sus alumnos para que descompusieran el problema global (separación de iglesia y estado) en tres problemas más pequeños: 1) ¿La instalación de un belén en un lugar público violaba los derechos de los individuos que no tenían las mismas creencias religiosas?; 2) ¿Qué información añadiría la clase que pudiera contribuir a resolver el problema?; 3) ¿Cuál sería un modo razonable de compartir lo que se aprendió con la gente implicada en la controversia?

Los alumnos se dividieron en grupos pequeños y comenzaron a trabajar en la primera parte del problema. Freeble entregó a cada grupo una página con el resumen del caso Pawtucket, que incluía una disposición de la Corte Suprema relativa a la exhibición de belenes en lugares públicos. Freeble circuló entre los grupos observando y proporcionando ayuda cuando se le pedía que interviniese.

Durante los últimos quince minutos del período de clase, los estudiantes participaron en un grupo grande de discusión en el que informaron sobre sus opiniones frente al caso Pawtucket y si creían que éste tenía alguna incidencia para la controversia local.

Durante los dos días siguientes, los alumnos trabajaron en grupos pequeños para abordar las partes del problema que faltaban. Las soluciones al problema global incluían el trabajo con los líderes comunitarios para fomentar una mayor comunicación entre los grupos

DISCUTIR
PARA
COMPRENDER

ESTRATEGIAS
DE DISCUSIÓN
PARA LA
LECTURA DE
ÁREAS DE
CONTENIDO

disidentes y la escritura de cartas al editor del periódico local sobre la comparación del caso Pawtucket con el local.

Limitaciones. El éxito de la estrategia de la discusión progresiva depende de que la selección del texto que se les asigne requiera una solución del problema, así como de la adaptación de los alumnos para practicar sus habilidades de discusión en grupos pequeños. Es posible que algunos maestros no quieran utilizar esta estrategia sin haber trabajado antes con la discusión. Los maestros deben estar abiertos a la selección de problemas y a aquellas partes del problema que propongan los estudiantes (en el caso de que se contrapongan a la selección del maestro) aunque se trate de problemas o partes «mejores». Los profesores, por otro lado, deben estar dispuestos a intercambiar sus roles de meros informadores por la de facilitadores de la discusión.

Resumen

En este capítulo se discuten las estrategias de discusión que se pueden implementar para ayudar a que los estudiantes dominen el contenido de los textos que se les asignan, que analicen los diversos aspectos de un problema y que encuentren, en grupo, una solución al problema basado en el texto. Cada una de las estrategias se emparejan con un propósito educacional apropiado para la discusión. Se expone, además, el propósito y las razones, que son pasos necesarios para implementar la estrategia, un ejemplo de su uso en clase y un conjunto de limitaciones relativas a su uso.

Jorba, Jaume (s/f), "La comunicación y las habilidades cognitivolingüísticas", en Jaume Jorba, Isabel Gómez y Àngels Prat (eds.), *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*, Madrid, Síntesis/Universitat Autònoma de Barcelona-Institut de Ciències de l'Educació, pp. 29-49.

Hablar y escribir para aprender

Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje
desde las áreas curriculares

Editores: Jaume Jorba, Isabel Gómez y Àngels Prat

UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

Institut de Ciències
de l'Educació

Digitalizado por: I.S.C. Hèctor Alberto Torrubiar
hturrubiar@beceneslp.edu.mx


**EDITORIAL
SÍNTESIS**

LA COMUNICACIÓN Y LAS HABILIDADES COGNITIVOLINGÜÍSTICAS

Jaume Jorba

Como se ha señalado en el capítulo anterior, en el marco de las teorías socioculturales constructivistas del aprendizaje se concibe éste como una construcción personal mediada por la interacción con los otros actores del acto educativo, y enseñar y aprender como un proceso de comunicación social entre estos actores, como una construcción conjunta que comporta la negociación de significados y el traspaso progresivo del control y de la responsabilidad del proceso de aprendizaje del profesorado al alumnado.

Desde esta perspectiva, destaca el papel central que tiene la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque permite la negociación que conduce a los actos. Es lo que se muestra en la figura 2.1:

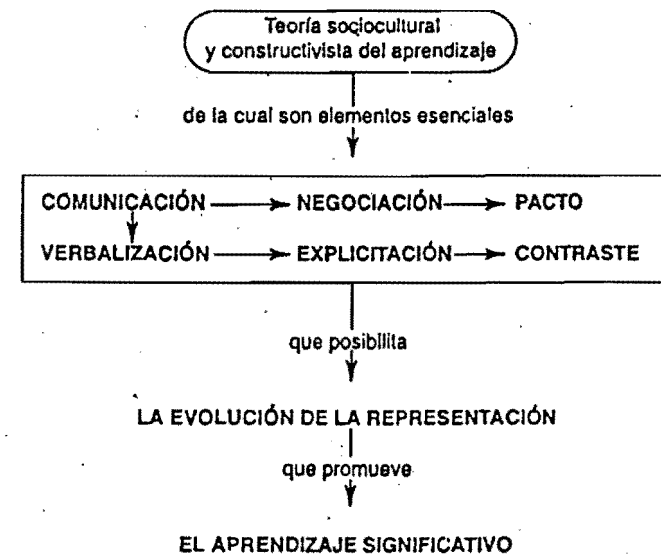


FIGURA 2.1. Marco teórico en el que se inscribe el trabajo de la lengua en situación de aprendizaje desde las áreas curriculares.

Digitalizado por: I.S.C. Hèctor Alberto Turrubiarres Cerino
hturrubiarres@beceneslp.edu.mx

Pero, ¿cómo favorecer este proceso comunicativo? Básicamente, potenciando la verbalización de las representaciones del alumnado, pues de esta manera los estudiantes explicitan estas representaciones, lo cual les permite el contraste con las de los demás alumnos y con las del profesor, y esto posibilita la evolución de estas representaciones y favorece el aprendizaje significativo.

Pero, ¿cuál es el vehículo de la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje considerado como un acto de comunicación social?

El vehículo son los instrumentos signo (Talizina, 1988; Wertsch, 1988; Leontiev, 1989) como instrumentos mediadores del proceso. El uso de los instrumentos signo (lingüísticos o no), que se dirigen hacia el interior, produce cambios en los procesos psíquicos. Primero los signos tienen una forma material externa y se pueden interpretar como instrumentos para la comunicación (se utilizan en actividades conjuntas con otras personas), progresivamente se convierten en internos y se usan de manera individual. Se consideran instrumentos signo todo tipo de códigos y lenguajes verbales y no verbales. En particular, el lenguaje verbal aparece como vehículo básico de la comunicación. Por lo tanto, será necesario considerar el uso de la lengua en situación de aprendizaje como un factor determinante del aprendizaje significativo de los alumnos.

Desgraciadamente, para muchos estudiantes esta habilidad de comunicación no siempre está suficientemente desarrollada y no siempre es suficientemente efectiva. Estamos, pues, ante un nuevo reto: ¿de qué manera se puede ayudar al alumnado a mejorar sus producciones orales y escritas y la comprensión de textos orales y escritos desde las áreas curriculares?

Se trata de trabajar desde cada área curricular habilidades que están en la base de operaciones cognitivas que se producen constantemente en la actividad de aprendizaje y de estudio. Son procesos básicos, ricos y variados mediante los cuales tratamos la información, procesamos los datos, etc., partiendo del conocimiento adquirido, y de esta manera articulamos el conocimiento nuevo en las estructuras de acogida (estructuras conformadas por el conjunto de representaciones, conductas y maneras espontáneas de razonamiento propias del estudiante en cada momento de su desarrollo) (Halvachs, 1975) ya establecidas.

Son habilidades como, por ejemplo, analizar, comparar, clasificar, interpretar, inferir, deducir, sintetizar, aplicar, valorar, etc., que los alumnos activan de manera constante en la realización de las diferentes tareas que se les proponen.

La propuesta que presentamos persigue una doble finalidad:

- el desarrollo de estas habilidades por parte de cada alumno y la apropiación de instrumentos culturales como el uso de determinados registros y tipos de lenguajes.
- el uso de estos instrumentos culturales en las áreas curriculares.

Todo esto, en el contexto general de la regulación continua de los aprendizajes. Regulación en el sentido de adecuación de los procedimientos didácticos del profesorado a las necesidades de aprendizaje del alumnado, pero también de autorregulación del propio proceso de aprendizaje por parte del estudiante. Pero, además, continuo porque este proceso de regulación-autoregulación es uno de los componentes permanentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Teniendo en cuenta que esta propuesta de trabajo va dirigida fundamentalmente a potenciar el aprendizaje significativo incorporando, dentro del proceso de regulación continua de los aprendizajes, la dimensión del uso de la lengua en situación de aprendizaje desde la perspectiva de las distintas áreas curriculares, se nos plantean dos interrogantes:

- ¿Cuáles de estas habilidades básicas movilizan a los alumnos para la comprensión de textos orales y escritos?
- ¿Cuáles de estas habilidades básicas movilizan a los estudiantes para la producción de textos orales y escritos?

2.1. Las habilidades cognitivolingüísticas

Si focalizamos la atención en la producción escrita las cuestiones anteriores se concretan en:

¿Cuáles son las principales habilidades cognitivas que se activan para producir las diferentes tipologías textuales?

Es decir, ¿cuáles son las habilidades cognitivas que se activan al producir un texto descriptivo, un texto narrativo, un texto explicativo, un texto argumentativo o un texto instructivo?

Esta clase de habilidades las denominaremos cognitivolingüísticas porque están estrechamente relacionadas con las tipologías textuales, como muestra la figura 2.2. Podemos incluir en esta categoría habilidades como: describir, definir, resumir, explicar, justificar, argumentar y demostrar. Habilidades que, si bien son transversales, se concretan de manera diferenciada en cada una de las áreas curriculares. En consecuencia, no es un aspecto que deba ser abordado sólo desde el área de lengua sino que debe afrontarse desde las diversas áreas curriculares si no se quiere caer en la trampa de producir textos cuya estructura esté de acuerdo con las características marcadas desde las tipologías textuales, pero vacíos de contenido.

El proceso mediante el que se produce el desarrollo de estas habilidades es complejo, como se intenta reflejar en la figura 2.3, porque por un lado las habilidades cognitivas, que están en la base del aprendizaje, posibilitan y se concretan en las habilidades cognitivolingüísticas que determinan, según las diversas maneras de usarlas, diferentes maneras de aprender los contenidos de las áreas curriculares. Por otro lado, la adquisición de los contenidos de las áreas curriculares desarrolla las habilidades cognitivolingüísticas que, a su vez, desarrollan las habilidades cognitivas.

Incorporar esta dimensión del lenguaje en los dispositivos pedagógicos requiere, de entrada, que el profesorado sea consciente de los procesos que habrán de movilizar sus alumnos ante las diferentes actividades de aprendizaje que les propone y muy concretamente de los que quiere promover.

Por ejemplo, debe tener claro si la tarea planteada requiere que los estudiantes describan un hecho o un procedimiento o bien que justifiquen unos resultados recurriendo a principios, leyes, modelos o teorías, etc. Deberá, pues, tener mucho cuidado en precisar las demandas que realice.

No obstante, esto no será suficiente, porque el alumno puede interpretar la demanda de manera distinta según el campo semántico que otorgue al término con que se denota.

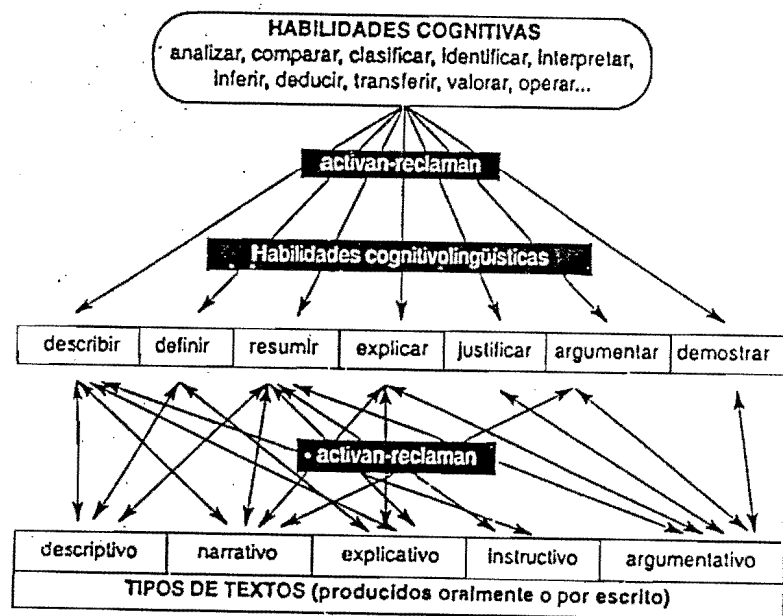


FIGURA 2.2. Relación entre habilidades cognitivas y tipología textual.

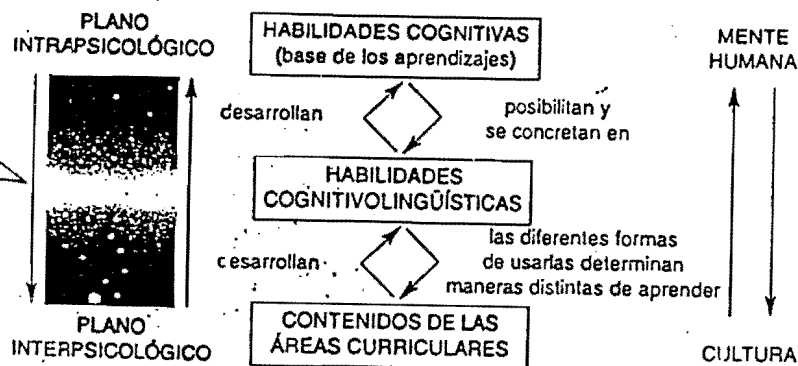


FIGURA 2.3. Visión sociocultural de la enseñanza-aprendizaje.

mina la acción de la tarea propuesta. Será necesario que, previamente, se haya negociado y compartido el significado de los términos que se utilizan para denominar las diferentes habilidades cognitivolingüísticas.

Esta negociación de significados es absolutamente necesaria teniendo en cuenta el campo semántico amplio que términos como explicar, justificar, etc., tienen en el lenguaje ordinario.

Por ejemplo, a veces pedimos a los alumnos que, después de realizar una experiencia de laboratorio, expliquen el procedimiento que han seguido, cuando realmente queremos que describan el procedimiento; o cuando pedimos a una persona que nos explique la película que acaba de ver, cuando realmente lo que queremos es que nos narre los acontecimientos que conforman su trama. O bien cuando para aclarar la tarea propuesta pedimos a los estudiantes que justifiquen el por qué, lo cual es una redundancia, o utilizamos explicar el por qué para decir justificar, etc.

Además, se ha constatado muchas veces que los estudiantes, ante demandas que implican justificaciones o argumentaciones, en general, producen descripciones o narraciones.

Todo esto abona la necesidad de establecer un proceso de negociación entre el profesorado de las distintas áreas y entre cada profesor y sus alumnos, sobre los términos que designan algunas de las habilidades cognitivas.

2.2. ¿Qué significado tienen los términos que designan las diferentes habilidades cognitivolingüísticas?

No siempre resulta factible, o es muy difícil, ponerse de acuerdo sobre el significado de los términos que denominan las habilidades cognitivas, o bien las definiciones son tan genéricas que no son operativas. En cambio, es más factible alcanzar un consenso sobre las habilidades cognitivolingüísticas.

Para hacer una propuesta en este trabajo sobre los términos mencionados, se buscaron y analizaron las opciones planteadas por diferentes autores que formulan propuestas didácticas sobre la producción de textos escritos desde diversas áreas curriculares: o autores que hacen su aportación desde la tipología textual y la estructura del texto (Adams, 1988; Veslin, 1988; Van Dijk, 1989; López, 1990; Chou, 1992; Duval, 1993; García-Debanco, 1994; Borel, 1994; Charoles, 1994) y se adoptó una definición para delimitar el campo semántico que se otorgaría a cada término durante todo el proceso de discusión y de experimentación.

Los cuadros 2.1 a 2.6 y los mapas conceptuales de las figuras 2.4 a 2.9 recogen, para las habilidades cognitivolingüísticas, algunas de las opciones de estos autores, así como en algunos casos aclaraciones sobre la definición planteada. También incluyen las definiciones propuestas en este trabajo, que se ilustran en los correspondientes mapas conceptuales.

CUADRO 2.1. *Habilidad cognitivolingüística: Describir*

Artículos	Definición	Aclaraciones	Definición propuesta
J. VESLIN	Citar acontecimientos sin establecer relaciones entre ellos, al menos explícitamente.	La descripción no se hace al azar sino que responde a alguna idea de organización que la persona que describe tiene en mente.	Producir proposiciones o enunciados que enumeren cualidades, propiedades, características, acciones, etc., mediante todo tipo de códigos y lenguajes verbales y no verbales, de objetos, hechos, fenómenos, acontecimientos, etc., sin establecer relaciones causales al menos explícitamente.
M. LÓPEZ	Representar objetos o hechos con palabras, dibujos u otros sistemas de signos.	La descripción ha de permitir que el receptor se haga una representación exacta de lo que describe. Son más difíciles y exigen un mayor nivel de desarrollo las que requieren la apreciación de cualidades no materiales del objeto que se describe. Se basa en la observación y se relaciona con la comparación (semejanzas / diferencias). Es la base de la clasificación.	

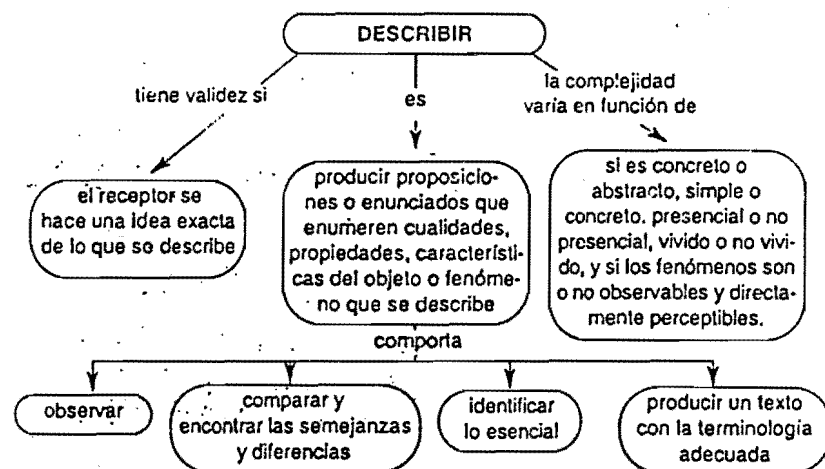


FIGURA 2.4.

CUADRO 2.2. *Habilidad cognitivolingüística: Resumir*

Artículos	Definición	Aclaraciones	Definición propuesta
V. CHOU	Proceso recursivo de selección y condensación de ideas importantes. Implica capacidad de suprimir (selección de lo que se considera importante), generalizar (condensar listas) y construir (invención y selección de oraciones típicas). La dificultad del resumen varía en función de la persona (representación de la tarea, conocimientos...) y de la tarea (facilidad de acceso al texto, propósito del resumen).	El resumen puede significar una tarea de lectura o de escritura, que impliquen diferente complejidad. Resumir requiere selección y condensación. No es un proceso automático ni inconsciente.	Realizar a partir de un texto, exposición oral, vídeo, etc., un proceso de selección y condensación de las ideas de más valor estructural, que se hace de manera consciente de acuerdo con la tarea propuesta. El texto que resulta ha de ser fruto de la reelaboración personal de las ideas contenidas en el documento original.
T. A. VAN DIJK	Seleccionar las proposiciones de la memoria que tienen más valor estructural, que, en la práctica, son las macroproposiciones. A veces, el resumen representa la manifestación textual de la macroestructura de un texto.	La complejidad de la estructura de un texto nos obliga a ordenarlo y a aplicar unos determinados principios para las reducciones basados en determinar qué es lo más importante o más relevante de un texto. Cuando se realiza un resumen se ejecuta más o menos conscientemente lo que la memoria hace de manera automática: seleccionar y reducir informaciones o bien olvidarla.	

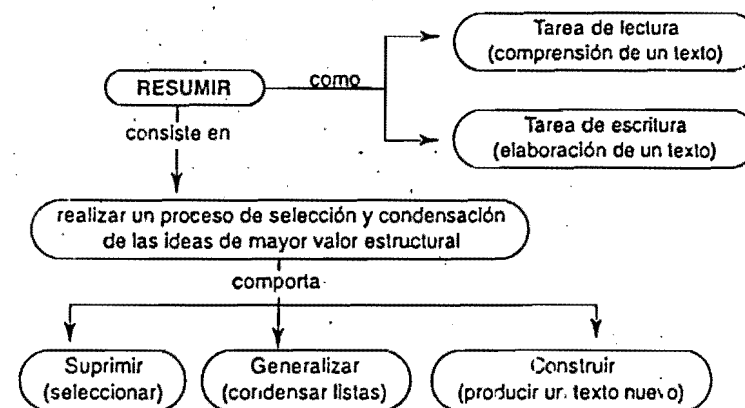


FIGURA 2.5.

CUADRO 2.3. Habilidades cognitivolingüísticas: Definir

Artículos	Definición	Aclaraciones	Definición propuesta
M. LÓPEZ	Expresar las características esenciales, necesarias y suficientes para que el concepto sea el que es y no otra cosa.	Para definir es preciso escoger las propiedades o características de los objetos, compararlos y establecer las diferencias y semejanzas. Se trata de pasar de las propiedades generales a las esenciales.	Expresar las características necesarias y suficientes para que el concepto no se pueda confundir con otro, con la ayuda de otros términos que se suponen conocidos.
<i>Dictionnaire de didactiques des langues.</i> Ed. Hachette	Explicar el contenido de un término que se supone desconocido con la ayuda de otros términos que se suponen conocidos.	Hay muchos tipos de definición; la lexicológica sólo utiliza un término para géneros próximos y diferencias específicas: el término que se utiliza para definir se explica globalmente con la ayuda del género más próximo (recipiente por vaso o taza), después poniendo en evidencia las diferencias (vidrio o cristal). Responde a necesidades de comunicación y se sustenta en la sinonimia, la antonimia y las ejemplificaciones.	

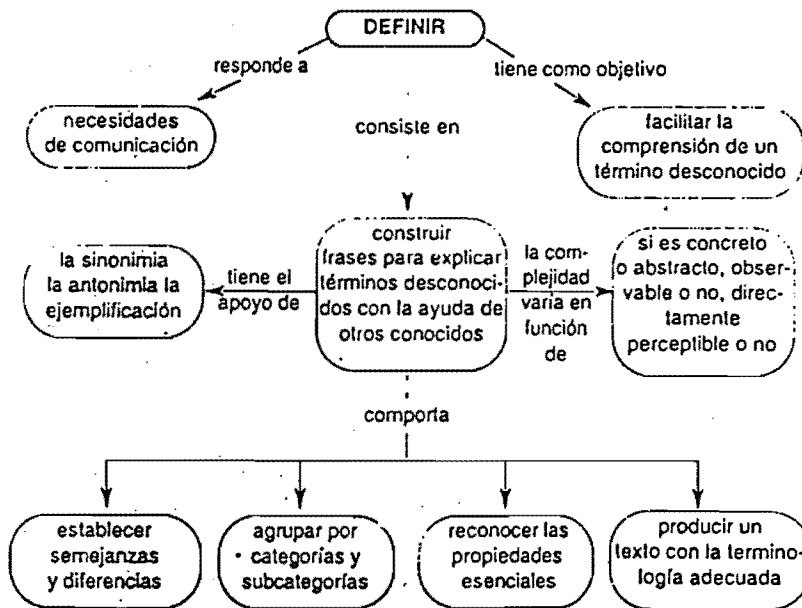


FIGURA 2.6.

CUADRO 2.4. Habilidad cognitivolingüística: Explicar

Artículos	Definición	Aclaraciones	Definición propuesta
J. VESLIN	Poner en relación causa-efecto hechos o acontecimientos, o ponerlos en relación con una idea o sistema de ideas.	Explicación (en sentido ordinario): discurso que muestra que un hecho entra en el marco de los conceptos, dogmas o leyes familiares al interlocutor. Explicar es distinto a Interpretar. Hace uso de Interpretar cuando de manera consciente y explícitamente se utiliza una idea (construcción mental) para dotar de sentido a lo que es real. Que una explicación sea satisfactoria es un sentimiento subjetivo y, según la exigencia del sujeto, hay diferentes niveles de explicación posibles.	Presentar razonamientos o argumentos estableciendo relaciones (deben haber relaciones causales explícitamente) en el marco de las cuales los hechos, acontecimientos o cuestiones explicadas adquieren sentido y llevan a comprender o a modificar un estado de conocimiento.
M. J. BOREL	Hacer comprender algo a alguien, modificar un estado de conocimiento de otros, en particular cuando se trata de una relación causal.	Si en ciertas ocasiones, para hacer entender algo a alguien, es necesario convencerlo o disponerlo favorablemente a admitir una tesis o una convicción, entonces deberemos admitir que las relaciones entre argumentación y explicación son "porosas e históricas". Lo que en un momento dado aparece como una explicación en un contexto ideológico e histórico concreto, puede considerarse, en otro contexto, como una argumentación.	
R. DUVAL	Producir una o varias razones o argumentos para hacer comprensible un fenómeno, un resultado, un comportamiento, etc. Sólo tiene en cuenta el contenido de los argumentos, no su valor epistémico.		
C. GARCIA-DEBANC	Modificar un estado de conocimiento presentando un razonamiento que se basa en hechos pertinentes para responder a una pregunta formulada mediante un "¿por qué?" o un "¿cómo?".	El punto de partida de la explicación son la sorpresa y la no comprensión. Los elementos o hechos están encadenados de conformidad con la lógica de la explicación.	

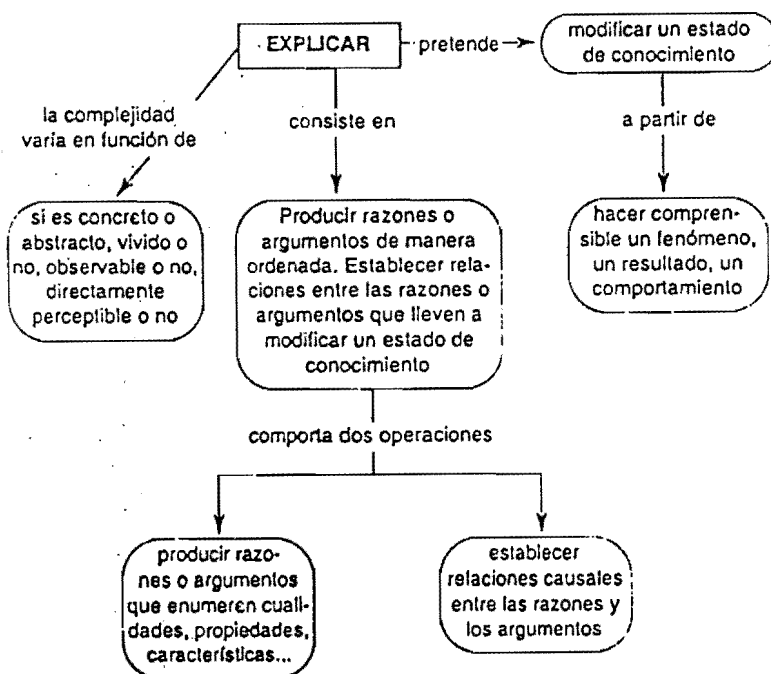
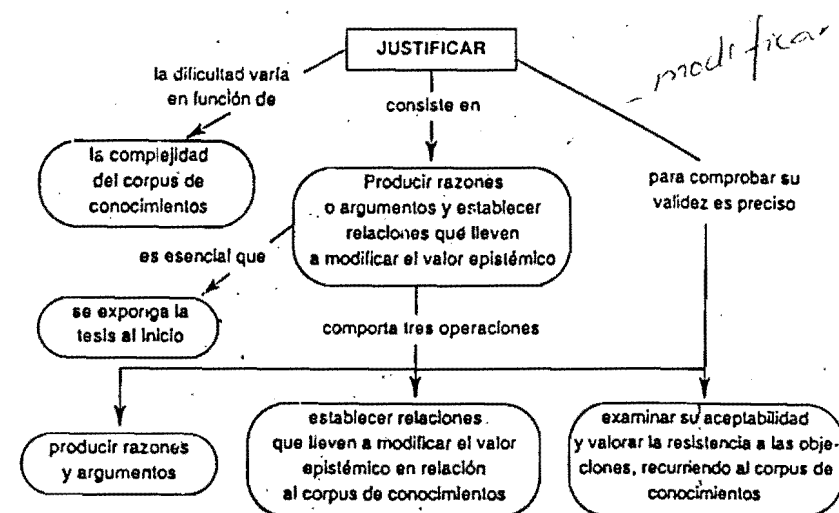


FIGURA 2.7.

CUADRO 2.5. *Habilidad cognitivolingüística: Justificar*

Artículos	Definición	Aclaraciones	Definición propuesta
C. G.-DEBANC	Validar una afirmación o tesis, acreditar un comportamiento.	Tesis explícita e inicial. La duda o el rechazo están al principio de todo proceso de justificación. Puede ser considerada como uno de los componentes primarios de la argumentación.	Producir razones o argumentos, establecer relaciones entre ellos y examinar su aceptabilidad con el fin de modificar el valor epistémico de la tesis en relación con el corpus de conocimientos en que se incluyen los contenidos objeto de la tesis.
P. BANGE; J. B. GRIZE	Acción que tiene por finalidad facilitar o provocar la aceptación de su intención por parte del interlocutor.	En una justificación siempre hay dos proposiciones, una de ellas hace aparecer la otra como verosímil, permitida o decidible a un interlocutor cualquiera.	
R. DUVAL	Producir una o varias razones o argumentos y examinar su aceptabilidad para cambiar el valor epistémico del enunciado.	Los criterios de aceptación son la pertinencia y la fuerza (resistencia a los contraargumentos, valor epistémico que tienen desde el punto de vista del receptor).	
J.P. BERNIE	Argumentación que presenta la conclusión al inicio.	Requiere una formulación inicial de la tesis de la cual es objeto la justificación.	

FIGURA 2.8.
Digitalizado por: I.S.C. Héctor Alberto Turrubiarres Cerino
hturrubiarres@beceneslp.edu.mx

CUADRO 2.6. *Habilidad cognitivolingüística: Argumentar*

Artículos	Definición	Aclaraciones	Definición propuesta
C. G.-DEBANC	Convencer, hacer compartir un sistema de valores, una opinión. Toda argumentación puede describirse a partir de cuatro operaciones fundamentales: afirmar tesis o argumentos; justificar un punto de vista que se quiere defender; refutar otros puntos de vista posibles sobre la cuestión; ceder en ciertos puntos para defender mejor el propio.	La argumentación, al contrario que la justificación, dispone los argumentos o razones en el orden que le parece más favorable para conseguir la adhesión a la tesis defendida que puede, incluso, no ser formulada hasta el final de la argumentación.	Producir razones o argumentos, establecer relaciones entre ellos y examinar su aceptabilidad con el fin de modificar el valor epistémico de la tesis desde el punto de vista del destinatario.
R. DUVAL	Justificar una afirmación o una tesis para modificar el valor epistémico que tiene para el destinatario.	Producir razones o argumentos que sean aceptables, es decir, que sean pertinentes al contenido y fuertes o capaces de resistir los contraargumentos.	
M. CHAROLES	Producir un discurso destinado a modificar o reforzar la disposición favorable de una persona a una tesis o conclusión.		
J.M. AOALI	Intervenir sobre las opiniones, actitudes y comportamientos de un interlocutor o de un auditorio haciendo creíble o aceptable una proposición (conclusión) mediante otros argumentos o razones.		
M. LOPEZ	Exponer un juicio o sistemas de juicios mediante los cuales se fundamenta la conformidad o veracidad de otro juicio o idea.	Al argumentar se exponen ideas mediante las cuales se expresa la adhesión o la confirmación de un planteamiento, de un juicio hecho por el mismo sujeto o por otra persona.	

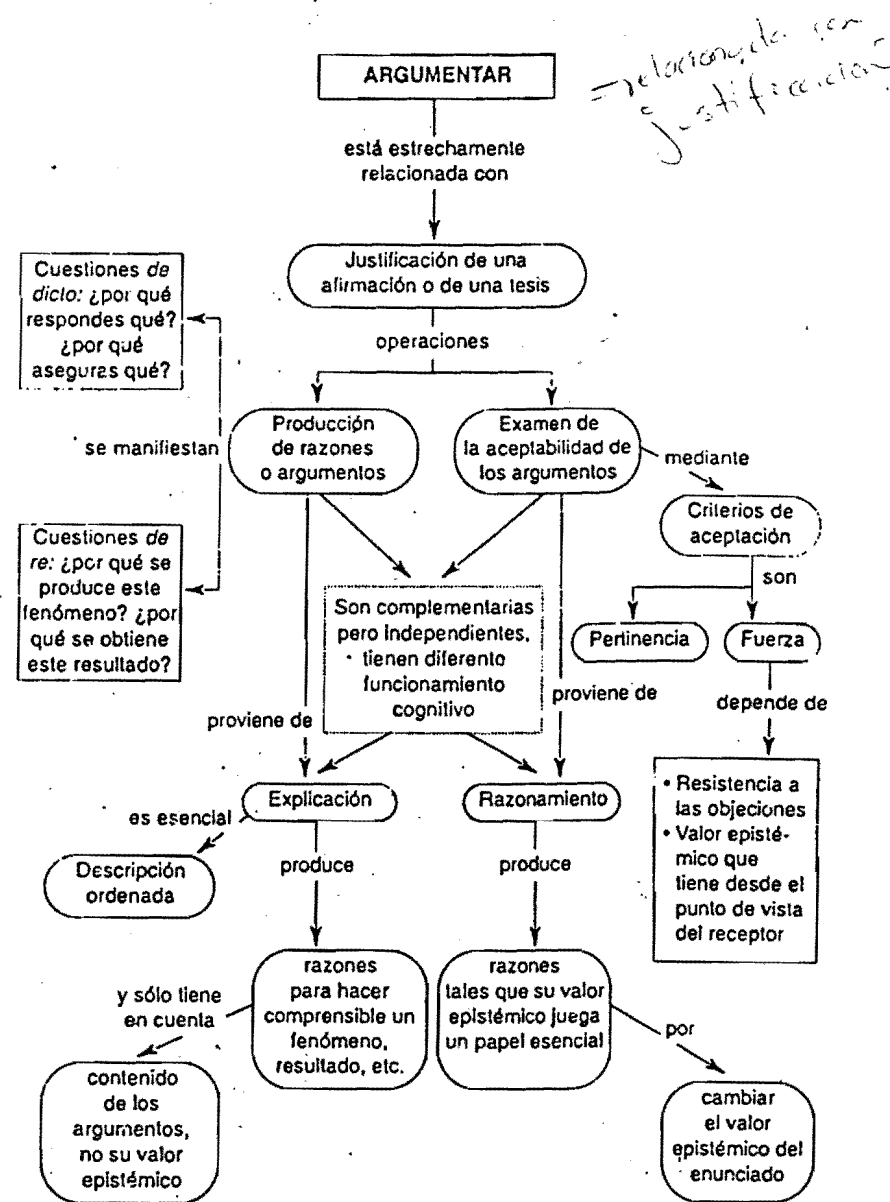


FIGURA 2.9.

El cuadro 2.7 muestra como síntesis algunas de las definiciones analizadas.

CUADRO 2.7. Habilidades cognitivolingüísticas

Narrar	Describir	Definir	Explicar	Argumentar	Demostrar
Inscribir unos hechos en una sucesión temporal y causal a la vez. (J. M. ADAM)	Ordenar, distribuir, situar en un espacio. (J. M. ADAM)	Exponer las características esenciales, necesarias y suficientes de un concepto para que sea el que es y no otra cosa. (M. LÓPEZ)	Dar razones o argumentos para que un hecho, un fenómeno, un acontecimiento, etc. sea comprensible. (R. DUVAL)	Convencer, hacer compartir un sistema de valores, una opinión. (C. G.-DEBANC)	Probar la validez de un resultado mediante un razonamiento de tipo deductivo que siga las exigencias de una disciplina concreta. (C. G.-DEBANC)
	Citar acontecimientos sin establecer relaciones explícitas entre ellos. (J. VESUN)		Modificar un estado de conocimiento presentando razonamientos a partir de hechos pertinentes que respondan a un "¿por qué?" o a un "¿cómo?". (C. G.-DEBANC)	Dar razones que sean aceptables, es decir, que sean pertinentes al contenido y fuertes o capaces de resistir contra argumentos. (R. DUVAL)	Dar razones que sean aceptables y válidas. Los enunciados han de quedar fuera de cualquier duda. (R. DUVAL)
	Representar objetos o hechos con palabras, dibujos u otros sistemas de signos. (M. LÓPEZ)		Hacer comprender algo, modificar un estado de conocimiento de los otros, en particular cuando se trata de una relación causal. (M. J. BOREL)	Producir un discurso destinado a modificar o reforzar la disposición favorable de una persona a una tesis o conclusión. (M. CHARLES)	

Todas las habilidades analizadas mantienen relaciones entre ellas. Como refleja la figura 2.10, puede observarse una gradación que va de describir a explicar, a justificar y a argumentar, habilidades seleccionadas en este trabajo.

Se constata que describir es producir proposiciones o enunciados que enumeren cualidades, propiedades, características, etc., del objeto, hecho o fenómeno que se describe. Si además se establecen relaciones causales explícitamente entre las razones o argumentos formulados, y todo ello con el fin de modificar el estado de conocimiento del receptor, estamos ante una explicación. En una explicación no interesa tanto la validez de las proposiciones como su contenido. Si, además, se validan (se examina la aceptabilidad de) las razones o argumentos aportados recurriendo al corpus de conocimiento en el que se incluyen los contenidos objeto del texto, tendremos una justificación. En cambio, si se examina la aceptabilidad de las razones o argumentos con el objetivo de cambiar el valor epistémico (valor de la validez) que tienen para el receptor se tratará de una argumentación.

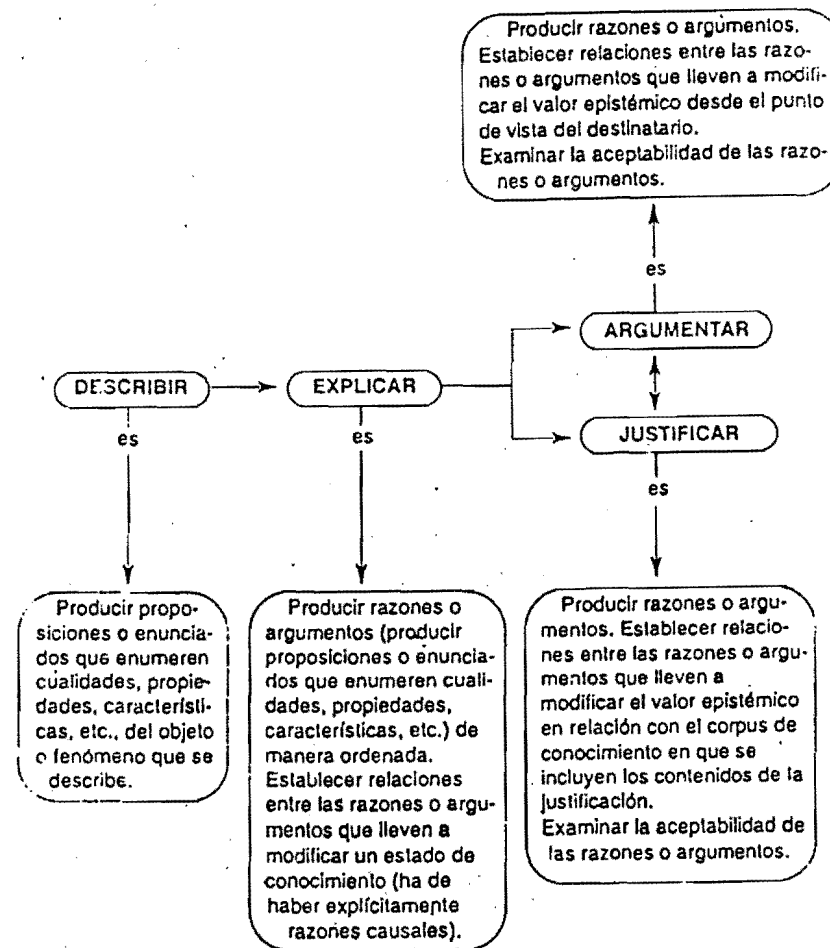


FIGURA 2.10. Habilidades cognitivolingüísticas.

Hay que señalar que en el contexto escolar, los términos justificar y argumentar no tienen el mismo significado que en el lenguaje ordinario sino que toman sentido en el contexto del proceso de construcción de significados, que intenta, de manera progresiva, acercar las representaciones de los alumnos al saber consensuado por la comunidad científica. De ahí la importancia que tiene tomar como referente para la validación de las razones o de los argumentos el corpus de conocimiento en el que se enmarcan los contenidos que se trabajan.

No obstante, pese a esta gradación hay que tener presente que incluso en situaciones simples se activa un amplio abanico de habilidades, tal como intenta reflejar la figura 2.11, pero pueden ser movilizadas a diversos niveles de complejidad. Está claro que en el caso de la descripción puede haber diferentes niveles de complejidad, tanto en relación con el objeto de la descripción como con otros aspectos. Así, por ejemplo, es más simple describir objetos, hechos o procesos sencillos directamente observables que fenómenos directamente perceptibles por los sentidos, y que la descripción de este tipo de fenómenos es más simple que la de fenómenos no directamente perceptibles por los sentidos. O bien, en general se pueden considerar cuatro continuums, por lo que respecta al nivel de complejidad, cuyos extremos son: concreto-abstracto, simple-complejo, presencial-no presencial, vivido-no vivido. Y eso, en principio, es extrapolable a las otras habilidades cognitivolingüísticas.

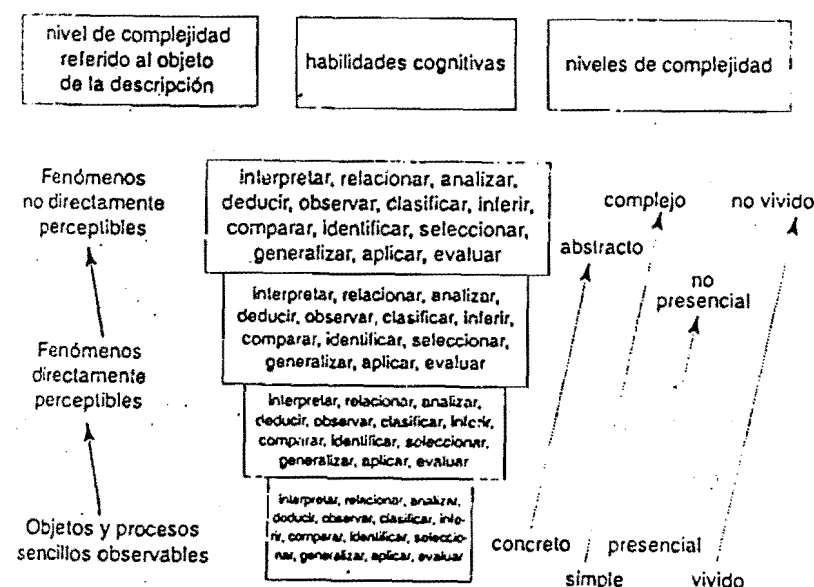


FIGURA 2.11. Describir: tipos de acciones que puede incluir en situación de aprendizaje.

2.3. ¿Cuál es el objetivo principal que se pretende que alcancen los alumnos?

Partiendo del contraste anteriormente señalado de que, en general, los estudiantes describen o narran en las tareas que requieren explicaciones, justificaciones o argumentaciones, uno de los objetivos principales que se quiere alcanzar, al considerar la dimensión del lenguaje en situación de enseñanza-aprendizaje, desde las diferentes áreas curri-

culares es habitar a los alumnos a explicar, justificar o argumentar, excepto que el profesor indique, de manera explícita, en una situación didáctica determinada, que el estudiante se limite a describir o narrar.

Por eso habrá que promover el desarrollo de estas capacidades cognitivolingüísticas mediante situaciones didácticas que comporten la elaboración de producciones orales y escritas y de manera progresiva hacer a los alumnos conscientes de los procesos que movilizan y de su control, lo que implicará la autorregulación de sus propias producciones. No se trata tanto de prever actividades de aprendizaje específicas como de tener en cuenta, en las actividades de las distintas áreas, la dimensión del lenguaje.

Pero para que los textos cumplan sus finalidades comunicativas deben reunir un conjunto de requisitos. Será, pues, importante que tanto el profesorado como el alumnado conozcan las características de las diferentes tipologías textuales y de la estructura del texto.

2.4. ¿Cómo han de orientarse y evaluar las producciones de los alumnos?

La propuesta que se presenta pide valorar o evaluar los textos a partir de considerar de manera global y conjunta los contenidos del área y los propiamente lingüísticos. Pide, también, que estos contenidos se puedan explicitar para traspasarlos a los alumnos. Si el profesorado dispone de un instrumento donde se especifique qué se espera que contenga un texto, le será mucho más fácil:

- Comunicar los objetivos a los estudiantes para que se apropien de ellos.
- Construir criterios de evaluación.
- Justificar detalladamente la bondad de un texto.

Otro criterio que nos ha llevado a presentar unas propuestas de pautas de análisis de textos ha sido la voluntad de diferenciar los criterios de realización y los de resultados. Los criterios de realización indican las actuaciones que hay que hacer cuando se pone en juego cada habilidad, las operaciones que el alumno ha de llevar a cabo para realizar una actividad. Así, un alumno ha de saber producir razones o argumentos de manera ordenada y establecer relaciones de causa si quiere saber explicar. Ahora bien, si recurrimos a los criterios de resultados sólo consideraremos que un texto explicativo es satisfactorio si cumple unas determinadas condiciones que, en este documento, hemos llamado de pertinencia, compleción, precisión, volumen de conocimientos y organización del texto.

Disponer de este instrumento nos permite analizar punto por punto los textos producidos por los alumnos y orientarlos en su análisis, revisión y mejora. Un texto puede considerarse correcto si se parte del criterio de realización, y en cambio se puede considerar, y asimismo explicitar a los alumnos, que el resultado es mejorable porque el volumen de conocimientos no es el que corresponde a la actividad, porque no se ha construido el texto según el modelo, porque el vocabulario no es del área, etc.

Las pautas que presentamos en los cuadros 2.8 a 2.11 son para uso del profesorado. Es necesario, por lo tanto, elaborar otras que puedan utilizar los estudiantes teniendo en cuenta los condicionantes de cada situación. En este mismo libro, y concretamente en los apartados 4.3, 5.2 y en el capítulo 6, se encontrarán, a título de ejemplo, diferentes elaboraciones o recreaciones de la propuesta adecuadas a diversas situaciones didácticas.

Presentamos, pues, las pautas de análisis de textos correspondientes a las cuatro habilidades que se han considerado básicas en esta propuesta:

CUADRO 2.8. Pauta para analizar textos producidos por alumnos: Describir

DESCRIBIR		
Criterios de evaluación		
Objeto de evaluación	Realización	Resultados
capacidad de describir	Producir proposiciones o enunciados que enumeren cualidades, propiedades, características, etc., del objeto o fenómeno que se describe.	1. Pertinencia Las proposiciones o enunciados, globalmente, tienen coherencia y se refieren al objeto o fenómeno de la descripción. Se expresa con claridad, de manera que una vez leído es fácil descubrir tanto el tema como las intenciones del autor. El registro de lengua se adecua a la función y a los destinatarios del texto. 2. Compleción Hay un número suficiente de propiedades, características, etc., para caracterizar el objeto o fenómeno que se describe. Si es conveniente, debe introducirse material gráfico para completar la información del texto. 3. Precisión Las propiedades, características, nociones, etc., se pueden considerar aceptables por la comunidad científica y responden a alguna idea de organización. Se usa el léxico teniendo en cuenta estos principios: a) precisión de los vocablos de acuerdo con el área de conocimiento; b) uso adecuado de los vocablos que tengan diferente significado en lenguaje coloquial y específico del área de conocimiento. 4. Volumen de conocimientos El volumen de conocimientos es el adecuado en relación con el nivel en que se hace la descripción. 5. Organización del texto El texto se ha ordenado con el modelo descriptivo: primero se hace una presentación genérica del concepto y más adelante se desarrolla. La sintaxis es sencilla —como corresponde a un texto descriptivo— y permite relacionar adecuadamente las diferentes ideas que se presentan. El título, los subtítulos y las otras indicaciones gráficas, orientan la lectura y permiten deducir las ideas globales que expresa el texto.

CUADRO 2.9. Pauta para analizar textos producidos por alumnos: Explicar

EXPLICAR		
Criterios de evaluación		
Objeto de evaluación	Realización	Resultados
capacidad de explicar	Producir razones o argumentos (producir proposiciones o enunciados que enumeren cualidades, propiedades, características, etc.) de manera ordenada. Establecer relaciones entre las razones o argumentos que lleven a modificar un estado de conocimiento (ha de haber explícitamente relaciones causales).	1. Pertinencia Las razones o los argumentos, globalmente, tienen coherencia y se refieren al objeto de explicación. Se expresa con claridad, de manera que una vez leído es fácil descubrir tanto el tema como las intenciones del autor. El registro de lengua se adecua a la función y a los destinatarios del texto. 2. Compleción Hay un número suficiente de razones argumentadas para modificar el estado de conocimiento, que se pueden considerar aceptables por la comunidad científica. Los argumentos contienen relaciones de tipo causal explícitamente. Si es conveniente, debe introducirse material gráfico para completar la información del texto. 3. Precisión Se usa el léxico teniendo en cuenta estos principios: a) precisión de los vocablos de acuerdo con el área de conocimiento; b) uso adecuado de los vocablos que tengan diferente significado en lenguaje coloquial y específico del área de conocimiento. 4. Volumen de conocimientos El volumen de conocimientos es el adecuado en relación con el nivel en que se hace la explicación. 5. Organización del texto El texto se ha ordenado de acuerdo con el modelo explicativo, en el cual se encadenan los hechos de acuerdo con la lógica de la explicación. Se ha prestado atención sobre todo a los conectores temporales y causales. El título, los subtítulos y las otras indicaciones gráficas, orientan la lectura y permiten deducir las ideas globales que expresa el texto.

Características de los textos producidos por alumnos: Justificar

JUSTIFICAR
Criterios de evaluación
Resultados
Pertinencia Las razones o los argumentos, globalmente, tienen coherencia y se refieren al objeto de explicación. Se expresa con claridad, de manera que una vez leído es fácil descubrir tanto el tema como las intenciones del autor. El registro de lengua se adecua a la función y a los destinatarios del texto. Compleción Hay un número suficiente de razones argumentadas para modificar el estado de conocimiento, que se pueden considerar aceptables por la comunidad científica. Los argumentos contienen relaciones de tipo causal explícitamente. Los argumentos son fuertes, que quiere decir: Resisten las objeciones. Tienen valor epistémico fundamentado en relación con el corpus de conocimiento en el que se incluyen los contenidos de la justificación. Si es conveniente, debe introducirse material gráfico para completar la información del texto. Precisión Se usa el léxico teniendo en cuenta estos principios: precisión de los vocablos de acuerdo con el área de conocimiento; uso adecuado de los vocablos que tengan diferente significado en lenguaje coloquial y específico del área de conocimiento. Volumen de conocimientos El volumen de conocimientos es el adecuado en relación con el nivel en que se hace la descripción. Organización del texto El texto se ha ordenado de acuerdo con el modelo justificativo, en el cual se articulan los argumentos hasta llegar a la justificación. El título, los subtítulos y las otras indicaciones gráficas orientan la lectura y permiten deducir las ideas globales que expresa el texto.

CUADRO 2.11. Pauta para analizar textos producidos por alumnos: Argumentar

ARGUMENTAR		
Criterios de evaluación		
Objeto de evaluación	Realización	Resultados
capacidad de argumentar	Producir razones o argumentos. Establecer relaciones entre las razones o argumentos que lleven a modificar el valor epistémico desde el punto de vista del destinatario. Examinar la aceptabilidad de las razones o de los argumentos.	1. Pertinencia Las razones o los argumentos, globalmente, tienen coherencia y se refieren al objeto de explicación. Se expresa con claridad de manera que una vez leído es fácil de descubrir tanto el tema como las intenciones del autor. El registro de lengua se adecua a la función y a los destinatarios del texto. 2. Compleción Hay un número suficiente de razones argumentadas para modificar el estado de conocimiento, que se pueden considerar aceptables por la comunidad científica. Los argumentos contienen relaciones de tipo causal explícitamente. Los argumentos son fuertes, que quiere decir: • Resisten las objeciones • Tienen valor epistémico fundamentado en relación con el corpus de conocimiento en el que se incluyen los contenidos de la justificación. Si es conveniente, debe introducirse material gráfico para completar la información del texto. 3. Precisión Se usa el léxico teniendo en cuenta estos principios: a) precisión de los vocablos de acuerdo con el área de conocimiento; b) uso adecuado de los vocablos que tengan diferente significado en lenguaje coloquial y específico del área de conocimiento. 4. Volumen de conocimientos El volumen de conocimientos es el adecuado en relación con el nivel en que se hace la argumentación. 5. Organización del texto El texto se ha ordenado de acuerdo con el modelo argumentativo, que incluye descripciones, explicaciones y razonamientos, partiendo y teniendo siempre como punto de referencia las ideas o argumentos que han de rebatir o matizar. El título, los subtítulos y las otras indicaciones gráficas, orientan la lectura y permiten deducir las ideas globales que expresa el texto.

Biblioteca de Recursos Didácticos Alhambra

APRENDER A RAZONAR

Fina (1997), "Falacias en nombre de la ciencia", en *Aprender a razonar*, México, Longman de México Editores (Biblioteca de Recursos Didácticos Alhambra), pp. 123-133.

PEARSON

6. Falacias en nombre de la ciencia

El capítulo 3 de este libro ha estado dedicado a presentarte algunos de los tipos más frecuentes de argumentaciones que puedes encontrar en discusiones y exposiciones de temas tanto de ámbito popular como científico, que muchas veces parecen correctas, pero que un análisis más atento refleja que no son válidas. También en el apartado de los tipos de argumentos condicionales que superficialmente parecen correctos, pero tampoco los argumentos que respondían a estructuras eran argumentos válidos: la afirmación del consecuente y la negación del antecedente.

En este capítulo, vamos a ver que también la contrastación de hipótesis puede parecer estar guiada por el patrón de razonamiento científico expuesto en el capítulo anterior, y sin embargo, estar sujeta a una buena contrastación.

Se puede pretender que una hipótesis ha sido justificada por una contrastación, cuando en realidad ésta no le proporciona apoyo, debido a que el proceso a que se ha sometido la hipótesis no cumple algunos de los requisitos que hemos ido viendo. Entonces se dice que la persona en cuestión comete una falacia. La inadecuación de la contrastación suele proceder del incumplimiento de la condición 1, que puede tomar varias formas. Aquí vamos a ejemplificar algunas para que así te sean más fáciles de reconocer en adelante.

Falacias de predicción vaga

La falacia de predicción vaga tiene lugar cuando se afirma que una hipótesis es verdadera alegando que la predicción deducida de ella se ha cumplido y, sin embargo, la formulación de la predicción tiene un carácter tan vago, frecuente o general que nos hace pensar que rara vez ocurrirá lo predicho. No podríamos afirmar, pues, que de no ser cierta la hipótesis los hechos predichos probablemente no sucederán, tanto, ello quiere decir que el proceso de contrastación no cumple la condición 2.

La adivinación

Es difícil que nos encontremos con personas que creen que las cosas pueden ver nuestro futuro a través de una bola de cristal, según las cartas de tarot o por las líneas de nuestras manos,

La hipótesis que los sucesos ocurridos pretenden contrastar es la de que los astros determinan el futuro. Las condiciones iniciales son tu fecha de nacimiento y las posiciones relativas de los astros en el momento que se configura el horóscopo. Los supuestos auxiliares son, por ejemplo, que el astrólogo que lo compuso hizo los cálculos necesarios, no se equivocó y que tampoco tenía intención de engañar a nadie. La predicción es, claro está, el horóscopo para Acuario en la última semana de enero y principios de febrero.

Estamos considerando el caso de que la predicción se considere verdadera. Por tanto, hemos de ver si la contrastación de la hipótesis que supone este caso concreto satisface las condiciones 1 y 2, necesarias para una buena contrastación. Obviamente la Condición 1 se cumple, pues dado que los astros determinan nuestras acciones y el astrólogo, con la fecha de nacimiento, construye honestamente y sin error el horóscopo, entonces una persona a la que corresponde el signo Acuario tendrá una semana de intensa actividad y con tensiones que la provoquen agresividad y discusiones.

Quizás estemos tentados a pensar que la falacia que comete la persona cuya conclusión estamos analizando, no sea otra que la de la afirmación del consecuente. Pero razone ella de esta forma falaz o no, lo que a nosotros nos interesa ver, para poder juzgar si la hipótesis está justificada —como pretende—, es si la contrastación cumple también la Condición 2. Recuerda el esquema de ésta:

Si [no-H y C] y SA, entonces muy probablemente no-P.

Para saber si este enunciado se satisface, imagina que los astros tengan en realidad poder para condicionar nuestro comportamiento. ¿habría sido muy improbable que hubieras tenido una semana con las actividades tan vagamente descritas, o cualesquiera otras por las que la semana merezca el calificativo de "intensa"? ¿habría sido muy improbable que tuvieras alguna discusión con tus amigos, tus hermanos, tus vecinos o tus padres?

Ciertamente no parece que sea así: rara es la persona que no tiene un montón de cosas por realizar cada día; y, en cuanto a la agresividad, irritación y disputas, ¿cuál es la semana que no hay alguna cosa que nos moleste y por la que nos enfademos con mayor o menor seriedad?

La Condición 2, por tanto, no se cumple. Ello se debe en último extremo a que la predicción no da una caracterización concreta de los hechos que van a pasar: ni se especifica qué actividad o actividades son las que se realizarán —aunque se diga que serán intensas y que pertenecerán a tres niveles "personal, social y profesional"—; ni se dan los temas o motivos de la agresividad, ni las personas con las que se va a discutir. Su formulación es tan vaga y general, y lo predicho tan frecuente, que no importa que la hipótesis sea falsa o verdadera para que los hechos predichos ocurran. No hace falta ser un Acuario para que a uno le sucedan las cosas predichas en el horóscopo.

Naturalmente, el caso examinado no tiene nada de especial y nuestras consideraciones se pueden generalizar a los demás signos del zodiaco y a otras fechas.

Por tanto, la conclusión de que los astros determinan nuestra conducta no está justificada porque, en el argumento inductivo que se ha de construir a favor de la hipótesis, una de las premisas es falsa, y no hay un buen argumento inductivo.

Ejercicios.

- 1) Acumula horóscopos de diversas revistas para una misma semana. Escoje unos cuantos signos de antemano y examina el grado de coincidencia en las predicciones (para el mismo signo). Un grado de coincidencia notable no quiere decir por sí solo nada en favor de la hipótesis. Quizá los autores beban de fuentes comunes. Un grado de divergencia notable sería más interesante. Si se tratara de predicciones incompatibles en alguna medida, habrán de haber sido hechas partiendo de hipótesis rivales sobre el modo concreto en que afectan los astros. ¿Cuál de ellas es la correcta, si es que lo es alguna? Pero lo más probable es que no tengas tanta suerte y que las predicciones sean tan vagas que a duras penas podrás determinar si son compatibles o no.
- 2) Haz listas de actividades o sucesos concretos que pueden caer dentro de cada una de las descripciones generales de actividades y sucesos que encuentres en algunos de esos horóscopos. Este ejercicio puede irte bien para que no te dejes impresionar por las pocas predicciones medianamente precisas que puedas encontrar.

6.2. Falacias de salvación 'ad hoc' de una hipótesis

Vamos a ver ahora uno de los tipos más frecuentes de argumentación con pretensiones totalmente infundadas de justificar una conclusión: la falacia de salvación 'ad hoc' de una hipótesis. 'Ad hoc' significa que sirve sólo al exclusivo propósito de un caso, que no tiene ninguna validez general.

La situación típica en que ocurren estas falacias es la siguiente:

- i) las Condiciones 1 y 2 se cumplen en el proceso de contrastación de una hipótesis.
- ii) la predicción resulta ser falsa.
- iii) para bloquear el razonamiento que lleva a refutar la hipótesis se afirma que lo que es falso es alguno de los supuestos auxiliares, en vez de la hipótesis (pretendiendo así aplazar la refutación de la hipótesis), a pesar de que no se tienen buenas razones para esa afirmación que sean independientes de su propósito de salvar la hipótesis de la refutación.

Decimos entonces que se ha producido una modificación 'ad hoc'. Hasta aquí no se ha cometido una falacia propiamente dicha, ya que, de momento, no hay ninguna pretensión de estar justificando una conclusión. Las modificaciones 'ad hoc' son muy mal miradas en las comunidades científicas, pues parecen justamente un truco para evitar que se llegue a una conclusión justificada a la que el que hace la modificación no quiere llegar. Observa que la modificación será tanto peor cuanto peores sean las razones para cambiar el supuesto auxiliar.

Sin embargo, frecuentemente se va aún más allá en el proceso de argumentación 'ad hoc', especialmente en contextos no científicos. A menudo, nada más haber hecho una modificación 'ad hoc' se dan los siguientes pasos:

iv) se proponen nuevos supuestos auxiliares (SA*), y tal vez nuevas condiciones iniciales (CI*), con el fin de utilizarlos para defender de la negación de esa predicción originaria que antes había resultado falsa, pretendiéndose así explicar por qué no ocurrió lo originalmente predicho y con ello justificar la hipótesis:

v) esta explicación puede concretarse en un argumento de afirmación del consecuente con la negación de aquella predicción como premisa.

Tenemos ahora la falacia completa.

6.2.1. La profecía mariana

La descripción anterior es bastante abstracta y no se entienda bien hasta no haber visto el análisis de un caso siguiendo los pasos i)-v) que acabamos de enumerar. Así que, para ilustrar este tipo de falacia, vamos a ver la manera en que se contemplaría, desde el punto de vista del razonamiento científico, una de las profecías relacionadas con el llamado "misterio de la Virgen de Fátima".

Según se cuenta, el 13 de mayo de 1917 la Virgen se apareció a tres niños pastores en la localidad de Fátima, Portugal. Los pastores recogieron una serie de predicciones sobre el futuro de la Humanidad anunciadas por la Virgen y válidas para la segunda mitad del s. XX. Parte de estas predicciones han permanecido en secreto hasta mediados del año 1985.

Entre las predicciones hay una que merece especial atención. Dice así:

"Vendré a pedir la consagración de Rusia a mi corazón inmaculado. Si se me escucha, Rusia se convertirá y habrá paz; de lo contrario, esta difundirá en el mundo sus errores, suscitando guerras y persecuciones a la Iglesia" (Véase *El País*, 5 de junio de 1985).

Hay mucho que decir sobre la vaguedad de las profecías en general y la vaguedad de las de Fátima en particular, pero ahora queremos dejar de lado el tema de la vaguedad para resaltar los aspectos que hacen de la predicción de salvación 'ad hoc' de una hipótesis.

Según se informa en ese mismo diario cuatro días después, el 9 de junio, desde 1917 los diversos papas han dado más o menos importancia a las predicciones catastrofistas de Fátima. Pío XII, el primer papa en dar credibilidad a los videntes de Fátima, habría consagrado, por tres veces el mundo a la Virgen, haciendo mención explícita de la URSS, y Juan Pablo II, a su vez, ha consagrado, según parece, todo el mundo a la Virgen en dos ocasiones, en Fátima y en Roma.

Cabría esperar, en vista de tales acontecimientos, que la URSS se hubiera convertido al catolicismo o que estuviera al menos en proceso de convertirse. Sin embargo, nada de esto sucede, como ha sido reconocido hasta por sor Lucía, la única superviviente de los niños pastores que supuestamente experimentaron la visión. Evidentemente, esto presenta una dificultad, y sor Lucía tiene una explicación destinada a disolverla:

"Según círculos próximos a la última vidente viva, sor Lucía —cuenta ella de 78 años—, la profecía de la Virgen de que la URSS se convertiría al catolicismo, no se ha cumplido. El Papa consagra el mundo al corazón de María, no se ha cumplido porque, aunque desde Pío XII a hoy todos los papas lo han hecho, ellos no han nombrado expresamente a la URSS" (*El País*, 9-6-85).

Entre estos últimos hay que contar sobre todo a Juan Pablo II, quien, a pesar de sus dos consagraciones, no habría mencionado explícitamente a la URSS para evitar las suspicacias del Kremlin.

6.2.2. Su contrastación

Como hemos dicho, vamos a ver este caso desde el punto de vista del razonamiento científico, reconstruyéndolo como un caso de contrastación de una hipótesis. Para ello debemos identificar, ante todo, los elementos de la contrastación. Partiendo de las palabras citadas más arriba, que los que creen en las apariciones de Fátima atribuyen a la Virgen, identificamos la hipótesis y la predicción, y teniendo éstas en cuenta, identificamos los demás elementos.

Hipótesis: Si se consagra la URSS a la Virgen (es decir, se se consagra el mundo a su "corazón inmaculado"), ésta se convertirá al catolicismo.

Predicción: La URSS se convertirá al catolicismo.

Condiciones iniciales: Los papas tales y cuales han pronunciado tales y cuales palabras solemnes en tales y cuales ocasiones.

Supuesto auxiliar: Las palabras de los papas mencionadas en las condiciones iniciales suponen la consagración de la URSS a la Virgen (a su "corazón inmaculado").

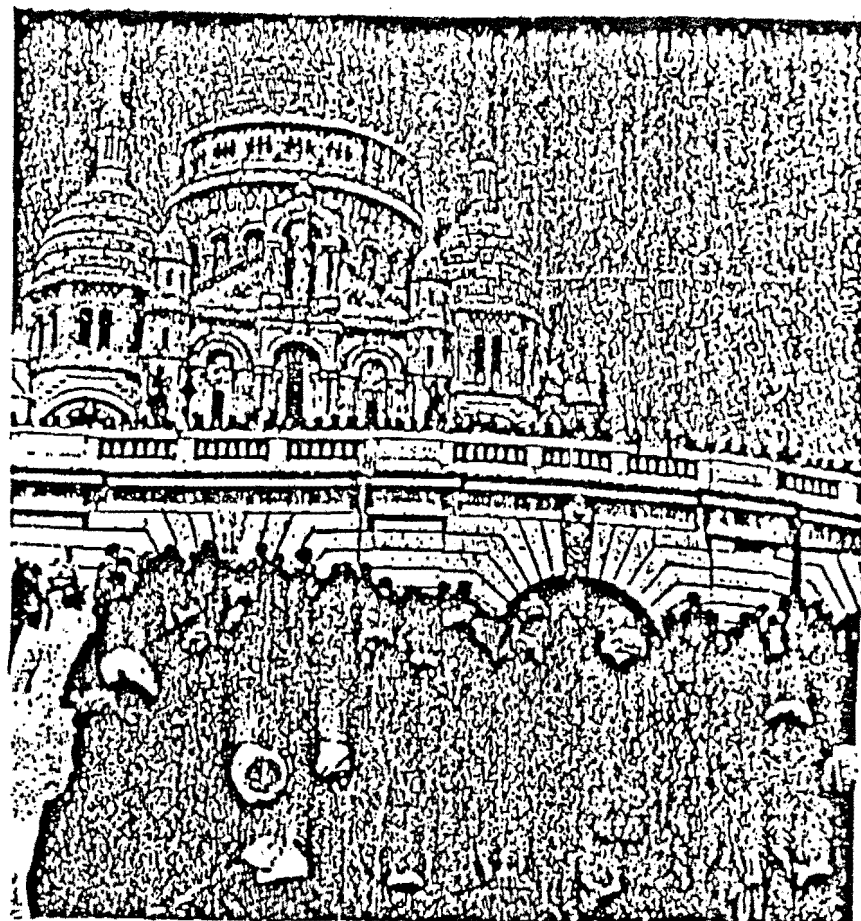
A continuación hay que ver si se satisfacen las dos condiciones. No hay dificultades en derivar la predicción a partir de la hipótesis con la ayuda de la condición inicial y el supuesto auxiliar. Por tanto, concluimos que se cumple la Condición 1.

