

**Mediador de Lecto-Escritura
y Técnicas de Estudio**

ISBN: 978-958-8385-57-0

Autor

Jaime Arbey Atehortúa Sánchez
Comunicador Social
Mag. Lingüística
Docente Facultad de Ciencias Sociales y Derecho
Programa de Comunicación Social UCO
E-mail: jaimearbey@gmail.com

Corrector Editor

Juan Carlos Márquez Valderrama

©Todos los derechos reservados. Se autoriza la producción y difusión de este material para propósitos educativos u otros fines no comerciales previa autorización escrita de los titulares de los derechos de autor, siempre que se especifique claramente la fuente.

Impreso en Colombia por Divegraficas Ltda.

www.divegraficas.com

Julio de 2010

Carrera 46 No. 40 B-50

PBX: (57) (4) 569 90 90 Fax: (57) (4) 531 39 72

A.A. Rionegro 008 - AA. Medellín 050956

www.uco.edu.co

Rionegro - Antioquia

Presentación

El Plan de Desarrollo 2006-2015 de la Universidad Católica de Oriente, en el sector estratégico “Excelencia académica de los pregrados y demás niveles y modalidades del sistema educativo colombiano”, presenta como una de las estrategias: “Implementar en todos los programas el Proyecto Pedagogos como un servicio educativo a los estudiantes, especialmente en los primeros niveles”.¹

Este proyecto se desarrolla desde la Dirección Académica y el Grupo de Investigación Pedagogía y Didáctica en coordinación con las Facultades y la Dirección de Bienestar Universitario y Pastoral, con el fin de apoyar a los estudiantes y orientarlos en su proceso de formación integral, así como estimular el desarrollo de habilidades para lograr un mejor aprendizaje.

Es un servicio educativo que hace parte del Modelo Pedagógico de la Universidad Católica de Oriente, atiende asuntos relacionados con la formación académica del estudiante, con su vida diaria, con sus aciertos y conflictos como miembro de una comunidad, a través de estrategias como: tutorías, cursos nivelatorios en matemáticas, lectoescritura y técnicas de estudio, monitorias académicas, orientación vocacional, psicológica, familiar y espiritual, apoyo económico, entre otras.

El Proyecto Pedagogos cuenta para el primer semestre del 2010 con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional, mediante Convenio de asociación número 1521 de 2009, suscrito entre la Universidad Católica de Oriente y este Ministerio.

¹ Universidad Católica de Oriente. Plan de Desarrollo 2006 -2015. P 51

Independiente del área específica de formación, todo joven que comienza con su vida universitaria se enfrenta con un nivel de exigencia relacionada con el cúmulo de textos que debe leer, decodificar e interpretar, así como una serie de escritos académicos que hacen parte del menú semanal de trabajos que debe entregar a sus docentes. Y, claro está, todos los días, ya de manera presencial o ya en sus horas de trabajo independiente, se ve abocado a utilizar métodos y herramientas eficaces que le permitan rendir más en sus horas de estudio y de preparación de lecciones. De ahí que el presente mediador se proponga brindar una serie de alternativas para que el universitario pueda acceder al conocimiento de las habilidades de literacia, de forma tal que cualifique su desempeño tanto dentro como fuera del aula de clase, y que todo ello se vea reflejado en los productos que, dicho sea de paso, infortunadamente aún siguen siendo las bases principales del sistema evaluativo en todo el sistema de educación superior.

Para el logro de los objetivos propuestos, el mediador se divide en cinco unidades que abarcan de manera secuencial las tres temáticas macro reseñadas en el título (en su orden: técnicas de estudio, lectura y escritura). A su vez, la estructura de cada una de las lecciones parte de un objetivo general y un cuadro resumen con las evidencias de conocimiento, de desempeño y de producto que se espera que el estudiante alcance e interiorice al finalizar cada lección. Luego, el mediador comienza el desarrollo de lo planteado en el cuadro en el mismo orden: primero una iniciación teórica con los conceptos mínimos que el estudiante debe aprehender; posteriormente se presenta un ejemplo de producto (con detalles de desempeño) que generalmente se basa en una lectura inicial y que sirve como una muestra de forma para lo que el estudiante deberá realizar; y finalmente, se le plantean al lector unas instrucciones básicas para el producto específico que presentará al final, y que también se acostumbra a plantear desde un texto base. Para cerrar cada lección, se le sugiere tanto al docente como al estudiante una breve bibliografía donde pueden complementar y ampliar sus conocimientos.

Al estructurar el mediador se buscó que las tres lecciones que hacen parte de cada unidad estuvieran relacionadas, aunque a veces este esfuerzo no fuera suficiente. Sin embargo, sí se estipuló que las cinco lecciones que componen cada una de las temáticas macro tuvieran una relación de interdependencia, de complementariedad y de desarrollo secuencial, de tal manera que cada una se convierte en una especie de prerrequisito de su antecesora. En este orden de ideas, mientras más avanzan las unidades, más habilidades y destrezas tendrá que poner en práctica el estudiante.

Sobra señalar que el presente mediador también hace parte del producto de reflexión de la línea de investigación en Comunicación Social, adscrito al grupo de investigación GIPSICOS de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UCO, que en la fecha de lanzamiento de este texto comienza su etapa de consolidación de un proyecto de investigación relacionado con la cualificación de las habilidades de lector-escritura de los estudiantes de primeros semestres de la Universidad.

Pbro. José Omar Zuluaga Arias
Director Académico
Director Proyecto pedagogos



Universidad Católica de Oriente
Consejo Directivo:

Monseñor Darío Gómez Zuluaga,	Administrador Diocesano
Monseñor Iván Cadavid Ospina,	Rector
Presbítero José Omar Zuluaga Arias,	Director Académico
Presbítero Edwin Yair Hidalgo Giraldo,	Director Bienestar Universitario y Pastoral
Doctor Dagoberto Castro Restrepo,	Director de Investigación y Desarrollo
Especialista Elvia Rosa Alzate Botero,	Directora de Extensión y Proyección Social
Especialista Hilda Elena Jaramillo Zuluaga,	Directora Administrativa y Financiera
Magister Guillermo León Gómez Zuluaga,	Representante de los Decanos
Magister Luz Marina Rodas Chamorro,	Representante de los Decanos
Magister Bayron León Osorio Herrera,	Representante de los Docentes
Magister Jairo Fernando López Yepes,	Secretario General

Agradecimientos

A todas las personas que colaboran en este proceso. Desde nuestro compromiso cristiano y educativo, continuamos ofreciendo a nuestros estudiantes una educación de calidad, guiados por la estrella de la evangelización, buscando llegar al puerto de la Verdad a través de la Fe y la Ciencia.

Contenido

UNIDAD No. 1	17
TÉCNICAS DE ESTUDIO	17
LECCIÓN 1: MÉTODOS DE LECTURA	17
CONOCIMIENTOS: INICIACIÓN TEÓRICA	18
SUBRAYAR O RESALTAR	18
IR AL DICCIONARIO	19
GLOSAR	19
EXTRAER LAS IDEAS PRINCIPALES (TEXTO ALTERNO)	20
DESEMPEÑO: PUNTO DE REFERENCIA (A MODO DE EJEMPLO)	20
Lectura inicial: “REFLEXIONES SOBRE EL PROCESO DE COMPRESIÓN DE LECTURA”	20
Ejemplo de producto	23
PRODUCTO: EJERCICIO PRÁCTICO	27
Instrucciones básicas	27
Texto base para el ejercicio: “DEL LEER Y DEL ESCRIBIR (FRAGMENTO)”	27
BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA	30
LA LECTURA	31
LECCIÓN 1: EL PROCESO DE LECTURA I: LA PRELECTURA	31
CONOCIMIENTOS: INICIACIÓN TEÓRICA	31
ESTRATEGIAS UTILIZADAS EN EL PROCESO LECTOR	32
Clases de estrategias: Estrategia de muestreo	32
Estrategias de predicción	32
Estrategias de inferencia	32
Estrategias de autocontrol	32



Estrategias de autocorrección	32
CICLOS DEL PROCESO LECTOR	33
Ciclo óptico	33
Ciclo perceptual	33
Ciclo gramatical	34
Ciclo semántico	34
CLASES DE LECTURA DE ACUERDO CON LAS INTENCIONALIDADES DEL LECTOR	34
Lectura de estudio	34
Lectura informativa	34
Lectura recreativa	34
Lectura de documentación	34
Lectura de revisión	35
HÁBITOS INADECUADOS DE LECTURA	35
La vocalización	35
La subvocalización	35
Las regresiones	36
Los movimientos corporales	36
DESEMPEÑO: PUNTO DE REFERENCIA (A MODO DE EJEMPLO)	37
Lectura inicial: “HASTA 12,6 LLEGÓ EL DESEMPLEO EN COLOMBIA EN FEBRERO DE ESTE AÑO, SEGÚN EL DANE”	37
Ejemplo de producto: FICHA DE LECTURA	38
PRODUCTO: EJERCICIO PRÁCTICO	40
Instrucciones básicas	40
Texto base para el ejercicio: “APROXIMACIÓN A LOS PROCESOS DE TRANSMISIÓN DE LA DESIGUALDAD SOCIAL Y ECONÓMICA EN COLOMBIA: 1990-2000(FRAGMENTO)”	40
BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA	43
LA ESCRITURA	45
LECCIÓN 1: EL PROCESO DE ESCRITURA I: PLANEACIÓN Y REDACCIÓN	45
CONOCIMIENTOS: INICIACIÓN TEÓRICA	46
LA LECTURA COMO PROCESO	46
ETAPA DE PREESCRITURA (ANTES DE...)	48
Actividades de preescritura	49
Instrucciones básicas (para el estudiante, con orientación del docente)	49
Lluvia de ideas	51
Listado de ideas (tabla de contenido)	51
ETAPA DE ESCRITURA (DURANTE)	52
Cohesión y coherencia	52
Los anafóricos	52
Los catafóricos	53
Los conectores	53
El párrafo: hacia una unidad de sentido	54



DESEMPEÑO: PUNTO DE REFERENCIA (A MODO DE EJEMPLO)	54
Ejemplo de producto: MAPA DE LLUVIA DE IDEAS DEL TEXTO	54
“EL PLACER DE LA LECTURA RIGUROSA”	55
LISTADO DE IDEAS DEL TEXTO “EL PLACER DE LA LECTURA RIGUROSA”	55
PRODUCTO: EJERCICIO PRÁCTICO	57
Instrucciones básicas ETAPA DE INVENCION (PLANEACION)	57
ETAPA DE REDACCION (BORRADOR DEL TEXTO)	58
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA	59
UNIDAD No. 2	61
TÉCNICAS DE ESTUDIO	61
LECCIÓN 2: EL RESUMEN	61
CONOCIMIENTOS: INICIACION TEORICA	62
ANTES DE LA ELABORACION DEL RESUMEN	62
DURANTE LA ELABORACION DEL RESUMEN	63
Supresion	64
Condensacion	65
Construccion	65
DESPUES DE LA ELABORACION DEL RESUMEN	65
DESEMPEÑO: PUNTO DE REFERENCIA (A MODO DE EJEMPLO)	65
Lectura inicial: TEXTO UNO: “EL CARACOL”	66
TEXTO DOS: “ELOGIO DE LA DIFICULTAD”	66
Ejemplo de producto: RESUMEN TEXTO UNO: “EL CARACOL”	70
RESUMEN TEXTO DOS: “ELOGIO DE LA DIFICULTAD”	71
PRODUCTO: EJERCICIO PRÁCTICO	72
Instrucciones básicas	72
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA	72
LA LECTURA	73
LECCIÓN 2: EL PROCESO DE LECTURA II: LA POSTLECTURA (RELECTURA)	73
CONOCIMIENTOS: INICIACION TEORICA	73
INTERTEXTUALIDAD	74
INTRATEXTUALIDAD	74
EXTRATEXTUALIDAD	75
SUPRATEXTUALIDAD	75



DESEMPEÑO: PUNTO DE REFERENCIA (A MODO DE EJEMPLO)	76
Lectura inicial: “EL HIJO PRÓDIGO”	76
Ejemplo de producto: INTRA, INTER, EXTRA Y SUPRATEXTUALIDAD EN “EL HIJO PRÓDIGO”	77
PRODUCTO: EJERCICIO PRÁCTICO	79
Instrucciones básicas	79
Texto base para el ejercicio: “LA SOCIEDAD DE LOS LECTORES MUERTOS”	79
BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA	80
LA ESCRITURA	81
LECCIÓN 2: EL PROCESO DE ESCRITURA II: EVALUACIÓN, REVISIÓN Y EDICIÓN	81
CONOCIMIENTOS: INICIACIÓN TEÓRICA	81
ETAPA DE EVALUACIÓN (DESPUÉS)	81
ETAPA DE REVISIÓN (DESPUÉS)	82
Funciones del párrafo	82
Párrafo introductorio	82
Párrafo de enlace	83
Párrafo de conclusión	83
Ideas principales: núcleos del texto y de los párrafos	83
ETAPA DE EDICIÓN (DESPUÉS)	83
DESEMPEÑO: PUNTO DE REFERENCIA (A MODO DE EJEMPLO)	84
Ejemplo de producto: “EL PLACER DE LA LECTURA RIGUROSA”	84
PRODUCTO: EJERCICIO PRÁCTICO	87
Instrucciones básicas ETAPA DE EVALUACIÓN, REVISIÓN Y EDICIÓN	87
BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA	88
UNIDAD No. 3	89
TÉCNICAS DE ESTUDIO	89
LECCIÓN 3: EL MAPA CONCEPTUAL	89
CONOCIMIENTOS: INICIACIÓN TEÓRICA	90
ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA ELABORAR MAPAS CONCEPTUALES	90
DESEMPEÑO: PUNTO DE REFERENCIA (A MODO DE EJEMPLO)	91
Lectura inicial: EJEMPLO DE MAPA CONCEPTUAL: “LA SOCIEDAD DE LOS LECTORES MUERTOS”	92
PRODUCTO: EJERCICIO PRÁCTICO	93
Instrucciones básicas	93
Texto base para el ejercicio: “SÓLO LO DIFÍCIL ES ESTIMULANTE”	93
BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA	94

LA LECTURA	97
LECCIÓN 3: NIVEL DE LECTURA I: LECTURA LITERAL (COMPRENSIÓN)	97
CONOCIMIENTOS: INICIACIÓN TEÓRICA	97
LOS NIVELES DE LECTURA	97
LA LECTURA COMPRESIVA (NIVEL LITERAL)	98
Subnivel literal básico o primario	98
Subnivel literal avanzado o secundario	99
DESEMPEÑO: PUNTO DE REFERENCIA (A MODO DE EJEMPLO)	100
Ejemplo de producto: COMPRENSIÓN (RESUMEN) DE “EL HIJO PRODIGO”	101
PRODUCTO: EJERCICIO PRÁCTICO	101
Instrucciones básicas	101
Texto base para el ejercicio: “EL POETA AL AIRE LIBRE”	102
BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA	102
LA ESCRITURA	105
LECCIÓN 3: TIPOLOGÍA TEXTUAL I: LOS TEXTOS NARRATIVOS Y DESCRIPTIVOS	105
CONOCIMIENTOS: INICIACIÓN TEÓRICA	105
LOS TEXTOS DESCRIPTIVOS	106
Descripción técnica	106
Descripción literaria	107
Etapas para la elaboración de textos descriptivos	107
La observación	107
La selección de rasgos	108
La presentación	108
Otros tipos de descripción: topografía	108
Cronografía	108
Prosopografía	108
Etopeya	109
Retrato	109
Caricatura	109
LOS TEXTOS NARRATIVOS	110
Narración fáctica o verídica	110
Narración ficticia o literaria	110
Estructura de los textos narrativos	111
EL DIARIO DE CAMPO	111
Presentación del Diario de Campo	112
Identificación de la situación	112



Descripción	113
Interpretación	113
DESEMPEÑO: PUNTO DE REFERENCIA (A MODO DE EJEMPLO)	113
Ejemplo de producto: DIARIO DE CAMPO	113
PRODUCTO: EJERCICIO PRÁCTICO	116
Instrucciones básicas ELABORACIÓN DE DIARIO DE CAMPO	116
BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA	117
UNIDAD No. 4	119
TÉCNICAS DE ESTUDIO	119
LECCIÓN 4: EL CUADRO SINÓPTICO	119
CONOCIMIENTOS: INICIACIÓN TEÓRICA	120
RECOMENDACIONES PARA HACER UN CUADRO SINÓPTICO	120
ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LOS CUADROS SINÓPTICOS	121
DESEMPEÑO: PUNTO DE REFERENCIA (A MODO DE EJEMPLO)	121
Lectura inicial: “LA LECTURA: ACTORES, FACTORES, OPERACIONES”	122
PRODUCTO: EJERCICIO PRÁCTICO	128
Instrucciones básicas	128
Texto base para el ejercicio: “CINCO REFLEXIONES SOBRE LENGUAJE Y ESCRITURA”	128
BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA	134
LA LECTURA	135
LECCIÓN 4: NIVEL DE LECTURA II: LECTURA IMPLÍCITA (INTERPRETACIÓN)	135
CONOCIMIENTOS: INICIACIÓN TEÓRICA	135
LA LECTURA INTERPRETATIVA (NIVEL IMPLÍCITO)	135
ALGUNAS PAUTAS PARA LA INTERPRETACIÓN DE TEXTOS	137
RECOMENDACIONES GENERALES PARA LA INTERPRETACIÓN DE TEXTOS	137
DESEMPEÑO: PUNTO DE REFERENCIA (A MODO DE EJEMPLO)	138
Ejemplo de producto: INTERPRETACIÓN DE “EL HIJO PRODIGO”	138
(LECTURA INDUCTIVA, ABDUCTIVA Y DEDUCTIVA)	141
PRODUCTO: EJERCICIO PRÁCTICO	142
Instrucciones básicas	142
BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA	142

LA ESCRITURA	143
LECCIÓN 4: TIPOLOGÍA TEXTUAL II: LOS TEXTOS EXPOSITIVOS- EXPLICATIVOS	143
CONOCIMIENTOS: INICIACIÓN TEÓRICA	144
LOS TEXTOS EXPOSITIVOS - EXPLICATIVOS	144
EL INFORME DE LECTURA	145
DESEMPEÑO: PUNTO DE REFERENCIA (A MODO DE EJEMPLO)	146
Lectura inicial: LECTURA UNO: “LO IMPORTANTE DEL LENGUAJE PARA SABER ESCUCHAR”	146
LECTURA DOS: “DIEZ REGLAS DEL ARTE DE ESCUCHAR”	150
LECTURA TRES: “LA TRISTEZA”	154
Ejemplo de producto: INSTRUCTIVO	159
INFORME DE LECTURA “LA TRISTEZA DE NO SABER ESCUCHAR”	160
PRODUCTO: EJERCICIO PRÁCTICO	162
Instrucciones básicas ELABORACIÓN DEL INFORME DE LECTURA	163
Texto base para el ejercicio: “ESCRIBIR... UN OFICIO DE ‘TENACES’”	164
BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA	166
UNIDAD No. 5	167
TÉCNICAS DE ESTUDIO	167
LECCIÓN 5: EL CUADRO COMPARATIVO	167
CONOCIMIENTOS: INICIACIÓN TEÓRICA	168
ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LOS CUADROS COMPARATIVOS	168
DESEMPEÑO: PUNTO DE REFERENCIA (A MODO DE EJEMPLO)	169
Lectura inicial: LECTURA UNO: “MÁS INTELIGENCIA”	169
LECTURA DOS: “SI SE ACABARA LA GUERRILLA	170
Ejemplo de producto: CUADRO COMPARATIVO DE “MÁS INTELIGENCIA” /	171
“SI SE ACABARA LA GUERRILLA”	
PRODUCTO: EJERCICIO PRÁCTICO	173
Instrucciones básicas	173
BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA	174
LA LECTURA	175
LECCIÓN 5: NIVEL DE LECTURA III: LECTURA COMPLEMENTARIA (CRÍTICA)	175
CONOCIMIENTOS: INICIACIÓN TEÓRICA	175
LA LECTURA COMPLEMENTARIA (NIVEL CRÍTICO)	175



DESEMPEÑO: PUNTO DE REFERENCIA (A MODO DE EJEMPLO)	176
Ejemplo de producto: LECTURA COMPLEMENTARIA DE “EL HIJO PRODIGO” (LECTURA GRAMATICAL Y CRÍTICA)	177
PRODUCTO: EJERCICIO PRÁCTICO	178
Instrucciones básicas	178
 BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA	 178
LA ESCRITURA	179
LECCIÓN 5: TIPOLOGÍA TEXTUAL III: LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS	179
CONOCIMIENTOS: INICIACIÓN TEÓRICA	180
LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS	180
ELEMENTOS DE LA ARGUMENTACIÓN	181
La hipótesis	181
El cuerpo argumentativo	181
La conclusión	181
 DESEMPEÑO: PUNTO DE REFERENCIA (A MODO DE EJEMPLO)	 182
Lectura inicial: “EL ENSAYO: DIEZ PISTAS PARA SU ELABORACIÓN”	182
Ejemplo de producto: ENSAYO: “LA INDIRECCIÓN, LAS IMPLICATURAS, LA CORTESÍA Y LAS INTERACCIONES VERBALES: PISTAS PARA LA ELABORACIÓN DE TEXTOS LITERARIOS DESDE LA TEORÍA DE LA ABDUCCIÓN”	185
 PRODUCTO: EJERCICIO PRÁCTICO	 200
Instrucciones básicas CONSIDERACIONES GENERALES PARA LA ELABORACIÓN DE UN ENSAYO (MUESTRA DEL UN ESQUEMA)	200
Texto base para el ejercicio: “LECTURA Y ABDUCCIÓN, ESCRITURA Y RECONOCIMIENTO”	205
 BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA	 208
 ANEXOS	 209
 ANEXO 1. LAS RELATORÍAS	 211
LECTURA INICIAL: “GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE RELATORÍAS”	211
EJEMPLO DE PRODUCTO: Ejemplo de relatoría	214
 ANEXO 2. EL PROTOCOLO ESCRITO	 221
LECTURA INICIAL: “PROTOCOLO ESCRITO, GUÍA PARA SU ELABORACIÓN”	221
EJEMPLO DE PRODUCTO: Ejemplo de protocolo	223
 ANEXO 3. LA RESEÑA	 229
LECTURA INICIAL: “LA RESEÑA”	229
EJEMPLO DE PRODUCTO: Ejemplo de reseña (del libro “Ortografía de la lengua española”)	231

Unidad N.º 1

LAS TÉCNICAS DE ESTUDIO

Lección 1: Métodos de lectura

Objetivo general

Identificar las estrategias metodológicas más eficaces durante el proceso de lectura, así como las formas de empleo que cualifiquen sus usos, de tal suerte que el estudiante las incorpore a sus procesos de comprensión e interpretación textuales de manera consciente y sistemática.

Evidencias

Conocimiento (Saber)	Desempeño (Hacer)	Producto (Resultado)
<p>El estudiante es capaz de identificar las ideas principales, secundarias y de detalle de un texto, gracias a los métodos de subrayado que emplea. Además, sabe interactuar con el texto, dialogar con él y confrontar su pensamiento con el referente textual.</p>	<p>El estudiante, al leer sus textos, hace una lectura activa: consulta (y anota al margen) en el diccionario las palabras desconocidas, aplica códigos de subrayado (para las ideas principales, secundarias y detalles), hace relaciones, establece criterios propios de decodificación y hace glosas de paráfraseos, entre otras labores.</p>	<p>El estudiante presenta un texto, producto de lectura, en el que demuestra sus códigos de lectura activa.</p>





La lectura es una actividad compleja en la que intervienen tres actores fundamentales: un autor, un texto y un lector. El primero, el autor, trata de plasmar sus pensamientos y sus ideas en un producto escrito. Ese acto demanda ciertas habilidades y competencias que luego veremos en el módulo de escritura de esta primera unidad. El texto se erige en el motor fundamental de la interacción autor-lector, es la principal pista para los procesos de interpretación textual que veremos también más adelante, cuando nos dediquemos a desentrañar los procesos de comprensión, interpretación y crítica textual. Por lo pronto, nos concentraremos en los métodos para tener en cuenta en una lectura eficiente.

De entrada, anticipemos que no puede haber un método de lectura adecuado y eficaz sin los procesos de registro o escritura. En otras palabras, hay que hacer algo mientras leemos. Muchas personas tienen la falaz idea de haber entendido un texto con sólo una lectura, y sin hacer nada diferente a leer las palabras (decodificar signos), ya sea mental u oralmente. Pero no hay nada más engañoso. Con el tiempo, esta persona descubrirá que el conocimiento que adquirió de esa lectura se va perdiendo, se va olvidando. Y como lo diría Estanislao Zuleta alguna vez, qué tal que todo lo recordáramos; por eso, se nos hace absolutamente imprescindible interactuar con el texto de manera activa: escribir, tomar apuntes, subrayar, dialogar con el texto.

Los métodos que presentaremos a continuación ni son nuevos ni son la panacea del proceso de lectura. Sencillamente haremos una serie de observaciones para cualificarlos, para sacarles el máximo provecho y para que no se conviertan en simples reflejos mecánicos de lo que sabemos que hay que hacer, pero no sabemos cómo hacerlo. Al final, se convertirán en la materia prima de los otros cuatro métodos de lectura que analizaremos en este mediador: el resumen, el mapa conceptual, el cuadro sinóptico y el cuadro comparativo.

1. SUBRAYAR O RESALTAR. Consiste en señalar (con un color, o con códigos como subrayados, rectángulos, corchetes o resaltadores) las ideas más importantes del texto. Cabría, entonces, hacernos aquí las preguntas: ¿y qué es lo más importante en un texto?, ¿cómo sabemos si algo es realmente importante? Hay que partir de la base (insistimos, luego hablaremos de eso en la parte concerniente al proceso de escritura) que el autor ya ha hecho un esfuerzo para depurar sus ideas, de tal manera que sólo le comunique al lector lo que él considera que es importante. De una gama amplia de conceptos y argumentos, él sólo nos muestra los más significativos. Por eso, podríamos concluir parcialmente que todo en el texto es importante.

Sin embargo, debe haber niveles jerárquicos en la presentación de estas ideas, de tal suerte que el lector podrá discernir que hay unos momentos más trascendentales que otros. Que hay unos instantes que sirven para apoyar, para complementar, para ampliar ideas angulares.

Un buen subrayado se debe ceñir a códigos, asignados por el lector, donde dé muestras de los procesos de jerarquización de ideas producto de su criterio como receptor cooperativo. Es ideal que, entonces, el lector se ingenie marcas o convenciones para diferenciar aquellas ideas significativas, de las que giran en torno suyo. Recomendamos que las ideas principales sean subrayadas con un color, que las ideas secundarias sean señaladas con otro, que los ejemplos se resalten con otro diferente y que las relaciones tengan su propio código de identificación. Si no se cuenta con colores o este método resulta un poco incómodo (el lector se debe “armar de un grupo de resaltadores diferentes),

entonces es ideal emplear un mismo color (puede ser un simple lápiz o lapicero) pero con convenciones diferentes: acá un cuadrado (por ejemplo, para las ideas principales), allá una línea recta (por ejemplo, para las ideas complementarias), ahora una línea curva (en el caso de los ejemplos), y así sucesivamente.

Esta identificación de códigos y convenciones le ayudarán al lector en sus procesos de sistematización (resumen, mapa conceptual, cuadro sinóptico, cuadro comparativo...) y en sus técnicas de estudio. Un estudiante que trabaje con este método no tendrá que leer de nuevo un documento —con miras a la presentación de un examen parcial o final—, sino que le bastará con leer sólo aquellas frases que señaló con el marcador que indicaba “ideas principales” **INCLUIR UN SEMÁFORO**

2. IR AL DICCIONARIO. Nuestra intencionalidad como lectores es descubrir y desentrañar el sentido de un autor a partir de su construcción textual. Sin embargo, el autor no nos trasmite su pensamiento de manera directa, sino que para ello debe recurrir a las palabras. Cuando no entendemos una de ellas, el sentido inicial no puede quedar claro, o se puede perder, o tergiversarse en el peor de los casos. Entonces, como el abogado debe tener siempre a la mano una constitución, o como el árbitro debe tener el reglamento del juego, al escritor y al lector los une un mismo texto base de referencia: el diccionario. Ante cualquier duda, por mínima que sea, hay que recurrir a él. Este hábito saludable nos sirve para dos propósitos básicos: ampliar nuestro vocabulario y entender la intencionalidad de un autor con el uso de una palabra en un contexto determinado. De hecho, una palabra que no sea “iluminada” semánticamente puede oscurecer el sentido de todo un texto.

3. GLOSAR. Hemos dicho que la lectura se inscribe en una compleja interacción comunicativa donde intervienen tres actores. Como la lectura ideal debe hacer parte de un proceso de comunicación, se supone que debe haber una retroalimentación, es decir, una respuesta por parte del destinatario. Lo vemos cotidianamente en los intercambios que se hacen por medios como el teléfono, donde alguien habla, otro escucha, y luego este otro responde para que el primer alguien atienda.

En la lectura, ¿cómo podemos contestarle al autor y al texto? No lo podemos hacer por una llamada, y es casi imposible por el contacto personal, cara a cara. Por ello, el diálogo autor-lector se debe hacer por medio del texto: el primero comunica, y el segundo replica de la misma forma, es decir, escribiendo.

Un lector activo aprovecha cualquier espacio en blanco que le deja el autor para responderle ahí mismo, in situ. Las glosas son, pues, las acotaciones que hace al margen un lector, del producto de su raciocinio mental detonado por el proceso de decodificación textual. El lector puede ampliar las ideas, refutarlas, “traducirlas” a sus esquemas personales, contrastarlas con su bagaje cultural o supratextual. Las glosas son el espacio para el diálogo y el debate entre el lector y el autor, y también para anotar los significados de las palabras desconocidas surgidas del método de lectura anterior.

4. EXTRAER LAS IDEAS PRINCIPALES (TEXTO ALTERNO). Como hemos insinuado, sólo quien hace algo con el texto se puede considerar que ha tomado el camino correcto para la comprensión textual. Ahora complementemos las ideas anteriores: sólo quien escribe mientras lee realiza un pro-



ceso profundo de interacción textual. Un primer nivel de esta actividad consiste en la identificación y sistematización de los momentos más significativos del texto; un segundo nivel consiste en “aterri- zar” estas ideas al lenguaje propio de quien escribe. Esta actividad se conoce como parafrasear.

Ya sea lo primero o lo segundo, el buen lector lleva a la par la construcción de un texto alterno, donde va reconstruyendo los significados textuales. Como vemos, esta actividad es complementaria al glosado, pero un poco más depurada e intencionada, que incluso se puede convertir, con base en los procesos de condensación y construcción, en un resumen del texto.

Hemos introducido los métodos de lectura más eficaces. No quiere decir que sean los únicos (exis- ten otros códigos personales, como las llamadas de atención con signos de exclamación o con acota- ciones como OJO, IMPORTANTE, como los signos de interrogación cuando no hay claridad o cuando se detecte una contradicción interna, o como los asteriscos *, las enumeraciones y las flechas para relacionar ideas...), pero sí estamos convencidos de que llevados a feliz término y con rigor pueden ayudar a fortalecer los propósitos de lectura de alguien que ha asumido la loable y gratificante tarea de enfrentarse a un texto escrito.

Desempeño: Punto de referencia (a modo de ejemplo)



Lectura inicial



A continuación presentamos un texto que nos servirá de base para poner en práctica y vali- dar las ideas y conceptos anteriores. Es un texto que, además, nos sirve para ampliar nuestro horizonte conceptual en cuanto a los mecanismos inmersos en la comprensión lectora. Leamos y luego miremos las propuestas de códigos para los diferentes métodos de lectura.

REFLEXIONES SOBRE EL PROCESO DE COMPRENSIÓN DE LECTURA¹

Jairo Guevara Parra

El acto de leer, exclusivamente humano, ha intrigado a psicólogos y lingüistas desde principios de este siglo. Uno de los pioneros en investigaciones relacionadas con el proceso de la lectura fue Huey (1908), quien mostró un marcado interés en los intrincados procesos que ocurren en nuestra mente cuando tratamos de comprender lo que leemos. A partir de los estudios de Huey y otros investiga- dores, nuestros conocimientos sobre esta materia han ido progresando. En algunos países, como es el caso de los Estados Unidos, se han creado institutos especializados dedicados al estudio de todo lo relacionado con este campo. Uno de esos institutos es el Centro para el Estudio de la Lectura, fundado

¹ Guevara Parra, Jairo. 1989. "Reflexiones sobre el proceso de comprensión lectora", En: *Revista Glotta*, Vol. 4, N.º 2, mayo-agosto. Lo utilizamos con fines exclusivamente educativos.

por el Instituto Nacional de Educación, en la Universidad de Illinois. A nivel mundial se cuenta con la Asociación Internacional de Lectura también con centro de actividades en los Estados Unidos, cuyo objetivo es promover el estudio e investigación de toda actividad relacionada con la lectura, especialmente aplicada a la educación. Esta asociación cuenta con miembros individuales e institucionales en varios países; entre sus actividades está la publicación de libros, revistas, periódicos y otros materiales profesionales, así como la organización del Congreso Internacional de Lectura.

En la actualidad se siguen llevando a cabo estudios sobre la naturaleza compleja de la lectura, desde las perspectivas de la psicología cognitiva y la lingüística. Los psicólogos están interesados en la descripción del proceso por medio del cual llegamos a adquirir, almacenar, recuperar y utilizar nuestros conocimientos, así como el papel que juega el lenguaje en este proceso. A los lingüistas, por su parte, les concierne la exploración de las abstracciones del lenguaje en contextos culturales determinados.

Uno de los descubrimientos más importantes originados en investigaciones recientes tiene que ver con la influencia de nuestros conocimientos previos en la comprensión de textos escritos. El mayor o menor grado de conocimiento previo que una persona posea sobre un tema específico facilita su comprensión eventual de dicho tema. Adams y Bruce (1982) afirman, por ejemplo, que «el lenguaje es un medio para ayudar a construir ideas similares basadas en experiencias previas». En este sentido, la comprensión de un texto se puede considerar como «una interacción entre el lector y el texto mismo» (Smith, 1982).

Pero, ¿cómo está organizado en nuestra memoria todo ese cúmulo de experiencias previas? Todo individuo, en condiciones normales, almacena experiencias y conceptos mediante la formación de un sistema de categorías basado en gran medida en patrones culturales y experienciales. Es bien conocido el ejemplo de la cultura esquimal, que especifica un amplio sistema de categorías para la cualidad «nieve», mientras que en la cultura hawaiana la categorización de dicho término es inexistente. El objetivo de este sistema de categorías es el de ayudar al individuo en la organización y comprensión de experiencias, facilitándole una búsqueda rápida, en el centro de la memoria, de experiencias previas durante las tareas de resolución de problemas. Un sistema determinado de categorías funciona como una representación del conocimiento en la memoria, el cual puede ser recuperado para darle sentido a una cosa, a una situación o a un concepto. Sin embargo, la accesibilidad a determinados niveles de una categoría depende en gran medida de las diferencias que presenta cada individuo con respecto a sus experiencias, cultura e intereses particulares. Por ejemplo, un individuo que resida en alguna región de la costa, y que muestre interés por la pesca, posee con toda probabilidad una estructura cognitiva más detallada y, por ende, una mayor accesibilidad a la categoría de «peces» o «sistemas de pesca», mientras que otra persona, residente en el interior del país, tendrá un sistema mucho menos elaborado para esta categoría.

Los estudios relacionados con el papel de la experiencia previa en el proceso de comprensión se han desarrollado alrededor de una teoría denominada Teoría de los esquemas (*Schema Theory*), que intenta describir el proceso de comprensión en términos de cómo enfrentamos información conoci-



da, nueva, o discordante. A principios del siglo XX surgieron las primeras investigaciones relacionadas con el papel de las experiencias pasadas en la percepción (Psicología Gestalt). El término «schema» se remonta a Barlett (1932), quien a su vez lo tomó de un libro de Head publicado en 1920. El uso moderno del término «schema» se ha adoptado de Rumelhart, quien lo ha utilizado desde 1975.

Según la mencionada teoría, durante el transcurso de nuestras vidas almacenamos experiencias (esquemas) de una manera jerárquica, en nuestra memoria a largo plazo. Esta acumulación de esquemas representa todo tipo de situaciones: actividades, eventos, reacciones a eventos, informaciones de tipo específico, etc., que existen a todos los niveles de abstracción. Algunos pueden ser demasiado concretos, como la representación de una letra del alfabeto; otras descripciones esquemáticas pueden ser más complejas, como el acto de realizar compras, matricularse en un curso en la universidad, ir a un restaurante, etc; hay otros incluso mucho más abstractos, como los esquemas que involucran la resolución de problemas (Rumelhart y Ortony, 1977). Otro ejemplo es el de los esquemas elaborados que tienen los estudiantes para objetos como una motocicleta o un computador.

¿Cómo se adquiere la comprensión, según la teoría de los esquemas? Expuesto en forma simple, cuando confrontamos una información nueva consultamos nuestro «almacén» de experiencias, con el fin de tener acceso al esquema apropiado que esté relacionado con la nueva información. La comprensión tiene lugar cuando logramos establecer esta relación exitosamente.

Basados en la teoría de los esquemas, Rumelhart y Norman (1918) describen tres elementos que actúan en el proceso de comprensión. En primer lugar, un individuo posee un sistema de categorías con información pertinente al ambiente que lo rodea (esquemas). En segundo lugar, existen dos procesos alternos, determinados por los esquemas que posee un individuo, que están involucrados en el proceso de comprensión: la asimilación, o sea el proceso que adecua la información nueva al esquema existente, y la acomodación, o sea el proceso que ajusta o modifica los esquemas existentes para confrontarlos con la información nueva. Pero existe aún una tercera posibilidad: una persona puede simplemente ignorar o rechazar una información que no se adecue a sus concepciones prevalentes.

Aunque el principio de comprensión de textos basado en el conocimiento previo o cúmulo de experiencias anteriores es de particular importancia para el diseño de estrategias útiles en la enseñanza de la comprensión de lectura, debe observarse que existen otros principios de igual importancia, como son el relacionado con los niveles de comprensión de textos (explícito, implícito y experiencial), y el principio de la organización de la información en los textos. Estos dos principios están relacionados específicamente con las etapas de lectura y postlectura, respectivamente, mientras que el principio de conocimientos previos está relacionado con la etapa de prelectura. Una discusión más amplia sobre estos dos principios (al igual que sobre otros aspectos que intervienen en las diferentes fases del proceso de enseñanza de comprensión de lectura) sería objeto de otro trabajo, razón por la cual nos hemos limitado a la descripción del principio referente a las experiencias previas.

Ejemplo de producto

Con base en el anterior texto, miremos el significado de los colores empleados para resaltar y relacionar las ideas.

