

Lecturas de Cátedra

Manual de lectura y escritura académica

Graciela Simonit



EDITORIAL
UNRN

**MANUAL DE LECTURA
Y ESCRITURA ACADÉMICA**

Lecturas de Cátedra

**MANUAL DE LECTURA
Y ESCRITURA ACADÉMICA**

Graciela Simonit



**EDITORIAL
UNRN**



Utilice su escáner de
código QR para acceder
a la versión digital

Índice

Presentación	9
Capítulo 1	
La lectura	11
1. 1. Introducción	11
1. 2. ¿Qué significa leer?.....	11
1. 3. Estrategias metacognitivas de lectura.....	12
1. 4. Texto, contexto y paratexto	13
1. 4. 1. La información paratextual.....	14
1. 5. Niveles de interpretación de un texto.....	16
1. 6. Análisis de textos	16
1. 6. 1. Nivel contextual.....	18
1. 6. 2. Nivel textual	18
1. 6. 3. Nivel lingüístico.....	19
1. 7. Para reflexionar	19
1. 8. Palabras clave	20
1. 9. Actividades	20
Trabajo práctico 1	20
Trabajo práctico 2	21
Capítulo 2	
El género científico-académico	23
2. 1. Géneros discursivos	23
2. 2. El texto académico.....	24
2. 2. 1. Rasgos del género científico-académico	26
2. 3. Análisis de textos	29
2. 4. Para reflexionar	29
2. 5. Palabras clave	30
2. 6. Actividades	30
Trabajo práctico 1	30
Trabajo práctico 2	32
Capítulo 3	
La escritura	35
3. 1. La escritura y los géneros académicos.....	35
3. 2. El proceso de escritura	36
3. 3. La cohesión, la conexión y la coherencia	37
3. 4. La construcción de los párrafos.....	40
3. 5. La progresión temática	40
3. 6. Para reflexionar	41
3. 7. Palabras clave	42
3. 8. Actividades.....	42
Trabajo práctico 1	42
Capítulo 4	
Las secuencias textuales	43
4. 1. Definición de secuencia textual	43
4. 1. 1. Secuencia descriptiva	44

4. 1. 2. Secuencia narrativa.....	46
4. 1. 3. Secuencia expositivo-explicativa	47
4. 1. 4. Secuencia argumentativa	48
4. 1. 5. Secuencia instructiva.....	49
4. 2. Para reflexionar	49
4. 3. Palabras clave	50
4. 4. Actividades.....	50
Trabajo práctico 1.....	51
Trabajo práctico 2.....	52
Capítulo 5	
La explicación.....	59
5. 1. Introducción	59
5. 2. Estructura del texto expositivo-explicativo.....	61
5. 3. Características de la explicación	62
5. 4. Estrategias o recursos de la explicación	63
5. 4. 1. Definición	64
5. 4. 2. Ejemplos.....	64
5. 4. 3. Comparaciones y analogías.....	65
5. 4. 4. Citas de autoridad	65
5. 4. 5. Reformulaciones o paráfrasis	65
5. 4. 6. Organizadores del discurso.....	65
5. 5. La reformulación resuntiva o resumen	66
5. 6. Para reflexionar	66
5. 7. Análisis de textos	67
5. 8. Palabras clave	68
5. 9. Actividades.....	68
Trabajo práctico 1.....	68
Capítulo 6	
La argumentación.....	71
6. 1. El texto argumentativo	71
6. 2. Tesis (o hipótesis) sostenida en un texto argumentativo	73
6. 3. Pruebas o argumentos	74
6. 4. Estrategias o recursos de la argumentación	75
6. 4. 1. Deducción	76
6. 4. 2. Causalidad	76
6. 4. 3. Metáfora.....	76
6. 4. 4. Preguntas retóricas	76
6. 4. 5. Concesión.....	76
6. 5. Análisis de textos	77
6. 6. Para reflexionar	79
6. 7. Palabras clave	80
6. 8. Actividades.....	80
Trabajo práctico 2.....	80
Trabajo práctico 2.....	80
Trabajo práctico 3	83
Trabajo práctico 4	84
Anexo.....	87
Autorías y colaboraciones.....	89

Presentación

Graciela Simonit

Utilizamos la lengua para organizar nuestra experiencia, categorizar el mundo, dar sentido a nuestras actividades cotidianas, relacionarnos con quienes nos rodean y construirnos como seres sociales. En el lenguaje el sujeto construye su identidad social y cultural: el modo como organizamos con palabras nuestra relación con el mundo define lo que el mundo es para nosotros. Las diversas disciplinas académicas que conforman las carreras universitarias se presentan como distintas formas de pensar y comprender el mundo, de darle sentido y de representarlo.

IRENE KLEIN, *El taller del escritor universitario*

En el ámbito académico el mejoramiento de la comprensión lectora y la producción escrita se ha vuelto en la actualidad un objetivo ineludible de gran incidencia en la trayectoria de los y las estudiantes. La lectura y escritura académicas ofrece nuevos desafíos a quienes ingresan a una carrera universitaria puesto que el ejercicio de estas prácticas difiere, en general, de aquellas que los y las ingresantes han efectuado a lo largo de su escolaridad secundaria.

Consideramos que comprender textos universitarios y producirlos se logra a través de la práctica y de la ejercitación, aunque siempre deben ser desarrollados en el marco de una reflexión sobre el uso y el sistema de la lengua sobre las estrategias discursivas y retóricas y sobre las operaciones de lectura y de escritura. Este libro tiene como propósito facilitar la inserción de los y las ingresantes a través de dispositivos y estrategias tanto lingüísticas como discursivas que les permitan mejorar su práctica lectora y su proceso de escritura, actividades vinculadas fundamentalmente a la transmisión y producción del conocimiento disciplinar. Los capítulos sistematizan los principales contenidos de la lectura y escritura académicas, desarrollan conceptos, modelizan textos y proponen una serie de actividades que se complementan con los ejercicios que se llevan a cabo en el aula, genuino espacio de socialización de saberes, resultados y, fundamentalmente, de procesos de aprendizaje.

La lectura

1. 1. Introducción

La lectura es una habilidad que se aprende a lo largo de la vida escolar y como práctica debe ser fortalecida en el nivel superior a partir de considerarla objeto de reflexión. El propósito de este capítulo es, precisamente, que se indague en la práctica lectora y se analicen textos a partir de conceptos teóricos que nos aporta la didáctica de la lectura.

1. 2. ¿Qué significa leer?

En los estudios clásicos sobre la lectura, un elemento que siempre surgía como operación fundamental determinante era la decodificación o el desciframiento de signos lingüísticos. Desde esta óptica, leer era una práctica pasiva y se accedía al significado una vez que se aprendía a reconocer las grafías. En efecto, leer significaba identificar casi mecánicamente las palabras y sonidos sin tener en cuenta la relevancia de la dimensión semántica de la lengua, es decir, del significado de las palabras, las oraciones y los textos.

A partir del avance de las distintas ciencias del lenguaje, la concepción sobre la lectura cambió notablemente. En primer lugar, el lector comenzó a considerarse un sujeto activo en esta práctica. Este interactúa con el texto completando su sentido. Además, el texto ofrece señales y pistas que se activan mediante los conocimientos previos del lector. En la interacción texto-lector, además, se ponen en juego una serie de operaciones mentales o cognitivas necesarias para procesar la información. Otro aspecto a considerar y que se vincula estrechamente con los saberes previos del lector es el de los componentes textuales, tales como géneros, estructuras, esquemas; es decir, una serie de elementos discursivos cuyo reconocimiento durante el proceso lector benefician la comprensión.

Destacando conceptos esenciales, recuperamos la siguiente definición de lectura:

la lectura es una actividad cognoscitiva que implica una relación constructiva en la que interactúan texto y lector. El lector construye una representación mental del texto –modelo de significado– que es una de las representaciones posibles de este. La lectura es la interpretación

del mensaje escrito a partir de la información que proporciona el texto, de sus características y del conocimiento del lector. (Pipkin y Reynoso, 2010, pp.21-22)

En resumen, según la definición de Mabel Pipkin y Marcela Reynoso, leer es otorgarle significado a un mensaje a partir de:

- la información contenida en el texto,
- las características del texto,
- el conocimiento del lector.

Leer en cada disciplina supone aprender a leer la especificidad de los textos –en su mayoría académicos–, reconocer los propósitos, identificar el estrecho vínculo de la lectura con la práctica de la escritura, con la oralidad, etcétera.

Por ello, es clave definir los objetivos de lectura: ¿cuál es la intención o cuáles son los motivos que llevan a un lector a interpretar un texto?, ¿para qué se lee un texto? Las respuestas podrán variar según los campos disciplinares, pero algunas probablemente sean comunes a todas: para buscar datos, para localizar información precisa, para estudiar, para reseñar el contenido global de una página o de un capítulo, para investigar, para producir textos académicos como informes bibliográficos, monografías, tesinas, entre muchos otros.

1. 3. Estrategias metacognitivas de lectura

El concepto de metacognición –cognición es la acción de conocer– se refiere a la capacidad de las personas para reflexionar sobre sus propios procesos de pensamiento y la forma en que adquieren conocimientos. Liliana Montenegro y Ana María Haché definen la comprensión lectora desde una perspectiva psicolingüística y describen diferentes estrategias:

Concebimos la comprensión de la lectura de un texto como la reconstrucción de su significado a partir de la consideración de pistas contenidas en el texto en cuestión. Dicha reconstrucción se lleva a cabo mediante la ejecución de operaciones mentales que realiza el lector para darles sentido a las pistas encontradas. Se trata de un proceso esencialmente dinámico que quien lee desarrolla a medida que establece conexiones coherentes entre la información que posee en sus estructuras cognoscitivas y la nueva que le suministra el texto.

Como observamos, existe una interacción analítica y dinámica entre la información que posee el lector sobre el lenguaje y el contenido del

texto, con la información aportada por el propio texto en este enfoque que se enmarca dentro de los llamados modelos interactivos [...].

También podemos deducir que nuestra concepción de la lectura es de tipo procesual. El procesamiento que resulta de la interacción lector-texto-contexto es esencialmente dinámico y el lector asume, por lo tanto, un papel activo, crítico y creativo, que lo lleva a desarrollar un conjunto de estrategias que lo ayudan a procesar la información. En efecto, establece una serie de operaciones cognoscitivas que le permiten organizar, integrar, elaborar, focalizar o evaluar la información para que esta pueda ser incorporada a su estructura cognoscitiva [...]. Dentro de este marco teórico, el lector aborda el texto a partir de una cultura general, de una cultura sobre su lengua y de una cultura de la comunicación escrita. Por lo tanto, la experiencia previa juega un papel fundamental en la construcción del significado. Durante ese proceso de construcción, el lector va anticipando y formulando predicciones sobre diversos aspectos del texto que luego va confirmando a través de la lectura (Goodman, 1985). Así, produce diversas reelaboraciones desde el inicio hasta el final del proceso de lectura.

[...] los lectores estratégicos presentan los siguientes pasos en su plan general. Antes de leer, anticipan el texto a través del título y las ilustraciones para evocar ideas y recuerdos relevantes, construyen un trasfondo esquemático activando los conocimientos previos apropiados y determinan sus propósitos para leer. Durante la lectura, comprueban el entendimiento del texto parafraseando las palabras que aparecen en él, regulan su comprensión usando claves contextuales e integran los conceptos extraídos del texto con los ya existentes en sus esquemas mentales. Después de leer, los lectores estratégicos resumen, evalúan y aplican las ideas presentes en el texto leído. (1997, pp.45-48)

1. 4. Texto, contexto y paratexto

Según la definición propuesta por Jean Paul Bronckart (2004), «un texto es una unidad de producción verbal que vehicula un mensaje lingüísticamente organizado que tiende a producir un efecto de coherencia en el destinatario» (p.48). Todo texto se produce en una situación comunicativa concreta, por lo que podemos afirmar que no hay texto sin contexto; o bien, que el contexto determina al texto. De este modo, recuperamos el concepto de género discursivo. El contexto de producción de un texto son los factores que influyen en la configuración de ese texto. Nos referimos a factores espacio-temporales (lugar, época, quién produce, a quién se dirige), sociales (actividades y ámbitos) y subjetivos (rol social de los participantes, finalidad, efecto).

El paratexto (todo lo que está junto al texto o todo lo que rodea al texto principal) está constituido por los siguientes elementos: tapa, contratapa, solapa, ilustración, prefacio, nota al pie, nota final, epígrafe, dedicatoria, índice, apéndice, referencias bibliográficas, elementos tipográficos y de diseño, formato, entre otros. La identificación de estos elementos paratextuales, en el inicio del proceso de lectura, nos permite inferir ciertas informaciones sobre el contexto sociohistórico de producción del texto. Generalmente, estos datos paratextuales contribuyen a la comprensión de la mayoría de los textos secundarios.

1. 4. 1. La información paratextual

En la figura 1. 1 se muestra una tapa en la que visualizamos los autores y el título del libro *Historia del diseño gráfico* cuya primera edición es de 1983, dato que aparece en la página de derechos.

Figura 1. 1. Historia de diseño gráfico



Fuente: Meggs y Purvis (1983)

El dato paratextual del año de edición es relevante porque le permite al lector, en función de su propósito de lectura, determinar si el libro le será de utilidad. Si es una historia del diseño gráfico como evidencia el título, el lector en el contexto de 2020 reconocerá inmediatamente que no podrá encontrar allí la historia completa del diseño, puesto que falta la de la década del 90 en adelante y, en todo caso, dependerá de la información concreta que se busque. En cambio, no sucede lo mismo con el libro del artista Wassily Kandinsky, *Punto y línea sobre el plano* del año 1926.

Figura 1. 2. Punto y línea sobre el plano



Fuente: Kandinsky (1926)

Seguramente, muchos de los conceptos teóricos que Kandinsky plantea en ese libro de casi un siglo de antigüedad no han perdido vigencia. Es un

tema discutible pero el ejemplo nos resulta útil para ilustrar que los elementos paratextuales son indispensables, muchas veces, para completar el sentido de un texto.

1. 5. Niveles de interpretación de un texto

Finalmente, es importante señalar que para comprender un texto es necesario considerar tres niveles de análisis:

- nivel contextual (autor, finalidad, destinatario, lugar y tiempo de producción, soporte de publicación),
- nivel textual (orden discursivo predominante, tema y subtemas, tesis, estrategias explicativas, estructura),
- nivel lingüístico (selección léxica, estructura sintáctica).

1. 6. Análisis de textos

Interpretemos la siguiente contratapa de Página 12 (2011) a partir del análisis de cada uno de los tres niveles: contextual, textual y lingüístico.

¿Se está muriendo la Naturaleza?

Por Juan Gelman

Es misterioso y todavía no hay explicación científica: desde los últimos días del año pasado se registran muertes casi simultáneas de peces, aves y otras especies en cuatro continentes. El primero de estos fenómenos que se hizo público aconteció en Maryland, a fines de diciembre: dos millones de peces aparecieron muertos en las playas de la bahía de Chesapeake. Días después, en Arkansas: amanecieron 5000 mirlos muertos en las calles y 200 000 peces muertos en el río Arkansas. Noticias parecidas comenzaron a venir de diferentes rincones del mundo.

En la playa inglesa de Thantet, condado de Kent, se encontraron estrellas de mar, cangrejos, esponjas, langostas, caracoles y anémonas sin vida; en Nueva Zelanda, centenares de peces y decenas de pingüinos; en el sur de Vietnam, 150 toneladas de peces; pulpos en el puerto de Vila Nova, Portugal, centenares cada mañana desde el 3 de enero; 400 tortolas caídas de los árboles, muertas, en Faenza, al norte de Italia, el 6 de enero; pérdidas similares en Argentina (100 toneladas de peces en el río Paraná), Brasil (15 toneladas de sardinas, corvinas y peces gato), en Chile (más de un millón y medio de langostinos en la playa de Quenchi, Chiloé), en Canadá, Alemania y otros países. Son hechos que se han registrado antes. Lo que hoy llama la atención es su coincidencia en el tiempo.

Abundan las explicaciones más diversas de esta supuesta anomalía, aunque lo cierto es que las investigaciones no han arrojado resultados firmes. Más bien al revés: despiertan nuevas preguntas. ¿Una suerte de envenenamiento general? No se han hallado hasta ahora elementos que confirmen esta hipótesis. ¿El uso de pesticidas? Esto se podría aplicar a las aves, difícilmente a los peces. Hay inferencias místicas: se acerca el año 2012, portador del Apocalipsis. Otras son francamente disparatadas. Un veterinario sueco explicó así las muertes de unos cien grajos en Suecia: «Nuestra teoría principal es que los fuegos artificiales asustaron a las aves y éstas se posaron en la ruta, pero el cansancio les impidió levantar vuelo y las atropelló un coche» (www.rawstory.com, 5-1-11). Debe haber sido un automóvil formidable.

Algunos expertos proponen que la causa radica en la brecha abierta en el polo norte del campo magnético de la Tierra, que la envuelve y protege de los vientos solares y de la caída de asteroides y otros objetos que vagan en el espacio ([//earthfrenzyradio.com](http://earthfrenzyradio.com), 6-1-11). Para las aves, va. ¿Y los peces? El vocero de la Comisión de Pesca de Arkansas, Keith Stephens, opina que los peces tiburón que terminaron en Chesapeake podrían haber sido víctimas de una enfermedad dado que todos pertenecían a la misma especie. No deja de ser una especulación. También se menciona el calentamiento global y es bien probable que todos esos factores influyan. Pero el problema de base radica en otro lugar.

El Fondo Mundial para la Naturaleza (WWF, por sus siglas en inglés) acaba de dar a conocer una lista de las diez especies que corren el mayor peligro de extinción: el tigre, el oso polar, el gorila de la montaña, el pingüino magallánico, el rinoceronte de Java, entre otras (www.telegraph.co.uk, 25-1-11). Son víctimas desde hace años, siglos, de la depredación humana. La tortuga laúd, la más grande de todas que ha logrado sobrevivir 100 millones de años sobre este planeta, está diezmada por la caza y su hábitat corre peligro por el aumento del nivel de los mares. Hay peces cuyo destino es convertirse en sushi: «Un solo ejemplar de atún rojo se subastó en Tokio al precio record de 32,49 millones de yenes, aproximadamente 400000 dólares por un solo pescado» (www.treehugger.com, 15-1-10). ¿Cuánto tiempo le quedará al atún rojo antes de desaparecer?

Unas 900 especies vegetales y animales se han extinguido en los últimos 500 años, según una infografía del sitio Mother Nature Network, y más de otras 10000 corren el peligro de seguir su suerte (www.mnn.com, 5-3-10). Pero es de un siglo a esta parte que este lance se acelera: la acción del hombre es más rápida que el ritmo de reproducción natural de la flora y la fauna. La ballena gris no está precisamente a salvo y tampoco ecosistemas como el mayor arrecife de coral del mundo, la Gran Barrera de

Coral, a veces calificada como el ser animal vivo más grande del planeta. Ubicado frente a la costa australiana de Queensland, se extiende a lo largo de 2600 kilómetros y es visible desde el aire. La Unesco lo declaró Patrimonio de la Humanidad en 1981, pero no faltan los que prefieren el patrimonio propio.

La súbita muerte de aves y de peces era en la antigüedad un presagio seguro de catástrofe que no siempre se cumplía. En el siglo XXI es una realidad tangible. La Naturaleza, ¿se muere o la están matando?

1. 6. 1. Nivel contextual

Los elementos paratextuales nos aportan la información sobre el contexto de producción. Es un artículo publicado en el diario argentino *Página 12* en enero de 2011. Con este dato, confirmamos que los textos que contenga el diario pertenecerán al discurso periodístico. Que este texto aparezca en la sección «Contratapa» nos indica en este caso que se trata del género discursivo nota de opinión y que, consecuentemente, se trata de un texto argumentativo. La fecha de publicación es un dato importante a considerar porque este tipo de notas, en general, son textos de actualidad y sus referencias de tiempo se vinculan con el día, mes y año (27 de enero de 2011) en que se publican. El autor es Juan Gelman, célebre escritor y periodista argentino cuya obra poética ha recibido premios nacionales e internacionales. Durante varios años, sus columnas en *Página 12* han ocupado un lugar destacado en la prensa argentina. De todos modos, esta información no resulta relevante para analizar el texto en cuestión, aunque el hecho de saber que Gelman se destaca por una notable escritura literaria puede influir en la subjetividad del lector frente al texto.