Tampoco hay esta vez especiales dificultades con la Condición 2. La conversión al catolicismo de la URSS parece por sí solo, desde nuestra situación actual, un hecho improbable, por lo que no cabe esperar a menos que se dé un acontecimiento realmente extraordinario, y no cabe duda de que la intervención divina —insinuada en las palabras que se atribuyen a la Virgen al pedir la consagración— lo sería.

Si la predicción hubiera resultado ser verdadera, parece que estaríamos justificados para creer esta contrastación, dada la hipótesis. Pero la predicción resultó falsa, por lo que deberíamos concluir que la hipótesis está refutada.

Ahora es cuando interviene el intento de salvación 'ad hoc' de la hipótesis que, según el texto, protagoniza sor Lucía. Se declara que es falso que se haya cumplido con el requisito establecido por la Virgen. El que no se haya mencionado explícitamente a la URSS en algunas consagraciones invalida a éstas a los efectos oportunos. En términos de nuestro análisis, el supuesto auxiliar que hemos hecho sería falso.

No se aporta ninguna razón medianamente convincente de por qué hay que considerar falso el supuesto. Pío XII, al menos, hizo la consagración explícita. Juan Pablo II ha hecho —según se dice— la consagración de todo el mundo. ¿No incluye esto a la URSS? ¿Dónde se decía que la consagración debía ser específica o utilizando expresamente el nombre? En verdad, esta afirmación tiene toda la apariencia de una argucia (post-



blemente inconsciente, producto de un espíritu poco crítico) para evitar la refutación de la hipótesis. De ahí que la consideremos una modificación 'ad hoc'.

En un caso como éste puedes ver los efectos que tiene sostener dogmáticamente una creencia. El "mecanismo de razonamiento" que hay tras este tipo de modificación 'ad hoc' es bien simple. La Virgen ha dicho que, si los papas la consagran la URSS, ésta se convertirá al catolicismo. Todo parece indicar que los papas han consagrado la URSS a la Virgen, por lo que la URSS debería haberse convertido. Ahora bien, esto no ha sucedido. Entonces, en lugar de concluir que lo que la Virgen dijo es falso o erróneo, o tal vez que la Virgen no dijo eso, lo que hace una persona acrítica es negar que realmente haya habido consagración. Por así decir, niega lo más evidente para poder seguir afirmando lo que le parece más importante.

6.2.3. Argumentación falaz

Pero, por lo que se acaba de ver, la afirmación de que la URSS se convertirá al catolicismo en los próximos —va mucho más allá de lo que se afirma— es una explicación de por

medida un componente llamado *flogisto*, que es el "principio del fuego", era una teoría ampliamente aceptada y utilizada para explicar un buen número de fenómenos. En particular se creía que la combustión consistía en la liberación de flogisto y que la diferencia en combustibilidad de unos materiales a otros venía dada por la diferencia en el contenido de flogisto.

La teoría del flogisto entró en crisis a finales del s. XVIII. En el caso particular de la combustión, Antoine Lavoisier (1743-1794) —considerado como el "padre de la química moderna"— infirió que si ella se debía al flogisto, las cenizas de un cuerpo deberían pesar menos que el cuerpo en cuestión, puesto que en la combustión el cuerpo pierde su flogisto, mientras que el volumen del aire circundante debería aumentar, ya que recibía el flogisto del cuerpo. Lavoisier pasó con gran exactitud una determinada cantidad de mercurio, y la aisló en una campana de vidrio, rodeado de una cantidad de aire conocida. Quemó entonces el mercurio durante un cierto tiempo, y se formó en la superficie de éste una ceniza. Lavoisier halló entonces que el mercurio en cuestión pesaba más que inicialmente y que, en cambio, el volumen de aire había disminuido.

Ante esta refutación, algunos partidarios de la hipótesis del flogisto sugirieron que éste tenía "peso negativo". (Esta idea de "peso negativo" no es tan absurda como puede parecer a primera vista. Podría interpretarse en el sentido de "menos denso que el aire". Así, respecto al aire, los globos hinchados con helio tendrían "peso negativo".)

6.3. Otras falacias

La predicción para Acuario del apartado 6.1.1 nos servirá también para ilustrar el caso de las falacias por predicción múltiple.

Como veíamos allí, los enunciados de aquella predicción son tremendamente vagos —también los dos que no tuvimos en cuenta al sentar la falacia de predicción vaga, por ser aún más desordenados y vagos (como lo hace patente el "posibles..." o "quizá..."). Pero la vaguedad es una cuestión a la que ya nos hemos enfrentado y sabemos cómo comportarnos con ella. Vamos ahora a prescindir de la vaguedad de los enunciados dados y supongamos que fueran, dentro de ciertos límites, más precisos. Nos centraremos así en otra característica que suele ser común tanto a las predicciones astrológicas como a las burocráticas: no tenemos una sola predicción, sino un conjunto de predicciones que pueden estar más o menos relacionadas entre sí.

Podemos reformular algo más precisamente la predicción mencionada:

- i) Protagonista a lo largo de la semana será una intensa actividad tanto a nivel personal como social y profesional.
- ii) El exceso de tensiones provocará un estado de agitación e irritación que lo harán propenso a enzarzarse en disputas.
- iii) Habrá novedades.
- iv) Habrá algún momento de depresión y de cansancio.

Estas cuatro predicciones están relacionadas. Veamos algunas de las relaciones entre ellas. Es fácil imaginar que la solución de

Pi) y Pii) y Piii) y Piv)

nueva forma de la predicción en nada altera el hecho de que la Condición 1 se satisface, pues si fuera verdad que los astros determinan el futuro y que el astrólogo autor del horóscopo ha realizado sin error los cálculos de las posiciones de los astros y sus consecuencias, las cuatro predicciones han de darse también. Es decir:

Si (H y CI y SA), entonces [Pi) y Pii) y Piii) y Piv)]

Empero, Piii) y Piv) no se han cumplido, y, cuando un solo miembro de una conjunción resulta ser falso, toda la conjunción también es falsa. En la negación del consecuente deducimos la negación del antecedente de la Condición 1, y si afirmamos CI y SA, tenemos que desoír al astrólogo. Quien, a pesar de esto, no dejó de afirmar H, está cometiendo la falacia de predicción múltiple.

que una sola predicción parcial no haga falsa toda la predicción. En su lugar, P, podemos concebir ésta como una disyunción. Así P será expresado de la forma:

Pi) o Pii) o Piii) o Piv)

una 'o' que no excluye que se den todas las posibilidades)

La predicción con esta forma disyuntiva se sigue aun de H, CI y SA, con tal de haber una sola predicción parcial verdadera, toda la predicción P es verdadera. Así pues, la Condición 1 se cumple. Pero, ¿sabes, para concluir la verdad de la hipótesis no nos basta sólo la Condición 1, sino que hemos de mirar si se cumple la Condi-

(no-H y CI y SA), entonces muy probablemente no-P.

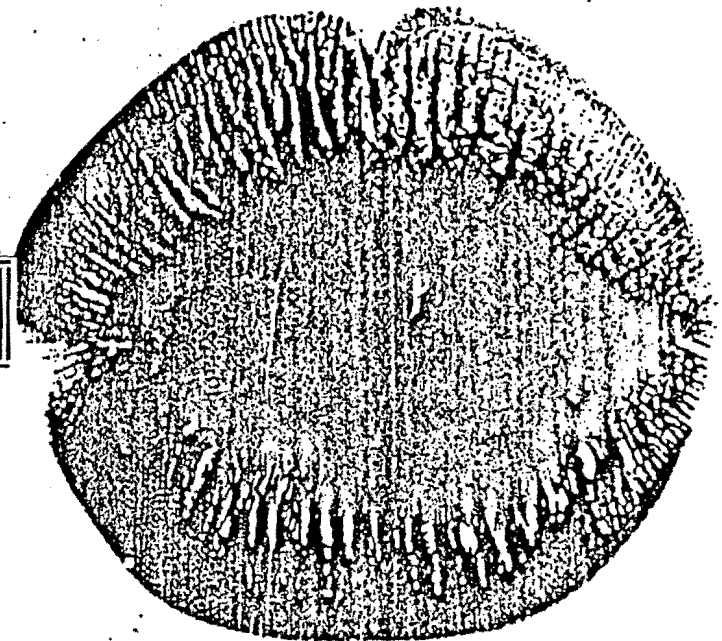
seriamente si hubiera sido improbable que alguna de las cosas que le hubieran ocurrido a una persona nacida en las fechas indicadas (cualesquiera otras bien distintas), sin necesidad de pensar que se trata de esos sucesos sean los astros. Cuantas más predicciones se hacen y mayor posibilidad de acertar en alguna de ellas, y por tanto mayor oportunidad de hacer verdadera la predicción compleja. No podemos, decir que la Condición 2 se cumpla, y con ello no estamos obligados a afirmar la hipótesis, y eso, a pesar de que ahora hayamos visto que la predicción es verdadera.

El tipo de falacia que mencionaremos es la falacia por falta de evidencia. Ya hemos presentado anteriormente estas falacias, aunque ahora no les hemos dado un nombre. De manera que no haré el esfuerzo de explicar en qué consisten. Vuelve a leer los cuatro párrafos del apartado 5.5, y 5.5.1. Ten en cuenta que ésta es precisamente el tipo de falacia más frecuente. Muchas personas que aceptamos sus explicaciones de los hechos sólo porque suenan bien, bajo ciertas condiciones, de hipótesis que ellas, por las cosas que se oye a veces puramente ideológicas—, encuentran atra-

-No es nada difícil dar con ejemplos en los que se cae en una falacia de falta de predicción. Busca o imagina algunos.

EXPRESION ORAL

García-Caeiro, Ignasi *et al.* (1997), "La reunión y el debate" y "La exposición oral y la conferencia", en *Expresión oral*, México, Longman de México Editores, pp. 95-126.



Addison
Wesley
Longman

Digitalizado por: I.S.C. Héctor Alberto Turrubiarres Cerino
hturrubiarres@beceneslp.edu.mx



1



2



071

5. La reunión y el debate

Quien más y quien menos hemos participado en alguna discusión o debate, ya sea para tratar algún problema, ya para tomar alguna decisión con los amigos.

Cuando realizamos una discusión o debate, establecemos una confrontación de opiniones sobre un tema con personas que tienen ideas diferentes.

A través del debate, pues, intentamos analizar un problema, desde diferentes puntos de vista, con la intención de establecer un intercambio de opiniones completo y enriquecedor.

Para que la reunión sea efectiva debe estar bien organizada; por eso es conveniente la figura de un moderador, encargado de encauzar la marcha del debate, de procurar que se hable de forma ordenada, profundizando en el tema, evitando divagaciones, y se llegue a conclusiones.

Aprender a realizar debates es importante porque, en definitiva, es aprender a solucionar problemas de forma colectiva, teniendo en cuenta la opinión de los demás.

OBJETIVO DE TRABAJO

Un esquema de argumentación

Objetivo de la discusión

Antes de empezar el debate es conveniente tener claro el objetivo de la discusión, los argumentos que apoyan a nuestro punto de vista y la recopilación de pruebas que ayuden a justificar nuestra opinión.

Inicialmente proponemos el siguiente ejercicio, que consiste en organizar un debate defendiendo dos puntos de vista absolutamente opuestos. (Ventajas/inconvenientes; a favor/en contra...).

De esta forma, obviamente, eliminaremos las opiniones intermedias, pero conseguiremos que en el debate surjan puntos de vista bien diferenciados.

Procedimiento:

1) Se escoge un tema;

Ej.: Fumar o no fumar en los transportes públicos.

2) Se elige un moderador y un secretario.

— El moderador es quien inicia la discusión exponiendo claramente el objetivo de ésta; regula las intervenciones, es decir, concede turnos de palabra e invita al debate a los que se mantienen al margen, sin intervenir, exponiendo su punto de vista; procura que las intervenciones sean concisas, no repetitivas y que se ajusten al tema; provoca la discusión en los momentos apagados y suaviza tensiones, reconduciendo las intervenciones especialmente tensas.

De vez en cuando hace resúmenes y clarifica los términos ambiguos. Al final del debate recuerda las principales opiniones que se han formulado, las soluciones que se han propuesto, así como los puntos de desacuerdo.

— El secretario es quien toma nota del punto central de cada intervención y resume, en un momento dado, todo lo que se ha dicho.

3) El resto de la clase se divide en dos grupos. Cada grupo defenderá una de las dos posturas;

Ej. Grupo 1: No se debería permitir fumar nunca en los transportes públicos.

Grupo 2: Los fumadores tienen libertad de escoger cuándo han de fumar.

4) Por parejas se completa el siguiente esquema:

Idea-Tesis	Argumentos	Pruebas

5) Una vez completado el esquema, se reúnen todas las parejas defensoras de una misma idea, que recogerán todos los argumentos y pruebas y se seleccionarán las más sólidas.

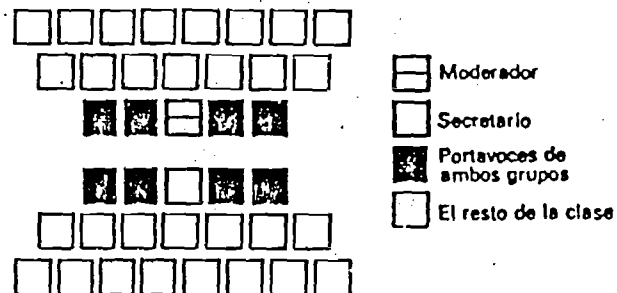
6) Cada grupo escoge a cuatro portavoces. Estos, en sus intervenciones, deberán:

- Ajustarse al tema.
- Hacerse entender del todo y por todos, procurando ser claros y concisos.

— respetar su turno.

— estar atentos a las intervenciones de los otros, para no ser repetitivos.

7) A continuación se reúne el grupo-clase; podemos distribuir el espacio tal como indica la gráfica:



6) Se inicia el debate. El resto de la clase observa el debate al mismo tiempo que completa las fichas de observación.

Ficha de observación del debate: Los participantes

Tema: _____ Fecha: _____

Escribe si o no	Participante									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	...
¿Se ha ajustado al tema?										
¿Se ha expresado en forma clara y concisa?										
¿Ha respetado su turno?										
¿Ha repetido las ideas expuestas?										

Observaciones: _____

Ficha de observación del debate: El moderador

Tema: _____ Fecha: _____

Escribe sí o no

¿Ha expuesto claramente el objetivo de la discusión?	
¿Ha mantenido el control del debate en todo momento?	
¿Ha respetado los turnos de intervención?	
¿Ha clarificado términos cuando ha sido necesario?	
¿Ha velado por mantener un clima de interés y participación?	
¿Ha colaborado en crear un clima de respeto hacia todas las opiniones?	
¿Ha suavizado tensiones cuando ha sido necesario?	
¿Ha resumido de vez en cuando?	
¿Se ha mantenido al margen de exponer su punto de vista?	
¿Ha procurado que todos los participantes intervinieran?	
¿Ha centrado la discusión cuando no se ajustaba al tema?	
¿Ha velado para que las intervenciones fueran breves, concisas y ajustadas al tema?	
¿Ha avisado cuando faltaba poco rato para acabar el debate?	

Observaciones: _____

PROPUESTA DE TRABAJO

Juego de simulación: Una expedición al Kilimanjaro

Discusión a partir de un juego de simulación



El juego de simulación consiste en establecer una discusión en clase a partir de una situación real o ficticia.

«Una expedición al Kilimanjaro»

Presentación:

Imaginen que se encuentran al pie del Kilimanjaro. Están dispuestos a subir hasta la cima, pero se ven obligados a reducir considerablemente el equipaje. Sólo pueden llevar doce objetos imprescindibles para realizar la expedición.

Recordar las condiciones:

- La expedición se realiza en el mes de agosto y dura una semana.
- La temperatura es aproximadamente de 11 °C durante el día y de -5 °C por la noche.
- La altitud es de 5 916 metros.
- A partir del segundo refugio no encontrarán agua.

Lista de objetos previstos inicialmente

- | | |
|---|--|
| 1. Un saco de dormir para cada uno. | 17. Un abrigo grueso para cada uno. |
| 2. Cantimploras de agua. | 18. Dinero en efectivo. |
| 3. 10 paquetes de cigarrillos. | 19. Leche en polvo. |
| 4. Mudas de calcetines. | 20. Una grabadora con audífonos para escuchar música. |
| 5. Mudas de ropa interior. | 21. Un juego de cartas. |
| 6. Un botiquín completo. | 22. Lámparas con pilas de repuesto. |
| 7. Un reloj. | 23. Papel y lápiz. |
| 8. Una cámara fotográfica. | 24. Seis litros de brandy. |
| 9. Tres kilos de café o té. | 25. Unos guantes para cada uno. |
| 10. Cinco kilos de azúcar. | 26. Unos anteojos oscuros para cada uno. |
| 11. Cuatro kilos de frutas secas. | 27. Una bolsa de aseo con: jabón, cepillo de dientes y toalla. |
| 12. Una mochila para cada uno. | 28. Diez cobijas. |
| 13. Unas botas de repuesto para cada uno. | 29. Papel higiénico. |
| 14. Una estufilla de gas. | 30. Crema para el sol. |
| 15. Una sartén y un cazo para cocinar. | |
| 16. Latas de conserva. | |

Ficha de observación del debate: El moderador

Tema: _____ Fecha: _____

Escribe sí o no

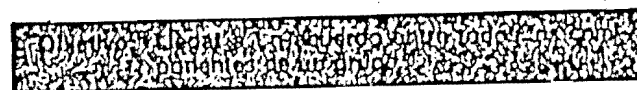
¿Ha expuesto claramente el objetivo de la discusión?	
¿Ha mantenido el control del debate en todo momento?	
¿Ha respetado los turnos de intervención?	
¿Ha clarificado términos cuando ha sido necesario?	
¿Ha velado por mantener un clima de interés y participación?	
¿Ha colaborado en crear un clima de respeto hacia todas las opiniones?	
¿Ha suavizado tensiones cuando ha sido necesario?	
¿Ha resumido de vez en cuando?	
¿Se ha mantenido al margen de exponer su punto de vista?	
¿Ha procurado que todos los participantes intervinieran?	
¿Ha centrado la discusión cuando no se ajustaba al tema?	
¿Ha velado para que las intervenciones fueran breves, concisas y ajustadas al tema?	
¿Ha avisado cuando faltaba poco rato para acabar el debate?	

Observaciones: _____

PROPUESTA DE TRABAJO

Juego de simulación: Una expedición al Kilimanjaro

Discusión a partir de un juego de simulación



El juego de simulación consiste en establecer una discusión en clase a partir de una situación real o ficticia.

«Una expedición al Kilimanjaro»

Presentación:

Imaginen que se encuentran al pie del Kilimanjaro. Están dispuestos a subir hasta la cima, pero se ven obligados a reducir considerablemente el equipaje. Sólo pueden llevar doce objetos imprescindibles para realizar la expedición.

Recordar las condiciones:

- La expedición se realiza en el mes de agosto y dura una semana.
- La temperatura es aproximadamente de 11 °C durante el día y de -5 °C por la noche.
- La altitud es de 5 916 metros.
- A partir del segundo refugio no encontrarán agua.

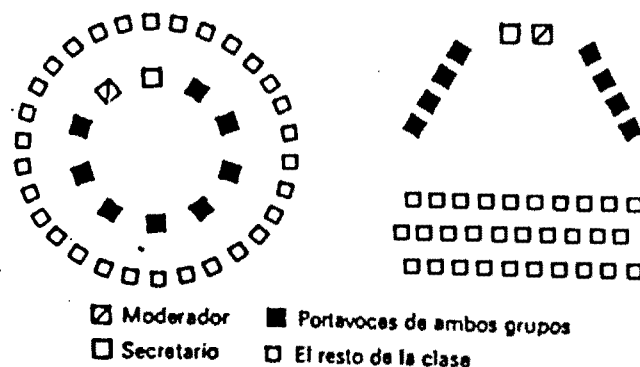
Lista de objetos previstos inicialmente

- | | |
|---|--|
| 1. Un saco de dormir para cada uno. | 17. Un abrigo grueso para cada uno. |
| 2. Cantimploras de agua. | 18. Dinero en efectivo. |
| 3. 10 paquetes de cigarros. | 19. Lache en polvo. |
| 4. Mudas de calcetines. | 20. Una grabadora con audífonos para escuchar música. |
| 5. Mudas de ropa interior. | 21. Un juego de cartas. |
| 6. Un botiquín completo. | 22. Lámparas con pilas de repuesto. |
| 7. Un reloj. | 23. Papel y lápiz. |
| 8. Una cámara fotográfica. | 24. Seis litros de brandy. |
| 9. Tres kilos de café o té. | 25. Unos guantes para cada uno. |
| 10. Cinco kilos de azúcar. | 26. Unos anteojos oscuros para cada uno. |
| 11. Cuatro kilos de frutas secas. | 27. Una bolsa de aseo con: jabón, cepillo de dientes y toalla. |
| 12. Una mochila para cada uno. | 28. Diez cobijas. |
| 13. Unas botas de repuesto para cada uno. | 29. Crema para el sol. |
| 14. Una estufilla de gas. | |
| 15. Una sartén y un cazo para cocinar. | |
| 16. Latas de conserva. | |

Procedimiento:

- 1) Se leen las condiciones de la expedición y la lista de objetos previstos inicialmente.
- 2) En parejas: De entre los 30 objetos previstos inicialmente, se escogen los 12 más importantes y se exponen las razones por las cuáles se han elegido.
- 3) En grupos de cuatro o seis: Se comparan las listas de los objetos escogidos y, de entre éstos, se vuelven a seleccionar 12.
- 4) Una vez efectuadas las dos selecciones anteriores, se elige un moderador y un secretario. Se reúne toda la clase, distribuyéndose de manera que los participantes puedan verse entre sí.

Ej.:



- 5) El portavoz de cada grupo defenderá y argumentará las razones por las que se ha llegado a la selección, hasta que entre todos se confeccione el listado definitivo de los 12 objetos. En caso de no llegar a un acuerdo, se procederá a votación.

Propuestas para ampliar el juego de simulación:

- Justificar los objetos dejados aparte.
- Ampliar el listado de objetos previstos inicialmente y justificar su necesidad.
- Hacer un listado totalmente nuevo, es decir, seleccionar 30 objetos diferentes de los presentados y discutir su utilidad.

PROPUESTA DE TRABAJO III

Interpretación de caracteres

Objetivo: Defender una opinión a partir de un rol asignado.

Se organiza una discusión defendiendo un punto de vista y asumiendo una manera de ser determinada.

Procedimiento:

- 1) Se escoge el tema.
Para facilitar la interpretación del rol, sería conveniente que fuese un tema trivial.

Por ejemplo: "Comer o no comer en el salón durante las horas de clase".

- 2) Elegir un moderador y un secretario.
- 3) Definir los roles que se quieran interpretar.

Ejemplo: *El tímido*: Persona que tiene ideas, pero le cuesta exponerlas en público.

El obstinado: Tiene una idea que procura repetir para que se tenga presente.

El conciliador: Le molestan las posturas radicales, procura siempre suavizar tensiones.

El provocador: Le gusta discutir y llevar sistemáticamente la contraria.

El insistente: Le gusta saber la opinión de cada uno en cada uno de los puntos.

El sabelotodo: Está convencido que tiene razón y que puede aportar siempre datos imprescindibles para la discusión.

El hablador: Le gusta hablar siempre. A veces no se puede contener y habla fuera de tiempo y de tema.

El providencial: Tiene un espíritu colaborador. No habla demasiado, pero procura intervenir cuando conviene y con seguridad.

El inoportuno: Se distrae con facilidad, de vez en cuando interviene para ponerse al corriente o bien para convencerse de que no ha perdido el tiempo.

El mudo voluntario: No le interesa intervenir porque se siente siempre por debajo o por encima de lo que se discute.

- 4) Cada participante escoge un rol.
- 5) Cada participante contará con un equipo consultivo, formado por dos o más compañeros de la clase.
- 6) Cada equipo llena el esquema de argumentación (tesis-argumentos-pruebas).

Tesis	Argumentos	Pruebas

- 7) Se inicia la discusión.
8) Los observadores hacen un resumen de las tesis, argumentos y pruebas expuestas por los participantes.

Tema: _____ Fecha: _____

Participantes	Tesis	Argumentos	Pruebas

PROPUESTA DE TRABAJO IV

Interpretación de personajes

Objetivo: Defender una opinión o posición de un rol simulado.

Consiste en organizar una discusión a partir de un conflicto simulado, haciendo la defensa desde el punto de vista del personaje que se representa.

Procedimiento:

- 1) Se plantea la situación o conflicto.

Ejemplo: Se propone que las 3/4 partes de la superficie total del patio de la escuela sea destinado a la construcción de un magnífico estacionamiento, para los vehículos del profesorado, personal no docente y estudiantes del plantel.

- 2) Inventario de los personajes que pueden intervenir.

Ej.: Director del plantel.
Un delegado del alumnado por curso.
El profesor de deportes.
El arquitecto responsable del proyecto.
El conserje.
El jardinero
Un representante de los padres.
Un representante de la Asociación de Vecinos del barrio.
El propietario de un estacionamiento que hay al lado del plantel.

- 3) Se eligen los participantes para representar a cada personaje, así como un moderador, un secretario y algunos observadores.
4) Se inicia la discusión.

Los observadores tomarán nota de la frecuencia de intervenciones de los participantes y de la polémica que ha suscitado cada pregunta o idea completando la siguiente ficha:

Tema: _____ Fecha: _____

Idea o pregunta expuesta	Participante					
	1	2	3	4	5	6
1.ª						
2.ª						
3.ª						
...						

Mediante esta ficha, el observador hará una síntesis de cada idea o pregunta expuesta en la primera columna. En el cuadro posterior señalará el orden y el número de veces que ha intervenido cada uno de los participantes.

Ejemplo:

Idea o pregunta expuesta	Participante					
	1	2	3	4	5	6
1.ª La falta de estacionamiento						
2.ª						
3.ª						
...						

PUERTA DE TRABAJO

Debate a partir de un tema

OBJETIVO: Desarrollar la capacidad de pensar y tomar decisiones a partir de temas que despierten el interés de todos. La "lluvia de ideas" es una técnica de producción rápida y colectiva de ideas nuevas.

Procedimiento:

- 1) Los participantes se colocan en círculo.
- 2) Se designa un secretario que se encargará de anotar todo lo que se diga.
- 3) Reglas fundamentales:
 - a) Decir todo lo que se le pase a uno por la mente, sin autocensurarse, es decir, sin valorar si se trata de ideas buenas o malas, utópicas o realizables.
 - b) No criticar nunca las ideas de los otros.
 - c) Todos pueden basarse en las ideas de los otros, tomarlas o modificarlas.
 - d) Conviene obtener el mayor número de ideas. En un primer momento, la cantidad tiene que estar por encima de la calidad.
- 4) Se da un tiempo para que cada uno pueda sugerir las ideas que se le han ocurrido.
- 5) Al cabo de un rato, se leerán los listados de ideas y se hará una selección.

Ej.: Recopilación de temas fruto de una "lluvia de ideas"

- | | |
|--------------------------------------|--|
| — La censura. | — Fumar en lugares públicos. |
| — La carrera de armamento. | — Control de la venta de bebidas alcohólicas. |
| — El paro. | — Planteamientos ecologistas como fuerza política. |
| — La delincuencia juvenil. | — Licencia de manejo ¿a qué edad? |
| — El aborto libre y gratuito. | — Relaciones padres-hijos. |
| — La religión. | — Los ovnis. |
| — El control de la natalidad. | — Las multinacionales. |
| — La sexualidad libre. | — Los medios de comunicación. |
| — La legalización de la droga. | |
| — Igualdad hombre-mujer. | |
| — El juego (de azar, videojuegos...) | |
| — El fútbol como fenómeno social. | |

- 6) Preparación del debate.
- 7) Realización del mismo.
- 8) Valoración de la organización del debate.

Tema: _____ Fecha: _____

Escribe si o no

¿Se ha empezado puntualmente?	
¿No ha habido ningún problema por falta de previsión?	
¿Las condiciones ambientales eran idóneas (distribución del espacio, luz, ...)?	
¿La selección de los participantes era representativa?	
¿Todos tenían claro el objetivo del debate?	
¿La documentación aportada ha sido suficiente?	
¿Se ha mantenido un clima de interés?	
¿Se han respetado todas las opiniones expuestas?	
¿Se ha concentrado y profundizado en el tema sin divagaciones?	
¿Se han respetado los turnos de intervención?	
¿Ha habido repeticiones?	
¿Las diferentes opiniones han impedido el desarrollo de la discusión?	
¿Se ha cerrado el debate haciendo un resumen de las opiniones expuestas?	
¿Ha durado el tiempo previsto?	

Observaciones: _____

220.

Tema:

Fecha:[illegible][illegible][illegible]

9) Comparación de los resultados de las gráficas.

220.

Tema: _____ Fecha: _____

Partecipante

[illegible][illegible]

Observaciones: _____

9) Comparación de los resultados de las gráficas.

CUADRO

I	II	III	IV
Queridos colegas;	La realización de los deberes del programa	nos obliga al análisis	de las condiciones financieras y administrativas existentes.
Por otra parte:	la complejidad de los estudios de los dirigentes	cumplen un rol esencial en la formación	de las directrices de desarrollo para el futuro.
Así mismo,	el constante aumento de cantidad y extensión de nuestra actividad	exige la precisión y la determinación	del sistema de participación general.
A pesar de todo, no olvidemos que	la estructura actual de la organización	ayuda a la preparación y a la realización	de las actitudes de los miembros de las organizaciones hacia sus deberes.
De la misma manera,	el nuevo modelo de actividad de la organización	garantiza la participación de un grupo importante en la formación	de las nuevas proposiciones.
La práctica de la vida cotidiana demuestra que	el desarrollo continuo de las diferentes formas de actividad	cumplen deberes importantes en la determinación	de las direcciones educativas con sentido de progreso.
No es indispensable argumentar el peso y la significación de estos problemas, ya que	la garantía constante a nuestra actividad de información y propaganda	facilita la creación	del sistema de formación de cuadros que corresponden a las necesidades
Las experiencias ricas y diversas,	el reforzamiento y desarrollo de las estructuras,	obstaculiza la apreciación de la importancia	de las condiciones de las actividades apropiadas.
El alán de organización por encima de todo,	la consulta con los numerosos militantes,	ofrece un ensayo interesante de verificación	del modelo de desarrollo.
Los principios superiores ideológicos, tal como	el inicio de la acción general de formación de las actitudes,	implica el proceso de reestructuración y de modernización	de las formas de acción.

h) utilizar el cuadro es fácil:

1. Se empieza por la primera frase de la primera columna.
2. Se sigue con cualquier frase de la segunda columna, después de la tercera y después de la cuarta.
3. Se continúa por cualquier otra frase de la primera columna y se sigue de este modo de columna en columna, sin que importe el orden de las frases.

Propuesta:

Se completa este discurso, incluyendo un tema de fondo (por ejemplo: la seguridad ciudadana, la guerra de las galaxias, tomando partido por una ideología...)

Procedimiento:

- 1) Se forman pequeños grupos. Cada miembro del grupo improvisa un discurso de un minuto de duración, siguiendo el cuadro.
- 2) Durante el discurso, los demás miembros del grupo completarán la ficha siguiente:

Marca con una X

Discurso número

1. ACTITUD GENERAL	1	2	3	4	5	6	7	8	9	...
<i>Expresividad:</i>										
• Viva y natural										
• Poco espontánea										
• Artificial y monótona										
<i>Gesticulación y postura del cuerpo</i>										
• Apropiaa										
• Poco natural										
• Rígida										
<i>La articulación ha sido:</i>										
• Clara										
• Poco clara										
• Incomprensible										
<i>El ritmo ha sido:</i>										
• Adecuado										
• Desigual										
• Demasiado rápido o lento										

Observaciones: _____

PROPUESTA DE TRABAJO II

Objetivo: Hacer una exposición fotográfica y una video grabación del uso de la tecnología.

- noticias de prensa.
- reportajes.
- breves historias.
- textos literarios.
- textos científicos.
- textos filosóficos.
- otros
- ...

- 1) Se seleccionan dos textos.
- 2) Se hacen grupos de cuatro. Cada dos tendrá un texto diferente de entre los seleccionados.

Título:
Tema:
Lugar:
Fecha:
Duración:

1. Introducción
.....
.....

2. Desarrollo:

 I. (Idea principal)

 1.1. (Idea secundaria)

 Documentación

 1.2. (Idea secundaria)

 Documentación

 I.I. (Idea principal)

 2.1. (Idea secundaria)

 Documentación

 2.2. (Idea secundaria)

 Documentación

3 Conclusión
.....
.....

Título

Si alguna vez tenemos que escoger un título para una conferencia debemos procurar que sea breve y, al mismo tiempo, sugiera que el tema se expondrá de forma atractiva. El título de la conferencia podría ser el resumen de la idea principal que pretendemos destacar para que quede retenida por todos.

El tema

Si el tema es muy general, conviene delimitarlo, teniendo en cuenta los conocimientos del auditorio y el tiempo de que disponemos, a fin de que aquél reciba una buena información.

Podemos seguir los siguientes puntos:

— Se anotan las ideas principales que se expondrán. Para hacer la selección, se formulan las siguientes preguntas:

- ¿Son ideas directamente relacionadas con el tema?
- ¿Pueden ser tratadas en el tiempo previsto?
- ¿Disponemos de suficiente información/documentación para cada idea seleccionada?
- ¿Son las ideas que más pueden interesar al auditorio?

La introducción

Para motivar al auditorio es importante empezar exponiendo brevemente el interés que puede suscitar el tema por sí mismo o en el momento actual, citando, si es necesario, documentación que lo avale.

El desarrollo

- Se ordenan las ideas principales y las secundarias.
- Una vez ordenadas, se comprueba que las ideas secundarias se encadenen correctamente con las principales.
- Se calcula el tiempo necesario para desarrollar cada idea.
- Durante la exposición, no sólo enunciaremos la idea o las ideas principales, sino que procuraremos recordarlas con frecuencia, a fin de que queden bien establecidas.
- Se justifica y argumenta cada una de las ideas expuestas.
- Se ha de distinguir entre los hechos (controlables, medibles) y opiniones. Se exponen las opiniones desde los diversos puntos de vista, de manera que el oyente pueda obtener una visión lo más objetiva y honesta de los hechos.
- Si consideramos obvia una idea principal o secundaria por el conocimiento del público, haremos una breve referencia o reflexión y esperaremos al coloquio, para que sea el mismo público quien, si le interesa, la remarque.

La documentación

Si se recoge y ordena la documentación necesaria, daremos rigurosidad y amenidad a la exposición (referencias

las sobre artículos de prensa o revistas, capítulos de libros, estadísticas, gráficos...).

- La selección de la documentación deberá ajustarse al tema y comprobarse su exactitud.
- Se debe disponer de las fuentes necesarias para poder ampliar la documentación que aportemos, por si el público lo solicita.
- Conviene tener presente las ilustraciones y apoyos audiovisuales para ayudar a fijar cuestiones memorísticas y/o relajar el ritmo de la exposición.

La conclusión

Conviene calcular el tiempo necesario para exponer las conclusiones.

Este apartado debe resumir las principales ideas u opiniones expuestas y debe proponer alternativas, siempre que lo admita el tema. Las conclusiones deben ser claras y concisas para que el oyente pueda recordarlas con facilidad.

Al acabar la exposición se suele invitar al público al coloquio. Si la conferencia ha sido sugerente, el público está sensibilizado para intervenir en el coloquio, ya sea para aportar nuevas ideas, aclarar puntos expuestos, ya para pedir la ampliación de algún aspecto concreto o bien las fuentes de documentación, replicar, etcétera.

Se ha de procurar que las intervenciones sean breves y concisas. Se invitará a participar a todos los interesados, procurando que no se establezca polarización banal en las intervenciones.

En definitiva, el conferenciante se hará cargo de todas las cuestiones que puedan surgir a partir del coloquio: Turnos de palabras, respeto hacia todas las opiniones expuestas, concluir la discusión en el tiempo previsto, etc., y, evidentemente, dar la agilidad y amenidad que el coloquio requiera.

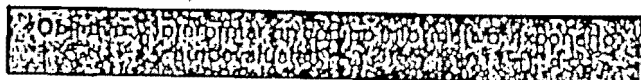
Evaluación

Marca con una X

Exposición número

1. ACTITUD GENERAL	1	2	3	4	5	6	7	8	9	...
Expresividad:										
• Viva y natural										
• Poco espontánea										
• Artificial y monótona										
Gesticulación y postura del cuerpo										
• Apropia										
• Poco natural										
• Rígida										

Un programa de televisión



1. Gráficas que podemos comentar:

- resultados deportivos
- carteleros de espectáculos
- funcionamiento de un mecanismo
- información del servicio meteorológico
- cuadros estadísticos
- ...

Ej.:

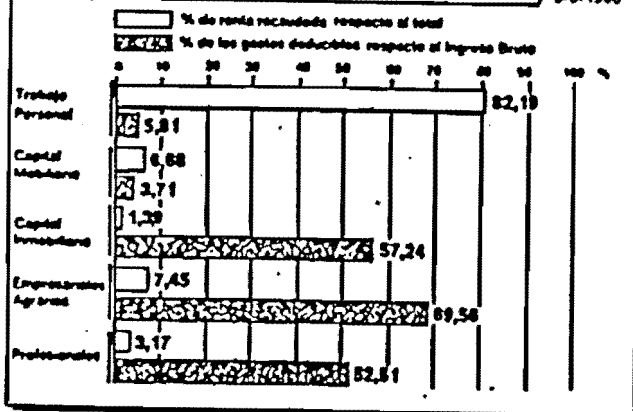
José A. MALDONADO



La tendencia a elevarse la borrasca, como ya comentábamos ayer, se mantiene, pero el desplazamiento se hace con lentitud, y por ello sus efectos en la mitad norte de la Península y en Baleares se dejarán aún sentir, de manera que habrá lugares dentro de esa zona, en los que en el transcurso de la presente jornada volverán a producirse chubascos. Las temperaturas experimentarán una ligera subida en las regiones meridionales, pero en la septentrional esta circunstancia todavía no se podrá manifestar.
ABC, 28-4-86

LAS RENTAS DE HACIENDA

3-5-1986



EL PAÍS, 3-5-86

ENRIQUE RESEL

2. Pro nto:

- 1) Se forman grupos reducidos. Cada grupo se constituye en cadena privada de televisión.
- 2) Cada miembro de un grupo se responsabiliza de un espacio televisivo diferente y, a partir de una gráfica, preparará su esquema.

Por ejemplo: ☐ comentarista deportivo
☐ presentador de los programas
☐ servicio meteorológico
☐ ...

Título: _____
 Tema: _____
 Fecha: _____
 Duración: _____

1. Introducción:

2. Desarrollo:

3. Conclusión:

- 3) Cada grupo grabará todos los espacios de su programa. Si no se dispone de video, se puede hacer la grabación en un cassette, simulando un programa radiofónico. (Si no se dispone de ninguno de estos dos medios, resultará más difícil la autoevaluación.)

Al hablar en público es conveniente:

- Demostrar interés en lo que se expone y en comunicarse con el público.
- Adaptarse a los intereses y nivel de conocimientos del auditorio.
- El tono de la exposición debe ser contundente, pero no agresivo.
- Procurar que la exposición se haga con el tono de voz y la modulación adecuados y con claridad y precisión.
- Articular y pronunciar correctamente, haciendo las inflexiones necesarias para resaltar los aspectos más relevantes de la exposición.
- Hablar suficientemente alto para ser escuchado por todos y suficientemente lento para ser seguido por todos.
- Procurar utilizar un lenguaje vivo con toda clase de recursos expresivos, especialmente las imágenes lingüísticas y las comparaciones, que son un excelente medio para ayudar a retener las ideas.
- Mantener una actitud de naturalidad, sin pedantería, sin utilizar palabras excesivamente rebuscadas y procurando limitar el excesivo uso de frases subordinadas encañonadas.
- Cuidar los elementos extralingüísticos (expresividad de la cara, la mirada, la respiración, el gesto y la posición del cuerpo).

- haremos todos los programas grabados, o bien una selección de los mismos.
5. Se autoevalúa, llenando la gráfica siguiente:

Título del programa: _____

Fecha: _____

Contesta sí o no

¿He articulado correctamente?	
¿He habido algún contratiempo por falta de previsión?	
¿Era claro el objetivo de la exposición?	
¿He tenido en cuenta los conocimientos del auditorio?	
El esquema que había preparado, ¿me ha sido útil?	
¿He tenido suficiente tiempo para exponer cada una de las ideas?	
¿He aportado la suficiente documentación sobre el tema?	
¿He utilizado con eficacia los apoyos visuales (pizarrón, diapositivas)?	
¿He tenido en cuenta la gesticulación y la actitud?	
¿El ritmo de la exposición ha sido adecuado?	
¿He conseguido mantener la atención de los oyentes?	

Observaciones: _____

PROYECTO DE TRABAJO IV

Conferencia a partir de un tema

Objetivo: Exponer oralmente a partir de un tema, un autotexto.

Temas que podemos comentar:

- Argumentos de películas, novelas, comics,...
- Contenidos de programas televisivos o radiolónicos: reportajes, informativos, juegos-concursos,...
- Procesos de elaboración o de producción.
- Proyectos reales o imaginarios.
- Características de un lugar determinado, de una costumbre, tradición, de una actividad o afición,...
- Biografía o historia de un personaje, de una organización,...

Procedimiento:

- 1) Cada uno escoge un tema.
- 2) Se recoge información/documentación sobre el tema.
- 3) Se prepara el guión.
- 4) Exposición del tema.
- 5) Evaluación, completando las tres fichas adjuntas:

Observación de la exposición oral-conferencia

Conferencia número	Nombre del conferenciante	Título	Fecha
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			

Con una X

Conferencia número

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	...
1. ACTITUD GENERAL										
<i>Expresividad:</i>										
• Viva y natural										
• Poco espontánea										
• Artificial y monótona										
<i>Gesticulación y postura del cuerpo:</i>										
• Apropia										
• Poco natural										
• Rígida										
2. CONTENIDO DE LA EXPOSICIÓN:										
<i>El título era:</i>										
• Sugerente										
• Poco sugerente										
• Nada motivador										
<i>El título era:</i>										
• Ajustado al tema										
• Poco ajustado al tema										
• No tenía nada que ver con el tema										
<i>Presentación del tema:</i>										
• Atractiva										
• Moderada										
• Nada atrayente										
<i>La selección de las ideas:</i>										
• Correcta selección y ordenación										
• Mezcla de ideas principales y secundarias										
• Se han omitido ideas esenciales										
<i>Las ideas han sido:</i>										
• Correctamente justificadas y argumentadas										
• Poco justificadas y argumentadas										
• Mal justificadas y argumentadas										

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	...
<i>El tema se ha tratado:</i>										
• Con profundidad										
• Con poca profundidad										
• Muy superficialmente										
<i>La ejemplificación:</i>										
• Esclarecedora										
• Poco esclarecedora										
• Nada esclarecedora										
<i>La documentación:</i>										
• Completa										
• Ligeramente incompleta										
• Muy incompleta										
<i>Los apoyos visuales:</i>										
• Se han utilizado con eficacia										
• No ha habido problemas imprevistos										
• No se han utilizado a pesar de ser convenientes										
<i>En la conclusión:</i>										
• Se ha hecho un resumen conciso de las ideas principales										
• Se ha hecho una exposición poco concisa										
• No se han resumido las ideas principales										
<i>La exposición se ha cerrado:</i>										
• Con una compilación de propuestas alternativas										
• Las alternativas no se han compilado										
• Todas las propuestas alternativas se han desestimado										
<i>La extensión ha sido:</i>										
• Apropia										
• Ligeramente larga/corta										
• Excesivamente larga/corta										

085

[illegible]

Observaciones:

acción del conferenciante

Título de la conferencia: _____ Fecha: _____

Escribe sí o no

¿Se ha empezado puntualmente?	
¿Ha habido algún contratiempo por falta de previsión?	
¿Tenía claro el objetivo de la conferencia?	
¿He tenido en cuenta los conocimientos del auditorio?	
¿El esquema que había preparado, me ha sido útil?	
¿He tenido suficiente tiempo para exponer cada una de las ideas?	
¿Ha tenido la suficiente documentación sobre el tema?	
¿He utilizado con eficacia los apoyos visuales? (pizarrón, diapositivas)	
¿He tenido en cuenta la gesticulación y la actitud?	
¿El ritmo de la exposición ha sido el adecuado?	
¿He conseguido mantener la atención de los oyentes?	
¿Ha habido una buena participación en el coloquio posterior?	
¿He contribuido a crear un clima de respeto hacia todas las opiniones expuestas?	

¿Ha habido algún contratiempo por falta de previsión?	
---	--

¿Tenía claro el objetivo de la conferencia?	
---	--

¿Ha tenido en cuenta los conocimientos del auditorio?

¿El esquema que había preparado, me ha sido útil?

¿He tenido suficiente tiempo para exponer cada una de las ideas?	
--	--

¿Ha tenido la suficiente documentación sobre el toma?	
---	--

¿Ha utilizado con eficacia los apoyos visuales? (pizarrón, diapositivas)	
--	--

¿He tenido en cuenta la gesticulación y la actitud?	
---	--

¿El ritmo de la exposición ha sido el adecuado?	
---	--

¿He conseguido mantener la atención de los oyentes?	

¿Ha habido una buena participación en el curso de la anterior?	

¿Ha contribuido a crear nuevas opiniones expuestas?	
--	--

Observaciones: _____

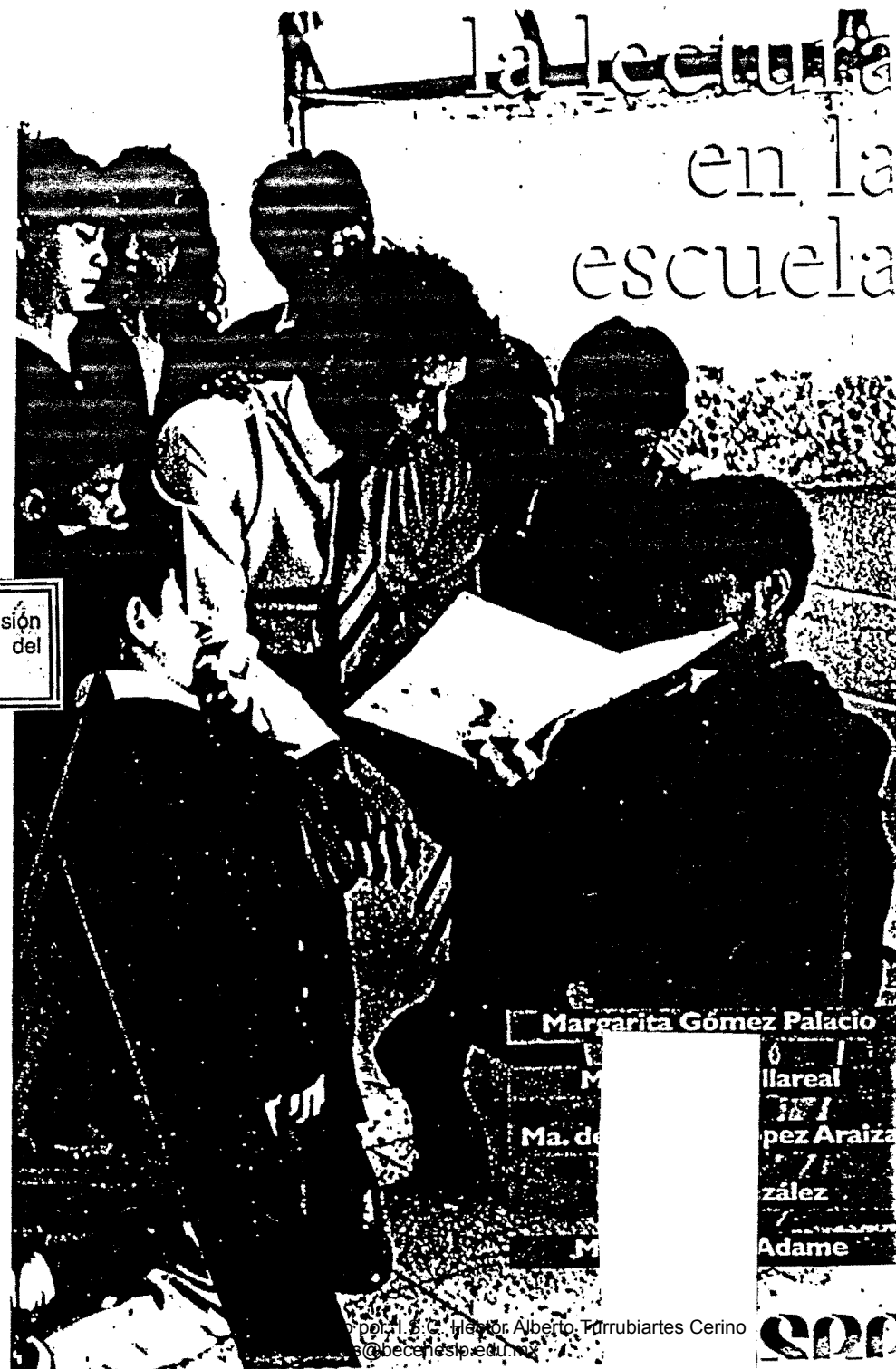
Marca: _____ X

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	...
La articulación ha sido:										
• Clara										
• Poco clara										
• Incomprensible										
El ritmo ha sido:										
• Adecuado										
• Desigual										
• Demasiado rápido o lento										
El volumen ha sido:										
• Adecuado										
• Ligeramente alto o bajo										
• Demasiado alto o bajo										
La entonación ha sido:										
• Natural y amena										
• Poco natural										
• Muy forzada										
La precisión en el lenguaje ha sido:										
• Adecuada										
• Mezcla de niveles										
• Imprecisa										
La expresión ha sido:										
• Agil y fluida										
• Poco fluida										
• Con tropiezos										

Observaciones: _____

la lectura en la escuela

Gómez Palacio, Margarita et al (1995), "Reconceptualización de la lectura y de la comprensión lectora", en *La lectura en la escuela*, México, SEP (Biblioteca para la actualización del maestro), pp. 17-42.



Margarita Gómez Palacio

Ma. de

6 /
llareal
18 /
pez Araiza
7 /
zález
Adame

por: Dr. Alberto Parrubias Cerino
@beca@sep.edu.mx

CAPÍTULO II

RECONCEPTUALIZACIÓN DE LA LECTURA Y DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Una concepción que ha predominado por mucho tiempo en las prácticas escolares en torno a la enseñanza de la lectura es la que considera que el lector asume una posición pasiva desde la cual capta el significado transmitido por el texto. Desde este punto de vista, la extracción del significado del texto depende del desarrollo de una serie de habilidades ordenadas jerárquicamente por parte del lector.

El esquema clásico, alrededor de los años cuarenta, proponía el reconocimiento de palabras como el primer nivel de lectura, seguido de la comprensión como segundo nivel, de la reacción o respuesta emocional en tercer lugar y de la asimilación o evaluación como último nivel.

Esta concepción, por otra parte, se orientó exclusivamente a la solución de problemas prácticos referidos a la enseñanza de la lectura, dejando de lado el análisis teórico y la explicación que todo maestro requiere con objeto de captar el proceso que siguen los niños para comprender un texto, y con esta base reorientar su intervención pedagógica.

Actualmente, apoyadas en nuestras investigaciones y en las aportaciones de diferentes autores, así como en la experiencia recopilada hasta ahora como maestros y con maestros en el trabajo cotidiano del aula escolar, consideramos necesario replantear la perspectiva desde la cual se abordan la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, así como la forma de analizar los procesos de interacción social que le dan sentido y significado a las prácticas escolares.

Partimos de la base de que la función primordial del sistema de escritura, como objeto cultural, es la comunicación. En sus relaciones, los niños interactúan y se comunican mediante el lenguaje. Esta comunicación les permite percibirse, de acuerdo con un proceso particular de adquisición, de las diferentes formas que se usan para decir algo a diferentes personas, para referirse a algo en especial y hasta para presuponer algunas cosas a partir de lo dicho, sin que éstas sean explícitas en el habla. Son capaces de reconocer, también de manera progresiva, estas formas y sus variaciones al leer, y de plasmarlas al escribir. En la medida en que los textos escritos adquieren sentido para el niño, el sistema de escritura cobra existencia social como objeto cultural.

El concepto de enseñanza-aprendizaje de la lectura debe pensarse y desarrollarse en el contexto social de la comunicación, reconociendo que una situación educativa, en tanto situación de comunicación, promueve procesos de interacción social en la construcción de los conocimientos.

Desde esta perspectiva, creemos que la transformación de las prácticas escolares será posible en la medida en que el maestro tenga acceso a una reconceptualización de la lectura, la comprensión lectora, el lector y el texto.

Tal reconceptualización promueve, en lo metodológico, que el maestro desempeñe el papel de *nexo* en la relación básica del conocimiento: la relación *sujeto-objeto*.

Concepción de lectura y de comprensión lectora

Las primeras diferencias entre lectura y comprensión lectora fueron establecidas por los educadores en los años veinte, cuando distinguieron entre pronunciar y comprender. Tradicionalmente se consideró a la lectura como el rescate del significado expresado en el texto, lo que dejaba para el lector una posición receptiva, sin que sus expectativas intervinieran al leer y sin la posibilidad de llegar a más de un significado.

Con base en los principios de la teoría constructivista, se reconoce hoy a la lectura como un proceso interactivo entre pensamiento y lenguaje, y a la comprensión como la construcción del significado del texto, según los conocimientos y experiencias del lector. Desde esta perspectiva, varios autores han centrado su interés en el análisis de la lectura como proceso global cuyo objetivo es la comprensión.

Goodman señala que existe un único proceso de lectura en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien, al procesarlo como lenguaje, construye el significado:

Concepción del Proceso lector
Podemos comparar la lectura con el manejo de un automóvil o un camión. Hay automóviles pequeños, grandes, viejos, nuevos; camiones, ómnibus; tráfico pesado, tráfico fluido. Todas estas diferencias requieren flexibilidad de parte del conductor. Y sin embargo, hay solamente una manera de conducir. Se puede conducir bien o mal pero no se puede conducir sin utilizar el acelerador, los frenos y el volante. De alguna manera hay que hacer que el automóvil avance, se detenga y vaya allí donde queremos ir.

De la misma manera, aunque se necesita flexibilidad en la lectura, el proceso tiene características esenciales que no pueden variar. Debe comenzar con un texto con alguna forma de significado que sea procesado como

lectura de comprensión

Único proceso de lector

Goodman

lenguaje, y el proceso debe terminar con la construcción de significado. Sin significado no hay lectura, y los lectores no pueden lograr significado sin utilizar el proceso.

La lectura se define como un proceso constructivo al reconocer que el significado no es una propiedad del texto, sino que se construye mediante un proceso de transacción flexible en el que el lector le otorga sentido al texto.

En dicho proceso, el lector emplea un conjunto de estrategias (anticipación, predicción, inferencias, muestreo, confirmación, autocorrección, entre otras) que constituyen un esquema complejo con el cual se obtiene, se evalúa y se utiliza la información textual para construir el significado, es decir, comprender el texto. Así, el lector centra toda su actividad en obtener sentido del texto, su atención se orienta hacia el significado y sólo se detendrá en las letras, palabras u oraciones cuando tenga dificultades en la construcción de éste. Mientras no sea así, el lector no reparará en los detalles gráficos y seguirá con su búsqueda del significado.

En este proceso de construcción del significado, se identifican, de acuerdo con Goodman, cuatro ciclos: óptico, perceptual, gramatical o sintáctico, y de significado. } 4 ciclos

Estos ciclos corresponden a la actividad que despliega el lector en los actos de lectura que realiza: en el *ciclo ocular*, los movimientos de los ojos le permiten localizar la información gráfica más útil ubicada en una pequeña parte del texto; en el *ciclo perceptual*, el lector guía su trabajo de acuerdo con sus expectativas. En la medida en que lo que ve es coherente con sus predicciones lingüísticas, y con la contribución que éstas hacen en la obtención del significado del texto, se hace más eficiente el procesamiento de la información, por lo que se reduce la necesidad de utilizar cierta cantidad de índices textuales.

En el *ciclo sintáctico*, el lector utiliza las estrategias de predicción y de inferencia. Mediante ellas usa los elementos

clave de las estructuras sintácticas que conforman las diferentes proposiciones del texto, para procesar la información en él contenida.

El último *ciclo*, el *semántico*, es el más importante de todo el proceso de lectura. En él se articulan los tres ciclos anteriores y, en la medida en que se construye el significado, el procesamiento de la información y su incorporación a los esquemas de conocimiento del lector permiten que el sentido que va obteniendo cobre concreción, reconstruyendo el significado. El lector está siempre centrado en obtener sentido del texto. Cada ciclo es tentativo y puede no ser completado si el lector va directamente hacia el significado. Se necesitan pocos ciclos para completar una lectura realmente eficiente, antes de que el lector obtenga significado. Pero, retrospectivamente, el lector sabrá cuál es la estructura de la oración y cuáles son las palabras y letras, porque el lector conocerá el significado, y esto creará la impresión de que las palabras fueron conocidas antes que el significado. En un sentido real, el lector está saltando constantemente hacia las conclusiones. Aun después de la lectura, el lector continúa evaluando el significado y reconstruyéndolo en la medida en que se consolida, como una nueva adquisición cognoscitiva, el producto de su comprensión lectora.

Delia Lerner señala la importancia y la coincidencia de diversos autores en los cambios que se dan en la postura tradicional, con los postulados psicolingüísticos de nuestra época. Esta autora menciona las afirmaciones de Wittrock en el sentido de que la comprensión es "la generación de un significado para el lenguaje escrito, estableciendo relaciones con los conocimientos previos y los recuerdos de experiencias".

A estas concepciones, Lerner agrega la exposición de otras ideas similares. Entre ellas se encuentra la de Frank Smith, quien destaca la importancia de la actividad del lector al poner en interacción la información visual —del texto— y la no visual —conocimientos del lector—; es decir, se coloca al lector en un plano totalmente opuesto al asignado por la postura tradicional.

Desde la teoría psicoanalítica, las investigaciones de Bettelheim y Zelan muestran también la intervención de factores de tipo afectivo en la comprensión lectora.

Estudiar el proceso de construcción de la lectura en niños alfabetizados implica "verificar hasta qué punto los niños producen interpretaciones originales de lo que leen, porque asimilan el texto a sus propios instrumentos cognoscitivos y porque rechazan aspectos del mismo que movilizan sus temores o sus conflictos afectivos" (Lerner, *op. cit.*).

Estas ideas nos conducen a pensar en la relatividad de la comprensión, ya que si el niño —el lector— crea los significados por medio de la interacción entre sus esquemas de conocimiento, sus experiencias sociales, su desarrollo afectivo y la información del texto, es posible la existencia de tantos significados como lecturas realice del mismo texto.

A propósito de la relatividad de la comprensión, Guillermo García (1989) plantea su análisis sobre la pregunta: "¿Cuál es la distancia admisible entre la versión que el lector construye del texto y su *verdad objetiva*?" Para responderla, comienza por diferenciar las interpretaciones de la ambigüedad del concepto de comprensión.

En una primera interpretación, la comprensión se consideraría como la captación correcta del contenido de un texto. Esta manera de entender la expresión conduce a ubicarnos en la postura tradicional, asignándole al lector sólo la recepción pasiva del significado. En la segunda interpretación, se entiende a la comprensión como producto de la reconstrucción del contenido de un texto. Con esto nos centraríamos en la postura constructivista.

Guillermo García niega la posibilidad de concebir a la comprensión como parte del proceso en el que la lectura pasa de lo mecánico a lo comprensivo, y considera como una responsabilidad aceptar que comprender un texto significa tanto captar su contenido como reconstruirlo.

Esta aceptación le lleva a definir a la comprensión como "... una actividad de un tipo específico: productiva (de significaciones)", y a otorgar al lector un papel activo. A la luz de estas ideas, y apoyándose en las palabras de Bettelheim, ya mencionadas, da fuerza a su definición e integra el uso de las capacidades cognoscitivas a las propias de la personalidad, para admitir y proponer que el lector efectúa una traducción de lo escrito, reinventando los códigos de interpretación.

Por otra parte, al considerar las complejidades o dificultades que generan los textos en cuanto a demandas de traducción, es posible también ver a la comprensión "... como interrogación, como búsqueda de los sentidos en y más allá de los significados". Esta afirmación conduce a tratar de esclarecer, entonces: a) si el texto tiene un significado, b) cuál es el significado aceptable que debe construir el lector, y c) quién y cómo decide la pertinencia de la traducción que hace del texto. Lo que Guillermo García propone como respuesta es otra pregunta: "¿Cuál es la distancia admisible entre la comprensión y la transgresión del texto? O bien: ¿Cuándo la transgresión es la genuina comprensión del texto?"

Desde este punto de vista, nos parece admisible la idea de referirnos a la comprensión lectora en el sentido de una comprensión relativa acompañada de cierta transgresión del texto, como propone García, que permite la construcción de más de un significado sobre el mismo texto.

Wittrock señala que "la comprensión es la generación de un significado para el lenguaje escrito, estableciendo relaciones con los conocimientos previos y los recuerdos de experiencias".

Peter Johnston afirma que las inferencias son la esencia misma de la comprensión lectora en tanto que desempeñan cuatro funciones: a) resuelven la ambigüedad léxica; b) resuelven las referencias pronominales y nominales; c) establecen el contexto necesario para la comprensión de las oraciones, y d) establecen un marco más amplio dentro del cual interpre-

tar; esto es, un modelo necesario para el procesamiento de arriba a abajo, del lector hacia el texto.

Podemos afirmar que la comprensión lectora es el *esfuerzo en busca del significado*, y este esfuerzo consiste en conectar una información dada con algo nuevo o diferente.

El conjunto de concepciones antes descrito nos proporciona suficientes elementos para subrayar la importancia que la actividad del lector tiene en el proceso de lectura, cuyo objetivo fundamental es la construcción del significado.

La concepción de lectura que postulamos, contraria a la tradicional, pone énfasis en la actividad que despliega el lector para construir el significado del texto, y pretende sintetizar los aportes más significativos de los diversos autores que estudian la lectura desde una perspectiva constructivista.

En síntesis, concebimos a la lectura como la relación que se establece entre el lector y el texto, una relación de significado, y a la comprensión lectora como la *construcción* del significado particular que realiza el lector, y que de este modo constituye una nueva adquisición cognoscitiva.

Para reconocer cómo se produce esta nueva adquisición cognoscitiva, producto de la comprensión lectora, describiremos enseguida los dos polos de la *relación de significado*: el lector y el texto.

El lector

Como se mencionó en el apartado anterior, las concepciones de lectura y de comprensión lectora desde un enfoque constructivista reconocen el papel activo del lector para la construcción del significado. Hablar de la actividad del lector implica referirse a los procesos psicológicos, lingüísticos, sociales y culturales que subyacen en todo acto de conocimiento (en este caso, de la lectura).

Desde el marco de la epistemología genética de Jean Piaget, se da importancia al papel activo del sujeto cognoscente en todo acto de conocimiento. Sabemos que el conocimiento se desarrolla y se adquiere por aproximaciones sucesivas, en función no sólo de las características particulares del sujeto, sino también de las del objeto. Esta actividad del sujeto es postulada en términos de interacción. Mediante ella el sujeto intenta comprender el mundo a partir de los esquemas de asimilación que previamente ha elaborado, y lo hace por medio de la coordinación progresiva de dichos esquemas, los cuales se acomodan a lo nuevo. En la medida en que lo que se construye progresivamente sea suficientemente cercano a lo ya construido, permitirá al sujeto obtener una mejor y mayor comprensión de su realidad.

En este sentido, la comprensión lectora depende de la complejidad y la extensión de la estructura intelectual de que dispone el sujeto para obtener un conocimiento cada vez más objetivo. Así, la comprensión de la lectura no es sino un caso particular de la comprensión del mundo en general.

Por otra parte, el ambiente social, lingüístico y cultural en el que se desenvuelven los lectores influye en la construcción de las estructuras intelectuales. Si bien es cierto que los intercambios espontáneos del sujeto con su medio son resultado de una actividad individual, también es cierto que ésta responde a una intencionalidad social y cultural.

El desarrollo del sujeto está condicionado por el significado de la cultura, es decir, está mediatizado social y culturalmente. Los efectos de las diferencias culturales determinan en gran medida la construcción y contenido de los esquemas de conocimiento a partir de los cuales el sujeto orienta la actividad comprensiva del mundo en el que se desenvuelve.

En lo que se refiere a la lectura, cuya función social es la comunicación, se establece una relación entre el autor del texto, el lector y el texto mismo. Al igual que todas las interacciones sociales, la interacción entre el autor y el lector a través del

texto es una interacción social comunicativa. Goodman define esta interacción en términos de una transacción "durante la cual ocurren cambios a partir de lo que aporta el lector cuando empieza a trabajar con el texto, es decir, con lo que aportó el escritor".

Si la lectura implica una transacción entre el lector y el texto, las características del lector son tan importantes para la lectura como las características del texto.

Veamos ahora las características del lector. Comenzaremos por definir el conocimiento previo como el conjunto de aprendizajes que durante su desarrollo anterior el lector ha construido. Estos aprendizajes constituyen los esquemas de conocimiento desde los cuales el lector orientará la construcción del significado.

El contenido de dichos esquemas se refiere al conocimiento que el lector posee sobre: a) el sistema de lengua; b) el sistema de escritura; c) el mundo en general. Éstos en su conjunto constituyen conceptos, ideas y relaciones que utiliza el lector cuando es preciso.

Durante la lectura, el lector utiliza su conocimiento previo a partir de la información del texto, y ésta se relaciona con un esquema preexistente, de lo que resulta una ampliación de tal esquema o la creación de uno nuevo. En la medida en que el lector obtiene nueva información, activa otros esquemas, formando nuevas ideas y ampliando su conocimiento previo.

En relación con el conocimiento lingüístico, el lector es capaz de comprender y construir todas las oraciones, y de reconocer las oraciones gramaticalmente correctas, aquéllas con más de un significado y las que, aun cuando son distintas, poseen un mismo significado.