CONVENCIONES DE LECTURA

Ideas principales

Ideas secundarias

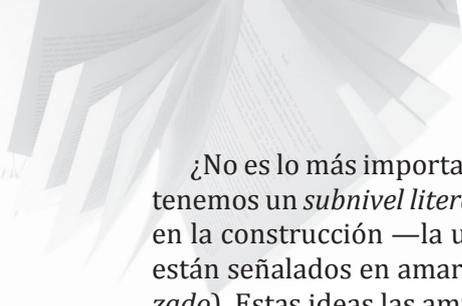
Ejemplos

Ahora miremos qué pasa si unimos las ideas principales:

El acto de leer, exclusivamente humano, ha intrigado a psicólogos y lingüistas desde principios de este siglo. En la actualidad se siguen llevando a cabo estudios sobre la naturaleza compleja de la lectura, desde las perspectivas de la psicología cognitiva y la lingüística. De este modo, se ha descubierto la influencia de nuestros conocimientos previos en la comprensión de textos escritos. El mayor o menor grado de conocimiento previo que una persona posea sobre un tema específico facilita su comprensión eventual de dicho tema. Todo individuo, en condiciones normales, almacena experiencias y conceptos mediante la formación de un sistema de categorías basado en gran medida en patrones culturales y experienciales. El objetivo de este sistema de categorías es el de ayudar al individuo en la organización y comprensión de experiencias, facilitándole una búsqueda rápida, en el centro de la memoria, de experiencias previas durante las tareas de resolución de problemas.

Los estudios relacionados con el papel de la experiencia previa en el proceso de comprensión se han desarrollado alrededor de una teoría denominada Teoría de los esquemas (*Schema Theory*), que intenta describir el proceso de comprensión en términos de cómo enfrentamos información conocida, nueva, o discordante. Según la mencionada teoría, durante el transcurso de nuestras vidas almacenamos experiencias (esquemas) de una manera jerárquica, en nuestra memoria a largo plazo. Cuando confrontamos una información nueva consultamos nuestro «almacén» de experiencias, con el fin de tener acceso al esquema apropiado que esté relacionado con la nueva información. Al respecto, existen tres elementos que actúan en el proceso de comprensión. En primer lugar, un individuo posee un sistema de categorías con información pertinente al ambiente. En segundo lugar, existen dos procesos alternos: la asimilación, y la acomodación. La tercera posibilidad: una persona puede simplemente ignorar o rechazar una información que no se adecue a sus concepciones prevalentes. Finalmente, existen otros principios de igual importancia, como son el relacionado con los niveles de comprensión de textos (explícito, implícito y experiencial), y el principio de la organización de la información en los textos.





¿No es lo más importante del texto? ¿No da cuenta del sentido global del mismo? En este momento tenemos un *subnivel literal básico o primario* del nivel de *lectura comprensiva* (literal); luego, con base en la construcción —la utilización de nuestras propias palabras, por ejemplo los conectores que no están señalados en amarillo—, se puede convertir en un *resumen* del texto (*nivel secundario o avanzado*). Estas ideas las ampliaremos en el módulo de técnicas de estudio de la siguiente unidad.

Ahora, observemos el siguiente ejemplo de glosado y otras convenciones (admiración, interrogación, llamados de atención, enumeraciones, líneas de relación, recuadros...) en unos fragmentos del texto de Umberto Eco *Interpretación y sobreinterpretación*

toda la obra del marqués de Sade se escribió para mostrar que podía ser el sexo, la mayoría somos más moderados.

Al principio de su *Mercury: Or the Secret and Swift Messenger* (1641), John Wilkins cuenta la siguiente historia:

Qué cosa tan extraña debió de parecer este Arte de la Escritura en su primera Invención podemos suponerlo por los recién descubiertos Americanos, que se sorprendían de ver a los Hombrés conversar con los Libros, y a duras penas podían imaginar que

Hay una graciosa Historia a este Propósito, relativa a un Esclavo indio; el cual habiendo sido enviado por su Amo con una Cesta de Higos, una Carta y comió durante el Camino una gran Parte de su Carga, entrando el Resto a la Persona a la que lo habían mandado; quien al leer la Carta, y no encontrar la Cantidad de Higos acorde con lo que en ella se decía, acusó al Esclavo de comérselos, diciéndole lo que la carta alegaba contra él. Pero el Indio (a pesar de esta Prueba) rechazó confiadamente el Hecho, maldiciendo el Papel, por ser un Testigo falso y mentiroso.

Después de esto, tras ser enviado de nuevo con la misma Carga, y una Carta que expresaba el Número preciso de Higos que tenían que ser entregados, volvió, según su Práctica anterior, a devorar ninguno (para impedir todas las Acreditaciones posteriores), cogió la Carta y le escondió debajo de una gran Piedra, confiando en que si no podía verlo comiendo los Higos, nunca podría informar de él; pero al ser entonces acusado con mayor fuerza que antes, confiesa su Falta, admirando la Divinidad del Papel y para el futuro promete la mayor Fidelidad en cada Encargo.¹⁰

¹⁰ John Wilkins, *Mercury: Or the Secret and Swift Messenger*, Londres, Nicholson, 1707, tercera ed., pp. 3-4.

El papel es el mayor testigo (las palabras)
41 - NO hay nada que se le pueda ocultar
todo lo dice

Alguien podría decir que un texto, una vez separado del emisor (así como de la intención del emisor) y de las circunstancias concretas de su emisión (y por consiguiente de su pretendido referente), flota (por decirlo así) en el vacío de una gama potencialmente infinita de interpretaciones posibles; Wilkins podría haber objetado que en el caso que estaba relatando el amo estaba seguro de que la cesta mencionada en la carta era la que llevaba el esclavo, de que el esclavo mensajero era el mismo a quien su amigo había entregado la cesta y de que había una relación entre la expresión «30» escrita en la carta y el número de higos contenidos en la cesta. Naturalmente bastaría imaginar que por el camino el esclavo original fue asesinado y sustituido por otra persona, que los treinta higos originales fueron sustituidos por otros, que la cesta fue entregada a un destinatario diferente, que el nuevo destinatario no conocía a ningún amigo desoso de enviarle higos. ¿Sería todavía posible decidir sobre qué estaba hablando la carta? Tenemos derecho a suponer que la reacción del nuevo destinatario habría sido de este estilo: «Alguien, y Dios sabe quién, me ha enviado una cantidad de higos inferior al número mencionado en la carta que la acompaña.» Supongamos que no solo es asesinado el mensajero sino que sus asesinos se comen todos los higos, destruyen la cesta, meten la carta en una botella y la lanzan al océano, de modo que es encontrada setenta años más tarde por Robinson Crusoe. No hay cesta, ni esclavo, ni higos, solo una carta. A pesar de todo, apuesto que la primera reacción de Robinson habría sido: «¿Dónde están los higos?»

Ahora bien, supongamos que el mensajero de la botella es encontrado por una persona más solitaria, un estudiante de lingüística, hermenéutica o semiótica. Al ser muy inteligente, este nuevo destinatario accidental podría hacer un montón de hipótesis, a saber:

Alguien le dio el objeto a un mensajero, el mensajero fue asesinado y los higos fueron comidos por los asesinos, la carta fue lanzada al océano y encontrada por Robinson Crusoe.

Se ve que el sea las interpretaciones (y las intenciones) en las que se puede caer al interpretar el texto. Como en la vida real, el significado depende del contexto y del lector.

¡OJO!

Los higos pueden entenderse (al menos hoy) en un sentido retórico (como en expresiones del estilo «me importa un higo») y el mensaje podría dar pie a una interpretación diferente. Pero incluso en este caso el destinatario tendría que basarse en algunas interpretaciones convencionales preestablecidas de «higo» que no son, por ejemplo, las de «manzana» o «gato».

El mensaje de la botella es una alegoría, escrita por un poeta; el destinatario sospecha en ese mensaje un segundo sentido oculto basado en un código poético privado, válido sólo para ese texto. En ese caso el destinatario podría hacer diversas hipótesis contrarias, pero creo firmemente que hay ciertos criterios «económicos» a partir de los cuales ciertas hipótesis serán más interesantes que otras. Para validar su hipótesis es probable que el destinatario deba hacer ciertas hipótesis previas sobre el posible remitente y el posible período histórico en que se produjo el texto. Esto no tiene nada que ver con una investigación sobre las intenciones del remitente, aunque tiene sin duda que ver con una investigación sobre el marco cultural del mensaje original.

Probablemente nuestro sofisticado intérprete decidiera que el texto encontrado en la botella se había referido en cierta ocasión a algunos higos existentes y señalaba indiciamente hacia un remitente determinado, así, como a un destinatario determinado y a un esclavo determinado, pero que había perdido ya todo poder referencial.

Con todo, el mensaje seguirá siendo un texto que podrá sin duda utilizarse para otras innumerables cosas y otros innumerables higos, pero no para manzanas ni para unicornios. El intérprete

podría fantasear sobre esos actores perdidos, tan ambiguamente envueltos en el intercambio de cosas o símbolos (quizá enviar higos significó, en algún momento histórico dado, una alusión misteriosa), y a partir de ese mensaje anónimo intentar una variedad de significados y referentes. Pero no tendría derecho a decir que el mensaje puede significar cualquier cosa. Puede significar muchas cosas, pero hay sentidos que sería ridículo sugerir. Sin duda, dice que hubo una vez una cesta llena de higos. Ninguna teoría orientada hacia el lector puede evitar esta limitación.

Sin duda, existe una diferencia entre discutir sobre la carta mencionada por Wilkins y discutir sobre Finnegans Wake. Finnegans Wake puede ayudarnos a poner en duda incluso el supuesto sentido común del ejemplo de Wilkins. Pero no podemos hacer caso omiso del punto de vista del esclavo que presenció por primera vez la situación. Si hay algo que interpretar, la interpretación tiene que hablar de algo que debe encontrarse en algún sitio y que de algún modo debe respetarse. Así, al menos durante mi conferencia, mi propuesta es: alineémonos primero con el esclavo. ~~El único modo de llegar a ser, si no amos, al menos sirvientes, es estar en la situación.~~

1/ una "No es una verdad, pero siempre" "alguien" "verdad"

Hay cosas en el texto que no se pueden interpretar (S) texto por alto, de ver la parte por la parte, de un texto. Es cierto que un texto puede tener estas limitaciones (por el contexto) A interpretar como el intérprete que se base en los elementos que se le dan para interpretar. Es cierto que un texto puede tener estas limitaciones (por el contexto) A interpretar como el intérprete que se base en los elementos que se le dan para interpretar.

Si en un texto aparece una palabra es por alguna razón. Obedece a una intención. Aún la interpretación más avanzada no puede prescindir de los elementos que se mencionan en el texto.

OSO
iV

Producto: Ejercicio práctico



Instrucciones básicas



Ahora, con base en la teoría y los ejemplos dados, tendrás la tarea de interactuar con el siguiente texto, “Del leer y del escribir”, de tal manera que puedas emplear y poner en práctica los métodos de lectura ya explicados, al tiempo que vas ampliando tu bagaje conceptual y metodológico en relación con las habilidades comunicativas de la lectura y la escritura. Adrede, te dejamos un espacio en blanco en el margen de tu derecha. Este espacio se espera que lo emplees para las glosas, los códigos de lectura, las acotaciones, los diálogos con el texto. También lo puedes aprovechar para incluir el significado de aquellas palabras cuyo significado desconoces. ¡Adelante!

Texto base para el ejercicio



DEL LEER Y DEL ESCRIBIR (FRAGMENTO)²

Es enormemente difícil descubrir qué ocurre cuando una persona redacta un texto escrito. Se han creado muy pocas técnicas experimentales satisfactorias. La observación directa del producto manuscrito proporciona una información muy limitada, porque el orden en que se han hecho las revisiones no queda registrado. La observación directa de una persona que está ocupada en la tarea de escribir no nos dice mucho sobre lo que está sucediendo «bajo la superficie». Y la introspección no sirve de mucho, ya que cuando pensamos en nuestra actividad escritora destruimos su naturalidad. En cualquier caso, una persona que escribe con fluidez no se da cuenta de lo que hace cuando toma lápiz y papel.

Por lo tanto, de lo que ocurre en el proceso de la escritura sólo se puede dar la más general de las explicaciones. En los modelos de este proceso se reconocen por lo menos tres factores.

Tiene que haber una fase de planificación, en que se organizan los pensamientos, y se prepara un esbozo léxico/gramatical. Esto comporta que los escritores elaboren lo que los lectores necesitan saber, para que puedan entender el mensaje. En particular, tienen que prever el efecto que van a tener sus palabras.

² Salón Hogar, Canal Educativo. 2006. En: “Los procesos de lectura y de escritura”. Disponible en: <http://www.salonhogar.com/espanol/lenguaje/prosesosdelecyescr/losprocesosdelecturayescritura.htm> (Lo utilizamos con fines exclusivamente educativos).



Quien escribe tiene que conocer las convenciones lingüísticas y sociales que [corresponden] al uso del lenguaje escrito. Esto incluye una serie de consideraciones generales, como la necesidad de tener una letra legible, de quedarse dentro de los límites de un solo sistema de escritura, y seguir las convenciones normales de expresión gráfica (como la de escribir en la dirección esperada), a la vez que el requisito específico de seguir las reglas de ortografía y puntuación.

Quien escribe tiene que elegir un medio de expresión específico, como escribir a mano, a máquina, o con un procesador de textos, y esto requiere tomar en cuenta el control de la motricidad. Intervienen varios factores, como la coordinación mano-ojo, el agarre o la posición de la mano, la posición del cuerpo, etc. Muchas personas escriben a mano muy lentamente, o tiene dificultades para agarrar un instrumento o manejar una máquina (especialmente notables en el caso de minusvalías físicas). La consecuencia no es sólo que se tarda más en escribir el mensaje: la atención y la memoria podrían estar tan concentradas en controlar la actividad motriz que el contenido y la estructura lingüística podrían verse afectados. Las personas pueden olvidarse de lo que querían escribir, incluso después de haber empezado a escribirlo.

En cualquier caso, estos tres factores no dan cuenta de todo. Por ejemplo, no explican el hecho de que una gran parte de la redacción escrita consiste en reescribir. Todo modelo tiene que tener en cuenta el acto de la revisión, desde las primeras etapas de tomar notas y apuntes y hacer secciones, a través de varios bocetos, hasta la versión final. Se trata de un campo de investigación prometedor: las autocorrecciones y los errores que se introducen cuando se redacta en lengua escrita. ¿Cómo se aseguran los escritores de que su trabajo sea inteligible, legible y lúcido? ¿Cómo detectan que hay problemas en estos aspectos? ¿Cómo identifican los problemas? ¿Cómo los corrigen? ¿Son apropiadas las correcciones? Muchas preguntas como estas esperan respuesta.

Un modelo de la redacción escrita también tiene que responder del hecho de que lo que las personas ven cuando escriben puede afectar a lo que piensan. «Ahora que lo he escrito ya no me gusta», «No es lo que estoy tratando de decir». El significado no siempre existe antes que la escritura: a veces el proceso funciona al revés. Un comentario característico es el de Edward Albee: «Escribo para descubrir en qué estoy pensando». Tales observaciones subrayan cuál es la principal lección que hay que aprender del estudio del proceso de escribir: no se trata de un mero trabajo mecánico, una simple cuestión de poner el habla sobre el papel. Es una exploración del potencial gráfico de una lengua, un proceso creativo, un acto de descubrimiento.

La ortografía

Leer y escribir siempre se han considerado actividades complementarias: leer es reconocer e interpretar un lenguaje que ha sido escrito; escribir es planear y producir formas lingüísticas que puedan ser leídas. En consecuencia, habitualmente se supone que ser capaz de leer implica ser capaz de escribir o, por lo menos, ser capaz de deletrear. A veces, a los niños se les enseña a leer sin preocuparse demasiado por la ortografía, suponiendo que la aprenderán con el uso. Antiguamente, algunos maestros seguían el método contrario, y enseñaban cuidadosamente la ortografía, con la idea de que la capacidad de leer se desarrollaría automáticamente.

Ciertas investigaciones recientes sobre errores y confusiones ortográficas han comenzado a mostrar que las cosas no son tan sencillas. No existe una relación necesaria entre leer y escribir: los bue-

nos lectores no siempre escriben correctamente. Tampoco existe una relación necesaria entre lectura y ortografía: hay mucha gente que no tiene ninguna dificultad en leer, pero se enfrenta a serios problemas de corrección ortográfica. Incluso parece haber una base neuro-anatómica, como demuestran los casos de adultos con lesiones cerebrales que pueden leer pero no deletrear, o viceversa.

Por lo que respecta a los niños, además, hay pruebas de que saber leer no se convierte inmediatamente en un conocimiento de la ortografía. Si así fuera, los niños serían capaces de leer y escribir las mismas palabras pero no es así. Es normal encontrar niños que leen mejor de lo que escriben. Sorprendentemente, lo contrario sucede con algunos niños en las primeras etapas del aprendizaje de la lectura. En un experimento, se entregó a unos niños la misma lista de palabras para leer y para deletrear o escribir: muchos de ellos escribieron más palabras correctamente de las que eran capaces de leer correctamente.

¿Por qué es difícil?

¿Por qué leer y escribir resultan cosas tan distintas? En parte se debe a que las habilidades activas o de producción son más difíciles de adquirir que las pasivas o receptoras. Escribir correctamente es un proceso consciente y deliberado, que requiere un conocimiento de la estructura lingüística y una buena memoria visual, para manejar las excepciones y las irregularidades de la escritura. Se puede leer atendiendo de manera selectiva a los rasgos del texto, fijándose en unas pocas letras e intuyendo el resto. No se puede escribir de este modo: el que escribe debe reproducir todas las letras.

Naturalmente, la gravedad de los problemas relacionados con la ortografía es directamente proporcional al grado de alejamiento que las convenciones gráficas de una lengua muestren con respecto a su sistema fonológico. En ciertas lenguas la situación es especialmente complicada: piénsese que, por ejemplo, en inglés, una forma de sonido podría, en principio, representarse en la escritura de tres formas diferentes: sheep, sheap y shepe.

En cualquier caso, las diferencias entre lectura y escritura no pueden explicarse simplemente sosteniendo que la escritura es «más difícil», ya que esto no daría cuenta de fenómenos como el de los niños que escriben mejor de lo que leen. Las dos capacidades parecen más bien ir asociadas a estrategias de aprendizaje diferentes. Mientras que la lectura implica el establecimiento de lazos directos entre expresión gráfica y significado, la escritura contiene, al parecer, un componente fonológico obligatorio. El estudio de los errores ortográficos demuestra que aprendemos a escribir y deletrear estableciendo asociaciones entre grafemas y fonemas, y no simplemente partiendo del aspecto visual de las secuencias de grafemas. Las estrategias visuales pueden ser importantes; por ejemplo, con las palabras de ortografía irregular, en las que una estrategia fonológica no sirve, la gente suele probar varias formas ortográficas diferentes para ver cuál tiene el «aspecto» correcto. Pero normalmente son los signos de actividad fonológica los que destacan —como cuando los niños trabajosamente escriben G - A - T - O y repiten los nombres de las letras mientras las escriben, o cuando los adultos repiten en voz alta las palabras (sobre todo las complicadas) al escribir.



¿Por qué se da esta preferencia por la fonología? Quizá porque la escritura implica una habilidad consciente para formar secuencias lineales de letras —una habilidad que funciona habitualmente al procesar las sartas lineales de fonemas del habla, pero que no está presente en el reconocimiento de patrones visuales (requerido en la lectura de palabras enteras)—. Para escribir correctamente, necesitamos al mismo tiempo esta conciencia fonológica (para manejar los esquemas ortográficos regulares) y un buen conocimiento de tipo visual (para tratar las excepciones). Los que escriben mal, al parecer, carecen de esta doble destreza.

Bibliografía complementaria



- Adler, Mortimer Jerome; Van Doren, Charles, 1996, Como leer un libro: una guía clásica para mejorar la lectura, Madrid: Editorial Debate,
- Aristizábal Castaño, Alberto, 1998, Como leer mejor, - 4 ed., Medellín: Universidad de Medellín
- Corredor, Jacinto, 2005, Cómo estudiar y cómo aprender, - 1, ed., Bogotá: Ediciones Sem, 2005
- Gómez Villalba, Elena, 1996, La estimulación de la lectura: Una estrategia de intervención, En: Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura, (Buenos Aires), Vol., 17, No, 04, dic. 1996, pp. 41-44
- Guasch, Teresa y Castello Badia, Montserrat, 2002, Aproximación a la enseñanza de la toma de apuntes en la educación secundaria obligatoria: un estudio descriptivo, En: Infancia y Aprendizaje (Madrid), Vol. 25, No. 002, 2002, p. 169-181
- Guevara Parra, Jairo, 1989, Reflexiones sobre el proceso de comprensión de lectura. En: Glotta. Santafé de Bogotá, Vol. 4, Mayo-Agosto de 1989, No. 2.
- Iser, Wolfgang, 1987, El acto de leer: teoría del efecto estético, España: Taurus
- Mayo, W, J, 1997, Como leer, estudiar y memorizar rápidamente, - Edición actualizada, Bogotá: Editorial Norma
- Montanero Fernandez, Manuel, 2001, Eficacia de las técnicas de síntesis en la comprensión y recuerdo de textos académicos. En: Revista Española de Pedagogía (Madrid), Vol. 59, No. 219, may. - ago. 2001, p. 251-266
- Negrete Fuentes, Jorge Alberto, 2007, Estrategias para el aprendizaje, México: Limusa
- Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, 2008, Caja de herramientas para la didáctica y la pedagogía. Libro 1, Medellín: Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid
- Pressley, Michael, 1999, Cómo enseñar a leer, Barcelona: Paidós.
- Rhodes, Martin, 1987, Cómo estudiar con provecho. - 5 ed., Buenos Aires: Lidiun
- Rowntree, Derek, 1990, Aprende a estudiar: introducción programada a unas mejores técnicas de estudio. - 7 ed., España: Herder.
- Sebastián, Araceli; Ballesteros, Belén y Sánchez García, Mari Fe, 2006, Técnicas de estudio. Bogotá: Universidad Nacional de Educación a Distancia, Centro de Orientación, Información y Empleo (COIE)
- Sole Gallart, Isabel, 1992, Estrategias de lectura, - 1, ed., Barcelona: Grao
- Soler, Isabel, 1996, Estrategias de comprensión de la lectura, En: Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura, (Buenos Aires), Vol., 17, No, 04, dic., 1996, pp. 5-22
- Tierno, Bernabe, 2003, Las mejores técnicas de estudio, España: Temas de Hoy
- Toro Alé, José María, 2000, Breve aproximación a las técnicas de estudio y trabajo intelectual: particularizaciones sobre la toma y redacción de apuntes. En: CAUCE Centro Virtual Cervantes, Núm. 5. Pág. 249 – 267
- Wolf, Maryanne; Rodríguez Courel, Martin, 2008, Como aprendemos a leer: historia y ciencia del cerebro y la lectura, - 1, ed., España: Ediciones B.

LA LECTURA

Lección 1: El proceso de lectura I: La prelectura

Objetivo general

Caracterizar las principales estrategias, ciclos, clases de lectura y hábitos que interfieren en un proceso de interacción textual, de forma tal que el estudiante los ponga en práctica en sus ejercicios con miras a enriquecer su bagaje de desempeño como lector activo, consciente y eficiente.

Evidencias

Conocimiento (Saber)	Desempeño (Hacer)	Producto (Resultado)
El estudiante identifica los diversos tipos de lectura de acuerdo con su intencionalidad como perceptor decodificador. Además, reconoce los diversos pasos que debe seguir (de manera progresiva) mientras realiza la primera lectura del texto, de tal manera que evita los malos métodos de lectura, y convierte en hábitos aquellos métodos más eficaces.	El estudiante hace ejercicios mentales de anticipación y conjeturas acerca del texto que tiene ante sus ojos. Además, tiene la habilidad de leer un texto de manera rápida, con el objetivo de lograr una impresión general del mismo.	El estudiante puede verbalizar (de manera escrita u oral) las ideas previas que tiene acerca del texto. Además, puede dar cuenta de la macroestructura textual (idea principal o temática general del texto) con una sola lectura rápida.

Conocimiento: Iniciación teórica



Hemos visto en el módulo anterior de técnicas de estudio algunos métodos adecuados para tener en cuenta al momento de leer un texto. Vamos a complementar estas ideas con la identificación de las estrategias utilizadas en el proceso lector y con una identificación de los ciclos de dicho proceso. Así mismo, abordaremos una posible clasificación de los diversos tipos de lectura de acuerdo con la intencionalidad del lector. Finalmente, hablaremos de algunos hábitos de lectura adecuados y otros no tan recomendables.



ESTRATEGIAS UTILIZADAS EN EL PROCESO LECTOR³

Como cualquier otra actividad de los seres humanos, la lectura es una conducta inteligente. El cerebro es el centro de la actividad intelectual humana y del procesamiento de información.

Se diseñan estrategias para la lectura, pero ellas también se desarrollan y modifican *durante* la lectura. De lo contrario, no tendría sentido referirnos a la lectura como un *proceso dinámico y flexible*.

Clases de estrategias

1. Estrategias de muestreo: Le permiten al lector seleccionar la información relevante, útil y necesaria. Generalmente, los textos suministran unos *índices*, unas *pautas*, que son redundantes. El lector debe seleccionar entre estos índices solamente aquellos que le son más útiles y productivos. Si no lo hace, su aparato perceptivo se sobrecarga de información innecesaria o insustancial. Esta estrategia le exige al lector una permanente “actividad de elección”, una “atención selectiva”: parte de la información se conserva y otra parte se relega o simplemente se ignora.

2. Estrategias de predicción: Debido a que los textos utilizan pautas recurrentes y tienen una estructura, los lectores son capaces de anticiparlos, están en condiciones de predecir la información que se les va presentando: el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compuesta, el final de una palabra. Para predecir, los lectores recurren a su *enciclopedia cultural* y a sus *esquemas*. La velocidad de la lectura silenciosa es una demostración de que los lectores están en forma permanente muestreando y prediciendo mientras leen.

3. Estrategias de inferencia: La inferencia es un mecanismo poderoso que le permite al lector complementar la información explícita de los textos. No sólo se puede inferir lo implícito sino también lo que más adelante el texto explicitará. Entre muchas otras cosas, la inferencia se emplea, por ejemplo, para reconocer el antecedente de un pronombre, un término elidido (omitido por estar sobrentendido), el sentido de un concepto, una inclinación ideológica. Incluso puede ser útil para decidir sobre lo que un texto debería decir cuando aparece un error de imprenta.

4. Estrategias de autocontrol: Si las anteriores son estrategias básicas de lectura, es porque los lectores controlan constantemente esta actividad para asegurarse de que están produciendo significados. Como es indudable que existen riesgos en el muestreo, en las predicciones y en las inferencias, los lectores deben estar atentos al proceso que adelantan para tratar activamente de controlarlo. En ocasiones, descubrimos que hemos fallado en la selección de la información relevante, o que hemos realizado prometedoras predicciones que luego resultan falsas, o que hemos hecho inferencias sin fundamento. Debido a esto, los lectores emplean una estrategia que les permite confirmar o rechazar la labor adelantada. *Aprendemos a leer por medio del autocontrol de nuestras propias lecturas.*

5. Estrategias de autocorrección: Se utilizan cuando el texto leído es complejo. Sirven para reconsiderar la información obtenida o para conseguir más información cuando no se pueden con-

³ El contenido de este tema es una síntesis de los planteamientos de las siguientes fuentes: Goodman, Kenneth. 1982. “El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo” *En: Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo Veintiuno, pp. 13–28; y de la página <http://huitoto.udea.edu.co/LenguaMaterna/Documentos> (Ambos textos los utilizamos con fines exclusivamente educativos).

firmar las expectativas. A veces, esto implica repensar y volver con una hipótesis alternativa, o una regresión hacia partes anteriores del texto para buscar índices útiles adicionales. La autocorrección es también una forma de aprendizaje, ya que es una respuesta a un punto de desequilibrio en el proceso de lectura.

Estas cinco estrategias que hemos mencionado no pretenden ser, de ningún modo, *fórmulas mágicas* o *claves* para mejorar automáticamente la competencia lectora. Por el contrario, son planes de acción amplios, flexibles y relativos. No son aplicables de igual forma para todos los textos, ni ejecutados de la misma manera por todos los lectores. Precisamente porque reconocemos que uno de los objetivos más difíciles de alcanzar es el desarrollo efectivo de estrategias de comprensión de lectura.

CICLOS DEL PROCESO LECTOR

En esa actividad inteligente que es la lectura, podemos identificar cuatro ciclos: *óptico*, *perceptual*, *gramatical* y *de significado o semántico*. Desde luego, en el proceso lector estos ciclos no se producen en forma aislada o independiente. A medida que la lectura progresa, una serie de ciclos se continúa tras otra. Como el objetivo primordial del lector es producir significado a partir de un texto, los ciclos son tentativos y pueden no ser completados si ya se ha alcanzado esa finalidad esencial.

Durante el *ciclo óptico*, el cerebro, como centro de toda actividad intelectual, controla el ojo y lo dirige para que recoja la información presentada por el texto, concentrándose en la más útil e ignorando la que no es necesaria. Así pues, incluso en el ciclo óptico, es el lector quien controla activamente el proceso.

El ojo humano es un instrumento óptico. Tiene un lente con una distancia focal que le permite recoger información clara de una parte pequeña del texto. Pero el ojo también tiene una visión periférica menos clara, y hace uso de ella para no detenerse en todos los signos gráficos y poder llevar a cabo un ciclo perceptual muy eficiente. Nuestra capacidad para predecir pautas de lenguaje es tan grande que lo que creemos ver es, en la mayoría de los casos, lo que esperábamos ver. Una vez hemos producido sentido, tenemos la ilusión de haber visto todos los detalles gráficos del texto. Se dice que los *buenos* lectores utilizan índices perceptivos mínimos para activar sus *esquemas* y no se detienen en información irrelevante.

En el *ciclo perceptual* el autor va construyendo un relato alterno, con base en las imágenes (o imaginarios) que detona en él el texto. Se lee con los sentidos, no sólo viendo, sino también sintiendo, imaginando, oyendo, incluso oliendo (como cuando leemos *El Perfume*, de Patrick Suskind). Se lee con el cerebro pero también con el corazón, es decir, con el raciocinio (logos), pero también con la emotividad (pathos)

En el ciclo *gramatical*, el lector observa los detalles de construcción del texto. En esta parte el receptor analiza con lupa cómo ha sido configurado el texto: qué recursos utiliza el autor para dar a



conocer sus ideas, cuáles recursos lingüísticos (como figuras literarias, enumeraciones, conexiones, etc) y no lingüísticos (como cifras) le sirven para matizar sus ideas. Es la lectura que se hace desde el rol de escritor, para buscar posibles esquemas adecuados y evitar algunas fórmulas ineficientes de construcción. Y si bien es cierto (como lo mencionaba el texto “Del leer y del escribir”) que no hay una relación intrínseca entre la habilidad ortográfica y el hábito de leer, también es cierto que un lector interesado en cualificar su escritura puede aprender de tildes, de signos de puntuación y de la escritura correcta de algunas palabras por medio de la lectura gramatical.

La producción de significado es la razón fundamental del proceso lector, y es en el *ciclo semántico o de significado* donde ella adquiere todo su valor. Mientras leemos, e incluso luego, establecemos relaciones léxicas, relaciones referenciales, relaciones entre el tema y el desarrollo temático de base, relaciones intertextuales y contextuales, y realizamos inferencias. En síntesis, construimos y reconstruimos significado a partir de la información que recibimos, y continuamente estamos evaluando y re-evaluando ese significado. El ciclo semántico nos permite apreciar el carácter estructurado o sistémico de un texto escrito, es decir, nos brinda la posibilidad de interactuar con el texto como una totalidad cuyas partes están interrelacionadas. Por todo esto, este ciclo es básico en la actividad lectora.

Así pues, la lectura es un proceso dinámico, muy activo; un proceso cíclico, no lineal, en el cual los lectores activan no sólo su competencia lingüística sino también su competencia semiodiscursoiva, su patrimonio cultural y todos sus esquemas conceptuales.

CLASES DE LECTURA DE ACUERDO CON LAS INTENCIONALIDADES DEL LECTOR

La producción de significados es la razón fundamental de toda lectura. Leer es producir significados. No obstante, es posible distinguir algunos tipos de lectura de acuerdo con el propósito que se persigue, el grado o nivel de comprensión, el tipo de texto y las técnicas aplicadas. Vamos a mencionar a continuación algunos de estos tipos de lectura.

1. Lectura de estudio: Como su propósito es dominar el tema de un texto específico, es decir, comprenderlo e interpretarlo, esta lectura busca la máxima profundidad. Su objetivo final se orienta a la adquisición o el desarrollo de un determinado conocimiento. Recordemos que la lectura de textos escritos ha sido el principal medio de aprendizaje en el ámbito académico.

2. Lectura informativa: Tiene como finalidad mantener actualizado al lector sobre los avances científicos o tecnológicos y sobre lo que sucede en el mundo. En este caso, se requiere una lectura sin mucho detenimiento o profundidad, procurando identificar el tema y las ideas principales. Este tipo de lectura se aplica generalmente a periódicos y revistas.

3. Lectura recreativa: Aunque toda lectura debe producir goce, placer, recreación, con *lectura recreativa* nos referimos, en forma particular, a aquellas lecturas que tienen como propósito específico resaltar el goce, tal como sucede, por ejemplo, con la lectura de textos literarios.

4. Lectura de documentación: En ciertas ocasiones, el lector tiene que detenerse en la comprensión de algunas partes del texto, con el fin de identificar o extraer una determinada información que necesita clara y precisa. Esta lectura es fundamental para la investigación y para los distintos tipos de trabajos académicos.

5. Lectura de revisión: Tiene como finalidad releer los textos para corregir lo que se ha escrito o para recuperar ideas con el objeto de presentar una evaluación.

HÁBITOS INADECUADOS DE LECTURA

Cuando hablamos de hábitos, nos referimos a la acomodación y asimilación de ciertas maneras de leer o no leer un texto. Así, una persona puede tener el hábito de leer de noche, en la cama, mientras otra persona prefiere madrugar para leer durante las primeras horas del día. Alguien puede estar acostumbrado a leer con su música favorita en un tono bajo, como de ambientación; pero otra persona puede encontrar en esta rutina un obstáculo, y por eso mejor decida leer en sitios solitarios. La validación y pertinencia o no de estos modos de lectura dependen de la experiencia personal de cada individuo; por ello, sería temerario indicar cuáles de los casos anteriores, usados como ejemplos, son más adecuados que otros.

Lo que sí podemos observar es que, en la amplia gama de hábitos personales de lectura, existen algunos que son contraproducentes y que sugerimos detectar y evitar, pues van en detrimento de la eficacia, la comprensión y el esfuerzo empleado en el proceso de interacción textual. Veamos:

1. La vocalización: Muchas personas están acostumbradas a leer en voz alta, pues aducen que de esa manera entienden mejor. Explican que al escucharse pueden hacerse una idea más certera de lo que el texto quiere decir.

Este hábito suele ser nocivo: en primer lugar, por aspectos logísticos, pues habrá espacios en los cuales esta costumbre no se puede ejercer (pensemos en un salón de clase durante un examen, en una biblioteca o en cualquier otro espacio público); en segundo lugar, por eficiencia, pues el tiempo de lectura será mayor que el que emplea aquel que lee con el pensamiento. Cuando hablamos, tenemos una limitación en cuanto al número de palabra que modulamos en un minuto (entre 160 y 175 palabras por minuto), es decir que una persona que vocaliza sólo alcanza a leer este número de palabras, mientras que la persona que lee con la mente puede asimilar de 500 a 1.000 palabras por minuto, todo dependiendo de la capacidad intelectual y de su ritmo como lector. En tercer lugar, porque no hay una unidad de impresión por la misma inconexión del pensamiento, pues el que lee en voz alta lo hace por saltos, por fragmentos, por partes aisladas. Y en cuarto lugar, por el cansancio mental producto del esfuerzo físico que hace quien constantemente articula al leer.

2. La subvocalización: Hermana menor de la anterior. Se ve en aquellas personas que al leer mueven quizás instintivamente los labios, aunque no haya fonación, sin embargo, también están limitando su velocidad de lectura. Este hábito tiene las mismas desventajas de la vocalización, a excepción quizás de la primera.

3. Las regresiones: Una vez se comienza a leer, en el camino se suele encontrar palabras, sentidos o estilos de escritura que vuelven farragoso el proceso de comprensión. Muchos lectores cuando se enfrentan a estos escollos suelen suspender su lectura; otros, al encontrar que después de leer un



fragmento es poco lo que han entendido, deciden devolverse y leer el fragmento (o la oración o el párrafo) cuantas veces creen conveniente, hasta que un acercamiento a la comprensión textual de esta parte los deja satisfechos y deciden continuar su proceso con el párrafo o la oración siguientes.

Este proceso inadecuado, al igual que los dos “vicios” anteriores, no permite que el lector tenga una unidad de impresión de la globalidad de la obra; en contraste, va realizando su proceso de decodificación por saltos, de manera fragmentaria e inconexa. Puede llegar el caso de que lea un solo párrafo más de tres veces supuestamente para detectar el sentido del mismo, y que esta misma operación la repita varias veces en diferentes segmentos. Al final, en términos generales, ¿cuántas lecturas habrá hecho? Con el agravante de que, cuando llegue al final del texto, el lector se puede hacer esta pregunta: ¿qué era lo que decía ese párrafo que leí tres veces?, ¿y qué relación tiene con la totalidad del texto?

A la regresión se le antepone la lectura rápida, de primera mano, sin detenciones ni miramientos en detalles. Quizás el sentido de un párrafo no sea claro de entrada precisamente porque más adelante, en otros segmentos, estén las claves para su comprensión. Luego de una lectura rápida, el perceptor tendrá la unidad de impresión y sabrá, en términos generales, de qué trata el texto. Luego, el lector contará con un tiempo extra para realizar una segunda y tercera lecturas más sosegadas, con detenciones en detalles que tratará de iluminar a la luz de esa macroestructura que arrojó precisamente la primera lectura rápida. Propendemos, entonces, por un relector holístico, no por un lector que haga constantes regresiones.

4. Los movimientos corporales: La lectura es un proceso en el que, como vimos, intervienen todos los sentidos, motivados y detonados por el de la vista. En ese sentido, si observamos, con un solo impacto visual tendremos una óptica de todo un texto, por más grande que sea la hoja. No hay necesidad, por ende, de mover el cuello de un lado para otro, en la misma disposición de las cámaras de filmación cuando hacen paneos, pues nuestra óptica llega a tener un ángulo cuya amplitud de campo puede alcanzar los 180°. De hecho, al hacer movimientos con nuestra cabeza (estilo ventilador) notaremos que en cinco minutos ya estamos cansados, y quizás no queramos continuar con la lectura. Tal vez esta es la explicación para muchas personas que dicen no gustar de la lectura, pues se cansan mucho mientras están frente a un texto tratando de entenderlo.