1. 6. 2. Nivel textual

La información que rodea o acompaña al texto principal (paratexto) nos permite conocer los datos que están fuera del texto (nivel contextual). Ya en el nivel textual, en el texto mismo, conjeturamos: si es una nota de opinión, estamos ante un texto argumentativo (ver capítulo 6). Como todo texto argumentativo, debe contener una hipótesis –explícita o implícita– y reconocerla o reconstruirla lleva al lector a interpretar la posición o postura del autor frente al tema o problema planteado. Muchas veces, la hipótesis se sitúa al final del texto y el lector debe ir recuperando los diferentes argumentos que la sostienen para luego recomponer esa idea central de la que depende el resto de los elementos lingüísticos y retóricos del artículo. ¿Cuál es la hipótesis de la nota de opinión de Gelman? Aparece de forma casi explícita en el final del texto: «La Naturaleza, ¿se muere o la están matando?».

para enunciar y desmentir de algún modo el título de su escrito. Para Gelman, a la naturaleza la está matando la depredación humana. Cada uno de los datos periodísticos y científicos que aporta, como también las estadísticas, constituyen los argumentos que apuntalan la hipótesis de esta nota de opinión.

1. 6. 3. Nivel lingüístico

Para enunciar su hipótesis, Gelman emplea diversidad de recursos lingüísticos que producen diferentes efectos retóricos. Para mencionar algunos de esos recursos, observemos la relación entre el título de la nota «¿Se está muriendo la naturaleza?» y la frase final que condensa la hipótesis: «La naturaleza, ¿se muere o la están matando?». Ambos enunciados son preguntas retóricas. El último retoma el título, lo replica y suma una nueva pregunta para desmentir la primera. En este sentido, el texto adquiere una forma circular puesto que concluye volviendo al principio. Otros recursos utilizados, tales como la ironía, el sarcasmo, el humor son empleados para enfatizar las explicaciones irracionales que se presentan ante la mortandad de animales que el autor enumera en su nota de opinión. Con la oración final del cuarto párrafo, «pero el problema de base radica en otro lugar», Gelman anticipa y reafirma su posición frente al tema (hipótesis): son los seres humanos quienes causan el desequilibrio ecológico. Las fuentes citadas –estadísticas e informaciones de instituciones científicas– constituyen argumentos de autoridad que legitiman la postura del autor.

1. 7. Para reflexionar

Miguel Vitagliano (1997) nos ofrece su explicación sobre el concepto de *lectura crítica*. Distingue tres tipos de lectura: espontánea, que se lleva a cabo superficialmente cuando se visualiza el mensaje como si fuera transparente; indicial, la que busca indicios y se vuelve por eso mismo una preparación para el último tipo de lectura, la crítica. Centrémonos en su explicación:

La lectura crítica constituye el nivel más alto del proceso y al mismo tiempo abarca los anteriores. No se trata exclusivamente de la lectura profesional de los críticos sino de una «ampliación de capacidades lectoras» sostenidas en la plena conciencia de la actividad que se realiza. Frente a la «inconciencia» de la lectura espontánea que no reconoce el valor trabajo y cree ver naturalidad allí donde se traman significaciones, la lectura crítica pone en cuestión, confronta, asume lo que lee como otra manera que tiene el mundo de presentarse.

Pero, ¿en qué consiste expresamente su actividad? En mostrar que lo dado en cultura, muchas veces ofrecido como naturaleza inmodificable, es producto del trabajo y por lo tanto, aunque se nos presente como «terminado», es plausible de transformación. Junto con ello: que no hay discursos neutros, porque detrás de toda pretensión de transparencia existen redes de sentido que intentan imponer unos sobre otros. Leer, entonces, no es solo descifrar códigos, sino sopesar los sentidos puestos en juego, confrontarlos y someterse a una elección. (pp. 16-17)

Es importante recuperar y reafirmar la idea de que no hay discursos neutros y que leer es descubrir y evaluar los diferentes sentidos que asoman en todo texto. Con ello, volvemos al inicio de nuestro capítulo, en el que afirmamos que leer no solo consiste en decodificar los signos de la lengua.

1. 8. Palabras clave

Comprensión lectora, estrategias u operaciones metacognitivas lectoras, texto, contexto, paratexto, niveles de interpretación.

1. 9. Actividades

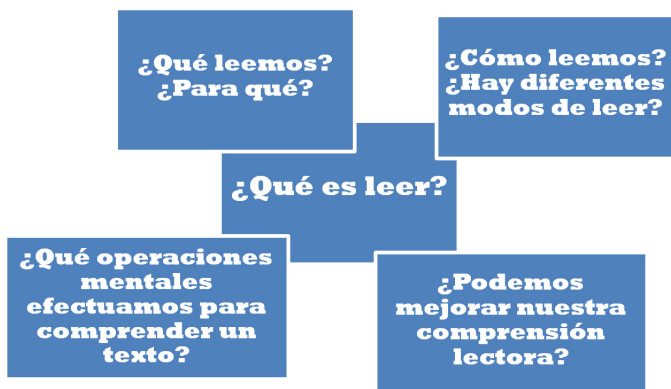
Trabajo práctico I

A partir de los conceptos teóricos explicados anteriormente, te solicitamos:

- Elegir tres de los interrogantes que se plantean en la figura 1. 3 y responder cada uno luego de reflexionar y relacionar los conceptos.
- Reunir cada una de esas respuestas en un texto con ideas organizadas en párrafos.

Te sugerimos cuidar la claridad, la sintaxis (orden de palabras en la oración) y la puntuación.

Figura 1. 3. Preguntas de reflexión de la lectura



Trabajo práctico 2

Por último, te proponemos que leas el siguiente texto de Elizabeth Hutnik y Ezequiel Saferstein (2014):

Prácticas de lectura

Luego de haber analizado sucintamente las transformaciones de la industria editorial, es preciso revisar cuáles son las modificaciones percibidas en el polo de la recepción, es decir, la instancia de la lectura y el lector. No pretende este apartado convertirse en un desarrollo analítico de la historia de la lectura pues excedería el propósito y objetivos de la investigación, pero sí propone una sintética contextualización de dicho campo de estudios que delinearán las bases para un punteo de algunos problemas ligados a las prácticas de lectura en el entorno digital. Como apunta Lyons, en su propia Historia de la lectura y la escritura, existen obras ya clásicas que intentaron historizar la práctica en Occidente, entre ellas, el volumen dirigido por Cavallo y Chartier, que reconstruye los diferentes métodos de lectura y los hábitos de los lectores desde la Antigüedad, mediante la identificación de las disposiciones específicas que distinguen las comunidades de lectores, las tradiciones de lectura y los modos de leer; los trabajos de Petrucci y Gómez Castillo que se presentan más bien como una historia social de la cultura escrita; el volumen a cargo de Febvre y Martin, cuyo objetivo es dar cuenta del modo en el que el libro ha influido en la cultura europea; los posteriores trabajos de Darnon, que atienden a los agentes de la producción, distribución y venta de libros, sobre todo en el siglo XVIII en Francia; y los trabajos de Pierre

Bourdieu, quien desde una perspectiva sociológica considera a la lectura como una práctica social, cultural y material, que le otorga sentidos a los textos y supone un contexto social en el que se realiza la actividad de lectura, relacionada directamente con el soporte material en el que se lee y con la posición de los lectores en el espacio social. Es necesario remarcar que, si bien todas estas historias y sociologías referencian el mundo occidental, reflejan en mayor medida la historia de la cultura escrita europea y norteamericana. Mucho menor es el alcance que estas investigaciones han tenido en América Latina, a excepción quizás de trabajos como el de Cucuzza y Sprengelburd, y Parada para el caso argentino, la *Historia del libro en Chile* de Subercaseaux, o la *Historia de la lectura en México*. En el caso del trabajo de Lyons, la historización que propone –combinando la cronología de la historia del libro y de la lectura con la de la historia de la escritura– atiende especialmente a la capacidad de los lectores para «seleccionar, interpretar y rehacer lo que leen» (Mosqueda, p. 129), y dichas habilidades están socialmente determinadas. En cuanto a los cambios tecnológicos, si bien releva su existencia, afirma que no alcanzan por sí solos para determinar las transformaciones históricas. (pp. 43-44)

A continuación, te pedimos que, en un ejercicio de reflexión sobre tu proceso de lectura, expliques cuáles son las operaciones metacognitivas que realizaste o cuáles identificás desde el inicio de la lectura del texto «Prácticas de lectura».

Lista de referencias bibliográficas

- Alvarado, Maite. (1994). *Paratexto*. EUDEBA.
- Bronckart, Jean-Paul. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Cassany, Daniel. (2008). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.
- Hutnik, Elizabeth y Ezequiel Saferstein. (2014). Las prácticas de lectura en el entorno digital: industria editorial, mercado y consumo. *Revista de Literaturas Modernas*, 44(1), pp. 37-68. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/35718>
- Gelman, Juan. (2011, 27 de enero) ¿Se está muriendo la naturaleza? *Página 12*, (Contratapa). <https://www.pagina12.com.ar/diario/contratapa/13-161241-2011-01-27.html>
- Montenegro, Liliana y Ana María Haché de Yunén. (1997). Una propuesta para el desarrollo de estrategias de Comprensión lectora: tiempo de lectura. En María Cristina Martínez (comp.), *Los procesos de la lectura y la escritura* (pp. 43-56). Universidad del Valle.
- Pipkin, Mabel y Marcela Reynoso. (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Editorial Comunicarte.
- Vitagliano, Miguel. (1997). *Lecturas críticas sobre narrativa argentina*. CONICET.

El género científico-académico

Leer y escribir en el medio académico son actividades complejas porque exigen de nuestra parte el conocimiento y reconocimiento de la situación que pretendemos recrear en nuestras interacciones. Cada vez que leemos un texto o lo escribimos en un contexto social específico, como por ejemplo la universidad, lo hacemos tomando como marco de referencia las experiencias previas que, en ese mismo contexto, hemos tenido al leer y escribir. Estas experiencias de interacción son las que nos permiten identificar esas nuevas acciones como propias de una determinada situación y, en consecuencia, identificar los propósitos comunicativos a ella asociados.

MARÍA CRISTINA CASTRO Y MARTÍN SÁNCHEZ CAMARGO,
Enseñar a leer y escribir en la educación superior

2.1. Géneros discursivos

Para aproximarse a la noción de *género científico-académico* es necesario pensarlo como una forma lingüística que reúne textos concretos con características comunes, los cuales se producen y circulan en contextos científicos y universitarios. El uso de la lengua está estrechamente relacionado con la gran diversidad de esferas de la actividad humana. La comunicación verbal se lleva a cabo en forma de textos –orales y escritos– concretos y singulares que los participantes de cada una de esas esferas emplean según sus propósitos y necesidades. Mijaíl Bajtín (1979), semiólogo ruso, es quien designa con el nombre de *géneros discursivos* a las distintas clases de textos. En palabras de Daniel Cassany: «cada disciplina, cada grupo humano, cada momento histórico y cada situación comunicativa produce sus propios escritos» (2008, p.21).

Según Bajtín, los géneros discursivos se clasifican en primarios y secundarios. Los primarios o simples son aquellos que circulan en la vida cotidiana; son generalmente orales y se producen espontáneamente (por ejemplo: el diálogo, la conversación informal). Los secundarios o complejos reabsorben a los primarios, requieren de planificación y, por tanto, son, en su mayoría, escritos. Son discursos especializados relativamente estables. Dentro de los géneros secundarios incluimos al discurso periodístico (editorial, crónica, noticia, etcétera), literario (cuento, novela,

poema, etcétera), científico-académico (manual, examen, tesis, diccionario, etcétera), jurídico (ley, decreto, resolución, etcétera) y administrativo, entre otros. Siguiendo a Bajtín, en cada género discursivo se distinguen tres aspectos que aparecen vinculados en la totalidad del género: el contenido temático, el estilo (selección de recursos léxicos) y, fundamentalmente, la estructura o composición.

Para mejorar la lectura es necesario conocer las convenciones propias de un género. En nuestro curso, resulta de suma importancia identificar las características de los géneros científico-académicos puesto que son clases de textos de mayor circulación en los estudios superiores y universitarios. El discurso científico-académico, en términos de Marta Marín, está conformado por textos que responden a géneros muy definidos como por ejemplo: el artículo de investigación (*paper*), la ponencia de congreso, la reseña bibliográfica, el informe de investigación, el ensayo, entre muchos otros (2015, p.35).

2. 2. El texto académico

Estrella Montolío brinda una definición muy clara y exhaustiva del texto académico:

Qué se entiende por texto académico

Por texto académico cabe entender no solo los escritos que producen los estudiantes durante su etapa de formación en la escuela, el instituto o la universidad (exámenes, trabajos de curso, apuntes, etcétera.), sino también el discurso pedagógico del profesor en el aula o el discurso del especialista de una determinada disciplina en un manual o libro de texto. Por otra parte, dentro del discurso académico, es posible distinguir entre aquellos textos producidos por el emisor para sí mismo (por ejemplo, los apuntes, los esquemas o los resúmenes que sirven para estudiar) y aquellos otros que tienen un destinatario externo, ya sea el profesor (en caso de que el emisor sea el estudiante), ya sean los propios estudiantes (si se trata de un libro de texto). En el primer caso, la escritura sirve para que el emisor desarrolle y adquiera conocimientos. En el segundo caso, la escritura es un medio para comunicar conocimientos. El texto académico generado en una situación de examen o el texto de un manual son ejemplos de esto último.

El rasgo definitorio del texto académico que transmite información (como ocurre con un manual, por ejemplo) es el hecho de que el emisor dispone de un saber del que, en principio, parece carecer el lector. Por medio del texto se busca aproximar los conocimientos del emisor al receptor, de modo que se acabe estableciendo un equilibrio entre los datos

enciclopédicos de uno y otro. Para conseguir este equilibrio el emisor se ve obligado a seleccionar cuidadosamente la información y a utilizar un estilo claro, objetivo y preciso: debe conseguir hacer inteligible al lector la materia que está exponiendo.

Los textos académicos producidos por los estudiantes deben sujetarse a las mismas convenciones estilísticas que se observan en los textos de los manuales. La diferencia entre unos textos y otros radica en que los escritos de los estudiantes no tienen como objetivo primario transmitir conocimientos (porque el destinatario ya conoce sobradamente la información que puede comunicarle el emisor), sino demostrar que se han adquirido esos mismos conocimientos. El autor del texto ya no ocupa una posición de superioridad en la situación comunicativa, sino que está sometido a la evaluación del profesor. El estudiante solo conseguirá la aprobación de este si –además de los contenidos– domina la estructura y las convenciones propias del texto académico.

Los textos que se inscriben en este género: (i) comparten características de estilo y (ii) se construyen a partir de las mismas secuencias textuales básicas. El estilo esperable en un texto del género académico es el que facilita la consecución del objetivo básico de transmitir información de carácter científico-técnico.

Son rasgos del estilo académico, en consecuencia, la precisión, la claridad y la objetividad, rasgos, todos ellos, que los textos académicos comparten con los textos científico-técnicos en general. Un texto académico no puede dar lugar a equívocos, debe ser preciso y huir de toda ambigüedad. Así, quedan alejados del estilo académico los dobles sentidos, la vaguedad y todos los elementos que permiten múltiples lecturas. En otros tipos de discurso (literatura, chistes, etcétera) la indefinición y la vaguedad pueden muy bien ser deseables, pero en el ámbito académico dificultarían la comprensión de los contenidos. Desde el punto de vista del léxico, por un lado, deben utilizarse términos precisos y, por otro lado, hay que tener en cuenta que cada disciplina científica cuenta con una terminología o lenguaje especializado, cuyo conocimiento y uso permitirá al escritor huir de la ambigüedad natural en la lengua estándar.

La claridad de un texto es producto, tanto de la elección del léxico idóneo, como de una completa planificación. A diferencia de lo que ocurre en textos poco formales (cartas personales, mensajes electrónicos espontáneos a los amigos, etcétera), mediante los cuales no se desea transmitir conocimientos complejos (sino manifestar sentimientos, o explicar una película, por ejemplo), que son textos que pueden improvisarse sin excesivos problemas, los textos académicos deben planificarse cuidadosamente: lo que intentan explicar es demasiado complejo y la

situación comunicativa en que se inscriben demasiado comprometida como para confiar en un momento de inspiración.

Por último, la objetividad es imprescindible en un escrito académico. Este tipo de escrito proporciona información que no depende de los sentimientos y emociones del investigador, sino que se deriva de los datos, de la realidad misma o, por lo menos, esta es la impresión que conviene transmitir. La ausencia de una implicación personal del escritor en los hechos que se presentan es, pues, imprescindible para convencer al lector del carácter incontrovertido de lo que se expone. (2002, pp. 39-40)

2. 2. 1. Rasgos del género científico-académico

2. 2. 1. 1. Impersonalidad

Las formas de la impersonalidad son modalidades que adopta el discurso científico-académico que consisten básicamente en el ocultamiento o borramiento del sujeto enunciador. El empleo de la tercera persona gramatical en un texto –denominada precisamente la no-persona– es un recurso frecuente que busca la impersonalidad.

Cuando el autor se oculta, sin autorreferenciarse ni emitir opiniones, se produce el efecto de objetividad. En términos de Marta Marín, «este voluntario borramiento de la persona del autor es un requisito del discurso académico-científico y de la narración periodística, pero la objetividad absoluta es imposible en el lenguaje» (2015, p. 294). En este sentido, hablamos de efecto de impersonalidad o de objetividad. Es necesario aclarar que en los textos científico-académicos el empleo de la primera persona gramatical está supeditado a la clase de género y al tema; de todos modos, nunca es tan marcado como sucede en otro tipo de géneros discursivos. Tomemos ejemplos de efectos de impersonalidad del mismo texto de Estrella Montolio citado arriba: «Por texto académico cabe entender no solo los escritos que producen los estudiantes durante su etapa de formación en la escuela»; «Un texto académico no puede dar lugar a equívocos, debe ser preciso y huir de toda ambigüedad». Nótese el modo en que la autora –en este caso Montolio– permanece oculta en los enunciados.

Otro recurso que se emplea para otorgarle objetividad al texto es la nominalización: consiste en mencionar acciones verbales mediante sustantivos. Como el discurso académico se refiere a un objeto, es propio de esta clase de discurso el predominio de sustantivos o nombres. Por ejemplo:

Uno de los métodos más importantes dentro de este tipo de investigación es la contextualización del tema de estudio desde la perspectiva del sujeto. Es decir, se analiza el proceso de producción de un artefacto

mediático (cine, video, fotografía, multimedia, música, teatro, escultura o instalación) desde una postura subjetiva. (Carrillo Quiroga, 2015, p. 222)

En solo dos oraciones, contamos veinte sustantivos. Ejercitarse en la transformación de verbos en sustantivos es una práctica verdaderamente útil a la hora de producir textos científico-académicos.

2. 2. 1. 2. Registro formal

Definimos como *registro* a la variedad de lenguaje que depende del contexto o situación comunicativa en la que se emplee. El registro formal no admite formas coloquiales propias de la comunicación oral espontánea; debe adecuarse a la normativa de la lengua y constar de amplitud léxica. Los textos académicos admiten un registro formal y escrito. Por ejemplo, si en la comunicación coloquial empleamos frases como: ‘hacer una pregunta’, ‘tener en cuenta’, ‘hay que’, en la comunicación formal debemos sustituirlas por: ‘formular una pregunta’, ‘considerar’ y ‘es necesario’. La tabla 2. 1 y 2. 2 señala las diferencias entre registro informal y formal de una serie de expresiones con los verbos *poner* y *tener*.

Tabla 2. 1. Léxico, verbo *poner*

Verbo: poner
Poner atención. Prestar atención, atender.
Poner un negocio. Establecer (instalar, montar) un negocio.
Poner un monumento. Levantar (erigir) un monumento.
Poner unas normas. Fijar (establecer) unas normas.
Poner argumentos. Esgrimir (utilizar, emplear) argumentos.
Poner confusión. Sembrar confusión, confundir.
Poner orden. Restablecer el orden, ordenar.
Poner algo en un papel. Escribir algo en un papel.
Pongamos por caso que... Supongamos que...
Poner la alfombra. Extender (colocar) la alfombra.
Poner una emisora. Sintonizar una emisora.
Poner la mirada en algo. Fijar la mirada en algo, observar.
[...]