En cuanto a las formas de uso y las diversas funciones que la lengua tiene en el contexto social, el lector posee competencia comunicativa. Ésta le permite reconocer las diferentes situaciones de comunicación y adecuarse a cada una, al recono-

cer el grado de formalidad exigido, y comprender y producir diferentes tipos de discurso dadas las presuposiciones e intenciones de los mismos.

En lo que se refiere al sistema de escritura, el lector conoce sus características y es capaz de reconocer y coordinar las propiedades de la secuencia gráfica para establecer las relaciones entre los elementos y obtener de las estructuras sintácticas el significado que representan.

En este caso, vale recordar los cuatro ciclos descritos por Goodman, que muestran la manera en que el reconocimiento de las características del texto se relaciona con el conocimiento lingüístico del lector.

Asimismo, el lector posee un conocimiento particular sobre diferentes aspectos del medio en el que se desenvuelve y que, en su gran mayoría, son tratados como temas específicos en los textos a los que puede acceder.

Como se mencionó anteriormente, la actividad del lector y los procesos involucrados en dicha actividad constituyen la base de la comprensión. Las diferentes investigaciones han permitido reconocer la estrecha relación que existe entre el conocimiento previo y la comprensión; consecuentemente, mientras mayor sea el conocimiento previo del lector respecto del texto que va a leer, su comprensión será mejor.

Los esquemas de conocimiento se "actualizan" en un conjunto de *estrategias* que el lector pone en juego para construir el significado del texto. Según la descripción que Goodman nos ofrece de estas estrategias, la de *muestreo* consiste en la selección que hace el lector de los índices más productivos que le permitan anticipar y predecir lo que vendrá en el texto y cuál será su significado. Realiza esta *predicción* con base en los índices que identifica en el muestreo, y a su vez muestrea con base en sus predicciones.

Otra estrategia descrita por Goodman es la *inferencia*, definida como "un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible, utilizando su cono-

cimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto”.

Cuando las predicciones e inferencias resultan ser falsas, o cuando el lector descubre que no se justifican algunas de ellas, pone en juego la estrategia de *confirmación* y, de ser necesario, la estrategia de *autocorrección*, que le permitirá reconsiderar si la información que tiene es adecuada o necesita obtener más, cuando reconoce que debe formular hipótesis alternativas para construir el significado.

Goodman señala que el desarrollo de tales estrategias supone, por parte del lector, un control activo del proceso mientras realiza la lectura. El desarrollo y la modificación de las estrategias dependen del conocimiento previo que posee el lector cuando realiza la lectura de un texto.

Esta consideración habrá de recuperarse cuando se hable de las implicaciones que para la enseñanza tiene tal concepción de la actividad del lector en la construcción del significado.

Cuando el lector entra en contacto con el texto para identificar y reconocer las señales textuales, capta significantes lingüísticos, los relaciona con su significado y, mediante sus interacciones con éstos, produce sentidos, *modelos de significado*.

La construcción de un modelo mental de significado implica un proceso cognoscitivo en el que intervienen de manera fundamental las inferencias y el empleo de determinadas estrategias para la identificación de las señales textuales que apoyan esta construcción del modelo, así como la activación de las estrategias de razonamiento, que se refieren al control que el lector ejerce sobre su propia comprensión para evaluar el modelo construido (metacompreensión y procesos metacognoscitivos).

Según Johnston, “... las inferencias son actos fundamentales de comprensión, ya que nos permiten dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones y frases y completar las partes de

información ausente”. Estas inferencias tienen carácter conector y complementario, respectivamente.

Las inferencias realizan cuatro funciones: resolución de ambigüedad léxica, resolución de referencias pronominales y nominales, establecimiento de un contexto para la frase, y establecimiento de un marco más amplio dentro del cual interpretar, es decir, un marco para construir un modelo básico del significado del texto. Se señala además la existencia de subclases de inferencias, independientemente de las conectoras y las complementarias.

Aquí presentaremos las diferentes subclases de inferencia:

Relaciones lógicas

- a. *Motivacionales*. Por ejemplo, si en un texto dice: “Bill no ha comido en dos días”, es probable que uno infiera cierta motivación por parte de Bill para encontrar comida.
- b. *De capacidad*. Si un texto alude a la “riqueza”, se infiere sin dificultad que ésta permite comprar cosas.
- c. *De causa psicológica*. De un texto que presente los antecedentes apropiados, se infiere que el odio de una persona podría haber sido la causa de la muerte de otra.
- d. *De causa física*. Un texto que afirme la existencia de hielo en una carretera puede llevar a inferir que éste hizo que un coche patinara.

Relaciones informativas

- a. *Espacial y temporal*. Si en un texto se plantea que A ocurrió antes que B, puede inferirse que B ocurrió después que A.
- b. *Pronominal y léxica*. Se conoce el antecedente de “él” en una frase y cuál de los significados de una palabra polisémica es el correcto.

Evaluación

Inferencias basadas en juicios morales y sociales. Si en el texto se dice que “Pedro le pega a su mujer”, se puede inferir que no es una buena persona.

Estas inferencias son la esencia misma de la comprensión lectora, y cuantas más se hagan, mejor se comprenderá el texto.

Hasta aquí hemos descrito de manera general lo que al lector se refiere, partiendo fundamentalmente de una concepción de lectura más amplia de la que tradicionalmente predomina en la extensa literatura que ha influido en las prácticas escolares en torno a la enseñanza de la lectura.

El texto

Dentro de los conceptos de lectura y de comprensión lectora que sirven de base para los planteamientos que aquí se desarrollan, consideramos al texto como el otro polo de la *relación de significado*. En esta relación de significado entre el lector y el texto, intervienen de manera importante las características y propiedades de este último, en tanto que determinan el tipo de tarea intelectual que habrá de realizar el lector, de acuerdo con sus esquemas de conocimiento. Tales características pueden constituir una guía o un obstáculo para las interacciones que con el texto realiza el lector durante la creación de significado. Conocerlas e identificarlas es de suma trascendencia en la tarea pedagógica, ya que esto permitirá reconocer el tipo de trabajo intelectual, así como la reacción emocional y social que provoquen en el lector. Con este propósito, analizaremos algunas de las ideas centrales en torno al texto.

Concebimos al texto como una unidad lingüístico-pragmática que tiene como fin la comunicación. Desde este punto de vista, cualquier estructura sintáctica que constituya una idea

completa (las oraciones, específicamente), puede ser considerada como un *texto*. Sin embargo, dado que en toda situación comunicativa los textos que generalmente se articulan son mucho más complejos que la oración, consideraremos al texto como una unidad constituida por un conjunto de oraciones que, al agruparse en la escritura, conforman párrafos, capítulos u obras completas.

María Elena Rodríguez (1988) puntualiza la importancia de reconocer que el texto permite un diálogo entre autor y lector, así como la creación de los *efectos de sentido* que le atañen en tanto es un discurso, es decir, en tanto intervienen los componentes y valores referenciales de la lengua, que son los mismos que permiten la construcción y la comprensión del texto. Ella señala: “Los textos –desde una perspectiva sociofuncional– son selecciones, recortes, opciones, del potencial de significado contenido en el lenguaje... El recorte guarda estrecha relación con las intenciones del emisor quien deja en los textos marcas de su intención para que sean inferidas por el lector”. Y agrega que tales *marcadores de intención* aparecen en los textos en tres niveles: el lingüístico, el de las ideas o proposiciones, y el pragmático-extralingüístico.

Goodman plantea la necesidad de conocer las características del texto para poder reconocer lo que el lector comprende en su transacción con el texto que lee. Nosotros compartimos su propuesta, y por tal razón analizamos las características de los textos en función de: 1) su forma gráfica, 2) su relación con el sistema de la lengua, y 3) su estructura. En este análisis, agregamos un cuarto elemento, el que se refiere a: 4) su contenido.

1. Por su forma gráfica, el texto posee las características de direccionalidad y extensión, aspectos especiales que impactan a quienes interactúan con el texto, ya que no todas las lenguas se escriben en el mismo sentido –de derecha a izquierda, como

en el español y otras-, y no todos los textos poseen la misma extensión, lo que implica diferentes niveles de esfuerzo.

2. Por su relación con el sistema de la lengua, los textos escritos bajo la propiedad alfabética de la escritura se caracterizan por contener un sistema ortográfico, conjunto de grafías o letras, con sus propias reglas de combinación y de puntuación, que responden a los criterios para representar: *a)* los sonidos del lenguaje y sus modificaciones al combinarlos: aspectos fonéticos; *b)* las semejanzas y diferencias entre los significados de las palabras o léxico: aspectos fonémicos, así como semánticos por la conformación que se logra al combinar los fonemas, y *c)* los significados por medio de la puntuación: aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos del lenguaje.

Es de suma importancia considerar el señalamiento de Goodman sobre la no correspondencia total entre los aspectos fonológico, sintáctico y semántico con el ortográfico, por las limitaciones que cada uno tiene. Por ejemplo, la solución de la ambigüedad sintáctica en el lenguaje oral se da por medio de la entonación, y en el lenguaje escrito por medio de la puntuación, hasta cierto grado.

Otros autores señalan también –dentro de las marcas lingüísticas que caracterizan al texto– a los recursos de cohesión como los elementos del texto que hacen que éste se constituya en una unidad, y que sirven al lector para predecir e inferir el significado.

En el plano sintáctico, el texto contiene oraciones relacionadas entre sí, y en el plano del contenido –entendido éste como los significados particular y global del texto– debe presentarse una relación lógica entre las proposiciones, es decir, entre el significado que subyace en las oraciones y las partes del texto que dichas proposiciones conforman: párrafos, capítulos, etcétera, garantizando que el texto se construya en forma cohesiva y coherente a la vez.

Para explicar la *cohesión* y la *coherencia* diremos que:

La *cohesión* es una propiedad del texto determinada por la relación particular entre las proposiciones que la constituyen, a partir de recursos sintácticos y semánticos que tienen esta función.

Uno de los recursos fundamentales de cohesión es la *relación endófora*, que se define como aquella que permite que un elemento del texto pueda ser interpretado por la referencia que hace a otro, que también forma parte del texto, evitando repeticiones innecesarias que sólo dificultarían la lectura o la harían tediosa.

Los elementos de la lengua que tienen la función endofórica son fundamentalmente los pronombres, aunque los verbos pueden tener también esta función, ya que conjugados indican la persona gramatical.

Las relaciones endofóricas pueden ser de dos tipos: anafóricas y catafóricas. Los siguientes ejemplos, que utilizamos para explicarlas, fueron tomados del material de evaluación que se presenta en el último apartado de este libro:

- a. *Relaciones anafóricas.* Para poder interpretar una parte o un elemento del texto, es necesario remitirse a otro elemento que le antecede en el mismo texto.

Ejemplo:

El joven tomó una caja pequeña y, con mucho cuidado, la abrió. La luz iluminó su cara y también el pelo y los ojos negros de la muchacha.

En este caso, el pronombre *la* remite a *una caja pequeña*, y el pronombre posesivo *su* a *el joven*. Ambos elementos se relacionan con partes del texto que aparecen antes y evitan repeticiones innecesarias que sólo alargarían o complicarían la lectura; por ejemplo: "El joven tomó una caja pequeña y, con

mucho cuidado, abrió la caja pequeña. La luz iluminó la cara del joven y también el pelo y los ojos negros de la muchacha”.

b. *Relaciones catafóricas*. Para poder interpretar una parte del texto es necesario remitirse a otra que aparece más adelante en el mismo texto.

Ejemplo:

Necesito el juguete que le presté a mi amigo Adrián;
fui a su casa a recogerlo.

El pronombre *le* remite a *mi amigo Adrián*, que aparece después en el texto.

Otros recursos de cohesión pueden ser:

a. *Relaciones de sinonimia entre palabras y/o frases*. Una palabra o una frase se relaciona con otra palabra o frase del texto porque se refieren a un mismo elemento o personaje, formando una cadena cohesiva.

Ejemplo:

Desde la mañana hasta la noche el colibrí es atraído por los vistosos colores de las flores que adornan la selva, y se alimenta de su néctar. Para recogerlo introduce su pico con agilidad y precisión hasta el fondo de la flor y con movimientos veloces de su lengua extrae, en un abrir y cerrar de ojos, el precioso jugo azucarado, y cualquier insecto que se halle en ese momento en el interior de la flor.

b. *Enlaces o conectores*. Éste es un recurso eminentemente sintáctico que permite coordinar o subordinar las oraciones que constituyen el texto; aquí exponemos dos ejemplos, uno de coordinación y otro de subordinación.

- ♦ *Coordinación*: Las oraciones se relacionan entre sí por medio de una conjunción, manteniéndose ambas en un mismo nivel sintáctico.

Ejemplo:

El mar, Ana Lilia, se mueve constantemente y sus rugidos siempre se escuchan.

- ♦ *Subordinación*: Relación en la cual una oración depende de otra.

Ejemplo:

Hilario, el pastor, no pasará frío este invierno, tiene un jorongo que le compró a don Timoteo y está hecho con la lana de sus borregos.

Hemos mencionado aquí sólo algunos ejemplos de cohesión. No hemos agotado todas las posibilidades.

La *coherencia textual* corresponde al significado global del texto y a la forma en que se presenta el contenido, tema o asunto, organizado de acuerdo con su importancia, de tal manera que el texto se articula como un todo.

El texto también posee estructuras semánticas que permiten la presentación de la información con una secuencia ordenada lógicamente. La estructura de una historia comprende una serie de eventos que forman un problema central, y ésta concluye con la resolución del mismo.

Coherencia y cohesión tienen un carácter interdependiente. Sólo cuando ambas se dan en forma adecuada puede conside-

rarse que el texto está construido correctamente, y esto repercutirá de manera positiva en el lector.

Si tomamos en cuenta la función social del texto y la situación comunicativa, es decir, el contexto en el cual éste se inserta al entrar en relación con el lector, es necesario considerar los aspectos pragmáticos, es decir, aquéllos que tienen que ver con el uso de la lengua: eficiencia, eficacia y propiedad.

Para ciertos autores, estos aspectos son propiedades del texto y para otros constituyen características del desempeño de los lectores.

La *eficiencia*, entendida como la facilidad con que se cumple una tarea –en este caso la lectura–, “resulta de su uso en la comunicación con el mayor retorno y el menor esfuerzo”. Es decir que el texto será eficiente en la medida en que promueva en el lector un procesamiento tal que posibilite el uso de la menor cantidad de información, la menor energía, la menor cantidad de esfuerzos y le permita seguir siendo efectivo. El texto debe propiciar que la intención del autor sea detectada fácilmente por el lector.

La *eficacia* –o habilidad para obtener sentido– “depende de la intensidad de su impacto en el lector”. Además de los aspectos referidos a las estructuras semánticas y sintácticas –coherencia y cohesión–, en la eficacia influye el énfasis que el autor imprime para destacar alguna información utilizando diversos recursos de la escritura, como son títulos, subtítulos, letras destacadas por el color o tipo de edición, y las sugerencias dirigidas al lector.

La *propiedad* “atañe al cumplimiento de las demandas de la situación comunicativa”. Para lograrla, el escritor considera al lector y se forma una idea de éste con el fin de proporcionarle los datos en una lengua, vocabulario y estructura apropiados.

Por eso, los textos estructurados deductivamente, es decir que presentan al inicio el tema o la idea central, parecen ser más sencillos para los niños.

3. *Por su estructura*, los textos se tipifican en diferentes estilos. Los diversos tipos de texto que existen: expositivos, narrativos, argumentativos, informativos, carteles o *afiches* (volantes, propaganda, *posters*, etc.), periodísticos, instruccionales, epistolares y otros, se diferencian entre sí por sus formas de construcción –superestructura– y su función comunicativa o social.

De acuerdo con T.A. van Dijk (1983), un texto se estructura con base en esquemas que organizan sus diferentes partes y determinan el orden en que éstas deben aparecer.

El análisis de la estructura del texto expositivo puede realizarse con base en el siguiente cuadro presentado por Denise Muth (1990), y elaborado por Calfee y Curley en 1984.

Descripción

Definición

La definición trabaja sobre el significado de un término. Puede identificar rasgos, usos o relaciones con otros objetos conocidos, hechos o ideas.

División y clasificación

La división distingue las partes o miembros de un objeto o clase. La clasificación relaciona grupos de objetos, acontecimientos o ideas de acuerdo con el principio de similitud.

Comparación y contraste

La comparación generalmente enfatiza las similitudes entre dos o más entidades, mientras que el contraste enfatiza las diferencias.

Ilustración

Analogía

La analogía ilustrativa es una comparación entre dos cosas o acciones diferentes con el fin de establecer una explicación.

Ejemplo

Es una forma de ilustrar a través de una muestra típica o sobresaliente.

Secuencia

Proceso

El proceso comprende una serie de instancias relacionadas, cada una derivada de la anterior, y que termina en una decisión, un producto o un esfuerzo de algún tipo.

Causa y efecto

Es una sucesión de acontecimientos que se relacionan en una cadena causal.

Argumento y persuasión

Razonamiento deductivo

Argumento que va de lo general a lo deductivo particular, en el cual la conclusión necesariamente parte de las premisas.

Razonamiento inductivo

Argumento que va de lo particular a lo inductivo general. Un punto de partida puede ser considerado como más o menos probable según la fuerza de la evidencia en relación con la conclusión.

Persuasión

Línea de argumentación planteada para presentar las ideas de una manera más convincente. La corrección de la argumentación no es necesariamente un criterio.

Operacionalidad

Introducción

Es un comienzo en el cual el autor plantea un punto de vista y probablemente también la forma en que el tema va a ser desarrollado.

Transición

La transición actúa como puente integrador entre la información conocida y la información por conocer. También enfatiza las relaciones entre ideas o explica los cambios.

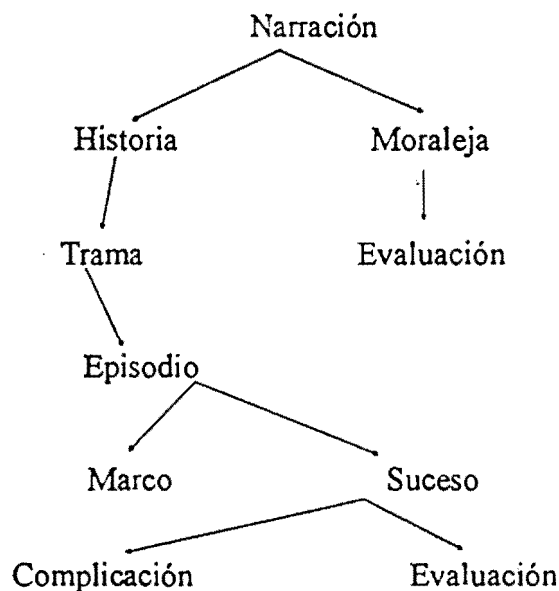
Conclusión

La conclusión generalmente incluye una revisión del material temático y une las líneas de pensamiento que pudieran quedar inconclusas.

La característica fundamental de la organización global de este tipo de texto expositivo es la presentación de la tesis y la argumentación.

El análisis de la estructura del texto narrativo puede realizarse considerando el siguiente esquema:

Digitizado por: I. S. G. Héctor Alberto Turrubiarres Cerino
hturrubiarres@beceneslp.edu.mx



(tomado de van Dijk, *op.cit.*)

La *complicación* consiste en una secuencia de acciones que constituyen un *suceso*. Dicho suceso se da en un lugar, en un tiempo y en ciertas circunstancias. Estos tres aspectos constituyen el *marco* de la narración. Marco y suceso conforman un *episodio*, y el conjunto de episodios constituye la *trama* de la narración. La *evaluación* consiste en dar una opinión o emitir un juicio sobre los sucesos, pero en sí misma no corresponde a la trama, ya que es “una reacción del narrador frente a ésta”.

El *marco*, la *evaluación* (del suceso y/o de la historia) y la *moraleja* pueden o no aparecer en forma explícita en el texto. La *trama* y la *evaluación* de la *narración* constituyen lo que sería “la verdadera historia”.

La característica fundamental de la narración es la referencia a las acciones de personas (o de animales y cosas que actúan como personas), de tal manera que los demás elementos de la

narración se subordinan a dichas acciones dentro de una secuencia temporal.

Es importante considerar que se pueden encontrar textos con una determinada superestructura que incluya partes o características de otras superestructuras. El texto narrativo suele ser muy *hospitalario*, en el sentido de que da cabida a bloques enteros de otro tipo de texto (argumentativo o descriptivo, por ejemplo), con sus propias superestructuras.

Los textos que comparten la misma superestructura se diferencian entre sí por su contenido y extensión. El texto narrativo, por ejemplo, puede tener mayor o menor número de episodios.

4. *Por los contenidos*, los textos pueden clasificarse según:

- el tema;
- el grado de complejidad con que el tema es tratado;
- la extensión y orden de las ideas;
- la cantidad de información explícita (información visual) e implícita (información no visual) que contienen;
- la cantidad y tipo de inferencias que exigen del lector;
- las palabras clave que activan los esquemas aplicables para la distinción de las ideas principales, y
- la activación de la afectividad del lector, entre otras características más que pudieran enumerarse.

La importancia de conocer todo aquello que caracteriza a los textos radica en el hecho de acercarnos al conocimiento de las *señales textuales* (elementos para el desarrollo de procesos ascendentes en la lectura: los que van del texto al lector y contienen el sentido que el autor tiene intención de transmitir), con las cuales el lector va a interactuar o a negociar (poniendo en juego los elementos para el desarrollo de los

procesos descendentes en la lectura: lo que el lector aporta), a partir de las *señales contextuales*, que son las que le permiten crear un nuevo significado, dándole sentido al texto: sus conocimientos previos en general (características del desarrollo lingüístico, cognoscitivo, emocional, social, lector), los conocimientos previos sobre el tema y sus propósitos al leer.

“Lo que el texto significa para el lector –afirma Spiro (citado por Lerner)– es algo más de lo que puede derivarse de cualquier análisis lingüístico o lógico de los elementos presentes en él. El texto es parte, evidentemente, del proceso creador del significado, pero debe considerarse en relación con las situaciones contextuales y con las actividades del lector, quien intentará construir un producto de comprensión que tenga sentido dentro de su perspectiva individual del mundo”.

Recopilación de material

Cuando el estudiante termina de elaborar su plan de trabajo, tiene el camino trazado para realizar organizadamente el acopio de material. Para esto necesita buscar libros, revistas, documentos, datos, etc. donde se aborde el tema que le interesa tratar, pues estas notas y datos son los que sostienen la investigación.

El acceso a las fuentes de información es pues, el primer paso para recabar el material necesario; estas fuentes se encuentran, según su carácter y naturaleza, en distintos organismos dedicados a la labor de concentrar organizadamente los materiales y ponerlos a la disposición del público.

Pueden distinguirse los siguientes tipos de fuentes y los respectivos sistemas de información donde se localizan:

Sistemas de información	Fuentes
Biblioteca	Bibliográficas
Hemeroteca	Hemerográficas
Archivo	Escritas (documentos)
Fonoteca o discoteca	Audiográficas
Filmoteca	Videográficas
Museos	Iconográficas

A continuación se verán, de manera general las características y los servicios de los sistemas de información, así como también, algunas modalidades en el registro de cada una de las fuentes.

LOS SISTEMAS DE INFORMACION

Se denomina sistema a la combinación ordenada y metódica de unas partes que actúan entre sí para lograr un resultado, formar un conjunto o cumplir con un objetivo. La biblioteca, la hemeroteca, el archivo, etc. son sistemas de información creados con unas funciones específicas para proporcionar unos servicios también específicos: lograr la difusión de las fuentes documentales de información.

Conocer el funcionamiento y los servicios de los sistemas de información, provee al estudiante de los elementos necesarios para aprovecharlos al máximo.

LA BIBLIOTECA

La biblioteca es una institución que funciona como instrumento de trabajo indispensable para el estudiante-investigador, y que guarda fundamentalmente libros, aunque algunas bibliotecas contienen también materiales audiovisuales y publicaciones periódicas.

Las hay de varios tipos: generales y especializadas, públicas y privadas.

Las primeras abarcan materiales sobre todos los aspectos del conocimiento, y las segundas, se abocan hacia contenidos muy específicos y particulares de la ciencia. Las públicas pertenecen al Estado, a las universidades, a ciertas instituciones, y a ellas pueden concurrir de manera directa todos los interesados. En cambio, las particulares son propiedad de personas o de instituciones a las que se puede tener acceso por medio de procedimientos muy específicos señalados por cada biblioteca.

Por lo general, las bibliotecas disponen sus materiales en estantes a los que el usuario no tiene acceso de manera directa; son pocas las que cuentan con servicio de estantería abierta, donde cada lector, personalmente escoge los volúmenes que le interesan. El servicio de estantería cerrada, o sea el primero que se mencionó, requiere de ficheros o catálogos y de un personal dedicado a atender al público.

Funciones y servicios

Las bibliotecas, de manera particular, tienen sus propios mecanismos de organización interna, pero en general coinciden en proporcionar a los usuarios los mismos servicios a través de las siguientes funciones:

a) SELECCION. Sería imposible que las bibliotecas recabaran todos los libros que existen. Adquieren sus existencias mediante un proceso de selección en el que intervienen varios factores: en primer término, la especialidad de la biblioteca y las necesidades de la comunidad a la que sirve; en segundo lugar, los mismos usuarios (estudiantes, maestros) o los programas de estudio de las escuelas y universidades, pueden funcionar

como vehículos para sugerir la adquisición de ciertas obras. Con base en esta información, la biblioteca detecta las necesidades de su comunidad y procede a seleccionar las obras que considera más útiles, desde la perspectiva de sus propios objetivos y de las necesidades de los usuarios.

b) **ADQUISICION.** La forma de adquirir los materiales es diversa; puede ser a través de la compra directa, el canje con otras bibliotecas o el donativo de personas o instituciones.

c) **ORGANIZACION.** Habiendo adquirido el material, la biblioteca se aboca a organizarlo mediante dos procedimientos:

Catalogación. Consiste en describir las obras utilizando tarjetas o fichas con el fin de identificar cada libro. Ahora bien, cada obra es descrita por triplicado, pues se elaboran tres tipos de tarjetas: de autor, de título y de materia. Estas tarjetas son colocadas en tres tipos de ficheros, los cuales están siempre a la disposición del público. Si el usuario sólo conoce el nombre de la obra que necesita consultar, puede recurrir al fichero de título, o bien, si desea encontrar varias obras que versen sobre un tema determinado, podrá acudir al fichero de materia, donde estarán ubicadas todas las tarjetas correspondientes a los libros con que cuenta la biblioteca sobre el tema.

Así pues, el estudiante-investigador necesita conocer y manejar los tres tipos de ficheros para poder tener acceso, de una manera fácil, a un material adecuado y suficiente.

Los datos que contiene una ficha de autor son los siguientes:

	3	5	4	6	
1	F1216				
2	B3.r				
	BATAILLON, Claude. <u>Las regiones geográficas en México.</u> 3ed., Tr. de Florentino M. Torner. México, Ed. Siglo XXI, 1976. 231 p. (Economía y Demografía).				7
11	1. México. Descripciones, mapas y viajes. l. t.				

- 1 Anotación que le corresponde según la clasificación.
- 2 Clave correspondiente al apellido del autor, al número de obras que tiene la biblioteca sobre el mismo y la inicial del título de la obra.
- 3 Nombre del autor.
- 4 Título de la obra.
- 5 Número de edición.
- 6 Traductor.
- 7 Ciudad donde se publicó la obra.
- 8 Editorial.
- 9 Fecha de publicación.
- 10 Número total de páginas.
- 11 Serie o colección.
- 12 Enunciación de manera general sobre los contenidos del libro.

La ficha de título contiene los mismos datos, sólo que el título de la obra ocupa el primer lugar y el nombre del autor se coloca en segundo término:

863
L2p

Paradiso. José Lezama Lima. 4 ed. México, Era, 1976. 490 p.

La ficha de materia incluye una anotación en la parte superior de la tarjeta, alusiva al tema de que trata el libro. Los demás datos mantienen el orden de la ficha de autor:

Clasificación. La biblioteca utiliza sistemas de clasificación para colocar físicamente dentro de los estantes, todos los volúmenes, y localizarlos con facilidad. Los sistemas de clasificación más usados son tres: el de Melvil Dewey, la Clasificación Decimal Universal y el Sistema del Congreso de Estados Unidos.

Clasificación Decimal de Dewey. Este sistema fue creado por Melvil Dewey en 1876 y actualmente es manejado por una gran cantidad de bibliotecas, dadas las ventajas que reporta. Esta clasificación consiste en dividir el conocimiento de manera general en diez grupos, y asignarle a cada uno, un número:

- 000 Obras generales.
- 100 Filosofía y psicología.
- 200 Religión.
- 300 Ciencias sociales.
- 400 Lingüística.
- 500 Ciencias puras.
- 600 Ciencias aplicadas.
- 700 Artes y recreación.
- 800 Literatura.
- 900 Geografía e historia.

Ahora bien, cada uno de estos grupos se subdivide en apartados, y éstos en otros, ejemplo:

- 300 Ciencias sociales.
 - 310 Estadística.
 - 320 Ciencia política.
 - 321 Tipos y formas del estado.
 - 322 Relaciones del estado con grupos organizados.
 - 323 Relaciones del estado con individuos.
 - 324 Sufragio.
 - 325 Migración internacional.
 - 326 Esclavitud y emancipación.
 - 327 Relaciones internacionales.
 - 328 Legislación.
 - 329 Política práctica.
 - 330 Economía.
 - 340 Derecho.
 - 350 Administración pública.
 - 360 Bienestar social.
 - 370 Educación.
 - 380 Comercio.
 - 390 Costumbres y folklore.

Las bibliotecas que han adoptado esta clasificación, anotan en cada tarjeta de los ficheros el número que corresponde a cada libro; además, incluyen en la parte inmediata inferior a él, una clave formada por el apellido del autor, el número de obras que contiene la biblioteca sobre el mismo y la inicial del título de la obra. Ejemplo:

863 L2p	LEZAMA LIMA, José. Paradiso 4 ed. México, Era 1976. 490 p.
------------	---

Clasificación Decimal Universal. Este sistema, conocido también con el nombre de Bruselas, parte de la división de Dewey; así

- 0 Obras generales
- 1 Filosofía y psicología
- 2 Religión
- 3 Ciencias sociales
- 4 Lingüística
- 5 Ciencias puras
- 6 Ciencias aplicadas
- 7 Artes y recreación
- 8 Literatura
- 9 Geografía e historia

Las subdivisiones se hacen de la siguiente forma:

- 3 Ciencias sociales
 - 31 Estadística.
 - 32 Ciencia política.
 - 33 Economía
 - 331 Trabajo
 - 332 Finanzas
 - 334 Cooperativas
 - etcétera.

Sistema de la Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos. Este sistema parte de 25 apartados iniciales a los que se les asigna una letra del alfabeto. Los apartados principales son los siguientes:

- A Obras generales
- B Filosofía, religión
- C Historia, ciencias auxiliares
- E América (general) y Estados Unidos (general)
- F Estados Unidos (local) y otros países americanos
- G Geografía, antropología
- H Ciencias sociales
- J Ciencia política
- L Educación
- M Música
- N Bellas artes
- P Lingüística y literatura
- Q Ciencia
- R Medicina
- S Agricultura y otras
- T Tecnología
- U Ciencia militar
- V Ciencia naval
- Z Bibliografía y biblioteconomía

Estos apartados generales se dividen en otros grupos, y se agregan números para identificar las divisiones más específicas:

- HB Teoría económica.
- HB221 Precios.
- HB225 Índices de precios.
- HB231 Historia general de los precios.
- HC Producción nacional y condiciones económicas.
- HD Agricultura e industria.

Si el estudiante-investigador conoce, aunque de manera general, los sistemas de clasificación utilizados en las bibliotecas, podrá desenvolverse mejor en el uso de éstas, y además podrá aplicar uno de estos sistemas para agrupar los libros de su biblioteca particular, y así, obtener los beneficios que aportan estos sistemas.

ch) CIRCULACION. Cuando una biblioteca termina el proceso de catalogación y clasificación de los volúmenes, llega a su objetivo primordial: la difusión y circulación de su acervo. Esta actividad la desarrolla a través de tres sistemas de préstamo, a saber, en el propio local de la biblioteca, préstamo a domicilio o préstamo interbibliotecario. Además, para lograr la difusión se utilizan las publicaciones periódicas de boletines sumarios, listas bibliográficas, lista de adquisiciones recientes, etc.

d) ORIENTACION. Las bibliotecas proporcionan información a los usuarios en torno a la naturaleza de los materiales que posee, a los reglamentos de la institución, acerca de cómo está organizado el material, etc.

COLECCIONES

Los materiales que contiene una biblioteca pueden clasificarse, de manera general, en las siguientes colecciones:

a) COLECCION GENERAL. Se incluyen las obras que son consultadas regularmente por el estudiante; por ejemplo los libros de texto, las monografías, algunos folletos, etc.

b) OBRAS DE REFERENCIA O CONSULTA. Tienen como fin aclarar dudas al estudiante, pues proporcionan una información más o menos esbelta pero precisa, sobre distintos temas. El uso de estas obras es indispensable para el investigador, por lo cual se encuentran regularmente en las estanterías abiertas y no se prestan a domicilio. Las más importantes son las enciclopedias, diccionarios, atlas, índices, anuarios, directorios, bibliografías, resúmenes, compendios estadísticos, gaceteros, etc.

c) MICROFORMAS. Las bibliotecas actuales, en su mayoría han incluido este tipo de materiales que vienen a suplir a los materiales escritos, en virtud de las ventajas de espacio o de larga duración que proporcionan. Como ejemplos pueden mencionarse las microfichas, micropelículas, los audiovisuales, etc.

LA HEMEROTECA

La hemeroteca es la institución donde se localizan las publicaciones periódicas, es decir, las impresiones que aparecen a intervalos de tiempo regulares o irregulares, como los periódicos, las revistas, algunos folletos, semanarios, etc.

Los servicios que presta la hemeroteca son similares a los de la biblioteca: también ahí se utilizan los ficheros o en su defecto el kardex, que contienen el instrumento de recolección de las publicaciones periódicas: la ficha hemerográfica. Esta información periódica recopilada por la hemeroteca es fundamental para la investigación, pues conforma la vida cultural, política, económica, deportiva, científica, etc. tanto nacional como internacional.

Es importante señalar que en muchas ocasiones, el material hemerográfico es absorbido por la biblioteca y ordenado en una colección especial. Sin embargo, existen instituciones dedicadas exclusivamente a la recolección de publicaciones periódicas. En México, la más importante es la Hemeroteca Nacional.

Esta colección de «Instrumentos» se propone ofrecer manuales básicos, claros, con la máxima información, que analicen a fondo el estado actual de una cuestión, sin olvidar los antecedentes históricos, y tratando de aclarar las líneas tendenciales que se perfilan en un futuro inmediato.

Aunque la escuela no les motive, los jóvenes parecen amar la escritura. Críticos, escritores y periodistas ironizan al mundo sobre esta pasión solitaria de gentes que no encuentran canales para publicar, y recuerdan que, en cambio, se lee muy poco. Pero la escritura puede proporcionar un enorme placer, y ofrece una plataforma para concentrarse, reflexionar y hablar consigo mismo.

Este manual sobre la escritura presenta las técnicas básicas para componer un buen texto: generar, reunir y organizar las ideas, construir un esquema, desarrollar los distintos párrafos, utilizar la puntuación, los vocablos y el estilo apropiados, revisar lo escrito, y presentarlo en una forma definitiva y eficaz. El lector encontrará ejercicios que podrá autocorregir controlando las posibles soluciones al final de cada capítulo.

El presente libro está dedicado a los estudiantes de cualquier nivel, desde la escuela media hasta la universidad; a los profesores que tienen que redactar textos en su trabajo (por ejemplo cartas, informes o actas); y a todos aquellos que desearán mejorar su propio modo de escribir.

EL LIBRO VARIADO - CÓMO SE ESCRIBE

ma. teresa serafini

CÓMO SE ESCRIBE

Aunque no se usa el automóvil, con la nueva ley ya no es posible no renovar el permiso de circulación cuando este caduca.

Las vacaciones son bellas sólo cuando a través de ellas es posible divertirse y relajarse.

Serafini, María Teresa (1996), "De un estilo segmentado a un estilo cohesionado", en *Cómo se escribe*, México, Paidós (Instrumentos Paidós, 12), pp. 173-201.

EDICIONES PAIDÓS

ISBN 968-853-325-4



33012

9 789688 533253

INSTRUMENTOS PAIDÓS
Colección dirigida por Umberto Eco

6. De un estilo segmentado a un estilo cohesionado

Cuando pensamos en los escritores famosos, con frecuencia los asociamos a un estilo peculiar, adoptado en sus textos. Por ejemplo, asociamos a escritores como Azorín, Casola y Moravia con períodos sencillos y breves; y en cambio, a escritores como Proust con períodos largos y una sintaxis complicada. El estilo de un escritor profesional (y también el de cada uno de nosotros) puede ser descrito de forma analítica y relacionado con muchos factores tales como la personalidad, la cultura, la presencia o ausencia de elementos descriptivos, de diálogos, de argumentaciones.

En este capítulo queremos llamar la atención sobre la existencia de dos estilos que consideramos contrapuestos: el estilo segmentado y el estilo cohesionado. El estilo segmentado se caracteriza por períodos breves, una sintaxis sencilla, la presencia de cierta redundancia, distintos pronombres y muchos puntos. Los textos de estilo segmentado son, a igual cantidad de información, más largos y fragmentarios. El estilo cohesionado, en cambio, presenta períodos más largos y una sintaxis más articulada. Los textos escritos con un estilo cohesionado dan un mayor número de informaciones en un menor número de períodos, con respecto a los textos de estilo segmentado; de ahí que resulten más densos y concisos.

Cada uno de los dos estilos posee ventajas e inconvenientes, que aparecen ilustrados en la figura 6.1. Un texto caracterizado por un estilo particularmente segmentado es en general claro, porque con sus frases breves presenta la información poco a poco; pero a la larga resulta monótono, porque es plano y poco ligado. En cambio, cuando el texto presenta una cohesión excesiva, resulta realmente fatigoso leerlo, con sus períodos larguísimos y muy densos en informa-

	ESTILO SEGMENTADO	ESTILO COHESIONADO
PERÍODOS	breves	largos
SINTAXIS	sencilla coordinación	complicada subordinación
CANTIDAD DE INFORMACIÓN	más escasa	más abundante
TEXTOS	redundantes más largos	concisos más breves
PRONOMBRES	más numerosos	menos numerosos
SUSTANTIVOS	menos numerosos	más numerosos
PREPOSICIONES	menos numerosas	más numerosas
VENTAJAS	claridad	variedad
INCONVENIENTES	monotonía	complicación
TÍPICO	lengua hablada escritos de divulgación	lengua escrita textos literarios, históricos, filosóficos, jurídicos

Fig. 6.1. Comparación entre el estilo segmentado y el estilo cohesionado

ción. Si el objetivo primario es escribir textos fácilmente comprensibles, es preferible el estilo segmentado; en cambio, si se quiere comunicar un pensamiento complejo, en un tono literario y cuidado, es preferible optar por un estilo cohesionado. Las fórmulas que miden la legibilidad de los textos, entendida como claridad y facilidad de comprensión, aconsejan el estilo segmentado: en efecto, esas fórmulas, entre otros elementos, computan el número medio de palabras por frase y valoran como más legible el texto que presente frases más breves.

Los estilos segmentado y cohesionado son dos simplificaciones extremas, los casos límite entre las infinitas posibilidades intermedias. De hecho todo texto posee, en sus diferentes partes, características de uno y otro estilo, aunque con

predominio de uno de los dos. Veamos dos textos que ejemplifican los dos estilos:

EJEMPLO DE ESTILO COHESIONADO

Con este informe queremos mostrar que el objetivo de nuestra investigación es la caracterización de situaciones estratégicas que reflejan el éxito de determinadas personas a través de las instituciones sociales.

EJEMPLO DE ESTILO SEGMENTADO

Este informe describe los resultados de nuestra investigación, investigación que apuntaba a definir algunas situaciones estratégicas. En particular, nos hemos ocupado de mostrar las situaciones que llevan al éxito a determinadas personas. Nos hemos centrado únicamente en situaciones relativas a las instituciones sociales.

A continuación se ofrece un caso límite de estilo cohesionado; el texto es comprensible, pero leerlo resulta muy fatigoso (véase también la sección 9.4.2.b).

[...] no contamos todavía con una experiencia y práctica difundidas de la utilización de la informática como catalizador formativo y didáctico, al no existir aún ambientes didácticos, propuestas curriculares y modelos de trabajo suficientemente contrastados que permitan a los enseñantes «ver» la capacidad de la informática para clarificar, amplificar y consolidar los procesos de conceptualización y de reorganización de las competencias disciplinares o sectoriales en sistemas dirigidos al dominio lingüístico, comunicativo y de representación de los conocimientos; [...] («La extensión del plan nacional para la informática al aprendizaje lingüístico durante el bienio», en *Estudios y documentos de los Anales de la Instrucción Pública*, 1991).

En los escritos de principiantes, el estilo segmentado es sin discusión el más frecuente. El fenómeno se explica por el hecho de que el estilo segmentado es típico de la lengua hablada: en la emisión rápida de la lengua oral se construyen en general frases breves y coordinadas. Muchos principiantes plasman sobre el papel las informaciones con el mismo estilo que emplean al hablar, creando un texto inconexo, chato y redundante. Los escritores más expertos adquieren con el

tiempo un estilo más cohesionado, en especial en los textos más formales.

Para mejorar el propio estilo es importante tener conciencia, en primer lugar, de las ventajas y desventajas de las diferentes formas expositivas; y en segundo lugar, de las características del propio modo de escribir. El estilo excesivamente cohesionado puede mejorarse fragmentando el texto en sus frases básicas. En cambio, el estilo demasiado segmentado y plano puede enriquecerse mediante la aplicación sistemática de una serie de reglas. En este capítulo nos ocupamos sólo de ese segundo caso, es decir de los recursos que pueden utilizarse para dar al texto mayor densidad y cohesión, de forma que adquiera las características más típicas de la lengua escrita.

6.1. Uso de la subordinación en lugar de la coordinación

El estilo segmentado y el estilo cohesionado se diferencian por la sintaxis de los períodos: el estilo segmentado utiliza preferentemente la coordinación y el estilo cohesionado, la subordinación. Con la coordinación (o parataxis) las proposiciones que forman el texto mantienen su autonomía sintáctica y semántica. Por ejemplo, en:

a. Hace calor, me voy a la piscina

cada una de las dos frases está gramaticalmente completa y dotada de sentido. Conviene recordar que la coordinación se puede conseguir por medio de conjunciones coordinativas (por ejemplo, *y* —conjunción copulativa—, *pero* —conjunción adversativa—, y *por tanto* —conjunción conclusiva—), pero también por yuxtaposición o asíndeton, es decir, sin ninguna conjunción; entre las dos frases aparece tan sólo un signo de puntuación.

Con la subordinación (o hipotaxis) las proposiciones que constituyen el texto están situadas en una relación jerárquica: una de ellas, llamada principal, es autónoma; la otra, o las otras (llamadas secundarias o subordinadas) dependen de ella, tanto desde el punto de vista gramatical como desde el semántico. Por ejemplo en:

b. Como hace calor, me voy a la piscina

me voy a la piscina es la proposición principal, y *como hace calor* es la proposición subordinada.

Las construcciones coordinadas y subordinadas son equivalentes en el plano lógico-semántico. Los dos textos, a. y b., son idénticos desde el punto de vista del contenido, pero en el primer texto la relación lógica entre las dos frases no se explicita, mientras en el segundo se expresa claramente, por medio de la conjunción.

Por tradición, el uso de la hipotaxis se considera más culto y adecuado a la prosa argumentativa de tipo literario, filosófico, histórico, jurídico o artístico; en tanto que el uso de la parataxis se considera típico de un estilo ingenuo o primitivo. En realidad, muchos estudios de este siglo sobre la comprensión de los textos han destacado el valor y la eficacia del empleo de la parataxis, que, a menudo, es el fruto de un largo trabajo de simplificación y dominio de las relaciones entre las frases y, por consiguiente, puede representar un estadio más avanzado y un modo de comunicar más expresivo que la hipotaxis. Un ejemplo interesante en el plano estilístico nos lo ofrece Gaetano Cappelli, que escribe novelas utilizando casi exclusivamente la parataxis: los períodos se han simplificado hasta presentar sólo la proposición principal, sin subordinadas. Por ejemplo:

Es la una cuando regreso al gimnasio. Los demás se han ido a casa dormir. Me coloco detrás del banco. Cojo el *walk-man*. Cojo la casete de Budd y Eno. Voy a la zona del solarium. Me desnudo. Regulo el temporizador en treinta minutos. Apago todas las luces. Enciendo un cigarrillo. Me siento en una tumbona. Veo arrojar la brasa en la oscuridad. Me pongo el gorro (Gaetano Cappelli, *Mestieri sentimentali*, 1991).

La opción entre construcciones paratácticas y construcciones hipotácticas va ligada al gusto subjetivo y a las situaciones. El objetivo de este capítulo es, recordémoslo, la búsqueda de recursos para hacer el texto más denso y cohesionado, y por tanto, en particular, de modos de pasar de la parataxis a la hipotaxis.

6.1.1. Uso de proposiciones subordinadas explícitas

Dos proposiciones independientes pueden fusionarse en un período mediante la subordinación de una de las dos a la otra; las proposiciones subordinadas pueden ser explícitas o implícitas. Veamos ahora el primer tipo. Las subordinadas explícitas se caracterizan por un verbo personal (indicativo, subjuntivo o condicional) y se introducen por medio de una conjunción o locución subordinativa (por ejemplo *porque* —conjunción causal—, *aunque* —conjunción concesiva—, *en la medida en que* —locución conjuntiva causal—).

A continuación se exponen dos ejemplos: con dos proposiciones independientes, coordinadas, se construye un período que presenta una subordinada explícita.

Se le había hecho tarde. Llamó a un taxi *Como se le había hecho tarde, llamó a un taxi*

Oyó ladrar al perro y se precipitó a la ventana *Cuando oyó ladrar al perro, se precipitó a la ventana*

6.1.2. Ejercicios

En los siguientes textos formados por dos proposiciones independientes, transformar una de las proposiciones independientes en una subordinada explícita. Se advierte que las soluciones aceptables son muchas.

1. Era muy tarde, sin embargo, María telefoneó a Carlos.
.....
2. Esperábamos el autobús. Se acercó una mujer.
.....
3. Se rompió una cañería, por tanto, se inundó la cocina.
.....
4. Llegó a su casa y abrió la nevera.
.....
5. La casa no está terminada; nos mudaremos mañana.
.....
6. El ladrón corrió por el callejón y el policía lo persiguió.
.....

6.1.3. Simplificación de las proposiciones relativas

En algunos casos, al pasar de una construcción paratáctica o una hipotáctica, una de las proposiciones se transforma en relativa. Por ejemplo:

Los jóvenes bailaban enlazados y los padres les miraban con simpatía. (11 palabras) *Los padres miraban con simpatía a los jóvenes que bailaban enlazados. (11 palabras)*

Sacchi es el entrenador del Milán. Ha llevado a su equipo a la victoria en dos Copas de Europa consecutivas. (20 palabras) *Sacchi, que es el entrenador, ha llevado al Milán a la victoria en dos Copas de Europa consecutivas. (18 palabras).*

Cuando la proposición relativa se construye con el verbo copulativo *ser* (como en el segundo ejemplo), es posible dar un paso más: la supresión del pronombre relativo y del verbo *ser*. Los sustantivos y los adjetivos que forman el predicado quedan como aposiciones y atributos del nombre que rige la proposición relativa.

Sacchi, que es el entrenador, ha llevado al Milán a la victoria en dos Copas de Europa consecutivas. (18 palabras) *Sacchi, el entrenador, ha llevado al Milán a la victoria en dos Copas de Europa consecutivas. (16 palabras)*

O bien:

El entrenador Sacchi ha llevado al Milán a la victoria en dos Copas de Europa consecutivas. (16 palabras)

En ocasiones, en lugar de toda una proposición relativa es posible utilizar un adjetivo:

La afirmación que finalizó el discurso resultó bastante extraña. (9 palabras) *La afirmación final del discurso resultó bastante extraña. (8 palabras)*

A quienes no saben esquiar se les recomiendan las pistas azules. (11 palabras) *A los esquiadores principiantes se les recomiendan las pistas azules. (10 palabras)*

6.1.4. Ejercicios

En los siguientes textos, constituidos por dos proposiciones independientes, transformar una de ellas en relativa. Posteriormente, si es posible, eliminar el pronombre relativo.

7. Fido era un bulldog. El perro atacó al niño.
.....
8. Mara es una vieja amiga mía. Me telefoneó el domingo.
.....
9. El libro es un ensayo sobre Pirandello y está escrito por un famoso crítico.
.....
10. Sandro es un niño mimado. Quiere un juguete nuevo cada día.
.....
11. El coche es un viejo FIAT 126 y tiene el motor fundido.
.....
12. La planta era una hortensia y necesitaba mucha agua.
.....
13. El pastel era de hojaldre. Se acabó en pocos minutos.
.....
14. Se plantaron adelfas. Éstas son unos arbustos robustos y decorativos.
.....
15. En el piso de abajo vive una señora anciana. Esa señora se quejó de los ruidos.
.....
16. En verano, los pueblos de la Versilia están muy concurridos. Son famosos centros de veraneo.
.....
17. Por la pista forestal que bordeaba el arroyo pasó un automóvil. Era de color claro y estaba cubierto de polvo.
.....
18. El acusado fue declarado culpable. Se trataba de una persona muy conocida en el mundo de la moda.
.....

18. Un párrafo de aquel artículo me pareció muy interesante. Era el párrafo con el que empezaba el artículo.
.....
.....

6.1.5. Uso de proposiciones subordinadas implícitas

Hemos dicho que dos proposiciones independientes pueden fusionarse en un período mediante la subordinación de una de las dos a la otra; veremos ahora el caso en que la proposición subordinada es implícita, es decir, tiene el verbo en un modo impersonal. Analizaremos en particular el uso del participio pasado y del gerundio.

a. Uso del participio pasado

Dadas dos proposiciones independientes, en algunos casos es posible pasar uno de los dos verbos del modo personal a un participio pasado. Si el sujeto del participio coincide con el de la proposición principal, el participio concordará con éste. Por ejemplo:

Llegó a Sicilia y se sintió feliz. (7 palabras) *Llegado a Sicilia, se sintió feliz.* (6 palabras)

Habíamos sido derrotados en el partido final y nos sentíamos tristes. (11 palabras) *Derrotados en el partido final, nos sentíamos tristes.* (8 palabras).

Si el participio tiene un sujeto diferente del sujeto de la proposición principal, respecto de la cual es sintácticamente autónomo, estamos ante un participio absoluto. Por ejemplo:

Cerró la puerta y luego salió. (6 palabras) *Cerrada la puerta, salió.* (4 palabras)

Finalizamos la carrera y luego nos fuimos a almorzar. (9 palabras) *Finalizada la carrera, nos fuimos a almorzar.* (7 palabras)

En ocasiones, el uso del participio pasado hace indispensable una reelaboración de la proposición principal. En el ejemplo siguiente se ha suprimido el sujeto *esta situación* para hacer concordar el verbo con el nuevo sujeto *las ruinas*.

Las ruinas de la zona *no han sido restauradas*. Esta situación hace sospechar que faltan fondos. (16 palabras)

Las ruinas *sin restaurar* de la zona hacen sospechar que faltan fondos. (12 palabras)

El participio pasado puede sustituir también a las subordinadas explícitas temporales, reduciendo el número de palabras y creando, por lo general, un estilo más elegante. Por ejemplo:

Después de haber terminado los deberes, salió a jugar al patio. (11 palabras)

Terminados los deberes, salió a jugar al patio. (8 palabras)

b. Uso del gerundio

Dos proposiciones independientes pueden fundirse en un período, transformando en gerundio uno de los verbos en modo personal; pero, en este caso, en español, hay que tener en cuenta que sólo se considera correcto que se transforme en gerundio el verbo que expresa la situación anterior, y no la posterior, de las dos que se combinan. Por eso, no se considera aceptable (marcada con asterisco) una de las posibilidades. Por ejemplo:

El dentista *hacía esperar* mucho rato; este hecho *ponía nerviosos* a los pacientes. (13 palabras)

*El dentista hacía esperar mucho rato, *poniendo nerviosos* a los pacientes. (11 palabras)

El dentista ponía nerviosos a los pacientes, *haciéndoles esperar* mucho rato. (11 palabras)

Conviene también recordar la norma de que el gerundio comparte el sujeto del verbo de la proposición principal. En el siguiente texto, la utilización del gerundio es errónea porque no se refiere al sujeto principal, *los niños*, sino a otro elemento de la proposición anterior, *los padres*.

Los padres dejaron a los niños en casa. Habiendo salido al cine, los niños se quedaron solos durante dos horas.

Para corregir este texto es necesario modificar la oración principal, de modo que su sujeto coincida con el del gerundio:

Los padres dejaron a los niños en casa. Habiendo salido al cine, los dejaron solos durante dos horas.

El gerundio puede tener un sujeto distinto del de la oración principal, pero en ese caso ha de ser expreso.

Los padres dejaron a los niños en casa. Habiendo salido al cine el papá y la mamá, los niños se quedaron solos durante dos horas.

6.1.6. Ejercicios

Los textos siguientes están formados por dos proposiciones independientes. Hay que fundirlas en un solo período, transformando una de las dos proposiciones en subordinada implícita, con participio pasado o gerundio.

20. Nos comimos el pastel y después nos fuimos a la cama.

21. El domingo leí un libro. El volumen había sido publicado en 1934.

22. En el museo han robado un collar. La joya había pertenecido a Josefina Bonaparte.

23. Se abrochó el cinturón de seguridad. Luego encendió el motor.

24. Llegó a casa y se derrumbó sobre el sofá.

25. Mario volvió a llevar al mecánico el coche. Éste había sido reparado ya el día anterior.

26. Héctor llevó la americana al tinte. Se había manchado de salsa.

27. Se habían anunciado medidas drásticas contra la mafia, pero la situación no cambió.

28. El bombardeo había causado grandes estragos y destrucciones. Empezó al amanecer y continuó durante dos horas.

29. La meta estaba situada al final de una larga ascensión. Los corredores se aproximaban a ella con gran esfuerzo.

30. La Ilustración quería erradicar la dependencia de las tradiciones sirviéndose de la razón. Este movimiento se desarrolló durante el siglo XVIII.

31. Carlos hacía los deberes de todo el mundo. Siempre apuntaba las soluciones a sus amigos.

32. El televisor se adaptaba bien al mueble. Se ajustaba al hueco que había quedado libre.

33. El caballo era demasiado lento. El niño, que deseaba galopar, estaba contrariado.

34. El equipo de Nápoles protagonizó una espectacular remondata. El hecho entusiasmó a los espectadores de los graderíos.

35. La muchacha demostraba que su pretendiente le gustaba. Le dedicaba grandes sonrisas.

6.2. Uso de sustantivaciones

La sustantivación consiste en la transformación en nombre o sustantivo de un verbo o de un adjetivo. Por ejemplo:

		SUSTANTIVACIÓN
vencer	→	victoria
estudiar	→	estudio
rico	→	riqueza
abundante	→	abundancia

El uso de la sustantivación permite fundir dos proposiciones independientes y suprimir pronombres y conjunciones, con lo que se reduce, en algunos casos, el número global de palabras. Las sustantivaciones son un elemento típico del estilo cohesionado y de la lengua escrita. La construcción con un nombre produce la pérdida de algunas informaciones sobre tiempos y relega a un segundo plano al sujeto de la acción; pero crea una secuencia de palabras fácilmente insertable en otras frases.

Se describen a continuación algunas situaciones generales en las que se utilizan las sustantivaciones.

6.2.1. Sustantivación del verbo

En presencia de dos frases separadas, en algunos casos es posible sustantivar el verbo de una de ellas, construyendo una única frase. Veamos un ejemplo:

El Museo de Brera *ha sido clausurado*. Esta situación ha irritado a los turistas.
La clausura del Museo de Brera ha irritado a los turistas.

Las dos frases han sido reestructuradas. La frase en la que se produce la sustantivación queda englobada en la otra: el verbo *ha sido clausurado* se transforma en *la clausura*; el sujeto *el Museo de Brera* queda unido mediante un *del* al nuevo sustantivo. En la segunda frase se suprime el sujeto, *esta situación*. Veamos otro ejemplo:

Nuevos socios *entraron* en el grupo. Eso fue causa de muchos problemas.
La entrada en el grupo de nuevos socios fue causa de muchos problemas.

El uso de una sustantivación en el lugar de uno de los dos verbos obliga en ocasiones a un cambio del otro verbo. En el ejemplo siguiente, *regresar* es sustituido por *impulsó a regresar*.

El tiempo empeoraba. Por esa razón los veraneantes *regresaron* a toda prisa a sus casas o al hotel. El empeoramiento del tiempo *impulsó* a los veraneantes *a regresar* a toda prisa a sus casas o al hotel.

En la reestructuración de las frases, la sustantivación puede desempeñar la función de sujeto, objeto u otro complemento. En los ejemplos vistos hasta ahora, la sustantivación desempeña la función de sujeto. Veamos ahora dos nuevos ejemplos en los que desempeña respectivamente la función de objeto y de complemento de causa/tiempo:

Nuevos socios *han entrado* en el grupo. Lo anunció ayer el presidente. Ayer el presidente anunció *la entrada* de nuevos socios en el grupo.

Nuevos socios *han entrado* en el grupo. Por tanto, se ha decidido elegir un nuevo presidente. *Con la entrada* de nuevos socios en el grupo, se ha decidido elegir un nuevo presidente.

El uso de una sustantivación comporta la transformación en adjetivo de eventuales adverbios y complementos de modo:

Las bicicletas corrían *con inconsciencia* hacia el precipicio. Eso causó la angustia de los espectadores. La carrera *inconsciente* de las bicicletas hacia el precipicio causó la angustia de los espectadores.

El uso de la sustantivación permite a veces simplificar un período, transformándolo en una simple frase. Por ejemplo, un período formado por una proposición principal y una objetiva, puede transformarse en una única proposición sustantivando el verbo de la proposición objetiva. El nuevo nombre desempeñará la función de complemento de objeto en la proposición principal.

El niño advirtió que el perro *había desaparecido*. El niño advirtió *la desaparición* del perro.

Los dirigentes comprendieron que *era necesario* un nuevo proyecto. Los dirigentes comprendieron *la necesidad* de un nuevo proyecto.

El uso del nombre en lugar de un verbo no es siempre conveniente. Así, cuando en la proposición en la que se produce la sustantivación existen muchos complementos (de tiempo, modo, lugar, etc.), se produce una fastidiosa serie de preposiciones. Por ejemplo:

Ayer, el maestro alabó al niño por su buena acción. Ese hecho entusiasmó a la clase. La alabanza *de ayer del niño por su buena acción* entusiasmó a la clase.

En el nuevo texto, cuatro complementos separan *la alabanza* del verbo *entusiasmó*. En estos casos es desaconsejable la sustantivación, a menos que se supriman algunos complementos, por resultar obvios en el contexto del escrito; por ejemplo, *del maestro* o bien *por su buena acción*.

6.2.2. Ejercicios

Se proponen a continuación varias parejas de frases separadas: fundirlas en una sola frase utilizando la sustantivación de uno de los dos verbos.

36. En Roma ha aumentado notablemente el anhídrido sulfuroso. Eso ha inducido a las autoridades a limitar la circulación de los automóviles mediante el expediente de la alterancia por los números de matrícula.

37. Las sirenas cantaban dulcemente y al actuar así atraían a los navegantes.

38. Las campanas tocaban sin parar; por eso todos los ciudadanos acudieron a la plaza.

39. Los árboles de la calle fueron podados en exceso. Ese hecho apenó a los habitantes del barrio.

40. Los pacientes aguardaban siempre más de una hora en la sala de espera. Ese hecho les ponía nerviosos.

41. La clase aprendió las técnicas de la investigación en pocos meses. Eso entusiasmó al profesor.

42. Mario pulió el suelo con esmero. Tardó tres horas en hacerlo.

43. En Liguria nacen cada vez menos niños. Esta situación ha llevado a la crisis al mundo escolar.

6.2.3. Sustantivación de un adjetivo

En algunos casos dos frases separadas pueden fundirse en una sola frase también mediante la sustantivación de un adjetivo y la posterior reelaboración de algunos elementos de las dos frases. El proceso es análogo al de la sustantivación del verbo, anteriormente descrito. Se dan seguidamente tres ejemplos en los que la sustantivación desempeña respectivamente las funciones de sujeto, complemento de objeto y complemento de causa:

El aire de Roma está *contaminado*. Ese hecho exige tomar medidas. La *contaminación* del aire de Roma exige tomar medidas.

Este problema es *importante*. El profesor ha insistido en ello. El profesor ha insistido en la *importancia* de este problema.

Los deberes eran *fáciles* y eso hizo felices a los niños.

O también:
La *importancia* de este problema ha sido destacada por el profesor.

Los niños eran felices *por la facilidad* de los deberes.

O también:
La *facilidad* de los deberes hizo felices a los niños.

6.2.4. Ejercicios

Se proponen parejas de frases separadas. Fundirlas en una sola frase utilizando la sustantivación de un adjetivo presente en una de las dos frases.

44. Laura es inteligente. Eso ha sido advertido por sus profesores.

45. Las casas de Camogli están pintadas con colores vivos y, así, ese pueblecito ligur resulta muy pintoresco.

46. Las preguntas de los estudiantes eran insistentes y el profesor se cansó.

47. El mar está tranquilo, por tanto, es posible hacer una excursión en barco.

48. La noche era oscura y eso asustaba al niño.

49. En aquel brazo de mar, la corriente era muy fuerte, por esa razón los dos nadadores avanzaban muy lentamente.

50. La calle era muy empinada. Los niños se cansaron.

51. Los muchachos eran inmaduros. Por esa razón se equivocaron.

52. La ciudad estaba cercana. Por eso los Rossi la visitaban todas las semanas.

6.3. Otras técnicas para adquirir un estilo cohesionado

Se describen a continuación dos técnicas más para hacer el texto más denso: el uso de complementos en lugar de proposiciones y la coordinación de elementos en el ámbito de frases separadas que comparten algunas informaciones.

a. Uso de complementos

Las proposiciones subordinadas pueden sustituirse a veces por un complemento. Para ello es preciso determinar el tipo de proposición de que se trata y buscar un complemento que la exprese. En los tres ejemplos siguientes una proposición temporal, una causal y una modal han sido sustituidas respectivamente por complementos de tiempo, de causa y de modo.

Cuando llega la primavera, adultos y niños se sienten más alegres.
En primavera, adultos y niños se sienten más alegres.

Como había llegado con mucho retraso, no pudo asistir a la conferencia.
Debido a un notable retraso, no pudo asistir a la conferencia.

Estudiando con seriedad, se preparó para el examen.
Se preparó con seriedad.

Esta operación es similar a las sustantivaciones vistas anteriormente; pero en lugar de transformar verbos o adjetivos en nombres, se construye un complemento utilizando nombres y presentes en la frase. El verbo se elimina por-

que resulta reconstruible por el contexto, se sobreentiende.

El uso de complementos en el lugar de proposiciones enteras es aconsejable para abreviar y simplificar períodos largos y complejos.

b. Coordinación de elementos

Otro modo de fundir dos (o más) frases consiste en la coordinación de algunos de sus elementos. Eso es posible cuando las dos frases poseen una estructura simétrica y un contenido igual en parte, o muy parecido.

Para construir una única frase se procede del modo siguiente: se agregan entre sí con una conjunción los elementos preelegidos, y a ellos se añade una sola vez la información común a las distintas frases. La operación constituye un verdadero trabajo de síntesis, que elimina las redundancias y da mayor cohesión al texto. Por ejemplo:

Pablo es *simpático*. Y además
es realmente inteligente. Pablo *es simpático y realmente inteligente.*

Sus explicaciones fueron para mí auténticas revelaciones.
Sus comentarios me resultaron auténticamente novedosos.
Sus explicaciones y sus comentarios fueron para mí auténticamente revelaciones.
Sus explicaciones y sus comentarios me resultaron auténticamente novedosos.

En el primer ejemplo, se coordinan los adjetivos del predicado y se elimina uno de los verbos copulativos; en el segundo ejemplo, se agregan los sujetos y se elimina el segundo predicado, o el primero.

6.3.1. Ejercicios

Simplificar los textos siguientes transformando una de las proposiciones en complemento o bien coordinando elementos de la dos frases.

53. Como había una niebla muy densa, diez automóviles se vieron envueltos en un accidente.

54. El verano está ya terminando; por eso los turistas se van.

55. El escritor exiliado tenía un gran deseo: quería volver a ver su patria.

56. El fiscal fue muy preciso: el acusado era culpable de homicidio.

57. Cuando hubo pasado algún tiempo, los dos cónyuges hicieron las paces.

58. Cuando el ministro llegó a la ciudad en visita oficial, inauguró el nuevo estadio.

59. Como conducía de forma imprudente y como tenía prisa, acabó por estrellarse contra un camión.

60. Cuando pagaron la cuenta, advirtieron que el restaurante era carísimo.

61. Los gritos de la multitud hacían vibrar el aire. Los aplausos llegaban hasta el cielo.

62. A los sonos de una marcha, mientras el público aplaudía, desfilaron los elefantes; después pasaron las Amazonas a caballo y finalmente avanzaron los payasos.

63. Los rugidos del energúmeno eran terribles. Sus amenazas espantaban a todos.

64. Para el muchacho que venía del campo, la altura de los edificios era vertiginosa y el tráfico resultaba perturbador.

65. María vive en una buhardilla, Sara habita en un minipartamento y Luisa, en cambio, reside en un ático espacioso.

66. El jardín estaba rodeado por un seto, el prado era verde, los arriates estaban llenos de flores.

6.4. Ejercicios de repaso

Los siguientes ejercicios de repaso requieren la aplicación de todas las transformaciones propuestas en este capítulo. Para cada grupo de frases, construya un texto de estilo cohesionado, empleando el menor número de palabras posible, pero conservando todas las informaciones importantes.

EJEMPLO:

El profesor hizo una pregunta.
La pregunta era complicada y difícil.
Los estudiantes no supieron responder.
El profesor dictó una tarea.
La tarea tenía que hacerse en casa.

Las soluciones aceptables son muchísimas; he aquí algunas.

a. El profesor dictó una tarea para casa porque los estudiantes no habían respondido a una pregunta complicada y difícil.

b. Cuando el profesor hizo una pregunta complicada y difícil, los estudiantes no supieron responder. Entonces el profesor dictó una tarea para casa.

c. Los estudiantes no respondieron a la complicada y difícil pregunta del profesor; y se les dictó una tarea para casa.

d. Como el profesor había hecho una pregunta compli-

cada y difícil y los estudiantes no supieron responder, les dictó una tarea para casa.

e. Dada una complicada y difícil pregunta del profesor y la falta de respuesta de los estudiantes, les fue dictada una tarea para casa.

f. Por la falta de respuesta a una pregunta complicada y difícil, el profesor dictó una tarea para casa.