A los movimientos del cuerpo se les deben anteponer los movimientos oculares. Nuestros ojos están hechos para eso. De hecho, mientras dormimos, cuando el cuerpo está más relajado y la mente está enfrentada al más placentero de los sueños, los ojos rotan y dan vueltas en su eje como si fueran un radar. Ese Movimiento Ocular Rápido (MOR o REM en inglés), tan natural en nuestro estado de inconsciencia, lo deberíamos implementar en los estados de vigilia, mientras leemos un texto. Ejercitemos nuestros ojos, y evitemos esfuerzos innecesarios del cuello y la cabeza.

Luego, ¿cuáles son los hábitos sanos de lectura? Precisamente los que reseñábamos en la primera parte de esta unidad, en las técnicas de estudio. El objetivo es que el subrayado con sentido, el glosado y el diálogo con el texto, y la creación de convenciones y códigos propios de lectura se conviertan en estilos de vida en la lectura, esto es, en hábitos que llevemos a nuestras rutinas de comprensión e interpretación textuales.

Desempeño: punto de referencia (a modo de ejemplo)



Lectura inicial



A continuación presentamos un texto que nos servirá de base para poner en práctica y validar las ideas y los conceptos anteriores.

HASTA 12,6% LLEGÓ EL DESEMPLEO EN COLOMBIA EN FEBRERO DE ESTE AÑO, SEGÚN EL DANE⁴



Foto: Portafolio.com.co

La cifra de desempleo fue dada a conocer durante la mañana de ayer (miércoles)

La cifra corresponde a 0,1 punto por encima de la tasa de igual mes del año pasado, lo que significa que 2,7 millones de colombianos estaban desocupados, o sea 179.000 más que un año atrás.

Ayer (miércoles), el DANE reveló que el número de ocupados en dicho mes fue 18'850.000, un aumento de 1'118.000 frente a febrero del 2008. Los expertos independientes y los técnicos del Gobierno coinciden en que la caída en los ingresos de los hogares, que comenzó en el 2008, ha obligado

⁴ Tomado de: *Portafolio.com.co* [en línea] 30 de marzo de 2010. Disponible en: http://www.portafolio.com.co/economia/economiahoy/articulo-web-nota_interior_porta-7516267.html



a más miembros del hogar a salir a buscar trabajo y no todos lo consiguen, por lo cual aumentan tanto las personas que tienen alguna ocupación como las desempleadas.

Para el trimestre diciembre del 2009 a febrero del 2010, el DANE reportó una desocupación de 12,8 por ciento, 0,4 puntos más que 12 meses atrás.

Para ese mismo periodo, el desempleo urbano pasó de 13,5 a 13,9 por ciento, simultáneamente con un aumento de 0,5 puntos en la desocupación rural, que llegó a 9 por ciento.

En las 13 grandes áreas metropolitanas el desempleo tuvo un ligero descenso en febrero, al registrar 13,4 por ciento, mientras que pegó un salto de 0,6 puntos en el trimestre, alcanzando 13,7 por ciento.

En dónde hay más trabajo

El de comercio, restaurantes y hoteles fue el sector que registró el mayor crecimiento (13,8 por ciento) en ocupación, bien sea empleo formal o rebusque, seguido por el de transporte, almacenamiento y comunicaciones (8,4 por ciento) y servicios comunales, sociales y personales (7,3 por ciento).

Los trabajadores familiares sin remuneración siguen marcando la pauta del crecimiento de los ocupados, con 32,2 por ciento, seguidos por los patronos o empleadores (13,6 por ciento) y los llamados cuenta propia (rebusque, con 12 por ciento).

Con 21,4 por ciento, Pereira mantiene el indeseable primer puesto de mayor desempleo en las 24 ciudades examinadas por el DANE.

Ejemplo de producto

Con base en el anterior texto, miremos ahora una ficha de lectura que sistematiza los procesos de prelectura y de lectura

FICHA DE LECTURA

Categorías	Descripción
Título del texto	“Hasta 12,6% llegó el desempleo en Colombia en febrero de este año, según el DANE”
Datos bibliográficos	Portafolio, 30 de marzo de 2010
Estrategia de predicción (¿de qué tratará el texto?)	Causas y consecuencias del desempleo en Colombia. Análisis de la cifra de desempleo y contraste con otras cifras durante el año y durante años anteriores

Propósito de lectura	Informativa: saber las implicaciones de la cifra de desempleo en el ambiente y en las proyecciones económicas del país.
Tipo de texto	Informativo (noticioso)
Ideas previas acerca de la lectura	El desempleo es uno de los problemas más sentidos de toda la historia económica del país. En los últimos años, debido a la crisis en el sistema financiero mundial (específicamente en la bolsa norteamericana), los sistemas económicos de todos los países se resintieron, como en el caso colombiano.
Tema*	El desempleo en Colombia en los primeros meses del 2010
Idea central*	La tasa de desempleo en Colombia en febrero de 2010, aunque registra un leve descenso en relación con el mes anterior, aún es preocupante. Los empleos informales se convierten en la principal opción en esta época de crisis.
Palabras clave*	Desempleo, empleo, análisis comparativo, desempleo en ciudades, crecimiento por sectores, DANE
Ciclos de lectura	
Estrategia de muestreo observación (ciclo óptico) *	El texto está acompañado con un gráfico que muestra el comportamiento del desempleo en los últimos tres años. Hay uso constante de cifras (porcentajes) en todo el texto
Sensaciones (ciclo perceptual)*	Deja una sensación negativa en el lector, pues menciona que las plazas de crecimiento de ocupación corresponden a empleos informales, que no demandan mano de obra calificada.
Estructura (ciclo gramatical)*	El texto, al comparar cifras y porcentajes, demanda una lectura más cuidadosa y lenta. Utiliza constantemente deícticos (la mañana de ayer, ese mismo periodo, ayer miércoles, un año atrás), lo cual limita la comprensión del texto a un periodo de tiempo y un contexto específico (características del texto noticioso) Utiliza una sigla, DANE, que no define por ser conocida. En algunos momentos reitera información (sobre todo los enunciados en el titular).
Estrategia de inferencia Intencionalidades (ciclo de significado)*	Aunque hay una disminución del desempleo en relación con el mes pasado (dos puntos menos), el artículo enfatiza en el aumento (0,1 puntos) en relación con el año anterior. El aumento de la ocupación en campos relacionados con el turismo (hoteles, restaurantes, transporte) puede estar relacionado con eventos internacionales que se desarrollaron en el país durante el primer trimestre de este año.



* Estos aspectos corresponden a las etapas de lectura y postlectura. Los demás se inscriben en la etapa de prelectura.

Producto: ejercicio práctico

Instrucciones básicas



Ahora, con base en la teoría y los ejemplos dados, tendrás la tarea de interactuar con el siguiente fragmento, de tal manera que puedas poner en práctica las pautas anteriores relacionadas con la prelectura. Para sistematizar el proceso de deconstrucción textual, te sugerimos que completes el cuadro de ficha de lectura que encontrarás después. ¡Adelante!

Texto base para el ejercicio



APROXIMACIÓN A LOS PROCESOS DE TRANSMISIÓN DE LA DESIGUALDAD SOCIAL Y ECONÓMICA EN COLOMBIA: 1990-2000 (FRAGMENTO)⁵

Gráfico 11.

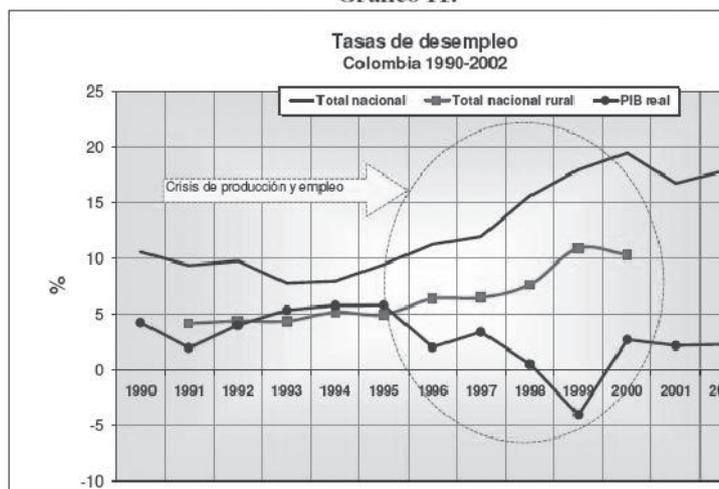


Gráfico 11: Tasas de desempleo Colombia 1990-2002

¿Cómo se genera y transmite la desigualdad social y económica? Quizás uno de los determinantes más claros de dicho fenómeno sea la falta de empleo y la precariedad en las condiciones de trabajo y remuneración. Sin duda, el ingreso es uno de los condicionantes de la existencia, sin ingreso es difícil vivir. Especialmente para las personas que obtienen sus ingresos de la venta de su fuerza de trabajo. Cuando las condiciones laborales se deterioran por alguna razón, el impacto más severo será para aquellos individuos que viven de su salario, particularmente los que devengan bajos niveles. Además de la falta de ingreso a causa del desempleo o la escasa calidad de la remuneración por em-

5 Tomado de: Arango Quintero, Juan Carlos. 2005. Aproximación a los procesos de transmisión de la desigualdad social y económica en Colombia: 1990-2000. En: *Desigualdad y exclusión en Colombia (1990-2000). Los problemas nutricionales desde una aproximación del enfoque de las capacidades humanas*. Tesis de Maestría en Ciencia Política. Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/iep/tesis/hambre-democracia.pdf> [Fecha de consulta: 5/4/2010].

pleos de baja calificación, el problema social más aberrante sea que esto vaya acompañado de una creciente concentración del ingreso en cada vez una menor proporción de la población. La pobreza, al menos la de ingresos, que se deriva de la concentración del ingreso y la riqueza, no sólo genera un círculo perverso de menores oportunidades (de salud, educación, esparcimiento, vivienda, crédito) para los pobres, que a su vez los hace aún más pobres y prolonga su condición y limita el acceso a los bienes básicos para sobrevivir, muy especialmente de los alimentos. Los pobres de ingreso, difícilmente obtendrán una canasta alimentaria suficiente que les permita un mínimo de capacidades. Con pobreza de capacidades difícilmente podremos hablar de una sociedad desarrollada y que fomenta la libertad.

Gráfico 12.

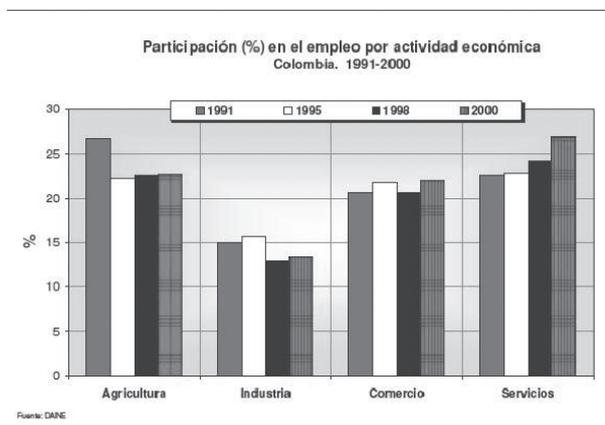


Gráfico 12: Participación (%) en el empleo por actividad económica Colombia. 1991-2000

de los ingresos y por ende del consumo y la calidad de vida de una buena parte de colombianos. La tasa de desempleo en Colombia tuvo un repunte importante entre 1998 y 2000, cuyo valor osciló entre el 15.6% y 19.5%, respectivamente. No obstante, dos indicadores dan cuenta de que a pesar de la generación de empleo, éste no va aparejado con una mejor calidad. A pesar de la disminución que el nivel de desempleo ha experimentado desde el año 2001 (16.8%), y que en la actualidad llega al 12% (abril-2005), la calidad del empleo —medida con indicadores aproximados como empleo informal y el subempleo— no ha tenido desde hace cinco años una mejora sustancial. Al contrario, los índices de informalidad y subempleo han tenido un comportamiento creciente. Lo cual puede dar un indicio sobre la precariedad en el tipo de empleo que está generando la economía colombiana. Aparentemente la lucha nacional contra el desempleo ha venido dando frutos durante los últimos años, si se tiene en cuenta que hoy existen, al parecer, menos desocupados que hace cuatro años. Inclusive el sector rural no ha escapado al drama del desempleo, el indicador de desocupación en el campo se duplicó en cuestión de cinco años, pasó del 5% en 1995 a cerca del 10% en 2000. Esto puede ser una situación explicativa también de la contracción que sufrió el agro a mediados de la década (Véase gráficos 11 y 12).

A continuación, el presente subcapítulo pretende presentar un diagnóstico macroeconómico sobre las condiciones de empleo del país tanto desde indicadores que dan cuenta de la cantidad (tasa de empleo y desempleo) como de la calidad (informalidad y subempleo).

El desempleo, la informalidad y el subempleo

Como ya se ha visto en parte, desde hace aproximadamente 15 años la economía colombiana ha experimentado un proceso de paulatina desindustrialización. Las consecuencias del precario desempeño del aparato productivo se han hecho evidentes tanto en los niveles de ocupación como en la calidad de la misma. El creciente desempleo terminó por traducirse en una merma significativa



El desempleo es un problema que afecta los distintos niveles de escolaridad, pero con mayor grado a aquellos individuos con menor escolaridad; e igualmente a quienes no tienen educación o que por alguna razón no han culminado alguna de las etapas de formación. Es así como el desempleo ha subido en alto grado entre 1990 y 1999, superando índices del 15% en promedio.

El 10% más pobre de ingresos pasaron de tener tasas de desocupación del 13.7% en 1996 a índices del 25.4% en 1999. Mientras que el 10% más rico tenía un desempleo de 3.4% en 1996 que luego ascendió al 8.1%. Como puede observarse el desempleo ataca todos los niveles de ingresos, sobre todo con mayor fuerza a los segmentos de las escalas medias y bajas.

Al mirar el desempleo desde la óptica de las capacidades humanas, se aprecia que la pérdida sobre el dominio de la fuerza de trabajo genera a su vez falta de dominio sobre el ingreso, por ende se da una debilidad en la libertad para obtener canastas de alimentos que puedan contribuir a la mejor y mayor nutrición. Situación que finalmente deteriora uno o varios de los funcionamientos que gran parte de los desempleados pudiesen escoger.

La reducción de la desocupación demuestra quizá el efecto positivo de la política de empleo en la generación de más puestos de trabajo, sin embargo deja mucho que desear en cuanto a la calidad del mismo. La economía del país camina hacia una creciente informalización, es decir a la generación de empleos de baja calidad y con tendencia a una escasa generación de valor. Al parecer la alternativa de empleo para tantos desocupados en una economía con una paulatina desindustrialización ha sido la llamada economía del rebusque.

El empleo informal para las trece principales áreas metropolitanas del país representa más de la mitad del empleo. En el año 1992 la informalidad llegaba al 54%, pero con las condiciones de la crisis de 1997 subió cerca de 7 puntos para situarse en el 2002 en el nivel más alto, 61.3%. Para el 2004 tuvo un leve descenso, llegó al 58.7%.

FICHA DE LECTURA

Categorías	Descripción
Título del texto	
Datos bibliográficos	
Estrategia de predicción (¿de qué tratará el texto?)	
Propósito de lectura	
Tipo de texto	
Ideas previas acerca de la lectura	
Tema*	
Idea central*	
Palabras clave*	

Ciclos de lectura
Estrategia de muestreo / observación (Ciclo óptico) *
Sensaciones (Ciclo perceptual)*
Estructura (Ciclo gramatical)*
Estrategia de inferencia / intencionalidades (Ciclo de significado)*

Bibliografía complementaria



- Abril Villalba, Manuel, 2004, Enseñar lengua y literatura: comprensión y producción de textos, Málaga (España): Aljibe,
- Alliende, Felipe y Condemarín, Mabel, 1986, La lectura: teoría, evaluación y desarrollo. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Aristizábal, Alberto, 1991, Cómo leer mejor. Medellín: Lealón
- Arroyo, Rosalinda, Et, All., 2008, Análisis funcional del conocimiento previo: sus efectos sobre el ajuste lector, Acta Colombiana de Psicología, Vol., 11, No, 02, jul.- dic. 2008, pp. 55-64
- Bettelheim, Bruno y Zelman, Karen, 1983, Aprender a leer, Barcelona: Grijalbo
- Cairney, Trevor H, 1992, Enseñanza de la comprensión lectora, España: Ministerio de Educación y Ciencia,
- Carvajal, Lizardo, 1996, La lectura: metodología y técnica. Cali: Fundación para Actividades de Investigación y Desarrollo FAID.
- Castañeda, Luz Stella y Henao, José Ignacio, 1995, La lectura en la universidad. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Castañeda, Luz Stella y Henao, José Ignacio, 2000, Consideraciones sobre la lectura en el medio universitario. En: Íkala, Medellín: Universidad de Antioquia, Vol. 5 Nos. 9-10, enero diciembre, pp. 7-24.
- Castañeda, Luz Stella y Henao, José Ignacio, 2003, La lingüística textual como alternativa para mejorar la lectura y la escritura en la educación superior. Estudio de un caso. En: Actas Pedagógicas. Ibagué: Corporación Universitaria de Ibagué, Vol. 2, No. 9. pp. 76-84.
- Castillo Arredondo, Santiago; Polanco González, Luis, 2005, Enseña a estudiar, aprende a aprender: didáctica del estudio, España: Pearson Education



- Dubois, María Eugenia, 1989 Las teorías sobre la lectura y la educación superior, Lectura y vida, año 10 (3), Newark.
- Dubois, María Eugenia, 1996, Procesos de lectura y escritura, formación del docente, desarrollo de lectores y escritores, En: Memorias segundo encuentro de egresados y estudiantes de Educación: Español y Literatura. Medellín: Universidad de Antioquia, 1996, p.p. 33 - 47.
- García Pérez, Jorge, 1995, Estrategias lectoras e idiomáticas. Medellín: Lealón.
- Hena Salazar, José Ignacio; Castañeda Naranjo, Luz Stella, 2002, Ciencia y pedagogía: El papel del lenguaje en la apropiación del conocimiento, Bogotá: Icfes (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior)
- Kohan, Silvia Adela, 1999, Disfrutar de la lectura, Barcelona: Plaza & Janes
- Martínez, María Cristina, 2001, Análisis del discurso y practica pedagógica: una propuesta para leer, escribir y aprender mejor, - 3 ed., Rosario (Argentina): Homo Sapiens
- Miguel Arnaiz, José Luis de, 1999, Características de los textos, conocimientos previos y comprensión lectora, En: Revista de Psicodidáctica, No, 08, 1999, pp. 55-72
- Morais, José, 2001, El arte de leer, Madrid: Machado Libros
- Niño Rojas, Víctor Miguel, 1998, Los procesos de la comunicación y del lenguaje. Santa Fe de Bogotá: Ecoe.No, 067-068, 1994, pp. 75-90
- Rosal, Gerardo del, 2005, Niveles y modos de integración de conocimientos previos en la comprensión de lectura, En: Revista Signos (Valparaíso), Vol., 38, No, 58, ene. - jun. 2005, pp. 177-194
- Sellan, Carmen; Sanz de Benito, J, Miguel; Valle Arroyo, Francisco; 1995, Influencia de un título pospuesto en la comprensión de textos, Revista de Psicología GEneral y Aplicada (Valencia), Vol., 48, No, 003, jul. 1995, pp. 283-299
- Silvestri, Adriana, 2006, La formulación de preguntas para la comprensión de textos: estudio experimental, En: Revista Signos (Valparaíso), Vol., 39, No, 62, sept. - dic., 2006, pp. 493-510
- Vidal Abarca, Eduardo; Sanjose, Vicente; Solaz, Juan José, 1994, Efectos de las adaptaciones textuales, el conocimiento previo y las estrategias de estudio en el recuerdo, la comprensión y el aprendizaje de textos científicos, En: Infancia y Aprendizaje (Madrid)

LA ESCRITURA

Lección 1: El proceso de escritura I: Planeación y Redacción

Objetivo general

Analizar la habilidad comunicativa de la escritura como un proceso, con unas etapas secuenciales que giran en torno de un mismo objetivo: presentar un producto escrito pertinente, profundo y con un estilo propio que vigile las normas gramaticales. En particular, identificar las estrategias y los métodos para las etapas de preescritura y escritura, de tal suerte que el estudiante oriente sus ideas a un primer borrador textual.

Evidencias

Conocimiento (Saber)	Desempeño (Hacer)	Producto (Resultado)
<p>El estudiante aprehende las ventajas de las etapas del proceso de escritura. Además, sabe identificar y definir las necesidades (más que cualidades) de cohesión y coherencia textual, y las diversas funciones (de introducción, de enlace y de conclusión) que puede tener el párrafo.</p>	<p>El estudiante es capaz de identificar la idea general (macroestructura semántica), la forma como se presenta el texto (superestructura), las ideas o proposiciones principales y las ideas de apoyo o secundarias (microestructuras sintácticas), de un futuro texto que debe escribir (cuya temática es pertinente para su área específica de formación).</p>	<p>El estudiante presenta dos productos: una planeación inicial de un texto cuya temática es pertinente para su área específica de formación (por mapa de lluvia de ideas), y una primera escritura de este texto, en la que incluye un título adecuado, y que es dividido en macroestructuras semánticas coherentes y cohesivas.</p>





LA ESCRITURA COMO PROCESO

Todo en la vida es un proceso: nuestro crecimiento, el entrar al mundo laboral, el enamoramiento, la consecución de un título académico... y el escribir. Quizás cotidianamente no se vea así, pues tristemente lo que suele ocurrir en los casos de asignaciones académicas relacionadas con la escritura es que alguien (un profesor) asigne un compromiso a otro alguien (un estudiante), y este último responde casi que mecánicamente con dos acciones más: escribe un texto, y lo entrega. De ahí para atrás nada, y mucho menos después.

Esta cadena es quizás la explicación de que día a día se escriban y se reciban trabajos con tan bajo contenido, con una profundidad de un milímetro y con una censurable observación de los principios gramaticales. Textos pobres en contenido y en estructura.

No es el espacio acá para buscar ni señalar culpables, pero sí para formular algunas directrices que puedan atacar este problema. Nos proponemos, entonces, enfocar el tema de la escritura como un proceso, no como un fin.

El proceso consta de cinco etapas: una anterior a la escritura, una que ocurre en la etapa misma de escritura, y otras tres que se ocupan de lo que debe suceder después de escribir un texto. Como se puede deducir, es mucho más lo que un escritor debe hacer luego de que tenga un documento escrito, pero es mucho más importante lo que éste haga antes de escribirlo, pues la escritura no es otra habilidad diferente a la de tratar de “traducir” en grafemas las ideas y el producto de un raciocinio; y ya se sabe que lo que empieza mal...



Grosso modo, la **invención** se refiere a la estructuración del pensamiento, a la búsqueda de ideas a priori a la escritura, de tal forma que el proceso no se convierta en algo azaroso (la típica imagen de quien escribe mirando al techo o mordiendo el extremo del lápiz). Ya es sabido que la inspiración no existe, y si la hay (como las brujas), debe ser muy parecida al trabajo duro y constante. En la **redacción** se plasman las ideas en un texto inicial, no terminado, que luego será sujeto de la **evaluación**, ojalá de un sujeto externo, en la que se analizará la relación de lo planeado con lo escrito. En la **revisión** el interés prima en la lectura y relectura del texto en busca de detalles de construcción (aspectos relacionados con la gramática y la ortografía), y en la **edición**, una vez todo esté completo, a satisfacción de quien escribe (y que pueda satisfacer las expectativas del público lector), sencillamente se entrega el resultado final.

Observemos un cuadro donde comparamos, a manera de analogía, la relación que hay entre el proceso de escritura y el de construir una casa:

	En una casa		En un texto	
	Proceso	Producto	Proceso	Producto
1. Invención	Idea inicial (iniciativa y proyecto) Permisos legales Recursos económicos	Planos de la casa	Idea inicial general (macroposición) Idea delimitada (temática) Hipótesis (intención comunicativa)	Mapa de lluvia de ideas
	Rol: Arquitecto		Competencia: Pensamiento	
2. Redacción	Cimentación de las bases Compra del material Construcción con base en los planos	Casa en obra negra	Escritura inicial, con base en las ideas del mapa y en la hipótesis como columna vertebral	Texto escrito (primer borrador)
	Rol: Ingeniero (constructor)		Competencia: Escritura	
3. Evaluación	Interventoría externa de una entidad competente para verificar tiempos, coherencia (entre lo hecho y lo planeado), y calidad de los materiales...	Visto bueno (por parte de Planeación)	Interventoría externa de una autoridad competente (el docente) para evaluar contenido (calidad y profundidad de las ideas)	Visto bueno (por parte del docente)
	Rol: Auditor		Competencia: Supervisión	



4. Revisión	Obra blanca de la casa: pisos, techos, ventanas, pinturas, terminados (revocar, estucar...), cocinas, guardarrobas, baños... permisos e instalación de servicios públicos	Casa en obra blanca (con acabados)	Interventoría externa de una autoridad competente (el docente) para evaluar forma (ortografía, gramática, puntuación, acentuación, sintaxis)	Texto corregido gramatical y ortográficamente
	Rol: Decorador de interiores		Competencia: Gramatical	
5. Edición	Entrega de escrituras y de la llave de la casa	Casa terminada, lista para ser entregada	Entrega del texto terminado, completo, en limpio, sin borrones ni tachaduras	Texto terminado, listo para entregar
	Rol: Administrador de bienes raíces		Competencia: Control de calidad	

Visto desde este punto de vista, la redacción de un texto tiene varias similitudes con los procesos de construcción de cualquier infraestructura física, aunque nos atrevemos a diferenciarlos en cuanto a los roles que participan: en la casa, en cada etapa hay un actor diferente; en cambio, en el texto, todos los roles los debería cumplir el mismo sujeto que escribe, incluso el de evaluación. Es decir que un escritor (¡en la academia todos nos convertimos en escritores!) debe cumplir diferentes roles, cada uno con competencias diferenciadas pero complementarias, de tal suerte que el producto final sea digno de presentarse a un sujeto lector.

Miremos ahora, en detalle, las dos primeras etapas del proceso de escritura, aunque haremos mayor énfasis en la planeación, pues es la etapa donde se estructuran y se consolidan las ideas antes de ser llevadas a la realidad de un papel.

1. ETAPA DE PREESCRITURA (ANTES DE...)

Digámoslo de una vez: escribir es, ante todo, un ejercicio *mental*. Debe haber un espacio intermedio entre la hoja en blanco y la mano que escribe: ese espacio es el pensamiento. Se escribe pensando, no moviendo un lápiz en un papel.

La preescritura es el proceso que un escritor efectivo sigue para ensamblar ideas y desarrollar estrategias de comunicación antes de empezar a escribir; en ella, el escritor se mueve de la etapa de pensamiento a la etapa de escritura.

En esta etapa hay diversas actividades que ayudan a generar, centrar y organizar el pensamiento creativo, la preescritura permite definir el objetivo y las formas de lograrlo. Dicha etapa de planeación ayuda al estudiante a determinar su trabajo como escritor en las subsiguientes etapas del proceso de escritura.

Actividades de preescritura

Con frecuencia la preescritura es vista sólo como una técnica para generar y centrar ideas; sin embargo también es útil para organizarlas. Entre estas estrategias de preescritura se pueden incluir: **la lluvia de ideas, la escritura continua, la telaraña, el listado de ideas, el dibujo y el mapeo.** Por cuestiones de espacio y de agilidad, nos vamos a concentrar exclusivamente en la primera y en la cuarta propuestas.

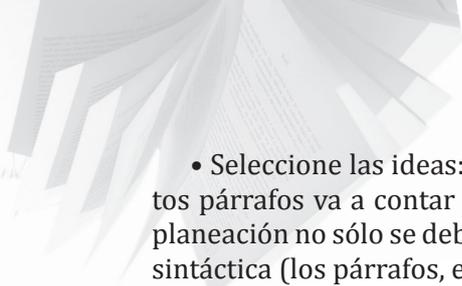
El escritor podrá usar cualquiera de éstas, de forma individual o combinada, para desarrollar un esquema completo y detallado de ideas que le provea de una base sólida para su primer borrador.

Instrucciones básicas (para el estudiante, con orientación del docente)

- Elija un tema para escribir sobre él. Piense en un tema que pueda desarrollar durante todo el proceso de la escritura, que sea de su agrado, que sea pertinente (interese al público en general) y del que tenga cierto dominio. Este tema debe estar delimitado en un tiempo, un espacio, o una subtemática. El resultado de este proceso se conoce como la macroestructura semántica, es decir, aquello de lo que el texto hablará. Por ejemplo, se puede decidir que el tema (macroestructura) del que hablará el texto sea *la drogadicción*. Es, como vemos, una idea muy vaga, demasiado general y amplia: ¡hay mucho de qué hablar sobre ello! Lo ideal es delimitarla. En este esfuerzo, el tema se convierte en una temática delimitada en funciones de tiempo (*las drogas sintéticas que han surgido en el mercado en los últimos cinco años*), en funciones de espacio (*los fenómenos de la drogadicción en las instituciones de educación superior del municipio de Rionegro*), en funciones de los sujetos (*características del problema de la drogadicción en los jóvenes menores de quince años*), o en funciones de una subtemática (*el éxtasis y sus secuelas en los jóvenes menores de 20 años del municipio de Rionegro*), entre otras opciones. Nótese cómo, por un lado, estas temáticas sugieren el tema principal, de manera explícita o implícita, y cómo, por el otro, la delimitación de las temáticas se puede encauzar con miras a que agrupe diversas funciones (la última, por ejemplo, está delimitada en funciones de espacio, de sujetos, de tiempo y de subtemática). Esta identificación nos puede ayudar, incluso, para la misma estructuración del título del texto.

- En una hoja grande (puede ser tamaño oficio) escriba en la mitad la temática escogida, producto de la delimitación anterior. Encierre esta temática en un círculo o en un recuadro. Luego, empiece a escribir alrededor todas las ideas que tengan relación con la temática elegida; cada frase o palabra es encerrada en un círculo y unida a la precedente. Esta técnica es efectiva para ampliar ideas para una pieza narrativa o informativa; ya que dirige la atención de los estudiantes a escribir los detalles de objetos o ideas con relación a uno u otro en el conjunto. La técnica se parece a la asociación libre de ideas, método descrito por Sigmund Freud como la “regla fundamental”, constitutiva de la técnica psicoanalítica, y que consiste en que el analizado exprese, durante las sesiones de la cura psicoanalítica, todas sus ocurrencias, ideas, imágenes, emociones, pensamientos, recuerdos o sentimientos, tal cual como se le presentan, sin ningún tipo de selección, sin restricción o filtro, aun cuando el material le parezca incoherente, impúdico, impertinente o desprovisto de interés.





- Seleccione las ideas: agrúpelas en principales y secundarias. Desde un principio sepa con cuántos párrafos va a contar su escrito, y qué ideas abordará en cada párrafo. De hecho, en la etapa de planeación no sólo se debe identificar la macroestructura semántica, sino también la microestructura sintáctica (los párrafos, e incluso las oraciones).

- Establezca el orden en que presentará las ideas. El orden no sólo se refiere a la trama interna del texto (cronológico, espacial, etc.) sino también a la coherencia y a la cohesión: cómo se encadenan las ideas. En el mapa de lluvia de ideas este orden se indica con unos números (más adelante veremos cómo).

- Redacte la hipótesis de su escrito, es decir, la idea que servirá de hilo conductor. La hipótesis está ligada con el propósito o la intención comunicativa de la escritura. Responde a las preguntas: ¿qué quiero demostrar?, ¿cuál va a ser el sentido del texto?, ¿qué enfoque novedoso tendrá el texto?, ¿qué ideas nuevas aportará de un tema que ya ha sido tratado antes?

- Determine la audiencia a la que irá dirigido su escrito, los tonos que utilizará (reflexivo, sarcástico, irónico, de censura, de denuncia, informal, etc.), así como el punto de vista gramatical que orientará el discurso (primera persona, segunda persona, tercera persona, plural mayestático, monólogo interior).

- Seleccione el tipo de texto que va a emplear en la redacción de su escrito (narrativo-descriptivo, expositivo-explicativo, argumentativo). Recuerde que éste debe ir relacionado con el propósito y los tonos elegidos. Estas tipologías textuales las miraremos en detalle en las unidades 3, 4 y 5, concretamente en los módulos de escritura.

- No olvide que debe haber un punto de partida y un punto de llegada. No escriba sin antes visualizar qué quiere decir, y a dónde quiere llegar. La escritura no es una búsqueda azarosa de un destino. Para eso precisamente nos ayudará el ejercicio de mapa de lluvia de ideas.

- Determine qué tipo de material de apoyo necesitará, de acuerdo con el texto (¿ejemplos?, ¿citas?, ¿gráficas?, ¿cifras?, ¿estadísticas?, ¿cuadros comparativos?).

- Determine la estructura oracional: elija qué tipo de introducción, qué tipo de párrafos de desarrollo y qué tipo de conclusión se ajustan al tema y al tipo de texto que redactará.

- Elabore el bosquejo general, es decir, identifique qué ideas va a escribir en la introducción (incluida la hipótesis), cuáles ideas formarán parte de los párrafos de desarrollo y, finalmente, cuáles ideas manejará para concluir el texto.

- Recuerde que el bosquejo es sólo un esquema, no tiene que escribir todavía el texto. Puede hacerlo en forma de **mapa de lluvia de ideas** o de **listado de ideas** (tabla de contenido), donde claramente se diferencien el tema, las ideas principales (que delimitarán cada uno de los párrafos del escrito), las ideas secundarias, y la jerarquización y conexión de los diversos momentos del texto. Miremos a continuación en qué consisten, en detalle, estas dos estrategias.



En este pequeño ejercicio (no terminado) de mapa de lluvia de ideas se puede notar una macroestructura semántica ("manzanas"), y siete microestructuras: jugosas, crugientes (sic), Johnny Appleseed, muchas variedades, productos procesados y nutritivas. El ejercicio tiene algunas fallas en la condensación de ideas relacionadas, además de que el tema no está delimitado (no es una temática). Más adelante veremos un ejercicio más depurado acerca de otra temática.

Lluvia de ideas

Cuando los estudiantes están aprendiendo a usar estrategias de preescritura, es útil que participen en discusiones preliminares o sesiones de lluvia de ideas, que les permitan relacionar temas (generales) y temáticas (temas delimitados) de escritura con sus propias experiencias. Para empezar la sesión con esta técnica, el maestro da a los estudiantes una palabra, una frase, una pregunta o una situación que estimule el pensar, por ejemplo, si se desea desarrollar una narración, el indicador pudiera ser "favoritas(os)", libros favoritos, comida favorita, etc., aunque lo ideal es que el alumno, por su propia cuenta, postule para sí una temática que sea de su agrado, que sea pertinente (de interés general) y que pueda desarrollar de manera autónoma, es decir, de la cual cuente con cierto dominio.

La transición entre la forma oral y la forma escrita es importante desde el punto de vista cognitivo, ya que el alumno al expresar en voz alta los pasos que va realizando, el profesor puede ayudar a que el estudiante los vaya incorporando de manera consciente a sus estructuras mentales, para futuras aplicaciones. Además, el objetivo es que el profesor (y los mismos compañeros de clase) ayuden en esta etapa primordial de generación de ideas, que generalmente se hace de manera solitaria y sin ningún tipo de asesoría.

Listado de ideas (tabla de contenido)

Aun cuando el diagrama de flujo es útil organizando las ideas para el primer borrador, muchos estudiantes tienen la tendencia a mencionar los pasos principales y a dejar por fuera los detalles necesarios para una mayor comprensión del mismo.

El listado de ideas se puede utilizar conjuntamente con el mapa de lluvia de ideas usando las entradas del diagrama como encabezados para listados más específicos. De hecho, esta tabla de contenido se convierte en una depuración de la etapa de generación de ideas estilo "telaraña".

El listado asiste en la generación y organización de la escritura "clasificadora", con esto el escritor puede enlistar una serie de ideas y enumerarlas de acuerdo a como planea presentarlas. En este sentido, las ideas principales (o encabezados) se convertirán en las columnas vertebrales de cada párrafo, y las siguientes ideas secundarias serán los detalles, los ejemplos, lo más "menudo" o específico de cada párrafo (las frases y las oraciones).



2. ETAPA DE ESCRITURA (DURANTE)

La fase de redacción de borradores permite eliminar la tensión y el miedo a escribir, porque el escritor está consciente de que su propósito en estas primeras versiones del texto no es la perfección sino empezar a organizar y a expresar las ideas seleccionadas, el tema elegido. En los primeros borradores se suelen cometer muchos errores: se incurre en repeticiones, rodeos, discordancias, imprecisiones, ambigüedades, etc.; se presentan problemas de sintaxis, empleo inadecuado de preposiciones, párrafos recargados de información, errores de puntuación, etc. Todo esto es normal en esta etapa. Poco a poco el escritor, en ese diálogo abierto consigo mismo y con su tema, va tejiendo su texto, la urdimbre de lo que más tarde se convertirá en un discurso escrito. De hecho, resulta impropio que el escritor se fije en ciertos detalles de construcción durante esta etapa (ortografía, monotonías, puntuación, etc.), pues, mientras quien redacta se concentra en consultar cómo se escribe una palabra, el flujo de redacción se puede perder, y truncarse el ritmo de hilvanar ideas. Estas preocupaciones serán objeto de análisis de la cuarta etapa: la revisión.

El hecho de que esta escritura sea un *borrador* no indica que se deba hacer de cualquier manera, y sin criterios de calidad y profundidad. Lo que sí quiere decir es que *nunca* un proceso de escritura inicial se puede convertir en un proceso terminado, listo para impresión y para ser entregado. Como veremos más adelante, es mucho más lo que el buen escritor hace *después* de escribir un texto, que lo que hace *durante*.

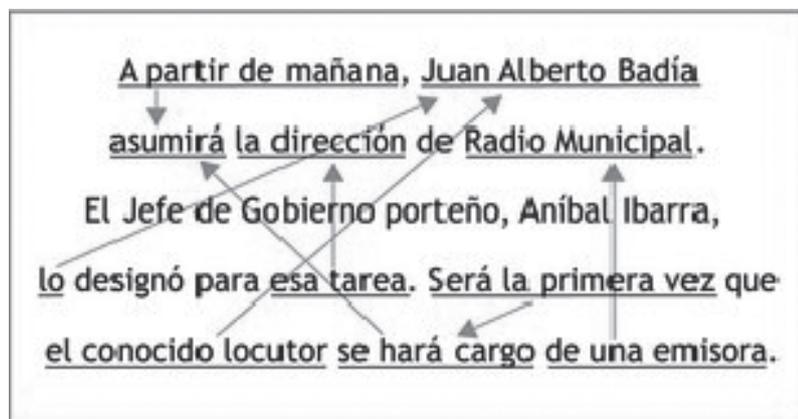
Veamos ahora algunas ideas de forma y de fondo que se deben tener en cuenta al momento de la redacción.