Tabla 2. 2. Léxico, verbo *tener*

Verbo: tener
Tener una sensación, una mejoría. Experimentar (notar) una sensación, una mejoría.
Tener una postura o actitud. Adoptar una postura o actitud.
Tener miedo, vergüenza. Experimentar miedo, vergüenza.
Tener buena salud. Gozar de buena salud.
Tener dinero, recursos. Disponer de dinero, recursos.
Tener obligaciones, compromisos. Contraer (adquirir) obligaciones, compromisos.
Tener un cargo. Desempeñar (ocupar, ejercer) un cargo.
Tener una ideología, una religión. Profesar una ideología, una religión.
Tener una enfermedad. Contraer (padecer) una enfermedad.
Tener una meta, un objetivo. Fijarse una meta, un objetivo.
Tener una actividad, una profesión. Desarrollar una actividad, una profesión.
Tener buenas notas. Conseguir (obtener, lograr) buenas notas.

Fuente: Jesús Sánchez Lobato, 2007, p. 206 (Adaptación de la autora)

2. 2. 1. 3. Vocabulario específico

En el ámbito de una carrera de un campo disciplinar, el lenguaje empleado generalmente refiere a objetos propios de ese campo. Como afirma Marta Marín:

las palabras denominadas *términos* están referidas al conocimiento científico y técnico. Son *términos* las palabras propias de un ámbito disciplinar determinado, que nombran conceptos definidos, estipulados y delimitados por cada disciplina en particular. Por lo tanto, al tener un significado unívoco, producen precisión y formalidad en el discurso. Las palabras de uso común, por el contrario, son susceptibles de diversas interpretaciones, según el contexto en el que estén usadas. (2015, p.44)

La utilización de vocabulario científico y técnico genera en el discurso académico gran densidad conceptual. Esta afirmación debe considerarse cuando el objetivo de lectura es, precisamente, comprender un texto de estudio.

2. 3. Análisis de textos

Transcribimos un fragmento del artículo científico «La investigación basada en la práctica de las artes y los medios audiovisuales» de Perla Carrillo Quiroga:

La idea fenomenológica de que la realidad era percibida directamente en la experiencia humana resultó problemática para el enfoque estructuralista. El concepto de la «experiencia humana» confronta el análisis externo porque sugiere un mundo interior que no puede ser conocido fuera del marco perceptual del sujeto mismo. De cualquier modo en las últimas décadas, se ha presentado un retorno a la estética, a la ontología y, asimismo, a la fenomenología como marcos relevantes en el análisis de la experiencia humana (Rutherford, 1998). Estos enfoques dan prioridad no solo al sujeto, sino al cuerpo mismo como sitio de percepción y significado. En la investigación basada en la práctica de las artes y los medios audiovisuales, la intervención del sujeto y su cuerpo como elementos clave en la producción de conocimiento ha resultado en una metodología productiva que logra contextualizar la práctica creativa dentro de un marco teórico y filosófico. (2015, pp.230-231)

El fragmento contiene una serie de términos específicos cuya interpretación depende de los conocimientos previos del lector. Son vocablos que pertenecen al campo de la filosofía y, más específicamente, a la estética o filosofía del arte tales como *fenomenología*, *estructuralismo*, *ontología*, *sujeto*, *experiencia humana*, etcétera. La autora emplea un registro formal y el léxico, además de los términos específicos del campo disciplinar, es preciso y de significación unívoca. El sujeto de la enunciación no aparece mencionado en el texto, predomina el uso de la tercera persona que le otorga impersonalidad al discurso.

2. 4. Para reflexionar

Nos interesa que las características del discurso científico-académico, descritas en este capítulo, sean consideradas por los y las estudiantes al interpretar, producir y estudiar los textos de las diferentes disciplinas que conforman sus carreras universitarias. Si se constata que al menos estos cuatro rasgos estén presentes en las producciones escritas, los alumnos y las alumnas se aseguran de que sus textos académicos resulten adecuados a la situación comunicativa.

2. 5. Palabras clave

Géneros discursivos, discurso científico-académico, impersonalidad, nominalización, registro formal, vocabulario específico.

2. 6. Actividades

Trabajo práctico 1

A continuación, te proponemos realizar la siguiente actividad de interpretación de textos. Para esto, deberás leer un texto fuente de autor y algunas de sus reformulaciones o paráfrasis a cargo de especialistas. El propósito de la actividad es que se reconozcas las diferentes dificultades que pueden surgir en el proceso de comprensión lectora de cada uno de estos fragmentos en los que advertimos diferentes grados de complejidad.

Mijaíl Bajrín, lingüista ruso, definió el concepto de *géneros discursivos*:

Las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua. Por eso, el carácter y las formas de su uso son tan multiformes como las esferas de la actividad humana, lo cual, desde luego, en nada contradice la unidad nacional de la lengua.

El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados [textos] (orales y escritos) concretos y singulares, que pertenecen a los participantes de una esfera de la praxis humana.

Estos enunciados [textos] reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no solo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración.

Los tres momentos [aspectos] mencionados –el contenido temático, el estilo y la composición– están vinculados indisolublemente en la totalidad del enunciado [texto] y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de cada esfera de uso de la lengua que elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos. (1982, p. 248)

¿Comprendiste este fragmento? Una forma de saber si lo comprendiste o no es intentar reformularlo; esto es, expresar con tus propias palabras el significado del texto en forma de resumen. Si es difícil de comprender, te invitamos a que reflexiones por qué lo es y qué pasos deberías seguir

para interpretarlo de modo adecuado. Si se debe a cierto vocabulario específico, transcribí cuáles son aquellas palabras cuyo significado es difícil de descifrar.

Ahora, te pedimos que leas el siguiente párrafo en el que Norma Matteucci explica la definición de Bajtín:

Bajtín, al definir los géneros discursivos, sostiene que los participantes de la *praxis humana* hacen uso de la lengua mediante textos –a los que él llama *enunciados*– «concretos y singulares» y que, si bien esos textos son individuales, pertenecen a esferas diferentes que elaboran «sus tipos relativamente estables» de textos, los que se denominan *géneros discursivos*.

Más allá de los soportes diversos –electrónicos o no– el autor y el lector (emisor y receptor) interactúan a través de géneros discursivos heterogéneos (orales y escritos), los que comprenden desde una conversación a una noticia, desde una carta hasta un informe científico, como también los géneros literarios tradicionales. (2013, p. 13)

Luego de leer este fragmento, ¿mejoró tu comprensión? Justificá si mejoró o no.

Por último, te proponemos que leas el siguiente fragmento extraído de *Manual de lectura y escritura universitarias* de Sylvia Nogueira:

La lengua es una práctica social que se integra con otras prácticas sociales no verbales (por ejemplo, el trabajo, el estudio, el deporte, el arte, etcétera). Se la utiliza en diversos ámbitos y con funciones diversas. Cuando se emplea la lengua en distintas esferas de la actividad humana, se manifiesta en forma de enunciados. El enunciado es el producto concreto de la enunciación, de la acción de enunciar (decir oralmente o por escrito algo). Cada conjunto de enunciados que se producen a partir de una actividad determinada responde a un género discursivo. Todos los enunciados que responden a un mismo género discursivo tienen en común el estilo (vocabulario empleado, uso de figuras retóricas, ejemplos, aclaraciones de términos, uso o no de muchos adjetivos, oraciones simples o complejas, etcétera), el tema y la estructura o composición (el modo en que están organizados, su forma). Esa regularidad es una de las causas por las que cualquiera de nosotros sabe diferenciar, en principio, un fallo judicial de un contrato de trabajo, una carta de una noticia, una monografía de una novela, etcétera. Los hablantes conocen y utilizan diversos géneros discursivos porque, de hecho, participan en varias esferas de la actividad humana. Las aplican en situaciones de interacción verbal diferentes (por ejemplo, para comunicarse con sus

familias emplean géneros discursivos coloquiales: conversación, confesión o la nota en la heladera; cuando se dirigen a sus jefes, emplean géneros discursivos más formales: balance, memoria, pliego de licitación, etcétera.). (2005, p. 13)

¿Pensás que se entiende mejor el concepto de géneros discursivos después de haber leído este fragmento? Fundamentá tu respuesta.

Quizás, sea necesario recuperar el significado de palabras y frases clave que aparecen en estos fragmentos, excepto *género discursivo*. Palabras como *lengua*, *enunciado*, *enunciación*, *estructura*, *recursos léxicos*. Cuando hablamos de géneros discursivos, por ejemplo, utilizamos el término *discurso* para referirnos al lenguaje en uso, el lenguaje que se activa en la comunicación. *Discurso* difiere del concepto *lengua* porque *discurso* pone el acento en el contexto; *lengua*, en cambio, remite más al código verbal, a las palabras que contiene el diccionario, al sistema de signos y a su gramática.

Volvamos al texto de Bajtín, al texto fuente. Releelo y considerá si tu comprensión lectora ha mejorado en relación con la primera lectura que efectuaste al inicio de la actividad. Reflexioná sobre las diferentes respuestas que aporta cada uno de tus compañeros y compañeras.

Trabajo práctico 2

Leé el siguiente texto del antropólogo Oscar Grillo. Analizalo a partir de la identificación de las características del discurso académico presentadas en el capítulo, tales como impersonalidad, objetividad, registro formal, vocabulario específico o técnico.

Escogé cinco términos específicos del texto y elaboré un glosario. Las acepciones o significados de cada uno de los cinco términos deberán corresponder con el sentido que se desprende del texto que presentamos.

Itinerarios de la antropología y su mirada sobre el mundo digital

Introducción

En torno a Internet, el artefacto por excelencia en el vasto mundo de las tecnologías digitales, han sido construidas dos narrativas expertas: en Grillo (2008) denominamos «Internet como un mundo aparte» una narrativa en circulación que atribuye al artefacto cultural Internet la capacidad de crear –por sí mismo– nuevas formas de relacionarse entre las personas y producir nuevas identidades e identificaciones, atravesando límites culturales y sociales previos. Esta narrativa –presente hasta nuestros días– sostiene y difunde fragmentos de discursos con pretensión hegemónica que trabajan instalando ciertos tipos ideales con enorme potencia retórica. Entre otros matices, esta visión de Internet como

un mundo aparte supone pensar a la *sociedad de la información* como un fenómeno unificado que crece de manera más o menos lineal difundiendo tecnología, y en consecuencia la apropiación podía ser pensada con un guión fijo que miraba accesos, usos, expectativas, con la lupa de un itinerario unilineal y bajo la fantasía de que entre la tecnología y la sociedad había un «amor sin barreras» y la «sociedad de la información» constituía un punto de llegada que derramaría generosamente cybercultura. La «identidad» está en la «mente» decía Castells (1998). Y entonces la apropiación de las tecnologías aparecía mediada por las normas estructuradas y las identidades que configuran un «proceso de individualización» –idea que Castells toma de Guiddens– y entonces la «apropiación» «solo se convierte en tal si los actores sociales la interiorizan y construyen su sentido en torno a esta interiorización» (1998, p. 29). Teoría funcionalista del mejor cuño y escritura. Internet como parte del mundo es la otra visión, otra narrativa experta, que destaca que en la práctica Internet es con mayor frecuencia simplemente una herramienta y un espacio social que las personas usan para extenderse ellos mismos y extender sus relaciones. La elaboración de esa visión no fue solo mérito de la antropología, pero es el matiz de esta disciplina lo que nos interesa destacar en estas notas.

Entre la segunda mitad de la década de los 90 y el fin de siglo la antropología se posicionó para captar las nuevas prácticas organizadas alrededor de Internet. No sin controversias.

La antropología y su mirada sobre el mundo digital

Desde Cyberia

Acaso la primera de esas controversias se disparó en 1994 cuando el antropólogo Arturo Escobar publicó en el *Current Anthropology* un artículo titulado «Welcome to Cyberia. Notes on the Anthropology of Cyberculture». En este artículo despliega las principales tensiones y problemas teóricos de la antropología en relación con las nuevas tecnologías. La delimitación de Cyberia realizada por Escobar se expande mediante una amplísima colección de proposiciones, afirmaciones e interrogantes, que el autor ramifica proponiendo la exploración de varias líneas de organización de conceptos afines; todo un esfuerzo para otorgar a Cyberia un territorio definido, relativamente estable y autónomo. Marilyn Strathern (1994) discutió en el mismo número de la revista los principales puntos de apoyo del argumento de Escobar. Conocedor de los cánones de la disciplina antropológica, Escobar (1994) matizó el texto con preguntas, protocolos descriptivos y puntos de partida familiares a los juegos del lenguaje del campo. Colocó a la disciplina frente a un contingente numeroso y abrumador de novedades tecnológicas que se

dan por establecidas como entes creadores de ámbitos de realidad específicos. Algunas de las nociones que atiborran el texto son: la tecnología como agente, las comunidades virtuales, las posibilidades del hipertexto, la teoría del caos, los fractales, la teoría del actor-red, los rizomas, algunos discursos sobre biotecnología y biodiversidad, y «la ciencia de la complejidad». Coloca la noción de «ciencia de la complejidad» en el umbral de una gran revolución científica. Frente a esa extrema generalización, Strathern (1994) comentó que como antropóloga su preferencia era colocar su mirada en herramientas que la lleven a comprender la percepción humana de la «complejidad», la producción y circulación de la idea, y observó con cierta ironía, que no hay vida social que no sea compleja. Aceptó el desafío de abordar las tecnologías, pero despejando el efecto anticipatorio de imaginar que una cultura está a punto de ser creada por la ciencia y la tecnología. (Grillo, 2019, pp.21-23)¹

Lista de referencias bibliográficas

- Bajtín, Mijaíl. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Carrillo Quiroga, Perla. (2015). La investigación basada en la práctica de las artes y los medios audiovisuales. *RMIE*, 20(64), pp. 19-240.
- Castro Azuara, María Cristina y Martín Sánchez Camargo. (2016). Características genéricas y estrategias de lectura. Una propuesta para la comprensión de textos académicos. En Alma Carrasco Altamirano (coord.). *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 78-100). LEI.
- Grillo, Oscar. (2019). Itinerarios de la antropología y su mirada sobre el mundo digital. En Ana Laura Rivoir y María Julia Morales (coords.), *Tecnologías digitales. Miradas críticas de la apropiación en América Latina* (pp.21-23). Clacso.
- Marín, Marta. (2015). *Escribir textos científicos y académicos*. Fondo de Cultura Económica.
- Matteucci, Norma. (2013). *Estrategias para comprender y producir ensayos. Análisis y escritura de un género discursivo*. Noveduc.
- Montolío, Estrella. (2002). *Manual práctico de escritura académica, vol. II*. Ariel.
- Nogueira, Sylvia (coord.). (2005). *Manual de lectura y escritura universitarias: prácticas de taller*. Biblos
- Sánchez Lobato, Jesús (coord.). (2007). *Saber escribir*. Aguilar.

1 La versión original publicada en el *Current Anthropology* contiene los comentarios de Marylin Strathern y otros. La versión en español publicada en la *Revista de Estudios Sociales* en 2005 no contiene las críticas formuladas al artículo pero incluye la respuesta y descargo de Escobar, la respuesta a las críticas formuladas pero no las críticas propiamente dichas. *Traduttore, traditore*.

Capítulo 3

La escritura

En ninguna disciplina se reflexiona sobre el proceso mismo de escribir. ¿Por qué? Tal vez porque se presupone que la escritura es un medio para comunicar lo que se sabe y, por lo tanto, basta con poseer dicho saber para poder hacerlo. Pocas veces se toma conciencia de que escribir no solo es transmitir ese saber sino sobre todo configurarlo.

A lo sumo, entonces, frente a la dificultad de escribir un texto, se reclaman técnicas desde el anhelo de que, a través de ellas y de manera instantánea, tal como opera el pensamiento mágico, se logre plasmar en la hoja el saber que se tiene sobre determinada disciplina.

IRENE KLEIN, *El taller del escritor universitario*

3.1. La escritura y los géneros académicos

A lo largo de la carrera universitaria, los alumnos y las alumnas deberán ser capaces de producir diferentes géneros discursivos académicos tales como la reseña crítica, la monografía, el examen parcial, la tesina, entre tantos otros. El propósito de este capítulo es aproximarlos a cuestiones puntuales en torno al proceso de escritura considerando, al mismo tiempo, los conceptos teóricos clave abordados en los capítulos precedentes respecto de la lectura.

Producir un género académico supone conocer su organización discursiva o composición, como también las particularidades textuales, gramaticales y léxicas propias de ese tipo de género. Si debemos escribir una reseña académica o crítica, es necesario saber que es un género que consiste en el comentario crítico de un libro o artículo, que consta, además, de una superestructura que se divide en tres partes: contextualización, descripción y evaluación y conclusión o cierre; que la parte fundamental es la descripción-evaluación y que la secuencia descriptiva y la expositivo-explicativa predominan en la primera mientras que en la segunda, la evaluación, predomina la secuencia argumentativa. Debemos saber que al final de nuestro escrito se añadirán las referencias bibliográficas, es decir, las fuentes mencionadas en el cuerpo del texto. Estos saberes responden al orden formal del proceso porque es evidente que producir una reseña de esta clase exige previamente que se haya leído y analizado meticulosamente el objeto a reseñar, que se haya consultado

material bibliográfico sobre el tema o contenido del libro o artículo en cuestión. Si ponemos de ejemplo a otro género académico, como el parcial universitario, debemos reflexionar en primer lugar que se trata de un medio de evaluación, es decir, los y las estudiantes deben reproducir sus saberes a través de la escritura. En segundo lugar, es importante organizar y planificar el escrito en función del destinatario –y esto se ajusta plenamente a cualquier tipo de texto–. Aun cuando se reconozca al docente como lector-evaluador del parcial, los alumnos y las alumnas deben suponer que responden consignas del examen como si el destinatario no conociera nada acerca del tema. En cuanto a la forma o a su organización discursiva, el parcial no se estructura en partes tan delineadas como en otras clases de géneros; sin embargo, puede decirse que la respuesta a una consigna de evaluación académica debe constituir un texto, es decir, una unidad verbal constituida por una breve introducción, un desarrollo (parte principal) y un cierre breve como la introducción, por más que se trate de una respuesta de corta extensión.

3. 2. El proceso de escritura

Desde la perspectiva cognitiva, se ha explicado que el proceso de escritura es una actividad compleja y que no es lineal sino recursivo. Si nos detenemos en la actividad que realizan los y las escritoras, podemos identificar tres tareas definidas: la planificación, la redacción o textualización y la revisión. Las tres son operaciones cognitivas que se producen muchas veces con interrupciones o superposiciones; de ahí su carácter de recursividad. De este modo, el proceso de escritura acompaña en cierto sentido la actividad del pensamiento.

Daniel Cassany resume estos tres pasos de la siguiente manera:

Procesos y recursos de composición:

Planificar. Incluye tomar conciencia de una motivación o necesidad para escribir, formular propósitos, trazar planes de la tarea, pensar en nuestros lectores, hacer esquemas, buscar ideas y organizarlas. Practicamos este proceso con torbellinos de ideas, mapas mentales, preguntas de indagación o taxonomías de contenido.

Textualizar (también *redactar* o *traducir*). Consiste en elaborar un borrador, en completar lingüísticamente los planes anteriores según las convenciones sociales (ortografía, coherencia, cohesión). Practicamos este proceso rellenando plantillas, completando un esquema o siguiendo una pauta (tesis+ejemplo).

Revisar. Consiste en reformular los procesos anteriores para mejorar los planes y el borrador. Practicamos este proceso oralizando el borrador, enmendando errores, añadiendo mejoras, retocando el estilo (frases breves, variación léxica), consultando diccionarios, verificando que se adapta al perfil de la audiencia o con pautas de autoevaluación. (2021, p.81)

Es importante señalar, además, que determinados conocimientos sobre retórica pueden contribuir a guiar el proceso de escritura. Como lo sugiere Alejandra Vitale, recuperar conceptos heredados de la tradición retórica y que se han revitalizado a la luz de los estudios discursivos sobre argumentación puede contribuir a mejorar la lectura crítica y la producción escrita de los/as estudiantes. A modo de síntesis, Silvia Mateo y Vitale (2013, pp.14-15) señalan las cinco operaciones de la retórica grecolatina: la *inventio*: buscar qué decir, delimitar el tema, seleccionar las ideas; la *dispositio*: ordenar u organizar el contenido determinando las partes del texto; la *elocutio*: seleccionar y combinar las palabras, emplear figuras del discurso; la *memoria*: memorizar el texto; y la *actio*: signos que acompañan la exposición como la pronunciación, gestos, posturas corporales, etcétera. Estas operaciones deben estar guiadas por la *intellectio* (problema o situación retórica), que incluye el tema u objeto, el auditorio o receptor al que se dirige, la finalidad del texto, componentes que integran la situación comunicativa (2013, p.15).