67.

El niño recibió como regalo una bicicleta.

La bicicleta era nueva.

La bicicleta era azul.

La bicicleta tenía diez velocidades.

El niño cayó de la bicicleta.

68.

El restaurante estaba situado en el muelle.

El restaurante estaba especializado en pescado.

El restaurante estaba cubierto de hiedra.

El restaurante tenía una puerta.

La puerta estaba pintada de rojo.

69.

Fuimos al teatro.

Fuimos a la taquilla.

Había cola.

La cola era larguísima.

Decidimos ir a otra parte.

Esa otra parte era un restaurante.

El restaurante estaba cerca.

70.

Hicimos un viaje.

El viaje fue a Francia.

El viaje fue maravilloso.

Visitamos castillos.

Los castillos eran antiguos.

Admiramos una ciudad.

La ciudad era París.

71.

Las escaleras conducían a un apartamento.

Las escaleras estaban a oscuras.

Las escaleras eran empinadas.

El apartamento estaba en silencio.

El apartamento daba miedo.

72.

El niño asió una mano.

El niño era pequeño.

El niño tenía los cabellos rubios.

La mano era de su madre.

El niño dirigió una mirada a su madre.

La mirada estaba llena de ansiedad.

12. La planta, (que era) una hortensia, necesitaba mucha agua.
13. El pastel, (que era) de hojaldre, se acabó en pocos minutos.
14. Se plantaron adelfas, (que son) unos arbustos robustos y decorativos.
15. La señora que vive en el piso de abajo se quejó de los ruidos.
16. En verano los pueblos de la Versilia, famosos centros de veraneo, están muy concurridos.
17. Un automóvil claro y cubierto de polvo pasó por la pista forestal que bordeaba el arroyo.
18. El acusado, persona muy conocida en el mundo de la moda, fue declarado culpable.
19. El párrafo inicial de aquel artículo me pareció muy interesante.
20. Una vez comido el pastel, nos fuimos a la cama.
21. El domingo leí un libro publicado en 1934.
22. En el museo han robado un collar perteneciente a Josefina Bonaparte.
23. Con el cinturón de seguridad abrochado, encendió el motor.
24. Llegado a casa, se derrumbó sobre el sofá.
25. Mario volvió a llevar al mecánico el coche ya reparado el día anterior.
26. Héctor llevó la americana manchada de salsa a la tintorería.
27. Las drásticas medidas anunciadas contra la mafia no cambiaron la situación.
28. El bombardeo, iniciado al amanecer y continuado durante dos horas, había causado muchos estragos y destrucciones.
29. Los corredores se aproximaban con mucho esfuerzo a la meta situada al final de una larga ascensión.
30. La Ilustración, movimiento desarrollado en el siglo XVIII, quería erradicar la dependencia de las tradiciones, sirviéndose de la razón.
31. Carlos hacía los deberes de todos, apuntando siempre las soluciones a sus amigos.
32. El televisor ocupaba el hueco libre, adaptándose bien al mueble.

33. El caballo era demasiado lento, contrariando al niño que deseaba galopar.
34. El equipo de Nápoles protagonizó una gran remontada, entusiasmado a los espectadores de los graderíos.
35. La muchacha demostraba que su pretendiente le gustaba, dedicándole grandes sonrisas.
36. En Roma, el notable aumento del anhídrido sulfuroso ha inducido a las autoridades a limitar la circulación de los automóviles mediante el expediente de la alternancia por los números de matrícula.
37. El dulce canto de las sirenas atraía a los navegantes.
38. El toque incesante de las campanas llevó a todos los ciudadanos a la plaza.
39. La poda excesiva de los árboles de la calle apenó a los habitantes del barrio.
40. La espera sistemática de más de una hora (en la sala de espera) ponía nerviosos a los pacientes.
41. El rápido aprendizaje de las técnicas de la investigación (por parte de la clase) entusiasmó al profesor.
42. El esmerado pulimento del suelo costó a Mario tres horas.
43. En Liguria, el descenso en los nacimientos (de niños) ha llevado a la crisis al mundo escolar.
44. La inteligencia de Laura ha sido advertida por sus profesores.
45. Los colores vivos de las casas hacen a Camogli muy pintoresco.
46. La insistencia de las preguntas de los estudiantes cansó al profesor.
47. La calma del mar hace posible una excursión en barco.
48. La oscuridad de la noche asustaba al niño.
- 49a. En aquel brazo de mar, la notable fuerza de la corriente obligaba a los dos nadadores a avanzar muy lentamente.
- 49b. Por la notable corriente en aquel brazo de mar, los dos nadadores avanzaban muy lentamente.
50. Lo empinado de la calle cansó a los niños.
51. La inmadurez hizo equivocarse a los muchachos.
52. La cercanía de la ciudad permitía a los Rossi visitarla todas las semanas.

73.

A las personas les gustaba la ciudad.
 Las personas eran muchas.
 La ciudad era segura.
 La ciudad era limpia.

.....

74.

Los actores dieron las gracias al público.
 Los actores eran jóvenes.
 Los actores eran de la Escuela de Teatro.
 Un actor era Sanz.
 Sanz había tenido ya algunas críticas.
 Las críticas habían sido muy positivas.

.....

75.

El pueblo estaba cubierto por un manto de nieve.
 La nieve era blanca.
 El pueblo estaba en los Alpes.
 El pueblo era viejo.
 El pueblo era tranquilo.

.....

76.

Redactar un texto utilizando todas las informaciones que se reseñan a continuación, relativas a un artículo de la revista *Panorama*.

PANORAMA, NUEVO RÉCORD

- a. No queremos celebrarlo.
- b. Queremos dar las gracias a los lectores.

- c. Hace un mes, os habíamos dado una noticia.
- d. La noticia era que *Panorama* había superado el medio millón de ejemplares.
- e. Eso sucedió con el número 1292.
- f. El número 1292 tenía una portada dedicada a Saddam Hussein.
- g. Hoy el rostro de Bush de Arabia señala un nuevo récord.
- h. El nuevo récord es el de 513.000 ejemplares vendidos.
- i. 513.000 ejemplares vendidos es el nivel más alto jamás alcanzado en Italia por una revista de información general sin apoyos de promoción.
- j. Hemos alcanzado este resultado con nuestras solas fuerzas.
- k. Nuestra fuerza reside en los servicios periodísticos.
- l. Los servicios periodísticos son puntuales y completos.
- m. Los servicios periodísticos convierten a *Panorama* en un instrumento de información.
- n. Ese instrumento de información es insustituible.

6.5. Solución de los ejercicios

1. A pesar de que era muy tarde, María telefoneó a Carlos.
2. Mientras esperábamos el autobús, se acercó una mujer.
3. Como se había roto una cañería, la cocina se inundó.
4. Apenas llegó a casa, abrió la nevera.
5. A pesar de que la casa no está terminada, nos mudaremos mañana.
6. En cuanto el ladrón corrió por el callejón, el policía lo persiguió.
7. Fido, (que era) un bulldog, atacó al niño.
- 8.a. Mara, (que es) una vieja amiga mía, me telefoneó el domingo.
- 8.b. Mi vieja amiga Mara me telefoneó el domingo.
9. El libro, (que es) un ensayo sobre Pirandello, está escrito por un famoso crítico.
10. Sandro, (que es) un niño mimado, quiere un juguete nuevo cada día.
11. El coche, (que es) un viejo FIAT 126, tiene el motor fundido.

53. Debido a la densa niebla, diez automóviles se vieron envueltos en un accidente.

54. Con el final del verano, los turistas se van.

55. El gran deseo del escritor exiliado era volver a ver su patria.

56. Para el fiscal, el acusado era culpable de homicidio.

57. Al cabo de algún tiempo, los dos cónyuges hicieron las paces.

58. El ministro, en visita oficial a la ciudad, inauguró el nuevo estadio.

59. Por la imprudencia y las prisas, acabó por estrellarse contra un camión.

60. La cuenta les hizo advertir que el restaurante era carísimo.

61. Los gritos y los aplausos de la multitud llegaban hasta el cielo.

62. A los sonos de una marcha, mientras el público aplaudía, desfilaron los elefantes, después las amazonas a caballo y finalmente los payasos.

63. Los rugidos y las amenazas del energúmeno espantaban a todos.

64. Para el muchacho que venía del campo, la altura de los edificios y el tráfico resultaban perturbadores.

65. María vive en una buhardilla, Sara, en un miniapartamento, y Luisa, en cambio, en un ático espacioso.

66. El jardín era verde, lleno de flores y rodeado por un seto.

67. El niño se cayó de la nueva bicicleta azul, de diez velocidades, que le habían regalado.

68. El restaurante del muelle, cubierto de hiedra y con la puerta pintada de rojo, estaba especializado en pescado.

69a. Al encontrar una cola larguísima delante de la taquilla del teatro, fuimos a un restaurante cercano.

69b. Ante la cola larguísima en la taquilla del teatro, optamos por ir a un restaurante cercano.

70. Durante un maravilloso viaje por Francia, visitamos castillos antiguos y la ciudad de París.

71. Las escaleras empinadas y oscuras llevaban a un apartamento silencioso y atemorizador.

72. Asiendo la mano de su madre, el niño pequeño de cabellos rubios le dirigió una mirada llena de ansiedad.

73. A muchas personas les gusta la ciudad por su seguridad y limpieza.

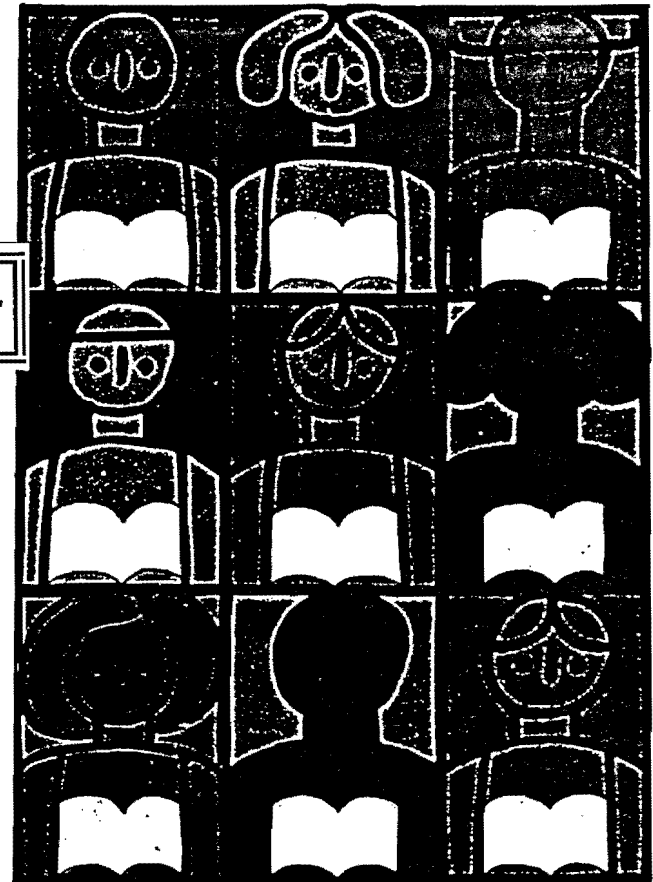
74. Entre los jóvenes actores de la Escuela de Teatro que daban las gracias al público estaba Sanz, que en el pasado había recibido críticas muy positivas.

75. El tranquilo y viejo pueblo de los Alpes estaba cubierto por un manto de nieve blanca.

76. No queremos celebrarlo, sino dar las gracias a los lectores. Hace un mes, con el número 1292 y la portada dedicada a Saddam Hussein, os dimos la noticia de que *Panorama* había alcanzado una tirada de medio millón de ejemplares. Hoy el rostro de Bush de Arabia señala un nuevo récord de 513.000 ejemplares vendidos, el nivel más alto jamás alcanzado en Italia por una revista de información general sin apoyos de promoción. Hemos alcanzado este resultado con nuestras solas fuerzas, es decir, mediante unos servicios periodísticos puntuales y completos que hacen de *Panorama* un instrumento de información insustituible.

COMO LEER UN LIBRO

Adler, Mortimer (1992), "La actividad de la lectura", en *Cómo leer un libro*, Coña Acevedo (trad.), México, IPN, pp. 15-50.



MORTIMER J. ADLER
Instituto Politécnico Nacional

Digitizado por: I.S.C. Hector Alberto Turrubiarres Cerino

CAPÍTULO PRIMERO

AL LECTOR COMUN

— 1 —

Este es un libro para lectores que no pueden leer. Esto podrá parecer descortés, a pesar de que no tenga la intención de serlo; puede sonar como una contradicción, pero no lo es. Las apariencias de descortesía y contradicción derivan solamente de la diversidad de sentidos con que la palabra "lectura" puede ser usada.

El lector que ha llegado hasta aquí puede leer, con seguridad, en algún sentido de la palabra, y, por consiguiente, adivinar qué es lo que quiero decir. Esto es, que este libro está dedicado a aquellos que pueden leer en un sentido de la palabra pero no en otros. Hay muchas clases de lectura y diversos grados de habilidad para leer; y por lo tanto no es contradictorio decir que este libro sea para los lectores que desean leer mejor, o de algún modo diferente a aquel en el cual pueden hacerlo ahora.

Entonces, ¿a quiénes no está dedicado este libro? Puedo responder a esta pregunta nombrando simplemente los dos casos extremos. Existen aquellos que están incapacitados de leer en forma absoluta: las criaturas, los imbéciles, y otros inocentes; y "puede haber" los que son maestros en el arte de leer, los que pueden leer lecturas de toda índole, y hacerlo tan bien como sea humanamente posible. Tales personas constituyen el ideal de la mayoría de los autores. Pero un libro como éste, que se ocupa del propio arte de leer, y que tiene por objeto ayudar a sus lectores a leer mejor, no puede importunar, solicitándoles su atención, al que ya es experto.

Entre estos dos extremos situamos al lector común, y en esta categoría estamos comprendidos la mayor parte de los que hemos aprendido nuestro A.B.C. Fuimos iniciados en los primeros pasos que conducen a la lectura y la escritura, pero la mayoría de nosotros admitimos también que no somos expertos lectores. Lo sabemos de muchos modos, pero se pone más de relieve cuando encontramos que algunas cosas nos resultan demasiado difíciles de leer, o cuando tenemos que hacer un gran esfuerzo para leerlas, o cuando alguna otra persona ha leído lo mismo que nosotros y nos ha demostrado cuánto hemos omitido o interpretado erróneamente.

Si usted no ha atravesado por circunstancias similares, si nunca ha sentido el esfuerzo de leer, ni se ha encontrado decepcionado al ver que todos sus esfuerzos no estaban a la altura de la tarea en que se hallaba empeñado, no sé cómo podré interesarlo en el problema. Muchos de nosotros, no obstante, hemos experimentado dificultades en la lectura, sin que sepamos por qué tenemos inconvenientes, ni cómo solucionarlos.

Creo que la causa de esto estriba en que la mayoría de nosotros no conceptuamos a la lectura una actividad complicada, que implica muchas etapas diferentes en cada una de las cuales podemos adquirir más y más destreza por medio de la práctica, como sucede en el caso de cualquier otro arte. Tal vez ni pensemos que existe un "arte" de leer. Nos inclinamos a considerar a la lectura, casi como si fuera algo tan simple y natural como mirar o caminar, y no existe un arte en mirar ni en caminar.

El verano pasado, mientras me hallaba escribiendo este libro, recibí la visita de un joven. Se había enterado de lo que yo estaba haciendo y venía a solicitarme un favor. ¿Querría decirle cómo mejorar sus lecturas? Evidentemente creía que yo le respondería con unas pocas frases; más aún, parecía pensar que una vez que hubiese aprendido la sencilla receta, el éxito le aguardaría al dar vuelta a la esquina.

Traté de explicarle que este asunto no era tan simple; he dedicado muchas páginas de este libro, le dije, a las diversas reglas de la lectura y a la explicación de cómo deben ser seguidas. Le dije que este libro era similar a uno sobre cómo jugar al tenis. Según se dice en los libros, el arte del tenis consiste en reglas sobre la preparación de cada una de las diversas jugadas; una discusión sobre cómo y cuándo hacer uso de ellas; y una descripción de cómo organizar estas partes dentro de la estrategia general de un juego exitoso. Acerca del arte de leer debe escribirse del mismo modo. Hay reglas para cada uno de los diferentes pasos que deben darse a fin de completar la lectura de un libro entero.

Me pareció un tanto indeciso. A pesar de que sospechaba no saber cómo leer, también parecía experimentar la sensación de que no habría mucho que aprender. El joven era músico, y yo le pregunté si la mayoría de las personas que podían percibir los sonidos sabían escuchar una sinfonía. Su respuesta fue, naturalmente, negativa. Le confesé que yo me hallaba en este caso, y le pregunté si él podía enseñarme a oír la música como un músico esperaba que se la oyese. Por supuesto, podía hacerlo; pero no en

unas pocas palabras. Escuchar una sinfonía era un asunto complicado. No sólo era necesario mantenerse despierto, sino que había muchas cosas diferentes que oír, muchas partes que distinguir y narrar. No podía decirme, concisamente, todo lo que yo tendría que saber; además, yo debería pasar muchas horas escuchando música para llegar a ser un oyente experto.

Pues bien, le dije que con la lectura sucedía lo mismo. Si yo podía aprender a escuchar música, él podía aprender a leer un libro, pero sólo en condiciones similares. El aprender a leer bien equivalía a cualquier otro arte o habilidad; había reglas que se debían aprender y seguir. Los buenos hábitos tenían que ser adquiridos, y para lograr este objeto no era necesario vencer dificultades insuperables; solamente se requerían voluntad de aprender y paciencia durante el proceso.

No sé si mi respuesta lo satisfizo por completo. Si no fue así, existía un obstáculo para su aprendizaje de lector. Aún no llegaba a apreciar todo lo que implicaba la lectura, y como todavía la consideraba algo que casi todo el mundo podía hacer, algo aprendido en la escuela primaria, seguía dudando de que aprender a leer fuera ni más ni menos que aprender a oír música, a jugar el tenis, o a convertirse en un experto en cualquier otra compleja utilización de la mente y de los sentidos humanos.

Doy por descontado que usted desea aprender. Mi ayuda no puede llegar más lejos que lo que usted lo permita, pues nadie puede aprender de un arte más que lo que desee, o juzgue necesario. Se oye decir a menudo que la gente trataría de leer si sólo supiese cómo hacerlo, y a decir verdad, podría aprender si se empeñase en conseguirlo. Y se empeñaría si deseara aprender.

— 2 —

Descubrí que no podía leer recién cuando salí del colegio superior, llegando a esta conclusión luego de haber tratado de enseñar a leer. La mayoría de los padres han hecho, probablemente, un descubrimiento similar cuando quisieron enseñarles a sus hijos. Paradójicamente, como consecuencia, los padres, por lo general, aprenden más que sus hijos acerca de la lectura. La razón es simple. Tienen que dedicarse más activamente al asunto, como todo el que enseña algo.

Volvamos a mi relato. Ateniéndome a mi foja de servicios, fui uno de los estudiantes satisfactorios de mi época, en Columbia. Pasábamos de un curso al siguiente con notas honorables.

El juego era fácil conociendo las artimañas necesarias, y si cualquiera nos hubiese dicho que no sabíamos gran cosa, o que no podíamos leer muy bien, nos habría ofendido profundamente. Estábamos seguros de poder asistir a conferencias y leer los textos de nuestras asignaturas, de modo tal que nos capacitasen para poder rendir exámenes con toda corrección. Esta era la prueba de nuestra habilidad.

Algunos de nosotros seguimos un curso que aumentó nuestra propia satisfacción de un modo enorme. Este había sido recién iniciado por John Erskine, y comprendía dos años. Su título era "Honores Generales" y su inscripción estaba abierta a un grupo selecto de estudiantes del penúltimo y del último año. Sus estudios consistían solamente en la lectura de los grandes libros, desde los clásicos griegos, pasando por las obras maestras latinas y medioevales, hasta llegar a los mejores libros de ayer: William James, Einstein, y Freud. Los libros abarcaban todos los campos: los había de historia y de filosofía, o científicos, poesía dramática y novelas. Leíamos uno por semana, aproximadamente sesenta en los dos años, y los discutíamos, con nuestros maestros, en una reunión semanal exenta de ceremonias.

Aquel curso me produjo dos efectos. Por un lado me llevó a creer que por vez primera había dado con la parte más valiosa de la educación; una mina de oro. Aquí había temas humanos, tratados de un modo realista, comparados con los libros de texto y las conferencias que solamente exigían a la memoria. Pero lo malo del caso es que yo no sólo creía haber descubierto la mina, sino que también estaba convencido de ser su dueño. Aquí estaban los grandes libros, yo sabía leerlos, el mundo estaba en mis manos.

Si luego de graduado me hubiese dedicado a los negocios, a la medicina o la jurisprudencia, muy posiblemente abrigaría aún la presunción de que sabía leer y de que mi erudición sobrepasaba los límites de lo común. Afortunadamente, algo me despertó de este ensueño. Para cada ilusión que los años escolares puedan sustentar, hay algún duro golpe que la destruya. Unos pocos años de ejercicio de su profesión hacen volver a la realidad al abogado y al médico. Los negocios, o las tareas periodísticas, desilusionan al muchacho que se creyó comerciante o reportero cuando egresó de la escuela de comercio o de periodismo. Pues bien; yo me creí educado liberalmente, pensé que sabía leer, y que había leído en abundancia. La cura para esto fue la ense-

ñanza, y el castigo que más exactamente correspondía a mi crimen fue el tener que enseñar, al año de haberme graduado, en el mismo curso de "Honores" que me había hecho envanecer tanto.

Cuando estudiante, había leído todos los libros que ahora iba a utilizar para enseñar, pero, como era muy joven y consciente de mis responsabilidades, resolví leerlos nuevamente; esto es, solo para remozar cada semana mis conocimientos, lo necesario para la clase próxima. Con el asombro consiguiente, semana tras semana, descubrí que los libros me resultaban enteramente nuevos. Me parecía leer por primera vez esos libros que yo pensaba conocer tan a fondo.

Con el transcurso del tiempo, fui notando que no solamente no sabía mucho acerca de cualquiera de estos libros, sino que tampoco era capaz de leerlos muy bien. Para compensar mi ignorancia e incompetencia, hice lo que hubiese hecho en mi lugar cualquier joven profesor que tuviese alumnos a su cargo. Utilicé recursos complementarios, enciclopedias, comentarios, toda clase de libros sobre libros acerca de estos libros. Pensé que así aparentaría saber más que los estudiantes, quienes no se hallarían en condiciones de discernir si mis preguntas o temas provenían de mi lectura más perfecta del libro que ellos también estaban examinando.

Afortunadamente para mí, fui descubierto; de otro modo, quizá habría seguido satisfecho con arreglármelas, como maestro, del mismo modo que lo había hecho como estudiante. Si había logrado engañar a otros, pronto hubiese llegado a hacerlo conmigo mismo. Mi primer golpe de suerte consistió en tener como colega en esta enseñanza a Mark Van Doren, el poeta. Este dirigía las discusiones sobre poesía, como se suponía que yo debía hacerlo cuando se tratara de historia, ciencias y filosofía. El era varios años mayor que yo, probablemente más honrado, y, cosa indudable, mejor lector. Viéndome obligado a comparar mi actuación con la suya, no me fue posible engañarme. Yo no había descubierto el contenido de los libros leyéndolos, sino leyendo "acerca" de ellos.

Mis preguntas a propósito de un libro eran de aquellas que cualquiera podía hacer o contestar sin haber leído el libro —cualquiera que hubiese recurrido a aquellos que no pueden o no quieren leer. Contrastando con las mías, sus preguntas parecían surgir de las mismas páginas del libro; hasta daban la impresión de que él tenía cierta intimidad con el autor. Cada libro era un

dilatado mundo, de infinitas e inexploradas riquezas, y ay del estudiante que respondiese a las preguntas como si, en lugar de haber viajado a través de él, hubiese estado escuchando una descripción de sus bellezas. El contraste era demasiado violento, y excesivo para mí. No me estaba permitido olvidar que "yo no sabía cómo leer".

Mi segunda buena fortuna consistió en que integraba aquella primera clase un exigente grupo de estudiantes. No demoraron mucho en caer en la cuenta; sabían hacer uso de la enciclopedia, o de un comentario, o de la introducción del editor que generalmente adorna la publicación de un clásico, en igual forma que yo. Uno de ellos, que desde entonces ha conquistado fama de crítico, era particularmente turbulento. Encontraba un placer, que me parecía interminable, en discutir las diversas teorías acerca del libro, que podían ser obtenidas en fuentes secundarias, siempre con el fin de demostrarnos, a mí y al resto de la clase, que el libro en sí aún quedaba por discutir. No quiero significar con esto que él o los otros estudiantes pudieran leer, en realidad, el libro mejor que yo, o que lo hubiesen hecho. Evidentemente ninguno de nosotros, exceptuando a Mr. Van Doren, estaba realizando el trabajo de leer.

Luego del primer año de enseñanza, me restaban muy pocas ilusiones acerca de mi capacidad de leer y escribir. Desde entonces, he enseñado a estudiantes a leer libros, seis años en Columbia, con Mark Van Doren, y durante los últimos diez años en la universidad de Chicago, con el presidente Robert M. Hutchins. Con el transcurso de los años, creo que gradualmente he aprendido a leer un poquito mejor. Yo no temo engañarme a mí mismo, creyendo haberme convertido en un experto. ¿Por qué? Porque leyendo los mismos libros año tras año, descubrí nuevamente lo que el primer año en que comencé a enseñar: que el libro que estoy releendo es casi nuevo para mí. Durante un tiempo, cada vez que lo releía pensaba, con bastante lógica, que por fin lo había leído realmente bien, que ya lo conocía a fondo, sólo hasta que la lectura siguiente ponía de relieve mis insuficiencias y errores de concepto. Luego de haberle sucedido esto varias veces, aún al más obtuso no le costará el darse cuenta de que la lectura perfecta es tan inalcanzable como el arco iris. Aunque la práctica conduce a la perfección, en este arte de la lectura, como en otro cualquiera, la larga carrera necesaria para probar el adagio sobrepasa el trecho a recorrer.

Me encuentro atormentado por dos impulsos. Sin lugar a dudas, quiero animarlos a ustedes a emprender esta tarea de aprender a leer, pero no quiero engañarles diciendo que es algo muy fácil o que puede hacerse en poco tiempo. Estoy seguro de que ustedes no desean ser engañados. Como en el caso de cualquier otra habilidad, el aprender a leer presenta dificultades que deberán ser vencidas con ayuda del esfuerzo y del tiempo, y cualquiera que intente algo creo que está preparado para hacerlo, y sabe que la proeza rara vez sobrepasa al esfuerzo. Después de todo, lleva tiempo y trabajo el crecer desde la cuna, el hacer fortuna, formar una familia, o adquirir la sabiduría de que algunos ancianos hacen gala. ¿Por qué razón no nos debe llevar tiempo y trabajo el aprender a leer, y el leer lo que merezca la molestia de ser leído?

Naturalmente, esto no nos resultaría algo tan largo si lo comenzáramos en la escuela. Por desgracia, sucede casi lo contrario: *Uno se ve detenido*. Luego me ocuparé más extensamente del fracaso de las escuelas; aquí sólo deseo registrar este hecho acerca de nuestras escuelas, algo que nos concierne a todos, porque en gran parte son ellas las que han hecho de nosotros lo que hoy somos —gente que no puede leer lo suficientemente bien para disfrutar de lo que lee con fines de lucro, o para lucrar leyendo por placer.

Pero la educación no termina en la escuela, ni tampoco la responsabilidad por el destino educacional definitivo de cada uno de nosotros reside por entero en el sistema escolar. Cada uno puede y debe decidir, por sí mismo, si está satisfecho de la educación que recibió, o que está todavía recibiendo si aún se halla en la escuela. Si no está satisfecho, queda a su cargo el remediarlo. Con las escuelas como están, una mayor educación elemental no puede remediar nada; una solución —tal vez la única asequible a la mayoría de las personas— consiste en aprender a leer mejor, y luego, leyendo mejor, aprender más de lo que la lectura pone a su alcance.

Esta solución y cómo utilizarla es lo que este libro trata de exponer. Está dedicado a los adultos que gradualmente se han ido dando cuenta de lo poco que han obtenido en toda su educación elemental, así como también a aquellos que, faltándoles tales oportunidades, se han devanado los sesos por saber cómo subsanar los inconvenientes de una privación que no deben la-

mentar demasiado. A los estudiantes de escuelas y colegios, que a veces tratan de encontrar un medio de colaborar en su educación. Y aún a los maestros, que tal vez suelen darse cuenta de que no están ayudando en la medida de sus fuerzas a sus alumnos, y que quizá no sepan cómo hacerlo.

Cuando pienso en todo este gran público en potencia como en el lector común, no desdén todas las diferencias de educación y habilidad, de instrucción o experiencia; y, por supuesto, tampoco los diversos grados de interés o especies de motivación que puedan concurrir a esta tarea común. Pero es algo de importancia primordial que todos nosotros compartamos un reconocimiento de la tarea y de su valor.

Podemos tener ocupaciones que no nos obligan a leer como un medio de vida, pero puede cabernos la seguridad de que esa vida sería favorecida, en sus ratos de ocio, por algún aprendizaje —de la especie de los que podemos llevar a cabo nosotros mismos por medio de la lectura. Podemos estar ocupados profesionalmente con asuntos que demanden una clase de lecturas técnicas en el decurso de nuestro trabajo: el médico debe estar al día en materia de literatura médica; el abogado jamás cesa de leer casos; el hombre de negocios tiene que leer informes financieros, pólizas de seguros, contratos, etcétera. Carece de importancia el que la lectura sea hecha con el fin de estudiar o de lucrar, ésta puede hacerse mal o bien.

Podemos ser estudiantes de colegios superiores —tal vez candidatos para un grado más alto— y sin embargo darnos cuenta de que lo que hacemos es atiborrarnos, no educarnos. Hay muchos estudiantes de colegios que saben de seguro, cuando obtienen su diploma de bachiller, que han pasado cuatro años siguiendo cursos y que lo han terminado al aprobar sus exámenes. La maestría lograda en aquel proceso no concierne al tema, sino a la personalidad del maestro. Si el estudiante recuerda lo suficiente de lo que le fue enseñado en conferencias y libros de texto, y si está bien al corriente de los prejuicios favoritos del maestro, puede pasar de curso con toda facilidad. Pero también está pasando por alto una oportunidad de educarse.

Podemos ser profesores en alguna escuela, colegio, o universidad. Tengo la esperanza de que la mayoría de nosotros, los maestros, sepamos que no somos lectores expertos, y de que no solamente nuestros estudiantes no pueden leer bien, sino que nosotros no podemos hacerlo mucho mejor. Todos los profesionales

llevan consigo una cierta dosis de patrañas, indispensables para impresionar a los profanos o a los clientes que soliciten sus servicios. La patraña que utilizamos los maestros es la pantalla de erudición y pericia. Esta no es por entero una patraña, porque comúnmente sabemos un poquito más y podemos hacer las cosas algo mejor que nuestros mejores alumnos. Pero no debemos dejarnos engañar por dicha patraña; si no sabemos que nuestros estudiantes no pueden leer bien, somos algo peor que farsantes: no sabemos lo que tenemos entre manos. Y si no sabemos que no podemos leer mucho mejor que ellos, hemos permitido que nuestra impostura profesional nos engañe a nosotros mismos.

Así como los mejores médicos son aquellos que pueden conservar de algún modo la confianza del paciente, no ocultando sus limitaciones sino confesándolas, los mejores maestros son los que tienen menos pretensiones. Si los estudiantes se encuentran absorbidos por un problema muy difícil, el maestro capaz de demostrarles que él también apenas anda a gatas, les ayuda mucho más que el pedagogo que parece volar describiendo magníficos círculos muy por encima de sus cabezas. Tal vez, si nosotros los maestros fuéramos más honrados en lo concerniente a nuestras incapacidades para la lectura, y menos reacios para revelar cuán duro nos resulta el leer, y cuán a menudo andamos a tientas, llegaríamos a interesar a los estudiantes en el juego de aprender, y no en el de pasar.

— 4 —

Tengo la creencia de que he dicho lo suficiente para indicar, a los lectores que no pueden leer, que yo tampoco lo hago mucho mejor que ellos. Mi ventaja principal consiste en la claridad con que sé "que no puedo", y tal vez "por qué no puedo". Es éste el mejor fruto de los años de experiencia empleados en tratar de enseñar a otros. Naturalmente, si yo soy aunque sea un poquito mejor que otra persona, me encuentro en condiciones de ayudarla en algo. A pesar de que ninguno de nosotros puede leer lo suficientemente bien como para quedar satisfecho, podemos estar capacitados para leer mejor que otras personas; y aunque pocos de nosotros leen bien, en realidad, todos podemos llevar a cabo una buena tarea de lecturas relacionadas con algún tema en particular, cuando el premio a obtener compensa el esfuerzo extraordinario.

El estudiante que por lo común es superficial, por una razón particular lee algunas cosas bien. Los hombres de letras que son

tan superficiales como lo somos todos en la mayoría de sus lecturas a menudo llevan a cabo una tarea cuidadosa, cuando el texto se halla encuadrado dentro de su propio y limitado campo de acción, especialmente si su reputación depende de sus palabras. En casos que conciernen a su profesión, un abogado probablemente leerá de un modo analítico; un médico puede leer en forma similar los informes clínicos que describen síntomas con los cuales se halla familiarizado. Pero ambos hombres ilustrados, tal vez no realicen un esfuerzo similar en otros campos, o en otras oportunidades. Aun los negocios asumen cierto aire de profesiones eruditas cuando sus fanáticos se ven obligados a examinar informes financieros o contratos, a pesar de que he oído decir que muchos hombres de negocios no pueden leer estos documentos de un modo inteligente ni cuando sus fortunas están en juego.

Si consideramos a hombres y mujeres en general, desligándolos de sus profesiones o medios de vida, sólo existe una situación, según mi concepto, en la cual puedan ellos surgir casi por sus propios medios, realizando un esfuerzo para leer mejor que lo que lo hacen por regla general. Cuando se hallan enamorados y leen una carta de amor lo hacen poniendo en ello sus cinco sentidos; leen cada palabra de tres modos; leen entre líneas y en los márgenes; leen el conjunto de vocablos de las partes, y cada parte en los vocablos del conjunto; se les despierta la sensibilidad para el contenido, y la ambigüedad para la insinuación y la deducción; perciben el color de las palabras, el aroma de las frases, y el peso de las oraciones. Puede ser que hasta tomen en cuenta la puntuación. Entonces, aunque no lo hayan hecho antes o después, leen.

Estos ejemplos, especialmente el último, bastan para sugerir una primera aproximación de lo que yo quiero significar con el término "lectura". Sin embargo, no es esto suficiente. Todo lo que se refiere a este asunto puede ser más exactamente comprendido, al ser distinguidos de un modo más definido los diversos "grados" y las diferentes "clases" de lectura. Para leer este libro inteligentemente —lo que es el objeto de este libro, para así ayudar a sus lectores a hacerlo con todos los demás que leen— deben captarse tales distinciones. Esto corresponde al próximo capítulo. Este ha llenado su cometido si ha logrado hacer comprender que este libro no trata de la lectura en su sentido más amplio, sino sólo de aquella clase de lectura que sus lectores no hacen suficientemente bien, o que no hacen de modo alguno, salvo cuando están enamorados.

CAPÍTULO II

LA LECTURA DE "LECTURAS"

— 1 —

Una de las reglas primordiales para leer algo, consiste en individualizar las palabras más importantes que utiliza el autor; sin embargo, no debemos contentarnos con distinguirlas. Es necesario saber cómo son usadas. El encontrar una palabra importante sólo señala el comienzo de una búsqueda, más difícil aún es distinguir los significados —uno o más, comunes o especiales—, que pueda tener la palabra, a medida que vaya apareciendo aquí y allí, en el texto.

Ustedes ya saben que "lectura" es una de las palabras más importantes del libro. Pero, como ya lo he sugerido, es una palabra de muchos significados. Si dan ustedes por descontado que saben lo que yo significo al usar esta palabra, es casi seguro que nos veremos en dificultades antes de que avancemos mucho.

Este asunto de usar el idioma para hablar sobre el idioma —especialmente si está uno luchando contra su abuso— es algo arriesgado. Recientemente, Mr. Stuart Chase escribió un libro que debió haber titulado así: "Palabras acerca de palabras", con lo cual se habría evitado los incisivos comentarios de los críticos, que con tanta presteza señalaron que Mr. Chase en persona estaba sometido a la tiranía de las palabras. Mr. Chase admitió el peligro cuando dijo, "con frecuencia seré cogido en mis propias redes por hacer uso de un idioma incorrecto para abogar por otro mejor".

¿Podré salvarme yo de caer en estas trampas? Estoy escribiendo sobre la lectura, y, por consiguiente, parecería que sólo debiera atenerme a las reglas sobre escritura y no a las de la lectura. Mi evasión puede ser más aparente que real, si se considera que un escritor debería tener siempre presentes las reglas que rigen a la lectura. Ustedes, sin embargo, están leyendo acerca de la lectura; y no tienen escapatoria. Si las reglas sobre la lectura que yo voy a sugerir son sensatas, deben ustedes seguirlas al leer este libro.

Pero, ustedes dirán, ¿cómo podemos seguir las reglas antes de aprenderlas y comprenderlas? Para lograr este resultado tendremos que leer alguna parte de este libro sin saber en qué consisten

las reglas. El único medio que conozco de ayudar a ustedes a solucionar este dilema estriba en convertirlos en lectores conscientes a medida que prosigamos. Comencemos de inmediato aplicando la regla sobre la "búsqueda e interpretación de las palabras importantes".

— 2 —

Al iniciar una investigación acerca de los diversos significados de una palabra, por lo general resulta prudente hacerlo con un diccionario y el propio conocimiento del idioma común. Si han buscado ustedes la palabra "leer", en el vasto diccionario de Oxford, habrán encontrado, en primer lugar, que las mismas letras constituyen un sustantivo en desuso que se refiere al cuarto estómago de un rumiante, y el verbo comúnmente usado que clasifica a una actividad mental que implica palabras o símbolos de una misma índole. De inmediato se habrán dado cuenta de que no debemos molestarnos por el sustantivo en desuso, excepto, tal vez, para registrar que la lectura tiene alguna relación con la rumiatura. Habrán descubierto a continuación que el verbo tiene veintidós significados, más o menos afines, y más o menos comunes.

Un significado poco común de "leer", es pensar, o suponer. Esto se convierte en el ya más usual de conjeturar o predecir, como cuando hablamos de leer en las estrellas, las palmas de las manos, o el propio futuro. Esto lleva finalmente al significado de la palabra en que ésta se refiere a la lectura cuidadosa de libros u otros documentos escritos. Hay muchos otros significados, tales como expresión verbal (cuando una actriz lee su parte ante el director); como descubrir lo que no es perceptible, diferenciándolo de lo que lo es (cuando decimos que podemos leer el carácter de una persona en su cara); como instrucción, académica o personal (cuando alguien nos lee una conferencia).

Las leves variantes en uso parecen ser interminables; un cantante lee la música; un hombre de ciencia lee en la naturaleza; un ingeniero lee sus instrumentos, un impresor lee las pruebas; nosotros leemos entre líneas; leemos algo en una situación, o algo fuera de la partida.

Podemos simplificar las cosas destacando lo que es común a muchos de estos sentidos; esto es, qué actividad mental está involucrada; cuáles símbolos son interpretados de un modo u

otro. Esto nos impone una primera limitación en el uso de la palabra. No tenemos nada que ver con una parte de la región intestinal, ni con la pronunciación, o con el hablar algo en alta voz. Una segunda limitación es necesaria, porque no tendremos en cuenta, excepto para algunos puntos de comparación, la interpretación, vidente o no, de los signos naturales como astros, manos o rostros. Nos limitaremos a una clase de signo legible, a la clase que el hombre inventó con el fin de comunicarse, es decir las palabras del lenguaje humano. Esto elimina la lectura de otros signos artificiales, tales como las manecillas de los diales de los aparatos de física, termómetros, manómetros, velocímetros, etc.

En adelante, pues, debe leerse la palabra "lectura" tal como aparece en este texto, para referirse al proceso de interpretación o comprensión que se presenta a los sentidos en la forma de palabras u otras señales razonables. No es ésta una legislación arbitraria acerca de lo que la palabra "lectura" realmente significa; es simplemente un modo de definir nuestro problema, que reside en leer en el sentido de recibir comunicación.

Por desgracia, esto no es algo fácil de hacer, como ustedes comprenderán al instante si alguien les preguntara: "¿Y qué me dicen de escuchar? ¿No es eso también recibir comunicación?" Por consiguiente, trataré de la relación que existe entre leer y escuchar, puesto que las reglas de la buena lectura son, en su mayor partes, las reglas del bien escuchar, aunque tal vez sean más difíciles de aplicar en el último caso. Baste por el momento, con que distingamos entre leer y escuchar, limitando la comunicación que es recibida, a lo escrito o impreso más bien que a lo hablado.

Trataré de utilizar la palabra "lectura" en el sentido limitado y especial que he advertido; pero sé que no siempre tendré éxito. Será imposible evitar el uso de la palabra en alguno de sus otros sentidos. Algunas veces tendré la atención de avisar explícitamente que estoy cambiando el significado. Otras, tal vez dé por descontado que el contexto sirva de advertencia; y muy de vez en cuando (espero) puede ser que cambie el significado sin darme yo mismo cuenta de que lo hago.

Animo, gentiles lectores, pues éste es apenas el comienzo. Lo anterior fue algo proemial al encuentro del más "estricto" sentido en el cual la palabra "lectura" será usada. Debemos ahora afrontar el problema que indicó el primer capítulo, o sea distinguir entre el sentido en el cual se puede leer este libro, por ejemplo, como lo están haciendo, y el sentido en que se puede aprender

gracias a él, a leerlo mejor o de un modo distinto o mejor del que ahora se lee.

Nótese que dije "mejor" o "distinto". La primera palabra señala una diferencia en *grados* de habilidad, la otra una distinción de *clases*. Creo que vamos a encontrarnos con que el mejor lector puede también leer de un *modo* diferente. El menos capacitado puede, probablemente, leer de un solo modo, el más sencillo. Examinemos primero la escala de capacidad para leer, para determinar qué es lo que deseamos significar con las palabras "mejor" y menos "capacitado".

— 3 —

Hay un hecho evidente que demuestra la existencia de una amplia escala de grados de capacidad para leer. Es que la lectura comienza en los grados primarios y recorre todos los niveles del sistema educacional. La de "lectura" es la primera de las tres *Erres* ⁽¹⁾. Es la primera porque debemos aprender a leer para aprender leyendo.

Puesto que lo que debemos aprender, a medida que ascendemos en nuestra educación, es cada vez más difícil o complejo, tenemos que aumentar nuestra habilidad para leer de modo proporcional.

La capacidad para leer y escribir es, en todas partes, la primera señal de educación, pero tiene muchos grados, desde un diploma de escuela pública de enseñanza elemental, o menos aún, hasta un grado de bachiller o un Ph. B. Pero, en su reciente comentario sobre la democracia americana, titulado "De la libertad humana", Jacques Barzun nos advierte que no nos dejemos alucinar con la baladronada de que tenemos la población más culta del mundo entero. La capacidad para leer y escribir en este sentido, no es educación; no es ni siquiera "saber leer" en el sentido de captar, rápida y correctamente, el mensaje impreso en una página. Y no digamos nada de estar en condiciones de juzgarlo críticamente.

Se supone que las "graduaciones" en lectura acompañan a las "graduaciones" de un nivel educacional a otro. A juzgar por lo que sabemos acerca de la educación actual en América, esta suposición carece de base. En Francia es todavía cierto que el candi-

(1) En inglés, las palabras leer, escribir y calcular comienzan con r fonética (*read, write, reckon*).—(N. del T.).

dato para el diploma de médico debe hacer gala de una capacidad para leer en un grado suficiente como para ser admitido en aquel círculo superior de gente culta. Lo que los franceses llaman "*explication de texte*", es un arte que debe ser practicado en todos los niveles educacionales y en el cual deben darse pruebas de adelanto antes de ser digno de un ascenso. Pero en este país existe con frecuencia muy poca diferencia discernible entre la "explicación" que daría un estudiante de escuela secundaria y la de un alumno del último año de un colegio superior, o aún la de un candidato al doctorado. Cuando la tarea consiste en leer un libro, el estudiante secundario y el alumno de primer año del bachillerato están a menudo en mejores condiciones, aunque más no sea que por estar menos concienzudamente corrompidos por los malos hábitos.

El hecho de que algo no anda bien en la educación americana, en lo que respecta a la lectura, sólo significa que no discernimos claramente las graduaciones, pero no que éstas no existan. Nuestra tarea consiste en poner fin a la oscuridad que las envuelve. Para distinguir más exactamente los grados de lecturas, debemos definir los criterios de mejor y peor.

¿Qué son los criterios? Creo haber dado ya, en el capítulo anterior, una idea aproximada de lo que son. Así, cuando decimos que un hombre es mejor lector que otro, significamos que puede leer un material más difícil. Cualquiera estaría de acuerdo en que, si Jones está en condiciones de leer sólo diarios y revistas, y Brown puede leer los mejores libros corrientes que no sean de ficción, tales como *La Evolución de la Física* de Einstein e Infeld, o *Las Matemáticas para los Millones* de Hogben, Brown tiene más habilidad que Jones. Entre los lectores del nivel de Jones, pueden establecerse más diferencias aún: entre aquellos que no pueden leer nada mejor que periódicos ilustrados populares y sensacionalistas, y los que conocen a fondo a *The New York Times*. Entre el grupo Jones y el grupo Brown, aún quedan otros, medidos por sus lecturas de periódicos o novelas populares mejores y peores, o por los libros que no son de ficción, pero sí de un estilo más popular que los de Einstein o Hogben, tales como *El Drama de Europa* de Gunther, o *La Odisea de un Médico Americano* de Heiser. Y mejor que Brown es el hombre que puede leer a Euclides y Descartes tan bien como a Hogben, o a Galileo y Newton tan bien como al ensayo de Einstein e Infeld sobre ellos.

El primer criterio es evidente. En muchos terrenos medimos la pericia de un hombre por la dificultad de la tarea que puede realizar. La exactitud de tales mediciones depende, por supuesto, de la libre precisión con que graduemos la dificultad de las tareas. Nos hallaríamos dentro de un círculo vicioso si dijésemos, por ejemplo, que el libro más difícil es el que sólo el mejor lector puede conocer a fondo. Esto es verdad, pero no es saludable. Con el objeto de comprender qué es lo que hace a algunos libros más difíciles de leer que a otros, tendríamos que saber qué exigen a la pericia del lector. Si supiésemos esto, sabríamos qué es lo que distingue a los mejores lectores de los peores. En otras palabras, la dificultad en el asunto de la lectura es una señal conveniente y objetiva de los grados de capacidad para la lectura, pero no nos dice cuál es la diferencia en el lector, en lo que respecta a su pericia.

El primer criterio tiene, no obstante, alguna utilidad, si se considera que es cierto que, cuanto más difícil es un libro, con menos lectores contará en cualquier oportunidad que se presente. Hay en esto algo de verdad, porque se da generalmente el caso de que, a medida que uno asciende por la escala de excelencia en alguna habilidad, disminuye el número de los que la practican: cuanto más arriba, menos adeptos. Contando las cabezas, por consiguiente, nos podemos formar una idea libre de prejuicios sobre si una cosa es más difícil de leer que otra. Podemos idear una escala imperfecta y medir a los hombres por ella. Este es, en un sentido, el medio en que son ideadas todas las escalas que se utilizan en las pruebas de lectura hechas por los psicólogos docentes.

El segundo criterio nos lleva más lejos aún, pero es más difícil de enunciar. Ya he indicado la diferencia entre lectura activa y pasiva. Estrictamente hablando, toda lectura es activa; la que llamamos pasiva es simplemente menos activa. La lectura es mejor o peor según sea ésta más o menos activa; y un lector es mejor que otro en la proporción en que es capaz de desarrollar un grado mayor de capacidad en la lectura. Con el fin de explicar este punto, debo estar primero bien seguro de que se ha entendido la razón de que diga que, estrictamente hablando, no hay una lectura absolutamente pasiva.

No cabe duda de que la escritura y la lectura son empresas activas, en las que el escritor o el orador está claramente haciendo algo. Muchos parecen creer, no obstante, que los de leer y escuchar son actos por completo pasivos. No se requiere ningún es-

fuerzo. Consideran que leer y escuchar es "recibir" comunicación de alguien que la está "dando" activamente. Hasta aquí no están errados, pero luego cometen la equivocación de suponer que recibir comunicación es algo semejante a recibir un golpe, o un legado, o un fallo del jurado.

Permítaseme utilizar al béisbol para ilustrar mi ejemplo. Parar la pelota exige la misma actividad que arrojarla o golpearla. El arrojador o voleador es aquí el "dador" en el sentido de que su actividad inicia el movimiento de la pelota. El que la para o intercepta es el "recibidor" en el sentido de que su actividad termina con él. Ambos son igualmente activos, a pesar de que las actividades son por completo diferentes. La pelota es el objeto pasivo: es arrojada y parada, un objeto inerte puesto en movimiento o detenido, mientras que los hombres vivientes son activos, y se mueven para arrojar, golpear, o parar. La analogía con la escritura y la lectura es casi perfecta. Lo que es escrito y leído, como la pelota, es el objeto pasivo, común en algún modo a las dos actividades que comienzan y terminan el proceso.

Podemos avanzar aún un paso más con esta analogía. Un buen parador es el que detiene la pelota que ha sido golpeada o arrojada. El arte de parar la pelota consiste en la destreza de saber cómo hacerlo lo mejor posible en todas las situaciones. Del mismo modo, el arte de leer reside en la destreza de captar todos los medios de comunicación lo mejor posible. Pero el lector, como "parador", es más parecido al que intercepta la pelota que al que la para. El parador hace una señal pidiendo un tiro especial. El sabe qué es lo que espera. En un sentido, el tirador y el parador son dos hombres con un solo pensamiento antes de que la pelota sea arrojada. No sucede así, sin embargo, en el caso del bateador y del que intercepta la pelota. Este último puede desear que el bateador obedezca señales que él le haga, pero que las reglas del juego no permiten. Igualmente, los lectores pueden desear a veces que los escritores se sometan a sus deseos en materia de lecturas, de un modo absoluto, pero los hechos son generalmente diferentes. El lector tiene que conformarse con lo que le den.

La analogía falla en dos puntos, ambos instructivos. En primer lugar, el bateador y el que intercepta la pelota, hallándose en dos lados opuestos, no tienen como punto de mira el mismo lugar. Cada uno se considera afortunado sólo si consigue frustrar los esfuerzos del otro. Contrastando con ellos, el tirador y el parador solamente logran éxitos si colaboran uno con el otro. Aquí

la relación entre escritor y lector se asemeja más a la de estos últimos que a la de los bateadores. El escritor, sin lugar a duda, no se empeña en tratar de "no ser parado" a pesar de que el lector pueda muy a menudo creerlo así. Una comunicación exitosa tiene lugar en cualquier caso, cuando lo que el escritor desea que sea recibido, se abre camino en los dominios del lector. La pericia del escritor y del lector convergen en un mismo punto.

En segundo lugar, la pelota es simplemente una unidad. Se la para "por completo" o no se la para. Un escrito, sin embargo, es un objeto complejo. Puede ser recibido más o menos completamente, desde una parte de lo que trata, hasta el total del concepto. La suma de lo que el lector obtiene depende, por lo general, de la cantidad de actividad que despliega en el proceso, así como de la destreza con que ejecuta los diferentes actos mentales que en él están implicados.

Ahora podemos definir el segundo criterio para juzgar la capacidad para leer. Leyendo una misma cosa, un hombre puede hacerlo mejor que otro, primero, si la lee más activamente y segundo, realizando cada uno de los actos que la lectura implica más exitosamente. Estas dos cosas están relacionadas entre sí. La lectura es una actividad compleja, tal como lo es la escritura. Esta consiste en una gran cantidad de actos separados, cada uno de los cuales debe ser llevado a cabo en una buena lectura. En consecuencia, el hombre que pueda realizar más cantidad de estos diversos actos está más capacitado para leer.

— 4 —

Aún no he dicho realmente cuáles son las buenas y las malas lecturas. Me he ocupado de las diferencias sólo de modo general y con vaguedad; aquí no es posible hacer nada más. Hasta que ustedes no sepan cuáles son las reglas que un buen lector debe seguir, no se hallarán en condiciones de comprender lo que éstas implican.

No conozco ningún atajo que pudiera tomar para mostrarles "ahora", clara y detalladamente, lo que espero que tengan presente antes de terminar. Tal vez no lo vean ni aún entonces. Con leer un libro sobre cómo jugar al tenis tal vez no les baste a ustedes para percibir "desde los costados de la cancha", los diversos matices de destreza en el transcurso del juego. Si permanecen en los costados, nunca sabrán cómo se siente uno jugando

mejor o peor. Del mismo modo, hay que poner en práctica las reglas de la lectura antes de que se esté en condiciones de comprenderlas, y de que se sea capaz de juzgar sus propios merecimientos, o los ajenos.

Pero puedo hacer algo más para ayudarlos a experimentar la sensación de lo que es la lectura. Puedo seleccionarles los diversos tipos de lectura.

Descubrí este modo de hablar acerca de la lectura, presionado por la horrible necesidad que a veces impone un estrado de conferencias. Me hallaba disertando sobre educación ante tres mil maestros de escuela. Había llegado al punto en que me lamentaba de que los estudiantes de colegios superiores no supiesen leer, y de que nada se hiciese para subsanar la deficiencia. Podía ver reflejado en sus caras que no sabían de qué estaba hablando. ¿No les enseñaban ellos a los niños a leer? A decir verdad, esto se llevaba a cabo en los grados más inferiores. ¿Por qué razón pedía yo que se dedicasen cuatro años principalmente para aprender a leer, y a la lectura de los grandes libros?

Espoleado por la provocación de la incredulidad general, y por su creciente impaciencia antes mis desatinos, proseguí. Dije que la mayoría de la gente no podía leer, que muchos profesores universitarios que yo conocía, tampoco podían hacerlo, y que probablemente mis espectadores se hallarían en las mismas condiciones. Mi exageración sólo agravó las cosas. Ellos sabían que podían leer; lo hacían a diario. ¿Qué motivos tenía este idiota para desvariar así desde su plataforma? Fue entonces cuando resolví cómo lo explicaría. Al hacerlo distinguí dos "clases" de lecturas.

La explicación fue de esta manera. He aquí un libro, dije, y aquí está la mente de ustedes. El libro consiste en idioma escrito por alguien con el objeto de comunicarles algo a ustedes. El éxito que obtengan al leerlo se determina por el alcance con que hayan captado lo que el escritor ha tratado de comunicarles.

Ahora bien, a medida que vayan recorriendo las páginas, entenderán perfectamente lo que el autor dice, o no ocurrirá así. Si lo hacen, tal vez hayan obtenido informaciones pero no aumentado el entendimiento. Si, luego de una inspección que no les haya exigido esfuerzos, un libro les resulta totalmente inteligible, la del autor y las de ustedes son almas forjadas en un mismo molde. Los símbolos en la página expresan meramente la común comprensión que tenían aún antes de encontrarse.

unda alternativa. No entendían ustedes el "le inmediato". Supongamos más aún —lo siempre es verdad— que lo comprendían para darse cuenta de que no lo comprendían. El libro hay más que lo que han entendido, que el libro contiene algo que puede aumentar a ustedes.

¿Pueden hacer varias cosas. Tomar el quien que, en el concepto, pueda leer mejor que les expliquen las partes que los preocupan. Les recomende un libro de texto, o un contrario a todo, diciéndoles qué era lo que el pueden decidir, como lo hacen muchos estudiantes. Está al alcance de los intelectos de ustedes molesten por ello, que comprenden lo suficiente de importancia. Si hacen una de estas sobre la tarea de lectura que el libro requiere. Se sólo de un modo. Sin ayuda externa, sólo al cuarto de estudio, y trabajen en él. La mente, actúen con los símbolos que se un modo tal que los eleve gradualmente menor entendimiento a uno de mayor comprensión, llevada a cabo por la mente al trabajar para, la clase de lectura que merece un libro nientio.

des trazos lo que yo entendía por lectura: del cual un intelecto; con nada en qué basados símbolos legibles materiales, y sin ayuda mismo gracias al poder de su propio funcionamiento del menor al mayor entendimiento. Las de resultado residen en los varios actos que "¿Cuántos de estos actos conocen?" les maestros. "¿Qué sería lo que harían sin de ustedes dependiera de la comprensión primera vista les resultase un tanto oscuro?" decían otra cosa muy distinta. Confesaban que no sabían qué hacer. Más, aún, expresados dispuestos a admitir que existía tal arte y debían poseerlo.

da la lectura no es de la clase que he descrito cosas que en modo alguno nos "elevan"

aunque pueda ser que nos instruyan, diviertan o irriter. Parecería haber diversos tipos de lectura: instructiva, recreativa, para aguzar el entendimiento. Esto suena al principio como si se lo existiese una diferencia en el fin con que leemos. En parte es sí aunque no totalmente. En parte también, depende del objeto de la lectura. Es tanto que será leído y del modo de leerlo. No les será a ustedes posible obtener mucha información de la lectura de la página cómica, o elevarse mucho intelectualmente leyendo un almanaque. Puesto que las cosas a leer tienen diferentes valores, debemos hacer uso de ellas según el caso en que nos hallemos. Debemos satisfacer cada uno de ellos. Más aún, tenemos que saber cómo llenar el objeto que nos proponemos, capacitándonos para leer de un modo apropiado cada clase de tema.

Omitiendo, por el momento, la lectura con fines recreativos, deseo examinar aquí los dos tipos principales: la lectura en busca de información y la que se hace para ampliar el entendimiento. Creo que ustedes verán la relación entre estos dos tipos de lectura y los grados de capacidad para realizarla. El lector más hábil es, por lo general, capaz de llevar a cabo sólo la primera clase de lectura: la informativa. El mejor lector puede, por supuesto, hacer eso, y más aún. Puede aumentar su entendimiento así como su acopio de datos. El querer pasar del menor al mayor entendimiento, por medio del propio esfuerzo intelectual aplicado a la lectura, es algo semejante a tratar de levantarse del suelo tirando de los cordones de los zapatos. Produce la misma presión; y exige un esfuerzo mayor aún. Evidentemente, sería éste un modo más activo de leer, que impondría, no sólo una actividad más variada, sino más pericia en la realización de los diversos actos requeridos. Evidentemente, también, lo que por lo general es considerado como más difícil de leer, y por consiguiente sólo al alcance del mejor lector, es lo que resulta más digno de merecer y exigir este tipo de lectura.

Las cosas que pueden ustedes comprender sin esfuerzo, tales como las revistas y periódicos, requieren un mínimo de lectura. Necesitan ustedes muy poco arte: pueden leer de un modo relativamente pasivo. Para cada persona que puede leer quisiera un poco, hay algún material de esta clase, aunque tal sea éste diferente para diferentes individuos. Lo que a un hombre le demanda un pequeño esfuerzo, o ninguno, puede implicar a uno inferior para otro. La distancia a que pueda llegar cualquier persona utilizando todos sus esfuerzos dependerá de la pericia que posea.

sea capaz de adquirir, y esto se relaciona de un modo a su inteligencia natural.

Estación, sin embargo, no estriba en distinguir entre buenos lectores según los favores o deficiencias de la naturaleza en que para cada individuo existen dos clases de legible: por un lado, algo que pueda leer sin esfuerzo informado, porque no le comunica nada que no pueda fácilmente comprender; por el otro, algo que se halla por él, en el sentido de que lo desafía a que haga el esfuerzo de entenderlo. Puede esto, por supuesto, estar demandado encima de él, definitivamente fuera de su alcance. Pero llegar a saberlo hasta que trate de alcanzarlo, y no le hace hacer la prueba si no se perfecciona en el arte de leer, es necesaria para realizar el esfuerzo.

— 5 —

La mayoría de nosotros no conoce los límites de nuestra mente. Nunca hemos probado nuestros poderes exigiéndoles completo desarrollo. Según mi honesto concepto, "casi todos los libros en todos los terrenos se hallan al alcance de los hombres de inteligencia normal", con la condición, naturalmente, de que adquieran la destreza necesaria para leerlos y hacer el esfuerzo. Por supuesto, aquellos que fueron más rápidos en su nacimiento llegarán a la meta más prontamente, siempre es la velocidad la que gana las carreras.

En algunas cuestiones secundarias que deben ustedes tener en cuenta. Es posible que se equivoquen en su juicio sobre lo que están ustedes leyendo. Pueden creer que lo entienden, y con lo que se obtiene de una lectura sin esfuerzos, la realidad pueden haber pasado mucho por alto. La primera de indudable experiencia es muy antigua: el colapso de la sabiduría reside en una justa valuación de la propia mente. Del mismo modo el comienzo de la lectura como un instrumento consciente para entender es una exacta percepción de la diferencia entre lo que es inteligible y lo que no lo es.

Esto a muchos estudiantes leer un libro difícil tal como si fueran leyendo la página deportiva. Algunas veces, he preferido comenzar una clase si deseaban hacerme cualquier pregunta del texto, si había algo que no comprendían... Su actitud era negativa. Al cabo de dos horas, durante

las cuales no pudieron contestar ni las preguntas más simples que los encauzaban a una interpretación del libro, tuvieron que admitir, llenos de turbación, su deficiencia. Estaban turbados porque eran totalmente honestos en su creencia de que habían entendido el texto; lo habían hecho, indudablemente, pero no como debían ser.

Si se hubiesen turbado "mientras" leían, en lugar de después de concluida la clase, si se hubiesen animado a tomar nota de las cosas que no comprendían, en lugar de dejarlas innegablemente de lado, casi avergonzados y confusos, podían haber descubierto que el libro que tenían entre manos era distinto del que leían habitualmente.

Permítanme que compendie la diferencia entre estos dos tipos de lectura. Tendremos que examinar a ambos, porque los límites entre lo legible por un lado, y lo que debe leerse, por otro, son a menudo vagos. Cualquiera que sea el alcance de la distinción entre las dos clases de lectura, podemos hacer uso de la palabra "lectura" en dos sentidos: ése en el cual hablamos de nosotros mismos como leyendo diarios o revistas, o cualquier otra cosa que según nuestra capacidad y talento, nos resulte completamente inteligible de primera intención. Tales cosas pueden aumentar el acceso a la información que recordamos, pero no pueden mejorar nuestro entendimiento, puesto que nuestro entendimiento se halla a la altura de ellas antes de que comenzáramos a leerlas. De otro modo, hubiésemos experimentado el sobresalto que produce la confusión y la perplejidad que se derivan de penetrar en un nivel superior al nuestro, en el caso de que fuésemos activos y honestos.

El segundo sentido es aquel en el cual yo diría que un hombre tiene que leer algo que al principio no entiende por completo. En este caso el objeto a leer es, inicialmente, mejor que el lector. El escritor está comunicando algo que puede aumentar el entendimiento del lector. Tal comunicación entre desiguales debe ser posible, o si no un hombre nunca podría aprender de otro, ya sea por medio de la palabra o de la escritura. Aquí, por "aprender", quiero significar comprender más, no recordar más información que tenga el mismo grado de comprensibilidad de otra información que ustedes ya posean.

Evidentemente no hay dificultades para obtener nuevas informaciones en el transcurso de una lectura si, como digo, los hechos nuevos pertenecen a la misma clase de los que ustedes ya conocen, hasta donde llegue la comprensibilidad de éstos. A un hombre que conoce algunos de los hechos de la historia americana

el mar de palabras que súbitamente se sentirían importantes y demandarían explicaciones. Para nuestros fines, lo que ustedes entienden en la actualidad por "erudición" es suficiente. Ustedes tienen erudición; saben que saben, y qué es lo que saben. Saben la diferencia que existe entre saber y no saber algo.

Si a ustedes se les exigiera que diesen un informe filosófico sobre la naturaleza de la erudición, se encontrarían en aprietos; pero así se han hallado muchos filósofos. Dejémoslos con sus problemas, y prosigamos con el uso de la palabra "erudición", sobre la base de que nos comprendemos mutuamente. Pero, pueden ustedes objetar; aun si damos por sentado que hemos captado suficientemente lo que queremos significar con la palabra "erudición", existen otras dificultades cuando se dice que aprender es adquirir erudición. Se aprende a jugar al tenis o a cocinar. Jugar al tenis y cocinar no son erudición. Son modos de hacer algo que requiere destreza.

La objeción tiene fundamento. A pesar de que la erudición está implicada en toda pericia, ser diestro en alguna cosa es tener algo más que erudición. La persona que tiene una habilidad no sólo *sabe* algo sino que puede *hacer* algo que quien no tiene dicha habilidad no puede hacer en absoluto o por lo menos, tan bien como ella. Existe una distinción muy conocida, de la que todos nosotros hacemos uso cuando hablamos de saber "cómo" (hacer algo) en oposición a saber "qué" (algo sucede). Se puede aprender "cómo", así como "qué". Ustedes ya han admitido esta distinción al reconocer que hay que aprender a leer para poder aprender leyendo.

Una restricción inicial es así impuesta a la palabra "aprender" en el sentido en que la estamos usando. Leer es aprender sólo en sentido de obtener saber y no destreza. Ustedes no pueden aprender a leer sólo leyendo este libro. Todo lo que pueden aprender es la naturaleza de la lectura y las reglas del arte. Esto puede ayudarles a aprender a leer, pero no es suficiente. Además, deben ustedes seguir las reglas y practicar el arte. Solamente de este modo puede ser adquirida la destreza, que es algo que se halla por encima de la erudición que un simple libro puede comunicar.

— 2 —

Hasta aquí vamos muy bien. Pero ahora debemos regresar a la distinción entre leer para información y leer para ampliar el entendimiento. En el capítulo anterior, yo indiqué cuánto más

activa debe ser la última de estas lecturas, y cómo se siente uno al hacerla. Ahora debemos considerar la diferencia existente entre lo que se obtiene de estas dos clases de lectura. Tanto información como entendimiento son saber en algún sentido. Obtener más información es aprender, y de este modo es llegar a comprender lo que no se entendió antes. ¿En qué reside la diferencia?

Ser informado es sólo saber que algo sucede. Ser ilustrado es saber, por añadidura, todos los detalles acerca del caso: por qué ha sucedido, qué relación tiene con otros hechos, en qué respecto es similar a éstos, y en cuál es diferente, etcétera.

La mayoría de nosotros conoce esta distinción en función de la diferencia entre ser capaz de recordar algo y ser capaz de explicarlo. Si ustedes recuerdan lo que dice un autor, han aprendido algo al leerlo. Si lo que él dice es verdad, ustedes también han aprendido algo sobre el mundo. Pero aunque sea una realidad lo leído acerca del libro o del mundo, ustedes no habrán ganado nada más que información si sólo han ejercitado su memoria. Ustedes no han sido ilustrados. Esto tiene lugar sólo cuando, además de saber lo que dice un autor, ustedes saben qué es lo que quiere decir y por qué lo dice.