Cohesión y coherencia

El párrafo es una unidad intermedia que está ligada sintáctica y semánticamente con los otros párrafos y con la totalidad del texto. Si se cumple esta característica, se dice que los párrafos son cohesivos y coherentes



ANAFÓRICOS



La **cohesión** es un procedimiento **sintáctico** en el que se incluyen los elementos **anafóricos** (elipsis, repeticiones y sinonimias), los **catafóricos** y los **conectores**. Todos estos recursos establecen relaciones entre palabras y oraciones que fortalecen la trabazón del párrafo. Los **anafóricos** son palabras nuevas que establecen relaciones semánticas con otras que ya han sido mencionadas, aluden a la información vieja y ayudan a mantener la

cohesión y la coherencia del texto. Son elementos anafóricos algunos pronombres personales (*él, ella, su, éste, lo...*), demostrativos (*esta tarea, eso, aquella, aquellos...*), algunos adverbios de tiempo


CATAFÓRICOS

(*ahora, antes, ayer...*) y de lugar (*allí, acá, allá...*), sinónimos (*estudiar, capacitarse, formarse; Radio Municipal, una emisora...*), repeticiones (*ya por omisión, ya por obra...*), elipsis (*en Rionegro hace calor; en La Ceja, frío*), y tiempos verbales (*se hará cargo, asumirá...*). Por su parte, los elementos **catafóricos** son palabras o frases que encierran información nueva, es decir, anticipan información que se aclara más adelante (*más adelante hablaremos de, a continuación, a partir de mañana, será la primera vez, etc.*).

La **coherencia** es **semántica** y se presenta como resultado de las relaciones cohesivas y de los referentes. La coherencia puede ser local (en palabras y oraciones), o global (en todo el texto). Si el párrafo desarrolla una sola idea relacionada con la macroestructura general del texto, se dice que es coherente. Esto quiere decir que la etapa anterior, la preescritura, garantiza de entrada —si es bien hecho— esta unidad semántica.

Finalmente, los **conectores** o palabras señales casi siempre le indican al lector que una relación importante va a producirse. Expresan relaciones lógico-semánticas dentro de la coherencia local y global del texto. Indican y establecen:

- ◆ **Igualdad / semejanza:** Y, no sólo... sino también, además, de modo similar, al mismo tiempo, también, más, aún...
- ◆ **Contraste o diferencia:** Pero, por el contrario, aunque, mientras que, por otra parte, a pesar de, sin embargo, no obstante, mas...
- ◆ **Una conclusión:** en consecuencia, en conclusión, por lo tanto, en síntesis, resumiendo, en resumen, finalmente, en suma, para terminar, para concluir...
- ◆ **Énfasis:** Sobre todo, ciertamente, lo que es peor...
- ◆ **Relaciones de causa y efecto:** Porque, luego, de donde, a causa de, debido a, como resultado, así, por esta razón, de esta manera, por consiguiente, puesto que, así que, de modo que, por eso, en consecuencia, esto indica...
- ◆ **Resaltan un aspecto importante:** significativamente, sin precedente, completamente, absoluto, sin lugar a dudas...
- ◆ **Ampliación:** Por ejemplo, en otras palabras, es decir, o sea, así, como, tal como, así como, especialmente, sobre todo, si, más, por supuesto, más bien, mejor dicho, dicho de otro modo, más concretamente...
- ◆ **Comparación:** Tanto como, del mismo modo, igualmente, de la misma manera, así mismo, de igual modo, como, diferente de, al contrario de, mientras que, análogamente...
- ◆ **Enumeración:** Primero, en primer lugar, en primer término, en segundo lugar, de otro lado, además, luego, después, seguidamente, gradualmente, entonces...
- ◆ **Relaciones de condicionalidad:** Si, a menos que, en la medida que, aún...
- ◆ **Relaciones espaciales y temporales:** junto a, aquí, acá, allá; después, antes que, durante, mientras, pronto, ahora, más tarde, en seguida, por otra parte, sobre todo, otro aspecto...


CONECTORES


El párrafo: Hacia una unidad de sentido. Un párrafo para cada idea y una idea para cada párrafo

El párrafo bien construido contiene oraciones que se relacionan con una idea central, desarrolla una idea semántica y sintácticamente compacta, y conforma una unidad de pensamiento que comienza en mayúscula y se separa de la siguiente unidad por punto y aparte. Se sugiere, además, dejar dos espacios entre un párrafo y otro con un fin estético y de mayor claridad. Asimismo, no conviene mezclar varias ideas centrales en un mismo párrafo ni escribir párrafos demasiado cortos o demasiado largos. Por regla general, los párrafos más largos contienen un mayor número de oraciones (seis o siete, por decir alguna medida), mientras los párrafos más cortos poseen un número menor (dos o tres).

Finalmente, sobra recordar que al momento de escribir, además del orden sintáctico (sujeto – verbo – complemento directo – complemento indirecto – complemento circunstancial) también interesan el orden estético (la armonía y el estilo personal) y el orden psicológico, es decir, el que se ciñe a las ideas y al pensamiento. Es precisamente en el párrafo o período donde verdaderamente tiene importancia el orden lógico o interés psicológico. De hecho, para conseguir la debida cohesión en un párrafo o período, debe procurarse ligar la idea inicial de una frase a la idea final de la frase precedente o a la idea general —dominante— de dicho párrafo. Para ello, son muy efectivos los elementos sintácticos que ya hemos mencionado.

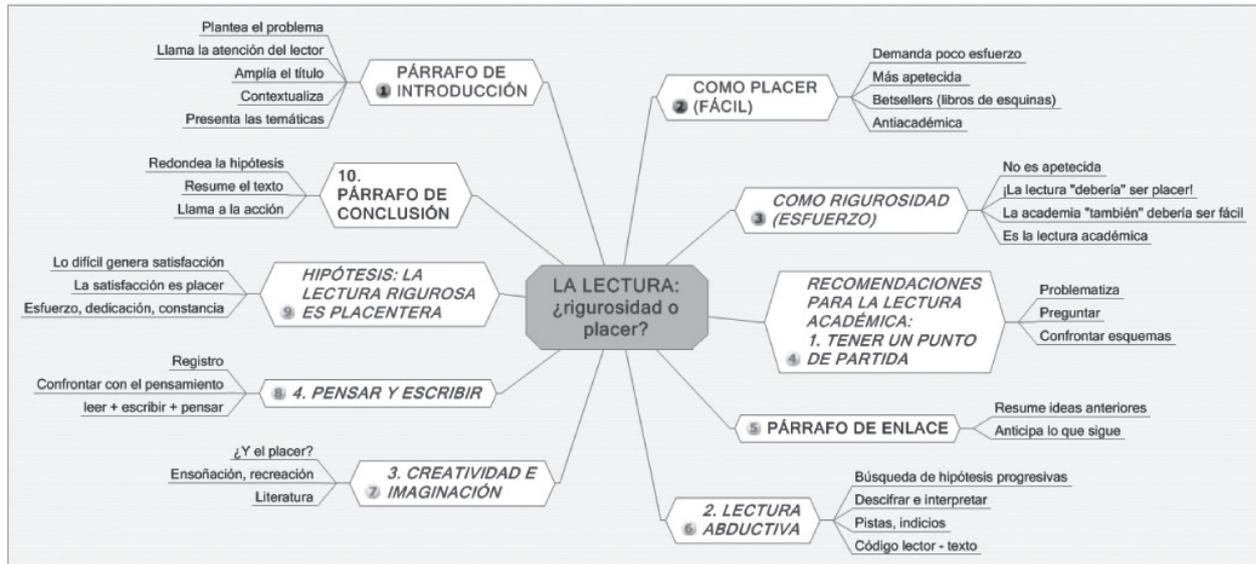
Desempeño: Punto de referencia (a modo de ejemplo)



Ejemplo de producto

A continuación presentamos un ejercicio de mapa de lluvia de ideas (y su correspondiente tabla de contenido o listado de ideas) de un texto que analizaremos más tarde: “El Placer de la lectura rigurosa”. Analicémoslo a la luz de los conceptos teóricos que ya hemos decantado. El proceso de redacción del primer borrador lo omitimos, aunque en este módulo el compromiso del estudiante es realizar la respectiva redacción de su plan o esbozo textual. Para tal efecto, podemos comparar ambos procesos de planeación textual con el escrito ya terminado de “El placer de la lectura rigurosa”, que encontraremos en el módulo de escritura de la Unidad N.º 2.

1. MAPA DE LLUVIA DE IDEAS “EL PLACER DE LA LECTURA RIGUROSA”



2. LISTADO DE IDEAS (TABLA DE CONTENIDO) “EL PLACER DE LA LECTURA RIGUROSA”

1. Párrafo de introducción

- 1.1 Llamar la atención con una situación real, actual
- 1.2 Introducir la idea de placer en la lectura como felicidad (superficial)
- 1.3 Identificar la fórmula $\text{placer} = \text{facilidad aplicable a la vida y a la lectura misma}$
- 1.4 Plantear una pregunta reflexiva (¿la lectura no es, pues, placer, facilidad, felicidad?)
- 1.5 Introducir la idea de rigurosidad en la lectura
- 1.6 Plantear la hipótesis y anticipar las temáticas de las cuales hablará el texto

2. Lectura como placer (fácil)

- 2.1 Ante los problemas y las dificultades, lo obvio es anteponer el camino más fácil
- 2.2 La lectura, mientras menos esfuerzo demande, es más popular, más asequible
- 2.3 El mercado ha patrocinado este tipo de lectura facilista
- 2.4 En el ámbito académico, esta clase de lectura fácil no se puede promover

3. Lectura como rigurosidad (esfuerzo)

- 3.1 Cuando alguien entra a una rutina académica, tiende a encontrar una realidad distinta
- 3.2 El argumento es sencillo: la lectura no debe ser intrincada, difícil (así no lee nadie)
- 3.3 Explicar el porqué de estas ideas tan generalizadas
- 3.4 En la academia prima el concepto de lectura rigurosa, profunda



4. Recomendaciones para la lectura académica

(A): Tener un punto de partida

- 4.1 Plantear una pregunta problemática que resolverá en el transcurso del texto: si en la academia prima la lectura rigurosa, entonces, ¿qué métodos se pueden plantear?
- 4.2 Primera respuesta a la pregunta estructuradora de sentidos: tener un punto de partida
- 4.3 Explicar por qué se debe tener un punto de referencia
- 4.4 Primer ejemplo de un punto de partida: debatir, problematizar, confrontar al texto
- 4.5 Segundo ejemplo de un punto de partida: preguntarle al texto
- 4.6 Conclusión: en la lectura no se busca, sino que se construye

5. Párrafo de enlace

- 5.1 Resumir las ideas precedentes
- 5.2 Anticipar las ideas que faltan por desarrollar

6. (B) Lectura abductiva

- 6.1 Segunda respuesta a la pregunta estructuradora de sentidos: la abducción
- 6.2 Conectar la efectividad de la abducción con la primera respuesta
- 6.3 Explicar qué es la abducción (búsqueda de pistas hacia un posible sentido del texto)
- 6.4 ¿Qué es la verdad en un texto? La manera como se sopesan dos referentes: un lector y un texto

7. (C) Creatividad e imaginación

- 7.1 ¿Y el placer? ¡No todo puede ser rigurosidad!
- 7.2 Tercera respuesta a la pregunta estructuradora de sentidos: el placer hace parte de la lectura rigurosa, pues le demanda creatividad e imaginación al lector
- 7.3 Una buena lectura le exige al lector que ponga en juego sus esquemas (producto de los sentidos)
- 7.4 La literatura, como tipo de lectura que sopesa con mayor fidelidad la rigurosidad con el placer

8. (D) Pensar y escribir

- 8.1 Anticipar los últimos dos métodos para tener éxito ante una lectura rigurosa
- 8.2 Introducir la escritura, como método de lectura
- 8.3 Introducir el pensamiento, como método de lectura
- 8.4 Cuarta respuesta a la pregunta estructuradora de sentidos: escribir y pensar para tener éxito ante una lectura rigurosa (a manera de conclusión del párrafo)

9. Hipótesis: La lectura rigurosa es placentera

- 9.1 Retomar la idea de lectura como placer
- 9.2 Hipótesis: lo que nos genera satisfacción, genera placer. Y no hay nada más satisfactorio que llegar a lo que se creía imposible por su dificultad
- 9.3 Hacer una analogía de este tipo de satisfacción con una tarea cotidiana: trabajar
- 9.4 Redondear y fortalecer la hipótesis

10. Párrafo de conclusión

- 10.1 Llamar a la acción: en la academia, se debe propender por la lectura rigurosa, no la facilista
- 10.2 Resumir el texto (recordar las ideas principales de cada párrafo)
- 10.3 Concluir con un nuevo llamado a la acción



HIPÓTESIS: El verdadero placer en una lectura está relacionado con la satisfacción de decodificar con métodos que le impriman rigurosidad y profundidad a la búsqueda de sentidos. Y como en el ámbito académico prima la actividad intelectual sistémica y analítica, la falsa idea de placer entendido como facilidad no debe tener cabida entre las aulas de clase.

Producto: Ejercicio práctico



Instrucciones básicas



1. ETAPA DE INVENCIÓN (PLANEACIÓN): Según lo visto hasta el momento, realiza un mapa de lluvia de ideas acerca de una temática pertinente para tu área de formación. El mapa debe contar con un mínimo de ocho ideas principales (párrafos), cada una con sus respectivas ideas secundarias, y debe contener la hipótesis o intencionalidad comunicativa del texto. Luego, sistematiza este proceso en un producto más decantado: el listado de ideas (o tabla de contenido)

Ideas de temas y temáticas

Y ahora, ¿de qué escribimos? Como nos dice la profesora Lucy Barrera en un texto que leeremos más adelante, “el tema está en cualquier parte”. En esta etapa también entra en juego la creatividad, la imaginación y la recursividad. No obstante, nos atrevemos a sugerirte algunas ideas, en forma de temas (generales). Esperamos que este menú te ayude a encontrar una temática adecuada que, recuerda: 1. Te guste; 2. Sea de interés general (le pueda interesar, por ejemplo, a tus compañeros de clase); 3. Domines medianamente (no sea una temática absolutamente desconocida para ti).

PLAN A: Una temática que interese y sea pertinente para tu área de formación específica (Contaduría, Derecho, Ingeniería de Sistemas, Psicología, Agronomía, Comercio Exterior, etc.). Puede que digas “no sé de qué escribir, pues apenas estoy en los primeros semestres”. Puede ser, pero te sugerimos que escribas, por ejemplo, acerca de ese interés particular que te motivó a estudiar la carrera universitaria a la que te has matriculado.

PLAN B: Una temática que sea de actualidad, es decir, cuyo interés sea vigente en el ámbito local, regional, nacional o mundial.



PLAN C: Una temática que pueda generar controversia, es decir, que no haya consenso en torno a ella, sino que haya opiniones encontradas (ejemplo: la eutanasia, el aborto, la legalización de ciertas drogas, los problemas relacionados con la religión —el celibato sacerdotal, como ejemplo—, etc.).

PLAN D: Una temática que sea de tu gusto, que domines perfectamente y cuyo enfoque les pueda interesar a las demás personas: puede ser un pasatiempo (leer, escuchar música), un gusto particular (afición por los animales, por cierta clase de comida), un deporte del que gustes o practiques (caminar, el gimnasio, el patinaje).

2. ETAPA DE REDACCIÓN (BORRADOR DEL TEXTO): Según el mapa de lluvia de ideas (y la tabla de contenido o listado de ideas), realiza un texto dividido por párrafos, en el mismo orden que indicaste en el mapa de lluvia de ideas, y con observación de las leyes gramaticales y sintácticas. Adjudica un título al texto: que sea informativo, pertinente, sugestivo y que convoque a la lectura. Recuerda dividir cada párrafo en oraciones: para ello, busca el punto y seguido. Procura conectar las ideas de cada uno de los párrafos: usa de manera consciente los anafóricos, los catafóricos y los conectores. Revisa cohesión y coherencia. Recuerda que, aunque es un “borrador”, este texto debe observar las normas gramaticales, de tal suerte que lo identifique una alta dosis de calidad. Insistimos en que puedes tomar como muestra el producto terminado del texto “El placer de la lectura rigurosa”, que encontrarás en el módulo de escritura de la siguiente unidad.

Nota importante: Para la presentación de este y de otros trabajos académicos, para esta y otras asignaturas, tenga en cuenta el siguiente encabezado (no realice portada, a no ser que el profesor o el tipo de trabajo así lo demande. Esta alternativa es válida para reafirmar el compromiso ecológico y de protección del ambiente de nuestra Institución):

Nombre de la institución- Nombre del programa
Nombre de la asignatura
Fecha

Nombre del profesor
Tipo de trabajo
Nombre del alumno

Título del trabajo⁶

Ejemplo:

UCO- Programa de Psicología
Técnicas de la Comunicación
1 de junio de 2010

A: Luis Erney Montoya Gallego
Mapa de lluvia de ideas⁷
Por: Diego Arvey Núñez Marín

El placer de la lectura rigurosa

⁶ Hay que recordar que todo trabajo debe llevar un título, y que éste debe ser propio (original) de quien hace el trabajo. No se debe confundir el título del trabajo con el tipo de informe (mapa conceptual, resumen, informe de lectura, cuadro sinóptico, etc.).

⁷ En esta parte del encabezado irá el tipo de trabajo o informe académico: informe de lectura, mapa conceptual, resumen, cuadro sinóptico, composición, diario de campo, ensayo, reseña, etc.

Bibliografía complementaria



- Barthes, Roland, 1973, El grado cero de la escritura. México: Siglo Veintiuno
- Bustos Gisbert, José M. La construcción de textos en español. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1996.
- Cassany, Daniel, 1993, Describir el escribir. Barcelona: Paidós
- Cassany, Daniel, 1995, La cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama
- Cassany, Daniel, 1999, Reparar la escritura. Barcelona: Graó
- Díaz, Álvaro, 1995, Aproximación al texto escrito. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Dubois, María Eugenia, 1996, Procesos de lectura y escritura, formación del docente, desarrollo de lectores y escritores en: Memorias segundo encuentro de egresados y estudiantes de Educación: Español y Literatura. Medellín: Universidad de Antioquia pp. 33 - 47.
- Jurado Valencia, Fabio y Bustamante Zamudio, Guillermo (comp.), 1997, Entre la lectura y la escritura. Santafé de Bogotá: Magisterio, Mesa Redonda, 60.
- Ferreiro, Emilia y Gómez, Margarita (comp.), 1982, Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo Veintiuno.
- Frías Navarro, Matilde. Procesos creativos para la construcción de textos. Santafé de Bogotá: Magisterio, 1996
- Martínez, María Cristina (comp.), 1994, Análisis del Discurso: cohesión, coherencia y estructura semántica de los textos expositivos. Santiago de Cali: Facultad de Humanidades, Universidad del Valle.
- Martínez Lira, Lourdes, 1989, De la oración al párrafo. México: Trillas
- Ortega, Wenceslao, 1991, Redacción y Composición. México: McGraw-Hill
- Parra, Marina, 1996, Cómo se produce el texto escrito. Teoría y práctica. Santafé de Bogotá: Magisterio.
- Serafini, María Teresa, 1993, Cómo redactar un tema. Barcelona: Paidós.
- Timbal-Duclaux, Louis, 1993, Escritura creativa. Madrid: EDAF.
- Villarreal Vásquez, Luis José, 1993, Reflexiones acerca de la escritura y los cursos de redacción, Thesaurus, Tomo XLVIII (2), Santafé de Bogotá, mayo - agosto de 1993, pp. 416 - 426.
- Herrera Cano, Oliva del Socorro, 2000, Cómo facilitar la producción de textos en el aula, En: Huellas (Medellín), No, 03, Dic., 2000, pp. 37-42
- Landa Etxebeste, M^a Asunción, 2005, Leer y escribir, vasos comunicantes, Revista de Educación (Madrid), No, Extraordinario, 2005, pp. 169-178
- Renkema, Jan., 2000, Introducción a los estudios sobre el discurso. Barcelona: Gedisa. Parte IV: Capítulos 13, 14 y 15.



Unidad N.º 2

LAS TÉCNICAS DE ESTUDIO

Lección 2: El resumen

Objetivo general

Presentar las características, los métodos, las estructuras y los procedimientos adecuados para realizar un resumen, de tal manera que el estudiante cualifique sus habilidades en busca de la comprensión de los diversos textos y discursos a los que se enfrentará en su quehacer académico.

Evidencias

Conocimiento (Saber)	Desempeño (Hacer)	Producto (Resultado)
El estudiante maneja la definición, las características, los mecanismos de construcción y la estructura de un resumen.	El estudiante cuenta con un criterio suficiente que le permite suprimir detalles secundarios, generalizar ideas complementarias, y construir lo que dice un texto usando sus propias palabras.	El estudiante realiza un resumen del texto asignado para tal fin, y lo hace de tal manera que sea pertinente en cuanto a su construcción (forma) y a su fidelidad y coherencia temáticas (fondo).





Tradicionalmente, el resumen ha sido abordado en el ámbito académico de manera superficial, en el mejor de los casos, y de forma peyorativa, en el peor. Muchos profesores piden a sus estudiantes continuos resúmenes, sin caer en la cuenta (sin saber siquiera) de los procedimientos específicos que demanda este tipo de informe académico. Otros encuentran en el resumen un recurso poco complicado, al alcance de cualquiera, para que sus estudiantes cumplan con sus compromisos académicos: *“lean el libro, y para ocho días traen... ¡un resumen!”*. Como resultado, cualquier nota (calificación) valida el producto, lo que termina por generalizar en el estudiante ideas confusas: *un resumen es decir lo que yo entendí del texto; un resumen se hace sacando del texto algunos momentos más importantes, se juntan, se escriben, y eso es todo; un resumen depende de lo que el lector comprenda del texto; un resumen es una especie de ensayo...* A continuación observaremos cómo distan estas concepciones del verdadero sentido académico y pedagógico del resumen como escrito o informe académico.

Si exploramos en su etimología, encontramos que resumir viene del latín *resumere*, de la partícula intensiva *re*, de nuevo y *sumere*, tomar: volver a empezar, tomar de nuevo. Resumir es retomar, pero también seleccionar y elegir. Por lo tanto, “el criterio de relevancia es decisivo en la actividad de resumir. El hecho de retomar y de elegir algo, poniendo de relieve algunos aspectos, obliga a un procedimiento de reducción. Lo resumido tiene un carácter de condensación, es decir, no se trata de reproducir lo mismo o de crear un texto más extenso. Este efecto de contracción es lo más característico del resumen”.

Un resumen es un texto producto de un proceso profundo y sistemático de comprensión del sentido de una intencionalidad comunicativa, en nuestro caso, de un texto escrito. El resumen, pues, no es un camino, sino un fin, aunque una persona puede aprender hábitos y métodos de lectura haciendo múltiples resúmenes. En últimas, un individuo puede acercarse a un adecuado resumen de una realidad textual cuando puede reconstruir esta realidad sin necesidad de recurrir constantemente al referente textual. Esto es un buen indicio de comprensión textual.

Pero, en la realidad, muchos lectores no llegan a decir ni un 10% de lo que ese texto expresa luego de leerlo. Muchos sienten la necesidad, mientras hacen su “resumen”, de ir una y otra vez al texto base, lo que termina con el irremediable proceso de sumar partes literales sin ningún tipo de criterio. Otros creen que con identificar un párrafo que “resuma” el texto tienen ya hecha la tarea. Esto y aquello termina, en últimas, por generalizar las ideas ya expuestas, que el resumen es fácil de hacer y que es decir cualquier cosa del texto.

Aunque nuestra intencionalidad no es complicar ni entronizar la elaboración de un resumen, sí queremos perfilar este tipo de informe hacia el logro de los objetivos que le corresponden. He aquí algunas características de construcción:

ANTES DE LA ELABORACIÓN DEL RESUMEN:

- Leer y releer el texto. Un buen lector es, ante todo, un relector.
- Aplicar hábitos y métodos adecuados de lectura (subrayado, glosas, ir al diccionario para buscar las palabras desconocidas, dialogar con el texto).

- “Traducir” la macroestructura (idea o temática general principal del texto) en una superestructura propia, es decir, en una forma particular de organizar el sentido. Es muy recomendable que el estudiante, una vez haya leído y comprendido el texto, verbalice el sentido del mismo, ya sea pensándolo, o que lo exteriorice (lo cuente a alguien o se lo diga a sí mismo).
- Alejarse del texto base, y sólo volver a él en la etapa de revisión del resumen.

DURANTE LA ELABORACIÓN DEL RESUMEN



“Érase una vez un oso de anteojos, llamado Zumo, que vivía en un bosque de la cordillera oriental. Zumo tenía a su cargo una escuela de animales.
— Maestro, ¿cuál es el animal más veloz del mundo? — preguntó, de repente, el armadillo.
Él les devolvió la pregunta. “El Conejo”, se apresuró a responder el conejo. “El Águila”, afirmó el turpial. “El caballo de carreras”, cantó el grillo. “El avestruz”, exclamaron las mariposas. Y así sucesivamente. Zumo se acercó a sus alumnos y dijo:
— El animal más veloz que conozco es el caracol.
Todos los animales se asombraron por la respuesta.
— Sí — corroboró el oso de anteojos. Este caracol, en una tempestad que se recuerda con horror en la historia, perdió a su mamá caracol, a su papá caracol y a su casa. Perdió todo lo que tenía. Pero era tan rápido, que nunca lo pudo alcanzar la desesperación.

A Zumo, un oso de anteojos, maestro en el bosque, le preguntó el armadillo: ¿Cuál es el animal más veloz del mundo? Éste le devolvió la pregunta a sus alumnos. Ellos mencionaron diversos animales veloces. El oso dijo: el más veloz es el caracol, porque en una tempestad lo perdió todo, pero nunca lo alcanzó la desesperación

Un resumen es a un texto como un bonsái a un árbol: los unen las mismas características, simplemente unos son más breves (cortos) que los otros.

Mientras escribe su resumen, tenga en cuenta los siguientes atributos que debe cumplir su texto-producto. Recomendamos, para ello, una especie de lista de chequeo.

Brevidad: Un resumen debe ser corto. Si el texto base es corto, podríamos decir que un buen resumen se limita a una cuarta parte del texto original. Así, si es un texto de dos hojas, un buen resumen podría ser de media página. Si son veinte líneas, un buen resumen podría ser de cinco líneas. En ocasiones, los resúmenes tienen una extensión máxima de palabras (entre 170 y 300 palabras es un buen margen), es el caso por ejemplo de revistas especializadas. Sea cual sea el caso, el resumen debe ser mucho más corto que el texto original. Para un texto académico que supere las cinco páginas, se recomienda que los resúmenes

no excedan una cuartilla escrita (es decir, una hoja por un solo lado).

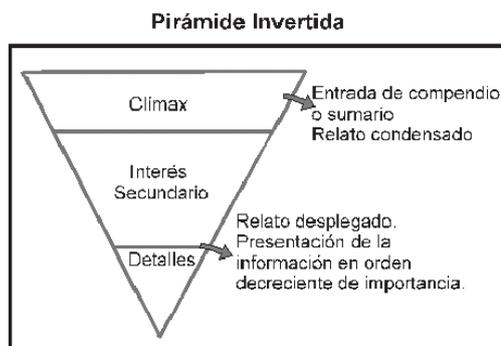
Concisión: Hermana de la brevedad, aunque luego entenderemos que un texto puede ser conciso, pero no breve; en cambio, todo texto breve debe ser conciso. La Biblia y *El Quijote*, por ejemplo, son dos textos concisos, pero no breves. La concisión es decir mucho en poco. Tiene que ver con la capacidad de síntesis: en un espacio pequeño, poder decir lo más importante de un texto.

Fidelidad: El resumen debe decir lo que el texto dice, no en cuanto al plano de la expresión (es decir, no con las mismas palabras que emplea el texto), pero sí en el plano del contenido (esto es, debe respetar las ideas y los conceptos del texto base). El resumen no puede decir o insinuar aspectos que el texto ni dice ni insinúa, pero tampoco puede dejar pasar por alto aquellos argumentos sólidos que el texto presenta. En últimas, en el resumen no se debe pecar por omisión, ni por invención⁸.

Objetividad: Hermana de la fidelidad. En el resumen la pregunta orientadora no es qué entiendo yo como lector, ni qué me quiere decir el texto (algunos comienzos típicamente erróneos de un resumen: “Para mí, el texto dice que...”; “Yo entendí que...”). La pregunta que orienta un proceso de construcción de un resumen es *qué dice el texto*. La objetividad se antepone a la subjetividad. Digámoslo de una vez: en el resumen el referente primordial es el texto, no el lector. Por este carácter, todos los lectores deberían decir más o menos lo mismo en un resumen de un mismo texto. Claro, cada uno con un plan de la expresión diferente, es decir, palabras diferentes. Pero el plano del contenido, lo que se comunica, debe ser relativamente igual para todos.

Precisión: Hermana de las dos anteriores. En el resumen no hay lugar a divagaciones, conjeturas, supuestos, imprecisiones, impresiones, pareceres, aproximaciones, vaguedades, o ambigüedades.

Organización jerárquica: Como es una lucha contra el espacio y contra el tiempo, el resumen debe ganar por *knocaut*. Para ello, los primeros asaltos son fundamentales, es decir, hay que tratar de dar los mejores golpes en el primer *round*. Un buen resumen comienza por incluir en sus primeros párrafos las ideas más importantes, de tal manera que va descendiendo hasta llegar a las ideas de apoyo y los detalles del texto. En el resumen, como en la noticia periodística, el esquema más adecuado es el de la pirámide invertida. Esto nos lleva a concluir que un resumen no se hace de manera lineal o secuencial (no es “Leo el primer párrafo y lo resumo; luego leo el segundo y lo resumo... y al final junto los párrafos”), pues, como sabemos, lo más importante de un texto no necesariamente está en el primer párrafo (puede estar en la mitad, al final, o a lo largo del texto). Por eso recomendábamos que, una vez se comience a construir el resumen, debe haber un proceso de aislamiento y alejamiento en relación con el texto base.



¿Cómo lograr todo lo anterior? Van Dijk recomienda tener en cuenta tres macrorreglas de construcción. En últimas, hacer un resumen tiene que ver con las habilidades de eliminar lo menos importante, condensar las ideas similares, y construir un nuevo relato utilizando nuestras propias palabras.

Supresión. En el resumen es mucho más lo que se debe eliminar que lo que se debe incluir, por las características que ya vimos de brevedad y concisión. Pero esta macrorregla sólo es posible con el criterio de lectura: una persona puede eliminar lo superfluo una vez ha comprendido que esta omisión no modifica la macroestructura textual, es decir, lo que dice el texto. Se pueden eliminar detalles, redundancias, datos, fechas, cifras, ejemplos, etc.

⁸ El resumen, como acto de habla, debe ser fiel al principio de cooperación entre un lector y un autor. No debe decir más ni debe decir menos, ni inflar elementos, ni decir nada que no sea cierto dentro del texto. Es, diría Grice, observar las máximas de calidad y de cantidad,

Condensación. Como el texto base es producto de una construcción de sentidos de un autor, lo más seguro es que este autor vea la necesidad de ampliar, redundar, ejemplificar y redondear sus ideas. Todo texto exige, más como necesidad que como cualidad, este tipo de recursos. Al momento de realizar un resumen, el estudiante debe observar e identificar estos momentos, para no repetirlos ni ampliarlos: con una sola vez que los mencione, basta. Por ejemplo, si en el texto se mencionan, de manera secuencial o en apartados diferentes, las palabras “Marte”, “Venus”, “Tierra”, “Saturno”, “Júpiter”; el redactor del resumen no debe emplear cada una de estas palabras: simplemente las generaliza y las reúne en un solo sentido, aunque el texto no lo mencione de manera directa: “planetas”.

Construcción. Sin desmeritar las anteriores, esta es quizás la habilidad más trascendental que se requiere al momento de elaborar un resumen, toda vez que reúne y complementa las demás. La construcción se refiere a la capacidad con la que debe contar el estudiante para decir el texto base utilizando sus propias palabras. Es una especie de “traducción”, donde se da un nuevo orden, una nueva superestructura, una nueva intencionalidad (lo complicado se vuelve simple, lo enredado se vuelve claro). Hay que recordar que el resumen se debe hacer en un tono impersonal, es decir, emplear la tercera persona en lugar de la primera persona. Esta recomendación es válida para todos los demás textos académicos de los que hablaremos en este mediador.

DESPUÉS DE LA ELABORACIÓN DEL RESUMEN

- Comprobar la construcción del resumen: comparar las ideas del resumen con las ideas del texto base (ambos deben decir lo mismo... pero uno debe ser más pequeño).
- Revisar ortografía, gramática, puntuación, presentación en general.

Desempeño: Punto de referencia (a modo de ejemplo)



Lectura inicial



A continuación presentamos dos textos que nos servirán de base para poner en práctica y ampliar las ideas y los conceptos anteriores. El primero es un texto de índole literaria, mientras el segundo es un texto de carácter académico, no literario. Leamos y luego miremos sendas propuestas de resumen.



TEXTO UNO: EL CARACOL

Jairo Aníbal Niño⁹

Érase una vez un oso de anteojos, llamado Zumo, que vivía en un bosque de la Cordillera Oriental. Zumo tenía a su cargo una escuela de animales.

—Maestro, ¿cuál es el animal más veloz del mundo? —preguntó, de repente, el armadillo.

Él les devolvió la pregunta. “El conejo”, se apresuró a responder el conejo. “El Águila”, afirmó el turpial. “El caballo de carreras”, cantó el grillo. “El avestruz”, exclamaron las mariposas. Y así sucesivamente. Zumo se acercó a sus alumnos y dijo:

—El animal más veloz que conozco es el caracol.

Todos los animales se asombraron por la respuesta.

—Sí —corroboró el oso de anteojos—. Este caracol, en una tempestad que se recuerda con horror en la historia, perdió a su mamá caracol, a su papá caracol y a su casa. Perdió todo lo que tenía. Pero era tan rápido, que nunca lo pudo alcanzar la desesperación.

TEXTO DOS: ELOGIO DE LA DIFICULTAD¹⁰

Estanislao Zuleta¹¹

La pobreza y la impotencia de la imaginación nunca se manifiestan de una manera tan clara como cuando se trata de imaginar la felicidad. Entonces comenzamos a inventar paraísos, islas afortunadas, países de Cucaña. Una vida sin riesgos, sin lucha, sin búsqueda de superación y sin muerte. Y por lo tanto, también sin carencias y sin deseos: un océano de mermelada sagrada, una eternidad de aburrición. Metas afortunadamente inalcanzables, paraísos afortunadamente inexistentes.

Todas estas fantasías serían inocentes e inocuas, si no fuera porque constituyen el modelo de nuestros propósitos y de nuestros anhelos en la vida práctica.

Aquí mismo, en los proyectos de la existencia cotidiana, más acá del reino de las mentiras eternas, introducimos también el ideal tonto de la seguridad garantizada, de las reconciliaciones totales, de las soluciones definitivas.

Puede decirse que nuestro problema no consiste solamente ni principalmente en que no seamos capaces de conquistar lo que nos proponemos, sino en aquello que nos proponemos; que nuestra desgracia no está tanto en la frustración de nuestros deseos, como en la forma misma de desear. De-

9 NIÑO, Jairo Anibal, 1996. Relatado por Doña Nena a Alonso Salazar, para La Génesis de los invisibles. Santafé de Bogotá: Ántropos, pp. 72-73.

10 Zuleta, Estanislao. 1992. *Ensayos Selectos*. Ediciones Autores Antioqueños, Medellín, volumen 76, pp. 9-16 (lo utilizamos con fines exclusivamente educativos).

11 Cuando en 1980 el autor recibe el título de Doctor Honoris Causa en Psicología, de la Universidad del Valle, responde al homenaje con esta conferencia.

seamos mal. En lugar de desear una relación humana inquietante, compleja y perdible, que estimule nuestra capacidad de luchar y nos obligue a cambiar, deseamos un idilio sin sombras y sin peligros, un nido de amor y por lo tanto, en última instancia, un retorno al huevo.

En lugar de desear una sociedad en la que sea realizable y necesario trabajar arduamente para hacer efectivas nuestras posibilidades, deseamos un mundo de satisfacción, una monstruosa salacuna de abundancia pasivamente recibida. En lugar de desear una filosofía llena de incógnitas y preguntas, queremos poseer una doctrina global, capaz de dar cuenta de todo, revelada por espíritus que nunca han existido o por caudillos que desgraciadamente sí han existido.

Adán y sobre todo Eva, tienen el mérito original de habernos liberado del paraíso; nuestro pecado es que anhelamos regresar a él.

Desconfiemos de las mañanas radiantes en las que se inicia un reino milenario. Son muy conocidos en la historia, desde la antigüedad hasta hoy, los horrores a los que pueden y suelen entregarse los partidos provistos de una verdad y de una meta absolutas, las iglesias cuyos miembros han sido alcanzados por la gracia —por la desgracia— de alguna revelación.

El estudio de la vida social y personal nos enseña cuán próximos se encuentran una de otro, la idealización y el terror. La idealización del fin, de la meta y el terror de los medios que procuran su conquista. Quienes de esta manera tratan de someter la realidad al ideal, entran inevitablemente en una concepción paranoide de la verdad; en un sistema de pensamiento tal, que los que se atrevieran a objetar algo quedan inmediatamente sometidos a la interpretación totalitaria: sus argumentos no son argumentos, sino solamente síntomas de una naturaleza dañada, o bien máscaras de malignos propósitos.

En lugar de discutir un razonamiento, se le reduce a un juicio de pertenencia al otro —y el otro es, en este sistema, sinónimo de enemigo—, o se da un juicio de intenciones. Y este sistema se desarrolla peligrosamente hasta el punto en que ya no solamente rechaza toda oposición, sino también toda diferencia: el que no está conmigo está contra mí, y el que no está completamente conmigo, no está conmigo. Así como hay, según Kant, un verdadero abismo de la Razón, que consiste en la petición de un fundamento último e incondicionado de todas las cosas, así también hay un verdadero abismo de la acción, que consiste en la exigencia de una entrega total a “la causa” absoluta y concibe toda duda y toda crítica como traición o como agresión.

Ahora sabemos por una amarga experiencia que este abismo de la acción, con sus guerras santas y sus orgías de fraternidad, no es una característica exclusiva de ciertas épocas del pasado o de civilizaciones atrasadas en el desarrollo científico y técnico; que puede funcionar muy bien y desplegar todos sus efectos sin abolir una gran capacidad de inventiva y una eficacia macabra.