3.3. La cohesión, la conexión y la coherencia

La cohesión es la relación de significado que se establece entre las oraciones de un texto. Esta relación semántica se logra mediante recursos gramaticales (pronombres) y léxicos (palabras o construcciones). Cuando un texto está eficazmente cohesionado se refuerza su coherencia. Junto a la cohesión, las diferentes conexiones del texto se logran a través de los marcadores discursivos, que son las palabras o construcciones que expresan el vínculo entre las ideas y los conceptos. Podemos señalar una pequeña distinción entre los marcadores y los conectores: los primeros indican la organización del texto y señalan la posición del enunciador con respecto a su enunciado mientras que los conectores establecen relaciones lógicas y argumentativas entre las oraciones y párrafos de un texto. En el discurso académico, se vuelve necesario el empleo preciso de estas construcciones lingüísticas. A continuación, presentamos la tabla 3.1 y la tabla 3.2 de conectores y marcadores. Hemos tomado como base los gráficos del libro *Conceptos clave* de Marta Marín, pero los hemos reelaborado añadiendo conectores y marcadores discursivos y reformulando algunas denominaciones.

Tabla 3. 1. Conectores lógicos

Aditivos	Agregan un nuevo aspecto del tema que se está tratando, enfatizándolo con respecto al anterior.	Y, ni, asimismo, también, tampoco, además, de igual/ del mismo modo, igualmente, no solo... sino también, a esto se suma, tal como, por otra parte, por su parte, por otro lado, es más, encima, por añadidura, incluso, inclusive, por demás.
Condicionales	Introducen una causa hipotética.	Si, en el caso de que, cuando, de seguir así, a no ser que, mientras, siempre que, siempre y cuando, con que, según.
Causales	Establecen una relación causal entre segmentos. Introducen una justificación.	Porque, a causa de, como, gracias a, por culpa de, en virtud de, por el hecho de que, puesto que, ya que, dado que, debido a que.
Consecutivos	Integrados en la oración. Parentéticos.	De ahí que, así que, de modo/manera que, por lo que, por (lo) tanto, por ello, por eso, por consiguiente, por ende, en consecuencia, pues, entonces, así pues, como consecuencia, por ese/tal motivo, luego, por esa/tal razón/causa, de donde se sigue, en efecto.
Contrastivos o de oposición	Contraponen dos enunciados parcial o totalmente.	Pero, no obstante, sin embargo, por el contrario, no... sino que, antes bien, ahora, ahora bien.
Generalizadores o de extensión	Generalizan o amplían lo enunciado anteriormente.	En general, generalmente, en sentido amplio.
Reformuladores	Se oponen al enunciado anterior para redefinirlo o corregirlo.	De todos modos, en verdad, en realidad, de cualquier modo.

Fuente: Marín, 2015, pp. 236-237 (Adaptación de la autora)

Tabla 3. 2. Marcadores discursivos (contribuyen a organizar un texto)

Iniciadores	Constituyen los encabezadores de textos.	Para empezar, primero que todo, antes que nada, ante todo.
Ordenadores	Marcan la apertura, continuidad y cierre del discurso.	En primer lugar, en segundo lugar, en último lugar, finalmente.
Distribuidores	Organizan la información separándola en partes.	Por una parte, por la otra; por un lado, por el otro.
Conclusivos /finalizadores	Destacan el cierre o la conclusión del texto.	En conclusión, para finalizar, para concluir, para terminar, como conclusión, a modo de conclusión.
Resumidores	Recuperan la información previa reduciéndola.	En otros términos, en breve, en síntesis, para resumir, en resumen.
Cambio de tema	Indican la aparición de un tema que se añade al principal.	Con respecto a, respecto de, en lo que respecta a, por otra parte, con referencia a, en lo que concierne a, ahora bien, en otro orden.
Aditivos	Unen un enunciado con el anterior siguiendo la misma dirección argumentativa.	Además, es más, a esto se agrega, aparte, por añadidura.
Digresivos	Introducen comentarios laterales o secundarios en relación con el tema principal.	A propósito, de paso, ya que se trata este tema, por cierto.
Metadiscursivos	Remiten a la organización interna del texto mediante un procedimiento autorreferencial.	En el capítulo anterior, en el siguiente apartado, más arriba, antes, más adelante.
Punto de vista	Incorporan diferentes puntos de vista.	Desde nuestro punto de vista, desde nuestra perspectiva, según, de acuerdo con, algunos autores formulan, a nuestro parecer/criterio.
Reformuladores	Introducen una expresión o formulación más clara que la anterior.	Es decir, esto es, en otras palabras, en otros términos, para decirlo de otro modo, o sea.
Ejemplos	Introducen ejemplificaciones.	por ejemplo, a modo de ejemplo, es el caso de
Evidenciales	Refuerzan una demostración.	Es cierto que, como se ve, como puede observarse, evidentemente, es evidente, está claro que, es indudable, sin dudas, está claro que.
Jerarquizadores	Destacan la importancia de un enunciado ante otros.	Precisamente, sobre todo, en particular, en especial, fundamentalmente.
Confirmadores	Subrayan la justificación de lo afirmado.	En efecto, efectivamente, desde luego.

Fuente: Marín, 2015, pp. 234-236 (Adaptación de la autora)

3.4. La construcción de los párrafos

Les sugerimos que observen que en el proceso de escritura se vuelve a poner en juego los niveles de la lectura que estudiamos en el capítulo 1: nivel textual, contextual y lingüístico. Es importante que, en el recorrido que efectúan por los contenidos del libro, vayan integrando los saberes de cada capítulo puesto que estos conocimientos se ofrecen en forma aislada, analítica, pero cada uno de ellos conforma un hipertema en el que la lectura y la escritura académicas son los ejes fundamentales.

El párrafo es una unidad estructural y de significación (Sánchez Lobato, 2007, p. 238) que trata sobre un mismo tema; su cierre se marca con punto y aparte. Las oraciones que constituyen un párrafo deben ser cohesivas, es decir, deben mantenerse unidas por el tema o contenido y por los conectores y marcadores discursivos que las relacionan semántica y sintácticamente. La relación entre los párrafos de un texto también debe ser cohesiva: debe establecerse una forma de vínculo entre cada uno de ellos. Siguiendo los conceptos vertidos por Marta Marín (2015) en el capítulo XII, «Construir los párrafos», recuperamos, en primer término, sus consejos para elaborar párrafos eficaces y los aspectos a considerar:

De cada párrafo, el lector debe poder extraer un título o subtítulo, de modo que esa denominación imaginaria indique el tema o subtema. A esto llamamos *unidad temática*, mientras que *oración temática* es la oración principal del párrafo de la que depende el resto de oraciones que lo conforman.

Los párrafos deductivos son aquellos que contienen una oración temática inicial y su información se desarrolla de lo general a lo particular. El ejemplo que brinda Marín es el siguiente: «en las explicaciones, son deductivos los párrafos que comienzan con una definición y luego la despliegan, desarrollando aspectos menores y proporcionando ejemplos» (2015, p. 212). Los párrafos inductivos, en cambio, realizan el recorrido inverso a las deducciones.

En cuanto a la longitud de párrafos y oraciones, es necesario tener en cuenta que no deben ser excesivamente largos ni excesivamente cortos y deben encontrar una proporción adecuada y semejante entre sí. El productor de un texto debe evitar la densidad conceptual, causada por extensión excesiva por incisos abundantes o bien por el abuso en la segmentación de oraciones.

3.5. La progresión temática

Junto a la construcción de párrafos y al principio cohesivo que define a un texto, el concepto de *progresión temática* se torna ineludible al analizar su

estructura y al producirlo. Como su nombre lo indica, este concepto designa la forma en que progresa o avanza la información de un texto. Desde la perspectiva de la lingüística textual, pueden diferenciarse la información conocida o vieja (tema) de la información nueva (rema). La relación entre ambos tipos de informaciones adopta diferentes formas, de las que ilustramos solo dos.

Lineal: la información nueva de un enunciado se convierte en la información conocida del siguiente y así se produce un encadenamiento entre tema y rema sucesivamente como se presenta en el ejemplo en la figura 3. 1 .

Figura 3. 1. Forma lineal de la progresión temática

En el siglo XX se originaron diversos movimientos artísticos de vanguardia.

rema 1

Algunos de estos movimientos, como el Futurismo y el Surrealismo, proclamaron

(rema 1 = tema 2)

sus ideas a través de manifiestos. Los manifiestos surrealistas [...]

rema 2 (rema 2 = tema 3)

Con tema derivado: de un tema principal se derivan temas parciales.

El Surrealismo fue un movimiento artístico de vanguardia. Se interesó por el estudio de la psique humana, el inconsciente, los sueños. Su principal promotor fue Andre Breton. (Tema constante: «Surrealismo», y remas: «estudio de la psique humana»; «principal promotor»)

La progresión temática es un modo de análisis sintáctico que no se limita a la oración sino que se extiende a la totalidad del párrafo y exhibe su forma de organización lógica.

3. 6. Para reflexionar

No debemos olvidar que, junto a estos conceptos aquí desarrollados, los aspectos gramaticales y normativos (sintaxis, puntuación, legibilidad, etcétera) son ineludibles y debemos considerarlos a la hora de producir un texto, ya desde el borrador o primera versión.

3.7. Palabras clave

Proceso de escritura, etapas: planificación, textualización, revisión, conectores, marcadores discursivos, párrafos.

3.8. Actividades

Trabajo práctico 1

Te solicitamos que produzcas el borrador de un texto de tres párrafos (de 400 palabras) sobre los conceptos ya abordados en una de las asignaturas que estés cursando. Es muy importante el contenido de un texto pero en esta actividad pretendemos que te focalices en la forma, en la construcción de los párrafos, el tipo de párrafo, en la progresión del tema, en los conectores y marcadores, en la estructura del texto. Tené en cuenta que te pedimos un borrador y, por tanto, deberás seguir las etapas o pasos de la producción escrita: planificación, textualización o redacción y revisión. Es fundamental la relectura o relecturas del escrito, revisarlo y corregirlo antes de entregarlo.

Lista de referencias bibliográficas

- Calsamiglia Blancafort, Helena y Amparo Tusón Valls. (1999). *Las cosas del decir*. Ariel.
- Cassany, Daniel. (2021). *El arte de dar clase (según un lingüista)*. Anagrama.
- Klein, Irene (coord.). (2007). *El taller del escritor universitario*. Prometeo.
- Marín, Marta. (2009). *Conceptos clave. Gramática, lingüística y literatura*. Aique.
- Marín, Marta. (2015). *Escribir textos científicos y académicos*. Fondo de Cultura Económica.
- Martín Zorraquino, María A. y Estrella Montolío Durán (eds.). (1998). *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Arco Libros.
- Mateo, Silvia y Alejandra Vitale (coords.). (2013). *Lectura crítica y escritura eficaz en la universidad*. EUDEBA.
- Montolío Durán, Estrella. (2001). *Conectores de la lengua escrita. Contraargumentativos, consecutivos, aditivos y organizadores de la información*. Ariel.
- Sánchez Lobato, Jesús. (2007). *Saber escribir*. Aguilar.
- Serafini, María Teresa. (2005). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Paidós.

Las secuencias textuales

La denominación de órdenes del discurso [o secuencias textuales] se refiere a las distintas materias de que se componen los textos: narración, descripción, exposición y otras. El término órdenes se inspira en una proposición del lingüista francés Patrick Charaudeau, quien sostiene que la materia lingüística va cobrando forma en el momento del acto comunicativo.

YRAIDA SÁNCHEZ, *Coherencia y órdenes discursivos*

4.1. Definición de secuencia textual

En el capítulo anterior hemos definido al texto como una producción verbal, escrita u oral que transmite un mensaje organizado y coherente. En la década del setenta del siglo XX, con el auge de la lingüística textual, la pragmática y la teoría de los actos de habla, surge el interés por clasificar la gran cantidad y variedad de tipos de textos que los usuarios de una lengua producen en su vida cotidiana y en los diferentes ámbitos en los que participan. Así, uno de los propósitos es elaborar una tipología textual partiendo de la naturaleza de las estructuras textuales. Se han construido diversas tipologías pero hasta el momento ninguna ha podido reunir la totalidad de factores que inciden en la configuración de los textos. Ahora bien, hacia el interior de todo texto, podemos reconocer diferentes modos u órdenes discursivos que lo configuran. Fueron varios lingüistas –y de distintas perspectivas– quienes se dedicaron al estudio de estas formas u órdenes discursivos; entre ellos se destaca Egon Werlich (1975), quien propuso una tipología basada en las estructuras cognitivas (Ciapuscio, 1994, p. 49). A partir de la combinación de la dimensión cognitiva (modos de abordar la realidad) con la dimensión lingüística (modos de representar la realidad), reconoce la existencia de cinco tipos textuales básicos que pone en relación con las operaciones cognitivas y que denomina bases textuales:

- base descriptiva: relacionada con la percepción del espacio,
- base narrativa: relacionada con la percepción del tiempo,
- base expositiva: explica representaciones conceptuales (sintéticas o analíticas),
- base argumentativa: expresa una toma de posición o un juicio de valor,
- base directiva: indica acciones para el comportamiento del hablante.

Existen diversos sinónimos equivalentes a la expresión *secuencias textuales*: *modos discursivos*, *órdenes discursivos*, *bases temáticas*, *tramas textuales*, *prosas de base*, etcétera. Si pensamos en el origen de la palabra *texto*, que en latín significa ‘tejido’, tal vez la expresión *trama textual* nos ayude a graficar mejor el concepto y comprender fácilmente a qué se refiere una trama o secuencia. Pensemos en la trama como una red de hilos que se entrelazan organizadamente para conformar un tejido y traslademos la imagen a una red de palabras y frases (trama textual) que configuran un texto verbal.

Al igual que Werlich, Jean-Michel Adam (1992) también investigó esta cuestión. En su estudio, define la secuencia textual:

- La unidad textual que designo con la noción de secuencia puede definirse como una estructura. una red relacional jerárquica: magnitud descomponible en partes relacionadas entre sí y relacionadas con el todo que ellas constituyen (el texto).
- una entidad relativamente autónoma, dotada de una organización interna que le es propia y que está en relación de dependencia/independencia con el conjunto más vasto del que ella forma parte. (p. 28)

Adam determina que existen solamente cinco tipos de secuencias:

- descriptiva,
- narrativa,
- expositivo-explicativa,
- argumentativa,
- conversacional o dialogal.

4. 1. 1. Secuencia descriptiva

Se estructura en torno a un eje espacial. Se focaliza en los objetos en un mismo momento. Puede partir de un todo para detallar jerárquicamente sus partes y sus relaciones. Algunas particularidades de la lengua: verbos de estado (*ser, estar, tener, contener*, etcétera), imperfectivos (*estaba, constituía, parecía*), adverbios de modo y lugar (*allí, en ese lugar, en todo el mundo, arriba*).

A continuación presentamos un ejemplo de secuencia descriptiva. En la página del Museo del Prado, puede leerse una detallada descripción de la famosa obra de Diego Rodríguez de Silva y Velázquez. Reproducimos un fragmento de este texto de Francisco Calvo Serraller:

Consta de once figuras, más la acostada de un somnoliento mastín, distribuidas en los dos ejes, frontal y transversal, que articulan la composición del cuadro. En primer término, siguiendo un orden compositivo ondulante, de izquierda a derecha, según la visión del espectador,

virtualmente previsto por el artista a través del palpitante reflejo espejular de los reyes, nos encontramos con el propio Velázquez pintando frente a un gran lienzo de espaldas; a su lado, ocupando el centro, está la infanta Margarita, flanqueada a ambos lados por dos meninas que la atienden, respectivamente, María Agustina Sarmiento, que es la que le ofrece agua en un búcaro, e Isabel de Velasco. Inmediatamente después, aparecen una enana, Maribárbola, y un diminuto bufón, Nicolasito Pertusato, que patea al adormilado mastín; por detrás de éstos, distinguimos, en un plano umbrío, a Marcela de Ulloa, «guarda menor de damas» y a un guardadamas varón sin identificar. Por último, al fondo de la estancia, que es el obrador del pintor en el Alcázar, vemos la silueta a contraluz de José Nieto, jefe de tapicería de la reina, que abre o cierra la puerta del alargado cuarto. Estos dos grupos de personajes se distribuyen a lo largo y a lo ancho del espacio abarcado, cuya profundidad y altura de techo generan un gran vacío por encima de las cabezas, pero cuya penumbra ambiental está sabiamente animada por un haz luminoso lateral, que, procedente de una ventana a nuestra derecha, incide de lleno sobre la infanta Margarita, mientras que otro eje luminoso atraviesa la escena, en este caso, procedente de la radiante puerta del fondo y, a su vez, del halo que, desde el foco que irradia el entorno virtual de los reyes, rebota en el espejo. Estos efectos claroscurostas y la superposición de sendas perspectivas, lineal y aérea logran una sensación de realidad casi mágica. Emplazado originalmente, el cuadro, en el casi inaccesible despacho del rey, las interpretaciones que se han hecho sobre su móvil y significación son, por numerosísimas y variadas, inabordables. Predominan, en todo caso, dos, que se pueden considerar como complementarias: una de carácter político, que sintetiza la esperanza de supervivencia de una dinastía cada vez más amenazada; y otra, que alegoriza el triunfo de la Pintura. La situación de la infanta Margarita en el centro del primer plano del lienzo, donde se cruzan los ejes frontal y transversal, evidencia que ella es el principal objeto de atención del cuadro. Su protagonismo reside, precisamente, en ser centro de atención de los demás; tanto Velázquez como el rey la miran depositando en su frágil figura la esperanza de la posible salvación del futuro de la dinastía. (2020)

Figura 4. 1. *Las meninas* (1656) de Diego Rodríguez de Silva y Velázquez



Fuente: Museo del Prado

Nota: Óleo sobre lienzo, 320,5 x 281,5 cm

4. 1. 2. Secuencia narrativa

Se organiza en torno a un eje temporal (secuencia concentrada en desarrollos cronológicos finalizados). Reúne acontecimientos que se desarrollan sucesivamente, como también la transformación de esos acontecimientos y una relación causal. Responde a la pregunta: ¿qué ocurrió? Algunas particularidades de la lengua: verbos de acción perfectivos (*nació, se educó, dirigió*), adverbios y conectores temporales (*desde entonces, en la antigüedad, más tarde*, etcétera).

El texto de Gómez Alzate es un ejemplo de secuencia narrativa:

Gyorgy Kepes (1906-2002)

Artista húngaro de la Escuela de Artes de Budapest, Gyorgy Kepes como pintor y productor de cine vivió los horrores de la Primera Guerra

Mundial, que lo convencieron de que solamente el cine podría traer alegría al mundo visual y observar las metas sociales que el mundo se proponía conseguir. En 1930 viajó a Berlín y trabajó como colaborador de Laszlo Moholy-Nagy, uno de los principales representantes del movimiento de la Bauhaus. Kepes llegó a Estados Unidos en 1937, posteriormente se vinculó al Instituto Tecnológico de Illinois y formó el Instituto de Diseño; trabajó en el Departamento de la luz y del color del Instituto del Diseño en Chicago, entonces conocido como la nueva Bauhaus. Se integró al MIT en 1946 como profesor asociado de Diseño Visual, y en 1967 fundó el Centro de Estudios Visuales Avanzados (CAVS) del MIT, del cual fue su director hasta 1972. Él buscaba un cierto denominador común entre el paisaje abierto al artista y el que está abierto al científico. Los investigadores en CAVS han incursionado en el uso de tecnologías tales como láser, esculturas del plasma, arte del cielo y holografías como herramientas de la expresión en arte público y ambiental. (2008)

4.1.3. Secuencia expositivo-explicativa

Está relacionada con el proceso de comprensión, pues su finalidad es transmitir información de forma accesible. Se organiza sobre el eje lógico, a partir de una estructura elemental que implica la presencia explícita o implícita de una pregunta o un problema y su resolución. Algunas particularidades de la lengua: verbos en presente, pretérito perfecto compuesto, futuro imperfecto; tercera persona (texto escrito especialmente para lograr objetividad), conectores causales, consecutivos, etcétera.