Un ejemplo podrá sernos aquí de gran utilidad. Lo que voy a relatar sucedió en una clase durante la cual leíamos el tratado de Santo Tomás de Aquino sobre las pasiones, pero algo similar ha ocurrido en innumerables clases con muy diferente índole de materias. Pregunté a un estudiante qué opinaba Santo Tomás acerca del orden de las pasiones. Muy correctamente me repuso que el amor, según Santo Tomás, es la primera de todas las pasiones y que las otras emociones (que nombró son exactitud), le seguían en un orden indudable. Luego le pregunté qué era lo que quería decir con eso. Me miró sobrecogido de asombro. ¿No había respondido correctamente a mi pregunta? Le dije que sí lo había hecho, pero repetí mi pedido de explicaciones. El me había dicho lo que Santo Tomás "dijo"; ahora yo quería saber qué era lo que "quiso decir". El estudiante hizo un esfuerzo, pero todo lo que consiguió fue repetir, en un orden ligeramente alterado, las mismas palabras que había usado para contestar a mi pregunta original. Pronto se hizo evidente que no sabía qué era lo que estaba diciendo, pese a que hubiese obtenido altas clasificaciones en cualquier examen que no exigiese más que la respuesta a mi pregunta original o a cualquiera otra similar.

Traté de ayudarle. Le pregunté si el amor era la primera

pasión en el sentido de ser una causa de otras emociones. Le pregunté cómo era que el odio y el enojo, la esperanza y el temor, dependían del amor. Le pregunté si sabía la relación existente entre el gozo y la pena, y el amor. ¿Y qué es el amor? ¿Es amor el hambre por la comida y la sed por la bebida, o es sólo aquel maravilloso sentimiento que se supone que mueve al mundo? ¿Es amor el deseo de obtener dinero, fama, sabiduría o felicidad? Hasta donde pudo contestar estas preguntas repitiendo con mayor o menor exactitud las palabras de Santo Tomás, así lo hizo. Cuando cometió errores de memoria, otros miembros del curso fueron exhortados a corregirle. Pero ni él ni ellos pudieron realizar ningún progreso en las explicaciones sobre el asunto discutido.

Probé aún un nuevo plan de acción. Les pregunté, presentándoles mis excusas, sobre sus propias aventuras sentimentales. Tenían edad suficiente para haber sentido algunas pasiones: ¿Odiaron alguna vez a alguien, y tuvo este odio alguna relación con el amor hacia aquella persona o hacia otra cualquiera. ¿Experimentaron alguna vez una serie de emociones, alguna de las cuales de un modo u otro les llevaba a otra? Sus respuestas fueron muy vagas, no porque se hallaran confusos o porque nunca se hubiesen visto sentimentalmente conturbados, sino porque estaban por completo desacostumbrados a pensar en sus aventuras en ese sentido. Evidentemente, no habían establecido ninguna relación entre las palabras que leyeron en un libro sobre las pasiones y sus propias aventuras. A éstas las ubicaban en mundos apartes.

Se estaba poniendo de manifiesto que no comprendían en lo más mínimo lo que habían leído. Sólo eran palabras aprendidas de memoria, que los capacitaban para repetirlas de un modo u otro cuando yo los acorralaba con una pregunta. Esto era lo que hacían en otros cursos, y yo les estaba pidiendo demasiado.

Seguí insistiendo. Tal vez, si no podían comprender a de Aquino iluminados por su propia experiencia, podían ser capaces de utilizar la experiencia substitutiva que obtenían por medio de la lectura de novelas. Habían leído obras de ficción. Aquí y allí, algunos de ellos hasta habían llegado a leer una gran novela. ¿Aparecían las pasiones en esos cuentos? ¿Eran estas pasiones diferentes? ¿Cómo eran descritas? Los resultados fueron en este caso tan poco satisfactorios como los anteriores. Me contestaron relatando el cuento por medio de un sumario superficial del argu-

mento. Entendían a las novelas que habían leído casi tan poco como a Santo Tomás.

Por último, les pregunté si habían seguido alguna vez otros cursos en los cuales hubiesen sido discutidas pasiones o sentimientos. La mayoría de ellos había cursado estudios elementales de psicología, y hasta uno o dos conocían a Freud por referencias, y tal vez habían leído algo de su obra. Cuando descubrí que no habían establecido relación alguna entre la fisiología del sentimiento, en la cual aprobaron muy posiblemente sus exámenes con buenas clasificaciones, y las pasiones como Santo Tomás las trataba; cuando descubrí que no podían ni darse cuenta de que Santo Tomás estaba determinando el mismo punto básico que Freud, me di cuenta de cuál era el problema que debía afrontar.

Estos estudiantes eran alumnos de los últimos y penúltimos años de colegios superiores. Podían leer en un sentido pero no en otro. Durante todos sus años de escuela primaria sólo habían leído para obtener información, la índole de información que hay que obtener de algo determinado, con el fin de contestar una pregunta que les hicieran en clase y aprobar los exámenes. Nunca relacionaron un libro con otro, un curso con otro, o algo que fue dicho en libros o conferencias con lo que les aconteciera en sus propias vidas.

Al ignorar que había algo más que hacer con un libro que aprender sus enunciados más obvios de memoria, ellos eran completamente inocentes de su triste fracaso cuando llegaron a clase. Según sus puntos de vista, ellos habían preparado a conciencia la lección para ese día, y nunca se les pasó por las mentes la idea de que pudiesen verse obligados a demostrar que habían comprendido lo que leyeron. Aún cuando una cantidad de dichas sesiones comenzaron hacerles comprender esta nueva exigencia, se encontraron impotentes. En el mejor de los casos llegaron a darse cuenta un poco más de que no entendían lo que estaban leyendo, pero no podían hacer casi nada para remediarlo. Aquí, próxima la finalización de su instrucción elemental, eran totalmente inexpertos en el arte de leer para comprender.

— 3 —

Cuando leemos para informarnos, obtenemos hechos. Cuando leemos para entender, no solamente aprendemos hechos sino también su significado. Cada categoría de lectura tiene sus virtudes, pero debe utilizarse en el lugar adecuado. Si un escritor no

entiende más que nosotros, o si en un pasaje especial él no hace ningún esfuerzo para explicar, sólo podemos ser informados por él, pero no ilustrados. Pero si un autor posee el discernimiento que a nosotros nos falta, y si, por añadidura, ha tratado de hacérselo llegar en lo que ha escrito, estamos desdénando el regalo que nos hace si no lo leemos de un modo diferente al que ponemos en práctica para leer periódicos y revistas.

Los libros que reconocemos como grandes o buenos son, por lo general, aquellos que merecen la mejor clase de lectura. Es cierto, naturalmente, que cualquier cosa puede ser leída para información tanto como para entendimiento. Uno debía ser capaz de recordar lo que el autor dijo tanto como de comprender lo que quiso decir. En un sentido, ser informado es un requisito previo para ser ilustrado. El punto, no obstante, reside en no detenerse al ser informado. Es una prodigalidad tan grande el leer un gran libro con el único fin de informarse como el hacer uso de una lapicera fuente para excavar en busca de lombrices.

Montaigne habla de "una ignorancia de novicio que precede a la erudición, y una ignorancia doctoral que viene luego de la primera". La primera es la ignorancia de aquellos que, sin saber su A.B.C., no pueden leer en absoluto; la otra es la ignorancia de los que han leído muchos libros de un modo erróneo. Estos son, según los llama Pope con justicia, los ratones de biblioteca neciamente enseñados. Siempre ha habido literatos ignorantes que han leído demasiado extensivamente y mal. Los griegos tenían un nombre para tal mezcla de erudición y tontería, que podría aplicarse a los lectores estudiosos pero deficientes de todas las edades. Son todos *sophomores* (estudiantes de segundo año). Leer bien demasiado a menudo significa la cantidad y muy rara vez la calidad, de la lectura. No fue el misántropo y pesimista Schopenhauer el único que prorrumpió en invectivas contra el exceso de lecturas, porque encontró que, en su mayoría, los hombres leían pasivamente y se hartaban de dosis tóxicas excesivas de información no asimilada. Bacon y Hobbes coincidieron con él. Hobbes dijo: "Si yo leyese tantos libros como la mayoría de los hombres —quería decir "si leyese mal" — sería tan lerdo y estúpido como ellos", Bacon discierne entre "libros para ser gustados, otros para ser tragados, y unos pocos para ser masticados y digeridos". El punto que permanece inamovible reside en la distinción entre diferentes índoles de lectura apropiadas a las diferentes clases de literatura.

Hemos realizado algunos progresos en la interpretación de la frase "leer es aprender". Sabemos que algunas clases de lectura, pero no todas, permiten aprender. Sabemos que alguna, pero no toda erudición, puede ser adquirida por medio de la lectura: la adquisición de erudición pero no de pericia. Si inferimos, sin embargo, que clase de lectura que da como resultado una información o un entendimiento aumentados es "idéntica" a la clase de erudición que da por resultado un mayor saber, cometeríamos un grave error. Diríamos que nadie puede adquirir sabiduría si no es por medio de la lectura, lo que es evidentemente falso.

Con el fin de evitar este error, debemos considerar ahora una distinción más aún en tipos de erudición. Esta distinción tiene un valor significativo en todo el asunto de la lectura, y su relación con la educación en general. Si el punto que ahora voy a tratar les resulta a ustedes poco familiar, y tal vez algo difícil, les sugiero que tomen a las páginas próximas como un desafío a su destreza para la lectura. Esta es una buena oportunidad para comenzar a leer "activadamente" —marcando las palabras importantes, tomando nota de las distinciones, viendo cómo se desarrolla el significado de la frase con que comenzamos.

En la historia de la educación, los hombres siempre han distinguido entre instrucción y descubrimiento como fuentes de sabiduría. La instrucción tiene lugar cuando un hombre enseña a otro por medio de la palabra o de la escritura. Podemos, no obstante, obtener sabiduría sin ser enseñados. Si no fuera éste el caso, y a cada maestro tuviesen que enseñarle lo que luego enseña él a otros, no había principio en la adquisición de la sabiduría. En consecuencia, debe haber descubrimiento, o sea el proceso de aprender algo por medio de indagaciones, investigaciones o reflexión, sin ser enseñado.

El descubrimiento es a la instrucción lo que el aprendizaje sin maestro es al aprendizaje mediante la ayuda de uno de ellos. En ambos casos, la actividad de aprender recae en el que aprende. Sería un craso error el suponer que el descubrimiento es activo y la instrucción pasiva. No hay aprendizaje pasivo, como no hay lectura completamente pasiva.

La diferencia entre las dos actividades del aprendizaje reside en los materiales en los cuales el que aprende obra. Cuando el que aprende está siendo enseñado o instruido, actúa en algo que

se le comunica. Realiza actos, discurre, por escrito o en forma oral. Aprende leyendo o escuchando. Nótese aquí la relación íntima entre leer y escuchar. Si ignoramos las diferencias secundarias entre estos dos modos de recibir comunicación, podemos decir que leer y escuchar son el mismo arte —el arte de ser enseñado. Cuando, sin embargo, el que aprende adelanta sin ayuda de ningún maestro, las operaciones inherentes al aprendizaje son llevadas a cabo más bien basadas en la naturaleza que en el raciocinio. Las reglas de tal aprendizaje constituyen el arte del descubrimiento. Si usamos la palabra "leer" con vaguedad, podemos decir que el descubrimiento es el arte de leer la naturaleza, como la instrucción (el ser enseñado) es el arte de leer libros o, para incluir el escuchar, de aprender por raciocinio.

¿Qué diremos acerca del pensar? Si por "pensar" queremos dar a entender el uso de nuestras mentes para obtener conocimientos, y si la instrucción y el descubrimiento agotan los medios de obtener sabiduría, entonces evidentemente todo nuestro pensar debe tener lugar durante una u otra de estas actividades. Debemos pensar durante el curso de una lectura y cuando escuchamos, tal como debemos pensar cuando investigamos. Naturalmente, las índoles del pensamiento son diferentes como lo son los dos modos de aprender.

La razón por la cual mucha gente considera al pensar como mucho más íntimamente relacionado con las investigaciones y los descubrimientos que con el acto de ser enseñado, es que éstas suponen que leer y escuchar son asuntos pasivos. Muy probablemente sea cierto que se piensa menos cuando uno lee para informarse que cuando uno se empeña en descubrir algo. Esta es la forma menos activa de leer. Pero no es verdad cuando se trata de la lectura más activa —el esfuerzo para comprender. Nadie que haya realizado esta clase de lectura dirá que pueda llevarse a cabo irreflexivamente.

Pensar es sólo una parte de la actividad de aprender. Hay que usar también los propios sentidos y la imaginación. Hay que observar, recordar y construir con la imaginación lo que no puede ser observado. Existe, por otra parte, una tendencia a dar importancia al papel de estas actividades en el proceso de investigaciones o descubrimientos, y a olvidar o restar valor a su lugar en el proceso de la instrucción por medio de lecturas hechas o escuchadas. Un minuto de reflexión demostrará que tanto los poderes sensitivos como los racionales deben ser empleados en leer y es-

cuchar. El arte de leer, sintetizado, abarca todas las mismas habilidades que están involucradas en el arte de descubrir; agudeza de observación, memoria fácilmente disponible, alcance de imaginación, y por supuesto, una razón adiestrada en el análisis y la reflexión. Aunque en general las habilidades son las mismas, pueden ser empleadas de modo diferente en los dos tipos principales de lectura.

— 5 —

Desearía hacer resaltar nuevamente los dos errores que se cometen con tanta frecuencia. Uno es cometido por aquellos que escriben o hablan sobre arte de pensar, como si hubiese tal cosa en y por sí mismo. Puesto que nunca pensamos independiente-mente de la tarea de ser enseñados, o del proceso de las investigaciones, no existe un arte de pensar independiente del arte de leer y de escuchar por un lado, y del arte del descubrimiento por el otro. Hasta cualquier punto que sea cierto el que leer es aprender, es también verdad que leer es pensar. Un informe completo del arte de pensar puede sólo ser dado en el contexto de un análisis completo de la lectura y la investigación.

El otro error lo cometen los que escriben sobre el arte de pensar como si éste fuese idéntico al de descubrir. El principal ejemplo de este error, que ha ejercido una poderosa influencia sobre la educación americana, es el libro de John Dewey, titulado *Cómo Pensamos*. Este libro ha sido la biblia de miles de maestros que fueron adiestrados en nuestras escuelas educacionales. El profesor Dewey limita su discusión sobre el pensamiento al caso en que éste se utiliza para aprender por medio de descubrimientos. Pero éste es sólo uno de los dos modos principales en que pensamos. Es igualmente importante saber cómo pensamos cuando leemos un libro o escuchamos una conferencia. Tal vez, es esto más importante todavía para los maestros que se ocupan de la instrucción, puesto que el arte de enseñar debe estar relacionado con el arte de ser enseñado, como el de escribir lo está con el de leer. Dudo de que cualquier persona que no sepa leer bien sea capaz de escribir bien. Y del mismo modo dudo de que alguien que no posea el arte de ser enseñado pueda ser un maestro experto.

La causa de estos errores es probablemente algo compleja. En parte, esto puede ser debido a la suposición falsa de que enseñar e investigar son actividades, mientras que leer y ser enseñado son artes meramente pasivos. En parte también, estos errores se

deben a la exageración del método científico, que le da importancia a las investigaciones o búsquedas como si éstas fuesen la única ocasión de pensar. Hubo muy probablemente una época en la que se cometía el error contrario: cuando los hombres hacían excesivo hincapié en la lectura de libros y prestaban muy poca atención a la lectura de la naturaleza. Esto, sin embargo, no nos disculpa, pues ambos extremos son por igual perniciosos. Una educación equilibrada debe dar a los dos tipos de lectura una justa importancia, así como también a las artes que éstos implican.

Cualquiera que sean sus causas, el efecto de estos errores en la educación americana resulta evidente. Puede atribuírselos a la negligencia casi total en que se ha tenido a la lectura inteligente a lo largo del sistema escolar. Se ha dedicado mucho más tiempo a la preparación de alumnos para que puedan descubrir cosas por sí mismos que a enseñarles a aprender de otros. No tiene un mérito especial, me parece, el desperdiciar tiempo descubriendo por sí mismo lo que ya ha sido descubierto. Uno debería ahorrar sus habilidades investigadoras para lo que aún no ha sido descubierto, y ejercitar las de ser enseñado, para aprender lo que otros ya saben y por consiguiente se hallan en condiciones de enseñar.

De este modo, se desperdicia una enorme cantidad de tiempo en cursos de laboratorios. La excusa habitual por el exceso de ritual de laboratorio es que éste adiestra al estudiante en el arte de pensar. A decir verdad, es así, pero solamente le enseña uno de los tipos de pensamiento. Un hombre aproximadamente educado, hasta un investigador y hombre de ciencia, debería también ser capaz de pensar mientras lee. Cada generación de hombres no debiera tener que aprender todo por sí misma, como si nada se hubiese aprendido antes. En realidad, no pueden hacerlo.

Si el arte de leer no se cultiva, como no se hace en el curso de la educación americana actual, el uso de los libros disminuirá constantemente. Podemos continuar obteniendo ciertos conocimientos hablando con la naturaleza, pues ésta siempre nos responderá, pero es inútil que nuestros antepasados nos hablen si no sabemos escucharlos.

Pueden ustedes alegar que la diferencia existente entre leer libros y leer en la naturaleza es muy pequeña. Pero recuerden que las cosas de la naturaleza no son símbolos que comunican algo de otra mente humana, mientras que las palabras que leemos y escuchamos lo son. Y recuerden también que cuando nos esforzamos en aprender directamente de la naturaleza, nuestro pro-

pósito fundamental consiste en comprender el mundo en que vivimos. "No estamos de acuerdo ni en desacuerdo con la naturaleza", como nos sucede a menudo con los libros que leemos.

Nuestro propósito fundamental es el mismo que cuando tratamos de aprender de los libros. Pero, en este segundo caso, primero debemos estar seguros de que comprendemos lo que el libro nos dice: sólo entonces podremos decidir si estamos, o no, de acuerdo con su autor. El proceso de comprensión "directa" de la naturaleza es diferente de aquel que da por resultado el llegar a comprenderla por medio de la interpretación de un libro. Las facultades críticas deben ser utilizadas solamente en el último de los casos.

— 6 —

He estado hablando como si el leer y el escuchar pudiesen ser tratados del mismo modo que el aprender de maestros. Hasta cierto punto esto es cierto. Ambos son modos de ser instruidos, y para ambos se debe estar adiestrado en el arte de ser enseñado. Escuchar una serie de conferencias equivale en muchos aspectos a leer un libro. Muchas de las reglas que voy a formular para la lectura de libros pueden aplicarse a una serie de disertaciones. Con todo, hay una buena razón para limitar nuestra discusión al arte de leer, o cuando menos para darle una ubicación preponderante a la lectura dejando en un segundo plano a los demás puntos. La razón consiste en que escuchar es aprender de un maestro vivo, mientras que leer es aprender de uno muerto, o por lo menos de uno que no se halla presente ante nosotros salvo a través de su escritura.

Si ustedes le preguntan algo a un maestro viviente, éste puede contestarles verdaderamente. Si ustedes se hallan confusos por lo que dijo, pueden ahorrarse la molestia de pensar sólo con preguntarle qué quiso decir. Si en cambio, le hacen ustedes una pregunta a un libro, deben responderla ustedes mismos. En este respecto un libro se asemeja a la naturaleza. Cuando se le habla, sólo responde hasta donde uno realiza la tarea de pensar y analizar por sí mismo.

Naturalmente, no quiero decir que si el maestro responde a su pregunta a ustedes no les queda nada que hacer. Esto sólo sucede si la pregunta no es más que sobre algún hecho consumado. Pero si ustedes se esfuerzan por obtener una explicación, tienen

MORTIMER J. ADLER

o nada les ha sido explicado. No obstante, el maestro, a la disposición de ustedes, les resulta una ayuda en la comprensión de sus palabras, ayuda con que no cuando las palabras del maestro están en un libro con que ustedes cuentan para aclarar las dudas. Los libros también pueden ser leídos bajo la dirección y con su ayuda. Así es que debemos ocuparnos entre libros y maestros —entre ser enseñado por el auxilio de maestros. Esta es materia para el libro. Evidentemente, es algo que les concierne a aquellos de nosotros que aún están en la escuela. Pero también a aquellos que no lo están, porque pueda ser que debamos depender de los libros para continuar nuestra educación, para saber cómo lograr que los libros nos enseñen bien. En las mejores circunstancias debido a la carencia de maestros, o tal vez en peores.



Esta colección de «Instrumentos» se propone ofrecer manuales básicos, claros, con la máxima información, que analicen a fondo el estado actual de una cuestión, sin olvidar los antecedentes históricos, y tratando de aclarar las líneas tendenciales que se perfilan en un futuro inmediato.

¿Es o no conveniente el desarrollo de temas en clase? Este manual responde positivamente: saber llevar a término un texto complejo, como un ensayo o incluso un examen, debe ser una justa ambición en cualquier sistema de docencia. El problema estriba en la preparación. Un buen texto se suele considerar como el fruto de unas ciertas dotes innatas y de la inspiración. Este libro, dirigido tanto a los profesores como a los alumnos, intenta demostrar que un buen escrito es también el resultado de algunas operaciones elementales que pueden adquirirse. La primera parte, la que se refiere al estudiante, sigue un tema a través de todas sus fases de realización: la planificación, la recogida de ideas, la organización de las mismas, la confección del esquema, la redacción del borrador, la revisión y la redacción definitiva. La segunda parte, la que se refiere al profesor, muestra cómo evaluar, corregir y valorar, además de reseñar algunos títulos de temas y ofrecer métodos prácticos para todas esas actividades. La tercera parte está dirigida a los que se interesan, en la medida que sea, por la didáctica de la composición, incluyendo un currículum sobre la escritura y métodos de realización de los escritos propedéuticos y complementarios del tema-ensayo: el resumen, los apuntes, el relato, la investigación y la poesía.

María Teresa Serafini es doctora en Psicolingüística y ha llevado a cabo investigaciones sobre la didáctica de la escritura y el uso de ordenadores en la escuela, siendo igualmente autora de *Cómo se estudia* y *Cómo se escribe*, ambos también publicados por Paidós en esta misma colección.

ISBN 968-853-202-9



María Teresa Serafini **CÓMO REDACTAR UN TEMA**

colección dirigida por UMBERTO ECO

María Teresa Serafini

CÓMO REDACTAR UN TEMA

DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA

Serafini, María Teresa (1997), "Producción del texto" y "La revisión", en *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*, México, Paidós (Instrumentos Paidós, 4), pp. 61-91 y 93-107.



4

erino

mailto:maurabianes@becenesip.edu.mx

4. Producción del texto

0

Después de haber recogido los hechos y las ideas y de haberlos organizado en el esbozo llega el momento de comenzar a escribir el texto. A pesar del tiempo que hemos utilizado hasta ahora, estamos todavía en el comienzo del trabajo. Se debe desconfiar de lo que dice Catón: «*Rem tene, verba sequuntur*» («Controla el argumento, ten las ideas claras, las palabras vienen»). En realidad, durante la redacción del texto nacen nuevas ideas, se aprenden mejor algunas intuiciones, se logra articular mejor el propio pensamiento. El esbozo, que nace de todas las fases de preparación del escrito, es, en realidad, una síntesis de trabajo que se va a verificar en el desarrollo concreto de nuestro escrito. Con esto no se quiere disminuir la importancia del esbozo: ciertamente es imposible comenzar a escribir un texto de una cierta complejidad si no se tiene una idea de cómo se quiere desarrollar.

Las ideas del esbozo deben ser definidas, desarrolladas y ejemplificadas durante la redacción. Para lo que el lector comparta nuestras ideas es necesario proporcionarlas de modo que el lector pueda ser compartidos o que puedan ser relacionados con su experiencia personal. Un texto resulta convincente cuando lentamente va acompañando al lector hacia la tesis: la extensión del texto depende del tiempo necesario para implicar al lector.

Para aprender a desarrollar un discurso escrito es útil preguntarse qué es un texto y en qué se diferencia de la lista de ideas que hay en el esbozo. Un texto es una *continuum* en el cual todas las ideas están relacionadas entre sí. Al pasar de una idea a la otra debemos estar bien atentos

abras de conjunción («entonces», «por eso») o, usar frases de recuerdo («después de haber vida de los viejos en los pequeños pueblos, ora cómo viven los ancianos en la ciudad») que lector a entender el hilo conductor de nuestro ato y a construirse un cuadro general del es-

todo para aprender a relacionar las ideas entre xponer oralmente lo que está escrito. La «redac- resulta particularmente útil si se trata de que ta; es decir, se trata de expresar tanto aquellos e al hacer el esbozo se daban por descontados, llos elementos que, al hablar, a veces se dejan la intuición del oyente. Si se trabaja solo en e ser útil hacer el desarrollo en el magnetofón; r lo registrado nos daremos cuenta en seguida que grabamos es lógico y claro. Este ejercicio uso si el texto grabado no es transcrito nunca r palabra; de todas maneras habremos aclarado el trabajo de escritura resultará entonces más

na de organizar un texto y el juicio sobre su también están relacionados con el lenguaje y ura. Cuando un hispanohablante escribe en in- onociendo bien la lengua inglesa, siempre debe propio texto en la organización de las frases ríodos. Generalmente sus períodos se organizan mples y los párrafos se reestructuran alrededor a central. Esto depende del hecho de que la esa usa normalmente períodos y párrafos más e la lengua española. Puede ser interesante anali- tilos» de organización de los textos y del pen- n la cultura y en la matriz lingüística.

Kaplan, un antropólogo americano, hizo una ión gráfica de la forma de pensar en relación a (BANDER, 1978). Están determinados tres esti- entales de pensamiento: el inglés, el románico nos) y el oriental. En la figura 6 se ve cómo el simbolizado por una línea recta: la idea-guía tiene presente, todo termina en ella. Las len-

guas románicas, entre ellas el español, están c aracteri zadas por la digresión; la idea principal que se quie re dem ostrar a veces es dejada de lado para desarrollar otr s ideas rela- cionadas con ella sólo en forma marginal. Es te estil está simbolizado por una línea quebrada que se d rige co n tra- bajo y lentitud hacia su meta indicada por a flech a. El estilo de las lenguas orientales está represent ado po una espiral que se va aproximando a través de írculos cada vez más estrechos al problema que está en el c razón; el ar- gumento central es tomado a la larga, pero amás n ingún argumento c entral emerge de forma cada vez más evidente a m edida q ue se avanza en el texto.

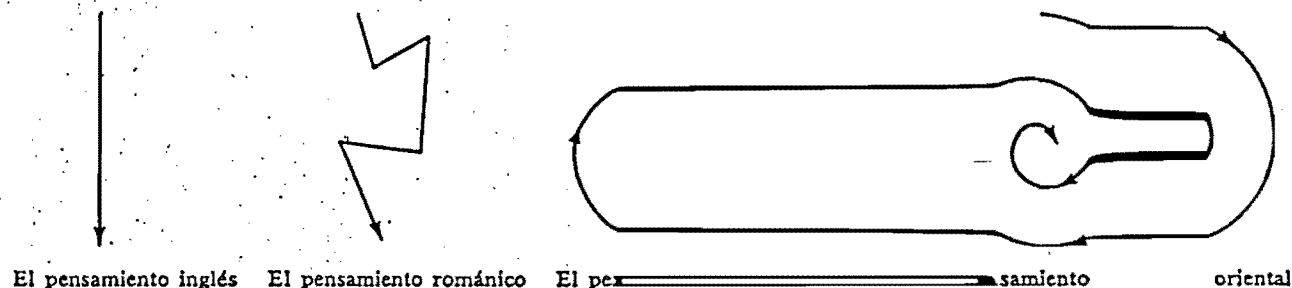


Figura 6. — Representación gráfica de la forma de pensar de la cultura inglesa, románica y oriental.

El que se propone enseñar a escribir en l escue a ac- tual, generalmente se encuentra desconcertad , ya q ue no tiene a su disposición un modelo único de le gua, n i una tradición de didáctica de la composición que estaqu uno de los diferentes estilos de que dispone. Rec orriend o los periódicos se da cuenta de que algunos peri odistas usan, sobre todo, frases breves e incisivas con frecü entes p untos y aparte; otros, en cambio, construyen un artícul con cuatro o cinco largos párrafos constituidos or per todos largos y complejos.

Con el paso de los años, y con la expe iencia, cada

estudiante va eligiendo el estilo que le resulta más acorde con su forma de pensar y su personalidad. Las técnicas de escritura del texto en esta parte aparecen como consejos básicos para aquellos estudiantes que, no teniendo aún su propio estilo, escriben textos confusos y enrevesados, en los cuales no existe ninguna progresión entre las ideas. Aunque el español sea una lengua compleja, busquemos, sobre todo, aprender a trabajar una idea cada vez. Este es un objetivo mínimo: en un segundo momento se podrá aprender a escribir de forma más compleja, quizá tomando como modelo a algún escritor.

4.1 El párrafo

El párrafo es una porción del texto encerrada entre dos puntos y aparte; puede contener varios períodos señalados por puntos o puntos y coma. La idea de fondo de esta sección es que a cada párrafo le debe corresponder una única idea del esbozo. Este planteamiento, típico del mundo anglosajón y americano, puede parecer excesivamente mecanicista y simplista. En realidad, desde un punto de vista didáctico está justificado sólo para aquellos estudiantes que encuentran muchas dificultades para escribir. Este método, además, sólo se asume como hipótesis de trabajo, ya que después se va verificando a medida que se avanza en la escritura; es posible, por ejemplo, agrupar en un único párrafo más ideas que las que se encuentran en el esbozo, o asociar más párrafos a la misma idea, cuando estas opciones dan lugar a una mejor organización del texto.

4.1.1 Estructura de los párrafos

Es posible determinar varias estructuras con las cuales se desarrolla un párrafo. Entre ellas veremos el desarrollo *por ejemplos*, el desarrollo *por confrontación o contraste*, y el desarrollo *por encuadramiento*.

a) *Desarrollo por ejemplos*. En este caso, la idea o

tesis del párrafo se muestra con ejemplos. Si tenemos que desarrollar la idea: «Julio Mendoza, muerto a la edad de 90 años, es una persona para recordarlo», se expresa diciendo que era un «padre afectuoso, marido fiel, trabajador serio y ciudadano empeñado en hacer el bien a la colectividad».

b) *Desarrollo por confrontación o contraste*. En este caso el párrafo subraya la similitud entre objetos, términos, ideas, o lo hace con sus diferencias. Son posibles dos estructuraciones de los párrafos: por frases separadas o por pares. El primer caso consiste en tener separadas las dos descripciones; el segundo, en pasar de una descripción a la otra. Es preferible el segundo caso cuando son muchas las similitudes o diferencias que se analizan. Veamos dos ejemplos de párrafos desarrollados por confrontación o contraste, el primero por frases separadas, el segundo por pares.

En un primer impacto, Japón golpea y fascina a los americanos porque verdaderamente parece un país diferente del de ellos. Todo lo que caracteriza a Estados Unidos (la heterogeneidad racial, la amplitud del territorio, el individualismo, el ser un país nuevo) está ausente en Japón. En cambio se encuentra una población antigua y homogénea, con tradiciones que valoran la importancia del grupo y de las necesidades comunitarias. Mientras los americanos están orgullosos de ser informales y abiertos, los japoneses son siempre muy formales y complejos; si el tiempo tiene un gran valor para los americanos, para los japoneses el espacio es lo más importante.

c) *Desarrollo por encuadramiento*. En este caso el párrafo tiene una estructura clara que está indicada desde su comienzo, con el fin de guiar al lector. Por ejemplo:

Tengo tres razones para estar contento: la primera es... la segunda es..., la tercera es...

Después de haber analizado algunas posibles organizaciones de los párrafos, veamos ahora un modelo que

indica cuáles son los elementos de un párrafo que ayudan a defender la idea principal.

4.1.2 El modelo de Toulmin

El modelo de Toulmin (TOULMIN, 1958, y MOORE, 1981) examina en un párrafo las características que lo hacen «convinciente», es decir, que hacen que un lector comparta una tesis. En el párrafo se reconocen tres elementos fundamentales: la afirmación, la información y la garantía. El desarrollo de una idea requiere el uso de estos tres elementos en diferente forma y en diferente orden:

- a) la *afirmación* presenta la idea principal del párrafo;
- b) la *información* contiene los datos de apoyo a la afirmación;
- c) la *garantía* constituye el vínculo entre la afirmación y la información y muestra la importancia de la información como soporte de la afirmación.

El siguiente es un ejemplo de párrafo que presenta los tres elementos en forma clara:

Seguramente Fido piensa que estamos locos deteniéndonos con el automóvil en medio del campo. Corre y ladra con mucha agitación para preguntar si es un error.

Subdividiendo este párrafo según el modelo de Toulmin se tiene:

Afirmación: Fido seguramente piensa que estamos locos

Información: corre y ladra con gran agitación

Garantía: para preguntar si es un error.

Así como la relación entre afirmación e información es fácilmente reconstruible por el lector, la garantía puede ser sobreentendida. Por ejemplo:

Arturo está nervioso: suda y ríe sin parar.

El análisis según las tres categorías propuestas es el siguiente:

Afirmación: Arturo está nervioso

Información: (Arturo) suda y ríe sin parar

Garantía (sobreentendida): sudar y reír son signos típicos de nerviosismo.

El orden de las tres categorías en un párrafo puede variar: el párrafo anterior puede ser escrito también presentando primero la información y luego la afirmación:

Arturo suda y ríe sin parar, está verdaderamente nervioso.

Por comodidad establecemos tres tipos principales de párrafos, con características específicas, que analizamos separadamente: párrafo narrativo, párrafo descriptivo y párrafo expositivo-argumentativo. Esta clasificación está introducida por motivos didácticos, pero representa claramente una simplificación en relación con la realidad. De hecho, analizando cualquier buen texto podemos darnos cuenta de que cada párrafo presenta generalmente características mixtas. Estos tres tipos de párrafo están analizados basándonos en el modelo de Toulmin.

4.1.3 Párrafo narrativo

El párrafo narrativo o cronológico está constituido por una secuencia de afirmaciones-informaciones que no requieren garantía. Es típico de un periódico o de un cuento el que se expongan hechos en orden cronológico. Pueden aparecer conjunciones como «después», expresiones como «para comenzar, a continuación, finalmente», pero la exposición de la secuencia de hechos depende más a menudo de su posición en el texto. Por ejemplo:

Pérez de Ayala nace en Oviedo el 9 de agosto de 1880. Lo mismo afirma Reinink, después de haber consultado los registros oficiales y habérselo confirmado el propio escritor. En cambio, García Mercadal afirma que nació el 8 de agosto.

[...] De niño, Ramón vivió mucho con su ama de cría. Este recuerdo se diversifica en dos figuras entrañables de viejas criadas, Rufa y Teodora, que aparecen en *A.M.D.G.* y en *La pata de la raposa*.

A los ocho años fue enviado al colegio de jesuitas de San Zoilo, en Carrión de los Condes (Palencia). Después, pasó a completar el Bachillerato al Colegio de la Inmaculada de Gijón.

Un caso particular de presentación de una secuencia de hechos es el que incluye los *flash-back*, interrupciones en la secuencia cronológica que introducen hechos acaecidos con anterioridad, que son útiles para la comprensión. Es obviamente posible, aunque menos frecuente, interrumpir la secuencia natural para presentar hechos que sucederán a continuación.

Otro caso de párrafo narrativo o cronológico es el que presenta un procedimiento. Procedimientos son todas aquellas secuencias de acciones que es necesario cumplir para obtener un cierto resultado.

Por ejemplo: hacer la lista de todo lo que una persona debe hacer en Barcelona para llegar a pie a la Mercè partiendo de Plaza de San Jaime o hacer la lista de las operaciones para preparar un pastel de manzana o para realizar una fotografía. La descripción correcta del procedimiento requiere no invertir el orden de sus operaciones elementales; en el primer caso, por ejemplo, no podemos invertir el orden de las calles a utilizar.

4.1.4 Párrafo descriptivo

El párrafo descriptivo o espacial presenta objetos, lugares y personas. En todos los escritos sucede, antes o después, que se describen personajes, ambientes u objetos: para comprometer al lector en la historia, o convencerlo de la tesis, o hacerle la lectura más concreta y viva, es útil que no sólo sean aludidos, sino que sean presentados con riqueza de detalles. Sobre la importancia de «mostrar» las propias ideas enriqueciéndolas con detalles descriptivos antes que «declararlas» de forma más distante y superficial hablaremos en el párrafo 4.2.

Un párrafo de tipo descriptivo generalmente está constituido solamente por la afirmación y la información, ya

que la garantía no es necesaria. Veamos un ejemplo de párrafo descriptivo:

La casa de los abuelos de Giorgio era verdaderamente bella. Se encontraba en un lugar central pero tranquilo de la ciudad, en una pequeña plaza arbolada. Tenía grandes habitaciones, como en los palacios de antes, y una amplia terraza llena de sol y de plantas.

En este ejemplo la afirmación descriptiva es: «La casa de los abuelos de Giorgio era verdaderamente bella». El resto del párrafo representa la información de apoyo a la afirmación. La garantía, que está sobreentendida, consiste en la consideración de que «una casa central pero tranquila, con grandes habitaciones y una amplia terraza, es, sin duda, una bella casa».

4.1.5 Párrafo expositivo-argumentativo

El párrafo expositivo-argumentativo presenta una tesis y los datos y las observaciones que pueden ser útiles para convencer al lector de su validez. Estos párrafos son más complejos que los anteriores; con mucha frecuencia una unidad de discurso expositivo-argumentativo no está constituida por un solo párrafo sino por diferentes párrafos relacionados entre sí. En el contexto de una unidad expositivo-argumentativa de varios párrafos, es frecuente encontrar también párrafos descriptivos y narrativos que desarrollan una función de justificación o de ayuda a la argumentación.

Una unidad expositivo-argumentativa generalmente presenta las tres categorías del modelo de Toulmin: la idea que se quiere afirmar (la afirmación), los datos que la apoyan (información) y las consideraciones más generales, útiles para relacionar la primera y los segundos (garantía). Veamos un ejemplo de párrafo expositivo-argumentativo:

La mayor parte de los 26 000 objetores de conciencia que han hecho constar esa condición a efectos de su exención del servicio militar obligatorio a lo largo de

3 clases
de afirmación

los últimos años se verán liberados de realizar el servicio social sustitutorio previsto por la ley. Se trata de una medida razonable, la única posible en realidad, ante la bolsa que se había ido creando a causa del retraso en la regulación de la objeción de conciencia y su posterior desarrollo reglamentario. La situación personal —profesional, familiar, etc.— de muchas de las personas que objetaron en los primeros años de la transición ha experimentado con frecuencia variaciones tan acusadas que la suspensión año y medio de su vida laboral les ocasionaría perjuicios desproporcionados. La medida es razonable, además, porque desde hace años es superior el número de jóvenes en edad de cumplir el servicio militar que el cupo requerido, por lo que los que sobran son eximidos por sorteo [...]. («El desafío de los objetores», editorial de *El País*, 17 de septiembre de 1988.)

En este ejemplo la afirmación es: la mayor parte de los 26 000 objetores se verán liberados de realizar el servicio social previsto por la ley. Se trata de una medida razonable. «La única medida posible, en realidad, ante la bolsa que se había ido creando a causa del retraso en la regulación. La situación personal de muchas de las personas que objetaron ha experimentado variaciones, y el resto del párrafo sirve de información. Se puede observar que en un párrafo expositivo-argumentativo la información puede ser sobreentendida porque se da por descontada. En cambio, en un párrafo descriptivo es posible omitir la garantía, que se da por descontada, mientras es necesario dar la información. Otra diferencia entre párrafos descriptivos y expositivo-argumentativos está basada en que, en general, en los primeros la afirmación precede a la garantía, mientras que en los segundos la garantía suele preceder a la afirmación. Esta elección es de tipo estratégico, y se debe a la mayor dificultad para convencer al lector de la validez de la afirmación. En un párrafo expositivo-argumentativo es particularmente importante que las garantías sean aceptadas y compartidas. Una vez que el lector está convencido por la garantía será más fácil convencerlo de que la afirmación es cierta.

En los párrafos expositivos-argumentativos es importante no sólo hacer razonamientos correctos, sino también y sobre todo comprometer al lector y persuadirlo de la exactitud de nuestra tesis. Si, por una parte, la redacción-ensayo requiere el uso de buenos razonamientos, éstos no bastan para crear un texto persuasivo. A través de los siglos, la retórica es la ciencia que más se ha esforzado en determinar las reglas para hacer discursos interesantes y persuasivos (PERELMAN, 1966, 1979). Veamos algunas reglas prácticas directamente utilizables:

1. *Para persuadir a un lector es necesario atraer su interés y captar su simpatía.* Se pueden dar dos consejos: el primero se refiere a atraer el interés del lector y consiste en ser lo más concreto posible; lo que es concreto atrae e interesa más que cualquier discurso abstracto. El segundo consejo se refiere a la captación de la simpatía del lector y consiste en *comprometerlo*, tratando de hacerle compartir los puntos de vista propios. Sobre todo, en un escrito argumentativo, si el lector mantiene una actitud distante o en contradicción abierta con el escritor, se hace imposible demostrar la tesis del escrito aunque ésta esté sostenida por razonamientos correctos.

2. *Se deben poner en evidencia inmediatamente los aspectos importantes de la tesis de un escrito.* Por lo que es oportuno ir de inmediato al nudo del problema, evitando largos preámbulos y premisas obvias y ya conocidas por el lector. En un texto, la importancia de un argumento reside en el espacio que se le dedica en relación a otros argumentos: si se tiene poco tiempo y poco espacio se debe incidir en seguida en las cosas importantes.

3. *Pocos argumentos de buena calidad tienen más efecto que muchos argumentos algunos de los cuales sean dudosos.* Si se tienen muchos argumentos para apoyar una afirmación es necesario siempre usar primero los más fuertes y tener el valor de descartar los argumentos dudosos para no dar recursos a los adversarios.

4.2 Mejor mostrar que declarar

Uno de los problemas más comunes de los trabajos de los estudiantes es la vaguedad. Los profesores no hacen otra cosa que repetirles: «Da ejemplos, sé concreto, describe detalladamente...». Un principio básico para evitar ser ambiguo consiste en mostrar en lugar de declarar (CAPLAN, 1982; SCHWARZE, 1982; MANZOTTI, 1982).

La mayor parte de los jóvenes que trabaja el tema del tráfico en las grandes ciudades tiende a decir, por ejemplo, que «el tráfico crea nerviosismo», luego pone punto y pasa a desarrollar otra idea. En ese caso el estudiante *declara* que el tráfico crea nerviosismo; esta idea, que es claramente compartida por el lector, es enunciada de una forma genérica que no atrae su interés.

La idea de que el tráfico produce nerviosismo puede darse de forma más eficaz de la siguiente manera:

Quedar embotellado por el tráfico frente a un semáforo y avanzar despacio, o encontrar un automóvil aparcado en doble fila obstruyendo completamente la calle, produce una sensación de hastío y de agresividad, y nos hace sentir atrapados en nuestra propia jaula de metal.

En este texto se muestra la idea de que el tráfico crea nerviosismo. Saber mostrar significa saber exponer los ejemplos y los detalles que comprometen al lector. Esto se obtiene asociando imágenes concretas a las ideas. Un lector puede permanecer indiferente frente a informaciones numéricas sobre el exterminio de pueblos enteros, mientras tiene interés y se conmueve si se le cuenta la muerte de un joven con amplitud de detalles (PERELMAN, 1966).

Veamos dos ejemplos de descripción de dos gemelos. Una primera descripción nos indica solamente que son verdaderamente iguales:

Julio y Miguel son iguales, idénticos, realmente dos gotas de agua; después de tantos años de conocerlos todavía me cuesta distinguirlos.

Esta descripción le da al lector una vaga idea de dos gemelos, pero no de *esos* dos gemelos. En *El señor de las moscas*, Golding presenta dos gemelos con mucha más eficacia:

Los dos muchachos, dos cabezas redondas con cabellos de estopa, eran gemelos y se parecían de una forma increíble y cómica. Respiraban con el mismo ritmo, tenían la misma sonrisa, los dos eran robustos y llenos de vida. Al sonreír mostraban el interior de los labios: abrían la boca como si el rostro no tuviera suficiente piel y el perfil quedaba curiosamente deformado.

Cuando leemos una descripción rica en detalles como ésta, logramos imaginar estos dos niños rubios que actúan al mismo tiempo. Golding no sólo afirma que los dos muchachos eran iguales (como en el primer ejemplo), sino que dice en qué eran iguales, y nuestra fantasía va de uno a otro tal como ocurre en la realidad cuando de verdad vemos dos gemelos y los comparamos.

Con frecuencia ocurre que quien no tiene gran experiencia en la escritura da por descontadas las descripciones y las omite, ya que tiende a atribuir al lector sus mismos conocimientos y experiencias.

Muchas veces los jóvenes se aburren cuando leen las descripciones y a veces las evitan, ya que están mucho más atraídos por los hechos de la narración que por la presentación de los ambientes y de las características físicas y psicológicas de los protagonistas. Sin embargo, y a medida que aumenta su sensibilidad lectora, se van dando cuenta de que no es sólo la acción lo que hace interesante la historia. Es tarea del profesor desarrollar esta sensibilidad y este gusto en lugar de detenerse sólo en los aspectos narrativos de un texto.

Ahora damos dos ejemplos concretos para evitar ser genéricos.

- a) *Evitar las frases hechas y las expresiones de jerga.*
 Cuando alguien es descrito como un «tipo extraño» o como «un lobo», dejamos insatisfechos a nuestros lectores. Detrás de la expresión «tipo extraño» puede haber muchas

cosas diferentes: «nunca mira a los ojos de la persona con quien habla», «lleva pantalones demasiado cortos y anchos», «en clase hace en voz alta gracias de las que nadie se ríe», etcétera. Para hacer más eficaz una descripción no se deben usar expresiones genéricas.

b). *Utilizar diferentes ángulos de perspectiva espaciales y utilizar los cinco sentidos en las descripciones*

Un ejemplo de determinación de diferentes ángulos de perspectiva es la descripción de un monumento, que va de arriba abajo, de izquierda a derecha, de afuera hacia adentro, primero en las líneas generales del contorno, luego en los detalles, o viceversa. Véase, por ejemplo, una descripción extraída del libro *El siglo de las luces*, de Alejo CARPENTIER:¹

Envuelto en sus improvisados lutos que olían a tintas de ayer, el adolescente miraba la ciudad, extrañamente parecida, a esta hora de reverberaciones y sombras largas, a un gigantesco lampadario barroco, cuyas cristalerías verdes, rojas, anaranjadas, colorearan una confusa rocalla de balcones, arcadas, cimborrios, belvederes y galerías de persianas —siempre erizada de andamios, maderas aspidas, horcas y cucañas de albañilería, desde que la fiera de la construcción se había apoderado de sus habitantes enriquecidos por la última guerra de Europa (Alejo CARPENTIER, *El siglo de las luces*).

Nuestra capacidad de describir se puede desarrollar notablemente si nos concentramos sobre el aspecto de los objetos a describir poniendo en evidencia sus formas y sus colores. GOLDING, en *El señor de las moscas*, describe un bosque tropical de esta forma:

Una franja de palmeras surgía en la playa: derechas o inclinadas o atravesadas, las palmeras se destacaban contra la luz, con sus altas plumas verdes en el aire. Bajo ellas el suelo estaba cubierto de hierbas: por todas partes había árboles caídos, nueces de coco y brotes de palmera. Detrás estaba la oscuridad misma del bosque.

1. Barcelona, Seix Barral, 1983.

Golding le presta atención, en primer lugar, a las palmeras en su conjunto, luego las analiza una por una diciendo que son «derechas o inclinadas», en seguida las describe a partir de las hojas y especificando luces y colores y, por fin, la mirada baja al terreno que las rodea. En esta descripción se ponen en evidencia colores y formas, y el escenario se analiza desde arriba hacia abajo. El fragmento ofrece imágenes exclusivamente, pero no debemos olvidar que una descripción puede ofrecer también datos auditivos, olfativos y táctiles.

4.3 Las conexiones

Las diferentes partes de un escrito bien hecho deben estar relacionadas entre sí, con el fin de ayudar al lector a seguir el hilo del discurso. Esta operación puede tener éxito sólo cuando este hilo conductor existe, es decir, cuando el texto ha sido bien planificado. En cambio, cuando al escrito le falta una estructura unitaria se hace imposible determinar las conexiones entre las frases. En ese caso, en lugar de esforzarse por resolver un problema mal planteado, es necesario replantear la organización general del escrito.

La conexión lógica que relaciona entre sí a dos proposiciones (o dos párrafos) a veces puede no estar expresada lingüísticamente. Por ejemplo, las dos frases: «Llueve. Tomo el paraguas», están relacionadas por una situación causa-efecto que no requiere el uso de una conexión. En la mayor parte de los casos la relación entre dos proposiciones debe ser expresada lingüísticamente de diferentes formas:

1. Usando un *pronombre* que se refiere a un elemento anterior del texto. Por ejemplo: «La vida de Garibaldi fue muy aventurera. *El* dedicó todas sus energías a la causa de la libertad».
2. Repitiendo una *palabra clave* que se refiere al elemento central del discurso. Por ejemplo: «El libro de Cal-

- vino nos presenta... *Este libro es importante porque...*».
3. Usando una *expresión que sintetiza la idea* expresada en la frase o párrafo precedente del cual se parte. Por ejemplo: «La acción de los soldados tendía a alcanzar y destruir el puente por el que debía pasar el ejército enemigo durante la retirada. *La destrucción del puente* causó graves daños...».
 4. Usando las *expresiones de transición*: «además», «en efecto», «si bien»...

Dos proposiciones o dos párrafos consecutivos pueden ser relacionados lógicamente en un número limitado de formas que la lingüística ha estudiado y catalogado (HALLIDAY, 1976; PRADL, 1979; CONTE, 1977; DRESSLER, 1974). Veamos una lista de conexiones lógicas y las expresiones de transición correspondientes.

1. Consecuencia, causa y efecto: *entonces, por eso, por lo que sigue, entonces resulta que...*
2. Ejemplificación: *por ejemplo, es decir, como...*
3. Contraste y concesión: *pero, a pesar de, sin embargo, al contrario, en cambio, si bien, por otra parte...*
4. Reafirmación o resumen: *en otros términos, en breve, en efecto...*
5. Relación temporal: *en cuanto, a continuación, hasta que, cuando, finalmente, después...*
6. Relación espacial: *al lado, arriba, abajo, a la izquierda, en el medio, en el fondo...*
7. Semejanza y enfatización: *de la misma manera, similarmente, del mismo modo...*
8. Agregación: *y, además, después, también, por añadidura...*
9. Conclusión: *finalmente, para resumir, terminando...*

Para escribir un texto con conexiones eficaces y explícitas no es indispensable conocer todas estas posibilidades lógicas haciendo un estudio sistemático de ellas; es suficiente adquirir el hábito de preguntarse cuál es la conexión entre la frase o el párrafo sobre el que se está traba-

jando y el precedente, verificando que esta conexión lógica sea comprensible.

Un error muy común es el uso de una conexión que no corresponde a la relación lógica presente entre dos partes de un texto. Por ejemplo: «Jorge no está bien en la escuela; sin embargo, en la prueba de matemáticas ha tenido un insuficiente.» En este caso se usa una conexión que indica contraste cuando en realidad la relación entre ambas frases es de reafirmación (en efecto) o de ejemplificación (por ejemplo).

Otro defecto típico es el insistente uso de conexiones de agregación (y, más, también, además) usadas para relacionar entre sí frases escritas de golpe, una después de otra, sin una planificación real. Incluso la conexión «*es decir*» es mal utilizada con frecuencia, en particular cuando introduce una idea que no es la ejemplificación de la idea precedente. El abuso de estas conexiones produce un texto descuidado, en el que no aparecen ligámenes más «fuertes» entre las ideas (como la consecuencia o el contraste).

Se verifica otro error en el uso de las conexiones cuando el estudiante usa «finalmente» para terminar el desarrollo de una secuencia de ideas, y luego introduce una idea, que lógicamente está relacionada con la anterior, con un «además».

Un error recurrente es la completa falta de conexiones, típica de textos producidos sin planificación o con poca concentración. Se observa que la ausencia de conexiones también es un error común en muchos estudiantes cuando comienzan a utilizar un esbozo. El uso del esbozo hace que el estudiante se concentre en el desarrollo de ideas separadas, descuidando su conexión. Este problema no debe desanimar en cuanto al uso sistemático del esbozo, ya que puede ser resuelto normalmente con la práctica. Con ejercicios apropiados² se puede llamar la atención del estudiante sobre las conexiones.

2. Un modelo interesante para enseñar a usar las conexiones en forma correcta es la *sentence combining* que se utiliza en las escuelas americanas: se les presenta a los estudiantes una lista de proposiciones que se deben relacionar en la elaboración de un

En muchos casos el trabajo de revisión puede aclarar la relación justa entre partes del texto y llevar a la corrección de las conexiones.

4.4 La puntuación

La puntuación tiene la función de subdividir el texto para facilitar la comprensión. Es difícil el uso de una correcta puntuación porque no sólo debe respetar las pausas y los cambios de tono de la lengua hablada sino también, en muchos casos, la estructura de la frase. Muchas de las dificultades que encuentran los estudiantes en el uso de una puntuación correcta están relacionados con la falta de una concepción clara de la estructura de la frase.

Es difícil el uso de la puntuación en español, incluso porque hay varios estilos. Algunos prefieren escribir largos períodos ricos en puntuación diferente (comas, puntos y comas, dos puntos, paréntesis y guiones), otros escriben períodos breves usando sólo los puntos.

Algunos usan muchísimas comas poniendo en evidencia todas las oraciones, otros usan las comas sólo cuando son estrictamente necesarias. Veamos algunas de las reglas del uso de la puntuación, que son típicas fuentes de errores.

a) *Separación de los elementos de una lista*

Los elementos de una lista deben ser separados usando la puntuación. Cuando la lista está constituida por palabras o períodos breves se debe usar la coma; el último elemento de la lista está separado por una conjunción.

Por ejemplo:

En la excursión escolar hemos visitado Granada, Córdoba, Sevilla y Cádiz.

Cuando cada elemento de la lista es muy largo, a veces

texto usando las conexiones que corresponden. Véase, por ejemplo, DAIKER, 1982, y MELLON, 1969.

con puntuación propia, es conveniente usar el punto y coma o incluso el punto para separar los elementos. En este caso es posible (pero no estrictamente necesario) usar una conjunción antes del último elemento. Veamos un ejemplo del uso del punto y coma:

El curso de geografía comprende: elementos de geografía marina, y en particular las ondas y las mareas; elementos de geofísica, y en particular la configuración de la corteza terrestre y los terremotos; y la geografía astronómica.

b) *La coma nunca debe separar el sujeto y el predicado*

A veces al hablar se hacen pausas entre el sujeto y el predicado, pausas a las que no corresponde una coma en el texto escrito. Se crea una pausa fuerte cuando hay un contraste con la frase precedente. Por ejemplo:

Lisa pasa todo el día en la piscina, bronceándose y nadando. Mario, toca la guitarra sin salir nunca de casa.

En este caso se quita la coma después de Mario aunque haya una pausa al hablar.

c) *No se debe fraccionar un período usando el punto*

El punto no puede ser usado en el interior de un período creando fragmentos de frases: todo lo que precede y sigue al punto debe ser sintácticamente completo. Por ejemplo:

Mario llegó a la escuela. Corriendo sin aliento.

En este caso «corriendo sin aliento» no puede ser separado de la frase precedente de la que depende. Naturalmente, un escritor puede usar este procedimiento como elemento de estilo. Pero debe hacerlo con coherencia y continuidad, y es una decisión que requiere una larga experiencia; en una redacción es mejor evitarlo.

d) *Es necesario usar diferentes signos de puntuación*

Es necesario diferenciar los signos de puntuación para ayudar al lector a entender los diferentes planos sintácticos. Por ejemplo:

Todos mis amigos son extraordinarios: Mario, óptimo gimnasta, participará en los campeonatos de España; Luisa, gran violinista, tendrá seguramente una gran carrera; finalmente, Pablo, desgano pero genial, triunfará sin duda en el torneo de ajedrez de su escuela.

«Óptimo gimnasta», «gran violinista» y «desgano pero genial» son incisos en el interior de cada una de las proposiciones en las que se encuentran y están destacados con las comas, mientras las diferentes proposiciones se ponen en evidencia con los punto y coma para mostrar el diferente nivel del discurso.

e) *No siempre las proposiciones relativas son precedidas y seguidas por comas*

Es necesario distinguir entre relativas restrictivas y relativas no restrictivas: las primeras son indispensables para el sentido de la frase y no pueden ser eliminadas; las segundas, en cambio, agregan detalles a la frase pero no son indispensables y pueden ser eliminadas. Veamos los dos casos.

Proposición relativa restrictiva: «El jugador que tiene más puntos gana la partida.»

Proposición relativa no restrictiva: «Mario, que era muy alto, tenía dificultades para encontrar ropas adecuadas para él».

En el caso de la relativa restrictiva, en la que el tono de la voz es continuo, no se usan las comas; en cambio, en el caso de la relativa no restrictiva, que es acompañada de un cambio en el tono de la voz, se deben usar las comas.

f) *Se deben distinguir el punto y el punto y aparte*

Este aspecto es particularmente importante porque, como ya hemos visto, el punto y aparte determina la estruc-

tura del párrafo. Hay estudiantes que hacen una redacción sin usar nunca un punto y aparte y otros que siguen en la línea siguiente después de cada punto. Los escritos desarrollados en un párrafo único, sin darle respiro al lector y sin hacerle entender que se está cambiando el discurso, así como los otros escritos fragmentarios en los que se pasa aparte en cada período, no permitiendo que el lector mantenga el hilo del discurso, son realmente de lectura fatigosa. Se debe usar el punto y seguido cuando se continúa desarrollando la misma idea tratada precedentemente; se debe usar el punto y aparte todas las veces que se termina de desarrollar una idea y se comienza a desarrollar otra.

4.5 Las introducciones y las conclusiones

Un ensayo bien articulado presenta normalmente dos párrafos particulares, el introductorio y el conclusivo. En ambos casos su función es ayudar al lector en la comprensión. La introducción debe hacer «ambientar» al lector en el escrito; la conclusión debe dejar al lector con una buena impresión. Escribir la introducción y la conclusión de un escrito no es, en general, una tarea particularmente difícil, ya que provienen de «esquemas» bastante fijos. Sin embargo, deben ser coherentes con el cuerpo central del trabajo; por eso es conveniente hacer la introducción y la conclusión al final, cuando las ideas ya han sido desarrolladas.

4.5.1 Las introducciones

Existen dos tipos de introducciones, la *introducción-encuadre* y la *introducción para atraer la atención*. Todos los ejemplos de introducciones y conclusiones se refieren al tema «El tráfico en las grandes ciudades modernas» y han sido realizados por los estudiantes de tercero de bachillerato.*

* Las redacciones que se presentan están realizadas por alum-

a) *Introducción-encuadre*

Con este tipo de introducción se encuadra el problema que propone el título, se declara su importancia y su actualidad; a veces se presenta también una síntesis del trabajo, anticipando la tesis que será desarrollada en el cuerpo del texto. Veamos la introducción de la redacción de Gonzalo P.

El tráfico de las grandes ciudades modernas es uno de tantos problemas que molestan a las personas obligadas a moverse en la ciudad.

Este es el tipo de introducción más común en los estudiantes; nos indica que el problema planteado por el título es un problema actual e importante. Una introducción de este tipo contiene con frecuencia frases genéricas y mal enfocadas, adaptadas a todos los desarrollos, que al estudiante le sirven para tomar confianza con el papel pero que para el lector son aburridas y previsibles.

Con frecuencia estas introducciones están hechas por los estudiantes que no hacen ningún trabajo de planificación y comienzan a escribir la introducción cuando todavía no saben qué escribirán en el cuerpo del texto, o también por los estudiantes perezosos que se sienten seguros comenzando con una reelaboración y ampliación del título.

A veces el problema propuesto en el título es contextualizado con una perspectiva más amplia entre otros problemas, como en el ejemplo propuesto por Estefanía F.:

Sin duda la civilización ha aportado muchas ventajas, pero también es causa de graves problemas; uno de los más graves es el tráfico.

Una introducción muy común es aquella en la que el estudiante se plantea las preguntas a las cuales contestará

nos de enseñanza media de diferentes institutos de Milán. No obstante, creemos que bien podrían ser redacciones escritas en cualquier instituto de enseñanza media de los países hispanohablantes.

durante el desarrollo; veamos la introducción de Juana G.:

¿Es posible que las ciudades continúen creciendo y que las personas compren siempre nuevos coches? ¿Por qué malgastar tanto tiempo en coche y en autobús todos los días? ¿Por qué no mejorar la calidad de vida de los ciudadanos volviendo a pensar la ciudad y reorganizándola según las nuevas exigencias del mundo moderno?

En las introducciones-encuadre más eficaces, además de repetir el problema que plantea el título de la redacción, también se presenta la tesis que será desarrollada en el escrito. En ese caso la redacción de la introducción requiere tener bien claro el contenido del tema; por eso es conveniente realizarla sólo después de haber completado la redacción de la parte central del tema. Veamos la introducción de Clara C.:

Muchas grandes ciudades nacieron sin planes reguladores en una época en la que los automóviles aún no habían sido inventados: la escasa planificación, el gran número de automóviles privados y la escasez de medios públicos les producen graves molestias a los ciudadanos. Pero esta situación no es irresoluble si los ciudadanos están dispuestos a hacer sacrificios para modificar la ciudad y su comportamiento. En este trabajo se descubrirá la situación en la que se encuentra un ciudadano y se le presentarán algunas soluciones.

b) *Introducción para captar la atención*

Con este tipo de introducción se busca atraer la atención y el interés del lector usando para ello frases que lo comprometan. Este tipo de introducciones se usan en citas o informaciones curiosas, como en los dos ejemplos que siguen de Carlos M. y Luis F.:

Mientras en París los autobuses viajan a una velocidad inferior a la de los coches a caballo de comienzos del siglo, en Kinshasa, en el Zaire, en la avenida Bokassa, en el centro de la capital, la velocidad de los vehículos no supera los diez kilómetros por hora en los momen-

tos punta. En nuestra época la rápida transformación de la vida ha provocado por doquier un fenómeno de enormes proporciones, el tráfico.

Si en 1958 en Milán, en el proceso Fenaroli, la culpabilidad de Ghiani fue demostrada atravesando la ciudad en automóvil en menos de media hora y a la hora punta, es muy probable que hoy la misma situación se hubiera resuelto de forma completamente diferente. En 25 años la situación está completamente cambiada: en 1958 circulaban por la ciudad cerca de una décima parte de los automóviles que circulan hoy.

También son introducciones para captar la atención aquellas que presentan ejemplos concretos anticipando problemas que luego se desarrollan en el cuerpo del texto, con el fin de comprometer emotivamente al lector. Veamos la introducción de Laura S.:

Para muchos ciudadanos la jornada de trabajo comienza con una hora de viaje para llegar al lugar de trabajo, que queda a 20 kilómetros; el ama de casa llega a las rebajas después de haber atravesado pocos kilómetros en media hora, y se va con el nerviosismo de no llegar a tiempo a la salida del colegio para recoger al hijo; el profesional que hace entregas en la ciudad y nunca logra encontrar un aparcamiento termina por dejar su vehículo en segunda fila, con frecuencia considera la eventualidad de cambiar de trabajo. Estos son algunos de los problemas de quien vive en una gran ciudad.

Otra forma de atraer la atención del lector es la de presentar una ejemplificación, como en el ejemplo precedente, pero usando la primera persona; los problemas concretos contados en primera persona atraen más la atención que los presentados en forma científica y abstracta. Fausto T. comienza su escrito con la ansiedad de un estudiante al que se le ha hecho tarde:

¡Maldición! ¡Son las 8,15! También esta mañana se me ha hecho tarde. Me dirijo corriendo a la parada del autobús. Muchas personas esperan pacientemente. Los vehículos circulan con lentitud. «¿Voy a pie o tomo el

autobús?» No estoy seguro de esperar, luego me pongo a correr... Atravieso el portal de la escuela mientras está sonando, también hoy, la campanilla: «Para recorrer un kilómetro a 40 por hora se necesitaría un minuto y medio con un autobús como es debido... ¡Maldito tráfico!»

Las introducciones-encuadre son hechas por la mayoría de los estudiantes, y sólo unos pocos utilizan la introducción que capta la atención; sin embargo, dada su imprevisibilidad y su eficacia, con frecuencia estas últimas se hacen preferibles a las primeras.

4.5.2 Las conclusiones

Un escrito no termina cuando todas las ideas han sido desarrolladas, ya que es necesario un párrafo final que le permita al lector extraer el hilo del material elaborado. Existen tres tipologías dentro de las conclusiones:

a) Conclusión-resumen

La forma más simple de concluir es la de resumir brevemente los problemas principales tratados en el escrito. La exposición puede tener la misma estructura del texto, subrayando en forma particular la tesis presentada. En el caso de una redacción sobre el tráfico desarrollada según el esbozo del párrafo 3.2.4, Pedro C. escribió la siguiente conclusión:

En este escrito se ha mostrado cómo en las grandes ciudades el tráfico se ha convertido en un problema muy grave y con aspectos múltiples, todos igualmente dañinos para el ciudadano. El problema, si bien difícil, no parece irresoluble; han sido presentadas varias soluciones a la situación actual, soluciones que pueden ser efectuadas mejorando la vida de los ciudadanos.

Esta conclusión resume los enfoques con los cuales ha sido abordado el problema del tráfico, subrayando la tesis del autor de querer cambiar la situación actual. La con-

clusión-resumen es un párrafo similar a la introducción-encuadre; para no ser repetitivo y no aburrir al lector es mejor evitar escribir al principio y al final el mismo tipo de párrafo, ya que es mejor recurrir a uno de los demás tipos de párrafos posibles ya sea para la introducción o para la conclusión.

b) *Conclusión-propósito*

En la conclusión-propósito se indican otros argumentos que no han sido tratados y en los que se quisiera profundizar en un escrito posterior, en lugar de retomar los principales argumentos ya desarrollados. Marta M. y Marina N. escriben:

A las descripciones de las ciudades modernas de hoy día sería necesario agregar también algunas descripciones de tipo psicológico sobre cómo viven los ciudadanos; por ejemplo cómo viven el problema del tráfico actual las personas ancianas que han visto las ciudades llenarse poco a poco de automóviles que van cada vez más lentamente.

En este escrito he analizado la situación del tráfico en las ciudades modernas; en otra ocasión me gustaría describir cómo imagino la organización de los desplazamientos en una gran ciudad del año 2000: aceras que se desplazan, vehículos que vuelan como en el film *Blade Runner* y, para los ricos, láser que desintegran las personas en un lugar para luego volver a materializarlas en el lugar adonde querían ir.