Sabemos que ningún origen filosóficamente elevado o supuestamente divino, inmuniza a una doctrina contra el riesgo de caer en la interpretación propia de la lógica paranoide que afirma un discurs-



so particular —todos lo son— como la designación misma de la realidad y los otros como ceguera o mentira.

El atractivo terrible que poseen las formaciones colectivas que se embriagan con la promesa de una comunidad humana no problemática, basada en una palabra infalible, consiste en que suprimen la indecisión y la duda, la necesidad de pensar por sí mismo, otorgan a sus miembros una identidad exaltada por participación, separan un interior bueno —el grupo— y un exterior amenazador. Así como se ahorra sin duda la angustia, se distribuye mágicamente la ambivalencia en un amor por lo propio y en un odio por lo extraño y se produce la más grande simplificación de la vida, la más espantosa facilidad.

Y cuando digo aquí facilidad, no ignoro ni olvido que precisamente este tipo de formaciones colectivas, se caracterizan por una inaudita capacidad de entrega y sacrificios; que sus miembros aceptan y desean el heroísmo, cuando no aspiran a la palma del martirio. Facilidad, sin embargo, porque lo que el hombre teme por encima de todo no es la muerte y el sufrimiento, en los que tantas veces se refugia, sino la angustia que genera la necesidad de ponerse en cuestión, de combinar el entusiasmo y la crítica, el amor y el respeto.

Un síntoma inequívoco de la dominación de las ideologías proféticas y de los grupos que las generan o que someten a su lógica doctrinas que les fueron extrañas en su origen, es el descrédito en que cae el concepto de respeto. No se quiere saber nada del respeto, ni de la reciprocidad, ni de la vigencia de normas universales.

Estos valores aparecen más bien como males menores propios de un resignado escepticismo, como signos de que se ha abdicado las más caras esperanzas. Porque el respeto y las normas sólo adquieren vigencia allí donde el amor, el entusiasmo, la entrega total a la gran misión, ya no pueden aspirar a determinar las relaciones humanas.

Y como el respeto es siempre el respeto a la diferencia, sólo puede afirmarse allí donde ya no se cree que la diferencia puede disolverse en una comunidad exaltada, transparente y espontánea, o en una fusión amorosa.

No se puede respetar el pensamiento del otro, tomarlo seriamente en consideración, someterlo a sus consecuencias, ejercer sobre él una crítica, válida también en principio para el pensamiento propio, cuando se habla desde la verdad misma, cuando creemos que la verdad habla por nuestra boca, porque entonces el pensamiento del otro sólo puede ser error o mala fe; y el hecho mismo de su diferencia con nuestra verdad es prueba contundente de su falsedad, sin que se requiera ninguna otra.

Nuestro saber es el mapa de la realidad y toda línea que se separe de él sólo puede ser imaginaria o algo peor: voluntariamente torcida por inconfesables intereses. Desde la concepción apocalíptica de la historia, las normas y las leyes de cualquier tipo, son vistas como algo demasiado abstracto y mezquino frente a la gran tarea de realizar el ideal y de encarnar la Promesa; y por lo tanto sólo se reclaman y se valoran cuando ya no se cree en la misión incondicionada.

Pero lo que ocurre cuando sobreviene la gran desidealización no es que se aprenda a valorar positivamente lo que tan alegremente se había desechado o estimado sólo negativamente; lo que sucede entonces, casi siempre, es una verdadera ola de pesimismo, escepticismo y realismo cínico.

Se olvida entonces que la crítica a una sociedad injusta, basada en la explotación y en la dominación de clase, era fundamentalmente correcta y que el combate por una organización social racional e igualitaria sigue siendo necesario y urgente. A la desidealización sucede el arribismo individualista, que además piensa que ha superado toda moral por el sólo hecho de que ha abandonado toda esperanza de una vida cualitativamente superior.

Lo más difícil, lo más importante, lo más necesario, lo que de todos modos hay que intentar, es conservar la voluntad de luchar por una sociedad diferente, sin caer en la interpretación paranoide de la lucha.

Lo difícil, pero también lo esencial es valorar positivamente el respeto y la diferencia, no como un mal menor y un hecho inevitable, sino como lo que enriquece la vida e impulsa la creación y el pensamiento, como aquello sin lo cual una imaginaria comunidad de los justos cantarían el eterno hosanna del aburrimiento satisfecho. Hay que poner un gran signo de interrogación sobre el valor de lo fácil; no solamente sobre sus consecuencias, sino sobre la cosa misma, sobre la predilección por todo aquello que no exige de nosotros ninguna superación, ni nos pone en cuestión, ni nos obliga a desplegar nuestras posibilidades.

Hay que observar con cuánta desgraciada frecuencia nos otorgamos a nosotros mismos, en la vida personal y colectiva, la triste facilidad de ejercer lo que llamaré una no reciprocidad lógica; es decir, el empleo de un método explicativo completamente diferente cuando se trata de dar cuenta de los problemas, los fracasos y los errores propios, y los del otro cuando es adversario o cuando disputamos con él.

En el caso del otro aplicamos el esencialismo: lo que ha hecho, lo que le ha pasado es una manifestación de su ser más profundo; en nuestro caso aplicamos el circunstancialismo, de manera que aun los mismos fenómenos se explican por las circunstancias adversas, por alguna desgraciada coyuntura.

Él es así: yo me vi obligado. Él cosechó lo que había sembrado; yo no pude evitar este resultado. El discurso del otro no es más que un síntoma de sus particularidades, de su raza, de su sexo, de su neurosis, de sus intereses egoístas; el mío es una simple constatación de los hechos y una deducción lógica de sus consecuencias. Preferiríamos que nuestra causa se juzgue por los propósitos y la adversaria por los resultados.

Y cuando de este modo nos empeñamos en ejercer esa no reciprocidad lógica que es siempre una doble falsificación, no sólo irrespetamos al otro, sino también a nosotros mismos, puesto que nos negamos a pensar efectivamente el proceso que estamos viviendo.

La difícil tarea de aplicar un mismo método explicativo y crítico a nuestra posición y a la opuesta, no significa desde luego que consideremos equivalentes las doctrinas, las metas y los intereses de las personas, los partidos, las clases y las naciones en conflicto. Significa por el contrario, que tenemos suficiente confianza en la superioridad de las causas que defendemos, como para estar seguros de



que no necesita, ni le conviene esa doble falsificación con la cual, en verdad, podría defenderse cualquier cosa.

En el carnaval de miseria y derroche propio del capitalismo tardío, se oye a la vez lejana y urgente la voz de Goethe y Marx que nos convocan a un trabajo creador, difícil, capaz de situar al individuo concreto a la altura de las conquistas de la humanidad.

Dostoievski nos enseñó a mirar hasta dónde van las tentaciones de tener una fácil relación interhumana: van no sólo en el sentido de buscar el poder, ya que si no se puede lograr una amistad respetuosa en una empresa común, se produce lo que Bahro llama intereses compensatorios: la búsqueda de amos, el deseo de ser vasallos, el anhelo de encontrar a alguien que nos libere de una vez por todas del cuidado de que nuestra vida tenga un sentido.

Dostoievski entendió hace más de un siglo, que la dificultad de nuestra liberación procede de nuestro amor a las cadenas. Amamos las cadenas, los amos, las seguridades, porque nos evitan la angustia de la razón.

Pero en medio del pesimismo de nuestra época se sigue desarrollando el pensamiento histórico, el psicoanálisis, la antropología, el marxismo, el arte y la literatura. En medio del pesimismo de nuestra época surge la lucha de los proletarios, que ya saben que un trabajo insensato no se paga con nada, ni con automóviles ni con televisores; surge la rebelión magnífica de las mujeres, que no aceptan una situación de inferioridad a cambio de halagos y protecciones; surge la insurrección desesperada de los jóvenes, que no pueden aceptar el destino que se les ha fabricado.

Este enfoque nuevo nos permite decir como Fausto:

“También esta noche, Tierra permaneciste firme. Y ahora renaces de nuevo a mi alrededor. Y alienatas otra vez en mí, la aspiración de luchar sin descanso por una altísima existencia”.

Ejemplo de producto

Miremos ahora sendos ejemplos de resumen de los dos textos anteriores:

RESUMEN TEXTO UNO:

Supresión, condensación y construcción en “El Caracol”

~~“Érase una vez un oso de anteojos, llamado Zumo, que vivía en un bosque de la cordillera oriental. Zumo tenía a su cargo una escuela de animales.~~

~~– Maestro, ¿cuál es el animal más veloz del mundo?– preguntó, de repente, el armadillo.~~

Él les devolvió la pregunta. “El Conejo”, se apresuró a responder el conejo. “El Águila”, afirmó el turpial. “El caballo de carreras”, cantó el grillo. “El avestruz”, exclamaron las mariposas. Y así sucesivamente. Zumo se acercó a **sus alumnos** y dijo:

- El animal más veloz que conozco es el caracol.

Todos los animales se asombraron por la respuesta.

- Sí - corroboró el oso de anteojos. Este caracol, en una tempestad que se recuerda con horror en la historia, perdió a su mamá caracol, a su papá caracol y a su casa. Perdió **todo lo que tenía**. Pero era tan rápido, que nunca lo pudo alcanzar la desesperación.

Convenciones:

Supresiones

Condensaciones:

1. “El Conejo” + “El Águila” + “El caballo de carreras” + “El avestruz” = **Diversos animales veloces** (implícita)
2. El conejo + el turpial + el grillo + las mariposas = **Sus alumnos** (explícito)
3. Su mamá caracol + su papá caracol + su casa = **Todo lo que tenía** (explícito)

Construcción (resumen final): A Zumo, un oso de anteojos, maestro en el bosque, le preguntó el armadillo: ¿Cuál es el animal más veloz del mundo? Éste le devolvió la pregunta a **sus alumnos** (G). Ellos mencionaron **diversos animales veloces** (G). El oso dijo: el más veloz es el caracol, porque en una tempestad lo **perdió todo** (G), pero nunca lo alcanzó la desesperación.

(G) = Generalización o Condensación

RESUMEN TEXTO DOS:

<i>UCO- Programa de Comunicación Social</i>	<i>A: Luis Erney Montoya Gallego</i>
<i>Producción e Interpretación Textual I</i>	<i>Resumen “Elogio a la dificultad”</i>
<i>3 de abril de 2008</i>	<i>Por: Luisa Fernanda Mejía Ramírez</i>

“Elogio a la dificultad”, Estanislao Zuleta

Lo fácil resulta aburrido, éste es el pensamiento ideal para concebir la dificultad en todo su esplendor. El hombre continúa en la búsqueda insaciable de abolir el panorama actual, aquél donde la adversidad está presente y donde su real significación es sinónimo de amenaza.



Llegar más allá de una realidad que implique riesgos es el deseo común de las personas, este pensamiento fundamenta la afirmación de que deseamos mal. Los llamados sueños frustrados dan cuenta de una incorrecta planeación de los anhelos, porque planear incluye una serie de variables, buenas o malas, pero que finalmente permiten la realización de los ideales.

Precisamente lo malo está condicionado a lo lejano para el ser humano dar cuenta de los problemas, fracasos y errores propios, y los del otro cuando es visto como adversario, pero esta complejidad favorece el alcance de los sueños, permite desvanecer el esencialismo y el circunstancialismo que han posado en su mente.

La adversidad está presente, la realidad es pesimista; sin embargo, no son vistas como oportunidad para la conquista del éxito. Por el contrario, minimizan los ideales y condenan los anhelos a verdaderas frustraciones.

Te sugerimos que analices los ejemplos de resumen a la luz de los conceptos teóricos de la unidad. Observa que ambos resúmenes manejan cierta “independencia” en relación con las subestructuras de los textos base (en el cuento hay diálogos sostenidos, hay comillas, pero en el resumen estos elementos se obvian). El segundo, por ser un texto algo más largo y de corte académico, no es posible hacer un resumen tan ilustrativo como el del primero. De hecho, será el tipo de resumen con el que más nos enfrentemos en nuestra vida universitaria. Sin embargo, en él también podemos detectar supresión, condensación y construcción.

Producto: Ejercicio práctico

Instrucciones básicas

Ahora, con base en la teoría y los ejemplos dados, tendrás la tarea de elaborar un resumen de un escrito de carácter académico. Lo encontrarás en la parte “Ejemplo del producto” del módulo de escritura de la presente unidad, y se llama “El placer de la lectura rigurosa”. Este texto nos servirá, además, para fortalecer nuestra parte conceptual de la habilidad comunicativa de la lectura. Para dar cuenta de los procesos de supresión y condensación o generalización, te proponemos una limitante: no más de 300 palabras para la presentación del producto final. ¡Adelante!

Bibliografía complementaria

Anaya Nieto, Daniel, 2005, Efectos del resumen sobre la mejora de la metacompreensión, la comprensión lectora y el rendimiento académico, En: Revista de Educación (Madrid)
Eco, Umberto, 1985, Elogio del resumen, En: Quimera, Barcelona, No. 52, pp. 12-15
Hurtado Vergara, Rubén Darío, 2005, El recuento, el resumen y las preguntas: estrategias didácticas para mejorar la comprensión de lectura, En: Lenguaje (Cali), No. 33, Nov. 2005, P. 79-96

LA LECTURA

Lección 2: El proceso de lectura II: La postlectura (relectura)

Objetivo general

Ilustrar los movimientos de lectura que posibilitan una interpretación adecuada y profunda de un texto escrito, de tal manera que el estudiante involucre en su accionar metodológico estas nuevas estrategias que enriquecen la experiencia de decodificación textual.

Evidencias

Conocimiento (Saber)	Desempeño (Hacer)	Producto (Resultado)
El estudiante reconoce los beneficios de una segunda lectura reposada de un texto, en la que busca no sólo comprender, sino analizar e interpretar el texto.	El estudiante acompaña sus proceso de lectura con movimientos externos (al texto) e internos (en el texto) que buscan contextualizar, comparar y recuperar conceptualmente aprendizajes ya adquiridos.	El estudiante está en la capacidad de dar cuenta (de forma oral o escrita) de sus procesos de concatenación interna de sentidos, y de la comparación y asimilación de estos sentidos con base en sus conocimientos, su acervo cultural y social, sus lecturas complementarias.

Conocimiento: Iniciación teórica



Hemos visto que el proceso de comprensión e interpretación textual requiere un lector activo que coopere y participe de manera secuencial y sistemática en la búsqueda de sentidos, pues no puede esperar que el texto se lo diga todo, y lógicamente el sentido del mismo no es algo que el lector tenga guardado en alguna parte de sus esquemas.

En este sentido, el lector holístico hace continuos movimientos de lectura: unos se limitan (en el sentido literal, no peyorativo del término) a la realidad textual, es decir, a los componentes internos de la creación escrita. Otros combinan este accionar con el análisis de las características específicas de la producción textual: el tiempo, el espacio, los contextos, la vida misma del autor. De manera pa-



ralela, otros lectores combinan las estrategias anteriores con movimientos externos al texto, ya con referencias a otros escritos producto de la creación del mismo autor, ya con la puesta en práctica de todo un bagaje de lecturas y autores anteriores que se relacionan de manera explícita o implícita con la obra en cuestión, o ya con los contextos propios de su realidad como lector: su historia y sus experiencias de vida, su estado emocional en el momento mismo de la lectura, los contextos actuales que lo rodean (económicos, políticos, sociales, coyunturales; locales, nacionales o del ámbito mundial). Dichos movimientos se conocen respectivamente como intertextualidad, intratextualidad, extratextualidad y supretextualidad. Detallemos:

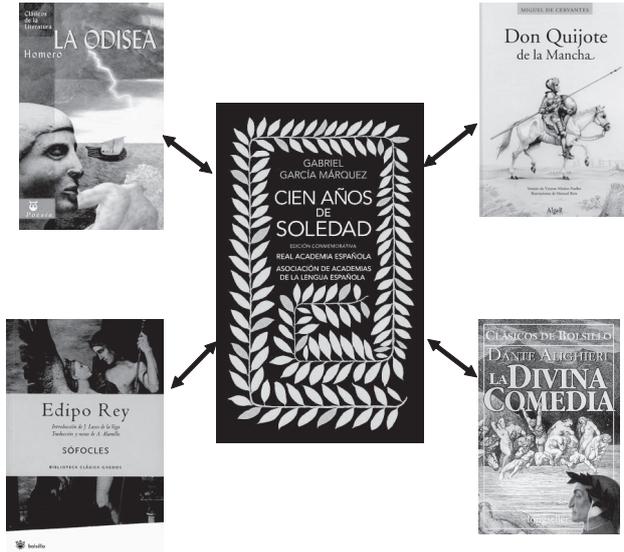


Las relaciones intertextuales corresponden a los movimientos de comprensión y de interpretación que hace el lector en un esfuerzo por estructurar los sentidos del texto. En esta lectura, el receptor está supeditado a los contextos y a las situaciones internas del texto. Evita sublimar subjetividades, si se quiere, es una lectura imparcial, en la que prima lo que dice el texto, no lo que el lector quiere entender. Importa el bagaje del sujeto como lector, esto es, las habilidades de interpretación que ha fortalecido gracias a su ejercicio continuo y sistemático de interpretación.

Todo texto es producto de la visión personal de un sujeto. Hay, por ende, pistas que relacionan el texto con el autor, con su vida y el resto de su creación (literaria o no literaria). En la lectura intratextual, el lector relaciona un texto u obra en cuestión con otros productos escritos similares del mismo autor, incluyendo sus biografías y autobiografías. Esto no quiere decir que el contraste se base exclusivamente en similitudes; hay que caer en la cuenta de que los procesos de escritura se hacen en diferentes tiempos, y que el autor, como el río, cambia constantemente de enfoques y de ideales, aunque la esencia permanezca intacta. En la intratextualidad también importa el contexto de producción del texto (época, situación personal del autor, aspectos sociales y culturales vigentes en el tiempo de escritura...).



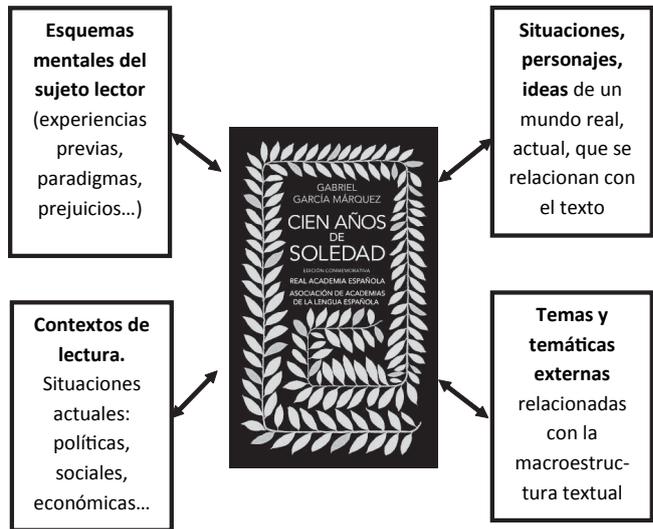
Extratextualidad



Un buen texto es el producto de las influencias de lectura del autor. Se podría hablar, entonces, de un metatexto, donde confluyen las similitudes y los factores comunes del ser humano como especie. Hay preocupaciones que siempre han interesado al hombre, y que se ven reflejadas en las escrituras de diversas épocas y territorios. La lectura extratextual se encarga de contrastar una obra en cuestión con otras de diferentes autores, cuyas situaciones, intencionalidades comunicativas, superestructuras y macroestructuras están relacionadas con obras anteriores e incluso posteriores a su emisión. En la literatura, por ejemplo, importan las alusiones implícitas y explícitas a las influencias de aquellos libros considerados como clásicos.

Como hemos visto, los tres movimientos de lectura anteriores parten del texto como base de relación. Este cuarto también parte de él, pero sopesa el contraste con otro referente primordial en el proceso de lectura: el lector. En la supratextualidad el movimiento es externo, en relación con las vivencias del sujeto decodificador, siempre y cuando estén relacionadas y sean coherentes con las situaciones internas del texto, o que hayan sido suscitadas por los momentos textuales. Es una salida con constantes entradas, pues de lo contrario se corre el peligro de que el lector haga interpretaciones aberrantes, es decir, análisis impertinentes, porque se refieren más a su subjetividad que al referente textual.

Supratextualidad



El lector eficiente es aquel que procura poner en práctica todas estas estrategias de manera secuencial. A partir de una interpretación, en la que prima la realidad interna del texto, hace continuas salidas y entradas: analogías, contrastes, complementaciones, comparaciones, críticas, debates, híbridos, simbiosis. De esta manera, el texto se ilumina desde diferentes ópticas, y el lector sale enriquecido en cuanto a métodos y descubrimientos productos de su rol como lector-detective.

Desempeño: Punto de referencia (a modo de ejemplo)



Lectura inicial



A continuación presentamos “El hijo Pródigo”, texto angular que nos servirá para los procesos de comprensión, interpretación y crítica textual que realizaremos en las unidades restantes. En esta unidad, presentamos un análisis sucinto a la luz de los movimientos de lectura ya reseñados.

EL HIJO PRÓDIGO¹²

Y continuó: “Un hombre tenía dos hijos. Y el menor dijo a su padre: ‘padre, dame la parte que me corresponde de la hacienda’. Y el padre repartió la hacienda. A los pocos días, el hijo menor reunió todo, se marchó a un país lejano, y allí disipó toda su fortuna viviendo prodigiosamente. Cuando hubo gastado todo, sobrevino una gran hambre en aquella comarca y comenzó a padecer necesidad. Se fue a servir a casa de un hombre del país, que le mandó a sus tierras a guardar cerdos. Deseaba llenar su estómago con las algarrobas que comían los cerdos, y nadie se las daba. Y reflexionando, dijo: ‘Cuántos jornaleros de mi padre tienen pan de sobra, y yo aquí me muero de hambre. Me levantaré, iré a mi padre y le diré: Padre, pequé contra el cielo y contra ti. Ya no soy digno de llamarme hijo tuyo; tenme como a uno de tus jornaleros’. Se levantó y fue a su padre.

Cuando aún estaba lejos lo vio su padre y, conmovido, corrió y se echó al cuello de su hijo, cubriéndolo de besos. Díjole el hijo: ‘Padre, pequé contra el cielo y contra ti. Ya no soy digno de llamarme hijo tuyo’. Pero el padre dijo a sus siervos: ‘Sacad inmediatamente el vestido más rico, ponédle también un anillo en su mano y sandalias en sus pies. Traed el ternero cebado, matadlo, y vamos a comer, porque este hijo mío había muerto y ha vuelto a la vida; se había perdido y ha sido encontrado’. Y se pusieron todos a festejarlo.

El hijo mayor estaba en el campo, y al volver y acercarse a la casa, oyó la música y los bailes. Llamó a uno de los criados y le preguntó qué significaba aquello. Y éste le contestó: ‘Ha regresado tu hermano, y tu padre mató el ternero cebado porque lo ha recobrado sano’. Él se ofendió y no quería entrar. Mas su padre salió y se puso a exhortarle. Y contestó a su padre: ‘Hace ya tantos años que te sirvo sin desobedecer jamás tus órdenes, y nunca me has dado ni un cabrito para hacer fiesta con mis amigos. ¡Ahora llega éste, tu hijo, que dilapidó su hacienda con malas mujeres, y tú le matas el ternero cebado!’ Pero el padre le respondió: ‘¡Hijo! ¡Tú estás siempre conmigo, y todo lo mío es tuyo! En cambio, tu hermano que estaba muerto, ha vuelto a la vida; estaba perdido y ha sido hallado. Convenía festejarlo y alegrarse por ello”’.

¹² Lucas 15, 11 – 32.

Ejemplo de producto**INTRA, INTER, EXTRA Y SUPRATEXTUALIDAD EN “EL HIJO PRÓDIGO”****INTERTEXTUALIDAD: EL PADRE PRÓDIGO**

Cada uno de los personajes de la parábola del hijo pródigo tiene unos roles, actitudes, intereses y posiciones bastante diferenciados, que estructuran la personalidad de tres individuos que guardan una estrecha relación en la historia de la creación y la salvación. El hijo menor presenta las actitudes típicas de cualquier ser humano que, una vez se le entrega la herencia por parte de su casa paterna, se aleja de ella para experimentar por sí mismo todo lo que el mundo le ofrece. Luego, ante las adversidades y los problemas, decide regresar arrepentido de haber buscado afuera lo que tanto se le ofrecía en el seno del hogar. El hijo mayor, al ver la celebración descomunal del padre hacia aquél que se había marchado, siente celos y le reprocha el porqué de ese favoritismo hacia el menor. Por su parte, el padre siempre busca a sus hijos y los incita a cambiar de actitud. Perdona, pero también busca la justicia, a su manera.

El padre es, pues, quien observa una actitud fuera de lo ordinario, pues si observamos en detalle las actitudes de sus hijos, ambas son más que razonables, mejor aún, ambas responden a una lógica interna casi natural del *modus operandi* de cada uno de ellos. El padre sobresale precisamente porque su comportamiento va en contravía al esperado, pues en lugar de recriminar o hacer algún reclamo al hijo menor, lo perdona sin ningún miramiento y lo trata como todo un rey. En realidad, él es el verdadero pródigo en el sentido benévolo de la palabra: otorga no sólo sus bienes materiales a ambos hijos, sino que también es generoso en amor, en comprensión, en consejos, en perdón.

INTRATEXTUALIDAD: LA OVEJA DESCARRIADA

Para el análisis comparativo de los textos relacionados con “El Hijo Pródigo”, vamos a destacar las coincidencias y los guiños estructurales y de temáticas en varios fragmentos también extractados de La Biblia. La reflexión que hace el hijo en medio de ese autodesierto, donde recuerda a los sirvientes de la hacienda de su padre y piensa que ni ellos sienten lo que él estaba experimentando, le hace ver lo inapropiado de su comportamiento, y lo mucho que había perdido por estar buscando lo que siempre tenía seguro en su hogar. La alusión en Mateo 6, 25 – 34, “Miren las aves que vuelan por el aire: ni siembran ni cosechan ni guardan las cosechas en graneros; sin embargo, el Padre de ustedes que está en los cielos les da de comer” sirve para iluminar la labor de los mencionados jornaleros en la parábola del hijo pródigo.

La actitud del padre, reprochada por el hijo mayor, sigue una lógica que también está por fuera de los estamentos comunes: hay una toma de partido que inclusive replantea el término justicia. La Parábola de los Trabajadores (Mateo 20, 1 – 16) es otro texto que nos permite iluminar esta realidad interna. Miremos varios denominadores comunes entre estos dos textos. Primero, los dos protagonistas principales van en busca de sus beneficiados: los hijos y los jornaleros. Es decir, hay en ambos una actitud proactiva que rompe la lógica de que deberían ser los jornaleros (sobre todo) quienes de-



ben buscar su trabajo. Segundo, hay una actitud de reproche hacia lo que se considera que es justicia: el hijo mayor quien cree que su fidelidad no ha sido lo suficientemente recompensada, y los primeros jornaleros, quienes no ven que sea justo que reciban el mismo pago de los que llegaron después y sólo trabajaron una hora. Esa justicia parece normativa, basada en unos principios humanos que inclusive son los que regulan los contratos laborales, en el segundo caso, y la repartición de bienes, en el primero. Sin embargo, la lógica y el concepto de justicia en estas dos realidades textuales siguen otros principios, ajenos a los de la jurisprudencia humana.

Y tercero, para no extendernos: existe un pago igual en ambas situaciones, aunque hay una especie de guiño o beneplácito para los últimos, en el segundo caso, y para aquel que, a pesar de lo vivido, tiene el valor de aceptar sus errores y arrepentirse, en el primer caso. La diferencia en ambos es que el hijo mayor y los primeros trabajadores ya sabían de antemano cuál era el precio de su fidelidad y servicios. En cambio, tanto el hijo menor como los últimos jornaleros no esperaban mayor cosa: el primero, solo el perdón y el que se le permitiera estar de nuevo en casa, aun cumpliendo el rol de sirviente; los segundos, que se les diera “lo debido”.

EXTRATEXTUALIDAD: EL REGRESO AL PADRE Y OTROS IMAGINARIOS

El Hijo Prodigio, como parte de una de las obras literarias más significativa de todos los tiempos (ya nos alejamos un poco de sus características internas y de su contexto específico), conserva varios tópicos literarios que hacen parte de las tradiciones formales y de mitos universales ya mostrados por los antiguos poetas griegos y latinos. Cada uno de estos mitos puede ser explicado desde “El Hijo Prodigio” y su relación con otras obras: piénsese en “La Divina Comedia” y las etapas del descenso al infierno (algo relacionada con las necesidades que tuvo que padecer el hijo), o las luchas entre dioses y los ancestros que también se refleja en “Fausto”, o el viaje del hijo en busca de su padre en “La Odisea”. Sin embargo, vamos a reconstruir algunos momentos significativos del fragmento de la Biblia a la luz de una de las novelas más representativas del siglo XX en el contexto latinoamericano y mundial. Nos referimos a “Pedro Páramo”, de Juan Rulfo.

Juan Preciado, el hijo de Pedro Páramo que emprende su viaje a Comala en busca de su padre, sin saber que en realidad estaba descendiendo al infierno en busca de su propia muerte, refleja en sentido paradójico y anverso las tragedias que tuvo que afrontar el hijo mayor cuando se iba del lado de su padre. En ambos hay un abandono, cifrado en lo déspota del dueño de la Media Luna, en el caso del texto del mexicano, y en la sed de aventuras en el caso del texto sagrado.

Al llegar a Comala, Juan Preciado se da cuenta de que no es el único hijo de Pedro Páramo; es más, Abundio, el arriero que lo conduce desde el mundo de los vivos al mundo de los muertos, también menciona ser hijo de Páramo. Más adelante, Juan se da cuenta de que su padre tuvo muchos más hijos, pero que el único que reconoció, Miguel, era un ser lleno de maldad, que reclutaba mujeres para saciar sus placeres y que mataba a diestra y siniestra, porque sí y porque no. Esta rivalidad implícita entre hermanos (pues Juan iba a Comala a “cobrar caro” el olvido al que los sometió el padre, a pesar de que era el único que había nacido de un matrimonio arreglado, pero formalizado como tal) asemeja la lucha de beneficios, estatus y preferencias que se da entre los miembros de un mismo hogar, tanto en aspectos de dignidad como en incentivos económicos. El reproche que hace el hijo mayor es un grito desesperado que busca una supuesta compensación similar a la que recibió su otro hermano; en últimas, es la búsqueda de un reconocimiento que eclipse al otro, o que al menos otorgue lo que por ley cree merecer.

SUPRATEXTUALIDAD: LA UTOPIA DEL PADRE

La situación problemática de “El Hijo Pródigo”, esto es, dos hijos que implícita y explícitamente buscan ganarse el privilegio de su progenitor, y éste, en un afán de impartir justicia, crea unos códigos internos que no convencen a ambas partes, se convierte en el caldo de cultivo de múltiples fenómenos que se alimentan de la incompreensión, los celos, la envidia, el egoísmo y la discriminación. Un país históricamente belicoso como Colombia responsabiliza a estos conflictos familiares de la mitad de las muertes violentas que ocurren anualmente, que ni siquiera se comparan con la guerra interna que ha tenido que soportar durante más de cincuenta años. En últimas, las riquezas y el poder son dos condimentos que parecen guiar el raciocinio de los seres humanos, y que paradójicamente no tiene mucho que ver con la lógica interna de su progenitor, quien los creó a su propia imagen y semejanza.

Producto: Ejercicio práctico



Instrucciones básicas



Ahora, con base en la teoría, el análisis y los ejemplos dados, tendrás la tarea de interpretar el siguiente texto a partir de los movimientos de lectura. No olvides recurrir a tus esquemas construidos, producto de los textos que has leído y que tienen relación con las ideas del texto que te presentamos a continuación. Si bien queda imposible relacionar la producción con el autor (toda vez que es un seudónimo), te recomendamos que amplíes el análisis con consultas relacionadas con las referencias que hace el autor de ciertos escritores y de ciertas obras. ¡Adelante!

Texto base para el ejercicio



LA SOCIEDAD DE LOS LECTORES MUERTOS¹³

Una crítica a los gustos literarios de la juventud

Creo que los jóvenes estamos volviendo a leer. Nos ha picado el bicho de lo literario – tanto en prosa como en poesía – y venimos redescubriendo esta actividad. Claro, no podría faltar el pero: dentro de lo positiva que es esta manifestación, es inquietante el distanciamiento que se toma hacia todo lo que sea clásico, de hecho, ignorándolo y limitándose a los escritos que superficialmente aparentan más contenido, o son más fáciles. Comprensible. Porque si hemos de juzgar a la literatura por la fuerza de la impresión inicial, no dudo que Miguel de Cervantes Saavedra será removido de su lugar privilegiado en favor de Richard Bach, o Carlos Cuauhtémoc Sánchez, o Anthony de Mello, o Walter Riso.

13 “Un soldado de Puerto Berrío”, “El Colombiano”, publicación de *El Colombiano*, Medellín, 3 de marzo de 1990, p. 2.



Sobre esto daré mi opinión personal. Y empezaré tomando lo que dice José Asunción Silva en su poema Avant-Propos:

*¡Pobre estómago literario que lo trivial fatiga y cansa
no sigas leyendo poemas llenos de lágrimas
historias, leyendas y dramas
Y todas las sensiblerías semirrománticas
Y para completar el régimen que fortifica y levanta,
Ensayá una dosis de estas gotas amargas.*

No creo que sea buena idea ir exclusivamente tras lo impactante, lo que llena, lo muy manifiesto, lo que muy fácilmente expresa los sentimientos propios. Ciertamente es el acercamiento más sencillo y placentero. Pero lo es precisamente porque no implica un grado significativo de compromiso con lo que se lee. En últimas, al leer estas comidas que llenan, lo único que se está haciendo es mirarse en un espejo. Manera difícil de aprender —o encontrar— algo nuevo, de lo mucho que hay allá afuera.

Realmente leer Juventud en éxtasis, o Aprendiendo a quererse a sí mismo, o De regreso a casa, o Juan Salvador Gaviota es más placentero que leer El Quijote. Mas yo lo que sospecho es que cuando en este último aceptamos el reto de sentarnos ante él y devanarnos los sesos, aprenderemos a leer algo más que de aquel emotivo librito que apela a nuestro superficial deseo de volar, de ser trascendentales, de vencer en la vida, lograr ser uno mismo. Son simples ideas comunes a todos, establecidas de una manera vaga que cada cual puede acomodar a su visión propia. Juan Salvador Gaviota, para mí, tiene tanto contenido como la frase “No hay nada imposible, sólo hombres incapaces”.

Sin embargo, es cierto que la capacidad y el gusto propios a cada uno tal vez sólo nos permitan llegar a cierto punto en las gotas amargas. Algunos tendrán que admitir —y creo que no hay por qué sentir vergüenza de ello— que no podrán aguantar La Celestina, El cantar del Mío Cid, Edipo Rey, La Divina Comedia, La Vida es Sueño, etc.

Personalmente, yo gusto de los clásicos modernos. La montaña mágica de Tomas Mann, Ulises de James Joyce, Adiós a las armas de Hemingway, La peste de Camus... en los locales, Cien años de soledad, La casa de las dos palmas.

Son obras que requieren un grado de compromiso más elevado. Pero una vez que adquieres un compromiso tan elevado, te tienes que quedar con ellas. Mientras, el trivial atractivo de lo impactante sólo basta para decir que la literatura sea como una moda. Muy buena, mientras duró; pero ya se acabó.

Bibliografía complementaria

Casaseca Hernández, Salustiano, 2004, El aprendizaje cooperativo de la comprensión lectora, Series Cuadernos de Lengua y Comunicación, España: Aljibe
Lomas García, Carlos, 2001, El aprendizaje de la comunicación en las aulas, Barcelona: Paidós.
Rumelhart, David, 1997, Hacia una comprensión de la comprensión en: La lectura. Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle p.p. 25 - 51.

LA ESCRITURA

Lección 2: El proceso de escritura II: Evaluación, Revisión y Edición

Objetivo general

Complementar el proceso de construcción textual, que comenzó con la planeación y escritura del primer borrador, con las etapas de postescritura: la evaluación, la revisión y la edición, de tal forma que el estudiante se convierta en un crítico de su propia creación y logre controlar y cualificar sus procesos de producción textual.

Evidencias

Conocimiento (saber)	Desempeño (Hacer)	Producto (Resultado)
El estudiante es capaz de caracterizar las principales relaciones de cohesión textual: anafóricos, catafóricos, deícticos, repeticiones por sinonimia y conectores.	El estudiante incluye en sus procesos de escritura, de manera consciente, las relaciones anafóricas, elípticas, catafóricas, sinonímicas y de conexión.	El estudiante realiza una evaluación y revisión del proceso de escritura propio y el de sus compañeros, para finalmente entregar, como producto del proceso de escritura, el texto terminado.

Conocimiento: Iniciación teórica



En la anterior unidad describimos la escritura como un proceso que consta de cinco etapas. Identificábamos las primeras dos etapas relacionadas con la planeación y la escritura inicial del texto. Ahora hablaremos de manera muy general de las siguientes tres etapas, todas relacionadas con lo que se recomienda hacer *después* de tener un texto escrito.

3. ETAPA DE EVALUACIÓN (DESPUÉS)

En esta fase el escritor debe leer y releer su texto de dos maneras diferentes: como escritor y como lector. Esta segunda forma de evaluarse le exige leer su propio trabajo como si hubiera sido escrito por otra persona, lo cual no resulta nada fácil. La evaluación del texto atiende a factores de contenido, de organización, de estilo y de manejo del lenguaje. Para adelantar esta labor, muchos escritores re-



curren a oralizar el escrito: leer el texto en voz alta les permite escuchar errores que los ojos no han visto.

También es muy recomendable que una persona diferente sea quien evalúe la pertinencia del texto y sus cualidades de estilo. Por tanto, en esta parte del proceso cobra vital importancia la labor del docente como orientador y legitimador del proceso de construcción textual de sus estudiantes. La labor consiste en evaluar el texto escrito a la luz de lo que inicialmente se planeó, es decir, lo estipulado en el mapa de lluvia de ideas.

4. ETAPA DE REVISIÓN (DESPUÉS)

La fase de la revisión se propone mejorar la calidad de la redacción y de la organización y el énfasis de las ideas. Por lo general, son cuatro los procedimientos utilizados para revisar un texto y resolver problemas de contenido y de organización: adición (agregar ideas nuevas), omisión (eliminar detalles irrelevantes para el desarrollo de la temática del texto), sustitución (cambiar términos imprecisos por otros más precisos y apropiados) y reordenamiento (volver a organizar la estructura de algunas oraciones o de algunos párrafos).