Presentamos un ejemplo de secuencia expositivo-explicativa:

Diseños diseñados por diseñadores

[...] Diseño es un nombre genérico y se usa de manera ambigua. Igual lo empleamos para referirnos al conjunto de objetos que caracterizan un modo peculiar de resolver formal o técnicamente un producto (diseño mexicano, italiano o escandinavo), que cuando decimos que un objeto tiene diseño, haciendo alusión a la decoración usada en el maquillaje de algunos artículos comerciales; o cuando se habla de los productos y servicios que ostentan mejoras sobre un antecedente o dan solución relevante a cierto problema hasta entonces no resuelto. También se utiliza (de modo genérico) al designar el ejercicio profesional: diseño arquitectónico o urbano, diseño mecánico, diseño museográfico, diseño artesanal, diseño gráfico, diseño textil, diseño industrial, etcétera. Todas esas especialidades tienen en común el uso de un método de trabajo (generalmente consciente y similar), haciéndolas diferentes tan solo la utilización de técnicas de manufactura especializadas para

resolver los problemas específicos (en otras épocas –y aún en muchas comunidades– se ha identificado al diseñador con el nombre de lo que específicamente produce, más que con un término genérico: se le nombra tejedor, constructor, ceramista, ilustrador, herrero, etcétera). Cuando los campos de actividad en el ejercicio profesional se trasladan o cuando la aptitud de unos y otros diseñadores –más allá de la especialidad– les permite resolver con competencia problemas en los diversos campos (un caso muy corriente), surgen dificultades para nombrar con precisión el tipo de diseñador que está ejerciendo. El tema, finalmente, no es relevante; cualquier diseñador le queda claro que, más allá de la manipulación de ciertas técnicas y la especificidad de sus creaciones, su trabajo tiene mucho en común con el quehacer de cualquiera de sus colegas diseñadores (solo hay diseñadores sin apellido, modalidades en el hacer el diseño y productos diferentes; los diseñadores son plumas de un mismo ala). (Juez, 2002, pp. 18-19)

4.1.4. Secuencia argumentativa

Se organiza sobre un eje lógico-emocional. Tiene como finalidad la persuasión (convencer lógicamente y/o conmover emocionalmente). Su estructura básica se determina por la relación entre una hipótesis (idea central que se sostiene o defiende) y sus argumentos o pruebas. Algunas particularidades de la lengua: uso de la primera persona, conectores de causa, consecuencia, ordenadores. Presencia evidente de subjetividad, puesto que el objetivo de la argumentación es expresar opiniones o refutarlas.

El texto de Bórquez es un ejemplo de secuencia argumentativa:

El Photoshop. ¿Solo un retoque cosmético?

Ahora, si se supone que ninguna imagen es real, que el mero enfoque ya implica un sesgo, ¿por qué tanto revuelo alrededor de una fotografía? Es cierto que la foto podría haber pasado desapercibida entre el extenso catálogo de imágenes bélicas de Reuters, pero no lo fue: cientos de cibernautas denunciaron el truco y esto llevó a que la fotografía se instalara en el centro de la polémica. Así, para el sitio www.esisrael.org, las dos columnas de humo intenso colaborarían con el terrorismo islámico al intensificar la potencia del impacto. Y no fue solo esto lo que derivó de la publicación de la foto: se habló de que la superposición de viviendas densifican la población, que la palidez del cielo lleva a imaginar la modificación ambiental que produciría un ataque químico, que el incremento de los amarillos y los rojos en las fachadas de las casas aumenta el pintoresquismo del paisaje atacado y tiende a generar lazos de empatía con el agredido, etcétera. Roland Barthes (1982) seguramente

se sumaría a esta última apreciación ya que en su obra «La cámara lúcida» se observa que al autor francés no le gusta demasiado el color en la imagen fotográfica. (2015, pp. 31-32)

4.1.5. Secuencia instructiva

Se estructura en el eje de la(s) acción(es) y se dirige al receptor para dar órdenes, enseñar o aconsejar. Responde a la pregunta «¿qué se debe hacer?» o «¿cómo se hace?». Particularidades lingüísticas: uso del modo imperativo (ingrese) o de la forma infinitiva (ingresar).

Exponemos como ejemplo de secuencia instructiva, el texto utilizado por el célebre diseñador Bruno Munari para establecer una analogía con el método proyectual:

Arroz verde

1. Se pican finos, en abundancia y a partes iguales, cebolla y jamón que tenga grasa.
2. Se pone a fuego con un poco de aceite, se deja dorar.
3. Se lavan bien las espinacas, se escurren y se cortan muy finas.
4. Se hierven en agua abundante.
5. Se incorporan al jamón y a la cebolla dorados.
6. Se añade a lo anterior un poco de caldo y se sazona con sal y pimienta.
7. Se deja reducir un poco.
8. Se echa el arroz y se continúa la cocción añadiendo poco a poco cucharones de caldo.
9. Se retira del fuego cuando el arroz está en su punto.

Cualquier libro de cocina es un libro de metodología proyectual. (2016, p. 13)

4.2. Para reflexionar

Jean Michel Adam (1992) no reconoce la secuencia instructiva como sí lo hace Werlich (1975), quien a su vez no reconoce la trama dialogal. En nuestro espacio académico, la secuencia instructiva cobra relevancia debido a que es el modo discursivo que se emplea en las consignas o instrucciones que efectúan los y las docentes a la hora de evaluar. Incluso en los apartados de ejercicios prácticos de este libro utilizamos consignas (secuencia instruccional) para indicarles la actividad que deben realizar y cómo deben hacerla.

Como ya expusimos, cada una de estas seis secuencias o bases o tramas se relacionan con las actividades cognitivas (mentales) humanas. Lo importante, además de identificarlas en el texto, es recordar que son solamente seis.

Asimismo, Adam explica que varias de estas formas discursivas pueden estar presentes en un mismo texto pero que siempre habrá alguna dominante. Por ejemplo, en un tutorial puede haber varios tipos de secuencias pero siempre predominarán las instructivas y las explicativas; en una nota de opinión periodística es probable que haya secuencias narrativas, descriptivas, etcétera, pero predominará siempre la argumentativa, justamente porque es un texto de opinión, argumentativo. El reconocimiento de esa secuencia dominante nos indicará el tipo de texto. En los cuentos, novelas, relatos breves predominan las secuencias narrativas, y por eso a estos tres tipos de textos los llamamos narraciones. Adam también advierte que existen secuencias incrustadas en otras y que, muchas veces, resulta difícil establecer los límites entre unas y otras.

A modo de síntesis, es interesante aprender que en todas las lenguas del mundo solo existen cinco o seis modos de relacionarse mental y verbalmente con la realidad; y que cuando nos comunicamos a través de la lengua, lo hacemos con diferentes propósitos y a través de cinco o seis formas discursivas—las secuencias textuales— que optamos según necesitemos describir, narrar, explicar, argumentar, dialogar o dar instrucciones. En un texto, aunque sea breve, pueden estar presentes todas, sin embargo, siempre una será la dominante.

El propósito de esta lección es que los y las estudiantes puedan profundizar en la forma de los textos (la trama del tejido), en el modo en que utilizamos el lenguaje, en las operaciones lingüísticas que llevamos a cabo al comunicarnos. De esta manera, se gana en comprensión lectora y se perfecciona la producción escrita. No olvidemos que las secuencias explicativa y argumentativa son las tramas que predominan en los textos académicos.

4. 3. Palabras clave

Secuencia textual, descripción, narración, explicación, argumentación, instrucción.

4. 4. Actividades

Trabajo práctico 1

En el siguiente texto, «El nuevo perfil del diseñador» de Ana Díaz Schiavon, podemos reconocer las secuencias expositivo-explicativa, argumentativa y narrativa. Identificá y transcribí las marcas de cada una de ellas. Como

guía, formulamos esta pregunta: ¿qué indica que haya un cambio de tiempo verbal en el texto?

En el prólogo de uno de los libros de la serie *Design Thinking, Design Theory*, Friedman y Stolterman hablan así del valor del diseño:

Hace 400 000 años empezamos a producir lanzas. Hace 40 000 años ya producíamos herramientas especializadas. El diseño urbano y la arquitectura llegaron hace 10 000 años en Mesopotamia, probablemente con el diseño de interiores y muebles. 5000 años después se dio lugar al inicio del diseño gráfico y tipográfico en Sumeria con el surgimiento de la escritura cuneiforme. Después de esto, las cosas se empezaron a acelerar. Todos los objetos y servicios tienen cierto grado de diseño. La necesidad de diseñar –considerar una situación, imaginar una situación mejor y actuar para crear esa situación ideal– se remonta a nuestros antecesores prehumanos. Hacer herramientas nos ayudó a convertirnos en lo que somos hoy –el diseño nos ayudó a convertirnos en humanos. Aquí, los autores usan la definición del diseño en su modo más general y la sitúan en el epicentro de nuestra evolución como seres pensantes. Haciendo las concesiones necesarias para tomar esta definición como legítima (por desgracia, como diseñadores, no podemos erigirnos como los profetas de la evolución), podemos observar el vasto impacto que la actividad del diseño ha tenido y tiene en el desarrollo de las sociedades. El proceso mental del diseño ha existido siempre, y probablemente nos haya definido como humanos y haya definido los cambios sociales de nuestra raza junto a muchos otros factores. Pero ese proceso mental se ha ido profesionalizando a lo largo de la historia, ganando nuevas definiciones y capacidades específicas para cada campo del diseño (nos centraremos en definir estas capacidades y campos más adelante). Sin embargo, en los últimos años, ese proceso parece haberse revertido y llegado a las manos de la sociedad en general haciendo florecer nuevas soluciones a problemas ignorados por las instituciones y el mercado. Este nuevo concepto de innovación social es la base de una nueva tendencia económica denominada economía social. (2015, p. 10)

Trabajo práctico 2

En la siguiente actividad, analizaremos textos cuyo tema es la noción de *écfrasis*, un concepto que vincula las artes visuales con la literatura. En primer lugar, presentamos la entrada del diccionario de la Real Academia Española.

Écfrasis

Del lat. mod. *ecphrasis*, y este del gr. ἔκφρασις *ékphrasis*.

1. f. Ret. Descripción precisa y detallada de un objeto artístico.
2. f. Ret. Figura consistente en la descripción minuciosa de algo.

A continuación, transcribimos la explicación del concepto écfrasis; leé detenidamente los siguientes textos:

La denominación écfrasis es heredada, de acuerdo a Menéndez Pelayo, de la antigüedad: «a aquel ejercicio retórico [...] en Hermógenes, en Teon o en Aftonio, se designa con el nombre de *ecphrasis*, sección muy principal de los *progymnasmata*» (1942, p. 107). 1. En Hermógenes de Tarso, la écfrasis quedaba definida, a grandes rasgos, como una forma de descripción extendida, vívida y detallada. En principio, la descripción no se limitaba al arte pictórico, sino que era más abarcativa, incluyendo templos, lugares de interés, etcétera. De acuerdo al diccionario griego-inglés de los autores Liddell y Scott, écfrasis puede ser traducida como descripción. Un análisis de las dos unidades constitutivas de la palabra —la preposición *ἐκ* y el verbo *φράζω*— ilumina un poco más la cuestión: la expresión puede ser traducida como el dar a entender o el mostrar a partir de algo (en este caso, ese algo sería, como es claro, la representación visual). 2. La siguiente definición de écfrasis la proporciona el lingüista y estilista austríaco, Leo Spitzer: écfrasis es «la descripción poética de una obra de arte pictórica o escultórica» (1962, p. 72). Casi dieciocho siglos separan a Hermógenes de Spitzer, y no resulta difícil de notar las diferencias en sus concepciones; el ilimitado objeto del discurso ecfástico en Hermógenes deja lugar a una clara materia: las artes plásticas. También es relevante la adjetivación de «poética» dada a la descripción, pues esto no solo excluye a las no poéticas, sino que genera problemas teóricos al traer al primer plano la cuestión de cómo se discierne lo que es poético de lo que no lo es. (Rivero, 2018, p. 65)

Imagen, hipotiposis y écfrasis

Esta posibilidad de representar o de pintar mediante el significado del lenguaje y de las palabras aparecía ya contemplada en las retóricas clásicas. Aristóteles consideraba un valor el que los grandes autores fueran capaces de «poner ante los ojos» las escenas que describían. Esta cualidad, valorada también por retóricos latinos como Quintiliano, se hace textualmente posible gracias a una descripción especialmente detallada, vívida o exhaustiva, y ha quedado registrada en los manuales de retórica con el nombre de hipotiposis. Este nombre, en su etimología ya apunta al proceso de conformación o modelación de imágenes, pues procede de la preposición griega *hypo* (debajo de) y del verbo *tipo*

(formar, figurar, modelar), del que se deriva el sustantivo *tipos*, que significa también imagen o forma (De la Calle, 2005, p. 63). Por su parte, el Diccionario de Retórica, Crítica y Terminología Literaria de Angelo Marchese y Joaquín Forradellas describe la hipotiposis de la siguiente forma: «Descripción vívida de un hecho, persona o cosa, con una peculiar fuerza de representatividad, riqueza de matices y plasticidad de imágenes» (1989, p. 199). Aunque la hipotiposis se ha considerado en ocasiones como un fenómeno similar o igual al de la *écfrasis* es, rigurosamente hablando, su reverso (González Calvo 2007, p. 23) puesto que mientras la *écfrasis* –figura retórica que también se basa en la relación entre la imagen y la palabra– se centra en el proceso de conversión de una imagen plástica o un objeto existente en texto a través de la descripción, la hipotiposis se refiere a la conversión de un texto dado en imágenes en la mente del lector, por lo que podría considerarse el fenómeno inverso y/o complementario del anterior. (Llorente, 2017, pp.106-107)

Recuperando las distintas definiciones y características de *écfrasis*, como también la diferencia entre *écfrasis* e *hipotiposis*, elaborará un resumen que exponga con claridad estas dos nociones retóricas. A modo de ejemplo de *écfrasis*, transcribimos un fragmento del comienzo del libro *Las palabras y las cosas*, del filósofo Michel Foucault, en el que describe el cuadro de Velázquez muy detenidamente y lo vincula con la mentalidad y la estética del siglo XVII.

CAPÍTULO I LAS MENINAS

I

El pintor está ligeramente alejado del cuadro. Lanza una mirada sobre el modelo; quizá se trata de añadir un último toque, pero también puede ser que no se haya dado aún la primera pincelada. El brazo que sostiene el pincel está replegado sobre la izquierda, en dirección de la paleta; está, por un momento, inmóvil entre la tela y los colores. Esta mano hábil depende de la vista; y la vista, a su vez, descansa sobre el gesto suspendido. Entre la fina punta del pincel y el acero de la mirada, el espectáculo va a desplegar su volumen. Pero no sin un sutil sistema de esquivos. Tomando un poco de distancia, el pintor está colocado al lado de la obra en la que trabaja. Es decir que, para el espectador que lo contempla ahora, está a la derecha de su cuadro que, a su vez, ocupa el extremo izquierdo. Con respecto a este mismo espectador, el cuadro está vuelto de espaldas; solo puede percibirse el reverso con el inmenso bastidor que lo sostiene. En cambio, el pintor es perfectamente visible en toda su estatura; en todo caso no queda oculto por la alta tela que, quizá, va a absorberlo dentro de un momento, cuando, dando un paso hacia ella, vuelva a su trabajo;

sin duda, en este instante aparece a los ojos del espectador, surgiendo de esta especie de enorme caja virtual que proyecta hacia atrás la superficie que está por pintar. Puede vérselo ahora, en un momento de detención, en el centro neutro de esta oscilación. Su talle oscuro, su rostro claro son medieros entre lo visible y lo invisible: surgiendo de esta tela que se nos escapa, emerge ante nuestros ojos; pero cuando dé un paso hacia la derecha, ocultándose a nuestra mirada, se encontrará colocado justo frente a la tela que está pintando; entrará en esta región en la que su cuadro, descuidado por un instante, va a hacerse visible para él sin sombras ni reticencias. Como si el pintor no pudiera ser visto a la vez sobre el cuadro en el que se le representa y ver aquel en el que se ocupa de representar algo. Reina en el umbral de estas dos visibilidades incompatibles. El pintor contempla, el rostro ligeramente vuelto y la cabeza inclinada hacia el hombro. Fija un punto invisible, pero que nosotros, los espectadores, nos podemos asignar fácilmente ya que este punto somos nosotros mismos: nuestro cuerpo, nuestro rostro, nuestros ojos. Así, pues, el espectáculo que él contempla es dos veces invisible; porque no está representado en el espacio del cuadro y porque se sitúa justo en este punto ciego, en este recuadro esencial en el que nuestra mirada se sustrae a nosotros mismos en el momento en que la vemos. Y sin embargo, ¿cómo podríamos evitar ver esta invisibilidad que está bajo nuestros ojos, ya que tiene en el cuadro mismo su equivalente sensible, su figura sellada? En efecto, podría adivinarse lo que el pintor ve, si fuera posible lanzar una mirada sobre la tela en la que trabaja; pero de esta solo se percibe la trama, los montantes en la línea horizontal y, en la vertical, el sostén oblicuo del caballete. El alto rectángulo monótono que ocupa toda la parte izquierda del cuadro real y que figura el revés de la tela representada, restituye, bajo las especies de una superficie, la invisibilidad en profundidad de lo que el artista contempla: este espacio en el que estamos, que somos. Desde los ojos del pintor hasta lo que ve, está trazada una línea imperiosa que no sabríamos evitar, nosotros, los que contemplamos: atraviesa el cuadro real y se reúne, delante de su superficie, en ese lugar desde el que vemos al pintor que nos observa; este punteado nos alcanza irremisiblemente y nos liga a la representación del cuadro. (1968, pp.13-14)

Recuperando el concepto de secuencias textuales, te pedimos que en grupos de dos o tres estudiantes produzcan un texto de no más de veinte líneas. Ese texto tiene que ser la descripción de una de las obras artísticas que abajo les presentamos. En sus textos deberá predominar la secuencia descriptiva pero les sugerimos que además incorporen, en lo posible, otros dos tipos de secuencias. Al finalizar el texto, indiquen cuáles fueron las secuencias empleadas, mencionándolas y marcándolas en el texto.

Figura 4. 2. *Paseo por el acantilado en Pourville* (1882) de Claude Monet



Fuente: Instituto de Arte de Chicago

Nota: Óleo sobre lienzo, 66,5 x 82,3 cm

Figura 4. 3. *La lechera* (1658-1660) de Johannes Vermeer



Fuente: Rijksmuseum de Amsterdam

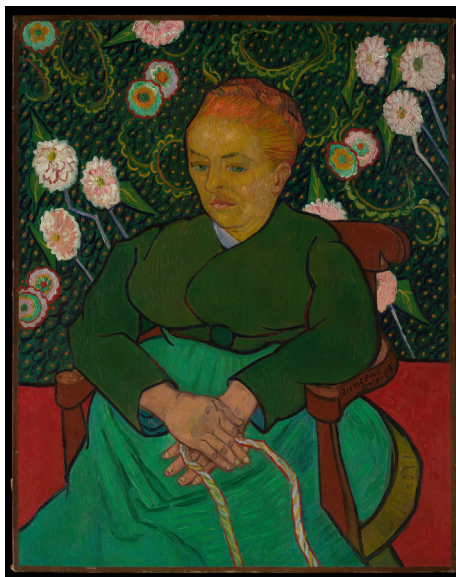
Nota: Óleo sobre lienzo, 46 x 41 cm

Figura 4. 4. *El 3 de mayo en Madrid o Los fusilamientos* (1814) de Francisco de Goya y Lucientes



Fuente: Museo del Prado, Madrid
Nota: Óleo sobre lienzo, 268 x 347 cm

Figura 4. 5. *La canción de cuna (Augustine Roulin) IV* (1888) de Vincent van Gogh



Fuente: Museo de Bellas Artes de Boston
Nota: Óleo sobre tela, 92 x 72 cm.

Figura 4. 6. *Fuji rojo* (1929-1933) de Katsushika Hokusai



Fuente: Colección Privada

Nota: Grabado, 25,1 x 37,2 cm

Sugerencia: no es necesario que se esfuercen en lograr un texto literario, lo importante es que sean buenos observadores al visualizar la obra elegida y logren un texto organizado y coherente. Además, deben demostrar que distinguen las secuencias textuales. Recuerden releer, revisar, corregir y reescribir el primer borrador hasta llegar a la versión final.

Lista de referencias bibliográficas

- Adam, Jean-Michel. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan.
- Bórquez, María José. (2015). El photoshop en guerra: algo más que un retoque cosmético. *Cuaderno del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, (54), pp. 29-37.
- Calvo Serraller, Francisco. (6 de agosto de 2020). Las meninas (Velázquez). *Enciclopedia voz Museo del Prado*. <https://www.museodelprado.es/aprende/enciclopedia/voz/meninas-las-velazquez>
- Ciapuscio, Guiomar E. (1994). *Tipos textuales*. Ciclo Básico Común UBA.
- Díaz Schiavon, Ana. (2015). El nuevo perfil del diseñador. En Francisco Jarauta y Pedro Medina (eds.), *Cuadernos de Diseño 5: Pedagogías*. Editorial IED.
- Foucault, Michel. (1968). *Las palabras y las cosas*. Siglo Veintiuno Editores.