En este tipo de conclusiones también entran las descripciones de los propios propósitos en relación al tema planteado; véase el ejemplo de Jorge P.:

El tráfico es un gran problema en las ciudades modernas, problema que requiere la atención y la buena voluntad de todos; como todo buen ciudadano, me empeñaré en respetar sus reglas y en hacerlas respetar a los demás.

c) *Conclusión con efecto*

Un hecho curioso, una paradoja o una ocurrencia de-

jan al lector con un recuerdo divertido y positivo de lo que ha leído. Veamos como ejemplo la de Fabio T., que ha desarrollado un tema en primera persona, en el que describe lo que piensa sobre el problema del tráfico un automovilista aparentemente consciente y serio durante un lento y fatigoso recorrido en automóvil. Hacia el final de la redacción Fabio T. imagina bajar del coche para realizar algunas tareas. Luego regresa pensando:

«Por cierto, hay bastante confusión creada por la indisciplina de los automovilistas; sería necesario hacerles pagar multas impresionantes, así aprenderían.» Al abrir la puerta de la calle me doy cuenta de que he dejado el coche, como también lo hicieron otros, en el espacio reservado al autobús.

4.6 Desarrollo de la redacción sobre el tráfico

Después de haber analizado la redacción sobre el tráfico en sus diversas fases, veamos finalmente cómo la realiza un estudiante discutiendo ventajas y defectos.

En un curso de bachillerato de ciencias se trabajó durante algunos meses las técnicas que aparecen en este libro, haciendo ejercicios para aprender a cumplir todas las fases de preparación para la redacción. Luego toda la clase desarrolló el tema «El tráfico en las grandes ciudades modernas» utilizando la primera tesis del párrafo 3.2.2 y el esbozo del párrafo 3.2.4. La utilización de un mismo esbozo permite interesantes discusiones sobre las diversas posibilidades de redacción y de exposición partiendo de las mismas ideas. Veamos el desarrollo de Antonio T., una redacción de nivel medio pero bastante interesante por el esfuerzo de utilizar las técnicas de composición:

1. «Cuando le digo a mi hijo que mi primer coche era un "600" azul papel de azúcar, me pregunta: "¿Qué es el papel de azúcar?" Entonces le tengo que explicar que era un cuadrado de papel grueso en el cual el vendedor de ultramarinos pesaba el azúcar, luego tomaba los bordes del cuadrado y

- comenzaba hábilmente a armar un cartucho con movimientos velocísimos. "¿Y de qué azul era ese papel?" "Del azul de mi '600'", le contesto.»³
2. Pero no sólo se han cambiado los colores y los modelos de los coches, también ha aumentado su densidad sin que el espacio que tienen a su disposición haya sufrido aumentos sustanciales.
 3. Algo lejanamente parecido sucedió en China, donde la población creció notablemente mientras el espacio y la comida permanecieron igual.
 4. ¿Debemos reducir el número de nacimientos? O mejor: ¿debemos reducir el número de coches?
 5. Efectivamente, ser tantos crea una serie de problemas: nos irritamos si delante de nosotros alguien se detiene frente al ámbar cuando podría volar y aterrizar en el otro lado; o nos encolerizamos si en la competición por el aparcamiento alguno «se hace con el sitio» rozándonos el guarbarros a 30 kilómetros por hora.
 6. Los frenos estridentes de los autobuses públicos no nos tranquilizan. Tampoco podemos decir que sea una cosa agradable aspirar todo el día los gases de los escapes de los medios de transporte, aumentando así la posibilidad de enfermar de cáncer.
 7. Tampoco creo que las amas de casa laven cantando, dos o tres veces al mes, las cortinas o los balcones que dan a las calles de mayor tráfico.
 8. No olvidemos que los trabajadores que se desplazan viajando con coche aumentan de un 25 a un 30 % las horas que están fuera de casa en relación con los que poseen un empleo cercano al lugar donde viven. Esta pérdida de tiempo también es un obstáculo para relacionarse con amigos y parientes en la ciudad.
 9. Entonces, ¿debemos verdaderamente reducir el número de los medios de transporte? Quizás, y antes de tomar una decisión tan drástica y privar a los ciudadanos de su propio juguete, se deberían examinar algunas propuestas alternativas.
 10. Por ejemplo: si se construyeran más circunvalaciones, el tráfico estaría descongestionado y, en definitiva, sería más uniforme. Además, se deberían

3. DE LUCCA GOLDONI, *Lei m'insegna*, Mondadori.

crear planes reguladores más aptos para contener la densa masa de medios de locomoción en las ciudades futuras.

11. Pero más allá de los proyectos a realizar en una sociedad donde el carnet de conducir nos llega 12 meses después del examen, sería interesante educar a los automovilistas.
12. En un intento como ése, deberían imponer con frecuencia fuertes multas en los casos de una transgresión voluntaria de las normas de circulación (y no a quien estaciona sobre la acera en lugares donde no hay estacionamiento o coches para estacionar).
13. Como alternativa al coche, el metro es seguramente el medio más veloz. En las ciudades italianas sin embargo, su servicio cubre un área muy limitada.
14. En todo caso, todo cambio deberá ser actualizado y no sólo en el color del coche. No basta tener un coche blanco-Saratoga, que por otra parte no se sabe si se refiere a la ciudad, al lago, a la batalla, al portaaviones o al film (y, de cualquier forma, ¿qué diablos de blanco es!).⁴ Es necesario tener el espacio sobre el que recorrer la ruta sin chirriar, llenar el aire de gas, luchar por el estacionamiento e insultar al único conductor que todavía se detiene en el ámbar.

Antonio T. usa con frecuencia introducciones para captar la atención y conclusiones con efecto. Para este desarrollo ha aportado dos citas de un libro que había leído recientemente. La introducción y la conclusión insisten sobre los colores de los automóviles más que sobre los problemas del tráfico, y la elección de la cita puede parecer un poco forzada. Pero en el segundo párrafo, Antonio ha podido relacionarla con el problema planteado: «No sólo han cambiado los colores y los modelos de los coches, también ha aumentado su densidad...». La introducción comprende incluso el tercer párrafo, que presenta una analogía entre el aumento de la densidad de las máquinas en nuestro mundo y el aumento de la población en China. Esta

4. DE LUCA GOLDONI, *Lei m'insegna*, Mondadori.

analogía con China es quizá excesiva, incluso porque para no alejarse del problema que trata en la redacción y poder comenzar su desarrollo, Antonio está obligado a presentarla sin desarrollarla.

En el cuarto párrafo se entra en la esencia del problema, pero la palabra *tráfico* nunca está citada. El haber citado a China lleva a Antonio a mencionar el problema de los nacimientos relacionándolos con el del tráfico. En el quinto párrafo (que podría estar unido al cuarto porque hay un desarrollo), se entra en el núcleo del esbozo comenzando a tratar los diferentes puntos de la parte A. «El tráfico es causa de graves problemas para los ciudadanos.» El mérito de este párrafo está en el esfuerzo de «representar» al que Antonio es sensible: el esbozo hablaba de «detenerse en el ámbar»; aquí el sentido de la velocidad y de la excitación está muy claro en la frase «volar y aterrizar en el otro lado».

En todo este escrito se puede observar que Antonio siempre se refiere al tráfico cuando habla del «número de coches» (véase párrafos 4 y 9); esto denota un serio esfuerzo del estudiante por hablar de cosas concretas y no sólo de ideas, que entrañan mayor dificultad para el lector.

En el párrafo 6 se desarrolla la idea del ruido como ejemplo concreto; el del chirrido del autobús que frena, verdaderamente uno de los más fastidiosos de la ciudad. Muchos trabajos de otros estudiantes, en cambio, describen el ruido «ensordecedor y fastidiosísimo»; aun con un superlativo son menos eficaces que el ejemplo del autobús.

Antonio sigue con precisión el esbozo, alternando afirmaciones y ejemplos; busca desarrollar cada idea del esbozo en un período diferente, pero recuerda que en la fase de redacción es posible fusionar dos ideas; desarrollar una idea compleja en más párrafos, y también agregar nuevas ideas que aparecen mientras se está escribiendo el esbozo. Se puede ver cómo en el sexto párrafo, por ejemplo, se fusionan los puntos c1 y c2.

En el séptimo párrafo, unido al anterior por «tampoco creo», que quizá ya sea un poco monótono, aparece otra imagen: la del ama de casa que «canturreando» lava cortinas y balcones. Sin embargo, en el octavo, quizá por

cansancio, plantea de forma rápida las ideas del esbozo.

A partir del noveno párrafo se desarrolla la parte B del esbozo, que es aquella en la que se hacen proposiciones para resolver el problema del tráfico. Esta segunda parte, aunque se agreguen nuevos elementos respecto al esbozo (véase, por ejemplo, el párrafo duodécimo), resulta menos convincente que la primera.

En las conclusiones, además de la cita de Goldoni, se sintetiza lo escrito, replanteando algunos elementos de la primera parte del trabajo sobre las causas del tráfico, y haciendo sólo una genérica afirmación sobre la necesidad de encontrar espacio para todos los automóviles en circulación. El final es ameno y descriptivo y no subraya el compromiso de la tesis.

5. La revisión

Sucede con frecuencia que las «copias en borrador» de las redacciones tienen pocas correcciones y se diferencian poco de las «copias en limpio». Esto sucede porque los estudiantes revisan sus trabajos sólo a través de una rápida y ácrítica lectura de la primera redacción; sin embargo, la revisión tiene un papel fundamental en la realización de un escrito.

Así como en la primera redacción se presta una mayor atención a la producción de ideas, durante la revisión la atención se centra en la verificación de que las ideas estén expresadas de forma orgánica, clara y coherente. Pero durante esa revisión el estudiante debe eliminar también todos los errores que se presenten. El proceso de revisión puede ser repetido más veces; varias revisiones contribuyen a mejorar la redacción final.

Normalmente la revisión la realiza el autor de un escrito; sin embargo, los comentarios y las críticas de los otros pueden resultar más eficaces que las propias. Con este fin, puede ser muy útil comprometer a los compañeros en la revisión de las redacciones, tal como se describe en el apartado 7.4. Cuando la revisión la hace el autor, ésta resulta más cuidadosa cuanto mayor es el intervalo de tiempo que transcurre entre la redacción y la revisión.

Durante la revisión se debe verificar, ante todo, que el texto esté bien estructurado, en particular en el orden y en la organización de los párrafos. Cada párrafo debe desarrollar una idea con respecto a la tesis del escrito, y la secuencia de los párrafos debe construir progresivamente la tesis que se quiere demostrar.

A veces, las primeras redacciones de los textos con-

tienen pasajes que no tienen ninguna relación con el resto del texto o que constituyen divagaciones difícilmente relacionables con los párrafos anteriores y siguientes. En el primer caso, se trata de partes del texto que es necesario tener el coraje de eliminar; en el segundo son partes que es necesario colocar en otro lugar de la redacción o integrar a través de conjunciones o frases de conexión con lo que precede o sigue. Este tipo de revisión tiene que ver con el *contenido* del texto.

Con más frecuencia la revisión consiste en aplicar cambios locales al texto, cambios que consisten en cortar o simplificar frases demasiado largas y oscuras, en eliminar palabras, pronombres, adjetivos o adverbios superfluos, en poner las frases en activa, en eliminar las dobles negaciones, y muchos más.

Estas modificaciones se refieren a la *forma* de un texto; normalmente aumentan su legibilidad porque lo simplifican. Las revisiones del contenido y de la forma las damos por separado por comodidad de exposición, aunque en realidad los dos tipos de revisión se hacen simultáneamente.

5.1 Revisión del contenido

Es más difícil dar las reglas para la revisión del contenido que para la revisión de la forma. En efecto, la revisión del contenido es global, requiere una comprensión del texto, mientras la revisión de la forma puede ser resuelta mecánicamente aplicando reglas concretas a pequeñas porciones del texto. Veamos cuáles son los principios-guía para la revisión del contenido.

a) *La tesis debe aparecer con claridad y facilidad*

El logro de un ensayo está relacionado, en buena medida, con su capacidad de presentar y defender una tesis; por lo tanto, en la revisión es necesario verificar, ante todo, que se ha logrado presentar la tesis del escrito.

Cuando notamos que la tesis no aparece con claridad,

o que aparece una tesis diferente de la originaria, es necesario recorrer de nuevo parte del camino y volver a pensar en la estructura del escrito. Debemos intentar esquematizar el esbozo realmente seguido, verificando que todas las ideas y todos los argumentos replanteados estén relacionados con la nueva tesis. También en este caso es útil trabajar con lápiz y papel intentando hacer un resumen por puntos, esquemático, de nuestro escrito; es decir, se deberá escribir la lista de las ideas presentadas y la nueva versión de la tesis.

Si este nuevo esbozo es coherente con la tesis presentada, el texto es aceptable. Probablemente las variaciones introducidas durante la redacción son el fruto de una clarificación de las ideas. Si, en cambio, el trabajo de esquematización se nos aparece imposible, quiere decir que debemos volver a empezar, escribiendo un nuevo esbozo y una nueva redacción.

Cuando la estructura global del escrito nos satisface, todavía nos queda, a veces, trabajar el texto en su conjunto. Es posible que nos demos cuenta de que nos hemos dilatado demasiado en una idea que finalmente resulta secundaria en la economía global del trabajo; en ese caso, es necesario tener el valor de reducir la importancia y el espacio consignado a esa idea, y, en último extremo, llegar a eliminarla. También es posible darse cuenta de la situación contraria, o sea de haber subentendido o subdesarrollado una idea muy importante; en ese caso debemos agregar un nuevo texto. Por último, puede resultar oportuno cambiar el orden de los párrafos para lograr una mayor eficacia en el escrito.

b. *Cada párrafo debe presentar una idea principal*

Si el texto está bien escrito tiene que ser posible sintetizar cada uno de los párrafos a través de un par de palabras o de una frase breve. Cuando esto no es posible porque no se encuentra una idea principal, o porque se encuentra más de una, quiere decir que el párrafo aún no ha sido bien enfocado.

Cuando en un mismo párrafo se expresan dos ideas

importantes, tal vez sea útil escribir dos párrafos diferentes en lugar del original o, dentro del mismo párrafo, escribir frases separadas. Otras veces nos damos cuenta de que un párrafo es, en realidad, el desarrollo de una idea expresada en el párrafo anterior, o una anticipación de una idea del párrafo siguiente: en ese caso puede ser útil reorganizar nuestro texto fusionando ambos párrafos.

Algunos ejemplos de reestructuración de párrafos aparecen en el apartado 7.4.

Finalmente, puede ocurrir que el sentido general del párrafo se nos escape completamente. En este caso es útil intentar repetir en voz alta las ideas confusamente expresadas en el párrafo; de esta forma nos damos cuenta de que las ideas han sido mal expresadas y que pueden ser reestructuradas de forma más simple y más clara.

c) *Los presupuestos fundamentales de los razonamientos deben ser explícitos*

Al realizar un escrito siempre se deben tener presentes las características de sus lectores y, en particular, el conocimiento del argumento que se está tratando. En la fase de revisión es necesario tener en cuenta que todos los presupuestos importantes del razonamiento que se dan por descontados sean realmente conocidos por el lector.

d) *Se debe presentar un número suficiente de ejemplos*

Al revisar un escrito nos damos cuenta, con mucha frecuencia, de que le hemos dado poco espacio a la ejemplificación de las ideas. Muchas veces esto sucede por la tensión que produce seguir el hilo del discurso. En la fase de la revisión, más calmada y mecánica, es posible agregar los ejemplos y los detalles que pueden reforzar nuestra idea y facilitar la comprensión al lector.

El agregado de ejemplos y detalles para reforzar una idea es una operación bastante fácil si se logra recordar la génesis de la idea. Muchas veces, al principio recordamos un episodio, un ejemplo concreto que generalizamos en una afirmación. Luego, en la escritura, este ejemplo

concreto desaparece, provocando que nuestra afirmación sea genérica y poco convincente. En este caso es suficiente agregar el episodio o ejemplo en la redacción final del texto.

e) *La síntesis y las conexiones entre los razonamientos deben guiar al lector*

El lector debe ser ayudado a seguir el hilo de nuestro discurso. Es necesario tener presente que a nosotros nos resulta simple seguir el hilo de nuestro escrito porque hemos trabajado mucho en él, pero para el lector puede ser mucho más difícil. Por eso, a veces es útil sintetizar explícitamente lo que se ha escrito y anticipar lo que se dirá con frases de recuerdo que ayuden al lector. Con frecuencia las introducciones y las conclusiones cumplen la función de resumir lo escrito. También es oportuno añadir síntesis parciales en otras partes del texto, por ejemplo:

Hasta ahora hemos querido demostrar que... en cambio, en la parte siguiente del trabajo veremos el problema desde el punto de vista...

f) *La atención del lector debe mantenerse viva*

Un texto brillante es mejor comprendido porque la atención del lector está más viva; muchas veces hemos visto que para lograrlo es necesario usar informaciones extrañas o insólitas, paradojas, citas autorizadas, etcétera. Pero, ¡atención!, se debe evitar introducir a toda costa elementos de este tipo. El efecto mal logrado de una paradoja, por ejemplo, puede resultar negativo.

5.2 Revisión de la forma

Quien escribe un texto se propone transmitir un mensaje a su lector; esta transmisión requiere un trabajo de interpretación más o menos grande según sea la legibilidad de los escritos. Como hemos visto, la legibilidad de un escrito requiere, sobre todo, que el contenido sea coherente

e interesante; sin embargo, es especialmente la forma del texto la que puede aumentar la legibilidad.

5.2.1 Evaluación de la legibilidad de un texto

En los Estados Unidos, el interés sobre la legibilidad de un texto nació con el New Deal de Roosevelt, junto con un crecimiento de la atención en relación a la difusión de la cultura; se crearon métodos simples para verificar la claridad y la legibilidad de un texto. Hacia fines de los años cuarenta, siguiendo esta línea y estos estudios, R. Flesh definió una fórmula que mide en forma práctica y simple la legibilidad de un texto en inglés. Esta fórmula ha sido adaptada al italiano por Roberto VACCA (VACCA, 1981), y tuvo un gran éxito también en Italia. Ha sido aplicada, por ejemplo, al proyecto editorial de Editori Reuniti, que a través de sus «Libros de base» se propusieron crear textos fácilmente legibles (PASSAPONTI, 1980; PALOMBI, 1984). La legibilidad de un libro en italiano está dada por la siguiente fórmula:

$$\text{Legibilidad} = 206 * (p + 06 s)$$

en la que p es el número medio de palabras por frase y s es el número medio de sílabas por cada 100 palabras. Si p y s son grandes, la fórmula produce un número pequeño (de 0 a 50) que corresponde a una baja legibilidad; si p y s son pequeños la fórmula produce un número grande (de 50 a 100) que corresponde a una alta legibilidad. Por eso la interpretación de esta fórmula es la siguiente: un texto es legible si usa frases breves y palabras con pocas sílabas. Esta fórmula puede ser aplicada a una muestra significativa de frases tomadas de varias partes del texto que se examina. Por otra parte, la evaluación de la legibilidad de un texto puede ser hecha muy rápidamente utili-

* Desconocemos que dicha fórmula haya sido adaptada al español. En todo caso, el principio en el que ésta se sustenta sí que resulta aplicable a nuestra lengua.

zando una calculadora. La fórmula es atractiva porque permite emitir un juicio sobre la legibilidad de un texto de forma mecánica, pero es evidente que un texto es fácil o difícil de leer también por otras razones además de las dos mencionadas.

Esta fórmula es poco útil para los estudiantes que se ponen frente a su escrito en forma constructiva y quieren mejorar la legibilidad. Así como es posible proponer a los estudiantes que apliquen esta fórmula a sus trabajos en forma de experimento o de juego, no es posible basar sólo en ella una didáctica que trata de construir escritos más legibles. En realidad existen una serie de reglas que pueden seguirse para aumentar la legibilidad de un texto.

5.2.2 Reglas para la revisión de la forma

La característica principal de las reglas para la revisión de la forma es la de poder ser aplicadas localmente, párrafo por párrafo, sin que requieran una reestructuración del texto que se extiende a más párrafos.

a. Se deben usar frases breves y poco complejas sintácticamente

La fórmula de Flesh mencionada anteriormente muestra que la extensión de las frases tiene influencia sobre la legibilidad del texto: una frase breve es de más fácil comprensión que una frase larga.¹ Existen dos formas principales de construir un período:

a. *Parataxis*: los períodos están constituidos por proposiciones coordinadas, unidas entre sí por conjunciones y signos de puntuación, en los cuales todas las proposiciones están colocadas en el mismo plano;

b. *Hipotaxis*: los períodos están constituidos por proposiciones separadas por conjunciones de subordinación (puesto que, si bien, aunque...) en las que las proposiciones

1. Las frases más largas de veinte palabras son de difícil comprensión para quien tiene una instrucción menor del quinto curso de E.G.B.

están colocadas en planos diferentes. La frase siguiente, por ejemplo, está construida con parataxis:

He sacado nueve en el examen, soy feliz

Mientras la misma frase, construida con hipotaxis, se convierte en:

Como he sacado nueve en el examen, soy feliz

Cuando se usa la parataxis se construyen períodos más breves y de más fácil lectura. Claramente las dos frases contienen la misma información; en la primera frase, que no pone en evidencia la relación existente entre las dos proposiciones, el nexo causal puede ser reconstruido por el lector en base a su conocimiento del mundo.

Quien domina la lengua puede usar cualquiera de los dos estilos; la preferencia por uno u otro está relacionada con el gusto. Entre los grandes escritores, Proust amaba la hipotaxis, mientras que Moravia prefiere la parataxis. En cambio, cuando se tiene dificultad en expresar las propias ideas, es mejor construir los períodos usando la parataxis, en la forma más simple.

Para hacer que un texto sea menos complejo y más legible es mejor no usar oraciones demasiado largas que hacen más difícil la comprensión porque mantienen en suspenso la sintaxis de la frase. Veamos este ejemplo, tomado del diario *La Repubblica*:

Dice Isaac Asimov, nacido en 1920 en Petrovich, periferia de Smolensk (Rusia), de familia hebrea obligada a emigrar a Estados Unidos tres años después, donde el padre abrió un negocio en Brooklyn, y donde el hijo se hizo biólogo, filósofo, profesor de bioquímica, estudioso de Shakespeare y de Agatha Christie, excepcional polígrafo (tiene el record norteamericano de publicaciones: más de 250 libros), gran divulgador científico y novelista entre los más famosos de la ciencia ficción: «La finalidad principal del escritor de *science fiction* es contar una historia interesante y emocionante para el lector...»

Este largo período resulta fatigoso de leer, porque después de la tercera palabra (Asimov) presenta un largo inciso que separa la palabra «dice» de la coma. El mismo período puede ser dicho de forma que haga más fácil la lectura; por ejemplo, construyendo un primer período que incluya todo el inciso:

Isaac Asimov nació en...

y una segunda frase, separada de la primera, en la cual se menciona la cita:

Dice Asimov: «La finalidad principal del escritor...»

b) *Se deben eliminar palabras y expresiones superfluas*

En la primera redacción de un texto con frecuencia las frases resultan redundantes; en la fase de revisión es importante tratar de simplificarlas. Muchas veces quien escribe en forma simple y directa teme ser banal, pero no es cierto que el uso de frases verborreicas haga más rico el propio pensamiento. Por el contrario, con frecuencia se observa (por ejemplo en los discursos de muchos políticos), que el uso de períodos largos y redundantes sirve para enmascarar la falta de ideas claras. Eliminar los giros de palabras, los adjetivos, los pronombres superfluos y las repeticiones, aumenta la legibilidad del texto. A continuación aparecen tres ejemplos, en los que el texto original está a la izquierda con las partes redundantes destacadas y a la derecha la versión simplificada:

Con el fin de corregir un texto	Para corregir un texto.
Una solución al problema de la inserción de los niños minusválidos.	Para insertar a los niños minusválidos.
El esperanto podría tener la función de hacer que nos podamos conocer y comprender mejor.	El esperanto podría servir para hacernos conocer y comprender mejor.

c) *Se deben eliminar pronombres superfluos*

La comprensión de los pronombres siempre requiere un cierto trabajo por parte del lector, ya que es necesario determinar la palabra a la que se refieren. En algunos casos, y cuando esta determinación es muy fatigosa, es mejor repetir la palabra o usar un sinónimo. Hay un uso particular de los pronombres que se da en los casos indirectos, es decir, cuando el pronombre está acompañado de una preposición. En ese caso el pronombre puede ser eliminado haciendo más directa la frase. Veamos un ejemplo:

Las vacaciones son bellas sólo cuando *a través de ellas* es posible divertirse y relajarse. Las vacaciones son bellas sólo cuando permiten divertirse y relajarse.

d) *Se deben eliminar las frases hechas*

El uso de expresiones de imágenes y de expresiones obvias que han entrado en el lenguaje no enriquece el texto sino que lo hace aburrido. Por ejemplo:

La tarde parece haber durado dos siglos
El mundo es un valle de lágrimas
Carlos es veloz como una liebre

e) *Se deben eliminar las dobles negaciones y la forma pasiva*

Las expresiones afirmativas y con el verbo en forma activa son más comprensibles que las que tienen negaciones y verbos pasivos. En presencia de negaciones el lector debe entender la frase positivamente y luego negarla. En presencia de frases pasivas, el lector debe interpretar la frase para determinar quién realiza la acción. El uso de una sola negación es inevitable; la doble negación, en cambio, puede eliminarse y los verbos pasivos pueden pasarse a activos cambiando el sujeto de la frase. Por ejemplo:

Aunque no se use el automóvil, con la nueva ley *ya no es* necesario. Aunque no se use el automóvil, con la nueva ley es necesario.

posible no renovar el permiso de circulación cuando éste caduca.

La oportunidad de pasar a la cabeza *no ha sido aprovechada por el corredor italiano.*

sario renovar el permiso de circulación cuando *este* caduca.

El corredor italiano no aprovechó la oportunidad de pasar a la cabeza.

f) *Se deben evitar las asimetrías*

La expresión de diferentes elementos del discurso coordinados entre sí (sustantivos, adjetivos, adverbios, conjunciones, etcétera), debe respetar todo lo posible las reglas de simetría. La falta de simetría hace que un texto sea menos legible y a veces incorrecto. Veamos un ejemplo de asimetría:

Buscábamos un local que satisficiera económicamente y el paladar de todos.

Esta frase muestra una asimetría al coordinar un adverbio y un sustantivo, y es claramente inaceptable. Se proponen dos correcciones:

Buscábamos un local que satisficiera económicamente y gastronómicamente a todos.

Buscábamos un local que satisficiera los bolsillos y el paladar de todos.

En las dos soluciones propuestas ha sido eliminada la asimetría, utilizando dos adverbios en el primer caso y dos sustantivos en el segundo. En todos los tipos de expresiones se plantean problemas de asimetría, y se encuentran comúnmente en los escritos de personas que tienen poca experiencia en escritura. A continuación se ejemplifican los problemas de asimetría para los verbos, los adjetivos y las conjunciones, mostrando también las soluciones.

Asimetría del verbo

Actualmente el conocimiento de una lengua extranjera permite viajar sin problemas,

profundizar una cultura extranjera y *es requerido* en y acceder a sectores de trabajo que tienen relaciones con el exterior.

Asimetría en el adjetivo

En nuestro país, además de las canciones *españolas* están muy difundidas aquellas en inglés.

Asimetría de la conjunción

Muchas personas piensan que no es justo pagar los impuestos: algunas porque consideran inútil dar el propio dinero a un Estado que a cambio no da mucho, *otras son* otras porque son contrarias a las tablas de imposición.

g) *Se deben evitar los errores de sintaxis*

Los errores de sintaxis son muy comunes; los estudiantes pueden corregir bastante fácilmente algunos de ellos haciendo un análisis sintáctico de los períodos. A continuación están indicados dos tipos de errores muy corrientes que se prestan a ser analizados sistemáticamente: la concordancia sujeto-verbo y el cambio de sujeto.

Concordancia sujeto-verbo

Este error se produce cuando el verbo no está en concordancia con el sujeto gramatical. Veamos un ejemplo:

Mucha gente no tiene deseo de trabajar; en efecto, ya sea que produzca mucho o que no haga nada, a fin de mes el estipendio que *reciben* es siempre el mismo.

Cambio de sujeto

El cambio de sujeto se produce cuando un elemento de la frase no está unido sintácticamente al resto de la frase; en este caso, es necesario reorganizar la frase de modo que aparezca la unión que falta. Veamos un ejemplo:

Muchas personas ancianas, Encontramos muchas personas ancianas que hacen de serenos.

Veamos un ejemplo de cambio de sujeto en frases coordinadas y su solución:

La crisis de la adolescencia crea en los muchachos problemas psicológicos, y buscan evadir esos problemas con la droga.

En la primera frase, «la crisis de la adolescencia», sujeto de la frase, «crea problemas en los muchachos»; en la segunda frase «los muchachos» se convierte en el sujeto. Hay dos soluciones:

La crisis de la adolescencia crea en los muchachos problemas psicológicos y ellos buscan evadir esos problemas con la droga.

En esta solución, «los muchachos» sigue siendo el sujeto de la segunda proposición, pero el uso explícito del pronombre «ellos» hace aceptable el período. Una solución mejor consiste en usar el mismo sujeto en las dos proposiciones, con una reestructuración de la segunda proposición:

La crisis de la adolescencia crea en los muchachos problemas psicológicos y los impulsa a evadir esos problemas con la droga.

lee enteramente; al principio el lector se esfuerza por entender, luego comienza a saltar palabras. Una letra errata, o simplemente fatigosa, en la que sienten la necesidad de tratar de adivinar, maldispone al lector. Los errores fáciles de entender todas las caligrafías en las que no se distinguen, y pasa generalmente en las caligrafías excesivamente anchas y altas: la «m» y la «u» escritas de forma diferente, así como también la «b». Con un trabajo serio, cualquiera puede mejorar su propia escritura: una forma simple es la de escribir las palabras separadamente con caracteres de imprenta. Al principio parecerá haber vuelto a la escuela primaria y escribirá muy lento, pero en poco tiempo se adquirirá suficiente automatismo y, finalmente, una caligrafía legible.

Una caligrafía clara es necesaria, sobre todo para el mismo. Generalmente los estudiantes desordenan una caligrafía ilegible son los primeros que no leen sus propios textos, lo que tiene graves consecuencias. No logran usar sus apuntes y no hacen trabajo de revisión de sus primeras redacciones porque les resulta demasiado aburrido descifrarlas.

Para la presentación final de cualquier trabajo en casa y con una cierta pretensión, es necesaria una máquina de escribir; una cierta habilidad en la escritura será útil en mil ocasiones de la vida, entre otras para usar los ordenadores.

La redacción del «borrador» presenta muchas semejanzas a los de la «copia en limpio». En consecuencia los estudiantes rechazan consejos manteniendo solo un campo de acción. Un consejo es el de usar hojas suficientemente grandes, en las cuales sea posible dar márgenes laterales para la revisión: como en el caso de la «copia en limpio» se dejaba espacio para el profesor, en el «borrador» se debe dejar espacio para sí mismo. Los estudiantes que usan hojas muy pequeñas y las llenan completamente se colocan en la imposibilidad de hacer ni siquiera unas pocas correcciones a su propio texto, y de esta forma prometen el éxito de la redacción.

a por en-
tura ir ter-
pre es ne-
Son difi-
las le tras
caligr fías
deben ser
«p» la
mejora su
bir las le-
Al pri ci-
ser de na-
n nue vos
e.
o par sí
los y on
gran eer
ncias: no
visión de
siado ra-
jo he ho
o usa la
actilo ra-
ras co sas
s prob le-
Con re-
iendo un
ojas s fi-
jar es a-
la «co» ia
l «bor» ra-
tudiar tes
tamer te,
a peq ie-
ma co m-

.....	13
.....	15
.....	17
.....	18
.....	23
.....	28
.....	30
.....	33
.....	38
.....	41
.....	41
.....	48
.....	47
.....	48

escuela	pero
en lingüística	estística
"hoy tr	baja-
a muest	a de
n fragr	ento
la histo	ia de
exto sig	ilifica
luzca ex	una
literatura	que
del pr	fesor
y las co	ver-
noticias	le la
n ser or	les o
cir o esc	ibir;
: "Párat	"; el
, se susj	ende
o las	bras

gún diversos lingüistas (extraf-
a este concepto fundamental:

nos. Son textos, por lo tanto,
una conversación entera, un
reter. *Diccionario de términos*

co." Dressler, RFA, 1973.

forma de documento escrito,
dos unidos mediante diferen-
al y lógico." Gal'perin, 1974.

anización en la que se mani-
o se produce una comunica-
(escrita) es en forma de tex-

comunicativa fundamental, pro-
a. Se caracteriza por su cierre
su coherencia... formada a
ra del hablante de crear un
de su estructuración..." E.

fundamentales sobre el texto,

ativo: es una acción o una
alidad comunicativa. Es de-
por un lado; una actividad
o cocinar un pollo al horno;
ceso de comunicación como
adro o la contracción de un

se produce en una situación
circunstancias, propósito del
en una situación determina-
tencias constantes al mundo
era de este contexto.
denación y unas reglas pro-
organización interna bien
tuación, coherencia, que ga-
el éxito en la comunicación.

Una última, y muy diferente, definición de texto es la del t[ermino] órico
soviético Jurij M. Lotman (1979), estudioso de la semiótica de la
cultura, para el que *texto* es "cualquier comunicación que se haya
realizado en un determinado sistema de signos. Así, son text[os] un
ballet, un espectáculo teatral (...), un poema o un cuadro." Segú[n] esta
concepción original y genérica, los textos verbales, orales o es[critos],
serían un subconjunto de todas las manifestaciones comunic[ativas]
posibles (la danza, la música, las matemáticas, una tabla de gim[nasia],
etc.) de la sociedad. Es muy sugerente imaginarse la escuela co[munista]
lugar donde niños y niñas aprenden a socializarse con el tr[abajo]
mediante toda clase de textos: ecuaciones matemáticas, redacci[ones],
ejercicios gimnásticos, esculturas de barro, etc.

Una palabra muy cercana a *texto*, y que a menudo se utiliz[aba] con
un sentido similar, es *discurso*. En el uso más coloquial, se refiere [a] una
exposición oral, más o menos formal: un discurso político, hiz[ar] un
discurso, etc.; en una acepción más técnica, *discurso* es una mu[n-
da lingüística, generalmente oral, para analizar. El llamado *Andlis* [del]
discurso es un campo interdisciplinario de investigación que anal[iza] la
lengua tal como se produce en la realidad. (Para una compar[ación]
entre las palabras *texto* y *discurso* y *lingüística del texto* y *andlis* [del]
discurso, Payrató 1988.) En nuestra exposición, discurso se u[tiliza]
generalmente como sinónimo de texto.

Se puede encontrar más información sobre estas cuestione[s] en
Schmidt (1973), Lozano *et al.* (1982), Stubbs (1983), Acosta (1987) [que]
es una recopilación bibliográfica sobre el tema, y Casado (1993).
Bronckart (1985) presenta un modelo psicológico completo pa[ra] el
procesamiento de textos.

Propiedades del texto

Llamamos *propiedades* del texto a todos los requisitos que h[ay]a de
cumplir cualquier manifestación verbal para poder considerars[e] un
texto y, por lo tanto, para poder vehicular el mensaje en un pro-
ceso de comunicación. Por ejemplo, una lista mezclada de frases sobr[e]
mismo tema no es ningún texto, porque le falta la estructuraci[ón]
de las ideas y los vínculos gramaticales para poder formar una un-
dad comunicativa, que exprese un significado completo. Asimismo [los]
escritos o las intervenciones orales de los alumnos en clase pue-
den contener errores muy variados que, si bien no "estropean" el t[exto]
notablemente, sí dificultan la comprensión: ideas poco claras o r[epetici-
ones].

léxico y pronunciación y ortografía) y merece consideraciones más extensas en los apartados 7.3., 7.4., y 7.5., respectivamente.

Adecuación

Es el conocimiento y el dominio de la diversidad lingüística. La lengua no es uniforme ni homogénea, sino que presenta variaciones según diversos factores: la geografía, la historia, el grupo social, la situación de comunicación, la interrelación entre los hablantes, el canal de comunicación, etc. Todo el mundo puede elegir entre hablar o escribir en su modalidad dialectal o en el estándar regional correspondiente. Por ejemplo, los hablantes de las Islas Canarias esperan que esperen el *autobús* y usar *cubos* si pretenden que los castellanos de la península les entendamos. *Guagua* y *balde* son dos dialectalismos locales, que no se usan en el resto de España.

Dentro de un mismo dialecto, la lengua también no ofrece registros muy diferentes: formales, coloquiales, especializados, etc. Por ejemplo *currar*, *hacer* y *realizar* o *elaborar* pueden ser sinónimos en algunos contextos, pero tienen valores sociolingüísticos diferentes: la primera es muy coloquial, vulgar; la segunda no tiene ninguna connotación negativa, pertenece a un nivel de formalidad familiar, y las dos últimas están marcadas formalmente y pertenecen a un registro más culto y especializado. En una exposición en público utilizaríamos estas dos últimas para dar un tono técnico (*realizar el proyecto*, *elaborar el informe*), pero también la neutra *hacer* (*hacer el proyecto y el informe*). El cambio sólo nos permitiríamos decir *currar la prospección* en una conversación entre amigos, muy informal.

Ser adecuado significa saber escoger de entre todas las soluciones lingüísticas que se da la lengua, la más apropiada para cada situación de comunicación. O sea, es necesario utilizar el dialecto local o el estándar más general según los casos; y también es necesario dominar los registros más habituales de la lengua: los medianos, los utilizados por el hablante, etc. Esto implica tener bastantes conocimientos, aunque sean subconscientes, sobre la diversidad lingüística de la lengua: saber qué palabras son dialectalismos locales, y que por lo tanto no sería entendidas fuera de su ámbito, y cuáles son generalizadas; conocer la terminología específica de cada campo; darse cuenta de las connotaciones que hay entre dos expresiones aparentemente parecidas como "*María entró de repente en la habitación*" o "*María penetró*" o "*María*"

la estancia". En definitiva, la adecuación exige del usuario de la lengua sensibilidad sociolingüística para seleccionar el lenguaje apropiado en cada comunicación. El esquema de la página 454 esboza las diversas opciones que tiene un hablante a la hora de elegir la variedad y el registro adecuados en una situación determinada.

Para saber si un texto oral o escrito consigue la adecuación necesaria, vale la pena fijarse en los puntos siguientes, que son especialmente relevantes:

- Si el texto consigue realmente el propósito comunicativo por el cual ha sido producido (por ejemplo: informar de un hecho, exponer una opinión, solicitar algún punto, etc.). Si se ve claro que se trata de una argumentación, de una petición, etc.
- Si el tratamiento personal (*tú, usted*) que utiliza el texto es el correcto para la situación y si es sistemático en todo el texto. Es muy normal que los alumnos empiecen un escrito con *usted* y que más adelante se pierdan y recurran al *tú* más familiar.
- Si se mantiene el mismo nivel de formalidad, sea alto o bajo, durante todo el texto. Si la formalidad es alta, no debe haber ninguna expresión demasiado vulgar o coloquial y, por el contrario, si el tono es de familiaridad, no deben aparecer palabras demasiado técnicas o cultas, y la sintaxis no debería ser excesivamente compleja. En los textos de los alumnos, no es extraño encontrar mezclas de niveles de formalidad, que indican carencias expresivas en este apartado.
- Si se mantiene el mismo grado de especificidad, sea también alto o bajo, durante todo el texto. Si el texto trata de un tema especializado, es lógico que se utilice la terminología específica del campo y que se eviten las expresiones coloquiales y las palabras generales, porque pierden precisión. Los alumnos pueden tener también carencias en este terreno.

Para un desarrollo detallado de estas cuestiones, consultar el apartado 8.2. "Diversidad lingüística". También encontraréis más información sobre la adecuación y la variación lingüística en Gregory y Carrol (1978), Stubbs (1976), López del Castillo (1976) y Payrató (1988).

Coherencia

Hace referencia al dominio del procesamiento de la información. El mensaje o la información que vehiculan los textos se estructura de una

determinada forma, según cada situación de comunicación. La coherencia establece cuál es la información pertinente que se ha de comunicar y cómo se ha de hacer (en qué orden, con qué grado de precisión o detalle, con qué estructura, etc.). Por ejemplo, las redacciones o las exposiciones de los alumnos que son desorganizadas, que repiten ideas y las mezclan, y que no dicen las cosas de forma ordenada, aquellas que no tienen ningún esquema —diríamos—, son textos incoherentes.

El concepto de coherencia textual, junto al de cohesión, es uno de los hitos más importantes de la lingüística del texto. Uno de los autores que lo ha estudiado más a fondo es el lingüista holandés Teun A. van Dijk (1978 y 1984). Hay que tener en cuenta que ambos conceptos, coherencia y cohesión, no tienen el mismo valor para todos los investigadores y que muy a menudo se superponen (véase Luna, 1990).

Los aspectos más importantes que incluye la coherencia textual son los siguientes:

1. *Cantidad de información.* ¿Cuál es la información pertinente o relevante para cada tipo de comunicación? ¿Se dicen todos los datos que se han de decir, no hay ni exceso de información (repetición, redundancia, paja, datos irrelevantes para el propósito comunicativo, etc.) ni defecto (lagunas en el significado, exceso de presupuestos o de datos implícitos que el receptor no domina)? La selección de información para un texto depende de factores contextuales: el propósito del emisor, los conocimientos previos del receptor, el tipo de mensaje, las convenciones y las rutinas establecidas, etc.

2. *Calidad de información.* ¿Es buena la información del texto? ¿Las ideas son claras y comprensibles, se exponen de forma completa, progresiva y ordenada, con los ejemplos apropiados, la terminología específica y las formulaciones precisas? ¿O, por el contrario, se detectan ideas oscuras, falta de concreción, enunciados demasiado genéricos y teóricos, o excesivamente anecdóticos? Algunos de los conceptos que puede incluir este apartado son los siguientes:

- *Ideas completas/subdesarrolladas.* Una idea es clara y madura cuando tiene una formulación lingüística precisa; es decir, cuando puede comprenderse autónomamente, sin la ayuda de ninguna otra información. Por el contrario, se dice que una idea está subdesarrollada cuando no ha sido expresada de forma completa y sólo se puede entender gracias a ayudas externas al texto (otras informaciones,

Por ejemplo, en el caso de un accidente de circulación ordena de forma lógica los datos del suceso (conductores y sus vehículos), los hechos (el adelantamiento, etc.), las circunstancias (velocidad, autopista, frenazo, giro repentino, etc.), las consecuencias (vuelco, salida de la calzada, etc.). Si este hecho aparece en un periódico, la superestructura de noticiario tendrá seguramente superestructura de noticiario, *lead* o encabezamiento iniciales, exposición en orden decreciente de importancia (número de muertos, heridos, daños materiales, etc.); en cambio, si los mismos hechos en una denuncia, en una conversación para solicitar algo, se ordenarán los hechos de acuerdo a la superestructura de cada uno de estos tipos de texto: denuncia, conversación, solicitud. Así pues, la macroestructura semántica y lógica, mientras que la superestructura ésta se ordena en un texto determinado.

El concepto de superestructura tiene implicaciones importantes en didáctica de la lengua. Por un lado, es necesario clasificar y clasificar tipos de textos, además de elaborar programas de aprendizaje (ver el apartado "Tipos de texto", pág. 33). Por otro lado, cuando alguna vez se habla de competencia comunicativa (o lingüística y comunicativa) y, por lo tanto, de aprender a procesar textos, se suele referir, entre otras cosas, a la capacidad de comprender y de producir las diversas superestructuras de los textos.

- Tema y rema (o tópico y comentario). Se puede distinguir dos tipos de información en un texto: lo que ya es conocido por el receptor (el tópico) y lo que es realmente nuevo (el rema o el comentario) y el equilibrio en la comunicación y el interés. Pensemos, si no, en la experiencia de escuchar una conferencia sobre física nuclear; si no hemos estudiado nunca esta disciplina es muy probable que no entendamos nada de la información de los discursos será nueva para nosotros y no podremos procesarla. Pero si la conferencia es sobre didáctica y ya conocemos la materia y perdemos interés. Sólo cuando la correlación tema-rema sea adecuada la comunicación tendrá éxito.

uy
 dia
 la
 ta-
 ez
).

as
 o-
 io-
 es,
 ue
 la
 ue
 es,
 ue
 76.
 de

ies
 se
 el
 na
 la
 is-
 el
 ía
 ra
 es:
 le-
 cl/
 de-
 un
 ti-

ue se expresan me-
stán espezializados
tros hac — en esta fun-

c.) o subordinación

nte, por un lado, etc.

Anteriormente habla
la palabra el capitán

n más importantes
nidad básica y nace
tos o más bajos que
s de un enunciado.
podemos represen-

—
rmen.

—
rmen?

o, si se ha acabado
admiración o una
por una elevación
ón es descendente,
raste de las curvas
n marcado efecto
intervenciones de
ne otras funciones

A partir del desarrollo tecnológico de la expresión escrita (máquinas de escribir, ordenadores) se ha incrementado notablemente el número y los tipos de signos usados. Así las flechas ($\uparrow$, $\rightarrow$), los asteriscos (**), los corchetes ([]), las barras (/ < >), los guiones (-), e son signos gráficos paralingüísticos que también desarrollan funciones cohesionadoras.

Desde un punto de vista didáctico, hay que tener en cuenta que la puntuación siempre ha sido un punto débil de la clase de Lenguas. El hecho de que las reglas de puntuación no sean siempre normativas y la falta de investigación y de material didáctico sobre el tema, hasta hace muy poco, han llevado a la confusión de los maestros y consiguientemente de los alumnos, y a la negligencia de este aspecto tan importante del escrito. Gracias a las nuevas aportaciones sobre el tema, tanto teóricas como prácticas, es necesario restituirlas a toda su importancia. Entre otros, vale la pena consultar Linars (1979), Coromina y Rubio (1991) y Adell y Sánchez de Enciso (1993).

6. Relaciones temporales (tiempos verbales)

Los verbos del texto mantienen una correlación lógica y estrecha durante todo el discurso. El uso del tiempo (presente, pasado o futuro) y del modo verbal (indicativo, subjuntivo, condicional, etc.) viene determinado por muchos factores: las intenciones del emisor, el contexto comunicativo, el significado que se vehicula, y también la interrelación entre las diversas formas que aparecen o desaparecen en el texto. Se trata de uno de los aspectos de cohesión menos estudiados, pero los hablantes solemos tener una intuición muy fina sobre las formas verbales adecuadas en cada caso.

7. Relaciones semánticas entre palabras

Las palabras que aparecen en un texto suelen mantener diversos tipos de relaciones semánticas, por el simple hecho de designar o significar cosas o hechos. Así, es fácil encontrar palabras relacionadas por ser antónimos (pequeño/grande, alumno/profesor, etc.) hiperónimos (perro, libro/manual, etc.), o nombres que pertenecen simplemente a un mismo campo semántico (química, oxidar, valencia, etc.). Los textos de un tema específico (informática, economía, física cuántica, etc.) utilizan la terminología propia de cada campo. También es posible que las palabras de un texto no tengan, en principio, ningún tipo de relación, pero que el conocimiento del mundo de los interlocutores las relacione. Por ejemplo, *alcohol*, *rock* y *diseño* no tienen ninguna relación semántica pero pueden concurrir en una actividad determinada: "bebía alcohol en bares de diseño, mientras escuchaba música rock".

de la cohesión: indicadores (puntuación, etc.), el énfasis que se da a una palabra, una frase, etc. En la práctica son todavía pocas las palabras, que este factor influye en la importancia que se da a una palabra y la sintaxis de la frase (Would you like to have some tea?) con la que se ha de decir en castellano es el de

siempre como la cohesión comparten que determinadas palabras (¿, !, -), otros cambios sintácticos, sin corrección entre entonación, al error y a todo, el inmenso poder de las posibilidades de los dos sistemas con características que señalan los diversos niveles jerárquicos

DEL TEXTO

a, frase

ión

afo

escrito

ismos paralingüísticos

En este último apartado toda clase de elementos no verbales que pueden realizar eventualmente funciones de enlace entre frases en la lengua oral hay gestos que acompañan una intervención (como el gesto con el dedo de continuar, o con el brazo de acabar), el ritmo de la elocución, los cojines fonéticos del tipo *ahhhh*, *ummmh*, etc. En el escrito, la disposición del texto en la hoja (columnas, márgenes, esquemas, etc.), la tipografía o alguna forma de puntuación.

Además, la propiedad de la cohesión engloba cualquier mecanismo lingüístico o paralingüístico que sirva para relaciones de un texto entre sí. Es básicamente gramatical y afecta a la cohesión superficial del texto. Siguiendo la misma comparación con el texto, apuntada anteriormente, podríamos decir que la cohesión sería las puertas, las ventanas, las paredes enyesadas y el acabado pulido y bien adornado del texto-casa (en relación con la coherencia, ejemplificada con los planos de la misma). Véase la discusión en Halliday y Hasan (1976), Halliday (1985), Castellá y Sanjaume (1993).

La capacidad expresiva general de un texto, es decir: la propiedad de la variación lingüística, la calidad y la precisión del léxico, o sea los diversos recursos verbales, retóricos, literarios y otros que se utilizan para producir textos, desde el uso de la sintaxis hasta las metáforas o cualquier otra figura retórica, también suele recibir los nombres de *repertorio* o *variación*, y es preferido designarla como *estilística* porque esta denominación es habitual (aunque en un campo paralelo: el comentario a la retórica; ver el apartado 8.4. "Literatura"). Los maestros hemos tenido más de una vez la experiencia de leer la redacción de un alumno, que está más o menos bien de acuerdo con las otras propiedades, pero que es pobre y sencilla. Es la redacción del cinco pelado: que tiene la extensión justa, un lenguaje anal y poco elaborado, una sintaxis simple y repetitiva (y *además... y entonces...*), un léxico pobre con nombres corrientes, que se van repitiendo (que son los que conoce el alumno y puede escribir sin faltas), etc. Por otra parte a veces encontramos de alumnos que trabajan la redacción y se arriesgan en la lengua, es decir: desarrollan el contenido y tratan ideas

más originales, se atreven con frases largas, complejas y subordinadas, buscan sinónimos y palabras más cultas y difíciles para precisar el significado, etc. Esta segunda redacción demuestra una capacidad verbal y, en definitiva, un dominio de la lengua y de sus posibilidades expresivas mayor que la primera, aunque las dos puedan ser aceptables desde la óptica de las demás propiedades. Y podríamos encontrar un ejemplo calcado en la lengua oral, comparando intervenciones en debates o exposiciones orales preparadas.

Los diversos recursos literarios o retóricos que utiliza el periodismo, la publicidad, e incluso la literatura científica, forman parte de esta capacidad de la lengua. Los juegos de palabras, las ambigüedades premeditadas, los dobles sentidos, las preguntas enfáticas, etc. son recursos estilísticos para embellecer el texto, afinarlo y favorecer la comunicación.

Algunos de los aspectos más importantes a tener en cuenta en este apartado son los siguientes:

- **Riqueza, variación y precisión léxica.** La falta de dominio léxico se puede detectar en las repeticiones excesivas, el uso de palabras demasiado coloquiales o vacías, las palabras comodín (*hacer, cosa*), los hiperónimos y los circunloquios o las paráfrasis que esconden el desconocimiento de alguna palabra, las interferencias léxicas con otras lenguas, etc. Por el contrario, la calidad léxica se demuestra con el uso de sinónimos específicos del tema, la variación, la riqueza y la genuinidad.
- **Complejidad y variación sintáctica.** Las frases de estructura simple, con yuxtaposiciones y coordinaciones repetitivas (*y, pero; después, etc.*), que a veces son interminables, o que contienen *anacolutos* y *construcciones rígidas* demuestran inmadurez sintáctica. Por otra parte, encontramos la redacción fluida, con formas sintácticas variadas y complejas, con riqueza y variación de conectores (conjunciones y preposiciones), con aposiciones y quizá incluso paréntesis o guiones. (Ver 7.3 "Morfosintaxis", pág. 330-331.)
- **Recursos retóricos para la comunicación:** figuras retóricas (metáforas, metonimias, hipérbatos, hipérbatos, personificaciones, etc.), recursos literarios (el estilo directo o indirecto, el diálogo, la persona narrativa, la poetización, etc.), el tono y la voz del texto (la ironía, el sarcasmo, el humor, etc.), etc.
- **Grado de riesgo** que toma el alumno a la hora de elaborar un texto. Se trata de un concepto muy interesante en el aprendizaje de las lenguas y en el desarrollo del lenguaje en general. La persona

que manifiesta una actitud abierta hacia la lengua que estudia, que intenta decir y escribir palabras nuevas o estructuras sintácticas más complicadas, que intenta jugar con los textos hasta el límite de su capacidad expresiva, tiene muchas más posibilidades de aprender que otra que se cierra en lo que ya domina y que no intenta nuevos ensayos. Quien se arriesga a usar la lengua recoge aciertos y errores que cambiará progresivamente por más aciertos. En cambio, quien no se arriesga se queda siempre con los mismos recursos expresivos.

El grado de riesgo se demuestra en todas las propiedades, pero especialmente en la estilística, en los puntos anteriores de léxico, sintaxis y recursos expresivos.

Una última cuestión sobre esta propiedad es que, como se ha visto, incluye los aspectos que tradicionalmente se han tratado en el comentario de texto literario. Hay que tener en cuenta que cuando escribimos o hablamos utilizamos toda clase de recursos expresivos, aunque no pretendamos escribir un texto literario ni una obra especial; por eso, es importante considerar todos estos aspectos desde una óptica productiva, y no sólo comprensiva o interpretativa, y relacionarlos con la lengua en general, y no exclusivamente con la literatura. (Ver "El comentario de texto", pág. 512).

Presentación

Tanto los textos orales como escritos tienen que presentarse a la audiencia, o sea, hay que pronunciar los sonidos en el aire, ante un interlocutor o a través de un micrófono; o bien se han de disponer en una hoja en blanco para el lector, con líneas rectas y párrafos separados. Desde la óptica del emisor, una buena elocución y una escritura clara del texto son imprescindibles para facilitar el trabajo de comprensión al receptor. Suele ocurrir que un texto que quizá esté muy trabajado a nivel de coherencia, adecuación o de cohesión fracase por defectos formales, como una elocución demasiado rápida o una mala caligrafía. La *presentación* abarca desde las convenciones sociales de cada tipo de texto (formato, diseño, tipografías, etc.) hasta las habilidades de los interlocutores (impostación de la voz, mirar a la audiencia, etc.).

• El canal oral

La *presentación oral* incluye cuestiones muy variadas, que van desde el dominio de los códigos no verbales hasta aspectos paralingüísticos, como el control de la voz, las pausas y las entonaciones. La

presentación también varía según el tipo de texto oral; las habilidades necesarias para los textos *plurigestionados* (conversaciones, diálogos, entrevistas, etc.) son muy diferentes de las que requiere un texto *monogestionado* (exposición).

En la escuela, el aprendizaje de la presentación del canal oral ha tenido una suerte muy diversa. Por un lado, los maestros siempre hemos insistido a los alumnos en que es necesario escuchar cuando alguien habla, que hay que respetar los turnos de palabra en un debate, que no hay que ponerse las manos delante de la boca cuando se habla, que hay que mirar a la audiencia, etc. Pero hay otras cuestiones tan importantes que han sido descuidadas demasiado a menudo: la utilización de guiones, notas o esquemas en la pizarra para las exposiciones, la impostación de la voz, la situación del emisor en un lugar bien visible para la audiencia, etc. También hay que tener en cuenta que la expresión oral es una de las habilidades olvidadas en la escuela y, por lo tanto, también lo es la presentación a nivel oral.

Algunos aspectos que hay que tener en cuenta son:

- *Dominio de la voz.* Incluye la claridad, la vocalización, la resonancia y el uso del volumen adecuado en una determinada situación (nivel de ruido, amplitud de la sala, etc.); la utilización de las pausas y de las entonaciones para marcar los cambios de tema, las partes del discurso, etc.; impostación y control de la voz durante la emisión del texto.
- *Comportamiento de los interlocutores.* Cómo se presenta el interlocutor o cómo se sitúa (su cuerpo, la situación delante de la audiencia, la mirada, la boca, etc.) tiene mucha incidencia en el éxito de la comunicación. Todos sabemos que es difícil entender a alguien que se tapa la boca con una mano mientras habla, que no nos mira, que se encoge o medio se esconde, o que se pone rígido (de manera que la voz no resuena y no nos llega). También sabemos que es difícil hablar a alguien que no demuestra interés por lo que decimos: que no nos mira ni está atento, que se mueve, que se concentra en otras cosas, etc. La creación de estos hábitos de comportamiento para la expresión oral es una tarea muy importante de la escuela y forma parte también de la expresión oral, de la lengua y de la clase de Lengua.
- *Códigos no verbales:* la gesticulación con las manos, el movimiento del cuerpo, el dinamismo de los interlocutores, etc. Ver Davis (1976) y Knapp (1980).

Para más información consultar el apartado 6.3. "Expresión oral".

• El canal escrito

Muchos tipos de escritos (instancias, informes, postales) tienen unas convenciones sociales que determinan cómo se han de presentar: formato, márgenes, encabezamiento, tipos de letra, etc. Algunos organismos públicos o privados, que generan mucha comunicación escrita, disponen incluso de normativa al respecto (procedimiento administrativo, libro de estilo, manual de imagen, etc.). La expresión más sofisticada de esta necesidad de ordenar la presentación de los textos, y también de facilitar su procesamiento, son los impresos y papeletas.

En la escuela, el aprendizaje de la presentación de los escritos es importante. Se inicia con el dominio de aspectos psicomotrices de la escritura: caligrafía, líneas rectas, buena presentación, etc.; prosigue con las normas básicas de la comunicación escrita: márgenes, título, separación de párrafos; y puede acabar con el dominio de las técnicas de presentación de textos con ordenador: tipografías, dibujos... Algunos de los aspectos más importantes son:

- *La caligrafía.* El dominio del trazo y de la producción de cada letra. Grado de inteligibilidad de la caligrafía.
- *La limpieza del texto:* ausencia de manchas o garabatos, líneas rectas, etc.
- *La correlación entre espacio blanco y texto:* los formatos, los márgenes izquierdo y derecho, el número de líneas, el título, etc.
- *La disposición* de las diversas partes del texto: introducción, título, párrafos separados, despedida, etc. Si han de ir separadas o juntas, alineadas o no, con una entrada en el margen izquierdo o no, etc. Por ejemplo, en las cartas la fecha suele ir (aunque no siempre) al inicio del texto y la firma al final.
- *La tipografía* que se ha de usar: mayúsculas y minúsculas, subrayados, tipos de letra, etc.
- *La presentación* de documentos extensos, como trabajos, comentarios de texto, redacciones largas, etc. Cuestiones como el índice, la paginación, la bibliografía, la citación de referencias, etc.

Para más información, consultar el apartado 6.5. "Expresión escrita".

En resumen, estas seis propiedades textuales conforman el conjunto de características o reglas verbales que tiene que tener un texto para poder actuar como un mensaje en una comunicación. Todos los textos, sean cortos o largos, las contienen: desde las explicaciones vacilantes de los más pequeños hasta las exposiciones doctas de los mayores; de las tres o cuatro rayas de los niños y niñas del primer ciclo, hasta los

trabajos elaborados y extensos de los alumnos del ciclo posterior obligatorio. Nadie nace enseñado sobre estas propiedades, ni las aprende al azar al ir creciendo, sino que las va desarrollando progresivamente en la escuela.

Tipos de texto

No todos los diversos textos que procesamos durante nuestra actividad cotidiana tienen las mismas características, sino que varían notablemente según los casos. Sabemos que es totalmente diferente una conversación de un discurso en público, o una carta a de un resumen de un libro. Cada texto tiene funciones y rasgos lingüísticos (adecuación, coherencia, cohesión, etc.) particulares, además de requerir estrategias comunicativas diferentes.

En una primera aproximación a esta gran diversidad podemos constatar que los textos se agrupan por *ámbitos de uso* o sectores de la actividad humana. Cada ámbito viene determinado por unos interlocutores, unas funciones y una actividad con unos temas concretos. Los textos de cada ámbito conservan las características generales de su campo de actuación: nivel de formalidad, grado de especialización, etc. Así, a título meramente orientativo, se puede esbozar esta primera clasificación:

TEXTOS SEGÚN EL ÁMBITO DE USO

• **Ámbito personal:** textos para uno mismo, que no leerá ni escuchará nadie más; de temas generales, con lenguaje coloquial, muy libres.

Oral: monólogos, grabación en cassettes, etc.

Escrito: diario personal, notas, agenda, comentarios en lecturas, cuentas, apuntes, etc.

• **Ámbito familiar y de amistades:** textos del círculo familiar e íntimo; de temas generales, con lenguaje medianamente coloquial o poco formal.

Oral: conversaciones, diálogos, recitación de poemas, parlamentos breves en situaciones formales y sociales (aniversarios, nacimientos, casamientos, etc.), conversaciones telefónicas, etc.

Escrito: cartas, postales, invitaciones, felicitaciones, participaciones, dedicatorias en regalos, etc.

• **Ámbito académico:** textos de la escuela y de las actividades de formación; todo tipo de temas y de lenguajes, con tendencia a la especialización y la formalidad.

Oral: exposiciones, exámenes orales, entrevistas, diálogos, conferencias, lectura en voz alta, etc.

Escrito: redacciones, exámenes, resúmenes, recensiones, reseñas, esquemas, trabajos, apuntes, tests, murales, comentarios de texto, fichas, etc.

• **Ámbito laboral:** textos del mundo del trabajo; de temas especializados, con lenguaje específico y formal.

Oral: exposiciones, entrevistas, parlamentos breves, conversaciones telefónicas, etc.

Escrito: informes, cartas, currículums, notas, memorias, etc.

• **Ámbito social:** textos públicos, para audiencias numerosas y heterogéneas; medios de comunicación de masas.

Oral: intervenciones en la radio y la televisión, parlamentos en público, reuniones, debates, intervenciones en actos públicos, etc.

Escrito: anuncios, cartas en la prensa, artículos en revistas, notas públicas, avisos, etc.

• **Ámbito gregario:** relaciones con organizaciones públicas y privadas (administraciones, colegios, asociaciones, etc.); temas generales o específicos, lenguajes especializados (comercial, administrativo, etc.)

Escrito: instancias, currículums, formularios, impresos, peticiones, cartas, bandos, leyes, reglamentos, etc.

• **Ámbito literario:** ámbito del ocio; finalidades lúdicas, temas y lenguaje variados.

Oral: tradición oral popular, chistes, películas, teatro, canción, etc.

Escrito: géneros tradicionales de la literatura (poesía, novela, etc.), historieta, etc.

Ya desde sus inicios, uno de los principales objetivos de la lingüística del texto ha sido establecer una tipología científica y exhaustiva de toda esta variación textual. En este sentido, se ha formulado el concepto de *tipo de texto*, opuesto a *clase* o *grupo de textos*, y también a *ámbito de uso*. Mientras estos últimos nombres designan a agrupaciones intuitivas de muestras de discursos, un *tipo de texto* es un modelo teórico, con unas características lingüísticas y comunicativas determinadas, que puede encontrarse ejemplificado en numerosos mensajes reales. A partir de aquí la investigación se ha formulado preguntas como éstas: ¿Cuántos tipos de texto hay?, ¿Cuáles son?, ¿Qué características tienen?, ¿Con qué criterios se determinan?, ¿Qué reglas ha de tener la clasificación de tipos de texto? etc.

Es evidente que la respuesta a todas estas preguntas supondría un salto de caballo para las investigaciones sobre el discurso: se analizarían tipos textuales determinados, las diferencias entre unos y

otros, el grado de complejidad y dificultad de aprendizaje, etc. Además, esta tipología sería también extraordinariamente útil para las disciplinas aplicadas adyacentes: la informática, la psicología, y también la didáctica de la lengua.

En el ámbito de la didáctica, las tipologías de textos son importantes para el currículum y la programación. Para detectar las necesidades de los alumnos, para formular objetivos de aprendizaje o para elaborar programaciones y progresiones de curso, conviene disponer de análisis lingüísticos finos y útiles. En la enseñanza gran parte de los instrumentos eran los contenidos clásicos de fonética, morfología, morfología y léxico; pero en un enfoque comunicativo es necesario utilizar también otras unidades más globales y coherentes con el mismo planteamiento didáctico. Por eso las tipologías de textos se usan para establecer el currículum escolar, la programación de un curso o el índice de un libro de texto.

Pero la lingüística del texto no dispone por el momento de ninguna clasificación de textos que satisfaga todas las exigencias científicas y funcionales planteadas. Las diversas propuestas realizadas son valiosas en aspectos concretos, pero no alcanzan la magnitud del problema (Fdez.-Villanueva, 1991). En el campo de la didáctica, la necesidad urgente de aplicar los nuevos enfoques ha llevado a ensayar programas y materiales basados en algunas tipologías. Seguramente las más difundidas y utilizadas son las de Werlich y Adam (1985).

La tipología de Werlich distingue cinco tipos de texto que se caracterizan tanto por factores contextuales (tema, propósito, relación emisor-receptor, etc.) como textuales (opciones lingüísticas, verbos, etc.):

Tipo textual	Tema	Lengua
Descripción	hechos en el espacio	adverbios de lugar verbos imperativos
Narración	hechos o conceptos en el tiempo	adverbios de tiempo verbos perfectivos
Exposición	análisis o síntesis de ideas o conceptos	ser + predicado nominal tener + compl. nominal
Argumentación	ideas y manifestaciones del hablante	ser + negación adjetivo
Instrucción	comportamiento futuro del emisor o el receptor	imperativo

Estos cinco tipos incluyen todas las manifestaciones verbales. Hay que tener en cuenta que un mismo texto puede incluir dos tipos distintos; por ejemplo, un cuento contiene descripción y narración, o una argumentación puede ser a la vez una narración testimonial de hechos. En estos casos el autor propone crear subtipos mixtos de texto: descripción-narración, argumentación-narración.