En esta etapa también debe haber una relectura detallada en busca de las cualidades de forma del texto, esto es, de las condiciones estilísticas y de regulación de las normas gramaticales. Con diccionario en mano (no sólo el habitual —ojalá que sea el de la Real Academia de la Lengua—, sino también el de sinónimos y el de dudas y correcciones), el escritor vuelve a su escrito para detectar los errores gramaticales, ortográficos, de puntuación y de monotonías, es decir, de repetición no intencionada de palabras. Sugerimos para esta labor que en el salón de clase los estudiantes intercambien sus trabajos, de tal manera que entre sí se hagan observaciones de fondo y de forma (es de suponer que en esta labor también debe participar activamente el docente).

Además de lo anterior, a esta etapa también le compete el análisis (por adición, omisión, sustitución o reordenamiento) de las relaciones sintácticas con base en el uso de anafóricos, catafóricos y conectores, aparte de la incorporación o consolidación de los párrafos de introducción, enlace y conclusión, y de las oraciones temáticas de cada párrafo. Veamos:

Funciones del párrafo

De acuerdo con la intención comunicativa, se pueden distinguir tres funciones específicas de los párrafos, que incluso guardan una estrecha relación con los mecanismos de cohesión que vimos en la unidad anterior:

Párrafo introductorio: Como su nombre lo indica, *introduce o presenta* el tema. Este párrafo, además, estructura el texto: planteamiento, importancia, aspectos tratados, método empleado, objetivos, a quiénes se dirige, cuál es el propósito o la hipótesis principal; atrae la atención y amplía el problema propuesto en el título: lo contextualiza. Si un párrafo que comienza un texto no le da una idea general al lector de lo que se tratará más adelante, entonces se podría decir que ese lector se encontró con un primer párrafo, pero no con uno de introducción. Desde esta perspectiva, un primer párrafo se convierte en párrafo introductorio cuando incluimos en él relaciones *catafóricas*.

Párrafo de enlace: Es el que relaciona las ideas de un párrafo con otro, sin desarrollar ninguna. Se puede considerar como *conector* mayor que fortalece el tejido del texto (qué se ha dicho, y qué sigue por decir).

Párrafo de conclusión o resumen: Sirve para resumir, interpretar o invitar a la acción, rasgos que son típicos de la conclusión de un escrito. Es una especie de “redundancia”: se trata de recordar lo planteado, de manera sintética; en este sentido, se caracteriza por sus relaciones *anafóricas*. Este párrafo indica que el tema va a llegar a su final. Su objetivo es dejar una buena impresión en el lector; hacer un resumen breve, nombrar los temas no tratados y propuestos para nueva oportunidad.

Ideas principales: núcleos del texto y de los párrafos

El párrafo desarrolla las ideas a un nivel superior a la oración, acorde con una distribución que le asigna el autor; al plantear su escrito en la superestructura. En consecuencia, muchos párrafos tienen una oración temática que desarrolla una parte de la macroestructura. Esta oración temática es una generalización que está semánticamente relacionada con todas las otras oraciones del texto y del párrafo.

Para comprobar la idea principal de un texto, es acertado verificar si está enunciada en la introducción, explicada o demostrada en el desarrollo y ratificada en la conclusión.

Para comprobar la idea principal de un párrafo, es acertado verificar si los núcleos de ideas periféricas tienen relación estrecha con ella (la ilustran, la repiten, la ejemplifican, la justifican, la anuncian, la complementan, la resumen o la contrastan).

5. ETAPA DE EDICIÓN (DESPUÉS)

La edición es la última fase del proceso. Por lo tanto, es también la última oportunidad para realizar alguna corrección final. El texto se halla prácticamente como va a ser editado, y ya deberá reunir una serie de cualidades: claridad, cohesión, coherencia, concisión, precisión y adecuación. El escritor debe caer en la cuenta de que está a punto de emitir su texto, y que luego ya no habrá marcha atrás. No sobra recordar que lo escrito queda: no hay forma de que el escritor diga que “eso no era lo que se quería decir” o que “faltó por aclarar alguna idea”. Ya sabemos que la palabra pronunciada (y más escrita) no tiene marcha atrás.

Como hemos visto, son muchas más las actividades que se deben hacer *después* de que se ha escrito un artículo, que lo que hay *durante*. Cuántos errores se corregirían y cuántas penas y disculpas se ahorrarían si tuviéramos más cuidado en releer lo que ya creemos que está terminado.





Ejemplo de producto

A continuación presentamos el producto escrito final de la idea que expusimos en la unidad anterior en el mapa de lluvia de ideas y en la tabla de contenido (listado de ideas) titulado “El placer de la lectura rigurosa”. Te recomendamos que lo leas a la luz de la etapa de planeación: notarás la relación que existe entre las diez ideas (del mapa y de la tabla de contenido) y los diez párrafos de los que trata el texto. Observa, además, la relación entre las ideas secundarias de la tabla de contenido y las oraciones de cada párrafo. Analiza la relación título-texto, y la manera como se plantea, desarrolla y concreta la hipótesis en el transcurso del texto. Verifica la relación que guardan las ideas principales (subrayadas) con las otras ideas del párrafo. Finalmente, observa las funciones de los párrafos (introducción, enlace y conclusión) y el uso de las relaciones sintácticas —anafóricas, catafóricas y de conectores— que al final indicamos en convenciones.

<i>UCO- Programa de Psicología</i>	<i>A: Luis Erney Montoya Gallego</i>
<i>Técnicas de la Comunicación</i>	<i>Texto producto del proceso de escritura</i>
<i>3 de octubre de 2010</i>	<i>Por: Diego Arvey Núñez Marín</i>

EL PLACER DE LA LECTURA RIGUROSA¹⁴

Una de las paradojas del ámbito académico —MÁS CONCRETAMENTE, del campo universitario— es que, siendo la lectura el principal camino para acceder al conocimiento, es TAMBIÉN una actividad varias veces relegada, *ya* por la inapetencia generalizada, *ya* por las mismas cátedras que se limitan a una poca cantidad de escritos escasos de profundidad, *ya* por la misma tecnología que continúa engañando a muchos con la falsa promesa de la muerte del papel escrito. DE HECHO, es triste admitir que el único contacto que tienen muchos de nuestros estudiantes con la actividad lectora se limita a ciertos emotivos libros, que *de tanto en tanto aparecen* con furor en la librerías, MÁS AÚN en las esquinas de los parques, *vendiendo* la idea de la felicidad *como* un catálogo, del amor *como* una receta, o de los problemas de la juventud *como* un espejo en el que todos nos tenemos que mirar. Y claro, *la fórmula* tiene sentido y cobra *sus* frutos, PORQUE la lectura ha dejado de ser *ese yunque* en el que medimos nuestros propios pensamientos —¡nuestra propia vida!—, para darle paso a una actividad relegada EXCLUSIVAMENTE a los momentos *de* placer, *de* descanso, *de* domingo en un parque sombreado, *de* tarjeta de crédito para comprar la felicidad, *de* supermercado cerca de nuestra casa para adquirir la mayor cantidad de artículos para enfrentar el resto de nuestro recorrido. PERO, ¿no es *ese*, JUSTAMENTE, el sentido de la lectura? ¿No es la lectura una actividad ligada NETAMENTE con el placer? Y *si es así*, ¿dónde queda la rigurosidad, el trabajo duro, el devanarse los sesos ante un libro? Es PRECISAMENTE *ese limbo* entre la rigurosidad y el placer de la lectura **el que tratará de**



¹⁴ Texto construido a modo de ilustración para este mediador.

abarcar el presente artículo.

En medio de las dificultades de la vida, es grato poder abrir un libro y, casi sin esfuerzo alguno, dejarse llevar por *sus calles* sin semáforos, *sus vías libres* de tropiezos y de trancones, para que en un santiamén **encontremos el lugar al que queríamos llegar: la última página.** El placer de la lectura fácil se ha generalizado, DE TAL SUERTE QUE la felicidad que representa la lectura es DIRECTAMENTE proporcionar al poco esfuerzo que necesitamos para seguir, DESDE QUE encontramos la primera mayúscula, HASTA QUE llegamos al punto final. Y *todo ese camino* NO SÓLO lo ha soliviado el mismo mercado, PORQUE en cualquier esquina encontramos libros mágicos para resolverlo todo, SINO QUE TAMBIÉN lo ha sostenido nuestro espíritu humano, egocéntrico y narcisista, que *goza* con verse reflejado en las aguas de *esos libros*, en los espejos que rodean la habitación del protagonista, en las situaciones que plantea el autor y que sin sonrojo pensamos que “*eso* lo pudimos haber escrito nosotros”. El placer de *este tipo de lectura* no lo podemos desaprovechar; **lo que si tenemos que criticar** es el hecho de que el ambiente académico demande, ofrezca y promueva *este tipo de actividad*, en detrimento mismo de la lectura y del concepto de placer que *ésta* debe generar.

POR TODO ELLO, no es raro que los estudiantes universitarios maldigan los textos académicos, las largas esperas en las fotocopias, los “mamotretos enredados” como se suele escuchar en las cafeterías. *Aducen* que la lectura, como actividad de placer, no debe cortar las alas, cosa que logran *estos textos* duros de roer y difíciles de masiar. DE HECHO, lo que pasa *aquí* es una trasposición de esquemas —del novelón lleno de lágrimas, al texto formador del carácter y del pensamiento—, DE TAL MANERA que la vida académica deba entrar al facilismo de las demás tareas comunes, ¡PERO Dios nos libre del día en que la academia sea un campo sencillo! POR ESO, el concepto de la lectura rigurosa, del trabajo duro, del arte difícil, debe anteponerse a esa falsa utopía de la lectura fácil, PORQUE como lo diría Estanislao Zuleta —Y MÁS en el campo académico—, lo que hay son lectores fáciles, no lecturas fáciles.

ENTONCES, **¿qué hacer ante una lectura difícil?** Lo primero es lo primero, dirían los abuelos; ES DECIR, lo primero es partir de alguna parte, tener un punto de referencia establecido, ya un problema, ya una pregunta, ya un mecanismo que el mismo título del texto mueva en nuestros esquemas, PERO hay que partir de alguna parte. Es roída, como *la frase de nuestros abuelos*, PERO el que no zarpa de *ninguna parte* en una lectura, no llega a *ninguna parte*. POR ESO, el texto debe ser tomado como un interlocutor, donde se entra a debatir, a confrontar, a discutir, a pedirle cuentas al mismo autor mediante la intención del texto, PORQUE SI BIEN ES CIERTO que el propósito del escritor es algo falible, TAMBIÉN ES CIERTO que la intención del texto es certera. Y mejor que problematizar es el preguntar, el convertir cada título, cada imagen, cada capítulo nuevo, cada intertítulo en un interrogante. Es, a diferencia de la lectura de placer *ya reseñada*, una constante pregunta, no una esperada respuesta.

Hemos hablado de la lectura académica como un arte que demanda esfuerzo, que se antepone a lo fácil de digerir, que se convierte en un trabajo de perseverancia y de sudor. *Demanda* un ejercicio de generar inquietudes, de moverse entre los párrafos a la luz de un problema. LUEGO, **¿en que más consiste el trabajo duro de la lectura?**



PÁRRAFO DE ENLACE



Una lectura académica debe ser enfocada desde el lente de la abducción, de la búsqueda progresiva de hipótesis; es conjeturar acerca de los sentidos posibles, para jugar al detective que va detrás de las pistas para desentrañar lo oscuro, para descifrar e interpretar lo que aparentemente no se ve. De la mano de las preguntas y del problematizar, la lectura académica demanda una interpretación, que NO ES MÁS QUE la concatenación de las señales implícitas y explícitas del texto, en busca del código y del lenguaje interno del mismo. Como buen detective, el lector sigue las pistas, que PAULATINAMENTE tendrán que confluir en un sentido posible, en un “acuerdo tácito” entre lo que dice el texto, y lo que el lector entiende. POR ESO, ese desciframiento no se hace al azar, NI TAMPOCO corresponde a la subjetividad desnuda de un decodificador; es más un trabajo de sometimiento —en el buen sentido del término— a lo que dice el texto, PORQUE hasta la misma realidad y el mismo lenguaje son autónomos, gracias a la resignificación y la recreación que el texto académico hace de su entorno.

SEGÚN TODO ESTO, al parecer la lúdica, la recreación de sentidos y de nuevas emociones, queda relegada en esta clase de lectura, PERO eso es otra falacia. La creatividad y la imaginación son dos actividades alternas a las de la memoria y del conocimiento que propician las lecturas de corte académico. EN OTRAS PALABRAS, no es posible concebir una lectura sin los mecanismos de la ensoñación, la fantasía, la recreación de mundos y la agudización de sentidos; eso, PRECISAMENTE, TAMBIÉN enmarcado en la demanda de un trabajo duro y constante. No está por demás admitir que dichas facetas serán más propicias de explotar desde la tribuna de la literatura, sublimando los cuentos infantiles y las pequeñas crónicas de nuestros pasados aborígenes y nuestros ancestros culturales, ¡y qué desplorada de la magia y la ensoñación de la literatura está la academia de hoy!

Hay, ASÍ MISMO, **dos compromisos ineludibles en toda lectura rigurosa que se hace para el ambiente académico.** Toda lectura debe propender por un acto de registro —QUIZÁS un subrayado, una toma de notas... EN TODO CASO, una puesta en marcha de la habilidad de escritura—, DE TAL MANERA que la confrontación con el pensamiento sea completa, PUESTO QUE ya se sabe que el que escribe, lee doblemente. POR ESO, QUIZÁS, la lectura rigurosa sea tan esquivada entre nuestras aulas de clase, PORQUE nos exige confrontar nuestro pensamiento con el de los demás, y A LA VEZ, nos demanda el manejar la letra escrita, tan resbaladiza y tan diciente de nosotros mismos, que nos esquivamos, nos compromete, nos revela nuestros propios fantasmas. Leer, pensar y escribir conforman una tríada difícil de disolver, si se quiere la efectividad; PERO TAMBIÉN difíciles de unir, si lo que se pretende es el placer por placer.

¿Queda, ENTONCES, relegado el placer de la lectura rigurosa? Desde luego que no. POR EL CONTRARIO, sólo lo difícil llega a ser placentero, en el sentido de generar satisfacción. No hay nada como, después de una larga jornada de trabajo, llegar a la calidez de un hogar a descansar. Eso es placer; PERO el placer aumenta a medida que el trabajo TAMBIÉN se hace con gusto, con interés, si se ama lo que se hace, y si se hace con profesionalismo, con entrega. POR ESO, SÓLO la lectura rigurosa puede generar un verdadero placer, Y SÓLO se puede encontrar un placer verdadero en la lectura, DESPUÉS de que se ha trabajado a profundidad, con esfuerzo, dedicación y constancia.

POR TODO ESTO, la idea de la lectura fácil que genera placer debe ser desterrada de los ámbitos académicos. MÁS AÚN, el reto es trabajar hacia la construcción de una nueva visión, donde el problematizar, el generar preguntas, el trabajar con hipótesis progresivas acerca de los posibles sentidos, el poner en juego la creatividad y la imaginación, el escribir y el pensar lo que se lee, sean los caminos



PÁRRAFO DE
CONCLUSIÓN

para encontrar la luz en la lectura. Para hacer de la rigurosidad de la lectura la senda para llegar al placer que toda lectura debe generar.

CONVENCIONES

CATAFÓRICOS: Negrilla

CONECTORES: MAYÚSCULA SOSTENIDA

ANAFÓRICOS: *Italica (Cursiva)*

Producto: Ejercicio práctico



Instrucciones básicas



ETAPAS DE EVALUACIÓN, REVISIÓN Y EDICIÓN: *Luego de que el profesor dé su visto bueno tras la etapa de evaluación (validar el proceso, pues la escritura se hizo con base en la planeación estipulada en el mapa de lluvia de ideas), cada estudiante rotará su trabajo con los compañeros, quienes le harán diversas observaciones de fondo y de forma. Luego, el estudiante retomará su texto, tendrá en cuenta las observaciones de sus compañeros y del docente, para posteriormente entregar el texto, en limpio, con las siguientes características:*

1. ***Subrayar*** las oraciones que contienen la idea principal de cada párrafo.
2. ***Señalar*** las relaciones anafóricas (con rojo), catafóricas (con azul) y los usos de los conectores (con verde). Si en el momento no tiene relaciones, incluirlas de manera consciente.
3. ***El texto debe tener un título informativo, creativo, que invite a la lectura y que sea pertinente con el texto.***
4. ***El texto debe tener especificados los párrafos de introducción, enlace y conclusión.***

Como ejemplo de producto tenemos el texto “El placer de la lectura rigurosa”.





- Buron Orejas, Javier, 1996, Identificación de las ideas principales de un texto, En: Revista de Ciencias de la Educación (Madrid), No, 166, abr.- jun. 1996, pp. 249-260
- Carriedo, Nuria, 1995, Hacia la contextualización: la enseñanza de estrategias de comprensión de las ideas principales en el aula, En: Comunicación, Lenguaje y Educación (Madrid), No. 28, 1995, pp. 123-134
- Carriedo, Nuria; Alonso, Jesús, 1991, Enseñanza de las ideas principales: problemas en el paso de la teoría a la práctica, Comunicación, Lenguaje y Educación (Madrid), No, 09, 1991, pp. 97-108
- Cassany, Daniel, 2003, Taller de escritura: propuesta y reflexiones, En: Lenguaje (Cali), No, 31, may., 2003, pp. 59-77
- Frías Navarro, Matilde, 1986, Procesos creativos para la construcción de textos. Santafé de Bogotá: Magisterio.
- Girón, María Stella y Vallejo, Marco Antonio, 1992, Producción e interpretación textual. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Julio, Rubén Darío, 1986, Composición española. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Centro de Educación a Distancia y Extensión.
- Jurado Valencia, Fabio y Bustamante Zamudio, Guillermo (comp.), 1997, Entre la lectura y la escritura. Santafé de Bogotá: Magisterio, Mesa Redonda, 60.
- Jurado Valencia, Fabio y Bustamante Zamudio, Guillermo (comp.), 1997, Entre la lectura y la escritura. Santafé de Bogotá: Magisterio, Mesa Redonda, 60.
- Jurado Valencia, Fabio., 1996, La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia en: Los procesos de la escritura. Santafé de Bogotá: Magisterio, Mesa Redonda 35, p.p. 53 - 70.
- Llerena Villalobos, Rito, 1970, Lengua Materna. Medellín: Universidad de Antioquia, Colección Camino a la Universidad.
- Martín Vivaldi, Gonzalo, 1982, Curso de Redacción. Madrid: Paraninfo.
- Pérez Grajales, Héctor, 1995, Comunicación escrita. Santafé de Bogotá: Magisterio.
- Quintero, Anunciación, 1998, Aprendiendo a construir el significado de los textos: el tema, la idea principal y la idea global, pp. 195-218, Cultura y Educación (Madrid), No, 11-12, dic., 1998
- Sole Gallart, Isabel, 2001, Evaluar lectura y escritura: algunas características de las practicas de evaluación innovadoras, En: Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura, (Buenos Aires), Vol., 22, No, 04, dic., 2001, pp. 6-17

Unidad N.º 3

LAS TÉCNICAS DE ESTUDIO

Lección 3: El mapa conceptual

Objetivo general

Analizar la definición, las características, los procedimientos y la estructura del mapa conceptual, como mecanismo de sistematización que les permite a los estudiantes cualificar sus procesos de comprensión textual.

Evidencias

Conocimiento (saber)	Desempeño (Hacer)	Producto (resultado)
El estudiante identifica las diferencias y similitudes entre un resumen y un mapa conceptual. Específicamente, se apropia de la manera de construir, presentar, organizar y conectar este último tipo de esquema gráfico.	El estudiante identifica la supraestructura textual (idea o temática general), y es capaz de identificar, seleccionar, conectar y organizar los conceptos, las proposiciones, las palabras clave y las líneas, elementos que componen todo mapa conceptual.	El estudiante realiza un mapa conceptual del texto asignado para tal fin, y lo hace de tal manera que sea pertinente tanto en su construcción (forma) como en su fidelidad y coherencia temática (fondo).



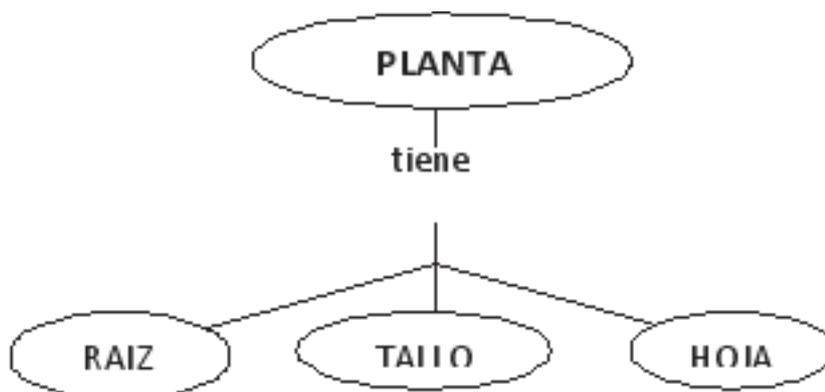


El mapa conceptual es una representación gráfica, esquemática y fluida, donde se presentan los conceptos relacionados y organizados jerárquicamente. Para hacer un mapa, en primer lugar, es necesario seleccionar los conceptos que son representativos de un tema, los términos que lo configuran. Después se ordenan jerárquicamente, de los más generales a los más específicos —se trata de presentar primero los conceptos que tienen un mayor poder de inclusividad—. Por último, se establecen las relaciones mediante flechas y palabras enlace; generalmente, los conceptos se pueden relacionar de muchas maneras, pero hay que elegir aquellas que explican mejor el tema.

De entrada, señalemos que muchos de los mecanismos que hemos visto antes sirven, en beneficio de inventario, para la construcción de mapas conceptuales. De hecho, en cuanto a la metodología para llevar a cabo este tipo de esquema recomendamos, luego de una primera lectura, una segunda lectura más reposada, en la que se realizan los métodos de lectura que vimos en la primera unidad (e incluso los mecanismos de lectura de los que hablamos en la anterior), y se identifican y seleccionan los conceptos y las ideas más trascendentales del documento. En esta etapa ayudan mucho las macroreglas que observábamos para el resumen: la supresión (de conceptos de importancia secundaria), la condensación (de ideas similares) y la construcción (en el mapa conceptual se pueden y se deben incluir ideas implícitas).

ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA ELABORAR MAPAS CONCEPTUALES:

- En el mapa conceptual sólo aparece una vez el mismo concepto. En el caso de relaciones con una sola palabra, para eso son útiles las líneas o las flechas.



Todo mapa conceptual debe incluir estos tres elementos: conceptos (en mayúscula sostenida), palabras enlace y líneas.

- Los conceptos se escriben dentro de un óvalo o elipse. El óvalo o la elipse tienen mayor impacto visual que el cuadrado o el rectángulo, ya que el concepto está más centrado. Además, este es el ícono que diferencia el mapa conceptual de otros esquemas similares, como los organigramas y los diagramas de flujo.
- Los conceptos se unen con una línea, donde se escriben las palabras enlace.
- Como palabras enlace se usan verbos, artículos, preposiciones, conjunciones, etc. pero nunca los conceptos.

- Conviene escribir los conceptos con mayúscula y las palabras enlace con minúscula. De esta manera, se plasman en el gráfico las diferentes funciones de estos dos elementos del mapa conceptual.
- Se pueden utilizar detalles complementarios, como colores o incluso dibujos, si facilitan el impacto visual. En algunos casos, de manera didáctica, los conceptos se pueden reemplazar por imágenes o íconos.
- El mapa debe ser breve —no ahondar en detalles—, pero también preciso y completo, es decir, debe incluir los conceptos más importantes de una lectura.
- El mapa conceptual no responde a una lectura cronológica y lineal de un texto, sino a un ejercicio de reconstrucción del mismo. No es leyendo párrafo por párrafo y construyendo el esquema como se hace un mapa (igual que el resumen).
- Los conceptos que hacen parte del mapa pueden ser sacados literalmente del texto, o deducidos (construidos, inferidos). Es decir, los conceptos del mapa no necesariamente responden a palabras presentes en la lectura. De hecho, los conceptos pueden ser distintos a los utilizados en el texto, mientras se mantenga el mismo significado (lo mismo podemos decir de las palabras enlace).
- El concepto es una palabra o término que agrupa o encierra la finalidad —intencionalidad— del texto o del autor. Son las columnas vertebrales del sentido. No son frases ni oraciones sacadas o construidas a partir del texto. Por eso, deben ser cortos —dos o tres palabras como máximo—. En los conceptos se debe evitar el uso de artículos (*el, los, un...*), preposiciones (*de, para, en, por, según...*), y conjunciones (*y, o, además, pero...*).
- El título de la lectura no necesariamente será el concepto que encabece el mapa: éste casi siempre se deduce o se infiere.

Desempeño: Punto de referencia (a modo de ejemplo)



Lectura inicial



Retoma el texto “La sociedad de los lectores muertos”, texto que abordamos en la unidad anterior. A continuación, compáralo con el siguiente mapa conceptual.



Producto: Ejercicio práctico

Instrucciones básicas



Ahora, con base en la teoría, el análisis y los ejemplos dados, tendrás como tarea realizar un mapa conceptual del siguiente texto. Recuerda emplear métodos de lectura (subrayados, glosas...); estas estrategias seguramente te ayudarán a identificar y seleccionar los conceptos. Presenta el producto en una hoja tamaño carta u oficio; evita el uso de formatos más pequeños (hojas de cuaderno) y de otros más grandes, como cartulinas. Puedes resaltar con diversos colores las proposiciones (conceptos que giran en torno a una misma microposición). ¡Adelante!

Texto base para el ejercicio



“SÓLO LO DIFÍCIL ES ESTIMULANTE”¹⁵

A mi modo de ver, escribir es tanto como componer. Es reunir varias piezas en un todo, de manera que cada parte se relacione armónicamente con las demás. De acuerdo con esta idea, la escritura es un trabajo artesanal: de trato, de lucha con las palabras. En definitiva, escribir es un trabajo, en el sentido de esfuerzo, de transpiración.

Aclaro todo esto porque se confía demasiado en la inspiración, o en los “flujos repentinos y mágicos de la escritura”. Nada más equivocado. A lo mejor la “inspiración” brote después de una larga disciplina, o como consecuencia de un persistente trabajo. Es probable que la “inspiración” sirva de motivo o de inicio, pero nunca podrá reemplazar el ejercicio de composición y de “encuadre”, elaborado —por lo general— con lentitud y con sumo cuidado. Es más: sólo en ciertas circunstancias de la escritura, en determinados momentos, la inspiración realmente contribuye a un logro en la redacción; caso contrario, es ella la causante de la desorganización, del caos o de la falta de ilación en lo que escribimos.

Como ya lo hice notar, escribir es una actividad artesanal. Es oportuno ahora decir algunas cosas sobre la materia con la cual trabaja el escritor: las palabras. Esos signos son escurridizos, ambiguos, inciertos. Entonces, dadas esas características de las palabras, escribir se convierte en una continua tarea de “talla”, de escultura con y sobre el lenguaje. Escribir es como ir esculpiendo. Difícil, cierto.

¹⁵ Vasquez Rodríguez, Fernando (lo utilizamos con fines exclusivamente educativos).



Pero no tanto si uno se propone establecer un trato con las palabras; si comienza a “reconocerlas”, si inicia una relación o una “convivencia” con ellas. En cierto sentido, aprender a escribir es, también, aprender a familiarizarse con las palabras.

Aquí conviene detenerse un momento a fin de redondear mejor la idea precedente: ¿Qué es o en qué consiste esa familiaridad con las palabras? En principio, es un trabajo de acercamiento, de intimidad con el lenguaje. Mirar sus características; si es un adverbio o una conjunción, si es una preposición o un verbo reflexivo; reconocer sus genealogías, su etimología y su procedencia; indagar, en últimas, la fisonomía y la descriptiva de las palabras. En segundo lugar, la familiaridad con el lenguaje consiste en ir creando un cierto hábito, una cierta “aclimatación”; en tanto como disponer de un tiempo para adaptarse o darse alguna confianza con las palabras.

Es verdad. Si uno no se habitúa, si no vive fogueándose con el lenguaje, si no lo hace familiar, muy difícilmente podrá escribir con propiedad o con holgura. Esto quiere decir que los más grandes escritores, por ejemplo, dedicaron muchas horas y muchos días de su vida a desentrañar el ser de las palabras, antes de comenzar a “producir” sus creaciones. Fueron enormes cantidades de tiempo empleadas en descubrir el funcionamiento del lenguaje; infinidad de lecturas, en donde ya no sólo se disfrutaba del placer del texto, sino que —además— se veía su arquitectura, su diseño de base.

Algo más hay que añadir con respecto a la familiaridad con las palabras. Se me ocurre, entre otras cosas, el valor del diccionario. Y no hablo únicamente del diccionario tradicional, sino de otros igualmente ricos e indispensables: el de sinónimos y antónimos, el etimológico, el de dudas y correcciones y, ese que es quizás el más importante, el de uso del español. Cualquiera que se dedique a escribir debe consultar una y otra vez el diccionario. Ese libro, ese “lomo de buey”, es un “granero del idioma” como decía Neruda; entonces, hay que usarlo cotidianamente, no sólo cuando se tengan dudas ortográficas. Al diccionario debemos ir, la mayoría de las veces, con curiosidad, como si fuera un vasto país de fantasía.

Con lo que llevo dicho hasta aquí, me parece haber bordeado algunas ideas sobre el “oficio de escribir”. Por supuesto, apenas son esbozos. La escritura tiene demasiados intersticios, infinidad de vericuetos. Con todo, cada vez que uno se propone “emborronar” una cuartilla hay una cuota de riesgo y de aventura que convierte el trato con las palabras en un goce particular, en una tarea altamente satisfactoria. De pronto, y la idea es del escritor cubano José Lezama Lima, en la escritura se cumple ese principio según el cual, “sólo lo difícil es estimulante”.

Bibliografía complementaria



Ballester Vallori, Antoni, 2009, El aprendizaje significativo en el aula, En: Novedades Educativas, Vol. 21, No. 219, Mar. 2009, p. 60-63

Bedoya Beltrán, Jorge Alberto; Vasco Agudelo, Edison Darío; Esteban Duarte, Pedro Vicente, 2004, Los mapas conceptuales como estrategia para desarrollar y evaluar competencias, En: Tecnológicas (Medellín), No. 13, Dic. 2004, p. 89-106

Bravo R., S.; Vidal C., G., 2001, La utilización del mapa conceptual en el proceso de enseñanza-aprendizaje, Revista Cubana de Química (Cuba), Vol. 13, No. 03, 2001, p. 59-65

- Campos Arenas, Agustín, 2005, Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento, Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio
- Celso, Viviana Elisabeth, 2008, Web 2.0: producción de blogs y mapas conceptuales: Apropiación significativa de Tic en el aula, *Novedades Educativas*, Vol. 20, No. 207, Mar. 2008, p. 86-90
- Costamagna, Alicia M., 2001, Mapas conceptuales como expresión de procesos de interrelación para evaluar la evolución del conocimiento de alumnos universitarios, En: *Enseñanza de las ciencias: Revista de Investigación y experiencias didácticas*, Vol. 19, No. 02, Jun. 2001, p. 309-318
- Eraso Arciniegas, Gerson, 2006, Mapas conceptuales, En: *Tiempos Nuevos (Pasto)*, Vol. 11, No. 13, Ago. 2006, p. 27-32
- Erazo, Patricia, 2006, Los mapas conceptuales en lenguaje: ¿solo una buena idea?, En: *Revista de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Quito)*, No. 78, Abr. 2006, p. 81-98
- Escano, José; Gil de la Serna, María, El mapa conceptual: un recurso para el alumno y el profesor, sin más datos editoriales
- Fernández V, Alejandra; Martínez, Ana Beatriz, 1995, Uso de los mapas de conceptos como estrategia de aprendizaje, *Revista de Pedagogía. (Caracas)*, Vol. 16, No. 41, Ene-Mar 1995, p. 87-95
- Gallego Arrufat, María Jesús, 1996, Elaboración de mapas conceptuales como representación y reconstrucción del conocimiento de los profesores, En: *Revista de Ciencias de la Educación (Madrid)*, No. 167, Jul. Sep. 1996, p. 333-358
- González García, F. M., 1992, Los mapas conceptuales de J.D. Novak como instrumentos para la investigación en didáctica de las ciencias experimentales, En: *Enseñanza de las ciencias: Revista de Investigación y experiencias didácticas*, Vol. 10, No. 02, Jun. 1992, p. 148-158
- Hernández Forte, Virgilio, 2007, Mapas conceptuales: la gestión del conocimiento en la didáctica. - 2. ed., Mexico: Alfaomega
- Hernández, Pedro; Serio, Angelo, 2004, Cómo hacer eficaces los mapas conceptuales en la instrucción, En: *Infancia y Aprendizaje (Madrid)*, Vol. 27, No. 002, 2004, p. 247-265
- Infante Malachias, María Elena, Miranda Correia, Paulo Rogério, Práctica de actividades didácticas con mapas conceptuales, 2007, *Novedades Educativas*, Vol. 18, No. 192-193, Dic. 2006-Ene. 2007, p. 84-89
- López Ruperez, F., 1991, Análisis de la influencia de la construcción de mapas conceptuales sobre la estructura cognitiva en estudiantes de física, En: *Enseñanza de las ciencias: Revista de Investigación y experiencias didácticas*, Vol. 09, No. 02, Jun, 1991, p. 135-144
- Maya Betancourt, Arnobio; Díaz Garzón, Nohora, 2002, Mapas conceptuales: elaboración y aplicación, Bogotá: Ediciones Magisterio
- Moreiro González, José A.; Morato Lara, Jorge Luis; Sánchez Cuadrado, Sonia; Rodríguez Barquín, Beatriz Ainhize, 2006, Categorización de los conceptos en el análisis de contenidos: su señalamiento desde la retórica clásica hasta los topic maps, En: *Investigación Bibliotecológica: archivología, bibliotecología e información (México)*, Vol. 20, No. 40, Ene.-Jun. 2006, p. 13-31
- Novak, Josep D., Canas, Alberto J., 2007, Construyendo sobre las nuevas ideas constructivistas y la herramienta Cmaptols para crear un nuevo modelo educativo, En: *Indivisa: boletín de estudios e investigación (Madrid)*, Monografía 08, 2007, p. 31-45
- Novak, Joseph Donald, 1998, Conocimiento y aprendizaje: los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas, España: Alianza Editorial



Novak, Joseph Donald y Gowin, Bob, 1988, Aprendiendo a aprender, España: F. E. Peacock

Ontoria Peña, Antonio Et All, 1997, Mapas conceptuales: una técnica para aprender. - 7.ED., España: Narcea

Ontoria Peña, Antonio Et All, 2004, Cómo ordenar el conocimiento: usando mapas conceptuales, Mexico: Alfaomega

Ontoria Peña, Antonio; Gómez, Juan Pedro R.; Molina Rubio, Ana, 2005, Potenciar la capacidad de aprender y pensar: que cambiar para aprender y como aprender para cambiar. - 4.ed., España: Narcea

Ontoria Peña, Antonio; Molina Rubio, Ana; Luque Sánchez, Ángela de, 1996, Los mapas conceptuales en el aula, Argentina: Magisterio del Rio de la Plata, p. 10-24

Peláez Cárdenas, Andrés Felipe, 2006, Creación de objetos de aprendizaje a partir de mapas conceptuales hipermediales en red con el CMaptools, En: Pedagogía, No, P. 42-45

Pulgarín Silva, Raquel, 2000, Aprendizaje significativo de las ciencias sociales, Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas

Quesada Castillo, Rocío, 2002, Estrategias para el aprendizaje significativo: guías del estudiante, México: Limusa

Stigliano , Daniel; Gentile , Daniel, 2007, Mapas conceptuales cinético- corporales: una innovación en el empleo de redes semánticas, En: Novedades Educativas, Vol. 18, No. 192-193, Dic. 2006-Ene. 2007, p. 116-119

Universidad de Antioquia. Vicerrectoría de Docencia, 1996, Mapas conceptuales para el aprendizaje significativo, Medellín: Universidad de Antioquia, Vicerrectoría de Docencia

Valencia Restrepo, Marcela, Zapata Montoya, Beatriz, 2003, La utilización del mapa conceptual como una estrategia para el mejoramiento del aprendizaje en el área de ciencias naturales. Medellín, Universidad de Antioquia

Zapata Castañeda, Pedro Nel, 2002, Una aplicación de la teoría de conjuntos, la lógica de proposiciones y la teoría de grafos al análisis de mapas conceptuales, TED: Tecne, Episteme y Didaxis, No. 10, 2001, p. 79-88

Zea Restrepo, Claudia María Et All, 2004, Entendiendo las ciencias con mapas conceptuales, En: Revista Universidad Eafit (Medellín), Vol. 040, No. 134, Abr.-Jun. 2004,

Zubiría Samper, Miguel de, 2000, Pedagogías del siglo XXI: mentefactos I: el arte de pensar para enseñar y de enseñar para pensar, Bogotá: Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino

LA LECTURA

Lección 3: Nivel de lectura I: Lectura literal (comprensión)

Objetivo general

Relacionar las técnicas de estudio vistas (específicamente la realización de resúmenes y mapas conceptuales) con el nivel de comprensión textual, de tal manera que el estudiante amplíe su bagaje de comprensión lectora con algunas orientaciones y recomendaciones específicas para que pueda discernir el mensaje explícito de una lectura.

Evidencias

Conocimiento (Saber)	Desempeño (Hacer)	Producto (Resultado)
El estudiante sabe diferenciar entre “lo que el texto dice” y “lo que yo entendí que dice el texto”, es decir, sabe anteponer la objetividad que necesita toda comprensión ante la exagerada subjetividad.	El estudiante es capaz de identificar el sentido literal del texto, esto es, lo que el texto quiere decir.	El estudiante hace un producto en el que da cuenta de su proceso de comprensión (caso concreto: un resumen o un mapa conceptual).

Conocimiento: Iniciación teórica



LOS NIVELES DE LECTURA

Podemos hablar, grosso modo, de tres niveles de lectura académica: la **comprensiva** (resultado de la búsqueda de *aquello que dice el texto*), la **interpretativa** (producto de la búsqueda profunda del significado del texto, esto es, lo que nos quiere decir o lo que el texto *calla*) y la **crítica** (resultado de la postura de un *lector activo* que interactúa con el texto).



La primera hace parte de una lectura **literal**, luego de la cual el lector podrá dar testimonio de haber entendido el texto por medio de diversos tipos de productos, como un *resumen*, un *mapa conceptual*, un *cuadro sinóptico*, un *cuadro comparativo*; un *informe de lectura*, una *relatoría* o una *reseña*. En la segunda entran en juego la lectura de **implícitos**, esto es, de momentos del texto que no son visibles en la superficie del mismo, pero sí se pueden *inferir*, *presuponer*, *deducir*, *inducir* o *abducir*. En la tercera, el lector **complementa** el texto desde su perspectiva (subjetividad), pero con el propósito de mostrar una postura activa y reflexiva frente al texto (objetividad): ya *criticándolo*, ya *complementándolo*, ya *refutándolo*, ya *debatándolo*.