- Gómez Alzate, Adriana. (2008). Gyorgy Kepes y la relación entre el arte y la tecnología. *Revista KEPES*, 5(4), pp. 59-71, http://blogs.fad.unam.mx/academicos/enrique_dufoo/wp-content/uploads/2014/02/La-relaci%C3%B3n-entre-el-arte-y-la-tecnolog%C3%ADA-Kepes
- Juez, Fernando Martín. (2002). *Contribuciones para una antropología del diseño*. Gedisa.
- Llorente, María E. (2017). *La visualización como vehículo de la comunicación poética*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. <http://www.adversus.org/indice/nro-32/notas/XIV3205.pdf>
- Munari, Bruno. (2016). *¿Cómo nacen los objetos? Apuntes para una metodología proyectual*. Editorial Gustavo Gili.
- Rivero, Joaquín. (2018). Una breve introducción al concepto de écfrasis. *Revista [sic]*, Año VIII, (20), pp. 64-71. <http://www.cajaderesonancia.com/archivos/Alejandra%20Dopico%20sobre%20Luis%20Bravo%20Revista%20Sic.pdf#page=64>
- Sánchez, Yraida. (1993). Coherencia y órdenes discursivos. *Revista Letras*, 50. Instituto Pedagógico CILLAB, pp. 61-82.

La explicación

5.1. Introducción

A partir de este capítulo, nos centraremos en temas relacionados con el género académico, es decir, con aquellos tipos de textos como el resumen, el informe de lectura, la respuesta de examen, el manual, el diccionario, el artículo de investigación, la monografía, la tesis, la tesina, entre otros. No olvidemos que son textos que circulan en el ámbito universitario, que son producidos y leídos por especialistas, investigadores, profesores y estudiantes.

Hemos visto en el capítulo anterior las seis secuencias textuales, esto es, las diversas formas en que se organiza la comunicación lingüística según las intenciones del enunciador (quien toma la palabra o produce por escrito un mensaje con la intención de narrar, describir, explicar, argumentar, dialogar o dar instrucciones). Dijimos que en un texto pueden estar presentes las seis secuencias y que, sin embargo, la secuencia predominante será la que determine el tipo de texto. Si predomina la secuencia argumentativa será un texto argumentativo, como por ejemplo, una tesis: en este texto predomina la secuencia argumentativa pero también podemos encontrar otras secuencias como la explicativa y la descriptiva.

En relación a los textos académicos que se mencionan en el primer párrafo podemos decir que en cada uno de ellos el tipo de secuencias que contengan y que predominen depende de su finalidad. Como la finalidad de los textos académicos es la de transmitir o construir conocimiento, en ellos predominan las secuencias explicativas y las argumentativas. No significa, de todos modos, que no esté presente otro tipo de secuencias, sino que las que aparecen en mayor medida son la explicativa y la argumentativa, como secuencias prototípicas de los textos académicos.

Si explicar es transmitir conocimiento sobre un objeto a un destinatario que desconoce o sabe poco acerca de ese objeto, argumentar es adoptar una posición específica con respecto al objeto de conocimiento. En textos simples o de fácil comprensión, ambas formas se evidencian de modo directo pero en los textos más complejos –ya sea por su objeto de estudio o por su organización– la explicación y la argumentación aparecen muy interrelacionadas y es difícil separarlas. Es que, muchas veces, para argumentar (sostener una idea) se necesita explicar.

En este capítulo nos focalizaremos en el texto expositivo-explicativo, en aquel texto en el que predominan las secuencias explicativas. Su finalidad

es la de transmitir conocimiento, que su destinatario sepa o conozca algo. En este tipo de textos, entre explicador y destinatario, entre autor y lector se da una relación cognitiva (se intenta que el lector comprenda).

Los textos expositivo-explicativos se presentan en distintos contextos y de formas diferentes. Predominan en entradas de diccionarios, enciclopedias, manuales (biología, historia, geografía, etcétera), exposiciones orales de docentes y alumnos, exámenes parciales, informes de lectura, informes de investigación, artículos de divulgación científica, entre otros. A modo de ejemplo, este mismo capítulo es una clase de introducción a la lectura y escritura académicas; por tanto es un texto expositivo-explicativo escrito. ¿Por qué se denominan expositivo-explicativos? Paula Roich explica la diferencia:

los textos expositivos se limitan a presentar el contenido informativo, las explicaciones, además de brindar ese conocimiento, expresan la voluntad de desplegar una serie de mecanismos adicionales que faciliten la comprensión de lo que se está exponiendo. En este sentido podemos decir que la explicación se caracteriza por la voluntad de dar a conocer un determinado saber acerca de un objeto, hecho o relación al tiempo que presenta un desarrollo o una expansión del tema. El acento no está puesto solo sobre el objeto a explicar sino que también se tiene en cuenta al destinatario. De esta manera, dado el carácter pedagógico del discurso explicativo, el enunciador hará uso de recursos didácticos para acercar el saber al receptor. Por eso se dice que, implícita o explícitamente, las explicaciones siempre parten de un problema que el desarrollo del texto se encargará de dilucidar. Debido a que no es muy frecuente encontrar textos expositivos puros, esto es, carentes de alguna variedad de estrategia explicativa, muchos prefieren hablar de textos expositivo-explicativos. (2007, p. 51)

Podemos ejemplificar la explicación de Roich con un texto expositivo-explicativo muy conocido en el ámbito académico: la clase del profesor o clase magistral sobre el objeto de estudio de su disciplina, como por ejemplo la sociología. El docente iniciará su clase exponiendo diferentes definiciones de esta ciencia según las diferentes perspectivas que la abordan, expondrá sobre sus alcances, mencionará los sociólogos más destacados, etcétera. Sin embargo, pueden surgir dudas en los estudiantes, preguntas, reflexiones que llevarán al docente a explicar esos interrogantes y lo hará buscando determinados recursos para que se comprenda su clase. Roich añade y aclara:

Las explicaciones, entonces, tienen lugar cuando no se comprendió algo en su totalidad o si el docente prevé que determinados tópicos podrían presentar dificultades para su comprensión. Por otra parte, también se

desarrollan cuando la respuesta que nos ofrecieron no fue satisfactoria y eso nos generó más curiosidad o si no tenemos conocimiento acerca de algo en particular. En todos estos casos planteamos una serie de preguntas: ¿por qué?; ¿para qué?; ¿cómo?; ¿cuál es la diferencia entre...?, ¿qué es? Cada una de ellas permite delimitar el tema con claridad, buscar fuentes de información y diferenciar los aspectos constitutivos de aquello que queremos aclarar. De este modo, podemos decir que las explicaciones siempre se inician con una pregunta que dará lugar a la expansión de un tema para que se comprenda mejor. Asimismo, las preguntas se formulan a quienes consideramos que están capacitados para respondernos puesto que tienen una «autorización social». De todas maneras, hay que tener en cuenta que esto no significa que quienes respondan tienen posesión de un saber absoluto imposible de cuestionar o que las preguntas planteadas son las últimas o definitivas. (2007, p. 52)

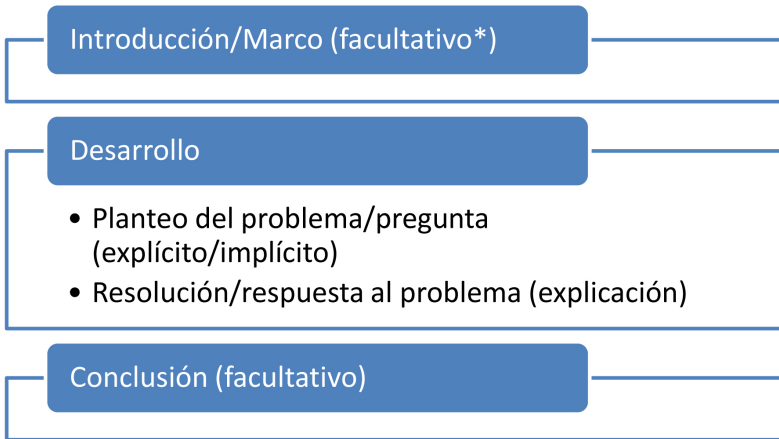
Pensemos, entonces, que esas preguntas son los interrogantes básicos que propician una explicación. La clase sobre sociología se desarrolla a partir de la pregunta ¿qué es la sociología? Como dijimos, cuando estudiamos los géneros discursivos o tipos de textos, para comprenderlos mejor o para mejorar nuestra escritura es necesario distinguir o reconocer la estructura u organización de esos textos.

Para concluir, recordemos que la explicación se inicia en una situación comunicativa asimétrica, es decir, el emisor o el explicador posee un saber que el destinatario desconoce total o parcialmente. Al finalizar la explicación, esa relación debe volverse simétrica. En el caso de una situación educativa, el docente es el explicador y es quien debe lograr que sus estudiantes comprendan el tema. ¿Cuál es la forma que tiene un docente de constatar si sus estudiantes han aprendido o no? Mediante la evaluación. Observen cómo este dispositivo, la evaluación, va a generar otro tipo de texto explicativo como lo es, por ejemplo, el examen parcial. La diferencia con la clase es que en el parcial el autor es el propio estudiante. Si bien se mantiene cierta asimetría en el examen parcial, el estudiante –el autor de ese texto– debe resolver su evaluación demostrando sus conocimientos y suponiendo que el destinatario de su texto –el docente– no conoce acerca del tema que trata.

5. 2. Estructura del texto expositivo-explicativo

La estructura del texto expositivo-explicativo se presenta en la figura 5. 1. La introducción y la conclusión son facultativas, significa que pueden estar presente o no en esa estructura. En esta estructura de tres partes, lo importante es el desarrollo.

Figura 5. 1. Estructura del texto expositivo-explicativo



Al iniciar una explicación se presenta el problema o pregunta que se planteará. Puede señalarse el marco teórico desde el que se abordará la cuestión (muchas explicaciones comienzan con un marco o presentación del problema/pregunta). A continuación, se desarrolla la explicación: la resolución del problema o la respuesta a la pregunta que la inició. Diversos textos de esta clase concluyen con una evaluación o cierre, en el que se retoman algunos puntos importantes.

5. 3. Características de la explicación

El texto expositivo-explicativo se caracteriza por:

- el uso de un discurso formal, académico,
- el predominio de oraciones enunciativas (afirmativas o constativas),
- el predominio del tiempo presente de indicativo,
- la preferencia por el empleo de la tercera persona,
- la tendencia a la objetividad (lo cual supone evitar el empleo de expresiones subjetivas),
- el uso de vocabulario científico o técnico.

5.4. Estrategias o recursos de la explicación

5.4.1. Definición

Es un recurso que consiste en otorgarle significado a un concepto, en delimitarlo, en precisar lo que el objeto es. *Finis* en latín significa ‘fin, límite’, por lo que *definición* se vincula estrechamente con el sentido de *delimitación*. Los diccionarios y las enciclopedias son los textos académicos que se identifican claramente con la definición. Tomemos como ejemplo la entrada de diccionario *surrealismo*:

Surrealismo

Del fr. *surréalisme*.

m. Movimiento artístico y literario iniciado en Francia en 1924 con un manifiesto de André Breton, y que intenta sobrepasar lo real impulsando lo irracional y onírico mediante la expresión automática del pensamiento o del subconsciente.

(Diccionario de la RAE)

En el ejemplo se observan las partes de la definición: el primer término, en este caso la entrada de diccionario, es *surrealismo* y el segundo término es el significado: «Movimiento artístico y literario...». Entre ambos términos se establece una relación de igualdad o equivalencia. En las entradas de diccionario o enciclopedia no es necesaria la presencia del verbo *ser*, marcador precisamente de esa equivalencia. La acción de definir predomina en los textos expositivo-explicativos porque es la respuesta necesaria a la pregunta: ¿qué es x?, ¿qué significa x?, ¿a qué se denomina x?, etcétera. Marta Marín afirma en relación con los géneros discursivos científico-académicos: «Frecuentemente, en las primeras páginas de un texto científico o académico, se formula –en ocasiones, se reformula– la definición del objeto de conocimiento acerca del cual se escribe, para acotar y delimitar el campo de estudio» (2015, pp. 91-92).

A modo de ilustración de los conceptos aportados por Marín, citamos el siguiente fragmento de la introducción de una ponencia en un foro académico (Vidal Prada, 2013, p. 2):

I. Introducción

Al remitirnos a los orígenes etimológicos de la palabra *designio* (diseño), entendida esta como una derivación del latín *signum*¹, nos permitimos pensar en el diseñador industrial como alguien que «traza un camino». Camino, en el cual la idea pensada, transformada y convertida en objeto,

no solo es un proceso físico, sino la determinación de ciertas cualidades físicas y perceptivas que se reflejan en una identidad propia: el acto de diseñar (designare). En nuestra práctica diaria dotamos a los objetos de señales, de signos y de identificadores que permiten no solo su reconocimiento, sino también su paso a través del tiempo, y principalmente, el reflejo de la construcción de un pensamiento determinado, la materialización de una idea y/o concepto, y posiblemente, una intención específica, por lo general, una intención transgresora y justificada [...]. El diseño industrial como un verbo, puesto en práctica, es un proceso creativo, que se hace evidente en el planteamiento y ejecución de un proyecto 2. Hablamos de un proyecto, no solo desde el punto de vista de configuración formal, sino como una serie ordenada y coherente de pasos, que no solo entrelaza el paso formal de la idea convertida en objeto, sino también un antes y un después del objeto.

1 El vocablo Diseño está compuesto, en primer lugar, por el prefijo *de*, del cual puede extraerse un significado genérico referido a determinación de algo; y en segundo lugar, este término está constituido por el sustantivo *signum*, desde el que puede reconocerse el concepto de *signo* o señal, marca, insignia, enseña; todas ellas palabras variantes de una misma significación: la *seña*, el signo de una cosa. (Zimmermann, 1998, p. 111)

2 El teórico Tomás Maldonado se refirió a este proceso, con el término proyectación. (Nota del autor)

En este breve fragmento no solo se evidencia la definición como procedimiento inicial para delimitar el objeto de análisis en cuestión sino que el autor recurre a otras estrategias propias de la explicación como la comparación y el ejemplo. Sin embargo, son recursos que en esta primera parte de presentación del trabajo son empleados para delimitar con mayor precisión el objeto, en este caso, el concepto de diseño.

5. 4. 2. Ejemplos

Los ejemplos son estrategias muy recurrentes en el discurso académico y, fundamentalmente, en el pedagógico. Se emplean cuando se necesita ilustrar un concepto general o un concepto abstracto. Por ejemplo, en el texto «El lujo» de Bruno Munari, que transcribimos en el capítulo 6, el autor explica:

Naturalmente el lujo está relacionado con la arrogancia y con el dominio sobre los demás. Está relacionado con un falso sentido de autoridad. Antiguamente la autoridad era el brujo que tenía aderezos y objetos que solo él podía poseer. El rey y los poderosos se vestían con costosísimos

tejidos y pieles. Cuanto más sumido en la ignorancia se tenía al pueblo más rodeada de riquezas se mostraba la autoridad. (2016, p.12).

Munari amplía su explicación –en este caso, la idea del vínculo entre el lujo y la arrogancia– recurriendo a un hecho particular, a un ejemplo de la historia antigua.

5. 4. 3. Comparaciones y analogías

La comparación es la relación de igualdad o diferencia que se establece entre dos o más objetos, conceptos o hechos. La analogía, en cambio, establece una identificación entre dos objetos, conceptos o hechos, y según Elvira Narvaja de Arnoux: «su forma más general es A es a B como C es a D. Las partes puestas en relación en la analogía pertenecen a campos diferentes» (2002, p.59).

5. 4. 4. Citas de autoridad

Marta Marín las denomina *evidencias citativas* y consisten en mencionar en el texto a otros autores para legitimar las propias afirmaciones. Es una estrategia recurrente y necesaria, puesto que todo texto científico-académico deber sostenerse y fundamentarse en el saber anterior. Los y las estudiantes, por otra parte, deben dar cuenta en sus producciones escritas y orales de la bibliografía consultada sobre el tema u objeto de estudio. Existen diversas maneras de citar a un autor: directa o indirectamente.

5. 4. 5. Reformulaciones o paráfrasis

Reformular o parafrasear un enunciado es transformarlo en un segundo enunciado sin que cambie su significado. En el género académico, el empleo de la reformulación se relaciona con la aclaración o con la búsqueda de claridad o transparencia para explicar conceptos o términos que suponen cierta complejidad para destinatarios sin conocimientos previos en la materia que se trata. *Es decir, esto es, en otras palabras* son construcciones características de la explicación.

5. 4. 6. Organizadores del discurso

Son los marcadores discursivos que se utilizan para ordenar u organizar el texto: *en primer lugar, primero, en segundo término, por un lado, por otra parte, finalmente, en resumen, en conclusión*, etcétera. Estas construcciones han sido analizadas en el capítulo 3, «La escritura». Estos marcadores contribuyen a organizar las partes de una explicación.

5. 5. La reformulación resuntiva o resumen

Cuando el objetivo de la lectura es aprender, una práctica habitual de estudio para comprender el texto y retener su contenido es la reformulación reductiva o resumen de ese texto. Si bien se trata de una práctica muy conocida que hemos desarrollado desde los inicios de nuestra escolaridad, actualmente se observa en muchos estudiantes que el ejercicio de resumir un texto no resulta tan sencillo. Fue Teun van Dijk (1980) quien propuso ciertos conceptos clave para analizarlo, tales como macroestructura (contenido global de un texto), macrorreglas (reglas del resumen), etcétera. Las macrorreglas son tres operaciones cognitivas: supresión (en simultaneidad con la selección de la información), generalización y construcción (o integración). Al aplicarlas, se obtiene la macroestructura del texto, es decir, su contenido semántico. En términos de van Dijk, «esta clase de reducción semántica es necesaria para comprender, almacenar y reproducir discursos» (1980, p. 48).

5. 6. Para reflexionar

A pesar del efecto de objetividad, precisión e impersonalidad o despersonalización que adopta el discurso explicativo científico-académico, debemos reflexionar sobre la misma idea de efecto, puesto que el discurso se construye aparentemente como verdadero, sin posibilidad de ser refutado. Según Carolina Tosi:

el libro de texto parecería explicar cosas o hechos, cuando en verdad alude a discursos: lo que otra fuente dijo sobre un concepto. Al silenciar las fuentes y al no incorporar explícitamente discursos previos o puntos de vista diferentes en los segmentos explicativos, el saber puede ser percibido por los destinatarios como «natural», «experiencial», «transparente» y no como el resultado de polémicas disciplinares y de una compleja construcción discursiva. (2018, p. 133)

A modo de cierre de esta propuesta de reflexión, consideramos relevantes las palabras de Beatriz Hall: «Las definiciones, entonces, son modos de presentar objetos según la ilusión de que ellos existen en el mundo ciertamente como se los define» (Hall, 2011, p. 135). La citamos del libro de Carolina Tosi (2018, p. 156).

5.7. Análisis de textos

Apliquemos las macrorreglas establecidas por Teun van Dijk al siguiente texto:

Influencia de vanguardias del siglo xx en el diseño editorial

Brega, Natalia

El siglo xx fue una época de grandes cambios sociales, políticos, culturales y económicos que dieron origen a movimientos artísticos como respuesta a estos cambios radicales que cuestionaron los valores, sistemas de organización y funciones sociales establecidos. Las realidades locales influyeron profundamente en las ideas de artistas y teóricos.

Algunos de estos movimientos artísticos como el futurismo, el dadaísmo, la escuela de De Stijl, la Bauhaus y el constructivismo tuvieron un fuerte impacto sobre las artes visuales y gráficas, a través del surgimiento de nuevos conceptos como el lenguaje gráfico de la forma y la comunicación visual. Esta influencia se aprecia en la evolución de varias disciplinas como el diseño tipográfico, publicitario y editorial.

La evolución del diseño editorial está directamente relacionada con la pintura, la poesía y la arquitectura del arte moderno. Lo cierto es que muchos de estos movimientos vanguardistas utilizaban como medio de difusión de sus ideologías materiales gráficos como el cartel y el libro, entre otros. Esto permitió la inclusión de nuevos recursos teóricos y comunicacionales en el diseño: utilización de formas abstractas, adopción de teorías del color, aportes de la Gestalt, el fotomontaje, el collage y la tipografía.