Una segunda tipología muy utilizada actualmente en didáctica es la que propuso Adam (1985) haciendo una ampliación de la anterior con los tipos *conversacional*, *predictivo* y *retórico* (el tipo *explicativo* equivale al *expositivo*). Algunas de las propuestas didácticas más modernas utilizan esta tipología como base de la programación (ver *Trèvol-text* de Bordons et al. (1987), o los materiales de la Reforma en

TIPOS DE TEXTO	CARACTERÍSTICAS GRAMATICALES	
	Morfología y sintaxis	Aspectos textuales (y otros)
Conversación - Lenguaje transaccional: diálogo, discusiones, etc. - La encontramos en los usos orales cotidianos y en algunos textos escritos (teatro, novela...).	- Pronombres: personales, interrogativos. - Adverbios de afirmación y de negación. - Enlaces: puntuación relacionada con la entonación (guiones, comillas, interrogaciones, exclamaciones, etc.).	- Modalidades: Interrogación, aseveración, exhortación... - Fórmulas: excusas, saludos, despedidas, fórmulas de cortesía, etc. - Presencia de códigos no verbales en los textos orales. - Rasgos propios del modo oral: inversiones, omisiones, reiteraciones, etc.
Descripción - De personas físicas y psíquicas, de paisajes, objetos, etc. - La encontramos en textos orales y escritos: monólogos, discursos, postales, noticias, cartas, etc.	- Adjetivos calificativos: morfología, posición y concordancia. - Verbos imperfectivos: tiempo presente e imperfecto. - Adverbios de lugar. - Estructuras de comparación. - Enlaces: adverbios, locuciones, etc. - Oraciones de predicado nominal.	- Sustantivos: precisión léxica. - Estructura: orden en el espacio. - de más general a más concreto. - de arriba a abajo, de izquierda a derecha, etc.
Narración - De hechos, historias, biografías, procesos, etc. - Podemos encontrarla en textos orales y escritos:	- Verbos perfectivos: pasado remoto y pasado reciente. - Relación de tiempos verbales.	- Estructura: - orden cronológico de los hechos y orden narrativo. (modificaciones);

cuentos, noticias, historiografía, etc. Instrucción - Órdenes, exhortaciones, obligaciones, etc. - Podemos encontrarla en recetas de cocina, instrucciones de uso de aparatos, conversaciones orales cotidianas, etc.	- Adverbios de tiempo. - Conectores temporales: conjunciones temporales, locuciones, etc. - Uso de la 2ª persona verbal o de formas paralelas. - Modo imperativo. - Perífrasis de obligación: <i>haber de + Inf.</i> , <i>ser necesario</i> , etc. - Ordinales y cardinales.	- partes de la narración: planteamiento, nudo y desenlace; - punto de vista de la narración: personajes, perspectiva, etc. - Modalidad: exhortativa o imperativa. - Estructura: información: de los hechos; información objetiva y precisa; - eventualidad: nte, disposición especial.
Predicción - Previsiones de futuro, textos prospectivos, etc. - Podemos encontrarla en horóscopos, boletines meteorológicos, previsiones económicas, etc.	- Tiempos verbales: futuro. - Adverbios de tiempo. - Perífrasis de probabilidad: <i>deber + Inf.</i> - Oraciones condicionales.	- Estructura: distinción en el tiempo futuro: cercano o inmediato y lejano, revisiones a corto, a medio y a largo plazo; - ordenación de la información por temas.
Explicación - Definiciones, exposiciones, etc. - Podemos encontrarla en manuales, tratados, conferencias, libros de texto, etc.	- Oraciones subordinadas: causales, consecutivas y finales. - Conectores: causa, consecuencia, etc.	- Estructura: organización lógica y jerárquica de las ideas; - exposición alfabética y sintética; - uso de gráficos, esquemas y dibujos.
Argumentación - Defensas y acusaciones, críticas artísticas, opiniones, etc. - Podemos encontrarla en discursos orales (conferencias, exposiciones) y escritos (cartas al director, artículos de opinión, etc.).	- Verbos del tipo <i>decir</i> , <i>creer</i> , <i>opinar</i> , etc. - Relación entre emisor-receptor; presentación del emisor, tratamiento del receptor. - Oraciones subordinadas: causales, consecutivas, adversativas, etc. - Conectores: conjunciones causales, adversativas, etc.	- Estructura: estructura de la información por partes o bloques; - relación entre tesis y argumentos; - Intertextualidad: citas, referencias y comentarios de otros textos.
Retórica - Función estética. - Conversaciones cotidianas, cartas, poemas, etc.	- Figuras retóricas sintácticas: anacolutos, polisíndeton, hipérbaton.	- Figuras retóricas: as de contenido: hipérbato, sinestesia, metáfora, metonimia, etc. - Juegos de palabras: dobles sentidos, acrófonas, etc.

Programes i orientacions per als cursos de llengua catalana (nivells de suficiència i proficiència). 1987. Extra Com, núm 2. Generalitat de Catalunya.

Digitalizado por: I.S.C. Hèctor Alberto Turrubiarres Cerino
 hturrubiarres@beceneslp.edu.mx

la Comunidad Valenciana). El esquema de las páginas 336 y 337 recoge los diversos tipos, con sus rasgos lingüísticos y con ejemplos.

Textos académicos

Tal como se apunta en el capítulo de introducción a las habilidades lingüísticas (cf. 6.1.), los usos de la comunicación evolucionan al mismo ritmo que la sociedad. El desarrollo tecnológico (ordenadores, video, telefonía, fax, etc.), la creciente necesidad de grabar y estandarizar las actividades humanas (impresos, informes, memorias, reportajes, parlamentos, etc.), la reconversión profesional (nuevos oficios que sustituyen a los antiguos) y el prolongamiento indefinido de la vida académica (reciclaje permanente), provocan que se incrementen y se diversifiquen los usos laborales y académicos de la lengua. La evolución es especialmente palpable en una habilidad lingüística como la expresión escrita. Los usos personales de la escritura (cartas, postales, diarios personales, etc.), pierden frecuencia mientras la ganan los textos académicos.

Esta modificación de los usos escritos de la lengua es todavía más intensa entre la población juvenil, obviamente porque una de sus principales actividades es la académica. Según varios estudios citados por Shih 1986, las necesidades comunicativas escritas de los jóvenes estudiantes norteamericanos, de nivel superior, son principalmente académicas; es decir, escriben básicamente el tipo de textos que se generan en la escuela. Respecto a nuestros alumnos de educación obligatoria, es también evidente que la mayoría de textos que escriben son académicos, dejando a un lado algunos textos personales puntuales. Y en cuanto al canal oral, también es fácil constatar que las principales situaciones formales de comunicación en las que participan (hablar en público, exposiciones, lecturas en voz alta, etc.), también se producen en la escuela.

Este hecho tiene implicaciones importantísimas en la didáctica, ya que los textos académicos reúnen unas características específicas muy diferentes del resto de discursos, orales o escritos. Fijémonos en el esquema siguiente, que compara los textos del ámbito académico con los personales.

TEXTOS ACADÉMICOS	OTROS TEXTOS
Ex.: trabajos, exámenes, apuntes, resúmenes, esquemas, exposiciones, etc.	Ex.: cartas, postales, avisos, conversaciones, diálogos, etc.
1. El propósito general de los textos es demostrar conocimientos	El propósito de los textos es muy variado: informar, agradecer, pe-

(evaluación) o exponer los resultados de un trabajo (investigación). Énfasis en el tema.

dir, recordar, etc. Tiene un componente interactivo y expresivo importante.

2. El contenido de los textos proviene de otros textos o de actividades académicas (conferencias, exposiciones, experimentos, etc.). Este tipo de contenido exige una elaboración epistemológica de la información.

El contenido proviene de la experiencia personal del autor.

3. El texto se descontextualiza totalmente del entorno inmediato y de la realidad del alumno.

El texto se genera en el entorno inmediato del alumno y se vincula a un contexto real y concreto.

4. Utilizan un lenguaje objetivo, con léxico preciso y específico.

Utilizan un lenguaje general.

5. Tienen una estructura abierta, poco tipificada, que ha de elaborar el alumno.

Las rutinas sociales determinan las pautas comunicativas (diálogo, conversación) y la estructura de los textos. El alumno tiene que ajustarse a ellas.

6. El destinatario de los textos es casi siempre el profesor y éste tiene poca presencia o ninguna en el texto. Utilizan un registro formal.

El destinatario es variado y específico, según el tipo de texto. El registro se adecúa al destinatario y, por lo tanto, puede ser muy variado.

7. Suele haber limitaciones importantes sobre el proceso de composición de textos: tiempo, obligación de hacerlo en un lugar determinado, sin libros de consulta, individualmente, etc.

No suele haber limitaciones de esta clase.

A la luz del esquema, el dominio de la comprensión y de la producción de textos académicos requiere un tipo de estrategias sustancialmente distintas a las necesarias para procesar textos de otra clase, con un valor interactivo más elevado. Por ejemplo, los primeros requieren unas capacidades cognitivas de selección, esquematización y reestructuración de la información que tienen menor importancia en

o
 a,
 : l
 a,
 nS
 a
 sc
 xt
 er
 98

xt
 i c
 eta
 pc
 lo
 ic
 lo
 ect
 so

io
 lo
 lo
 ay
 se
 ar
 lo
 ue
 de

Introducción

El salón de clase en donde todo, o casi todo, lo que enseña el maestro es considerado infalible y por lo mismo irrefutable por sus alumnos, está siendo cada vez más, una cosa muy, pero muy del pasado. Y es que, como todos ya sabemos, en la actualidad el ritmo de la producción de conocimientos es tan acelerado que ningún maestro, con una actitud honesta y modesta, podría ufanarse de "estar al día" en su disciplina. Y si no, juzgue usted por su cuenta; según estimaciones recientes, más de 6 millones de artículos científicos se publican al año, en más de 100 mil revistas especializadas (calcule cuántos se publican por día).

Ahora bien, lo impresionante es no sólo la cantidad de información que se produce cada año, sino que la mayor parte de ella se ha realizado en los últimos 100 años de nuestra historia y el ritmo es cada vez más acelerado. Para muestra baste un botón: mientras que en los años 1700 se viajaba en carreta a 10 millas por hora (mph), en los 1800 en tren de vapor a 100 mph, y en 1919 el primer avión volaba a 127 mph; para 1939 los aviones alcanzaban ya 400 mph, pero en 1960 el cohete espacial viajó a 4,000 mph, en 1985 el Shuttle Espacial a 18,000 mph y desde el 2000, el Explorador de Espacio Profundo está viajando a 225,000 mph! ¿No le parece que vamos ya muy rápido?

Bueno, si los maestros en todos los niveles educativos fuéramos conscientes de la época en que estamos viviendo, seguramente entenderíamos que ya no es posible mantener la posición de que lo que enseñamos, que seguramente lo aprendimos algunos años atrás, es infalible e irrefutable. Nuevos descubrimientos en casi todas las disciplinas, nos obligan a adoptar una actitud menos dogmática, menos rígida, cerrada y autoritaria en el salón de clase moderno.

Pero el fenómeno de la explosión de la información está también modificando algunas de las connotaciones del concepto "conocimiento" que hemos tenido los maestros por muchos años. Por ejemplo, la idea de que "el conocimiento" es estático y definitivo, nos ha hecho creer que el propósito más importante de nuestra enseñanza es transmitir a los alumnos ese "conocimiento". De donde se explica, quizás, el porqué nuestro sistema educativo ha puesto tanto énfasis en la memorización como la forma más importante de aprendizaje. Sin embargo, los maestros nos empezamos a dar cuenta de que es prácticamente imposible memorizar la información que de cualquier disciplina se produce día con día. Pero aun si eso fuera posible, resultaría un tanto inútil porque, probablemente, mucha de la información sería en poco tiempo obsoleta.

Por otro lado, los descubrimientos de las llamadas "ciencias cognitivas" también han contribuido a cambiar algunas de las concepciones que hemos tenido los maestros, sobre cómo aprenden los seres humanos. Por ejemplo, el papel pasivo y receptivo de los estudiantes es cada vez menos aceptable

porque ahora sabemos que en la medida que los estudiantes participen activamente en su proceso de aprendizaje, éste será más significativo para ellos.

En resumen, un salón de clase moderno está requiriendo que los estudiantes, no los maestros, sean los protagonistas principales del proceso educativo; una de las funciones principales del maestro es, entonces, crear un clima en donde los alumnos tengan la oportunidad de aclarar sus dudas, de cuestionar la información que reciben en el aula, de aprender a pensar críticamente, a investigar por su cuenta, y sobre todo, a aprender a fundamentar sus ideas, esto es, aprender a argumentar racionalmente.

En el anterior contexto se inscribe el presente artículo. Para empezar, se presenta una serie de reflexiones (o divagaciones?) sobre cómo sabemos cuando un enunciado es falso o verdadero.

¿Cómo sabemos cuando un enunciado es verdadero?

Considere los siguientes enunciados:

1. En este momento está lloviendo en mi localidad.
2. En este momento no está lloviendo en mi localidad.
3. Yo nací el año----(anote el año en que nació).
4. Cristóbal Colón llegó al Continente Americano en 1542.
5. El agua de los ríos en Japón fluye hacia arriba.
6. Una persona frustrada es usualmente una persona deprimida.
7. El gobierno debe autorizar armas de fuego a los ciudadanos para su defensa personal.

¿Cuál es su reacción al leer cada una de las anteriores proposiciones?

Para empezar, es muy probable que se sorprenda con los enunciados 4 y 5, porque si usted es una persona que conoce la historia de América, sabía muy bien que Cristóbal Colón no llegó en 1542 sino en 1492; por lo tanto, ese enunciado tiene que ser falso. El enunciado 5 tiene también que ser falso porque los ríos en Japón, en China o en cualquier parte del mundo, no fluyen hacia arriba sino hacia abajo.

Pero si alguien nos preguntara, ¿Y usted cómo sabe cuando una proposición es falsa o verdadera? Nuestra respuesta inmediata sería:

"Bueno, sé que un enunciado es falso si contradice lo que sé y lo que todo mundo sabe, o si el enunciado no me parece del todo lógico".

Y efectivamente, los conocimientos que poseemos y la capacidad que tenemos para razonar nos permiten determinar sobre la veracidad de la información que recibimos. Pero veamos detenidamente cada uno de los enunciados para analizar cómo es que sabemos lo que sabemos.

Obviamente, yo no sé si en su localidad está o no lloviendo. Pero usted sí podría saberlo y lo haría seguramente a través de la observación, esto es, a través de sus sentidos. En efecto, los seres humanos aprendemos una gran cantidad de cosas a través de nuestros sentidos; los lugares en donde hemos estado, las personas con las que hemos convivido, los eventos en donde hemos intervenido, y muchas otras cosas. De manera que una de las formas por medio de las cuales sabemos que un enunciado es verdadero o falso es precisamente porque nosotros hemos experimentado el contenido del enunciado. Y la connotación que damos aquí al concepto "experimentar" es que nosotros hemos verificado a través de la observación que el enunciado corresponde con la realidad.

Pero por mucho que usted haya experimentado durante su vida, sólo una pequeña parte de sus conocimientos provienen de su experiencia directa. Hay muchas otras cosas que usted sabe que son verdaderas pero que no ha experimentado. ¿Y, cómo ha aprendido esas otras cosas?

Considere el enunciado 3, usted seguramente sabe cuándo nació, pero ni usted ni nadie es testigo de su propio nacimiento. Usted lo sabe porque sus padres se lo dijeron; ellos sí fueron testigos, o usted lo sabe porque tiene un Acta de Nacimiento que lo testifica y usted cree que esa información es verdadera, es decir, que corresponde con la realidad. En otras palabras, sabemos que algo puede ser verdadero por lo que otras personas nos dicen acerca de lo que han experimentado y cuando nos lo dicen, nosotros les creemos, por la autoridad que les damos sobre la materia en cuestión.

La proposición 4 es similar a la 3 pero un poco más complicada. Usted no estaba vivo cuando llegó Cristóbal Colón a América, el maestro que le enseñó que Cristóbal Colón llegó en 1492, seguramente tampoco vivió en esa época; lo más probable es que él lo haya aprendido de un libro de texto, que a su vez fue escrito por alguien que lo aprendió de algún otro documento y así sucesivamente hasta llegar a la persona, que en 1492, lo atestiguó y lo registró por escrito. De esta manera, extendemos considerablemente el acervo de lo que consideramos verdadero por lo que otras personas han vivido y lo han registrado para que las nuevas generaciones lo conozcan.

Hasta aquí no se ha dicho nada extraordinario; cualquier niño de primaria seguramente lo sabe. Lo que quizá no cualquier niño de primaria sabe pero que debiera saber, es que los seres humanos aprendemos también cosas que nadie ha observado. Por ejemplo, sabemos que los átomos tienen una estructura, a pesar de que nadie hasta ahora la haya observado; de manera que si alguien afirmara que los átomos no tienen una estructura, probablemente diríamos que es falso. De igual forma, sabemos sobre el origen del universo sin que nadie haya existido para atestiguarlo, y todo esto lo sabemos y lo creemos como verdadero por la capacidad que los seres humanos tenemos para razonar. Por ejemplo, todo lo que existe tuvo un principio, el universo existe, entonces.....(anote aquí su respuesta).

Y es que razonar se refiere a la capacidad mental que los seres humanos tenemos para relacionar proposiciones con el objeto de ir más allá del conocimiento establecido por la experiencia. Por ejemplo, en algunos casos, dos proposiciones están relacionadas de tal manera que si una de ellas es verdadera, la otra tiene que ser falsa; como en las proposiciones 1 y 2. En este momento, llueve o no llueve en su localidad; no pueden ambas ser verdaderas al mismo tiempo.

En algunas otras ocasiones, si una proposición es verdadera la otra tiene también que serlo; en la proposición 5 todos sabemos que la fuerza de la gravedad hace que el agua fluya hacia abajo no hacia arriba; por lo tanto, el agua de los ríos en condición natural, tiene también que fluir hacia abajo, de lo que se deduce que la proposición 5 tiene que ser falsa.

Con respecto a la proposición 6, podemos seguir varias estrategias para establecer su veracidad. Podríamos preguntar a la gente que conocemos, si cuando se frustran también se deprimen, o podríamos consultar los libros de Psicología para saber si existen algunos estudios al respecto. Incluso podríamos analizar nuestra propia experiencia, pero cualquiera que sea la estrategia que utilizemos, y en forma ideal habría que considerar varias de ellas, nosotros podríamos determinar si una proposición tiene una alta probabilidad de ser falsa o verdadera cuando la relacionamos lógicamente con los conocimientos que nosotros o alguien más posee.

Nótese que aquí, la completa seguridad de que un enunciado sea falso o verdadero no existe, el mismo enunciado nos dice que "las personas frustradas usualmente (no siempre) son deprimidas", pero por la información que hemos recabado le damos un grado de probabilidad de que una u otra alternativa sea verdadera.

Finalmente la proposición No.7 es sin duda la más polémica. A diferencia de los ejemplos anteriores, la gente puede tener opiniones a favor o en contra. De manera que determinar si la proposición es falsa o verdadera pareciera no ser, de principio, relevante. Sin embargo, no hay duda de que sí lo es. Porque cuando la gente toma una posición al respecto, seguramente quisiera pensar que su posición es correcta, porque está fundada en proposiciones con una alta probabilidad de ser verdaderas. Y en eso consiste, precisamente, la importancia de aprender a elaborar buenos argumentos. Un buen argumento tiene una alta probabilidad de ser verdadero y por lo tanto, creíble.

Los elementos de un argumento

En síntesis, si denominamos *tesis* a las proposiciones cuya veracidad estamos interesados en demostrar, y *premisas* a las razones que damos para fundamentar la tesis, tendremos que ambas forman lo que comúnmente se conoce como argumentos.

Las premisas, desde luego, pueden estar basadas en hechos que nosotros hemos experimentado o que otros han vivido y que nos han comunicado. Pero las premisas pueden ser también productos de la capacidad que los seres humanos tenemos para razonar, es decir, para relacionar fenómenos de una forma lógica y convincente.

El tercer elemento de los argumentos es la audiencia, esto es, la persona o personas a las que tratamos de persuadir de que nuestra posición es correcta. Este último elemento es muy importante en general, pero más importante cuando consideramos el ambiente de un salón de clase moderno. Es decir, un salón de clase donde los estudiantes analizan, reflexionan, cuestionan y determinan la probabilidad de que la información que reciben sea verdadera. Pero para que los estudiantes puedan desarrollar su capacidad para pensar críticamente es necesario que entiendan cómo estructurar los argumentos de una manera más o menos convincente.

Los Argumentos Categóricos

Considere las siguientes proposiciones:

1. Juan es un estudiante.
2. Juan es un estudiante universitario.
3. Juan es un estudiante muy inteligente.
4. Juan es un estudiante responsable.
5. Juan es un estudiante de la Carrera de Arquitectura.

Reconocer la existencia de las cosas, personas o eventos, de tal manera que podamos nombrarlas, colocarlas en categorías o describirlas es una función básica de nuestra mente. En los enunciados anteriores, la persona que los presenta está reconociendo la existencia de Juan y describiendo algunas de sus características.

Como ya hemos comentado, en una primer reacción nos damos cuenta de que las proposiciones 1; 2 y 5 no requerirán argumentación porque son proposiciones que sólo tienen una respuesta correcta. Pero, las proposiciones 3 y 4 son diferentes porque el "sentido común" nos dice que podrían tener más de una respuesta: "Para mí, Juan no es inteligente", podría decir un amigo. Otro podría comentar: "Bueno, sí es inteligente pero no mucho" y así sucesivamente. Lo mismo podría suceder con la proposición 4; para alguien Juan sí puede ser considerado como responsable pero algún otro amigo podría pensar que no. En resumen, las proposiciones 3 y 4 son susceptibles de argumentación con el objeto de saber si es razonable aceptarlas.

La pregunta es, ¿cómo hacerlo? A continuación recomendamos una estrategia sencilla pero muy efectiva.

Desde luego, es muy importante observar que uno argumenta por varias razones: En primera, porque el tema es de interés, en segunda, porque uno percibe ciertas consecuencias del resultado de la argumentación y en tercera porque simplemente uno quiere saber la probabilidad de que el enunciado sea verdadero.

Que Juan sea o no muy inteligente puede no interesar a nadie, pero pudiera ser que sí lo sea para alguien que ha sugerido que se le dé una beca y, por lo mismo, quiere demostrar que la proposición es verdadera. O en una conversación, a alguien le interesaría saber por qué su amigo afirma tal cosa.

Como quiera que sea, aquí el argumento sobre si Juan es o no muy inteligente está cumpliendo un propósito didáctico; a saber, ilustrar una estrategia para fundamentar los argumentos categóricos.

La Estrategia Básica: Defina y dé Ejemplos

En términos generales, un argumento es susceptible a deliberación debido a las múltiples interpretaciones que se pueden dar a los conceptos claves. De manera que la estrategia que proponemos es: Primero, aclarar los conceptos clave con definiciones que nuestra audiencia pueda aceptar y segundo, ilustrar con ejemplos relevantes hasta que no haya duda de que lo que afirmamos tiene una alta probabilidad de ser verdadero.

Desde luego, pudiera suceder que en ocasiones no necesitemos definir nuestros conceptos clave porque son tan claros que "todo el mundo" los puede

Los tipos de argumentos

En este artículo revisaremos cómo reconocer cuando estamos ante un argumento. Posteriormente, veremos 4 tipos de argumentos que frecuentemente se presentan en el ámbito escolar y en la vida cotidiana, a saber: Argumentos Categóricos, Argumentos Causales, Argumentos de Evaluación y Argumentos de Propuesta.

Cómo reconocer un argumento

Una opinión, sin razones que la apoyen, no es un argumento, es simplemente eso; una opinión. Si alguien expresa que debería establecerse una ley que autorizara portar armas de fuego a los ciudadanos, sin dar sus razones que fundamenten esa posición, no habría forma de determinar si la posición es o no razonable. Uno, claro, podría estar de acuerdo con la posición y aceptarla sin deliberación pero, otra vez, si no hay premisas que fundamenten nuestra posición, esa opinión no es sensible de análisis para determinar la probabilidad de su veracidad. Lo que distingue a un argumento es, entonces, el esfuerzo que hace una persona para convencer a su auditorio de que tiene razón, estableciendo las razones sobre el porqué cree tenerla.

Por otro lado, en ocasiones, las opiniones sólo expresan preferencias de quien las emite; por ejemplo, si alguien afirma que le gusta la sopa de verduras, seguramente no tendrá que fundamentar su afirmación, simplemente le gusta y ya. En una situación similar se encuentran las creencias religiosas; por ejemplo, las personas que creen en la Virgen, no requieren tener razones lógicas para fundamentar su creencia, simplemente creen y ya. Desde luego, en ambos casos, las personas pueden dar sus razones, pero en asuntos de gustos y creencias religiosas, simplemente... no son necesarias.

Finalmente, existen otro tipo de proposiciones que no son susceptibles de argumentación; por ejemplo, las proposiciones 1 a la 4 no requieren argumentación para saber si son o no verdaderas, simplemente se buscará verificarlas a través de la observación, porque cada una de esas proposiciones sólo tiene una respuesta correcta; llueve o no llueve, nacimos en una fecha o en otra, Cristóbal Colón llegó por primera vez a América en 1492 o no.

En síntesis, estaremos ante un argumento sólo cuando existen tesis que se fundamentan con premisas y que pueden tener más de una respuesta correcta.

entender (supuesto, en muchas ocasiones equivocado). Si ése es el caso, entonces procederemos inmediatamente a ilustrar nuestro concepto con todos los ejemplos que consideremos pertinentes.

En la proposición 3 "Juan es un estudiante muy inteligente", el concepto clave parece ser "muy inteligente". ¿Qué queremos decir? ¿que entiende lo que se le enseña?, ¿que responde bien cuando se le pregunta en clase?, ¿que obtiene calificaciones de 10 en sus cursos? Supongamos que quien afirma que Juan es muy inteligente nos dice que entiende por muy inteligente a aquél que obtiene una calificación de 8 en varios cursos.

Bueno, con esa definición seguramente no va a convencer a mucha gente porque un estudiante no muy inteligente pero estudioso podría muy bien obtener 8 en un buen número de cursos. En cambio, si definiera "muy inteligente" como aquél que obtiene calificaciones de 9 o 10 en la mayor parte de sus cursos, entonces creo que eso sí lo podríamos aceptar, aun cuando las calificaciones pudieran ser resultado del tiempo que dedica al estudio no de la inteligencia. Pero, bueno, que obtenga 9 y 10 en la mayoría de sus cursos parece que bien puede ser el resultado de algo más que el simple estudiar mucho.

Sin embargo, una vez aceptada la definición, necesitaríamos la evidencia de que Juan es uno que tiene 9 y 10 en la mayor parte de sus cursos. Y aquí es en donde viene el paso dos: Ilustrar con ejemplos. Bueno, dice nuestro interlocutor, en el primer año de su carrera Juan obtuvo un promedio de 9.5, en el segundo, tuvo 9.7 y en el tercero 9.9. Si así están las cosas, entonces me parece que podríamos aceptar que Juan es, efectivamente un estudiante

muy inteligente. (Recuerde que difícilmente podríamos estar completamente seguros de que el enunciado es verdadero porque podría darse el caso de que Juan obtenga buenas calificaciones por otras razones diferentes a su inteligencia. Pero si no tenemos sospechas de que existan otras razones, entonces parece razonable creer que el enunciado tiene una alta probabilidad de ser verdadero).

Ahora bien, supongamos que nuestro interlocutor nos ilustra diciendo que en los 3 años de estudios Juan ha obtenido dos calificaciones de 10 y dos de 9. Si eso es todo, sus ejemplos están bien, son relevantes, pero no muy convincentes que digamos, porque en tres años de Carrera no se necesita ser un estudiante muy inteligente para obtener 10 en dos o tres cursos. ¿Entonces, cuántos ejemplos tendría uno que dar para ser convincente?

La respuesta es que no hay un número mágico para todas las proposiciones categóricas. Lo que sí tendríamos que considerar es que los ejemplos sean representativos de nuestras afirmaciones. Por ejemplo, si Juan sólo llevara un año de su Carrera y un promedio general de 9.7, creo que podríamos confiar que el enunciado "Juan es un estudiante muy inteligente", es verdadero. De manera que no es el número de ejemplos lo que necesariamente cuenta sino la representatividad en relación con la tesis.



Sobre el Sujeto de la proposición

En nuestro ejemplo sólo se trataba de un estudiante, pero que tal si alguien afirmara que "Los estudiantes de la Universidad Latina son muy buenos estudiantes". ¿Cómo fundamentaría su proposición? Obviamente nuestro interlocutor no podría dar ejemplos de cada uno de esos estudiantes. Pero lo que sí podría mencionar son las estadísticas que se tienen en las Carreras de esa universidad o mencionar todos los reportes de estudios que se tienen sobre el tema, o indicar los comentarios que sobre el tema tienen los empleadores de esos egresados, los maestros y los padres de familia.

Nuevamente la recomendación es que los ejemplos tienen que ser representativos de la población a la que se refiere el sujeto de nuestra proposición porque si el enunciado se fundamenta sólo con las opiniones de los maestros de esa universidad, es posible que exista un sesgo en su opinión.

Sobre las Definiciones

Dada la importancia que tiene definir los conceptos clave de nuestras proposiciones, en este apartado revisaremos varias alternativas para hacerlo, porque entre más opciones tengamos mayor será nuestra posibilidad de proporcionar una definición que sea aceptada por nuestra audiencia.

1. Los Sinónimos. La forma más rápida para aclarar un concepto es utilizando un sinónimo. Por ejemplo si alguien no entendiera lo que queremos decir por "bravo", podríamos dar los sinónimos "feroz", "salvaje", "agresivo", etc.. Observe que el uso de sinónimos, más que definir el concepto clave, proporciona otros términos que puedan ser más claros para nuestra audiencia.

2. Género-Especie. Para los estudiosos de la Lógica, la mejor manera de definir un concepto es: Primero, colocándolo en una categoría superior (el Género) y segundo, estableciendo las diferencias que distinguen al concepto (Especie) de otros en esa categoría. Por ejemplo, un perro es un "mamífero" (el Género), doméstico, carnívoro y de una raza determinada (la Especie).

3. Los Ejemplos. Puesto que muchos conceptos representan una colección de elementos, otra manera de precisar lo que queremos decir es mencionando uno o más de estos elementos. Si algún niño no supiera qué es un perro, le diríamos: "Mira, mi Firuláis es un perro". Y si todavía no le quedara claro, porque los perros son de varias razas, le diríamos "¿Conoces al animal del vecino?, ¿a ése que le dicen "Fifi"? Bueno, ése es otro tipo de perro".

4. Definición Etimológica. En ocasiones proporcionar las raíces etimológicas es otra forma rápida y eficiente para aclarar un concepto. Por ejemplo, cuando decimos que las escuelas no educan sino instruyen, ¿qué es lo que queremos decir? Bueno, la raíz latina de educar es *educere* que significa "conducir hacia adelante" mientras que la de instruir es *instruere* que significa "insertar, colocar dentro". De manera que aquello que educa nos permite desarrollar, evolucionar, perfeccionar nuestras capacidades. Mientras que aquello que instruye es algo que se nos "inserta", se nos "coloca dentro de nuestra cabeza"; la información que muchas veces damos a los alumnos en el salón de clase, por ejemplo.

5. Definición Histórica. En este caso, en lugar de dar la raíz de la palabra lo que proporcionamos es el origen de la misma, cuándo y cómo se creó. Por ejemplo, la palabra "bancarrota", nos refiere a los prestamistas que colocaban su banca en los mercados antiguos y que cuando se quedaban sin fondos por haber hechos malos préstamos, tenían la obligación de romper su banca públicamente.

6. Definición Operacional. Todos sabemos que existen una gran cantidad de conceptos que son muy difíciles de definir debido a su alto nivel de abstracción. Por ejemplo, para conceptos tales como "pobreza", "riqueza", "amor", "odio", etc., no es sencillo dar una definición clara. Pero una alternativa muy útil para definirlos es mencionando ciertos parámetros que establezcan límites susceptibles de verificar, esto es, criterios que permitan "operar", "hacer algo específico" con la definición. De esta manera, podríamos definir que una persona es pobre, "cuando gana menos del salario mínimo establecido por la Ley".

En resumen, entre más cuidado se tenga al definir los conceptos clave de nuestras proposiciones mejor posición tendremos para fundamentarla, y por lo mismo, para que sea aceptada por nuestra audiencia.

Los Argumentos Causales

Mientras que los argumentos categóricos son básicamente de carácter descriptivo, en el sentido de que se elaboran con el objeto de contestar a la pregunta, ¿qué es?, los argumentos causales pretenden dar una explicación del fenómeno en cuestión; o sea, se plantean con el objeto de contestar a las preguntas, ¿por qué es?, ¿cómo es que llegó a ser?, ¿cuál o cuáles son las causas que lo propiciaron? Y es que intentar relacionar los fenómenos tanto de la naturaleza como sociales con el objeto de entender las causas y efectos es una de las funciones mentales más importantes de los seres humanos, porque nos permite entender no sólo el pasado sino de alguna forma prever el futuro.

La Estrategia Básica: Identifique las causas posibles del efecto a explicar, después, intente identificar la causa que tiene la más alta probabilidad de ser la causa real.

Pero veamos detenidamente algunos efectos a explicar que nos ilustren las dos etapas de la estrategia.

1. Un gran incendio forestal fue causado por una fogata mal apagada.
2. El cáncer en los pulmones es resultado del fumar.
3. Para obtener una mención honorífica se requiere tener buenas calificaciones en la Universidad.

Con cada uno de los efectos anteriores vamos a utilizar una tipología distinta de causas con el fin de que el lector tenga una serie de alternativas para analizar o elaborar argumentos causales.

Análisis del Primer Enunciado

22

Identificando las causas posibles

En el primer ejemplo, después de investigar en el campo, encontramos que la causa más probable para que se ocasionara el incendio fue una fogata mal apagada por unos excursionistas. En cualquier otra circunstancia es muy probable que hasta aquí dejáramos el análisis.

Sin embargo, es posible que alguien nos dijera: "La fogata pudo efectivamente ocasionar el incendio pero ¿cómo no ha ocasionado incendios en otros bosques en donde también ha habido fogatas mal apagadas o incluso sin apagar?"

La objeción, muy razonable, nos obligará, sin duda, a indagar otras causas posibles. Para hacer breve el análisis, resulta que encontramos que en la región del incendio hacía varios meses que no llovía, y además el viento soplaba muy fuerte. Y aun cuando una larga sequía y un fuerte viento no ocasionan incendios directamente, estamos seguros que ambos eventos están relacionados. Pero, ¿cómo están relacionados?

Bueno, en este caso utilizaremos la tipología de causas condicionantes, de influencia y precipitante, de la siguiente manera:

La causa condicionante del incendio fue la larga sequía, condicionante porque un bosque seco crea el terreno propicio, la condición, para un incendio. La causa de influencia es el fuerte viento porque de no haber soplado un fuerte viento probablemente el incendio no hubiera sido tan grande. Esto es, la causas de influencia incrementan o reducen la magnitud del efecto.

Y la causa precipitante es la fogata mal apagada porque las brasas prendidas hicieron que el fuego apareciera. Y con esto ya tenemos un análisis mucho más completo y convincente.

Identificando la causa real

Una vez que tenemos identificadas las causas posibles del incendio, el siguiente paso es identificar cuál podría ser la causa real. En este caso, proponemos que es la fogata mal apagada. Y estamos casi seguros de que es así porque hemos utilizado el método de la única diferencia.

Resulta que hemos comparado nuestro incendio con otros bosques en donde ha habido una larga sequía y un fuerte viento pero no fogatas mal apagadas y por lo mismo, no incendios. De manera que si la fogata es la única diferencia entonces podemos afirmar que ésa es la causa con mayor probabilidad de que sea la causa real; claro combinada con la condicionante y la de influencia.

De manera que el método de la única diferencia consiste en comparar al menos dos eventos similares, en este caso, dos bosques, uno con incendio y otro sin, y observar qué causa posible se encuentra en uno y no en otro y ésta la identificaríamos como la causa real.

Análisis del Segundo Enunciado

Identificando las causas posibles

En este caso el efecto que queremos analizar es el del cáncer en los pulmones. De manera que siguiendo nuestra estrategia el primer paso es identificar las causas posibles del cáncer en los pulmones. Una primer hipótesis es que el fumar cigarrillos es la causa del cáncer. Pero bueno, el fumar una caja de cigarrillos en la vida difícilmente podría ser considerado como la causa del cáncer.

De manera que no podemos utilizar la tipología de causas precipitantes, de influencia y condicionantes. Una segunda clasificación de causas sería más apropiada. En este caso, la de causas próximas y causas remotas.

Así podríamos decir que las causas remotas son la falta de ejercicio y una malformación pulmonar. Y como causas próximas la muy alta contaminación de la ciudad y el fumar una cajetilla de cigarrillos al día. Nótese que esta tipología es apropiada para tratar de explicar los efectos que se van gestando con el tiempo.

Identificando la causa real

Una vez identificadas las causas posibles, necesitamos saber cuál puede ser la causa real. Para ello podríamos utilizar el método del factor común, que dice que comparemos diversos casos del efecto a explicar y detectemos cuál es el factor común en ellos. Después de realizar el análisis de muchos casos de cáncer pulmonar se encuentra que el factor común de todos ellos es el fumar cigarrillos por varios años.

Análisis del tercer enunciado

Identificando las causas posibles

Aquí vamos a utilizar una tercera tipología de causas, a saber, la de causas necesarias y suficientes. ¿Qué es necesario para que un estudiante obtenga una mención honorífica en una universidad?

Bueno, digamos que no haber reprobado ningún curso durante su carrera. Pero el no haber reprobado ningún curso será necesario pero no parece que sea

suficiente para recibir la mención honorífica. Entonces, digamos que además, el tener un promedio acumulado de 9.5 como mínimo. Y si eso tampoco es suficiente entonces, el haber realizado una tesis profesional brillante, con 10 de calificación.

Nótese que en este caso, cada uno de los logros del estudiante es necesario para recibir la mención honorífica pero ninguno por sí mismo es suficiente. Para que obtenga la mención honorífica requiere tener todos los necesarios.

Argumentos de Evaluación

Estamos entendiendo como argumentos de evaluación a los juicios que involucran algún tipo de valor, ya sea ético, estético, intelectual, etc. Por ejemplo, un maestro podría evaluar a las personas diciendo que "casi todos los políticos son personas corruptas", o a los animales afirmando que "los perros son buenos guardianes de la casa", o a las cosas construidas por el hombre, comentando que "Los autos Ford son los mejores autos del mercado" o a los productos artísticos, diciendo que "La música moderna es de baja calidad artística", o a las acciones humanas, sentenciando que "copiar en un examen es una acción deshonestas", etc.

De principio pareciera que los argumentos de evaluación no son susceptibles de una deliberación objetiva porque los valores pueden ser relativos; esto es, que depende de cada persona, lo que juzga si algo es bueno o malo, correcto o incorrecto, feo o bello. Y en cierto sentido hay algo de razón; los valores varían por sociedades, por grupos e incluso por individuos.

Sin embargo, independientemente de la relatividad de los valores, también existen valores compartidos por mucha gente. Por ejemplo, en general, todos ponderamos como mejor ser honesto que deshonesto, responsable que irresponsable, limpio que sucio, veraz que mentiroso, etc.

En tanto exista la posibilidad de compartir la ponderación de valores con nuestro semejantes siempre existirá la opción de fundamentar objetivamente un argumento de evaluación.

La Estrategia Básica: Relacione su juicio de valor con una definición ideal, de lo que algo o alguien debiera ser, un estándar de perfección.

Para ello seguramente se requerirá que establezcamos ciertos criterios de ese ideal. Y esos criterios, comparados con el objeto evaluado, nos permiten establecer un juicio objetivo. Alternativamente, relacione su juicio de valor con las consecuencias buenas o malas que se derivan de su juicio.

El primer caso: Evaluando a las cosas

En nuestra vida cotidiana, constantemente evaluamos las cosas que construimos los seres humanos; en ocasiones lo hacemos por sus razones prácticas, en otras por sus características estéticas y finalmente por ambos aspectos.

Cuando lo hacemos por razones prácticas, usualmente lo que requerimos es establecer los criterios de un modelo ideal. Por ejemplo, cuando decimos que nuestra televisión es una buena televisión, seguramente que algunos criterios como la nitidez de imágenes, el color, las reparaciones y el costo de la televisión nos permitirían tener puntos de referencia para relacionar las características de nuestra televisión con los criterios definidos.

Cuando evaluamos las cosas por razones estéticas (las esculturas, las pinturas, las piezas musicales, un mueble, o cualquier artefacto) estamos, sin duda, en un terreno más subjetivo porque es indudable que diferentes personas podrían tener gustos distintos. Sin embargo, es siempre posible establecer criterios estéticos objetivos que puedan ser aceptados por nuestra audiencia, tales como: la proporción, la armonía, y la destreza en el trabajo implícito en la obra.

Finalmente, muchos objetos son evaluados tanto por razones prácticas como estéticas; una vajilla china, un automóvil hermosamente diseñado, etc.

En estos casos, los criterios de un modelo ideal y los criterios compartidos de lo que es bello pueden servirnos para fundamentar nuestra evaluación.

El segundo caso: Evaluando Personas

Con todo lo polémico que puede resultar evaluar personas, es indudable que continuamente lo hacemos en la vida cotidiana. Por ejemplo, los alumnos dirán "Mi maestro de Historia es un excelente maestro", los ciudadanos comentarán "Vicente Fox es un buen presidente", los amigos indicarán "Pedro es un mal amigo", etc. En todos esos casos, lo que se requiere es establecer los criterios de un ideal. Un ideal de maestro, de presidente, de amigo. Una vez establecido el ideal, mostrar que nuestro maestro, el presidente o el amigo reúnen los criterios definidos.

El tercer caso: Evaluando Eventos

Cuando evaluamos eventos o acontecimientos, ya sea de la naturaleza o humanos, la estrategia más común es establecer las consecuencias del evento. Obviamente, un evento o acción buena es aquella que trae buenas consecuencias y viceversa. Por ejemplo, la fidelidad conyugal es una buena acción porque entre otras cosas, permite la integración familiar, respeta los sentimientos de la pareja, etc. Sin embargo, una acción puede también evaluarse no tanto por sus consecuencias sino por su distanciamiento de un ideal. Por ejemplo, mentir puede no traer consecuencias, sin embargo, viola el ideal de la honestidad.

Argumentos de Propuesta

Considere los siguientes enunciados

1. Tú debes de estudiar más.
2. Yo necesito dejar de fumar completamente.
3. Mario requiere hacer ejercicio.
4. El gobierno tiene que hacer algo contra la corrupción.
5. Los estudiantes tienen que llegar puntuales en este curso.

Seguramente que la primer reacción que uno tendría al leer los enunciados anteriores es que todos ellos sugieren que alguien haga algo, que se mueva, que cambie una situación que de principio pareciera indeseable; si no, por qué estudiar más, o por qué dejar de fumar, o por qué hacer ejercicio, etcetera.

Probablemente la segunda reacción sería que los enunciados difieren en cuanto a su precisión. Por ejemplo, el enunciado No. 1 nos requiere estudiar más, pero ¿cuánto más?, ¿estudiar más qué materia o materias? etc. Mientras que enunciados como el No. 2 indican específicamente lo que se necesita hacer; dejar de fumar completamente.

Evidentemente que todos los enunciados anteriores podríamos clasificarlos en una categoría; la de argumentos de propuesta. A continuación se describirá una serie de estrategias para elaborar este tipo de argumentos. Desde luego, la idea es que la persona que elabore un argumento de propuesta se asegure que se cumplan todas las estrategias recomendadas.

Estrategia No. 1. Especifique cuál es el problema a resolver

En efecto, cuando uno recomienda a alguien que haga algo, lo más probable es que la recomendación esté relacionada con algún problema detectado. Por ejemplo, cuando se pide que alguien estudie más, seguramente se hace porque la persona aludida está teniendo problemas con sus calificaciones. Pero claro, de lo que se trata es de especificar qué problemas.

"Juan, este año reprobaste matemáticas y español y tu promedio general fue de 6.0. Además, tu promedio general del año pasado fue de 6.2".

Lo anterior, sin duda, nos indica que Juanito está teniendo un problema con sus estudios pero específicamente con "mate" y español.

Estrategia No. 2. Especifique las consecuencias indeseables.

Una cosa es definir un problema y otra especificar sus consecuencias indeseables. En el problema anterior, Juan podría decir: "Sí, reprobé mate y español, ¿pero qué?". Ese pero qué de Juan, nos haría sospechar que él no sabe qué consecuencias indeseables puede tener de seguir con ese rendimiento escolar, o que para él realmente no es un problema el reprobar y el tener bajos promedios. En ambos casos se requerirá señalarle las consecuencias indeseables de su comportamiento.

"Mira Juanito, una de las consecuencias de haber reprobado dos materias es que no saldrás de vacaciones este verano porque tendrás que dedicarte a prepararte para los exámenes extraordinarios, porque si no pasas los extraordinarios no podrás entrar al siguiente nivel el próximo año escolar, ¿entiendes, chamaco?"

Pero si aun con lo anterior Juanito dice:

"Bueno, no me importa salir o no de vacaciones, además si no paso los extraordinarios puedo repetir el año".

Ante esa actitud un tanto obstinada del tal Juan, entonces habría que señalar otra consecuencia indeseable.

"Mira Juan, si no estudias y repruebas otra vez, y que por ello no puedas entrar al siguiente nivel el año próximo, tendrás como consecuencia que yo tendré que pagar nuevamente tu colegiatura y como no es justo que pague yo otra vez, entonces tú no tendrás mesada durante todo el año, ¿cómo la ves?"

Bueno, tal parece que eso sí que le llegó a Juan en "el corazón del bolsillo", y termina por aceptar la fuerza de las consecuencias indeseables. Desafortunadamente, uno no puede todavía "cantar victoria" con Juan, porque si bien es cierto que está convencido de que tiene un problema y de que las consecuencias indeseables de ese problema no las quiere sufrir, aun así tiene todavía otra salida, a saber:

¿Y cómo sé que estudiando más voy realmente a pasar las materias?
 "¡Hummm!, buena pregunta"

dice su papá. Y esto lo que requiere es una estrategia más para elaborar el argumento.

Estrategia No. 3. Asegúrese de que el problema es la causa de las consecuencias indeseables

Entonces, en este caso, de lo que se trata es de demostrarle a Juan que el no estudiar más de lo que regularmente hace le llevará a reprobar los exámenes extraordinarios y esto a su vez a quedarse sin mesada.

Por lo tanto, el argumento sería:

"Vamos a ver Juanito, puede haber varias causas por las cuales repruebas un examen. Por ejemplo, que el maestro no explique bien la materia, que no le simpatice a tu maestro, que la materia sea muy difícil y, desde luego, que no estudies lo suficiente. ¿Estás de acuerdo? Bueno, sigamos el método de la eliminación. En primera, que el maestro no explique bien la descartamos porque ya has tomado clases con él y has pasado otros cursos. Además, tú mismo dices que sí le entiendes a sus clases. Segundo, que no le simpatice a tu maestro tampoco, porque como dije ya has pasado otros cursos con él. Tercero, que la materia sea muy difícil, eso puede ser, pero a materia difícil más tiempo requiere de estudio. ¿Recuerdas que el inglés también

te resultaba difícil pero estudiando más tiempo lo pasaste? Bueno, ¡ahí está! Cuando estudias más de lo que regularmente lo haces, pasas la materia por muy difícil que parezca. ¿Cómo ves, te convence?

Juanito tiene que reconocer nuevamente la fuerza del argumento porque efectivamente cuando estudió más el inglés no tuvo ningún problema para pasar la materia.

De manera que Juan ya reconoce que tiene un problema, que ese problema tiene consecuencias indeseables y que realmente existe una relación entre el problema y las consecuencias indeseables. Y, ¿ahora qué? Ahora viene la propuesta concreta.

"Juan, tienes que estudiar por lo menos 10 horas más a la semana".

En una situación normal, aquí terminaría el asunto. Sin embargo, con el objeto de ilustrar el último paso de este tipo de argumento, supongamos que Juan recuerda que tiene otra serie de actividades en su agenda para el verano; por ejemplo, tiene que entrenar fútbol americano porque se está preparando para la temporada de otoño, tiene que ir al gimnasio porque es obligatorio para los jugadores y tiene que ir a ver a la novia todos los días porque si no lo hace, etc. etc. De manera que la pregunta de Juan es:

"¿Y tu propuesta concreta es factible de realizarla con tantas otras ocupaciones que tengo?"

Esto nos da entrada a la última estrategia de los argumentos de propuesta.

Estrategia No. 4. Analice si la propuesta es o no factible.

En general, para determinar la factibilidad de una propuesta, varias preguntas requieren respuestas concretas: En primera, ¿existen los recursos económicos para llevar a cabo la propuesta?, luego, ¿cuánto tiempo llevará desarrollar la propuesta?, después, si la propuesta requiere la participación de otros, ¿cómo se va a lograr que lo hagan?, ¿qué tipo de negociaciones se requerirán?

Finalmente, aun cuando una propuesta sea factible, todavía quedaría por definir ¿cómo se va a realizar la propuesta? Y la respuesta a la pregunta nos llevaría a analizar cómo se ha hecho en el pasado, si es que la propuesta es similar a una situación anterior.

Bueno, otro finalmente. Pudiera parecer al principiante, que elaborar y/o analizar argumentos es una tarea complicada y laboriosa. Y en cierto sentido, lo es. Desde luego, es mucho más fácil "navegar por el mundo" con la bandera de opino, sí; fundamento, no. Pero si ese fuera el caso ¿qué lástima de neuronas!. ¿no creen queridos maestros? Ahora sí, fin.

Referencias

Casi todo este artículo está basado en el excelente texto de:

Jeanne Fahnestock y Marie Secor, intitulado: A Rethoric of Argument de la editorial Random House, 1982.

También se han tomado algunas ideas del libro clásico de Ch. Perelman y Olbrechts-Tyteca, intitulado:

Tratado de la Argumentación. La Nueva Retórica. De la Editorial Gredos, 1994.

Del excelente libro de David Kelley "The art of reasoning with symbolic logic" de la editorial W.W. Norton Company, 1990.

Finalmente del libro del gran filósofo norteamericano, recientemente fallecido, Mortimer Adler, "Aristotle for Everybody. Difficult Thought Made Easy", de la editorial Simon and Schuster, 1997.

La escuela y los textos

Ana María Kaufman
María Elena Rodríguez

Kaufman, Ana María y María Elena Rodríguez (1993), "Introducción", "Hacia una tipología de los textos" y "Caracterización lingüística de los textos escogidos", en *La escuela y los textos*, Buenos Aires, Santillana (Aula XXI), pp. 11-18, 19-28 y 29-56.

Una clasificación de los textos que circulan en el entorno social, sencilla y precisa, articulada con una propuesta didáctica para que los niños lleguen a ser buenos lectores y escriban con corrección y autonomía.

Encontrar
Elementos para
conocer los característicos
lingüísticos de la diversidad de
textos

INTRODUCCIÓN

Roland Barthes señaló en alguna ocasión que el verbo *escribir* podía tener diferentes acepciones. En el caso de un escritor, se trata de un verbo intransitivo: escribe por el placer de escribir y tienen más peso las palabras utilizadas que la información contenida en ese texto literario. Cuando el que escribe no es un escritor, el verbo pasa a ser transitivo y lo que importan son los datos transmitidos. En este caso, Barthes habla de personas que *escriben*.

Consideramos que los docentes deben propiciar un encuentro adecuado entre los niños y los textos. Si algunos de sus alumnos llegasen a ser escritores gracias a la intervención escolar, la misión estaría cumplida con creces. Pero, si esto no sucediera, es deber ineludible de la escuela que todos los que egresen de sus aulas sean "personas que escriben", lo que equivale a decir que puedan valerse de la escritura cuando lo necesiten y lo hagan con adecuación, comodidad y autonomía.

Hace ya unos cuantos años que compartimos la labor de docentes preocupados por mejorar la calidad de la lectura y escritura de sus alumnos.

Cuando comenzamos, en los albores de los ochenta, el panorama estaba claramente perfilado: en la mayoría de las aulas, ubicado centralmente en la escena, había un maestro que conocía método

dos con los que enseñaba a combinar letras para formar sílabas, que a su vez se combinaban para formar palabras, que a su vez se combinaban para formar oraciones, que a su vez... En la parte oscura del escenario estaban los niños que recibían esa instrucción. Y en ninguna parte estaban los textos que circulan en el entorno social:

Investigaciones psicogenéticas¹ y psicolingüísticas² permitieron advertir el rol activo del niño en las sucesivas construcciones intelectuales que iba protagonizando en su comprensión del sistema de escritura y del lenguaje escrito, así como también en la realización del acto lector.

La consecuencia inmediata de la divulgación de los resultados de estas investigaciones provocó, en algunos casos, interpretaciones erróneas en lo que se refiere al rol del docente. El razonamiento iba en esta dirección: "Antes el maestro hacía todo y el alumno recibía pasivamente; ahora sabemos que el niño, auténtico constructor de su aprendizaje, es quien hace todo, de modo que el docente debe acompañarlo observando pasivamente". Esta manera de encarar el problema trajo como lógica consecuencia el desplazamiento de la luz en el escenario: ahora el niño ocuparía el lugar central y el maestro pasaría a la zona de sombras.

Esta situación ha sido muy discutida entre los que proponemos alternativas constructivistas de enseñanza-aprendizaje: Hubo quienes consideraron que la intervención del docente bloqueaba el proceso del niño y podía inhibir el aprendizaje, razón por la cual se dejó de suministrar información y de corregir los errores³.

El respeto por el trabajo intelectual de los niños no puede conducir al abandono, y no informar o corregir cuando esto es necesario implica dejar al alumno librado a sus propias fuerzas.

Lógicamente que no estamos hablando de informar y corregir como lo hacen los maestros enrolados en posturas conductistas, sino de trabajar constructivamente con los errores y crear situaciones de contacto, exploración, reflexión sobre y producción de textos que permitan a los alumnos optimizar su aprendizaje aprovechando al máximo sus posibilidades.

Los que compartimos esta posición, capacitadores y docentes, comenzamos a recorrer un camino difícil pero sumamente gratificador.

Vamos a replantear la escena. Vemos en ella tres elementos

igualmente importantes, que constituyen el trípode sobre el cual se asienta toda situación de enseñanza-aprendizaje: el alumno, el maestro y el contenido que se quiere transmitir. Los tres polos son personajes centrales, que deben ser iluminados por reflectores de idéntica intensidad para que el acto educativo sea más rico, más provechoso, más fructífero⁴.

Nuestro contacto con docentes nos ha permitido advertir que, actualmente, el maestro tiene más información acerca del niño y sus potencialidades cognoscitivas que sobre el contenido que debe enseñar y la manera más adecuada de transmitirlo.

En lo que respecta al contenido de lengua, que es el que nos compete, coexisten en los programas temas que provienen de diferentes teorías lingüísticas. Sujetos, modificadores directos, tipos de texto, comunicación, adjetivos, cohesión y coherencia textual, verbos y pronombres bailan una anarquizante danza delante de los ojos azorados del docente. El resultado consiste en una transmisión inconexa de estos conceptos a cargo de maestros que tienen que aparentar tranquilidad frente a los ojos azorados de sus alumnos.

En una hora se presentan oraciones y se habla de clases de oraciones y clases de palabras, en otra se leen y escriben textos; pero, ¿los textos no tienen nada que ver con las oraciones y las palabras? Los diferentes textos, ¿no tendrán, además de organizaciones distintas, peculiares clases de palabras y oraciones?

Entendiendo el contenido de ese modo desarticulado, es lógico que el accionar del maestro, otro de los pilares del hecho educativo, también aparezca compartimentado, disociado. Dentro de este panorama, el docente propone la hora de análisis sintáctico, la hora de lectura, la hora de redacción, la hora de comprensión de textos... con la esperanza de que en algún momento futuro todos esos saberes se coordinarán por su cuenta en las cabezas de sus alumnos, quienes se transformarán, a partir de ese mágico momento, en buenos lectores y razonables productores de textos.

Este planteo parece extraído de un libro de cuentos de hadas. Es posible que algunos niños lleguen a ser muy buenos lectores y excelentes productores de textos, pero esto será independientemente de la enseñanza y no gracias a ella.

Retomemos ahora la tríada inicial.

En lo que respecta a los chicos, si bien conocemos bastante

acerca de sus ideas originales con respecto al sistema de escritura en la etapa de la alfabetización inicial, hay cierta información acerca de cómo procesan algunas convenciones ortográficas del sistema y se realizaron indagaciones que comenzaron a poner de manifiesto qué saben y qué ignoran sobre los distintos tipos de texto; aún quedan muchas incógnitas por develar. Desde la perspectiva psicogenética todavía queda un gran campo inexplorado que deberá ser investigado en el futuro.

En este libro no nos ocuparemos de las ideas de los niños, sino de ciertos aspectos vinculados a) con la planificación didáctica y b) con los textos a enseñar; es decir que nos referiremos a cuestiones vinculadas con el maestro y con el contenido.

a) En lo que atañe a la planificación, sabemos que el accionar docente disociado y errático mencionado anteriormente no ha resultado el más venturoso para favorecer el aprendizaje de los alumnos. Por esta razón, propondremos la planificación de proyectos didácticos que tomen en consideración la producción de textos completos, incluidos en una situación comunicativa precisa, con destinatarios reales. Estos proyectos articularán aspectos de lingüística textual y de gramática oracional en un trabajo que abarque la variedad de discursos escritos que son más frecuentes en nuestra sociedad. Los proyectos pueden organizarse alrededor de algún contenido de otras áreas del programa o de algún tema extra-programático que interese especialmente a los niños. La tercera fuente posible de proyectos son los textos mismos.

Intentaremos aclarar este punto. En nuestra experiencia, los proyectos han surgido:

1) a partir de temas de ciencias sociales o naturales que aparecían en el curriculum y que se prestaban para trabajar ciertos textos (por ejemplo, notas de enciclopedia, informes de experimentos y textos instruccionales para contenidos de ciencias naturales; monografías y biografías para aspectos históricos, etc.); 2) a raíz de problemáticas, inquietudes o intereses de los niños (conocemos proyectos que encararon el origen de la vida, otros el movimiento de los astros, otros los dinosaurios y otros algún suceso de actualidad que conmoviera a la comunidad en determinada ocasión); y 3) en función de ciertos textos que el docente consideraba pertinente trabajar con sus alumnos (textos literarios, periodísticos o

epistolares, por ejemplo, fueron ejes de proyectos organizados *ad hoc* para su tratamiento).

b) Con respecto al contenido que se trabaja en el área de Lengua, es importante efectuar algunas consideraciones previas a la lectura de los capítulos que se refieren a los diferentes tipos de texto.

A partir de las investigaciones psicogenéticas y psicolingüísticas mencionadas anteriormente, quedó claro que el niño se aproxima simultáneamente al sistema de escritura y al lenguaje escrito. Entendemos por sistema de escritura a la escritura como sistema de notación, cuya comprensión tiene que ver con el conocimiento de sus elementos (letras, signos, etcétera) y de las reglas por las que se rigen las relaciones entre los mismos. El lenguaje escrito es lo que C. Blanche Benveniste llamó lenguaje que se escribe (1982). Se incluye aquí la peculiaridad de un lenguaje más formal y, al mismo tiempo, las diferentes variedades discursivas que forman parte de ese lenguaje (textos informativos, literarios, expresivos, apelativos, etcétera).

Durante mucho tiempo se consideró que el alumno debía aprender primero el sistema de escritura y, recién cuando dominara la forma de las letras, su relación con los sonidos, el uso de los signos de puntuación, etc., podría acceder a vincularse con el lenguaje escrito. En ese período, estaría condenado a tener relación con escritos escolares, mal llamados textos, del estilo de "Mimi mima a Momo" o "Susi asa sus sesos sosos", que por cierto contradicen todas las expectativas con las que el niño entra a la escuela. Ana Teberosky (1991) señala que "todos los hablantes tienen una representación de qué se escribe y qué no se escribe, de las formas de expresión y organización que debe tener o no tener el lenguaje escrito". Es desde esa representación inicial que el niño se aproxima a los textos escritos para desentrañar sus peculiaridades específicas, en una perspectiva más técnica.

Desde hace varios años, una gran cantidad de docentes comparte esta postura, razón por la cual en las aulas de primer grado (e incluso en salas de jardín de infantes), los chicos se ponen en contacto con todo tipo de portadores de texto que contienen una gran variedad discursiva, contacto que se mantiene a lo largo de toda la escolaridad primaria.

Los maestros contaron con el aporte de ciertas nociones que les resultaron de gran utilidad para que sus alumnos leyeran y escribieran mejor, provenientes de la lingüística textual. Nos estamos refiriendo, entre otros, a aspectos tales como las reglas de cohesión, que son aquellas estrategias que convierten a una serie de oraciones en un texto y a las relaciones endofóricas, que permitieron advertir que, muchas veces, las dificultades en la comprensión de un texto no eran atribuibles solamente a la ignorancia del significado de alguna palabra o de otros datos del contexto, sino también a no percibir la relación existente entre diferentes partes de un mismo texto³.

Pero subsistía una dificultad de enorme importancia que obstaculizaba significativamente la tarea: no todos los docentes tenían un conocimiento adecuado de las características peculiares de los distintos tipos de texto. Por esta razón, su trabajo se limitaba a permitir y propiciar un contacto general de los alumnos con dichos textos, pero carecían de herramientas más específicas para enriquecer ese contacto, lo que optimizaría el aprendizaje.

Tal vez un ejemplo pueda aclarar este punto. En un curso para docentes, se planteó la planificación de dos proyectos didácticos vinculados, el primero, con noticias periodísticas, y el otro, con textos literarios. En determinado momento se consideró cómo eran las oraciones de uno y otro texto: en el primer caso oraciones enunciativas breves, que generalmente respetan el orden sintáctico canónico (sujeto-verbo-predicado), mientras que las oraciones de los cuentos suelen tener una estructura más compleja, incluyendo con mucha frecuencia proposiciones subordinadas, profusión de adjetivos, etc. Una docente que asistía al curso, auténticamente sorprendida, comentó que se sentía muy mal ya que ella aconsejaba a sus alumnos usar siempre oraciones cortitas "para que escriban mejor y se entienda todo". Esta indicación sería correcta si estuvieran escribiendo una noticia o una receta, pero empobrecería notablemente el texto si se tratase de un cuento, una monografía o un artículo de opinión.

En este estado de cosas, las autoras de este libro comenzamos a encontrar dificultades en la capacitación y asesoramiento a docentes, debidas a la escasez de textos lingüísticos destinados a maestros. Algunos lingüistas suelen tener la mala costumbre de escribir

para sus colegas, razón por la cual sus textos son de difícil acceso para los legos. Por otra parte, acudiendo a diferentes autores encontramos tipologías distintas, caracterizaciones incompletas y no coincidentes de los textos, etcétera.

Por esta razón decidimos encarar un proyecto acotado de investigación-acción con docentes de la escuela Los Pinitos, de El Palomar, provincia de Buenos Aires, a fin de poner a prueba el material lingüístico que exponemos en los Capítulos 1 y 2, como así también la propuesta de planificación didáctica que aparece en el Capítulo 4.

En lo que respecta a los tipos de texto incluidos en este trabajo, queremos aclarar que no hemos abarcado la totalidad existente con sus diferentes variedades. La selección fue guiada fundamentalmente por dos criterios: por un lado, consideramos aquellos textos que circulan más frecuentemente en el entorno social de nuestra comunidad, razón por la cual el niño debe poder interpretarlos y producirlos con comodidad y, por otra parte, incluimos también ciertos textos que tal vez tengan una difusión menor en amplios sectores de la sociedad, pero cuyo conocimiento enriquece el bagaje cultural de la gente como, por ejemplo, la poesía.

El lector podrá encontrar en el Capítulo 1 una tipología textual encarada a partir del cruce de dos criterios: la función y la trama predominantes. En el Capítulo 2 se expone una breve caracterización de cada uno de los tipos de texto seleccionados e incluidos en la clasificación anterior. Se ha destinado el Capítulo 3 a efectuar algunos comentarios sobre ese tipo particular de texto que son los textos escolares, comentarios que apuntan a perfilar la idiosincrasia de los mismos y a considerar la alternativa de enriquecer su uso. En el Capítulo 4 se encara la planificación de proyectos didácticos que contemplan la producción de textos por parte de los alumnos, tomando en consideración los aportes de los capítulos anteriores. Por último, hemos incluido un Glosario dividido en tres partes, en el que los lectores podrán encontrar información acerca de temas de comunicación, lingüística del texto y gramática oracional, útiles para la comprensión de este libro y para la enseñanza de Lengua en la escuela primaria.

Un sociólogo argentino, Emilio de Ipola, comentó en un artículo sobre ideología, refiriéndose a una definición que había presentado: "... esta definición o caracterización no pretende en modo al-

guno ser original; no busca sorprender sino tan sólo informar y, sobre todo, encuadrar el desarrollo de lo que sigue" (1982).

Hacemos nuestras sus palabras en lo que respecta al contenido de este libro: nuestra intención también es informar, no sorprender. Sabemos que estamos, simplemente, relacionando y reorganizando saberes ya difundidos a fin de encuadrar, de una manera más fructífera, la labor de los docentes tendiente a mejorar las posibilidades lectoras y la calidad de los trabajos escritos de sus

Notas:

¹ Las Investigaciones psicogenéticas sobre la adquisición del sistema de escritura dirigidas por Emilia Ferreiro constituyen un hecho revolucionario que marca un antes y un después en el campo de la alfabetización. Otras investigaciones psicogenéticas fueron encaradas por Ana Teberosky, Liliana Tolchinsky, Sofia Vernon, Jorge Vaca, María Celia Matteoda, Telma Weisz, Noemí Ortega y Ana María Kaufman, entre otros.

² En nuestro medio, los autores más difundidos son Frank Smith y Kenneth Goodman.

³ Las investigaciones sobre aprendizaje realizadas por B. Inhelder, H. Sinclair y M. Bovet, permitieron encarar experiencias didácticas que se oponen radicalmente a la pasividad del docente constructivista. Por otra parte, el dilema central de una propuesta constructivista de enseñanza-aprendizaje, que puede cristalizarse en la frase "cómo enseñar aquello que se construye", fue abordado con gran agudeza por César Coll.

⁴ Con referencia a esta tríada "sujeto enseñado", "sujeto enseñante" y "saber enseñado", Guy Brousseau e Yves Chevallard han realizado un importante aporte al analizar sus interacciones e implícitos a través de la noción del contrato didáctico.

⁵ Ver Glosario, segunda parte.

1 | HACIA UNA TIPOLOGÍA DE LOS TEXTOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Cuadro 1

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

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

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

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

Los textos y las funciones del lenguaje

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

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

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

1. Función informativa

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

El lenguaje no aparece como una barrera que deba ser supera-

da, sino que conduce al lector en la forma más directa posible a identificar y/o caracterizar las distintas personas, sucesos o hechos que constituyen el referente (de allí la denominación de función referencial con que aparece en Jakobson).

2. Función literaria

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

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

3. Función apelativa

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

4. Función expresiva

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

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

Ciertos textos literarios como, por ejemplo, los poemas líricos, también manifiestan la subjetividad del autor, pero la diferencia radica fundamentalmente en la intencionalidad estética: estos textos literarios al expresar la subjetividad del emisor se ajustan a los patrones establecidos por la estética para crear belleza, razón por la cual los definimos como literarios y no como expresivos.

La trama de los textos

Observamos, anteriormente, que un criterio adecuado para clasificar los textos es el referente a las funciones del lenguaje. En efecto, de acuerdo con la función predominante, estaríamos habilitados para hablar, en general, de textos informativos, textos literarios, textos apelativos, textos expresivos. Ubicaríamos, entonces, en la categoría de textos informativos a diferentes tipos de texto, como las noticias de un diario, los relatos históricos, las monografías sobre diversos temas, los artículos editoriales, las notas de enciclopedias, etc., que buscan, prioritariamente, transmitir informaciones. Caracterizaríamos como textos literarios a todas aquellas variedades textuales (cuentos, leyendas, mitos, novelas, poemas, obras de teatro, etc.) que se ajustan, en su construcción, a determinados patrones estéticos. Entre los apelativos incluiríamos las distintas clases de texto que se proponen modificar los comportamientos del lector, desde las recetas de cocina o los manuales de instrucciones, que organizan ciertos quehaceres o actividades, hasta los avisos publicitarios, que buscan crear en los consumidores la acuciante necesidad de adquirir determinado producto para poder satisfacerla. Y, por último, categorizaríamos como expresivos a todos aquellos textos que manifiestan la subjetividad del autor: cartas amistosas, declaraciones de amor, diarios íntimos, etcétera.