Un buen lector no sólo se conoce porque es capaz de *entender* un texto, sino también porque puede ir más allá de lo que el texto dice —*interpreta*— y porque puede sentar una postura *crítica* frente al mismo.

En este capítulo hablaremos del primer nivel, para posteriormente, en los capítulos faltantes, concentrarnos en los otros dos. Habría que decir que si bien los tres niveles son dependientes y están concatenados, y que el lector ávido puede realizarlos de manera simultánea, también podemos decir que hay una secuencialidad lógica, pues no se puede fijar una posición crítica de algo que no se ha interpretado, así como no se puede establecer un análisis exhaustivo de algo que no se ha podido entender. Pero, insistimos, un lector ávido puede interpretar un texto a la luz de su bagaje de lector o su competencia lectora, es decir: a medida que va comprendiendo e interpretando, también va haciendo movimientos de intra, extra y supratextualidad.

LA LECTURA COMPRENSIVA (NIVEL LITERAL)

Es importante, antes de entrar a profundizar en cada uno de los bloques semánticos del texto, hacer una *lectura rápida*. Este paso previo (ya sea ojeando, u hojeando) nos permite tener una visión global del texto. Es ideal, entonces, hacer un recorrido previo a la lectura, rápido y sin ninguna clase de detención. Este factor nos posibilita tener una unidad de impresión de la lectura, en otras palabras, globalizar el texto: tener una visión completa que conecte principio, final y relaciones de causalidad y de consecuencia, visualizar la estructura del texto...

El nivel literal podemos dividirlo en dos subniveles, pero en ambos se trata fundamentalmente de dar cuenta de lo que dice el texto.

Subnivel literal básico o primario¹⁶

Nos permite captar lo que el texto dice en sus estructuras de manifestación. En otras palabras, se trata simplemente de reproducir la información que el texto nos suministra de manera explícita y directa; de identificar frases y palabras que operan como claves temáticas. En este nivel, todavía no nos preguntamos por qué el texto dice lo que dice ni cuáles son, por ejemplo, sus intenciones ideológicas y pragmáticas. Sin embargo, no es conveniente subestimar este nivel literal básico como un nivel de extrema superficialidad y mínimos alcances. El mismo Umberto Eco llama la atención sobre la importancia de la interpretación de carácter literal, pues la considera como un presupuesto indispensable para poder acceder al universo de las inferencias y de las conjeturas textuales. Como

¹⁶ El contenido de este tema es tomado de "La lectura" (Unidad 14). Disponible en: <http://huitoto.udea.edu.co/LenguaMaterna/.../UNIDAD%2014.doc> (lo utilizamos con fines exclusivamente educativos).

ejemplo, en la primera unidad, cuando sacábamos las ideas principales (señaladas con amarillo) del texto “Reflexiones sobre el proceso de comprensión lectora”, en realidad estábamos identificando el nivel literal básico.

Subnivel literal avanzado o secundario:

Constituye un nivel de mayor cualificación que el anterior. Ya no se trata sólo de reproducir literalmente la información explicitada sino de reconstruir o de explicar con otras palabras lo que el texto enuncia en su estructura semántica de base.

A este subnivel corresponden dos prácticas necesariamente reguladas por la comprensión básica del texto original: la paráfrasis¹⁷ y el resumen, tipo de trabajo académico que hemos analizado en la anterior unidad.

La paráfrasis orienta la lectura hacia temas de interés científico y cultural, motiva la reflexión sobre dichos temas y permite que el texto original sirva de estructura modelo en la composición de uno nuevo. La elaboración de una paráfrasis consta de dos pasos:

1. Se identifican las proposiciones que subyacen tras las oraciones que conforman el texto elegido.
2. Con base en la labor anterior, se reconstruye el texto por medio de una versión propia.

Veamos un ejemplo sencillo de paráfrasis del siguiente fragmento:

“[La moda implica una cierta fluidez de la estructura social de la comunidad.] [Deben existir diferencias de posición social,] [pero debe parecer posible salvar estas diferencias;] [en una jerarquía rígida la moda es imposible.]”

(Los corchetes indican las cuatro proposiciones identificadas)

“La moda conlleva una determinada flexibilidad en la estratificación social de un conglomerado. Es necesario que haya diferencias en la escala social; sin embargo, debe ser factible soslayar esas diferencias; en una organización rigurosa la moda no podría existir”.

En este primer nivel de lectura descriptiva, el procedimiento de aproximación a los textos comprende varias tareas: a. Una lectura global del texto, con el propósito de hacerse a una idea general de la temática desarrollada. b. Analizar cada uno de los párrafos: reconocer las unidades oracionales, captar su sentido y jerarquizarlas en oraciones principales y secundarias. c. Suprimir información

¹⁷ En forma usual, se le llama *paráfrasis* al desarrollo explicativo de un enunciado o de un texto. Esta noción, que procede de la retórica, es singularmente aprovechada en lingüística. Observemos los siguientes ejemplos de paráfrasis: *hagamos un uso eficaz* = *realicemos un empleo adecuado*; *efectuemos una acción coordinada* = *ejecutemos una actividad organizada*; *tomemos precauciones* = *adoptemos medidas de seguridad*.



accesoria e identificar el tema o núcleo informativo fundamental, es decir, minimizar la cantidad de información gráfica que es necesaria para producir el significado. d. Realizar generalizaciones que permitan condensar la información. e. Reconstruir el texto de manera concisa y coherente. Como se puede deducir, muchas de estas operaciones son inherentes al proceso de realizar un resumen y, claro está, un mapa conceptual, un cuadro sinóptico y aun un cuadro comparativo.

La lectura descriptiva constituye la experiencia que predomina en el ámbito académico. Según Jurado Valencia (1997: 92), en este nivel “el sujeto lee con la preocupación de la evaluación académica, y no tanto desde la evaluación textual, auténtica, presupuesta en todo lector analítico”.

En síntesis, podemos decir que luego de una lectura comprensiva un lector eficiente está en capacidad para indicar, con base en un criterio que sopesa sus ideas con las del texto, qué no es importante del texto, qué ideas presenta el texto de manera relacionada, aunque estén dispersas, y de qué manera puede dar cuenta de su proceso lector usando sus propias palabras.

Desempeño: Punto de referencia (a modo de ejemplo) 

Lectura inicial 

Retoma la parábola “El Hijo Pródigo”, texto que abordamos en la unidad anterior. A continuación, compáralo con el siguiente producto, proceso de la comprensión textual (que, en sí, es un resumen). Nota los procesos de paráfrasis —que luego demostramos en las generalizaciones o condensaciones—, y la manera como demuestra apropiación de la lectura quien hace el resumen, pues reconstruye el texto utilizando sus propias palabras pero sin deformar el sentido inicial de la parábola.

Ejemplo de producto

<i>UCO- Programa de Psicología</i>	<i>A: Luis Erney Montoya Gallego</i>
<i>Técnicas de la Comunicación</i>	<i>Resumen “El Hijo Pródigo”</i>
<i>3 de febrero de 2010</i>	<i>Por: Diego Arvey Núñez Marín</i>

RESUMEN (PRODUCTO DE LA COMPRESIÓN DEL TEXTO “EL HIJO PRÓDIGO”)

Un padre tenía dos hijos. El menor le pidió su parte de la hacienda, y marchó donde otro señor, a quien sirvió cuidándole unos cerdos. Luego de padecer necesidades (G1), pensó volver a casa. Lo hizo. Cuando estaba de regreso, su padre lo recibió con beneplácito (G2), pues estaba muy alegre de haberlo recobrado. El mayor estaba trabajando, y al regresar se enteró del regreso de su hermano y de la celebración por esta causa. Se sintió incómodo y no quiso participar. El padre, al enterarse de su actitud, fue y lo exhortó. Éste, a su vez, se quejó de que nunca había recibido un trato igual, a pesar de su buen comportamiento (G3). El padre le indicó que no había por qué sentir enojo, pues todo lo suyo era también de él; en cambio, el otro estaba muerto, y ahora había vuelto a la vida. Por eso era más que justo celebrar.

(G) = Generalización o Condensación: En la primera se condensan términos como: “*gastó todo*”, “*gran hambre*”, “*deseaba llenar el estómago con las algarrobas que le daba a los cerdos*”, “*me muero de hambre*”. En la segunda se condensan términos como “*conmovido, corrió y se echó al cuello de su hijo, cubriéndolo de besos*”, “*vestido más rico*”, “*anillo*”, “*sandalias*”, “*ternero cebado*”, “*se pusieron todos a festejarlo*”. En la tercera se condensan términos como: “*El hermano mayor estaba en el campo*”, “*Te sirvo sin desobedecer jamás tus órdenes*”, “*Tú estás siempre conmigo*”.

Producto: Ejercicio práctico

Instrucciones básicas



Ahora, con base en la teoría y los ejemplos dados, tendrás la tarea de elaborar un resumen de un texto de índole literaria. Es un cuento llamado “El poeta al aire libre”, del escritor guatemalteco Augusto Monterroso. Como es un texto tan corto, te proponemos una limitante: no más de 150 palabras para el resumen. Este producto de comprensión textual se suma al resumen que hiciste en la pasada unidad y al mapa conceptual que has hecho inmediatamente antes del presente módulo. ¡Adelante!





EL POETA AL AIRE LIBRE (Augusto Monterroso)

El domingo fui al parque. Bajo el sol y rodeado de árboles estaba el poeta, sobre una tarima de color indefinido y frente a unas cincuenta personas que lo escuchaban atentas o despreocupadas o corteses.

El poeta leía en voz alta unos papeles que sostenía con la mano izquierda, mientras con la derecha acentuaba las palabras ahí donde le parecía mejor. Cuando terminaba un poema se oía el aplauso del público, tan tenue y tan desganado que casi podía tomarse como una desaprobación. El sol daba con entusiasmo en las cabezas de todos, pero todos habían encontrado la manera de defenderse de él poniéndose encima los programas. Una niña de tres años y medio señaló riéndose este hecho a su padre, quien también se rio, al mismo tiempo que admiraba para sus adentros la inteligencia de su hija.

El poeta, vestido un poco fuera de moda, continuaba leyendo. Ahora se ayudaba con el cuerpo y estiraba los brazos hacia delante, como si de su boca lanzara al público, en lugar de palabras, alguna otra cosa; tal vez flores, o algo, aunque el público, atento a guardar el equilibrio para no dejar caer los programas de las cabezas, no correspondiera en forma debida al ademán.

Detrás del poeta, sentadas ante una larga mesa cubierta con una tela roja, se encontraban las autoridades, serias, como corresponde. Cerca, en la calzada, se oía el ruido de los autos que pasaban haciendo sonar sus bocinas; más cerca, uno no sabía muy bien por qué lado, pero entre los árboles, una banda tocaba la obertura de Guillermo Tell. Esto y aquello echaba a perder un tanto los efectos que el poeta buscaba; pero con cierta buena voluntad podía entenderse que decía algo de una primavera que albergaba en el corazón y de una flor que una mujer llevaba en la mano iluminándolo todo y de la convicción de que el mundo en general estaba bien y de que sólo se necesitaba alguna cosa para que el mundo fuera perfecto y comprensible y armonioso y bello.

Bibliografía complementaria



Argudin, Yolanda; Luna, María, 2000, Aprender a pensar leyendo bien: habilidades de lectura a nivel superior – 3 ed., México: Plaza y Valdés, 2000

Baquero Velásquez, Julia Marlen, 2004, Elementos para la comprensión y producción de textos, En: Forma y Función (Santafé de Bogotá), No, 17, ago., 2004, pp. 57-88

Basanta Reyes, Antonio, 2005, La pasión de leer, Revista de Educación (Madrid), No, Extraordinario, 2005, pp. 189-201

Betancourt Moreno, Santiago, 2005, Comunicación efectiva: comprensión de lectura, redacción y ortografía, Cali: Universidad Libre

Braslavsky, Berta, 2005, La comprensión del lenguaje escrito, La Gaceta del Fondo de Cultura Económica, (México), No, 412, abr., 2005, pp. 23-25

- Cantón Mayín, Mary Beatriz; Sánchez Escobedo, Pedro Antonio, 2001, Desarrollo de un instrumento estandarizado para la detección del lector deficiente, En: Educación y ciencia (México), Vol., 05, No, 09 (23), ene. - jun. 2001, pp. 29-39
- Carlino, Paula, 2005, Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica, - 1, ed., Argentina: Fondo de Cultura Económica
- Choate, Joyce S.; Rakes, Thomas A., 1989, La actividad de escucha estructurada: un modelo para mejorar la comprensión oral, En: Comunicación, Lenguaje y Educación (Madrid), No, 01, 1989, pp. 9-17
- Cirianni, Gerardo, 2008, Escuchar para comprender: (textos, lectores y lecturas), - 1, ed., México: Ríos de Tinta
- Difabio de Anglat, Hilda, 2008, El test cloze en la evaluación de la comprensión del texto informativo de nivel universitario, RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (Concepción), Vol., 46, No, 01, ene. - jun. 2008, pp. 121-13
- Echeverría Martínez, M, Ángeles; Gastón Barrenetxea, Isabel, 2000, Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios: implicaciones en el diseño de programas de intervención, Revista de Psicodidáctica No, 10, 2000, pp. 59-73
- Esquivel Alcocer, Landy Adelaida, 1992, Comprensión de lectura en estudiantes de la facultad de educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, En: Educación y ciencia (México), Vol., 02, No, 05, ene. - jun. 1992, pp. 35-43
- Flórez Romero, Rita Et All, 2005, Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio, En: Forma y Función (Santafé de Bogotá), No, 18, dic., 2005, pp. 15-44
- García Madruga, Juan Antonio; Garate, M.; Elosua de Juan, María Rosa, 1997, Comprensión lectora y memoria operativa: un estudio evolutivo, Cognitiva (Madrid), Vol., 09, No, 01, ene.- jun., 1997, pp. 99-132
- Goncalves, Susana María, 2008, Educación en ciencias y lectura significativa, En: Novedades Educativas, Vol., 20, No, 214, oct., 2008, pp. 45-49
- González Hernández, Klency, 2009, Diseño de un programa para mejorar la comprensión de textos en estudiantes universitarios, En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol., 39, No, 01-02, 2009, pp. 125-151
- González Fernández, Antonio, 1995, Intervención en problemas de comprensión lectora, Estudios de Psicología (Madrid), No, 54, 1995, pp. 99-127
- Luque, Juan Luis; García Madruga, Juan Antonio; Martín Cordero, Jesús, 1996, Intervención sobre la comprensión y recuerdo de textos: un programa de instrucción experimental, p67-82, Infancia y Aprendizaje (Madrid), No, 074, abr. 1996
- Mateos, María del Mar, 1991, Instrucción directa en estrategias de comprensión lectora, En: Comunicación, Lenguaje y Educación (Madrid), No, 09, 1991, pp. 89-95
- Mazzitelli, Claudia Alejandra; Maturano, Carla Inés; Macías, Ascensión, 2007, Estrategias de monitoreo de la comprensión en la lectura de textos de ciencias con dificultades, En: Enseñanza de las ciencias: Revista de Investigación y experiencias didácticas, Vol., 25, No, 02, jun., 2007, pp. 217-228
- Montanero Fernández, Manuel, 2004, Cómo evaluar la comprensión lectora: alternativas y limitaciones, Revista de Educación (Madrid), No, 335, sept.- dic. 2004, pp. 415-427



Ochoa Angrino, Solanlly, Aragón Espinosa, Lucero, Comprensión lectora y funcionamiento metacognitivo en estudiantes universitarios, 2005, Universitas Psicológica (Bogotá), Vol., 04, No, 02, jul.-sept. 2005, pp. 179-196

Otani, Isabel; Giussani, Laura, 1996, La comprensión lectora: Algunas reflexiones sobre su evaluación, Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura, (Buenos Aires), Vol., 17, No, 02, jun., 1996, p5-12

Palacios de Pizani, Alicia; Muñoz de Pimentel, Magaly; Lerner de Zunino, Delia, 1992, Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica, Argentina: Aique.

Perilla, Adolfo Et All, 2004, El mejoramiento de los procesos de comprensión de textos académicos en el ámbito universitario, En: Lenguaje (Cali), No, 32, nov. 2004, pp. 159-182

Prez Zorrilla, María Jesús, 2005, Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones, En: Revista de Educación (Madrid), No, Extraordinario, 2005, pp. 121-138

Ramos Sánchez, José Luis; Cuadrado Gordillo, Isabel, 2005, Variables lingüísticas y predicción del rendimiento en lectura y escritura, En: Bordón, Revista de Pedagogía, Vol., 57, No, 03, 2005, pp. 351-365

Rinaudo, María Cristina, 2002, Estrategias de aprendizaje, comprensión de la lectura y rendimiento académico, En: Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura, (Buenos Aires), Vol., 23, No, 03, sept. 2002, pp. 40-49

Rinaudo, María Cristina; Meneguzzi, Ana Gabriela, 2000, Aportes para el diagnóstico de dificultades en la comprensión de la lectura, Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura, (Buenos Aires), Vol., 21, No, 03, sept. 2000, pp. 26-34

Rincón B., Gloria; Narváez C., Elizabeth; Roldan, Claudia Alexandra, 2004, Enseñar a comprender textos escritos en la universidad: ¿qué y cómo se está haciendo?, En: Lenguaje (Cali) , No, 32, Nov, 2004, pp. 183-211

Rosales, Javier; Suarez, Santos, Interacción profesor/alumnos y comprensión de textos, Que se hace y que se puede hacer, En: Cultura y Educación (Madrid), No, 14-15, sept. 1999, pp. 71-89,

Seminario de Comprensión de Lectura, 1985, La lectura y los textos, Medellín: Universidad de Antioquia, Centro de Duplicación para Fines Docentes

Tapia, Jesús Alonso, 2005, Claves para la enseñanza de la comprensión lectora, Revista de Educación (Madrid), No, Extraordinario, 2005, pp. 63-93

Tejada, Harvey, 2001, Metáforas y modelos de comprensión de lectura: aspectos teóricos e implicaciones prácticas, Lenguaje (Cali), No, 28, nov., 2001, pp. 108-131

Vaca Uribe, Jorge E, 2003, Descripción psicolingüística de la lectura de estudiantes universitarios: primera aproximación, En: Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura, (Buenos Aires), Vol., 24, No, 04, dic. 2003, pp. 24-37

Valdés Cuervo, Ángel Alberto; Rivero Navarrete, José Alberto; Zumárraga Ávila, Jéssica Betsabé, 2004, Evaluación de las estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos escritos en estudiantes de preparatoria, En: Educación y ciencia (México), Vol., 08, No, 16 (30), jul.,- dic., 2004, pp. 61-68

Viglione, Elisabeth; López, María Estela; Zabala, María Teresa, 2005, Implicancias de diferentes modelos de la ciencia en la comprensión lectora, En: Fundamentos en humanidades (San Luis), Vol., 06, No, 12, jul.,- dic., 2005, pp. 79-93

Zerpa, Carlos Enrique, 2002, Aprendizaje cooperativo en estrategias de comprensión de la lectura: experiencia en un curso introductorio de ingeniería, En: Revista de Pedagogía, (Caracas), Vol., 23, No, 67, may. - ago. 2002, pp. 187-224

LA ESCRITURA

Lección 3: Tipología textual I: Los textos narrativos y descriptivos

Objetivo general

Analizar la definición y las principales características, estructuras, componentes y formas de composición de los textos descriptivos y los textos narrativos, con miras a que el estudiante cualifique sus habilidades de observación de los fenómenos de la actualidad a la luz de su nueva realidad como sujeto en formación de un proceso académico, de tal manera que pueda sistematizar sus descubrimientos e interpretaciones en un diario de campo.

Evidencias

Conocimiento (Saber)	Desempeño (Hacer)	Producto (Resultado)
El estudiante puede diferenciar las intencionalidades de los textos descriptivos y narrativos, además de las características, habilidades, procesos y estructuras diferenciales de cada uno de estos discursos.	El estudiante es capaz de observar su entorno con otros ojos, con miras a la búsqueda de sentidos contextuales que le interesen a su saber específico. En esta observación el estudiante se ocupa de los detalles, de las sensaciones, de los personajes, de las imágenes, en un rol de fotógrafo y de detective.	El estudiante realiza un texto descriptivo-explicativo (producto de un ejercicio inicial de observación), a partir de una realidad relacionada con su área de saber específico (a manera de diario de campo).

Conocimiento: Iniciación teórica:



Los textos no suelen ser homogéneos, y todo porque las intenciones comunicativas del escritor varían. No es lo mismo escribir un informe académico que una carta de amor, una obra de teatro o una receta. En todos ellos vemos que las diferencias radican en el fondo pragmático, es decir, los usos o destinos que el escritor le asigna a su texto.

En ese sentido, podemos hablar grosso modo de cuatro tipos de textos: los narrativos, los descriptivos, los expositivos-explicativos (informativos) y los argumentativos. Si bien pueden ser diferencia-



bles en los diferentes productos textuales, esta clase de discursos no suelen presentarse de manera pura. Casi siempre hay una mezcla de varias tipologías, aunque sea una la que prevalezca o aparezca en primerísimo primer plano. Así por ejemplo, si bien un ensayo es un texto cuyas características son argumentativas, también debe poseer en su interior momentos descriptivos, narrativos y explicativos.

Tipologías textuales / Características	Texto narrativo	Texto descriptivo	Texto dialogado	Texto expositivo	Texto argumentativo
Intención comunicativa	Relata hechos que suceden a unos personajes.	Cuenta cómo son los objetos, personas, lugares, animales, sentimientos...	Reproduce literalmente las palabras de los personajes.	Explica de forma objetiva unos hechos.	Defiende ideas y expresa opiniones.
Responden a:	¿Qué pasa?	¿Cómo es?	¿Qué dicen?	¿Por qué es así?	¿Qué pienso? ¿Qué reflexiono?
Modelos	Novelas, cuentos, crónicas	Guías de viaje, novelas, cuentos, cartas, diarios de campo	Piezas teatrales, diálogos en cuentos y novelas, entrevistas...	Libros de texto, artículos de divulgación, enciclopedia, informes de lectura.	Artículos de opinión, críticas de prensa, ensayos, trabajos de grado
Tipo de lenguaje	Verbos de acción.	Abundancia de adjetivos.	Acotaciones, guiones, comillas...	Lenguaje claro y directo.	Verbos que expresan opinión
Roles	Narrador literario	Fotógrafo / detective	Grabadora	Docente	Abogado defensor

LOS TEXTOS DESCRIPTIVOS

Son aquellos cuya intención comunicativa es *representar* por medio de signos lingüísticos la imagen de una persona o de un objeto de la realidad (exterior o interior, natural o social), de un proceso o de un acontecimiento. En este tipo de textos, el escritor se convierte en un pintor o en un fotógrafo, pues captura o pinta con palabras una realidad. Su objetivo es mostrar y no decir: el buen descriptor no dice que “*el agua caía haciendo burbujas sobre las piedras, y su sonido llenaba el bosque*”; el buen descriptor hace que el lector *vea* esas burbujas y *escuche* ese sonido, sin ni siquiera utilizar estas palabras. El propósito de estos escritos varía según la clase de descripción. Existen básicamente dos tipos de descripción: **técnica** (objetiva o científica) y **literaria** (subjetiva o sugestiva).

Descripción técnica: su propósito específico es informar. Se presenta sobre todo en las ciencias naturales y humanas. Las plantas, los animales, los procesos y los acontecimientos se describen de manera objetiva: se dan a conocer sus características, partes, circunstancias, funcionamiento y finalidad. Esta operación explica el predominio de los sustantivos y de los adjetivos sobre los verbos, del espacio sobre el tiempo. En realidad, este tipo de descripción es un método de desarrollo de escritos expositivos (tipología textual que veremos en la próxima unidad):

La luz que proviene de las estrellas se puede descomponer en sus distintos colores. Para hacerlo necesitamos un espectroscopio. Existen dos tipos distintos de espectroscopios. Uno tiene un prisma de cristal para dispersar la luz; el otro utiliza una red de difracción para conseguir el mismo resultado.

El espectroscopio de prisma, el más corriente de los dos tipos, está constituido por un prisma triangular de cristal que dispersa la luz incidente de tal forma que los rayos de los diferentes colores son desviados según distintos ángulos. Cuando el astrofísico necesita los colores más separados de lo que puede conseguir con un solo prisma, utiliza dos o tres prismas en su espectroscopio. Dado que cada uno de ellos absorbe parte de la luz incidente, queda menos cantidad de ésta para formar el espectro. Un espectroscopio de esta clase sólo es útil para estudiar los astros más brillantes.

El segundo tipo de espectroscopio utiliza una red de difracción para descomponer la luz según sus distintas longitudes de onda. Una red consiste en un gran número de rayas grabadas muy apretadamente sobre una lámina de cristal. La distancia entre dos rayas consecutivas es de unas milésimas de milímetro [...]

Descripción literaria: su propósito es evocar la impresión producida por el aspecto de una persona, un animal, un lugar, una cosa o un acontecimiento. Es de tono¹⁸ emocional, ya que está matizada por la interpretación del sujeto que describe. En esta clase de descripción, predomina un objetivo estético, y para ello se emplea un lenguaje sugestivo, con metáforas, símiles y otras figuras literarias:

*En las avenidas del patio, las sombras de los manzanos caneleros son de tinta china. El jardín está totalmente petrificado en una inmovilidad de mármol. La casa igual, monumental, fúnebre. **Marguerite Duras, El amante.***

*Es una cara dramática: los ojos húmedos, la nariz ancha y agitada; la boca blanda y fina; vasta y temible la cuenca del ojo; los pómulos de voluntad; la barba de elegancia; ni un átomo de carne inútil en el rostro; los músculos secos y recios como los de un caballo de raza; y el rostro todo, una desolación de amor". **José Martí, Retrato de una actriz.***

Etapas para la elaboración de textos descriptivos

La observación: es una etapa previa a la descripción. Consiste en el análisis detenido de aquello que vamos a describir: se observan las formas, los detalles concretos (partes, colores, figuras), los ambientes, las circunstancias, las relaciones, los espacios, etc. Esta observación puede ser *directa* o *indirecta*.

¹⁸ El tono es la actitud emocional del escritor hacia su tema o hacia su auditorio.



La selección de rasgos: es una parte del plan de lo que se va a describir. Los elementos se seleccionan de acuerdo con unos patrones de desarrollo del tema: *analítico* (partes de la totalidad), *espacial*, *cronológico*, *progresión sistemática* (orden progresivo en la presentación de los detalles) y *efecto acumulativo* (progresión hacia un clímax emocional).

La presentación: está orientada por los patrones de desarrollo del tema. Consiste en la expresión verbal de los elementos que hemos observado y seleccionado. Supone un criterio de organización que puede ser de la totalidad a las partes, de afuera hacia adentro, de lo próximo a lo lejano (o viceversa).

La *superestructura* de los textos descriptivos consta de las siguientes categorías: presentación del objeto de la descripción y presentación de sus partes o características. Funcionamiento y utilidad son dos categorías eventuales.

Otros tipos de descripción

De acuerdo con la naturaleza del *objeto* de la descripción, podemos mencionar seis tipos muy recurrentes de descripciones:

Topografía: es la descripción de un lugar, de una región o de un territorio.

*La pequeña vivienda denunciaba laboriosidad, economía, limpieza; todo era rústico, pero cómodamente dispuesto y cada cosa en su lugar. La sala de la casita, perfectamente barrida; poyos de guadua alrededor cubiertos de estera de juncos y pieles de oso; algunas láminas de papel iluminado representando santos y prendidas con espinas de naranjo a las paredes sin blanquear; tenía a la derecha e izquierda las alcobas de la mujer de José y de las muchachas. La cocina formada de caña menuda y con el techo de hoja de la misma planta, estaba separada de la casa por un huertecillo donde el perejil, la manzanilla, el poleo y las albahacas mezclaban sus aromas. **Jorge Isaacs, María.***

Cronografía: es la descripción de un tiempo, de una época o de un período de la historia.

La Edad Media fue una época inestable, donde guerras, invasiones, epidemias y hambre fueron muy frecuentes. Este período histórico será el origen de los futuros países europeos porque en él se conformaron las fronteras, lenguas y costumbres de la Europa actual. Después de la caída del Imperio romano y la llegada de los pueblos bárbaros, Europa se va a convertir en una zona de gran inseguridad con continuas invasiones de pueblos húngaros, normandos, vikingos y musulmanes. Observa en el mapa la dirección de esas invasiones y de qué zonas eran originarios los invasores. (FUENTE: <http://www.librosvivos.net>)

Prosopografía: es la descripción del aspecto físico de una persona, de un animal o de una cosa.

Era don Cayetano un viejecillo de setenta y seis años, vivaracho, alegre, flaco, seco, de color de cuero viejo, arrugado como un pergamino al fuego, y el conjunto de su personilla recordaba, sin que se supiera a punto fijo por qué, la silueta de un buitre de tamaño natural; aunque, según otros, más se parecía a una urraca, o a un tordo encogido y despeluznado. Tenía sin duda mucho de pájaro en figura y gestos, y más, visto en su

sombra. Era anguloso y puntiagudo, usaba sombrero de teja de los antiguos, largo y estrecho, de alas muy recogidas, a lo don Basilio, y como lo echaba hacia el cogote, parecía que llevaba en la cabeza un telescopio; era miope y corregía el defecto con gafas de oro montadas en nariz larga y corva. Detrás de los cristales brillaban unos ojuelos inquietos, muy negros y muy redondos. Terciaba el manteo a lo estudiante, solía poner los brazos en jarras, y si la conversación era de asunto teológico o canónico, extendía la mano derecha y formaba un anteojo con el dedo pulgar y el índice. **Leopoldo Alas “Clarín”: La Regenta**

Etopeya: es la descripción del carácter o de los rasgos morales o psicológicos de una persona.

Las páginas de Chateaubriand iban lentamente dando tintas a la imaginación de María. Ella, tan cristiana y tan llena de fe, se regocijaba al encontrar bellezas por ella presentidas en el culto católico. Su alma tomaba de la paleta que yo le ofrecía los más preciosos colores para hermosarlo todo, y el fuego poético, don del cielo que hace admirables a los hombres que lo poseen y diviniza a las mujeres que a su pesar lo revelan, daba a su semblante encantos desconocidos para mí hasta entonces en el rostro humano. Los pensamientos del poeta, acogidos en el alma de aquella mujer, tan seductora en medio de su inocencia, volvían a mí como eco de una armonía lejana y conocida, cuyas notas apaga la distancia y se pierden en la soledad. **Jorge Isaacs, María.**

Retrato: es la descripción conjunta del aspecto físico y del carácter de una persona. Podemos elaborar la siguiente fórmula: Retrato = Prosopografía + Etopeya.

Braulio era un mocetón de mi edad. Hacía dos meses que había venido de la provincia a acompañar a su tío, y estaba locamente enamorado, de tiempo atrás, de su prima Tránsito. La fisonomía del sobrino tenía toda la nobleza que hacía interesante la del anciano; pero lo más notable en ella era una linda boca, sin bozo aún, cuya energía varonil de las otras facciones. Manso de carácter, apuesto e infatigable en el trabajo, era un tesoro para José y el más adecuado marido para tránsito. **Jorge Isaacs, María.**

Caricatura: es la descripción exagerada de los rasgos físicos o morales de una persona, con el propósito de hacerle una crítica o ridiculizarla.

Tenía Aquilino la cara apelmazada, redonda y amarilla como una mogolla. Los ojos negros y vivos se le perdían entre los grandes párpados y las orejas mofletudas de hombre que padece de los riñones. Tenía el rostro lampiño. Apenas se le chorreaba una sombra de bigote enteco a lado y lado de la boca, que era grande, de dientes desportillados y amarillos [...] Eduardo Caballero Calderón, Por qué mató el zapatero.



LOS TEXTOS NARRATIVOS

Narrar es contar o relatar sucesos verídicos o ficticios. La estructura de los textos narrativos se compone de una serie de episodios situados en un lugar y en un tiempo, y en los que participan unos personajes históricos o imaginarios. Los episodios se organizan en una superestructura conformada por las siguientes categorías: un *marco*, *iniciación* o *exposición*, una *complicación* o *trama* y una *resolución*, *evaluación* o *cierre*.

En el campo de la literatura, los textos narrativos han existido desde tiempos muy remotos: se iniciaron con las *epopeyas* y las *fábulas*, continuaron con los *cantares de gesta*, con los *relatos de héroes*, *de amores* y *picarescos* y con las *leyendas*, hasta culminar en la actualidad con los *cuentos* y las *novelas*.

En muchas ocasiones, la narración incluye la descripción como un recurso. Cuando esto sucede, la descripción pierde su independencia y pasa a ser un procedimiento subordinado al relato de las acciones. Veamos un ejemplo de esta combinación de estructuras:

Muchos años después, frente al pelotón de fusilamiento, el coronel Aureliano Buendía había de recordar aquella tarde remota en que su padre lo llevó a conocer el hielo. Macondo era entonces una aldea de veinte casas de barro y cañabrava construidas a la orilla de un río de aguas diáfanas que se precipitaban por un lecho de piedras pulidas, blancas y enormes como huevos prehistóricos. El mundo era tan reciente, que muchas cosas carecían de nombre, y para mencionarlas había que señalarlas con el dedo. Gabriel García Márquez, Cien años de soledad.

Existen dos clases fundamentales de narración:

Narración fáctica o verídica: es la narración de hechos reales. Propia de la historia, la crónica, la biografía, la anécdota, las noticias, los *diarios de campo* y los reportajes periodísticos.

Narración ficticia o literaria: es la narración de sucesos imaginarios. Propia de la novela, el cuento, la leyenda y la fábula.

De acuerdo con el narrador (el sujeto que cuenta las acciones), la narración puede ser en *primera persona* o en *tercera persona*. Es en primera persona cuando el narrador es un personaje que participa en las acciones. Y es en tercera persona cuando el narrador no se involucra en los hechos que relata y permanece como un testigo de ellos.

Un aspecto importante de los textos narrativos son sus particularidades. La mayoría de las noticias y las crónicas periodísticas tienen una estructura que se conoce con el nombre de *pirámide invertida*, porque enuncian al principio los hechos más importantes, continúan con los secundarios y terminan con los detalles o con las circunstancias de menor interés. Esta estructura es contraria a la que presentan muchas narraciones literarias. Otra diferencia que vale la pena destacar entre las narraciones periodísticas y las literarias, es que las narraciones periodísticas tienen una base y una función objetiva; su propósito es suministrar una información. En cambio, en no pocas ocasiones, el verdadero sentido de las narraciones literarias trasciende el significado superficial de los eventos, es decir, no sólo se cuentan unos hechos sino que también se plantea un asunto de fondo que es necesario desentrañar. En este sentido, hay que tener presente que el **diario de campo** (producto espe-



cífico que se trabajará en este módulo), si bien se puede nutrir de recursos literarios, como figuras y descripciones, también se inscribe en el tipo de textos no literarios, es decir, se basa en hechos reales y verificables.

Estructura de los textos narrativos

Todo texto narrativo se basa en los siguientes momentos:

- **Planteamiento o marco:** introduce los personajes y presenta la situación inicial. El objetivo es llamar la atención del lector.
- **Complicación o nudo:** constituye el núcleo fundamental de la narración, en el que se produce algún acontecimiento que rompe el equilibrio inicial y desencadena la acción de los personajes. Si se quiere, es el momento que genera mayores impresiones y sensaciones en el lector, y es lo más trascendental que les ocurre a los personajes.
- **Desenlace:** presenta la situación final, las consecuencias de las acciones de los personajes, que dan lugar a una nueva situación de equilibrio. Puede incluir alguna enseñanza moral (moraleja), pero lo ideal es que sea de manera implícita.

Existen muchos escritos en los cuales se mezclan las dos tipologías textuales anteriores. A propósito, sobra señalar que los textos descriptivos, de manera general, no se suelen presentar de forma aislada, es decir: una descripción no es, *per se*, un texto. Para ello, necesitaría mezclarse con una narración donde incluya personajes, tiempos, espacios y temáticas. Los cuentos, las crónicas, las fábulas, los diarios personales, las composiciones, los relatos históricos y los diarios de campo son algunos ejemplos de estos textos de carácter híbrido. Por ser un texto académico pertinente para el ámbito universitario, a continuación definiremos y ampliaremos las características de la última tipología mencionada.

EL DIARIO DE CAMPO¹⁹

El diario de campo es un producto escrito en el que el estudiante sistematiza su proceso de intervención y observación de una realidad, pertinente para su área de formación o su objeto de preocupación académica, que es identificada, enfocada, analizada e interpretada a la luz de los conceptos teóricos específicos de su formación. El diario de campo se construye de manera secuencial: el resultado final será una bitácora o una reunión de relatos que reflejan el proceso de simbiosis progresiva y paulatina que hace el estudiante entre lo que aprende y lo que ve en su entorno.

Cuando el conocimiento declarativo se escribe en el diario, toma cuerpo, una forma particular se hace singular para quien lo registra, pues en ello intervienen las estrategias de aprendizaje que pone en juego para apropiarlo, esto es, para hacerle un lugar en su estructura cognitiva.

¹⁹ Las reflexiones reseñadas en esta parte están inspiradas en el artículo de Teresita Alzate Yepes, Ana Margarita Puerta C. y Rosa María Morales. "Una mediación pedagógica en educación superior en salud. El diario de campo". *Revista Iberoamericana de Educación*, N.º 47, 4-10 de noviembre de 2008 (Lo utilizamos con fines exclusivamente educativos)



Son las relaciones y asociaciones que hace el estudiante, las que dan cuenta del alcance de ese conocimiento recién aprendido y la solidez de dicho aprendizaje.

La escritura en el diario es pues un fijador de conocimientos y una mediación para concretar éstos en estructuras mentales; como plantea Walter Ong (1994 p. 81) reestructura la conciencia, pues le permite al estudiante una organización mental de lo que quiere plasmar. “Sin la escritura, el pensamiento escolarizado no pensaría ni podría pensar como lo hace, no sólo cuando está ocupado en escribir, sino incluso normalmente cuando articula dos pensamientos de manera oral. Más que cualquier invención particular, la escritura ha transformado la conciencia humana”.

Respecto a la apropiación del conocimiento práctico, cabe señalar que la acción intencionada por sí misma produce conocimientos en los estudiantes; los provoca, los propicia o se hace medio para que los adquieran. El aprendizaje por analogía es una forma muy recurrida en el diario de campo para plasmar o dar testimonio de lo aprendido, como también es un estímulo para concretarlo.