Por lo tanto, fueron las vanguardias artísticas las que permitieron que el diseño gráfico se convirtiera en una disciplina en constante evolución. (2009, p. 15) [Adaptado por la autora]

Si se aplican las tres macrorreglas, se obtiene la macroestructura o contenido global del fragmento citado: 'las vanguardias artísticas del siglo xx influyeron notablemente en el diseño gráfico y contribuyeron a su constante evolución'.

Es verdad que el título anticipa el significado y el último párrafo del texto actúa como resumidor del contenido total y, por lo tanto, facilita identificar su macroestructura. El primer párrafo aporta información general y los dos subsiguientes particularizan la idea del primero. En síntesis, con la supresión se omiten detalles al tiempo que se selecciona la información relevante. Un ejemplo de generalización es la denominación «movimientos artísticos» para abarcar al futurismo, dadaísmo, etcétera. Como es un texto de fácil lectura, no resulta necesaria la operación de construcción, es decir, la formulación de proposiciones que sustituyen a otras.

5. 8. Palabras clave

Texto expositivo-explicativo, estrategias de la explicación, macrorreglas, reformulación resuntiva.

5. 9. Actividades

Trabajo práctico 1

El contenido de este capítulo, al igual que el resto de los capítulos del libro, es un texto expositivo-explicativo. Les proponemos analizar su organización discursiva, sus estrategias y sus particularidades en función de su carácter explicativo. Les recomendamos ir sumando al análisis los saberes de los capítulos precedentes.

Para ampliar sus saberes, les pedimos que lean el capítulo 4 «La explicación» del libro *Lectura y escritura eficaz en la universidad* (2013) de Silvia Mateo y Alejandra Vitale. En el capítulo hay actividades; no las realicen, solo lean los ejemplos que las autoras proponen. La estructura de este capítulo tiene tres partes (introducción, desarrollo y conclusión) que no están indicadas con subtítulos.

En grupos de no más de tres participantes:

1. Señalar en un cuadro o gráfico esas partes indicando sus límites y el contenido resumido de cada una.
2. Seleccionar cuatro de las características o rasgos del texto expositivo-explicativo que estén presentes en este mismo capítulo.
3. Transcribir tres estrategias diferentes que la autora de este capítulo haya utilizado al redactarla.

Lista de referencias bibliográficas

- Brega, Natalia. (2017). Influencia de las vanguardias del siglo xx en el diseño editorial. *Creación y Producción en Diseño y Comunicación*, (21), pp. 15-18.
- Klein, Irene (coord.). (2007). *El taller del escritor universitario*. Prometeo.
- Mateo, Silvia y Alejandra Vitale (coords.). (2013). *Lectura crítica y escritura eficaz en la universidad*. EUDEBA.
- Munari, Bruno. (2016). *¿Cómo nacen los objetos? Apuntes para una metodología proyectual*. Editorial Gustavo Gili.
- Narvaja de Arnoux, Elvira, Mariana Di Stéfano y Cecilia Pereira. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. EUDEBA.

- Roich, Paula. (2007). La explicación. En Irene Klein (coord.), *El taller del escritor universitario*. Prometeo.
- Sánchez Miguel, Emilio. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Santillana.
- Tosi, Carolina. (2018). *Escritos para enseñar. Los libros de texto en el aula*. Paidós.
- Van Dijk, Teun. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI Editores.
- Vidal Prada, Ernesto. (2013). La idea de los objetos. x *Foro Académico*. xii *Festival Internacional de la Imagen*. file:///G:/Vidal_E-La_idea_de_los_objetos.pdf

Capítulo 6

La argumentación

Argüir, princ. Siglo xv Tom. del lat. *arguere* íd.
Deriv. Argumento, h. 1250, lat. *argumētum* íd.; argumentar, princ.
Siglo xv, lat. *argumentari* íd.; argumentación. Argucia 'sutileza', princ.
Siglo xvii, lat. *argutia* íd., de *argūtus* 'expresivo', 'ingenioso', propiamente
participio de *arguere*.

JOAN COROMINAS, *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*.

6.1. El texto argumentativo

El estudio sobre la argumentación es tan amplio y proviene de tan diversos enfoques teóricos que resulta difícil ofrecer una síntesis de la definición sobre este modo discursivo. Desde una generalización puede establecerse la acción de convencer o de persuadir como los objetivos buscados por el discurso argumentativo.

A modo de síntesis, puede definirse al «discurso o texto argumentativo como el conjunto de estrategias de un orador que se dirige a un auditorio con vistas a modificar el juicio de dicho auditorio, conseguir su adhesión o hacer que admita una determinada situación, idea, etcétera» (Álvarez Angulo, 2001, p. 48).

En su diccionario etimológico, Joan Corominas señala varios términos que caracterizan a la argumentación: «argucia», «sutileza», «ingenioso» aparecen en la entrada «Argüir», como se lee en el epígrafe que da inicio a este capítulo. Evidentemente, son rasgos que caracterizan a un argumentador eficaz. En este sentido, vale resaltar el papel del enunciador en este tipo de discurso, quien se hace presente en su enunciado adoptando una postura o posición sobre un tema. Este posicionamiento se traduce en una tesis (o hipótesis) que el argumentador debe defender mediante diferentes clases de argumentos, razonamientos o pruebas.

La argumentación está presente en distintos géneros discursivos tales como los debates, las notas de opinión, las entrevistas, las cartas de lectores, la crítica, en los medios de comunicación. Constituye, además, la base discursiva del lenguaje político, jurídico y religioso, como también de la publicidad y de la propaganda.

En el contexto académico, en los distintos campos del saber, la argumentación es una práctica discursiva disciplinar que atraviesa diversos

géneros textuales como el ensayo, la tesis y su defensa, la ponencia, la conferencia, entre tantos otros. Y por esta razón, Padilla y Douglas (2011) sostienen lo siguiente:

estos textos nos desafían a modos de lectura específicos. Cuando los leemos no solo importa saber cuál es el tema y recordar un cierto número de informaciones; cobra mucha importancia saber:

- quién escribe el texto (enunciador),
- desde qué postura lo hace (punto de vista o tesis),
- cómo sostiene esa postura (razones o argumentos),
- para qué (propósito),
- para quién lo escribe (destinatario),
- en qué contexto histórico, social y cultural lo escribe,
- con quién comparte su postura (argumentos de autoridad),
- con quién no comparte su posición (tesis y argumentos adversos) (p. 8)

Para ejemplificar la explicación del segundo párrafo que ofrecen las autoras del capítulo sobre la argumentación, pensemos por ejemplo en un debate de mucha actualidad: ¿Es mejor la educación presencial o la educación a distancia? Este interrogante sería el tema o la cuestión a tratar. A continuación les ofrecemos un ejemplo.

Tema (o pregunta o cuestión): ¿es mejor la educación presencial o la educación a distancia? (de aquí surgirá la hipótesis o tesis según quien la enuncia).

Enunciadores/as (posibles en este caso): estudiantes, docentes, funcionarios del gobierno expertos en educación, especialistas, pedagogos, padres/madres/tutores, etcétera (serán quienes planteen una postura con respecto al tema; de esta postura, surgirá la hipótesis).

Hipótesis o tesis (posibles con respecto al tema o pregunta):

- la educación presencial es irremplazable,
- la educación a distancia es la mejor opción del futuro,
- la educación ideal es la combinación de ambas modalidades.

(Podríamos enunciar un sinnúmero de hipótesis según las posturas o posiciones de quienes argumentan).

Argumentos o razones que sostienen la hipótesis. Para la primera hipótesis, 'La educación presencial es irremplazable', los siguientes argumentos pueden fundamentarla:

- en la educación es necesario el contacto personal, la comunicación cara a cara, etcétera;
- el aula es el espacio donde se intercambian ideas y se socializa con los pares;

- el pedagogo Tonucci afirma que el aprendizaje necesita de la interacción social (argumento cita de autoridad, es decir, se selecciona una voz autorizada que respalde la hipótesis);
- la educación en entornos digitales nos libera de horarios restringidos, defienden los estudiantes de secundaria (argumento opuesto a la tesis que puede ser discutido por el enunciador).

6.2. Tesis (o hipótesis) sostenida en un texto argumentativo

La tesis (o hipótesis) es la idea fundamental en torno a la que se reflexiona; puede aparecer al principio o al final del texto. En este caso se omite la conclusión por ser innecesaria, ya que puede afirmarse que la tesis ocupa su lugar.

La tesis puede ser constativa (por ejemplo: ‘los estudiantes universitarios prefieren la educación presencial’) o inductiva (por ejemplo: ‘los estudiantes de la Universidad del Comahue se sienten agobiados con las clases a distancia’; ‘los estudiantes de la Universidad de Río Negro se sienten agobiados con las clases a distancia’; ‘los universitarios de la región se sienten agobiados con las clases a distancia’. Es decir, se parte de casos o hechos concretos –los dos primeros enunciados– y se llega a una generalización –el tercer enunciado–).

La tesis puede estar explicitada o no en el texto. En el caso de la tesis explícita puede estar al comienzo, es decir, antes del despliegue de los argumentos, o al final, después de estos. En este último caso, el texto presenta un despliegue progresivo en el que se van encadenando argumentos que conducen a la hipótesis, que en estos casos coincide con la conclusión. En cuanto a la tesis implícita, es el lector quien debe formularla a partir de un trabajo de deducción. Para ello, se orientará a partir de lo que el autor dice en distintas partes del texto o a partir de lo que no dice pero sugiere.

A modo de síntesis de este apartado, podemos recuperar la estructura base de la secuencia argumentativa (capítulo 4):

Componente 1 (argumentación secuencial o lineal):

1. hipótesis (o tesis) sostenida,
2. argumentos (que sostienen la hipótesis).

Componente 2 (argumentación polémica o dialéctica):

1. contraargumentos,
2. refutación de los contraargumentos.

6.3. Pruebas o argumentos

A continuación, presentamos un resumen del capítulo 5 «La argumentación» de Paulina Bettendorf y Florencia Magnanego (2013).

Los orígenes de la argumentación se remontan a la antigüedad griega, con los sofistas, Platón y Aristóteles. En esos tiempos, el término *argumentación* no existía y este tipo de discurso se denominaba retórica, que significa ‘oralidad’, ‘arte de hablar en público’. La retórica –así se tituló el libro escrito por Aristóteles– fue definida por este filósofo como: «técnica cuyo objetivo es conocer en cada caso aquello que puede persuadir».

Desde la antigüedad fueron cambiando y ampliándose los estudios hasta que a mediados del siglo xx, se publica la *Nueva retórica* de Perelman y Olbrecht-Tyteca (1994). De este modo, los estudios sobre argumentación cobran un impulso notable y se extienden a todos los ámbitos sociales.

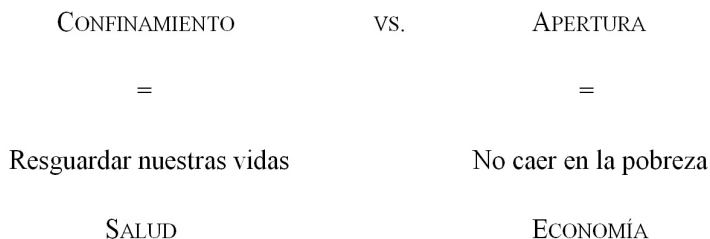
Destacamos, además, según las autoras, que un argumentador recurrirá a pruebas:

1. el logos: supone recurrir a la razón o lógica por medio de argumentos o datos;
2. el ethos: es la imagen que el autor u orador construye de sí mismo en su discurso
3. el pathos: es la apelación a las emociones o afectos.

Otra noción interesante en el campo de la argumentación es la de ideología (*doxa* = ‘opinión común’). Cuando argumentamos es necesario diferenciar las opiniones que se confrontan, reconocer las voces que se incorporan para validar la tesis o hipótesis, para reforzarla o para refutarla (rechazarla).

Además, toda situación argumentativa, según Christian Plantin (2012), se desencadena a partir de un desacuerdo entre puntos de vista. Por ejemplo, en el contexto de pandemia han surgido dos posturas al respecto como en la figura 6.1:

Figura 6.1. Posturas en la argumentación



Con respecto a la construcción del enunciador en una argumentación, Elvira Arnoux afirma:

En la argumentación, el enunciador se caracteriza por tener una presencia muy marcada en su discurso. Es, además, un enunciador absolutamente identificado con lo que sostiene y que asume su responsabilidad discursiva. No es el enunciador de un manual escolar, por ejemplo, que casi no emerge en su discurso ya que su fin es transmitir lo que otros han investigado, descubierto o sostenido. El enunciador argumentativo –el político, el publicista, el juez, el científico, por ejemplo– se hace cargo de sus palabras. Por ello, a la vez que discursivamente construye su versión y postura ante el tema en cuestión, también construye la imagen de sí mismo que considera le otorga más autoridad para opinar. Así, el enunciador argumentativo desarrollará su discurso desde el lugar del experto, del experimentado, del testigo, de la víctima, del que se rebela, del que se adecua al *statu quo*, entre muchísimas otras posibilidades, en función de la situación comunicativa en que se encuentre y de su finalidad. Identificar los rasgos del enunciador es importante para el desarrollo de una lectura crítica. (2002) [Adaptado por la autora]

6.4. Estrategias o recursos de la argumentación

Varias de las estrategias abordadas en el capítulo 5, «La explicación», son propias también del discurso argumentativo incluso la explicación casi siempre está presente en una argumentación. En este sentido, diversos lingüistas señalan la habitual confluencia de estos dos órdenes o modos discursivos en un mismo texto. Elvira Arnoux, entre otros, los reconoce como «los dos polos de un continuum»:

Pese a sus diferencias, tanto los géneros expositivos como los argumentativos se caracterizan por desarrollar una exposición razonada de un tema o de la solución a un problema, o bien por fundamentar una opinión. Este despliegue discursivo del razonamiento constituye el entramado común a ambos tipos. Por eso, más allá de su pertenencia genérica, los discursos razonados considerados individualmente pueden tender al polo expositivo-explicativo o hacia el argumentativo. (2002, p. 40)

Además de los recursos que se mencionan a continuación, en el discurso argumentativo se emplean también la definición, ejemplificación, comparación y analogía, citas de autoridad, conectores y marcadores discursivos.

6. 4. 1. Deducción

El proceso deductivo consiste en derivar enunciados de otros en virtud de su forma lógica. Se parte de una o más premisas para arribar mediante inferencias al último enunciado que es la conclusión. Si consideramos la estructura base de la argumentación, observamos que se parte de una hipótesis o idea central, luego se añaden los argumentos o premisas que sostienen esa hipótesis y, finalmente, se obtiene la conclusión que se infiere de las premisas (Marín, 2015, p.187).

6. 4. 2. Causalidad

El argumento causal establece una relación entre dos hechos o fenómenos a través de un conector de causa. Al tiempo que determina la causa, también se identifica su consecuencia o efecto. La causalidad es una estrategia muy habitual tanto en la explicación como en la argumentación.

6. 4. 3. Metáfora

Proviene de un vocablo griego que significa ‘transportar’, ‘trasladar’. Es una figura retórica (tropo) que se define como la «sustitución de una palabra por otra cuyo sentido literal posee cierta semejanza con el sentido literal de la palabra sustituida» (Mortara Garavelli, 2015, p.181). Es una figura retórica frecuentemente empleada en el texto argumentativo.

6. 4. 4. Preguntas retóricas

Las preguntas retóricas son interrogantes que anticipan los cuestionamientos que podría efectuar el destinatario. Suponen siempre respuestas de manera indirecta por parte del enunciador o, simplemente, interrogaciones que habilitan la reflexión o interpelan al enunciatario, lector o auditorio. Son recursos propios del discurso persuasivo.

6. 4. 5. Concesión

En el proceso de contraargumentación, las concesiones suponen otorgarle cierta validez al argumento contrario pero para superarlo y contraponerlo con el propio.

6.5. Análisis de textos

A continuación, recuperaremos diversos conceptos desarrollados a lo largo de los capítulos mediante la lectura del siguiente texto:

Los medios de comunicación como instrumentos de manipulación de masas

Susana Gómez Nuño

Los medios de comunicación de masas nacen con el movimiento ilustrado y el liberalismo, y avanzan paralelamente a la industrialización, la democratización, el capitalismo y la vida urbana, utilizando las nuevas tecnologías para hacer llegar mensajes a un número ilimitado de receptores. Asimismo, no solo tienen la capacidad para distribuir mensajes y conocimientos, sino que otorgan a las élites una potente máquina de control social. Aunque esta posición se justifica a raíz del ascenso del totalitarismo en Europa, que utiliza los nuevos medios, radio y televisión, para manipular las conciencias mediante mensajes propagandísticos, no debemos olvidar que la manipulación mediática supeditada a intereses políticos surge y se mantiene en el paradigma democrático.

La preocupación por el poder social que ostentan los medios de comunicación de masas se basa en los diferentes tipos de control social que se ejercen sobre la sociedad por parte de grupos de poder, como la industria organizada o las instituciones políticas, para manejar al público mediante la propaganda. Sin embargo, esa manipulación, a diferencia de la utilizada por Hitler mediante la violencia organizada y la coerción de las masas, adopta nuevas formas, que minimizan la coerción directa y la intimidación, con el uso de la radio y la publicidad institucionalizada. Por un lado, se otorga al público un *status quo* social y económico, y por otro, se consiguen disminuir las facultades críticas y fomentar el conformismo social, a la vez que se deterioran el gusto estético y los estándares de la cultura popular en la población.

La visible capacidad de persuasión del medio radiofónico sobre el conjunto de la opinión pública quedó reflejada cuando Orson Welles retransmitió una adaptación, a modo de guion radiofónico, de la novela de ficción *La Guerra de los mundos* de H.G. Wells. Así pues, el 30 de octubre de 1938, parte de la población estadounidense entró en pánico al creer que estaban siendo víctimas de una invasión alienígena. [...] La reacción del público parecía referenciar a la teoría de la aguja hipodérmica, en la que se considera a las masas como un nuevo tipo de organización social en el que los individuos permanecen aislados, anónimos y atomizados, y se erigen en una audiencia pasiva e indefensa, y por tanto, fácilmente manipulable. [...]

De la manipulación de la teoría hipodérmica se pasa a la teoría psicológica-experimental que defiende la influencia de los medios mediante la persuasión. Más tarde, cobrarán importancia la teoría de los efectos limitados de Lazarsfeld, que añade a la influencia de los media, la de las relaciones sociales; la teoría funcionalista, que explica las funciones de las comunicaciones de masas en la sociedad, teniendo en cuenta contextos comunicativos cotidianos, en los que un exceso de información puede originar una «disfunción narcotizante» –se sustituye la participación activa por el conocimiento pasivo– y la teoría crítica, identificada con la Escuela de Frankfurt, cuya tesis consiste en la sumisión y el control de las masas mediante la industria cultural, reproducida por los medios –cine, radio, prensa y televisión– que conforman un monopolio social vertebrado por el capital. [...]

La subversión de los medios de comunicación al capital nos hace intuir, tal y como nos advierte Armand Mattelart, que el saber y la creatividad han sido requisados por el capitalismo en el nombre de la sacrosanta competitividad, generando una ausencia de espíritu crítico, de reflexividad y de autonomía intelectual, y fomentando una mayor desigualdad social. El sociólogo belga es consciente de que, con el advenimiento de la sociedad de la información, el prometedor poder emancipador de las nuevas tecnologías es utilizado tan solo en beneficio de las élites capitalistas y sus intereses, en detrimento de su aplicación a la sociedad para mejorarla, por lo que defiende una democratización real de la comunicación mediante acciones colectivas protagonizadas por los nuevos movimientos sociales.

En conclusión, ante el bombardeo continuo de información al que nos vemos sometidos diariamente y la dificultad de discernir sobre la veracidad de las noticias publicadas por los medios de comunicación de masas, sería conveniente cuestionarnos todo lo que nos cuentan y recurrir a la propuesta de Mattelart que aboga por cotejar y encontrar la información que puede sernos útil para llevar a cabo una transformación social, además de hacer uso de la literacidad crítica para ser capaces de identificar las ideologías adscritas a las informaciones que nos llegan y evitar ser manipulados. (Gómez Nuño, 2019)

Cuando se analiza un texto, es importante recuperar la información que aporta el paratexto para configurar, o completar, el contexto de producción. Esta información es útil y, muchas veces necesaria, ante determinados géneros discursivos o clases textuales. En el caso de «Los medios de comunicación como instrumentos de manipulación de masas», su autora, Susana Gómez Nuño, es una periodista española. Es un texto de 2019 y fue publicado en un medio digital de prensa español: Nueva Revolución.