Lo que acabamos de expresar nos permite advertir que, si clasificamos los textos únicamente en razón de la función del lenguaje que predomina en cada uno de ellos, no podemos distinguir ni caracterizar convenientemente las diversas variedades de textos informativos, literarios, apelativos y expresivos que circulan en la sociedad.

Una clasificación basada solamente en las funciones, además de ser excesivamente reduccionista desde una perspectiva teórica,

es poco operativa para trabajar los textos en el marco de una enseñanza de la lengua tendiente a mejorar la competencia comunicativa.

¿Qué es lo que nos permite distinguir una noticia de un artículo de opinión; un relato histórico de una monografía, si todos ellos informan? ¿Qué es lo que diferencia un cuento de una obra de teatro si ambos textos comparten la función literaria? ¿Cuáles son los rasgos textuales que caracterizan las recetas permitiéndonos distinguirlas de los avisos publicitarios? ¿En qué se diferencia una carta de un diario íntimo? Es evidente que no podemos usar como criterio la variedad de contenidos porque en ese caso tendríamos infinitas clases de textos; pero, sin embargo, el modo en que están presentados estos contenidos nos puede ayudar a establecer distintas clases dentro de las categorías determinadas por la función. Pues, si bien es obvio que existen diferencias altamente significativas entre los textos mencionados, también lo es el hecho de que algunas de estas diferencias se relacionan con la forma, con el modo de presentar los contenidos: algunos textos narran acontecimientos y otros los comentan, explican y discuten; algunos presentan los hechos en su desarrollo temporal; otros, en cambio, describen, especifican, caracterizan y, a su vez, existen otros que transcriben directamente los intercambios lingüísticos, los diálogos de los participantes en la situación comunicativa creada por el texto. Podemos sostener, entonces, que los textos se configuran de distintas maneras para manifestar las mismas funciones del lenguaje o los mismos contenidos. Y, en concordancia con las raíces etimológicas de la palabra texto (texto proviene del latín *textum*, tejido, tela, entramado, entrelazado), aceptemos que otro criterio de clasificación adecuado, para cruzar con el de las funciones, podría ser el referido a las distintas maneras de entrelazar los hilos, de entramar, de tejer, es decir, a los diversos modos de estructurar los distintos recursos de la lengua para vehiculizar las funciones del lenguaje. Nosotras adoptamos este criterio y convinimos en llamar trama —únicamente para los propósitos de este trabajo— a las diversas estructuraciones, a las diferentes configuraciones de los textos.

Imaginemos un tapiz en cuyo tejido se destacan nudos, colores diversos, hilos que se entrecruzan de distintas maneras, para configurar un paisaje de la Puna, un templo a través del cual llegamos a la civilización de los mayas, un rincón de San Telmo. El tex-

to es el tapiz: combina distintos recursos de la lengua, combina distintas clases de oraciones, selecciona clases de palabras, privilegia determinadas relaciones sintácticas, etc., para transmitir distintas intencionalidades.

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

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

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

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

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

Una vez aclaradas las nociones de función y trama veamos en el Cuadro 2 cómo pueden distribuirse los textos mencionados en el Cuadro 1.

Cuadro 2. Clasificación de los textos por función y trama.

Función Trama	Informativa	Expresiva	Literaria	Apelativa
Descriptiva	◆ Definición ◆ Nota de enciclopedia ◆ Informe de experimentos		◆ Poema	◆ Aviso ◆ Folleto ◆ Afiche ◆ Receta ◆ Instructivo
Argumentativa	◆ Artículo de opinión ◆ Monografía			◆ Aviso ◆ Folleto ◆ Carta ◆ Solicitud
Narrativa	◆ Noticia ◆ Biografía ◆ Relato histórico ◆ Carta	◆ Carta	◆ Cuento ◆ Novela ◆ Poema ◆ Historieta	◆ Aviso ◆ Historieta
Conversacional	◆ Reportaje ◆ Entrevista		◆ Obra de teatro	◆ Aviso

A fin de evitar la fascinación que provocan muchas veces los cuadros y superar las simplificaciones y distorsiones que puedan surgir de ellos, queremos reiterar una vez más que los textos han sido ubicados de acuerdo con la función y la trama que predominan en las formas habituales que suelen adoptar en nuestra sociedad.

Esto no implica que sean las únicas posibles, pero no es fácil —ni deseable a los fines de este trabajo— abarcar todas las alternativas que puede permitir la flexibilidad de ciertos cánones lingüísticos.

Por ejemplo, el lector advertirá que las cartas aparecen en tres casilleros: en el cruce de función informativa/trama narrativa, en el de función expresiva/trama narrativa y en el de función apelativa/trama argumentativa. En el primer caso se trata de cartas en las que se informa sobre sucesos o situaciones (el típico caso de las cartas interescolares o aquellas en que se cuenta qué pasa); el segundo corresponde a las cartas en las que se privilegia la expresión de sentimientos o de estados de ánimo, y en el último caso, se trata de cartas informales en las que se solicita algo y se argumenta para conseguirlo (por ejemplo: "Papá, por favor, mandáme dinero ya que aquí todo está muy caro y lo que traje se me está terminando").

Ahora bien, también existen las cartas literarias: hay novelas montadas sobre textos epistolares, pero no fueron incluidas aquí por no ser de frecuente aparición ni su forma más prototípica.

En resumen: el cuadro no es exhaustivo y las localizaciones de los textos son sólo las que el niño va a encontrar regularmente en su entorno.

2 | CARACTERIZACIÓN LINGÜÍSTICA DE LOS TEXTOS ESCOGIDOS

Expondremos en este capítulo una breve caracterización lingüística de los textos incluidos en el Cuadro 2. Esta caracterización no presenta, como el lector obviamente podrá apreciar, una descripción exhaustiva de los textos abordados, ni toma en consideración aspectos vinculados con la problemática de los elementos implícitos ni con las determinaciones de los actos de habla: simplemente se describe una selección de rasgos distintivos de cada uno de los textos.

Esos rasgos corresponden tanto a aspectos macro y/o superestructurales estudiados por la gramática textual, como a elementos locales o microestructurales, descriptos por la gramática oracional. La selección de unos y otros obedece a la intención de poner de manifiesto las relaciones existentes entre ellos en tanto elementos constitutivos del texto.

TEXTOS LITERARIOS

Son textos que privilegian el mensaje por el mensaje mismo. En ellos interesa primordialmente cómo se combinan los distintos elementos de la lengua de acuerdo con cánones estéticos para dar una impresión de belleza. En el proceso de construcción de los

textos literarios el verbo "escribir", tal como lo expresara Barthes, se convierte en verbo intransitivo: el escritor se detiene en la escritura misma, juega con los recursos lingüísticos, transgrediendo, con frecuencia, las reglas del lenguaje, para liberar su imaginación y fantasía en la creación de mundos ficticios.

A diferencia de los textos informativos, en los cuales se transparenta el referente, los textos literarios son textos opacos, no explícitos, con muchos vacíos o espacios en blanco, indeterminados. Los lectores, entonces, deben unir todas las piezas en juego: la trama, los personajes y el lenguaje; tienen que llenar la información que falta para construir el sentido, haciendo interpretaciones congruentes con el texto y con sus conocimientos previos del mundo.

Los textos literarios exigen que el lector comparta el juego de la imaginación, para captar el sentido de cosas no dichas, de acciones inexplicables, de sentimientos inexpressados.

Aunque todos los textos literarios tienen un "repertorio", un territorio que nos es familiar, porque involucra realidades extra-textuales (lugar y tiempo de las acciones, normas y valores representados, alusiones o referencias a personas, lugares y cosas que existen fuera del texto, elementos y tradiciones literarias, etc.), no basta con conocer estas realidades para comprender el texto literario: es necesario fundamentalmente desentrañar las múltiples perspectivas y los múltiples niveles de asociación que el texto ofrece.

El texto literario, que permite el desarrollo de todas las virtualidades del lenguaje, que es el espacio de la libertad del lenguaje liberado de las restricciones de las normas, puede permitirnos leer "para nada", para no hacer nada después de la lectura, sólo dejarnos llevar por la imaginación; pero, también puede permitirnos analizar los mecanismos empleados por el autor para producir belleza, intentar recrear esos mecanismos en nuevas creaciones, desentrañar los símbolos que estructuran el mensaje, jugar con la musicalidad de las palabras liberadas de su función designativa, etcétera.

El cuento

Es un relato en prosa de hechos ficticios. Consta de tres momentos perfectamente diferenciados: comienza presentando un

estado inicial de equilibrio, sigue con la intervención de una fuerza, con la aparición de un conflicto, que da lugar a una serie de episodios, y se cierra con la resolución de ese conflicto que permite, en el estado final, la recuperación del equilibrio perdido.

Todo cuento tiene acciones centrales, núcleos narrativos, que establecen entre sí una relación causal. Entre estas acciones aparecen elementos de relleno (secundarios o catalíticos) cuya función es mantener el suspenso. Tanto los núcleos como las acciones secundarias ponen en escena personajes que las cumplen en un determinado lugar y tiempo. Para la presentación de las características de estos personajes, así como para las indicaciones de lugar y de tiempo, se apela a recursos descriptivos.

Un recurso de uso frecuente en los cuentos es la introducción del diálogo de los personajes, presentado con las marcas gráficas correspondientes, las rayas, para indicar el cambio de interlocutor.

La observación de los nexos temporales permite conocer si el autor mantiene la línea temporal o prefiere sorprender al lector con las rupturas del tiempo en la presentación de los hechos (saltos hacia el pasado o avances hacia el futuro).

La demarcación del tiempo aparece generalmente en el párrafo inicial. Los cuentos tradicionales presentan fórmulas características de introducción de temporalidad difusa: "Érase una vez...". "Había una vez..."

Los tiempos verbales juegan un rol importante en la construcción y en la interpretación de los cuentos. Los pretéritos imperfectos y los perfectos simples predominan en la narración mientras que los presentes aparecen en las descripciones y en los diálogos.

El imperfecto presenta la acción en proceso, cuya incidencia llega hasta el momento de la narración: *Rosario miraba tímidamente a su pretendiente mientras su madre, desde la sala, hacía comentarios banales sobre la historia familiar.* El perfecto simple, en cambio, presenta las acciones concluidas en el pasado: *De pronto, entró el padre, con sus botas sucias por el barro, miró a su hija, luego al pretendiente y sin decir palabra entró furioso a la sala.*

La presentación de los personajes se ajusta a la estrategia de la definitivización. Se los introduce mediante una construcción nominal iniciada por un artículo indefinido (o elemento equivalente) que luego es sustituido por el definido, por un nombre, un pronombre, etc.: *Una mujer muy bella entró apresuradamente a la sala de*

embarque y miró a su alrededor buscando a alguien con impaciencia. La mujer parecía haber escapado de una película romántica de los años 40.

El narrador es una figura creada por el autor para presentar los hechos que constituyen el relato, es la voz que cuenta lo que está pasando. Esta voz puede ser la de un personaje, o la de un testigo de lo que está aconteciendo, que cuenta los hechos en primera persona o, también, puede ser la voz de una tercera persona que no interviene ni como actor ni como testigo.

Puede adoptar distintas posiciones, distintos puntos de vista: puede conocer sólo lo que está aconteciendo, es decir, lo que están haciendo los personajes; o, por el contrario, saber todo: lo que hacen, piensan, sienten los personajes, lo que pasó y lo que pasará. Estos narradores que saben todo se llaman omniscientes.

La novela

Es similar al cuento pero tiene más personajes, mayor número de complicaciones, pasajes más extensos de descripciones y diálogos. Los personajes adquieren una definición más acabada y las acciones secundarias pueden llegar a adquirir tal relevancia que terminan por convertirse, en algunos textos, en unidades narrativas independientes.

La obra de teatro

Los textos literarios que conocemos como obras de teatro (dramas, tragedias, comedias, sainetes, etc.) van tejiendo distintas historias, van desarrollando diversos conflictos, mediante la interacción lingüística de los personajes, es decir, a través de las conversaciones que tienen lugar entre los participantes, en las situaciones comunicativas registradas en el mundo de ficción construido por el texto. En las obras de teatro no existe un narrador que cuenta los hechos, sino que el lector los va conociendo a través de los diálogos y/o monólogos de los personajes.

Dada la trama conversacional de estos textos, es posible encontrar en ellos, con frecuencia, huellas de la oralidad en la escritura que se manifiestan en un lenguaje espontáneo con numerosas interjecciones, alteraciones de la sintaxis normal, digresiones, repeti-

ciones, defectos de lugar, tiempo y personajes. Los signos de interrogación, exclamación y signos auxiliares sirven para modalizar las propuestas y las réplicas, y, al mismo tiempo, establecen los turnos de palabra.

Las obras de teatro alcanzan toda su potencialidad a través de la representación escénica: están construidas para ser representadas. El director y los actores orientan su interpretación.

Estos textos se organizan en actos, que establecen la progresión temática: desarrollan una unidad informativa relevante para el conflicto presentado. Cada acto contiene, a su vez, distintas escenas, determinadas por las entradas y salidas de los personajes y/o distintos cuadros, que corresponden a cambios de escenografías.

Las obras de teatro incluyen textos de trama descriptiva: son las llamadas acotaciones escénicas, a través de las cuales el autor da indicaciones a los actores acerca de la entonación y la gestualidad y caracteriza a las distintas escenografías que considera pertinentes para el desarrollo de la acción. Estas acotaciones presentan con frecuencia oraciones unimembres y/o bímembres de predicado no verbal. *Juan se muestra distendido. Diego, sumamente alterado. En el rincón izquierdo, una mesa desvencijada. Al fondo, una reproducción de un cuadro de Quinquela. La luz mortecina de un farol.*

El poema

Texto literario generalmente escrito en verso, con una especialización muy particular: las líneas cortas y las agrupaciones en estrofas dan relevancia a los espacios en blanco y, entonces, el texto emerge en la página con una silueta especial que nos prepara para introducirnos en los misteriosos laberintos del lenguaje figurado. Habilita una lectura en voz alta para captar el ritmo de los versos y promueve una tarea de abordaje que intenta desentrañar la significación de los recursos estilísticos empleados por el poeta, ya sea para expresar sus sentimientos, sus emociones, su visión de la realidad, ya para crear atmósferas de misterio y de irrealdad, ya sea para relatar epopeyas (como en los romances tradicionales) o, también, para impartir enseñanzas morales (como en las fábulas).

El ritmo —ese movimiento regular y medido—, que recurre al valor sonoro de las palabras y de las pausas para dar musicalidad al poema, es un constituyente esencial del verso, sin el cual éste no

existe: el verso es una unidad rítmica constituida por una serie métrica de sílabas fónicas. La distribución de los acentos de las palabras que conforman los versos tiene una importancia capital para el ritmo: la musicalidad depende de esa distribución.

Recordemos que para medir los versos debemos atender únicamente a la longitud sonora de las sílabas. Las sílabas fónicas presentan algunas diferencias con las sílabas ortográficas. Estas diferencias constituyen las llamadas licencias poéticas: la *diéresis* que permite separar en dos sílabas los diptongos, la *sinéresis* que une en una sílaba dos vocales que no constituyen diptongo, la *sinalefa* que fusiona en una sola sílaba la sílaba final de una palabra terminada en vocal con la inicial de una palabra que comienza con vocal o hache y el *hiato* que anula la posibilidad de la sinalefa. Los acentos finales también inciden en el recuento de las sílabas del verso. Si la última palabra es grave, no se altera el número de sílabas, si es aguda, se suma una sílaba y si es esdrújula se disminuye una.

La rima es una característica distintiva pero no obligatoria de los versos, ya que existen versos sin rima (los versos blancos o sueltos de uso frecuente en la poesía moderna). La rima consiste en la coincidencia total o parcial de los últimos fonemas del verso. Existen dos tipos de rima, la consonante (coincidencia total de vocales y consonantes a partir de la última vocal acentuada) y la asonante (coincidencia de las vocales únicamente, a partir de la última vocal acentuada). La longitud más frecuente de los versos abarca desde las dos hasta las dieciséis sílabas. Los versos monosílabos no existen ya que por el acento se los considera bisílabos.

Las estrofas agrupan versos de igual medida y de dos medidas distintas combinadas regularmente. Estas agrupaciones se vinculan con la progresión temática del texto, dado que, con frecuencia, desarrollan una unidad informativa vinculada con el tema central.

Los trabajos dentro del paradigma y del sintagma a través de los mecanismos de sustitución y de combinación, respectivamente, culminan con la creación de metáforas, símbolos, configuraciones sugerentes de vocablos, metonimias, juego de significaciones, asociaciones libres, y otros recursos estilísticos que dan ambigüedad al poema.

TEXTOS PERIODÍSTICOS

Los textos que se designan como textos periodísticos en razón de su portador (tienen como soportes los diarios, los periódicos, las revistas) muestran un claro predominio de la función informativa del lenguaje. Dan a conocer los sucesos más relevantes en el momento en que se producen. Esta adhesión al presente, esta primacía de la actualidad, los condena a una vida efímera.

Se proponen difundir las novedades que se producen en distintas partes del mundo acerca de los tópicos más diversos.

De acuerdo con este propósito se los agrupa en el portador en diferentes secciones, como, por ejemplo, información nacional, información internacional, información local, sociedad, economía, cultura, deportes, espectáculos, entretenimientos.

El orden de presentación de estas secciones dentro del portador, así como la extensión y el tratamiento dado a los textos que incluyen, son indicadores importantes tanto de la ideología como de la posición adoptada por la publicación acerca del tema que se aborda.

Los textos periodísticos presentan distintas variedades. Las más comunes son las noticias, los artículos de opinión, las entrevistas, los reportajes, las crónicas, las reseñas de espectáculos.

La publicidad es un componente constante de los diarios y revistas en la medida en que les permite financiar su edición. Pero los textos publicitarios no sólo aparecen en los periódicos sino que también tienen otros portadores ampliamente conocidos como los afiches, los folletos, etc., por eso nos referiremos a ellos en otro apartado.

En general se acepta que los textos periodísticos, en cualquiera de sus variedades, deben cumplir ciertos requisitos de presentación entre los que destacamos éstos: una tipografía perfectamente legible, una diagramación cuidada, fotografías adecuadas que sirvan para complementar la información lingüística, inclusión de gráficos ilustrativos que fundamenten las explicaciones del texto.

Es pertinente observar cómo se distribuyen los textos periodísticos en el portador para conocer mejor la ideología de la publicación. Fundamentalmente la primera página, las páginas impares, el extremo superior de los diarios, encierran la información que se

quiere destacar. Esta ubicación anticipa al lector la importancia que el periódico le ha dado al contenido de esos textos.

El cuerpo de la letra de los títulos es también un indicador a considerar sobre la posición adoptada por la redacción.

La noticia

Transmite una nueva información sobre sucesos, objetos o personas.

Las noticias se presentan como unidades informativas completas, que contienen todos los datos necesarios para que el lector comprenda la información sin necesidad de recurrir a textos anteriores (por ejemplo, no necesita haber leído los diarios del día anterior para interpretarla) o de ligarla a otros textos contenidos en el mismo portador o en portadores similares.

Es común que este texto use la técnica de la pirámide invertida: comienza por el hecho más importante para finalizar con los detalles. Consta de tres partes perfectamente diferenciadas: el título, el copete y el desarrollo. El título cumple una doble función, sintetizar el tema central y atraer la atención del lector. Los manuales de estilo de los periódicos (*El País*, 1991) sugieren, por lo general, que no excedan las trece palabras. El copete (o entrada) contiene lo principal de la información, sin llegar a ser un resumen de todo el texto. En el desarrollo se incluyen los detalles que no aparecen en el copete.

La noticia se redacta en tercera persona. El redactor debe mantenerse al margen de lo que cuenta, razón por la cual no está permitido emplear la primera persona del singular ni del plural. Esto implica que además de omitir el *yo* o el *nosotros*, tampoco debe recurrir a los posesivos (por ejemplo, no se referirá a Argentina o a Buenos Aires con expresiones tales como *nuestro país* o *mi ciudad*).

Este texto se caracteriza por su exigencia de objetividad y veracidad: presenta estrictamente los datos. Cuando el periodista no ha podido comprobar en forma fehaciente los hechos presentados, suele recurrir a ciertas fórmulas para salvar su responsabilidad: *al parecer*, *no se descarta que*, o al uso del potencial: *Se habría entregado el autor del hecho*. Cuando el redactor menciona lo dicho por alguna fuente, recurre al discurso directo encomillado. *El ministro afir-*

mó: "El tema de los jubilados será tratado en la Cámara de Diputados durante la próxima semana".

El estilo que corresponde a este tipo de texto es el estilo formal.

Emplea, principalmente, oraciones enunciativas, breves, que respetan el orden sintáctico canónico. Si bien las noticias usan preferentemente los verbos en voz activa, también es frecuente encontrar la voz pasiva: *Los delincuentes fueron perseguidos por las fuerzas del orden*; y las formas impersonales: *Se persiguió a los delincuentes con un patrullero de la comisaría 15*.

La progresión temática de las noticias gira en torno de las preguntas *qué, quién, cómo, dónde, cuándo, por qué y para qué*.

El artículo de opinión

Encierra comentarios, evaluaciones, expectativas acerca de un tema de actualidad que, por su trascendencia en el plano nacional o internacional, ya es considerado o merece ser instalado como objeto de debate.

En este rubro se incluyen los editoriales, los artículos de análisis o investigación y las columnas que llevan la firma de su autor. Los editoriales expresan la posición adoptada por el diario o la revista en concordancia con su ideología, mientras que los artículos firmados y las columnas transmiten las opiniones de sus redactores, de allí que muchas veces encontremos en una misma página opiniones divergentes y hasta antagónicas.

Si bien es cierto que estos textos pueden tener distintas superestructuras, en general se organizan siguiendo una línea argumentativa que se inicia con la identificación del tema en cuestión, acompañado de sus antecedentes y alcances, sigue con una toma de posición, es decir, con la formulación de una tesis, luego se presentan los diferentes argumentos esgrimidos para justificar esa tesis, para cerrar con una reafirmación de la posición adoptada.

La efectividad del texto está en relación directa no sólo con la razonabilidad de los argumentos expuestos sino también con las estrategias discursivas usadas para persuadir al lector. Entre estas estrategias podemos encontrar las acusaciones claras a los oponentes; las ironías; las insinuaciones; las digresiones; las apelaciones a la sensibilidad o, en su defecto, la toma de distancia a través del uso de las construcciones impersonales para dar objetividad y

consenso al análisis realizado; el detenimiento en recursos descriptivos detallados y precisos o en relatos muy pautados de las distintas etapas de la investigación, con una minuciosa enumeración de las fuentes de la información; recursos todos ellos que sirven para fundamentar los argumentos usados en la validación de la tesis.

La progresión temática se da generalmente a través de un esquema de temas derivados. Cada argumento puede encerrar un tópico con sus respectivos comentarios.

Estos artículos, en virtud de su intencionalidad informativa, muestran una preeminencia de oraciones enunciativas, aunque también incluyen, con frecuencia, dubitativas y exhortativas en razón de su trama argumentativa. Las primeras les sirven para relativizar los alcances y el valor de la información de base, el asunto en cuestión, y las últimas para convencer al lector a aceptar como verdaderas sus premisas. En el entramado de estos artículos se opta por oraciones complejas que incluyen proposiciones causales para las fundamentaciones, consecutivas para poner énfasis sobre los efectos, concesivas y condicionales.

Para interpretar estos textos es insoslayable desentrañar la postura ideológica del autor, identificar los intereses a los que responde y precisar bajo qué circunstancias y con qué propósito se organizó la información expuesta. Para cumplir con los requisitos de este abordaje necesitaremos poner en marcha estrategias tales como la referencia exofórica, la integración crítica de los datos del texto con los recogidos en otras fuentes y una lectura prolija entre líneas, con el fin de convertir en explícito lo implícito.

Si bien es cierto que todo texto exige, para su interpretación, activar las estrategias mencionadas, es indispensable acudir a ellas cuando estamos ante un texto de trama argumentativa, a través del cual el autor busca que el lector acepte o evalúe ciertas ideas o creencias como verdaderas o falsas, ciertas opiniones como positivas o negativas.

El reportaje

Es una variedad de texto periodístico de trama conversacional que, para informar acerca de un tema determinado, recurre al testimonio de una figura clave para el conocimiento de ese tópico.

La conversación se desarrolla entre un periodista que representa la publicación y una personalidad cuyo quehacer ha concitado o merece concitar la atención de los lectores.

El reportaje incluye una somera presentación del entrevistado, realizada mediante recursos descriptivos e, inmediatamente, desarrolla el diálogo. Las preguntas son breves y concisas, en la medida en que están orientadas a dar a conocer las opiniones e ideas del personaje entrevistado y no las del entrevistador.

La entrevista

Al igual que el reportaje, se configura preferentemente mediante una trama conversacional, pero combina, con frecuencia, ese tejido con hilos descriptivos y argumentativos. Admite, entonces, una mayor libertad ya que no se ajusta estrictamente a la fórmula pregunta-respuesta sino que se detiene en comentarios y descripciones acerca del entrevistado, y transcribe solamente algunos fragmentos del diálogo, indicando con rayas el cambio de interlocutor. Le está permitido presentar una introducción extensa con los aspectos más significativos de la conversación mantenida, y las preguntas pueden ir acompañadas por comentarios, confirmaciones, refutaciones, acerca de las expresiones del entrevistado.

Por tratarse de un texto periodístico la entrevista debe necesariamente incluir una temática de actualidad o con incidencia en la actualidad, aunque luego la conversación derive hacia otros temas. De allí que muchas de estas entrevistas se ajusten a una progresión temática lineal o de temas derivados.

Como sucede en cualquier texto de trama conversacional, no existe una garantía de diálogo verdadero, en la medida en que si bien se puede respetar el turno de palabra, la progresión temática no se ajusta al juego argumentativo de propuestas y réplicas.

TEXTOS DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA

Esta categoría incluye textos cuyos contenidos provienen del campo de las ciencias en general. Los referentes de los textos que vamos a desarrollar se ubican tanto en las ciencias sociales como en las ciencias naturales.

Pese a las diferencias existentes entre los métodos de investiga-

ción de estas ciencias, los textos tienen algunas características que son comunes a todas sus variedades: en ellos predominan, como en todos los textos informativos, las oraciones enunciativas de estructura bimembre, y se prefiere el orden sintáctico canónico (sujeto-verbo-predicado).

Incluyen frases claras, carentes de ambigüedad sintáctica o semántica, y toman en consideración el significado más conocido, más extendido de las palabras.

El vocabulario es preciso. Generalmente, estos textos no incluyen vocablos a los que se les puede atribuir una multiplicidad de significados, es decir, eluden los términos polisémicos, y de no ser posible esto, establecen, mediante definiciones operatorias, el significado que se le debe atribuir al término polisémico en ese contexto.

La definición

Expande el significado de un término, mediante una trama descriptiva, que fija en forma clara y precisa los caracteres genéricos y diferenciales del objeto al cual se refiere. Esta descripción contiene una configuración de elementos que se relacionan, semánticamente, con el término a definir a través de un proceso de sinonimia.

Recordemos la definición clásica de "hombre", porque es el ejemplo por excelencia de la definición lógica, una de las construcciones más generalizadas dentro de este tipo de textos: *El hombre es un animal racional*. La expansión del término "hombre" —"animal racional"— presenta el género al cual pertenece, "animal", y la diferencia específica, "racional": la racionalidad es el rasgo que nos permite diferenciar a la especie humana dentro del género animal.

Usualmente, las definiciones incluidas en los diccionarios, que son sus portadores más calificados, presentan los rasgos esenciales de aquello a lo que se refieren: *Piscis* (Del lat. *piscis*). n.p.m. *Astron.* Duodécimo y último signo o parte del Zodíaco, de 30° de amplitud, que el Sol recorre aparentemente antes de terminar el invierno.

Como podemos observar en esta definición extraída del Diccionario de la Real Academia Española (RAE, 1982), el significado de un tema base o entrada se desarrolla a través de una des-

cripción que contiene sus rasgos más relevantes, expresada, a menudo, a través de oraciones unimembres constituidas por construcciones endocéntricas (en nuestro ejemplo tenemos una construcción endocéntrica sustantiva —núcleo sustantivo rodeado por modificadores directos y/o indirectos—: "duodécimo y último signo o parte del Zodíaco, de 30° de amplitud..."), que incorporan mayor información mediante proposiciones subordinadas adjetivas: "que el Sol recorre aparentemente antes de terminar el invierno".

Las definiciones encierran, también, informaciones complementarias referidas, por ejemplo, a la ciencia o disciplina en cuyo léxico se inscribe el término a definir (*Piscis: Astron.*); al origen etimológico del vocablo ("Del lat. *piscis*"); a su clasificación gramatical (n.p.m.), etcétera.

Estas informaciones complementarias contienen, frecuentemente, abreviaturas, cuyo significado aparece en las primeras páginas del diccionario: Lat., Latín; Astron., Astronomía; n.p.m., nombre propio masculino, etcétera.

El tema base (entrada) y su expansión descriptiva —categorías básicas de la estructura de la definición— se distribuyen espacialmente en bloques, en los cuales distintas informaciones se suelen codificar a través de tipografías diferentes (negritas para el vocablo a definir; *bastardillas* para las etimologías, etc., redondas para otras caracterizaciones). Las diversas acepciones aparecen demarcadas en el bloque mediante barras paralelas y/o números.

Prorrogar (Del lat. *prorogare*.) tr. Continuar, dilatar, extender una cosa por un período determinado. || 2. Suspender, aplazar. || 3. ant. Echar de un territorio o desterrar.

La nota de enciclopedia

Presenta, como la definición, un tema base y una expansión de trama descriptiva, pero se diferencia de ella por la organización y la amplitud de esta expansión.

La progresión temática más usual en las notas de enciclopedia es la de temas derivados: los remas o comentarios referidos al tema base, se constituyen, a su vez, en temas de distintos párrafos demarcados, a menudo, por subtítulos. Por ejemplo, en el tema República Argentina, podemos encontrar los temas derivados:

rasgos geológicos, relieve, clima, hidrografía, biogeografía, población, ciudades, economía, minería, comunicaciones, transportes, el estado argentino, cultura, etcétera.

Estos textos emplean con frecuencia esquemas taxonómicos, en los cuales los elementos se agrupan en clases incluyentes e incluidas. Por ejemplo: se describe a "mamífero" como miembro de la clase de los vertebrados y luego se presentan los rasgos distintivos de sus diversas variedades terrestres y marítimas.

Puesto que en estas notas predomina la función informativa del lenguaje, la expansión se construye sobre la base de la descripción científica, que responde a las exigencias de objetividad y precisión.

Las características inherentes a los objetos presentados aparecen a través de adjetivos descriptivos —pez de color amarillento oscuro, con manchas negras en los costados, y vientre plateado, cabeza casi cónica, ojos muy juntos, boca oblicua y dos aletas dorsales— que amplían la base informativa de los sustantivos y, como es posible apreciar en nuestro ejemplo, agregan cualidades propias de aquello a lo que se refieren.

El uso del presente marca la atemporalidad de la descripción, en cuyo tejido predominan los verbos estáticos: presentar, mostrar, tener, etc., y los copulativos: ser, estar, semejar, parecer, etcétera.

El informe de experimentos

Contiene la descripción detallada de un proyecto que consiste en manipular el entorno para obtener una nueva información. Es decir, son textos que describen experimentos.

El punto de partida de estos experimentos es algo que se desea saber, pero que no se puede encontrar observando las cosas tal como están: es necesario, entonces, establecer algunas condiciones, crear ciertas situaciones para llevar a cabo la observación y extraer conclusiones. Se cambia algo para constatar qué sucede entonces. Por ejemplo, si se desea saber en qué condiciones una planta de determinada especie crece más rápidamente, se pueden colocar sus semillas en distintos recipientes bajo diferentes condiciones de luz, arena, tierra, agua, fertilizantes, etc., para observar y precisar en qué circunstancias se obtiene un mejor crecimiento.

La superestructura de estos informes contiene, primordialmente, dos categorías: una atañe a las condiciones en que el experimento se realiza, es decir, al registro de la situación de experimentación, y la otra, al proceso observado.

En estos textos, entonces, se usan con frecuencia oraciones que comienzan con si (condicionales) y con cundo (temporal condicional). *Si coloco la semilla en un compuesto de arena, tierra negra, turba y resaca la planta crecerá más rápido.*

Cuando riego las plantas dos veces en el día los tallos comienzan a mostrar manchas marrones debido al exceso de humedad.

Estos informes adoptan una trama descriptiva de proceso. La variable tiempo aparece a través de numerales ordinales: *En una primera etapa es posible observar.... en una segunda etapa aparecen los primeros brotes...*; de adverbios y de frases adverbiales: *luego, antes de que, después de que, en el mismo momento en que, etc.*, dado que la variable temporal es un componente esencial de todo proceso; pero el texto pone énfasis en los aspectos descriptivos, presenta las características de los elementos, los rasgos distintivos de cada una de las etapas del proceso.

El informe puede estar redactado en forma impersonal, *se coloca/colocó un recipiente... luego se observa/observó que*, etc., o en primera persona singular, *coloco/coloqué un recipiente... luego observo/observé que...* etc., o plural, *colocamos un recipiente... luego observamos que...* etc. El uso del impersonal pone énfasis en la distancia existente entre el experimentador y el experimento, mientras que la primera persona enfatiza el compromiso de ambos.

La monografía

Estructura en forma analítica y crítica la información recogida en distintas fuentes acerca de un tema determinado.

Los textos monográficos no necesariamente deben realizarse sobre la base de consultas bibliográficas, ya que se puede recurrir a otras fuentes como, por ejemplo, el testimonio de los protagonistas de los hechos, de testigos calificados, o de especialistas en el tema.

Exigen una selección rigurosa y una organización coherente de los datos recogidos. La selección y organización de los datos sirve como indicador del propósito que orientó la escritura. Si pretendemos, por ejemplo, mostrar que las fuentes consultadas nos permi-

ten sostener que los aspectos positivos de la gestión gubernamental de un determinado personaje histórico tienen mayor entidad y valor que los aspectos negativos, tendremos que presentar y categorizar los datos obtenidos de un modo tal que esa valoración quede explícita.

En las monografías es insoslayable determinar en el primer párrafo el tema a tratar, para abrir paso a la cooperación activa del lector, quien, conjugando sus conocimientos previos y sus propósitos de lectura, hará las primeras anticipaciones sobre la información que espera encontrar y formulará las hipótesis que habrán de guiar su lectura. Una vez determinado el tema, estos textos transcriben luego, mediante el uso de la técnica del resumen, lo que sostiene sobre ese tema cada una de las fuentes consultadas, las cuales van a estar consignadas en las referencias bibliográficas, de acuerdo con las normas que rigen la presentación de la bibliografía.

El trabajo intertextual (incorporación de los textos de otros en el tejido del texto que estamos elaborando) se manifiesta en las monografías a través de construcciones de discurso directo o de discurso indirecto.

En las primeras se incorpora el enunciado de otro autor, sin modificaciones, tal como fue producido. Ricardo Ortiz declara: "El proceso de la economía dirigida condujo a una centralización en la Capital Federal de toda tramitación referente al comercio exterior". Los dos puntos que preanuncian la palabra del otro, las comillas que sirven para demarcarla, las rayas que suelen encerrar al autor del texto incluido, "El proceso de la economía dirigida —declara Ricardo Ortiz— condujo a una centralización...", son algunos de los signos que distinguen, a menudo, al discurso directo.

Cuando se recurre al discurso indirecto, se relata lo dicho por otro, en lugar de transcribirlo textualmente, con la inclusión de elementos subordinantes y las consiguientes modificaciones, según el caso, en pronombres personales, tiempos verbales, adverbios, signos de puntuación, signos auxiliares, etcétera.

Discurso directo: "Las raíces de mi pensamiento —sostuvo Echeverría— se nutren en el liberalismo".

Discurso indirecto: Echeverría sostuvo que las raíces de su pensamiento se nutrían en el liberalismo.

Los textos monográficos recurren, con frecuencia, a los verbos declarativos (decir, expresar, declarar, sostener, opinar, etc.), tanto

para la introducción de los enunciados de las fuentes, como para incorporar los comentarios y opiniones del emisor.

Si el propósito de la monografía es solamente organizar los datos que el autor ha recogido sobre el tema de acuerdo con un determinado criterio de clasificación explícito (por ejemplo, organizar los datos en torno al tipo de fuente consultada), su efectividad dependerá de la coherencia existente entre los datos expuestos y el principio de clasificación adoptado.

Si la monografía pretende justificar una opinión o validar una hipótesis, su efectividad, entonces, dependerá de la confiabilidad y veracidad de las fuentes consultadas, de la consistencia lógica de los argumentos y de la coherencia establecida entre los hechos y la conclusión.

Estos textos pueden ajustarse a distintos esquemas lógicos del tipo problema/solución, premisas/conclusión, causas/efectos.

Los conectores lógicos oracionales y extraoracionales son marcas lingüísticas relevantes para analizar las distintas relaciones que se establecen entre los datos y evaluar su coherencia.

La biografía

Es una narración hecha por alguien acerca de la vida de otras personas. Cuando el autor cuenta su propia vida es una autobiografía.

Estos textos son empleados con frecuencia en la escuela para presentar la vida o algunas etapas decisivas de la existencia de personajes cuya acción ha sido calificada como relevante en el acontecer histórico.

Los datos biográficos se ordenan, por lo general, cronológicamente, y dado que la temporalidad es una variable esencial del tejido de las biografías, en su construcción predominan recursos lingüísticos que aseguran la conectividad temporal: adverbios, frases adverbiales, construcciones de valor semántico adverbial (*Sus cinco primeros años transcurrieron en la tranquila seguridad de su pueblo natal. Luego se trasladó con su familia a La Plata.*), proposiciones temporales (*«Cuando se introducía obsesivamente en los tortuosos caminos de la novela», sus estudios de física lo ayudaban a reinstalarse en la realidad*), etcétera.

La objetividad que exigen los textos de información científica

se manifiesta en las biografías a través de las citas textuales de las fuentes de los datos presentados, mientras que la óptica del autor se expresa en la selección y en el modo de presentación de estos datos. Se puede emplear la técnica de acumulación simple de datos organizados cronológicamente, o cada uno de estos datos puede aparecer acompañado por las valoraciones del autor en razón de la importancia que les atribuye.

Actualmente están teniendo gran difusión las llamadas "biografías no autorizadas" de personajes políticos o del mundo del arte. Una característica que parece ser común en estas biografías es la intencionalidad de denostar al personaje a través de una profusa acumulación de aspectos negativos, en especial de aquellos que se relacionan con defectos o vicios altamente vituperados por la opinión pública.

El relato histórico

Es una narración que informa acerca de acontecimientos pasados.

La reflexión teórica sobre los estudios históricos, en estas últimas décadas, ha puesto el acento sobre la importancia de lo narrativo en la comprensión de la ciencia de la historia, enfatizando la correlación existente entre la actividad de relatar un acontecimiento y el carácter temporal de la experiencia humana que es objeto de la historia.

El relato histórico establece relaciones de continuidad entre hechos comprobables que, al aparecer intrínsecamente vinculados entre sí por el hilo de la narración, constituyen un todo inteligible. La explicación reside en la propia estructura narrativa: en el modo en que aparecen conectados los hechos. Y la comprensión consiste en aprehender esos hechos interrelacionados como constituyentes necesarios de un conjunto significativo, cuyo sentido se encuentra en las conexiones articuladas por el relato.

La historia responde a la pregunta acerca de cómo se generó un acontecimiento relatando sus antecedentes: la progresión temática del texto nos permite conocer los lazos que vinculan las condiciones necesarias de los sucesos concretos y establecer las distintas etapas de una secuencia de acontecimientos.

La continuidad está garantizada en el texto tanto por la perma-

nencia del mismo agente o de los mismos agentes en toda una serie de acciones, como en la conexión temporal y causal de los hechos a través de los cuales se realizan los propósitos o las políticas.

Las fuentes del relato son documentos reinterpretados por el historiador, quien no se incluye en la narración para dejar que los hechos hablen por sí, creando de este modo un efecto de realidad, pues el relato histórico, a diferencia del cuento, evita la presencia explícita de elementos subjetivos.

Pero es necesario señalar que el narrador, a partir de un paradigma en el que se asocian los datos de un período del pasado instituido como objeto de estudio, organiza el relato a través de un proceso individual, y sin duda arbitrario, de selección y de combinación de hechos y encuadres. Su óptica, entonces, permanece en el relato por más impersonal y objetivo que éste pretenda ser.

Los contenidos del relato admiten ser sometidos a criterios de verdad mediante la confrontación de fuentes. Estos textos se rigen por el principio de veracidad, a diferencia del cuento, donde interesa la verosimilitud.

TEXTOS INSTRUCCIONALES

Estos textos dan orientaciones precisas para realizar las actividades más diversas, como jugar, preparar una comida, cuidar plantas o animales domésticos, usar un aparato electrónico, arreglar un auto, etc. Dentro de esta categoría encontramos desde las más simples recetas de cocina hasta los complejíssimos manuales de instrucciones para ensamblar el motor de un avión. Existen numerosas variedades de textos instruccionales; además de las recetas y de los manuales, están los reglamentos, estatutos, contratos, instructivos, etc. Pero, todos ellos, cualquiera sea su complejidad, comparten la función apelativa en la medida en que prescriben acciones y emplean la trama descriptiva para representar el proceso a seguir en la tarea emprendida.

La construcción de muchos de estos textos se ajusta a modelos convencionales acuñados institucionalmente. Por ejemplo, en nuestra comunidad están ampliamente difundidos los modelos de reglamentos de copropiedad, entonces cualquier persona que toma a su cargo la redacción de un texto de este tipo recurre al modelo y solamente cambia los datos identificatorios e introduce, si es nece-

sario, algunas modificaciones parciales en los derechos y deberes de las partes involucradas.

En nuestra vida cotidiana nos encontramos constantemente con textos instruccionales, que nos ayudan ya sea usar bien una procesadora de alimentos o una computadora, a hacer una exquisita comida o a seguir una dieta para adelgazar. La habilidad alcanzada en el dominio de estos textos incide directamente en nuestro quehacer concreto. Su empleo frecuente y su utilidad inmediata justifican el trabajo escolar de abordaje y producción de algunas de sus variedades, como las recetas y los instructivos.

La receta y el instructivo

Nos referiremos a las recetas de cocina y a los textos que encierran instrucciones para organizar un juego, hacer un experimento, construir un artefacto, fabricar un mueble, arreglar un objeto, etcétera.

Estos textos tienen dos partes que se distinguen, generalmente, a partir de la espacialización: una contiene listas de elementos a usar (lista de ingredientes en las recetas, materiales que se manipulan en un experimento, instrumentos para arreglar algo, distintas partes de un aparato, etc.), y la otra, desarrolla las instrucciones.

Las listas, que son similares en su construcción a las que usamos habitualmente para hacer las compras, presentan sustantivos concretos acompañados por adjetivos numerales (cardinales, partitivos y múltiples).

Las instrucciones se configuran, habitualmente, con oraciones bimembres con verbos en modo imperativo (*mezcle la harina con el polvo de hornear*), u oraciones unimembres conformadas por construcciones verboidales de infinitivo (*revolver la harina con el azúcar*).

Tanto los verbos como los verboides aparecen acompañados por adverbios o construcciones adverbiales que expresan el modo en que deben realizarse determinadas acciones (*separe cuidadosamente las claras de las yemas*; o *separe con mucho cuidado las claras de las yemas*). Los propósitos de esas acciones aparecen estructurados en circunstanciales de fin (*revuelvan lentamente para diluir el contenido del sobre en agua fría*), o con valor temporal final (*bata la crema con las claras hasta que tome una consistencia espesa*). En estos textos se incluye con frecuencia el tiempo del receptor a través del uso

de la deixis de lugar y de tiempo: *Aquí debe agregar una yema. Ahora podrá revolver nuevamente. En este momento tendrá que correr rápidamente hasta alcanzar el lado opuesto de la cancha. Aquí puede intervenir otro miembro del equipo.*

TEXTOS EPISTOLARES

Los textos epistolares buscan establecer una comunicación por escrito con un destinatario ausente, el cual aparece identificado en el texto a través del encabezamiento. Puede tratarse de un individuo (un amigo, un pariente, el gerente de una empresa, el director de un colegio) o un conjunto de individuos designados en forma colectiva (Consejo editorial, junta directiva, barra de 5° B).

Estos textos reconocen como portador a ese trozo de papel que en forma metonímica se denomina carta, esquila o solicitud, en relación con las características del texto que contiene.

Presentan una estructura que se refleja claramente en su organización espacial, cuyos componentes son: el encabezamiento, que consigna el lugar y el tiempo de la producción, los datos del destinatario y la fórmula de tratamiento empleada para establecer el contacto; el cuerpo, parte del texto en donde se desarrolla el mensaje, y la despedida, que incluye el saludo y la firma, a través de la cual se introduce el autor en el texto. El grado de familiaridad existente entre emisor y destinatario es el principio que orienta la elección del estilo: si el texto va dirigido a un familiar o a un amigo, se opta por un estilo informal; caso contrario, si el destinatario es desconocido u ocupa el nivel superior en una relación asimétrica (empleador con respecto al empleado, director con respecto al alumno, etc.) se impone el estilo formal.

La carta

Como ya lo hemos mencionado en el Capítulo 1, las cartas pueden construirse con diferentes tramas (narrativa y argumentativa) en torno de las distintas funciones del lenguaje (informativa, expresiva y apelativa).

Nos referiremos aquí, en particular, a las cartas familiares y amistosas, es decir, aquellos escritos a través de los cuales el autor da a conocer a un pariente o a un amigo eventos particulares de su

vida. Estas cartas contienen hechos, sucesos, sentimientos, emociones, experimentados por un emisor que percibe al receptor como "cómplice", o sea como un destinatario comprometido afectivamente en esa situación de comunicación y, por lo tanto, capaz de desentrañar la dimensión expresiva del mensaje.

En la medida en que se trata de un diálogo a distancia con un receptor conocido se opta por un estilo espontáneo e informal, que deja ver marcas de la oralidad: frases inconclusas, en las que los puntos suspensivos habilitan las múltiples interpretaciones del receptor, en su intento por concluir las; preguntas que buscan sus respuestas en el destinatario; preguntas que encierran en sí sus propias respuestas (preguntas retóricas); signos de exclamación que expresan el énfasis que el emisor pone en determinadas expresiones que reflejan sus alegrías, sus preocupaciones, sus dudas.

Estos textos reúnen en sí las distintas clases de oraciones. Las enunciativas que aparecen en los fragmentos informativos, se alternan con las dubitativas, desiderativas, interrogativas, exclamativas para manifestar la subjetividad del autor. Esta subjetividad determina también el uso de diminutivos y aumentativos, la presencia frecuente de adjetivos calificativos, la ambigüedad léxica y sintáctica, las repeticiones, las interjecciones.

La solicitud

Está dirigida a un receptor que, en esa situación comunicativa establecida por la carta, está revestido de autoridad en la medida en que posee algo o tiene la posibilidad de otorgar algo que es considerado valioso por el emisor: un empleo, una vacante en un colegio, etcétera.

Esta asimetría entre autor y lector: uno que pide y otro que puede acceder o no al pedido, obliga al primero a optar por un estilo formal, que recurre al uso de fórmulas de cortesía ya acuñadas convencionalmente para la apertura y para el cierre. (*De mi consideración:...* / *De mi mayor/más distinguida consideración:...* / *... me despido de Ud. respetuosamente.* / *Saludo a Ud. con el mayor respeto*) y a las frases hechas con que se inician y se cierran estos textos (*Me dirijo a Ud. a efectos de solicitarle que...* / *El que suscribe, Antonio González, D.N.I. 32.107.232, se dirige al Sr. Director del Instituto Politécnico a efectos de solicitarle...*)

Las solicitudes pueden estar redactadas en primera o en tercera persona. Las que están redactadas en primera persona introducen al emisor a través de la firma, mientras que las redactadas en tercera persona lo identifican en el cuerpo del texto. (*El que suscribe, Juan Antonio Pérez, se dirige a...*):

La progresión temática se da a través de dos núcleos informativos: el primero determina lo que el solicitante pretende y el segundo las condiciones que reúne para alcanzar aquello que pretende. Estos núcleos, que están enmarcados por las frases hechas de la apertura y del cierre, pueden aparecer invertidos en algunas solicitudes, cuando el solicitante quiere enfatizar sus condiciones y las ubica en un lugar preferencial para dar mayor fuerza a su apelación.

Estas solicitudes, aunque cumplen una función apelativa, muestran un amplio predominio de las oraciones enunciativas complejas, con inclusión de proposiciones causales, consecutivas y condicionales que permiten desarrollar fundamentaciones, condicionamientos y efectos a alcanzar, y de construcciones verboidales de infinitivo o de gerundio: *para alcanzar esa posición el solicitante pone en su conocimiento estos antecedentes...* (el infinitivo pone el acento en los fines que se persiguen), o *habiendo alcanzado el grado de...* (el gerundio enfatiza los antecedentes que legitiman el pedido).

La argumentación de estas solicitudes se ha institucionalizado de tal manera que aparece contenida en las consignas de los formularios de empleo, de solicitud de becas, etcétera.

TEXTOS HUMORÍSTICOS

Están primordialmente orientados a provocar risa mediante recursos lingüísticos y/o iconográficos que alteran o quiebran el orden natural de los hechos o sucesos, o deforman los rasgos de los personajes. Los recursos más frecuentes son la burla, la ironía, la sátira, la caricatura, el sarcasmo.

Entre los textos humorísticos se destacan las tiras cómicas o historietas de humor que, estando ampliamente difundidas en nuestro medio social, ya han sido aceptadas y valoradas en las aulas.

La historieta

Constituye una de las variedades más difundidas de la trama narrativa con base icónica: combina la imagen plana con el texto escrito y los elementos verbales e icónicos se integran a partir de un código específico.

Este tipo de texto busca la participación activa del lector por vía emocional, asistemática, anecdótica y concreta.

Existen diversos tipos de historietas, uno de ellos es la ya clásica historieta de las tiras cómicas de los diarios que se caracteriza por su intencionalidad apelativa y su contenido humorístico. En otras historietas se advierte un predominio de la función literaria; son aquellas historietas en las que se desarrollan aventuras guerreras, historias policiales, relatos románticos, de ciencia ficción, etcétera.

Dentro de la categoría de historietas con función apelativa, encontramos una clase que está siendo empleada con mucha frecuencia en el campo de la educación para la salud: es la historieta que expresa instrucciones para mejorar la higiene, prevenir enfermedades, orientar a la población en el uso de determinados medicamentos, etcétera.

El empleo de la historieta con distintas intenciones parte de la premisa de que estos textos que combinan lo lingüístico con lo icónico son más aptos para transmitir mensajes a lectores poco entrenados en la decodificación lingüística.

La historieta humorística se caracteriza por su economía. Economía narrativa, ya que condensa el relato en pocas viñetas. Lenguaje económico, frases muy cortas, palabras o construcciones que remiten a una pluralidad de significados. Pocos personajes caracterizados con rasgos sintéticos.

Estos textos recurren a combinaciones poco frecuentes de significados, metonimias y metáforas originales. Emplean símbolos icónicos convencionales para expresar sentimientos (un corazón para el amor), efectos de acciones (estrellas ante un cachetazo), emociones violentas (rayos, culebras y calaveras para el insulto), etcétera.

La espacialización, a la vez que permite conocer las normas que rigen la producción de las historietas, tiene una particular relevancia para atribuir significado a los distintos elementos en juego. Las

viñetas se relacionan con la progresión temática; los globos encierran los discursos directos de los personajes, contienen lo que éstos dicen, piensan, murmuran, gritan; la ubicación de los globos guarda relación con los turnos de palabra (se lee primero lo que está en los globos ubicados en la parte superior izquierda); el cuerpo de las letras se relaciona con el énfasis que los personajes atribuyen a lo que dicen; la repetición de letras; signos de puntuación, de exclamación, de interrogación; los cuadros en blanco, los grises o negros; el lugar que ocupa el texto o la imagen dentro del cuadro, etc., son todos elementos significativos para desentrañar el mensaje.

Construcciones sustantivas, adjetivas o adverbiales, oraciones unimembres o bimembres con predicado no verbal, quiebras deliberadas de la sintaxis normal, ausencia de conectores lógicos, son algunos de los recursos usados con frecuencia para expresar la ironía, la burla, el doble sentido, el enfoque humorístico o sarcástico de la realidad.

TEXTOS PUBLICITARIOS

Estos textos, que están estrechamente relacionados con las expectativas y las preocupaciones de la comunidad, son los indicadores típicos de la sociedad de consumo: informan sobre lo que se vende con la intención de hacer surgir en el receptor la necesidad de comprar. La información es parcial en la medida en que presentan solamente lo positivo, ya que buscan transformar aquello que se ofrece en objeto de deseo.

Se construyen en torno de la función apelativa del lenguaje dado que buscan como efecto modificar comportamientos. Manipulan el lenguaje en virtud de lo que se proponen obtener del receptor. Este propósito habilita tanto la transparencia como la opacidad, el lenguaje neutro, sin adornos, como el lenguaje figurado. El lenguaje económico del aviso publicitario o la compleja retórica de la propaganda política. Se dirigen a las emociones, sentimientos y fantasías culturales del público.

El aviso

Este texto publicitario, que aparece en diarios, revistas, afiches, folletos de publicidad, etc., puede adoptar distintas tramas: narra-

tiva, argumentativa, descriptiva o conversacional, y frecuentemente conjuga lo verbal con lo icónico en una relación de complementariedad que acrecienta el significado.

En la estructura profunda de todo aviso están las frases imperativas: "compre tal cosa"; "obre de tal manera"; "haga esto" que aparecen modificadas en la superficie por el ocultamiento del verbo comprar a través del trabajo retórico ideológico de la práctica publicitaria.

Cualquiera que sea la trama elegida, estos textos se caracterizan por su trabajo de síntesis: a través de relatos resumidos, descripciones precisas, diálogos breves, argumentaciones económicas ubican al receptor en el mundo deseado.

Las estrategias discursivas más usuales en los avisos son los juegos de palabras, las metáforas, las repeticiones sistemáticas, las insinuaciones, las onomatopeyas, la renovación de títulos conocidos, combinatorias de sonidos, hipérboles o exageraciones, uso de estereotipos, las transcripciones de testimonios en estilo directo, etcétera.

El afiche

En nuestra vida cotidiana nos encontramos con mucha frecuencia en calles, negocios, cines, teatros, etc., con textos breves ubicados sobre cartulinas, cartones, papeles de grandes medidas, contruidos especialmente para promocionar un lugar, un producto, una actividad, un personaje. Estos textos, de gran auge en las sociedades de consumo, cumplen una función apelativa, y, por lo general, tienen una trama descriptiva.

El afiche se construye con un mínimo de recursos expresivos para llamar la atención. La espacialización del texto sobre el portador, así como las imágenes que en los afiches más elaborados complementan el mensaje lingüístico, son de fundamental importancia: la efectividad depende en gran medida del color, de la diagramación, de la tipografía seleccionada, del tamaño de las letras que permita su lectura desde la distancia.

Dentro de esta categoría de textos, tenemos los simples carteles callejeros en los cuales, usando como único recurso letras grandes que se destacan sobre papeles blancos o de un solo color, se anuncia *Gran baile familiar en Villa Margarita. Club Atlético Pueblo Unido.*

Sábado 22 a las 23 horas. El evento promocionado, el lugar y el tiempo de su realización aparecen enunciados directamente con un mínimo de recursos lingüísticos (oraciones unimembres integradas por construcciones sustantivas con escasos modificadores directos e indirectos) para asegurarse de que el anuncio va a ser inmediatamente comprendido.

Otros afiches se construyen alrededor de frases de contenido metafórico, con verbo copulativo en contrucciones del tipo A es B —*La droga es un viaje de ida*—, o con elipsis de verbo y predicado no verbal nominal —*La lectura, una aventura*—, u oraciones simples —*XXL marca su nivel*—, que llevan al receptor a construir múltiples asociaciones.

El folleto

Al igual que el afiche, el folleto intenta crear en el receptor la necesidad de adquirir un producto, recorrer un lugar, participar en un evento, compartir una reunión, etc., a partir de la descripción de los rasgos o de los aspectos valorados como positivos del elemento promocionado.

En su estructura profunda estos folletos intentan modificar comportamientos, tienen una intencionalidad claramente apelativa; pero, a diferencia de los otros textos publicitarios, que se caracterizan por la economía de los recursos expresivos usados, los folletos expanden, con mayor amplitud, su base informativa.

Por ejemplo, si queremos promocionar un determinado lugar, construiremos un texto de trama descriptiva que contenga los datos precisos acerca de su ubicación, vías de acceso, acontecimientos más relevantes de su historia, parajes de mayor atracción, productos regionales, etcétera.

En el tejido de este texto se destacan los circunstanciales de lugar contruidos por adverbios, frases y construcciones adverbiales o de valor semántico adverbial y adjetivos numerales cardinales y ordinales: *este pueblito está situado a 5 km de Sauce Chico, muy cerca de la desembocadura del Río Rocoso, en la falda de la sierra de La Pante-ra; los adjetivos calificativos, con valoraciones positivas: el monte Lugano, que se yergue majestuoso hacia el occidente, es el guardián eterno de ese pueblito romántico y misterioso; sustantivos propios y abstractos: la imponente belleza de los nordecinos en las sierras de Guad-*

rrama es un espectáculo que les permitirá olvidar el ajetreo de la gran ciudad.

Los folletos muchas veces recurren a la trama argumentativa para atraer la atención de los lectores, sobre la base de oraciones complejas integradas por proposiciones condicionales: *Si Ud. está interesado en conocer teorías, investigaciones y experiencias de lectura y escritura, entonces debe suscribirse a LYV*; o concesivas: *Aunque hoy no nos necesites, recuerda esta dirección: ... Estamos aquí para ayudarnos y ayudarte a crecer.*

El folleto, que encuentra en el tríptico su formato más frecuente, suele estar impreso en varios colores que resaltan el atractivo y la riqueza de las imágenes que complementan la significación del texto.

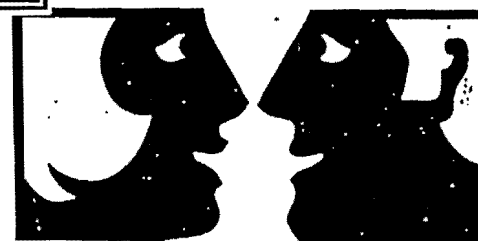
ANEXO

¿ES POSIBLE CONCRETAR LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS?

La concertación
de políticas educativas
en Argentina y América Latina

- FLACSO -
- FUNDACIÓN CONCRETAR -
- FUNDACIÓN FORD -
- OREALC/UNESCO -

Tenti Fanfani, Emilio (s/f) "La democracia como sistema y como práctica", en *¿Es posible concretar las políticas educativas?*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 329-333.




Miño y Dávila Editores

LA DEMOCRACIA COMO SISTEMA Y COMO PRACTICA

Emilio Tenti Fanfani
Consultor UNICEF-Argentina

La política es acción y estructura, práctica e institución. En realidad la política (en femenino) es hacer referencia al aspecto dinámico. Lo político remite a una dimensión institucional.

La democracia es tanto la propiedad de un sistema o institución como de un estilo de acción. Hay instituciones y prácticas más o menos democráticas. Quizás puede decirse que es "más fácil" democratizar las instituciones que democratizar las mentalidades. De todos modos, lo importante es evitar las miradas (las intervenciones) unilaterales. En el fondo, lo que importa es cambiar "el modo de hacer las cosas". Para ello es preciso rediseñar las instituciones (reglas y recursos) y transformar la subjetividad de los actores políticos. La acción, la práctica, es siempre el resultado de una combinación de estructuras y predisposiciones incorporadas en los sujetos. Las notas que siguen intentan reflexionar acerca de las articulaciones entre lo político (estructura) y la política (acción).

1. Democracia y discusión

En la democracia el procedimiento para encontrar la decisión obligatoria para todos, es la discusión. Esta tesis insta un nuevo concepto de legitimidad que va más allá de los otros dos argumentos clásicos: el legal y el científico-tecnológico.

Según el primero, será legítima toda acción o mandato que se considere conforme a la ley, esto es, que sea legal.

En el segundo caso, es legítima la decisión que prescribe la racionalidad científico-técnica, es decir, la decisión "eficaz". La legitimidad deliberativa se funda en un procedimiento que hace intervenir a todos los que serán obligados por la decisión que se va a tomar. Aquí es cuando se hace necesaria la discusión.

Esta se impone cuando se constata (y se valora) la existencia de la diversidad de actores, intereses, etc. Si hay que decidir legítimamente, sin anular la diversidad, esto es, sin destruirla, se requiere de ciertos procedimientos que permitan producir el consenso, o al menos la solución legítima. Esto se logra mediante la discusión, es decir mediante un intercambio regulado. Un grupo de discusión, según la psico-sociología experimental, está constituido por individuos que participan en él según sus recursos y capacidades. Generalmente está orientado hacia un fin: tomar una decisión que comprometa a todo el grupo. Por otra parte la discusión no se agota en el tratamiento de un caso, esto es, a la solución de un problema, sino que constituye un pretexto y un tema para un juego.

La discusión se funda en el reconocimiento de algunos hechos básicos:

- a) que en toda sociedad existe una pluralidad de puntos de vista y de intereses;
- b) que no existe un grupo (los "sabios", los "representantes de Dios") que por derecho natural poseen el monopolio de las verdaderas soluciones.

La discusión se impone como un medio de conciliar intereses. Pero detrás de la confianza en este procedimiento existe la creencia de que mediante una discusión adecuada, todos los intereses, aun si a primera vista parecen incompatibles, pueden ser conciliados y los conflictos resueltos. En otras palabras, no existen conflictos de intereses objetivamente contradictorios o irresolubles. La solución depende del procedimiento. Este supuesto no puede aceptarse sin discusión, máxime cuando desde cierto enfoque marxista vulgarizado se ha dicho y repetido que todas las sociedades se caracterizan por poseer conflictos, contradicciones e intereses incompatibles.

Para los psicólogos sociales, "clásicos" (Lewin, Lippitt y White, French y Coch, etc.) la democracia remite a los procedimientos de información, discusión, persuasión como opuestos a la imposición brutal por parte de una persona o grupo.

Es en este sentido que la democracia, para estos intelectuales, tiene una dimensión básicamente pedagógica pues consiste en un método de producción de transformaciones, las cuales en vez de ser impuestas a los interesados se presentan como deseables mediante la intervención discreta e inteligente de un líder "benévolo y competente". Paradójicamente, de acuerdo con esta corriente analítica, el líder será tanto más "democrático" en la medida en que su designación escape a un control democrático, es decir a la elección. Esta conclusión evidentemente choca contra toda la tradición política de la democracia que tiende a definir esta forma, no tanto en lo que respecta al estilo de ejercicio de la autoridad, sino al procedimiento de elección de los líderes.

Dos problemas no resueltos son:

- El carácter todopoderoso de los procedimientos para tomar decisiones.
- La subestimación del procedimiento de la elección de los líderes.

El régimen democrático supone dos condiciones: el interés y la participación de los individuos en la vida social. Trascender el interés individual supone tomar distancia respecto de uno mismo, es aceptar (aun en los asuntos que más nos incumben) tomar en cuenta a los otros, los cuales también serán afectados por nuestras conductas. Esta distancia se logra sometiéndonos a una disciplina, obediendo a las normas que en un grupo determinan las contribuciones y retribuciones de cada participante.

El régimen democrático exige que los individuos sepan y quieran aquello que hacen y le den prioridad a los objetivos del grupo sobre los objetivos particulares. Si esto es así, la democracia sólo funciona con ciudadanos virtuosos y competentes. En otras palabras, la democracia es una cuestión de estructuras, de instituciones, de reglas que, en cierta medida existen "fuera" de los individuos y al mismo tiempo, un sistema de disposiciones, de inclinaciones, una cultura incorporada en los ciudadanos. De

este modo, las prácticas democráticas no se deducen de las "instituciones democráticas", sino de una combinación, de un encuentro entre instituciones y predisposiciones interiorizadas en los sujetos.

La discusión y la argumentación como forma de dirimir los conflictos, convivir en la diversidad y tomar decisiones legítimas sólo es efectiva cuando está institucionalizada en los estatutos y reglamentos y cuando existen sujetos predispuestos a emplear este procedimiento.

2. Competencia y consenso

Todo juego requiere de reglas que los contendientes acatan y que definen las jugadas permitidas y no permitidas para obtener el triunfo. Es decir, todo juego, toda lucha o competencia se asienta sobre la aceptación de un mínimo común de ideas que une a los contendientes rivales. Toda política requiere alguna forma de consenso, esto es, de un conjunto aceptado de reglas y procedimientos para producir la autoridad legítima, es decir, para definir al ganador del juego político.

Ahora bien, ¿Cómo se produce este consenso? ¿Se trata de una realidad resultante de un contrato que los ciudadanos voluntariamente instituyen y mediante el cual se obligan libremente a respetar un conjunto de regulaciones al juego político como lo plantean los contractualistas o bien tiene un sentido completamente diferente, esto es, no es el resultado de un contrato "artificial", sino un dato constitutivo de una sociedad o de una cultura dada? Para los contractualistas el consenso no se deduce de la estructura misma de la sociedad, sino que es una realidad que se construye, que se hace, mediante el acuerdo y la negociación voluntaria de los actores sociales. En cambio, para sociólogos positivistas, como Comte o Durkheim, la unidad de un grupo no puede ser el resultado de prácticas que obedecen a intenciones explícitas y conscientes de los actores sino que se desprende de la propia esencia de lo social y se presenta como conciencia colectiva, o como cultura constitutiva de una sociedad. De allí la preferencia de estos pensadores por las analogías organicistas. Estas dos maneras de concebir el consenso (que son

dos formas de concebir lo social) plantean dos formas típicas de concepción de la autoridad. Para la primera, el hecho de estar de acuerdo expresa la pertenencia a un mismo grupo de referencia, para la segunda, la obediencia y el acuerdo se originan en la discusión, en el examen consciente de los argumentos y de intereses que nos llevan a concluir en la pertinencia de una regla o disposición social.

Puestas en este esquema, las dos concepciones de la autoridad que se derivan de estos enfoques de lo social, constituyen posiciones extremas que no reflejan el carácter verdadero de la realidad social. Toda sociedad tiene algo de estructural orgánico, que no obedece a la voluntad de los hombres del presente sino que constituye la historia objetivada, es decir, la materialización de las acciones y subjetividades del pasado. Pero esta dimensión no abarca todo lo social. Existen los sujetos y sus deseos, voluntades prácticas, intereses, conciencia, estrategias, etc. La autoridad y el consenso tienen una parte estructural "orgánica" ya dada (aunque no natural, sino socialmente "naturalizada") y otra parte construida mediante el examen, la discusión, la argumentación, el debate, el conflicto y las luchas entre actores colectivos situados en el presente. Mientras que ciertas relaciones de dominación se imponen por su presencia y constituyen un dato para los actores, otra parte de la autoridad es la consecuencia de estrategias exitosas o fracasadas de los sujetos que compiten por la autoridad legítima.