El semiólogo Mijail Bajtin, como hemos mencionado en el segundo capítulo, al definir los géneros discursivos explicaba que se reconocían por su tema, su estructura o composición y por recursos estilísticos y lingüísticos. Por lo tanto, podemos caracterizar al texto de Gómez Nuño como un texto del género periodístico: nota de opinión por su tema de actualidad, por la estructura de texto argumentativo (se plantea una hipótesis y se despliega una serie de argumentos) y su estilo formal, aunque emplea un lenguaje de divulgación, es decir, más sencillo que el científico, más accesible al público en general.

Si tuviéramos que definir el tipo de texto en función del predominio de una secuencia o trama textual, no resulta tan fácil ya que utiliza tanto la secuencia expositivo-explicativa como la argumentativa una misma cantidad de veces. Al definir este texto como argumentativo, lo hacemos sumando otros aspectos. Desde el título, nos encontramos con una frase que se propone casi como una tesis o hipótesis. Si fuera simplemente un texto explicativo, el título podría ser «Los medios de comunicación de masas», es decir, un enunciado que explicita objetivamente el tema. En cambio, en este artículo, la tesis se transparenta desde el inicio, desde su información paratextual básica, y los diferentes párrafos van a explicar distintas nociones y conceptos, y en cada uno de ellos se van a ir agregando las opiniones o argumentos de la periodista. A medida que traza la historia de los medios de comunicación o *mass media*, la autora plantea la forma en que manipulan a la población. Para ello, utiliza diferentes estrategias o tipos de argumentos, por ejemplo: cuando se refiere al programa de radio de Orson Wells, a la definición del concepto de aguja hipodérmica, de teoría psicológica-experimental, entre otros. También utiliza citas de autoridad: referencia a distintos teóricos y especialistas de esta disciplina, como Mattelart, Lazarsfeld, etcétera. Un argumento causal se corresponde con la idea de que son los intereses políticos y los económicos –el capitalismo–, los que intentan manipular a la población a través de los medios. Al finalizar la nota, la periodista nos propone que seamos lectores críticos para que no permitamos que nos manipulen ni nos mientan. A partir de esta idea, podemos señalar un argumento como la deducción, en este caso el razonamiento tendría validez no solo para los medios sino para la educación en general: «Quien adquiere conocimiento crítico (literacidad crítica) será capaz de discernir y descubrir la ideología que subyace a la información».

6. 6. Para reflexionar

El texto argumentativo es claramente un texto en el que se pone en juego la subjetividad; en cambio, el texto explicativo se encarga más bien de

matizarla u ocultarla, borrando la voz de su enunciador. De ahí que una explicación eficaz se presente casi siempre como si fuera totalmente objetiva.

6.7. Palabras clave

Argumentación, retórica, dimensión polémica, tesis/hipótesis, pruebas/razones/argumentos, *logos*, *ethos*, *pathos*, estrategias.

6.8. Actividades

Trabajo práctico 1

El siguiente fragmento pertenece a un libro de ensayos y artículos periodísticos de la escritora Rosa Montero. En este pasaje el narrador reflexiona y declara su pensamiento. Les pedimos que reduzcan el fragmento a la estructura base de la argumentación, es decir, enunciar la hipótesis y el o los argumentos que la sostiene:

Todos los malvados tienen algo de necios, porque la auténtica inteligencia, me parece, siempre implica cierto grado de bondad: la capacidad para ponerte en el lugar del otro o para comprender sus razones y sentimientos. Mientras que el malvado, en fin, carece de la imaginación necesaria para salir de sí mismo y del encierro de sus ambiciones. Son torpes, los canallas, y aquellos que se dedican a explotar ancianos son probablemente de los más mostrencos. Por no pensar, por no imaginar, ni siquiera se dan cuenta de que dentro de nada, en un abrir y cerrar de ojos, se van a transmutar en sus propias víctimas. (Montero, 2002, pp. 156-157)

Trabajo práctico 2

Les presentamos un fragmento de un ensayo crítico sobre el fenómeno de las redes sociales.

1. Léanlo atentamente.
2. Diferencien el tema o cuestión (*quaestio*) o problema que actualiza el texto de la hipótesis o idea central. Enuncien en una oración el tema y la hipótesis en un párrafo de dos o tres oraciones.
3. Determinen los argumentos que sostienen la hipótesis del texto. Al identificarlos, mencionen qué tipo de argumento es (deducción, ejemplo, cita de autoridad, metáfora, etcétera).

4. Evidencien su posición personal con respecto a la hipótesis planteada y justifiquenla académicamente. Produzcan un texto de no más de dos párrafos.

Socializar la red: la codificación de las conexiones humanas

A comienzos de los años setenta, las computadoras y las tecnologías de la información gozaban de una reputación dudosa; se las consideraba instrumentos de control, al servicio de las corporaciones gigantescas o de gobiernos burocráticos de estilo orwelliano. El movimiento contracultural, nacido en la década de 1960 [...] conjugaba los valores de comunidad y colectividad con los imperativos de libertad personal y empoderamiento, valores que entraban en conflicto con las nociones de opresión y restricción de la individualidad, aún asociadas a las tecnologías de la información. [...] Con la invención de la *www* en 1991, la relación entre cultura nerd y contracultura cobró nuevos bríos. [...] Con el cambio de milenio, desarrolladores comerciales como Google, AOL y Amazon incorporaron la web 1.0 y, de la noche a la mañana, reemplazaron el comunismo por capitalismo. Aun así, aquel espíritu igualitario y resguardado por lo comunitario volvió a encenderse en 2000, con la llegada de la web 2.0, a tal punto que, en algunos casos, la capacidad de fomentar la participación que es característica de los medios sociales llegó a atribuirse por error al propio diseño tecnológico de la red. Se suponía que la capacidad congénita de admitir formas de comunicación de ida y vuelta, bidireccionales, hacía de los medios sociales algo infinitamente más democrático que los viejos medios (unidireccionales). Palabras como *interactividad* y *participación* comenzaron a utilizarse con regularidad para describir la capacidad de la web 2.0 de responder y enviar mensajes al instante, diferenciándose de los medios anteriores, que ejercían el poder mediante canales unidireccionales de publicidad y transmisión de la información. Las nuevas plataformas interactivas –Blogger, Wikipedia, Facebook, YouTube– entraron en escena con la promesa de convertir la cultura en un ámbito más «participativo», «basado en el usuario» y «de colaboración». [...] La creencia de que la web 2.0 era un espacio comunitario y de colaboración inspiró en aquellos tiempos a muchos entusiastas a trabajar en la construcción de distintas plataformas, y algunos ecos de este espíritu idealista resuenan aún hoy. Hasta cierto punto, la idea de un virtual triunfo de los usuarios sobre los medios de comunicación convencionales no carecía de fundamento, en la medida en que la web 2.0 venía a ofrecer herramientas de empoderamiento y comunicación online sin precedentes, pero la desproporción de aquellas expectativas no tardó en generar entre los idealistas de la red un ánimo triunfalista demasiado anticipado. [...] La propia palabra *social*, vinculada a estos medios, da por

sentado que estas plataformas ponen el centro de interés en el usuario y facilitan la realización de actividades comunitarias, así como el término «participativo» hace hincapié en la colaboración humana. [...] Los medios sociales son sistemas automatizados que inevitablemente diseñan y manipulan las conexiones. Para poder reconocer aquello que las personas quieren y anhelan, Facebook y las demás plataformas siguen el rastro de sus deseos y reducen a algoritmos las relaciones entre personas, cosas e ideas. De esta forma, lo social parece abarcar tanto la conexión (humana) como la conectividad (automática), confusión alimentada por muchos CEO en una deliberada ambigüedad [...]. Las empresas tienden a hacer hincapié en el primero de estos sentidos (la conexión humana) y a minimizar la importancia del segundo (la conectividad automatizada). [...] Sobre la base de este conocimiento íntimo y detallado de los deseos y gustos de la gente, las plataformas desarrollan herramientas pensadas para crear y conducir necesidades específicas. El mismo botón que nos permite saber qué miran, escuchan, leen y compran nuestros amigos, registra los gustos de nuestros pares al tiempo que los moldea. Los usuarios, en general, también priorizan la conexión humana a la hora de explicar el valor de alguna de estas plataformas en su vida. [...] Por otra parte, el modo en que Facebook y otras plataformas utilizan sus datos para influir en el tráfico y monetizar flujos de información dista mucho de ser transparente. [...] Al igual que el término *social*, conceptos como *participación* y *colaboración* adquieren un novedoso y peculiar sentido en el contexto de los medios sociales. En ellos, los usuarios de contenido son colaboradores que codesarrollan productos creativos, enriqueciendo así diferentes comunidades. [...] En el mundo offline, suele entenderse que las personas que están «bien conectadas» son aquellas cuyas relaciones resultan valiosas en virtud de su cualidad y condición, no de su cantidad. En el contexto de los medios sociales, el término «amigos» ha llegado a designar tanto vínculos fuertes como débiles, contactos íntimos como completos desconocidos. Su importancia suele articularse en un número indiscriminado. El término «seguidores» [...] connota todo un conjunto de sentidos que van de la neutralidad del «grupo» al fervor de «devotos» y «creyentes», pero en el contexto de los medios sociales llegó a significar el número absoluto de personas que siguen un flujo de tuits. De la inscripción tecnológica de la socialidad *online* se desprende que la conectividad es un valor cuantificable, lo que también se conoce como principio de popularidad: cuantos más contactos tenga y establezca un individuo, más valioso resultará, porque entonces más personas lo considerarán popular y desearán trabar contacto con él. [...] La gustabilidad no es una virtud atribuida de manera consciente a una cosa o idea por una persona, sino el resultado de un cálculo algorítmico derivado de la

cantidad de clicks instantáneos en el botón «me gusta». [...] La elección del botón *me gusta* delata una predilección ideológica: favorece evaluaciones instantáneas, viscerales, emocionales y positivas. De esta forma, la popularidad convertida en un concepto codificado se vuelve no solo cuantificable, sino también manipulable [...]. Aquellas personas que tienen muchos amigos o seguidores comienzan a ser consideradas influyentes, y su autoridad o reputación social aumenta a medida que reciben más clicks. [...] Por ende, en lugar de «medios sociales», sería preferible utilizar la designación «medios conectivos». [...] Las normas y valores que sostienen la imagen social de estos medios permanecen ocultas bajo las texturas tecnológicas de sus plataformas. (Van Dijck, 2016, pp. 16-19)

Trabajo práctico 3

Lean detenidamente el siguiente texto:

El lujo

El lujo es la manifestación de la riqueza incivil que quiere impresionar a quien se ha quedado pobre. Es la manifestación de la importancia que se le da a todo lo exterior y revela la falta de interés por todo lo que es elevación cultural. Es el triunfo de la apariencia sobre la sustancia.

El lujo es una necesidad para mucha gente que quiere tener una sensación de dominio sobre los demás. Pero los demás si son personas civiles saben que el lujo es ficción, si son ignorantes admirarán y tal vez hasta envidien a quien vive en el lujo. Pero ¿a quién le interesa la admiración de los ignorantes? Quizás a los estúpidos. De hecho el lujo es una manifestación de estupidez. Por ejemplo: ¿para qué sirven los grifos de oro? Si por esos grifos de oro sale un agua contaminada ¿no sería más inteligente, por el mismo precio, instalar un depurador de agua y tener unos grifos normales? El lujo es pues la utilización impropia de materiales costosos sin mejorar sus funciones. Por tanto, es una estupidez.

Naturalmente el lujo está relacionado con la arrogancia y con el dominio sobre los demás. Está relacionado con un falso sentido de autoridad. Antiguamente la autoridad era el brujo que tenía aderezos y objetos que solo él podía poseer. El rey y los poderosos se vestían con costosísimos tejidos y pieles. Cuanto más sumido en la ignorancia se tenía al pueblo más rodeada de riquezas se mostraba la autoridad. Y todavía hoy se producen en muchas naciones estas manifestaciones de apariencias milagrosas. A la vez, sin embargo, entre la gente sana va ganando terreno el conocimiento de la realidad de las cosas y no de su apariencia. El modelo ya no es el lujo y la riqueza, ya no es tanto el tener como el ser (para decirlo con palabras de Erich Fromm). A medida que desciende el analfabetismo la autoridad

aparente disminuye y en lugar de la autoridad impuesta se considera la autoridad reconocida. Un cretino sentado en un gran trono tal vez podía sugerir en tiempos pasados, pero hoy, y sobre todo mañana, se espera que deje de ser así. Desaparecerán los tronos y los lujosos sillones para los dirigentes impuestos, los decorados especiales para los mandatarios, los estrados de lujo levantados sobre tarimas de caoba, los oropeles, los graderíos y todo lo que servía para sugerir.

En fin, quiero decir que el lujo no es un problema de diseño. (Munari, 2016, p. 12)

1. Si el texto está construido mediante enunciados afirmativos o constataivos, ¿por qué es un texto argumentativo?
2. Si su hipótesis puede formularse como «el lujo no es un problema de diseño», ¿cuáles son las subhipótesis que van construyendo esta idea central?
3. ¿Qué tipos de estrategias argumentativas o tipos de argumentos utiliza el autor? Identifíquenlos en el texto.

Trabajo práctico 4

Les presentamos una lista de frases de diseñadores y diseñadoras de renombre. Deben escoger una de las frases y, considerándola como una tesis o idea central, elaborar cuatro o cinco argumentos que sostengan o justifiquen esa tesis. Para elegir la frase es importante que coincidan con el pensamiento que expresa, así será más fácil producir el texto argumentativo. Además, les recomendamos que previamente a la actividad, busquen información sobre los diseñadores y las diseñadoras.

- «La gente ignora el diseño que ignora a la gente», Frank Chimero.
- «La tecnología hace posible lo que antes era imposible. El diseño hace que sea real», Michael Gagliano.
- «Haz el trabajo que le haga bien a tu alma, no a tu ego», Jessica Walsh.
- «La información solo es útil cuando es comprendida», Muriel Cooper.
- «El significado de un logo deriva de la calidad de lo que simboliza, no a la inversa», Paul Rand.
- «El contenido precede al diseño. Diseño en ausencia de contenido no es diseño, es decoración», Jeffrey Zeldman.

Lista de referencias bibliográficas

Álvarez Angulo, Teodoro. (2001). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Octaedro
Bajtin, Mijail. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.

- Bettendorf, Paulina y Florencia Magnanego. (2013). La argumentación. En Silvia Mateo y Alejandra Vitale (coords.), *Lectura crítica y escritura eficaz en la universidad* (pp. 119-149). EUDEBA
- Corominas, Joan. (1997). *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*. Gredos.
- Gómez Nuño, Susana. (2019). Los medios de comunicación como instrumentos de manipulación de masas. *Nueva Revolución*. nuevarevolucion.es/los-medios-de-comunicacion-como-instrumentos-de-manipulacion-de-masas/
- Marín, Marta. (2015). *Escribir textos científicos y académicos*. Fondo de Cultura Económica.
- Montero, Rosa. (2002). *La vida desnuda*. Punto de lectura.
- Mortara Garavelli, Bice. (2015). *Manual de retórica*. Cátedra.
- Munari, Bruno. (2016). *¿Cómo nacen los objetos? Apuntes para una metodología proyectual*. Editorial Gustavo Gili.
- Navaja de Arnoux, Elvira, Mariana Di Stefano y Cecilia Pereira. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. EUDEBA.
- Padilla, Constanza y Silvina Douglas. (2011). *Yo argumento: taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos*. Comunicarte.
- Perelman, Chaim y Lucie Olbrechts-Tyteca. (1994). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Gredos.
- Plantin, Christian. (2012). La normalidad del desacuerdo. *Praxis Filosófica*, (35), pp. 283-301.
- Sordo, Ana Isabel. (2020, 14 de julio). *Las 35 frases de diseñadores gráficos que más nos inspiran*. <https://blog.hubspot.es/marketing/frases-disenadores-graficos>
- Van Dijck, José. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Siglo XXI.

Anexo

A continuación, presentamos textos complementarios sobre algunos de los contenidos de lectura y escritura académica.

Lista de referencias bibliográficas complementarias

- Adam, Jean-Michelle. (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Armand-Colin.
- Bernárdez, Enrique. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Espasa-Calpe.
- Carlino, Paula. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, Daniel. (1999). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cassany, Daniel. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Castelló, Monserrat (coord.). (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*. Graó.
- Galvalisi, Celia, María del Carmen Novo y Pablo Rosales. (s.f.). *Leer y escribir para aprender. Ayudas para el estudio en el secundario y el ingreso a la Universidad*. UNRC.
- García Negroni, María Marta (coord.). (2004). *El arte de escribir bien en español. Manual de corrección de estilo*. Santiago Arcos.
- Marafioti, Roberto (comp.). (1991). *Temas de argumentación*. Biblos.
- Natale, Lucía y Stagnaro, Daniela (orgs.). (2018). *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza*. Ediciones UNGS.
- Parodi, Guillermo. (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Academia Chilena de la Lengua y Ariel.
- Van Dijk, Teun. (1980). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Cátedra.
- Vitale, Alejandra y Alberto Ascione. (2004). *Polifonía y heterogeneidad enunciativa*. Tu Rincón.

Autorías y colaboraciones

Graciela Simonit

Es doctora en Literatura Hispanoamericana (Universidad Complutense de Madrid, 2015), licenciada en Filología Hispánica (Universidad Complutense de Madrid, 2003) y profesora en Letras (Universidad Nacional del Nordeste, 1989). Ha ejercido la docencia en el nivel medio en el período 1992-2012. Es docente en el nivel superior desde 2011 en el Instituto de Formación Docente Continua, Villa Regina y en el nivel universitario desde 2009 en la Universidad Nacional del Comahue y desde 2012 en la Universidad Nacional de Río Negro.

Manual de lectura y escritura académica

Graciela Simonit

Primera edición. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro, 2022.

92 p. 23 x 15 cm. Colección Lecturas de Cátedra

Libro digital PDF - Archivo de descarga y lectura online

ISBN 978-987-4960-82-5

1. Análisis del discurso. 2. Lingüística. 3. Material auxiliar para la enseñanza
I. Título.

CDD 410



© Universidad Nacional de Río Negro, 2022.
editorial.unrn.edu.ar
Belgrano 526, Viedma, Río Negro, Argentina.

© Simonit, Graciela, 2022.
Queda hecho el depósito que dispone la Ley 11.723.

Dirección editorial: Diego Martín Salinas
Coordinación de edición: Natalia Barrio
Edición y corrección de textos: Verónica García Bianchi
Corrección de prueba: Natalia Barrio
Diagramación y diseño: Sergio Campozano
Imagen de tapa: Editorial UNRN, 2022

Esta obra tuvo el apoyo de la Secretaría de Investigación, Creación Artística, Desarrollo y Transferencia de Tecnología, y de la Secretaría de Docencia, Extensión y Vida Estudiantil de la Universidad Nacional de Río Negro.



Licencia Creative Commons. BY-NC-ND

Usted es libre de: compartir-copiar, distribuir, ejecutar y comunicar públicamente esta obra bajo las condiciones de:

Atribución - No-comercial - Sin obra derivada

MANUAL DE LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA

fue compuesto con la familia tipográfica Alegreya y Liberation en sus diferentes variables.

Se editó en septiembre de 2022 en la Dirección de Publicaciones-Editorial de la UNRN.

Manual de lectura y escritura académica

Si las diversas disciplinas y áreas de conocimiento que conforman las carreras universitarias proponen diferentes formas de pensar y comprender el mundo, el desarrollo de la capacidad de reconocer y producir textos académicos puede ser una oportunidad para moldear la relación con ese universo.

En manos de ingresantes a la universidad, esta obra puede ser una herramienta para forjar saberes relacionados con la reflexión lingüística a la vez que conocimientos prácticos para mejorar tanto la comprensión lectora como la producción escrita. Es un libro redactado en un lenguaje académico, con vocabulario específico y técnico pero, al mismo tiempo, desarrolla explicaciones para que ese lenguaje sea fácilmente cognoscible.

Graciela Simonit expone en esta obra conceptos centrales y propone una serie de actividades que buscan fortalecer aquellas competencias pues se parte de la práctica en el marco de una reflexión sobre el uso del sistema de la lengua, de estrategias discursivas y retóricas.



Río Negro
Universidad Nacional