Desde la práctica, como quehacer académico en el orden de lo profesional, es decir, a partir de los eventos prácticos desarrollados en ambientes educativos, llámense trabajos de campo comunitario o intervención y observación de una realidad pertinente con su campo de formación, el estudiante deja plasmado en el diario el reconocimiento que hace de los personajes, los elementos, instrumentos o hechos, esto es, los medios y las mediaciones sin los cuales no hubiera podido darse el aprendizaje; dicho de otro modo, el medio propicia el fin, esto es, la competencia profesional.

Las mismas condiciones de la práctica aparecen como escenario educativo para favorecer y garantizar la apropiación del conocimiento, principalmente del que implica múltiples asociaciones de conocimientos previos o múltiples interacciones con sujetos de diversas características, condiciones o roles. La apropiación del conocimiento, desde la práctica misma, por parte de los estudiantes refleja como característica muy frecuente la proyección de su utilidad en el futuro mediato o inmediato, y lo proyecta hacia otras áreas o hacia la propia, es decir, la utilidad se relaciona con el rol profesional a ejercer. (Alzate, Puerta y Morales, 2008, p. 2)

Presentación del diario de campo

Para la realización del diario de campo es fundamental tener en cuenta los siguientes criterios y la siguiente estructura:

1. Identificación de la situación

Temática :
Secuencia :
Lugar :
Hora :
Fecha :
Nombre del observador :

2. Descripción

En este punto debes desarrollar todo el proceso descriptivo de lo que se observe en el caso de la observación no participante (un programa de televisión, un noticiero, una telenovela...), y de lo que se vivencie en el caso de la observación participativa (un fenómeno de la realidad que el sujeto percibe de manera presencial). Se debe establecer un proceso narrativo original y autónomo. Es el producto de un proceso de observación, por un lado, y de una fineza en la presentación de lo visto, por el otro. Se fundamenta en dos competencias: la competencia de ver la cotidianidad con otros ojos y la escritura fluida y eficaz, ambas permeadas por dos habilidades complementarias: la memoria y la creatividad.

3. Interpretación

En este apartado se debe realizar un proceso de análisis de los elementos arrojados por la descripción. Una manera de presentar los resultados del análisis puede ser por medio de categorías, o de forma tal que se analice lo observado a la luz de conceptos, ideas, preceptos o puntos de referencia teóricos. Sea cual sea el caso, en la interpretación el sujeto que interviene profundiza en los sentidos, evita enfatizar en lo obvio y logra trascender los estereotipos y paradigmas (propios y los ya establecidos por una cultura o una sociedad). En la interpretación el sujeto sistematiza el descubrimiento de lo trascendental en medio de lo cotidiano y convencional.

Finalmente, el diario de campo incluye otras tres etapas: la **conceptualización**, las **conclusiones** y los **referentes teóricos**. Por ser un trabajo en el que netamente se busca cualificar las competencias narrativas y descriptivas de los estudiantes, y por partir de la base que el sustento teórico de los participantes (en temáticas relacionadas con su saber específico) es aún incipiente, creemos que no es conveniente en este módulo abordar dichas etapas finales

Desempeño: Punto de referencia (a modo de ejemplo)



Ejemplo de producto

*A continuación te presentamos un producto de la primera parte de un diario de campo realizado con el objetivo de analizar las manifestaciones **sígnicas** (símbolos, índices, íconos) en el marco de un ritual funerario. Identifica y observa detenidamente los recursos que utiliza el autor: las distintas descripciones, las narraciones y las **figuras literarias**. Análízalo, además, a la luz de las anteriores indicaciones y definiciones. Por cuestiones de pertinencia, sólo presentamos las primeras tres partes del informe de campo.*



<i>UCO- Programa de Comunicación Social</i>	<i>A: Luis Erney Montoya Gallego</i>
<i>Teorías del Signo</i>	<i>Diario de campo</i>
<i>7 de septiembre de 2010</i>	<i>Por: Diego Arvey Núñez Marín</i>

Diario de campo

1. Identificación

Temática:	Lectura de signos en la vida en sociedad
Secuencia:	001
Lugar:	Corregimiento de Santa Elena
Hora:	3:30 – 5:30 p.m.
Fecha:	23 de febrero de 2010
Nombre del observador:	Diego Arvey Núñez Marín

2. Descripción

La gente entraba y salía del lugar adecuado para la velación. Algunos parecían estar ya satisfechos, quizás porque ya habían visto al difunto reposar en su ataúd, quizás porque (*anáfora*) son de aquellas personas que no toleran ver un muerto, aunque esté bien muerto (*tautología*). La mayoría de personas se distinguían de los otros por su atuendo elegante: corbatas, vestidos largos, zapatos bien embetunados (*prosopografía*). No era un velorio de una persona prominente, de esos famosos que salen en la televisión. Tampoco era un político ni un académico reconocido (*ironía*). Sin embargo, los trajes recatados pululaban, y quizás hasta chillaban con las demás honras fúnebres a las que estaba acostumbrado el centro del corregimiento (*prosopografía*). Todo, porque el finado era un Testigo de Jehová. (*Planteamiento*)

La esposa estaba en la primera fila. A los lados, como una reina rodeada de sus alfiles (*símil*), estaban su madre y su abuela materna. En sus rodillas, su hijo, el único del matrimonio, auscultaba todo con la mirada típica de los niños que se acaban de levantar en contra de su voluntad (*etopeya*). La esposa estaba sosegada, hasta el colmo de la exageración, quizás pensarían algunos (*etopeya*). Pero como se dice popularmente, “la procesión va por dentro”; la cara, más bien, reflejaba el acuerdo explícito al que había llegado con sus familiares más cercanos (*retrato*), de no hacer de una realidad tan dolorosa una pena mayor, y menos delante del pequeño niño de apenas seis años y que ya se quedaba huérfano de padre. La penuria de la larga enfermedad, como dirían otros, ya la había preparado psicológicamente para hacer con antelación una etapa de duelo.

La ceremonia comenzó a las 4:00 p.m. Un hermano, como se llaman en la congregación, comenzó el discurso. Habló, entre otras cosas, de la ya habitual hoja de vida intachable del que yacía en el féretro (*ironía*), de su valor como miembro de la comunidad, como padre, esposo y trabajador. Habló del sueño en el que estaba (*metáfora*), de la resurrección de la carne, de la esperanza, del paraíso prometido. La esposa, mientras tanto, trataba de espantar, cual moscas (*simil*), a algunas personas que le intentaron dar el pésame sin precaver que ella estaba absorta en el discurso. Otros, más audaces, continuaban paseándose por el féretro, escudriñando, examinando, recordando (*asíndeton*), con la

morbosidad saciada algunos, con el adiós silencioso los otros (**antítesis**), con el alivio de asomarse al cajón y no encontrar un rostro conocido, y por qué no, con la satisfacción implícita de no verse en ese vidrio como en un espejo (**símil**), descansando entre nubes de algodón, formol y madera finamente pintada (**metáfora**).

La madre y dos hermanos del difunto yacían al costado derecho de la sala improvisada para los casos de velorios, escasos en el corregimiento. Venía de otras tierras (**elipsis**): el Urabá antioqueño y la ciudad de Medellín, distante esta última del corregimiento a menos de 45 minutos. No había tampoco lágrimas en sus ojos, pero sí un silencio reposado, tanto por la situación como por el hecho de no tener con quien hablar ni de quien recibir el pésame (**retrato**), pues resultaban ser personas absolutamente desconocidas para la mayoría de los asistentes.

Luego del discurso, los empleados de la funeraria comenzaron su ya habitual rito: unos llevaban las flores, otros cargaron el féretro hacia el mortuario que conduciría el cadáver a menos de trescientos metros, donde estaba el cementerio. Muchos, entonces, salieron con antelación, quizás apresurando el paso para llegar a buen tiempo y escoger el mejor sitio. Unos sin querer tropezaban con lo que se atravesaba a sus pasos, y los niños volaban por los aires asidos de las manos adultas (**caricatura**). Su premura contrastaba con la marcha lenta de la carroza (**antítesis**). Otros, como los familiares del difunto (los llegados de otras tierras) iban lentos, como si el entierro no les perteneciera, como si se robaran al hijo y al hermano, aun en estas últimas instancias (**símil**). La esposa, por su parte, siguió de cerca el ataúd hasta el punto de coger el asiento delantero del coche fúnebre, en parte por su fiel convicción —desde los descubrimientos de ese cáncer mortal— de seguir siempre firmemente al lado de su cónyuge, en parte por su también enfermedad, llamada esclerosis múltiple, que la ha venido soportando desde hace diez años y que ahora, prácticamente, la ha dejado andando con un solo pie.

En el cementerio las lápidas estaban agrupadas en pequeños pabellones de tres hileras cada uno. La vegetación era escueta pero le daba al escenario una ambientación familiar, como de jardín del patio de atrás (**topografía**). Las abejas eran emisarias de los sueños truncados que había de flor en flor (**personificación**). Allí, el famoso último adiós (**perífrasis**) fue escueto y sin muchos preámbulos ni los eventuales incidentes de llantos exorbitados y etcétera que en estos casos suelen ocurrir (**ironía**). Uno de los hermanos (hablamos de los de la congregación) invitó a quienes quisieran dar su despedida final al que ya descansaba (**metáfora**), que lo podían hacer, pues ya se iba a proceder a lo inevitable (**perífrasis**). El niño aún continuaba aferrado a las piernas casi inservibles de su madre, y su mirada aún no había cambiado de expresión. La madre y la abuela se fundían, cual Marías al lado de la otra María (**símil**). Entonces la esposa soltó el llanto reprimido y lo dejó fluir libremente, sin prejuicios, sin remordimientos. “Yo no quería que esto pasara así, que este momento llegara”, le alcanzaron a escuchar los que estaban más cerca (**complicación o nudo**). La madre, mientras tanto, miraba desde cierta distancia, acompañada de sus otros hijos (hermana y hermano). Parecían no caer en la cuenta de lo que pasaba (**etopeya**), como si fuera uno de esos sueños que tanto uno sueña (**pleonismo**), pero que llegado el caso de su verificación, sigue siendo eso, al fin y al cabo: un sueño.



La tarde caía ya (**metonimia**), y los vivos buscaban el ocaso al tiempo que dejaban a los otros en sus cuartos sombríos y silenciosos (**antítesis**). Esos otros ya no pensaban ya no sentían ya no lloraban ya no estaban ya no respiraban ya no caminaban ya no se preocupaban (**polisíndeton**). Los unos volvían a sus rutinas, los otros comenzaban su nueva vida en medio de la no vida (**paradoja**). (**desenlace**)

3. Interpretación

Detrás de un acto tan cercano a la naturaleza del ser humano, como lo es la muerte, hay una serie de manifestaciones y simbologías que lo hacen un rito lleno de sentidos y significaciones para todos los que lo presencian. Ni siquiera para el más desprevenido un acontecimiento tan sublime pasa a ser inadvertido, aunque sea por un instante. Los momentos preparatorios, los que acompañan y configuran la ceremonia y los que la preceden articulan todo un universo de signos, que independientes de las culturas, los tiempos y las civilizaciones, siguen siendo un signo del carácter efímero de la raza humana.

Producto: Ejercicio práctico



Instrucciones básicas



Ahora, con base en la teoría y los ejemplos dados, tendrás la tarea de elaborar un diario de campo, producto de la observación de una problemática, fenómeno o suceso cotidiano que esté relacionado con tu disciplina o área de formación específica (Ingeniería, Psicología, Derecho, Agronomía, Comunicación, Comercio Exterior, Contaduría, Administración, Educación, etc.). Cuenta con tu profesor para que te ayude en esta etapa de planeación; ideal que de manera grupal participes en ejercicios de lluvias de ideas.

Durante la intervención, recuerda tener en cuenta la observación y fijarte en detalles (selección de rasgos) como un detective. Luego, en la etapa de redacción o presentación, ten presente que el objetivo es MOSTRAR, no DECIR. Haz uso de las figuras literarias y de los diferentes tipos de descripción. En cuanto a la narración, no olvides incluir unos personajes (como viste en el ejemplo, no es necesario la utilización de nombres propios), un tiempo y un espacio. Debe haber un tema específico que tenga un desarrollo estructurado: un planteamiento de la situación, un momento de clímax (complicación o nudo) y un desenlace o conclusión. Ten presente narrar de manera impersonal, es decir, utilizar la tercera persona —si bien las impresiones y observaciones correspondan a una subjetividad—.

Al final, haz una interpretación del sentido más profundo del fenómeno observado. Si quieres encontrar más pistas de este último paso, te recomendamos que te adelantes al módulo de lectura de la siguiente unidad, donde se hablará de los procesos de interpretación. ¡Adelante!

Bibliografía complementaria



- Calderón, Dora Inés, 2002, Sobre textos académicos, En: Enunciación (Bogotá), No, 06, dic. 2001 pp. 35-43
- Carlino, Paula, 2005, La escritura en el nivel superior, En: La Gaceta del Fondo de Cultura Económica, (México), No, 418, oct., 2005, pp. 18-22
- Cassany, Daniel; Morales, Oscar Alberto, 2007, Afilar el lapicero: guía de redacción para profesionales. - 1. ed., España: Anagrama
- Fernández De La Torriente, Gastón, 1997, Como escribir correctamente: comunicación escrita. - Edición actualizada, Bogotá: Editorial Norma
- Leme Britto, Luiz Percival, 2003, La cultura escrita y la formación del estudiante universitario, En: Lenguaje (Cali), No, 31, may., 2003, pp. 78-92
- Medina Carballo, Manuel, 2001, El discurso narrativo como interacción social, En: Ethos Educativo, No, 25, abr., 2001, pp. 34-61
- Niño Rojas, Víctor Miguel, 2003, Competencias en la comunicación: hacia las practicas del discurso, Bogotá: Ecoe Ediciones. No, 337, may. - ago, 2005, pp. 281-294
- Pérez Suarez, Juan Manuel, 2002, Guía para informes académicos, Medellín
- Pérez Suarez, Juan Manuel; Plata de Tamayo, Cruzana, 2006, Manual de expresión escrita, Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín
- Vargas Franco, Alfonso, 2007, Escribir en la universidad: reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos, - 1, ed., Cali: Universidad del Valle



Unidad N.º 4

LAS TÉCNICAS DE ESTUDIO

Lección 4: El cuadro sinóptico

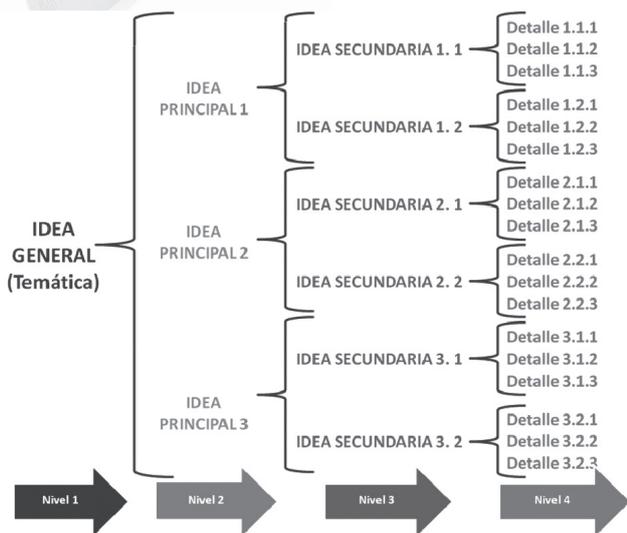
Objetivo general

Identificar las características, los métodos de construcción, la estructura y el sentido de hacer cuadros sinópticos, de tal manera que el estudiante agregue a su bagaje de decodificador textual un nuevo esquema para sistematizar la lectura de textos que clasifican o que tienen una estructura deductiva- inductiva.

Evidencias

Conocimiento (Saber)	Desempeño (Hacer)	Producto (Resultado)
El estudiante identifica las diferencias y similitudes entre un resumen, un mapa conceptual y un cuadro sinóptico. Específicamente, se apropia de la manera de construir, presentar, organizar y conectar este último tipo de esquema gráfico.	El estudiante identifica las clasificaciones internas de un texto, de tal manera que puede desglosarlo en ideas generales, ideas principales, ideas secundarias y detalles o ejemplos.	El estudiante realiza un cuadro sinóptico del texto asignado para tal fin, y lo hace de tal manera que sea pertinente tanto en su construcción (forma) como en su fidelidad y coherencia temática (fondo).





El cuadro sinóptico es un organizador gráfico que da visión de conjunto de un asunto al presentar una jerarquía de temas o ideas. Es especialmente útil para presentar clasificaciones, detallar las partes de un todo o enumerar características.

El signo gráfico que caracteriza al cuadro sinóptico es la llave

En este organizador gráfico, la información principal se sitúa a la izquierda. Las llaves sucesivas que se van abriendo hacia la derecha presentan los subtemas o la información secundaria.

Los cuadros sinópticos nos proveen una visión global del mensaje de un texto y de la interrelación que existe entre las ideas que ahí se plantean. Se diferencian de los esquemas vistos en la anterior unidad (mapas conceptuales) porque la relación jerárquica es de izquierda a derecha (no de arriba abajo), porque utilizan llaves en lugar de líneas, palabras enlace y óvalos, y porque permiten mayor libertad en la extensión de los componentes de cada nivel (se pueden usar frases e incluso oraciones, no sólo palabras clave).

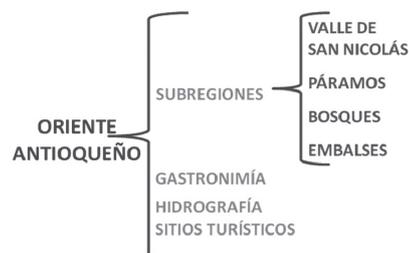
RECOMENDACIONES PARA HACER UN CUADRO SINÓPTICO

1. Se lee y se relee a profundidad el texto del cual se pretende hacer un cuadro sinóptico.
2. Se señalan (subrayan) las ideas más importantes del texto (hay glosas, uso del diccionario y demás métodos y hábitos descritos en la primera unidad).
3. Con base en el texto, se elige el tema principal, el cual será la temática general del cuadro sinóptico.



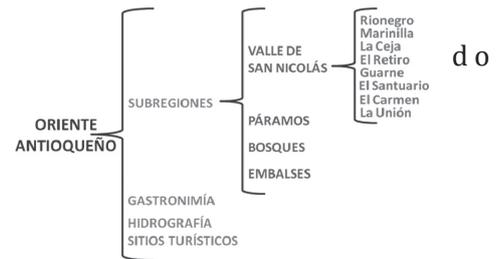
4. A continuación se categorizan las ideas principales que ya se han extraído del texto, para que de este modo la lectura del cuadro sea agradable a la vista del lector.

5. Se desarrollan las categorías elegidas (se coloca cada idea principal en la categoría que le corresponde)



6. Si la idea principal contiene datos que se puedan seguir categorizando, es adecuado fraccionarla (seguir haciendo ramificaciones de los datos).

7. Ya en conjunto, todas estas ideas principales darán como resultado el cuadro sinóptico deseado.



ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LOS CUADROS SINÓPTICOS

- Los cuadros sinópticos, a diferencia de los diagramas o mapas conceptuales, organizan ideas en lugar de palabras. En este sentido, cada nivel puede contener fragmentos más largos que los que caracterizan el mapa conceptual: pueden ser frases u oraciones. No obstante, el cuadro sinóptico también debe ser conciso y breve, y tener en cuenta para su elaboración las macrorreglas de supresión, condensación y construcción.
- Se desarrollan siempre de izquierda a derecha.
- Contienen cuatro niveles fundamentales: idea o temática general, ideas principales, ideas secundarias y detalles o ejemplos.
- Dichos niveles son incluyentes: los detalles responden a unas ideas secundarias, que a la vez se desprenden de las ideas principales, que por su parte deben confluir en una idea o temática general. Por ello, la presentación estética del cuadro es primordial, pues así se da cuenta de las relaciones. Se sugiere, para ello, que los corchetes de cada nivel sean tabulados (unos debajo de los otros), y que se siga la numeración que sugieren las normas Icontec para la presentación de trabajos escritos (1; 1.1; 1.1.1, 1.1.2, etc.).
- Se dividen u organizan mediante llaves.
- Contienen una sola idea general (que, al igual que el mapa conceptual, rara vez resulta ser el título del texto).
- Suelen contener un promedio de tres ideas principales (aunque esto depende de las características del texto).
- Siguen, a continuación, las ideas complementarias que dependan de las principales.
- Usualmente finalizan con una etapa de detalles o ejemplos, aunque algunos cuadros sinópticos pueden incluir subdetalles.

Desempeño: Punto de referencia (a modo de ejemplo)



Lectura inicial



Lee atentamente el siguiente texto; luego, compáralo con el cuadro sinóptico que presentaremos inmediatamente después.



LA LECTURA: ACTORES, OPERACIONES Y FACTORES²⁰

Leer es, sobre todo, un ejercicio de conjetura. Es una capacidad para ir formulando continuas hipótesis sobre un sentido posible. La lectura es una construcción progresiva: una semiosis.

Fernando Vásquez Rodríguez

La lectura de un texto literario, científico, filosófico o de cualquier otro género es, sin duda, una experiencia de iniciación o una prueba de paso: después del viaje por la selva de los símbolos, en todo lector se opera una transformación.

Fabio Jurado Valencia

Leer es imaginar, reflexionar y comprender, interpretar y recrear; leer es establecer relaciones, es comparar, **es producir significado**. Leer no es asentir, no es simple traducción de fonemas ni mera descodificación de signos gráficos a una velocidad vertiginosa.²¹ Leer es aceptar la interlocución con un texto. La lectura es una pasión, una aventura, un riesgo.

La lectura es un proceso dinámico y flexible, en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en una *transacción*²² permanente, cuando el lector intenta construir significado a partir de un texto escrito. Sin producción de significado no hay lectura. En este sentido, la lectura es considerada un acto productivo, porque leer es generar significado. El lector convierte en ideas, en pensamientos, en proposiciones, los signos gráficos que se encuentra en el texto escrito. La lectura, por lo tanto, es un proceso muy activo: todo texto, para ser interpretado, exige una participación dinámica del lector; toda lectura necesariamente es interpretación y lo que un lector es capaz de comprender y de aprender por medio de la lectura depende en gran medida de lo que ese lector conoce y cree antes de leer el texto.

Leer es una actividad mental compleja que involucra diversos *actores, operaciones y factores*, todos ellos relacionados entre sí. Estos tres elementos son determinantes en el momento de definir estrategias que tengan como finalidad desarrollar una mayor competencia lectora. A continuación, presentaremos algunos aspectos relacionados con cada uno de estos elementos.

1. Los actores:

En el proceso lector identificamos tres actores: **el autor, el texto y el lector**.

El autor: es quien produce, por medio del lenguaje, un texto portador de significado y con una determinada intención comunicativa. Tiene existencia, al igual que el lector, como sujeto social y como

20 Tomado de "La lectura" (Unidad 14). Disponible en: <http://huitoto.udea.edu.co/LenguaMaterna/.../UNIDAD%2014.doc> (Lo utilizamos con fines exclusivamente educativos).

21 Es indudable que no siempre leemos de la misma manera ni con el mismo propósito. Pero no podemos olvidar que la mayoría de nuestras consideraciones sobre la lectura apuntan a la llamada lectura de estudio, la lectura que debemos realizar en el ámbito académico.

22 Este concepto de *transacción* fue expuesto por Louise Rosenblatt (1978), fundamentada en Dewey y Bentley. Estos autores rechazaban el término *interacción* por considerarlo asociado a una visión mecanicista del mundo, en la que impera el dualismo sujeto - objeto. En su reemplazo, hablaron de *transacción*, para referirse a una relación integral, no fracturada, en la cual todas las partes se condicionan y se afectan unas a otras. De tal forma que en el proceso de la lectura, las características del lector son tan importantes como las características del texto.

sujeto textual. Para nosotros, esta segunda dimensión es la que tiene mayor pertinencia en el proceso lector.

El texto: es la unidad fundamental de la comunicación verbal humana. Como la noción de texto tiene variadas acepciones,²³ es conveniente precisar aún más a qué nos vamos a referir cuando hablemos de *texto: cualquier secuencia coherente de signos lingüísticos, producida por un escritor en una situación concreta y con una intencionalidad comunicativa específica.*

El texto es, pues, un enunciado o un conjunto de enunciados organizado de manera coherente, dotado de significación y producido con una intención específica en una determinada situación comunicativa.

Los textos escritos tienen una estructura sintáctica, una estructura semántica y unos recursos cohesivos, que les proporcionan su unidad. En estos términos, el texto puede ser una oración, un conjunto de oraciones o una secuencia de párrafos que cumple una función de interacción y comunicación.

Y el lector: es quien construye significado a partir del texto en ausencia del autor. Es un actor crucial en el proceso puesto que es *exclusivamente* él quien reconstruye el sentido. Para nosotros, los esquemas²⁴ y la labor de este actor tienen una enorme importancia, tanta como su actitud y su disposición frente al texto. Como sujeto cargado libidinalmente, el lector establece una relación *afectiva* con el texto.

Una pedagogía de la motivación para la lectura incurriría en un error imperdonable si olvidara este detalle.

Estos actores guardan una estrecha relación con las funciones del lenguaje y con la comunicación.

Podemos inferir, entonces, que algunos factores de la comprensión lectora se derivan del autor, otros del texto y otros del lector.

Sin embargo, las investigaciones realizadas en las dos últimas décadas sobre la comprensión e interpretación de los textos escritos, dan cuenta de dos orientaciones principales: las que se sitúan desde la perspectiva del lector y sus esquemas de conocimiento previo y las que se sitúan desde la perspectiva del texto y su organización estructural.

23 Por ejemplo, para Halliday texto es "todo lo que se **escribe** o se **dice** en una situación específica". Para Barthes, el texto es un tejido en el cual se hacen presentes varias redes: una red semántica, una red gramatical y una red fonológica. Además, la noción de texto puede hacer referencia a *texto oral, escrito, iconoverbal u objetual*. Por tanto, un texto debe ser objeto de un análisis interdisciplinario: lingüístico, pragmático, sociolingüístico, lógico, psicológico, etc.

24 Los esquemas tienen que ver con el conocimiento previo del mundo que el lector posee. En otras palabras, podemos decir que los esquemas son *paquetes de conocimiento estructurado, más o menos estables, que orientan la comprensión y la búsqueda de nueva información por parte del lector*. Los esquemas son también procesos activos mediante los cuales el sistema cognitivo de un ser humano interactúa con el medio y construye una representación del mismo.



Una vez ha sido generado, el texto escrito pasa a tener una existencia independiente a la de su autor como sujeto social. Pero no puede tener una existencia independiente de sus lectores. Pues como objeto verbal, el texto sólo *existe* en la relación dialógica que establece con un lector.²⁵ No se concibe como una estructura autosuficiente que se basta a sí misma y que engloba en su seno todo el sentido, como lo creyeron Jakobson y Lévi-Strauss, sino un escenario que exige la cooperación interpretativa del lector para la construcción del significado. Umberto Eco (1980) nos habla del *principio de cooperación* del lector: “Leer no es un acto neutral, pues entre lector y texto se establecen una serie de relaciones complejas y de estrategias singulares que muchas veces modifican sensiblemente la naturaleza misma del escrito original” (*Lector in fabula: el papel del lector*).

Así pues, el significado no reside como algo ya hecho y definitivo en el texto, y por supuesto que tampoco en el lector, sino que *sucede o se genera* durante la relación dialógica entre texto y lector.

Si todo texto es un **tejido**, como lo afirma Barthes (1984: 81), es el lector, con sus lecturas y relecciones, quien se encarga de *re-crear* ese tejido. Si todo texto es una **polifonía** o, mejor aún, una **sinfonía**, entonces sus diversas voces sólo existen porque son atentamente escuchadas por el oído de un solícito lector.

De modo que la pregunta, tantas veces repetida, *¿qué quiso decir el autor?* implicaría, por lo menos, aceptar cuatro premisas. La primera: el autor mantiene un dominio absoluto sobre el texto, tanto en el proceso de su construcción como en el de su comprensión e interpretación.

La segunda: el texto no tiene una existencia independiente a la de su autor; y, por consiguiente, cada vez que se vaya a leer un texto será preciso convocar a su autor. De hecho, esto genera cierto *servilismo* en el lector.

La tercera: únicamente existe *un sentido correcto* (válido) de comprensión e interpretación, que necesariamente es aquel que coincide con lo que el autor *quiso decir* (ni siquiera con lo que en efecto dijo). De lo anterior, es apenas lógico concluir que sin el visto bueno del autor no hay forma de verificar el acierto.

Y la cuarta: el texto existe como un producto terminado. Desde luego, las *claves* de su producción y de su comprensión están en manos de su creador.

Por eso, sin pretender desconocer la importancia del autor, ni la incidencia que tienen en el texto su conocimiento y manejo de los códigos, sus esquemas cognoscitivos, su enciclopedia cultural y las circunstancias en las que produjo el texto, nosotros también consideramos conveniente que las estrategias para el mejoramiento de la competencia lectora se concentren en el texto y en el lector.

2. Las operaciones:

La lectura comprende una serie de operaciones parciales que no deben confundirse con la totalidad del proceso.

²⁵ Esta concepción integradora de texto y lector se aparta de la concepción dualista, expuesta por diferentes autores, en la que texto y lector se consideran dos entidades separadas.

Para Ernesto García Alzola (1975:103), la lectura es un proceso que comprende las siguientes operaciones:

1. *Percepción e interpretación de los símbolos gráficos.*

Lógicamente sólo podemos interpretar los símbolos gráficos de las lenguas cuya escritura conocemos.

2. *Reconocimiento de las palabras y de los signos auxiliares.*

Cuando leemos, reconocemos que esos símbolos gráficos son palabras portadoras de significado. En los textos, las palabras aparecen acompañadas de unos signos auxiliares, como los signos de puntuación, por ejemplo.

La comprensión de un texto no se limita, de ninguna manera, al simple reconocimiento del significado de cada una de las palabras que lo conforman, pues el sentido que el lector construye a partir del texto no equivale a la sumatoria de los significados de todas sus palabras. Además, debemos recordar que en los textos unas palabras están relacionadas con otras, están *con-textualizadas*, y por tanto, sus significados pueden ser *literales, contextuales o, incluso, figurados*.

3. *Comprensión de significados.*

A esta tercera operación también podríamos llamarla *producción* de significados. Estos significados, que están en relación directa con la naturaleza de los textos, nos permiten establecer la siguiente tipología:

- A. *Significado literal*: es el que se refiere de manera directa y obvia al contenido del texto. Es el mismo significado denotativo.
- B. *Significado complementario*: incluye todos los conocimientos que enriquecen o aclaran el sentido literal o figurado del texto. Este tipo de significado es una construcción propia del lector y corresponde básicamente a lo que hemos denominado sus *esquemas*.
- C. *Significado implícito*: como la palabra lo indica, es aquél que no está expresado abiertamente, debemos inferirlo o deducirlo a partir de una *cuidadosa labor de cooperación*, de la identificación de ciertas *claves, pistas o sugerencias* ofrecidas por el texto. Es un significado que *subyace* tras la superficie. Generarlo nos exige saber leer *entre líneas*. Como es un significado que está oculto, apenas insinuado, puede provocar ambigüedades y múltiples connotaciones.

De esta manera, podemos concluir que la comprensión de textos de carácter científico está relacionada directamente con el significado literal y con el complementario. Mientras que la comprensión e interpretación de textos literarios, filosóficos, políticos, etc. —textos no científicos— depende en gran medida del significado implícito.



Las dos primeras operaciones, *percepción e interpretación de los símbolos gráficos y reconocimiento de las palabras y de los signos auxiliares*, corresponden en el proceso lector a la **descodificación**. Ésta puede entenderse, entonces, como la capacidad de descifrar el código del texto y reconocer su significado.

La tercera operación, *comprensión o producción de significados*, corresponde a una segunda fase del proceso lector: fase de **comprensión e interpretación** del texto.

Así pues, leer es una actividad compleja que involucra diversas operaciones mentales, asociadas la mayoría con procesos intelectuales superiores —cuando leemos, ponemos en funcionamiento variadas operaciones del intelecto²⁶: reconocer, clasificar, asociar, analizar, sintetizar, comparar, inferir, etc.—.

Estas operaciones identificadas por García Alzola, tienen una relación muy estrecha con los *ciclos de lectura* a los que alude Kenneth Goodman: óptico, perceptual, sintáctico y semántico.

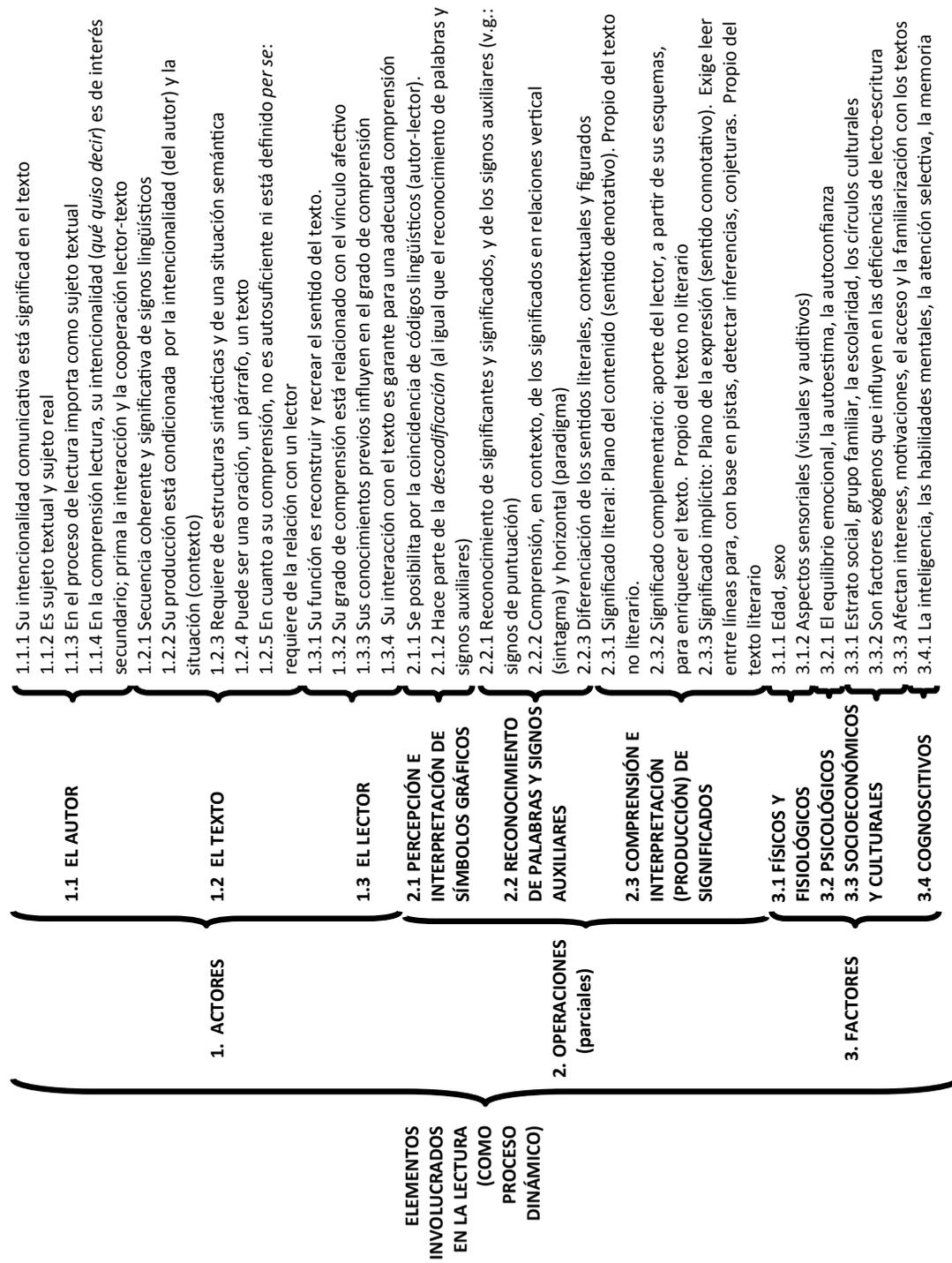
3. Los factores:

En el proceso lector participan unos factores de naturaleza variada: físicos, fisiológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales y cognoscitivos.

- a. Factores físicos y fisiológicos: la edad cronológica, el sexo, aspectos sensoriales (visuales y auditivos).
- b. Factores psicológicos: el equilibrio emocional, la autoestima, la confianza en sí mismo, etc.
- c. Factores socioeconómicos y culturales: el estrato social, el grupo familiar, la comunidad, la escolaridad, los círculos culturales, etc. Estos factores constituyen una constante que, en relación con la lectura de los textos —y obviamente también con su escritura—, afecta los intereses, la motivación, el acceso y la familiarización con los textos mismos. Los factores socioeconómicos y culturales son conocidos también como factores *exógenos* del proceso lector. Estamos convencidos de que estos factores tienen un alto grado de responsabilidad en las deficiencias de lectura y de escritura que en la actualidad presentan los estudiantes.
- d. Factores cognoscitivos: la inteligencia general, las habilidades mentales específicas, la atención selectiva y la memoria.

²⁶ "La ciencia neuropsicolingüística confirma que leer, que la aparente y simple lectura, pone en funcionamiento y requiere de la presencia efectiva de un número superior a once habilidades intelectuales diferentes, *once habilidades intelectuales diferentes*" Miguel de Zubiría (1995: 21).

Ejemplo de producto



Producto: Ejercicio práctico

Instrucciones básicas



Ahora, con base en la teoría, el análisis y los ejemplos dados, tendrás la tarea de realizar un cuadro sinóptico del siguiente texto, “Cinco reflexiones sobre lenguaje y escritura”. Recuerda emplear métodos de lectura (subrayados, glosas, etc.); estas estrategias seguramente te ayudarán a identificar y seleccionar la temática general (que no es necesariamente el título), las ideas principales, las ideas secundarias y los detalles. Presenta el producto en una hoja tamaño carta u oficio; evita el uso de formatos más pequeños (hojas de cuaderno) y de otros más grandes, como cartulinas. Puedes enumerar o señalar con viñetas cada uno de los componentes o niveles del cuadro. ¡Adelante!

Texto base para el ejercicio



CINCO REFLEXIONES SOBRE LENGUAJE Y ESCRITURA²⁷

Dice San Juan en su Evangelio: “En un principio era el logos (verbo), y el logos se encarnó”.

Dice Cervantes en su novela Los Trabajos de Pérsiles y Sigismunda: “Llegué a las puertas de la gramática, que son aquellas por donde se entra a las demás ciencias”.

Dice Octavio Paz en El Arco y la Lira: “El hombre es hombre gracias al lenguaje, gracias a la metáfora que lo hizo ser otro y lo separó del mundo natural [...] Por las palabras, el hombre es metáfora de sí mismo”.

Estas tres citas me sirven de apoyo para las cinco reflexiones que presento a continuación.

Los que sentimos pasión por el conocimiento, y andamos infatigablemente en busca de él, sabemos que la verdad absoluta no está dada, que ella se construye mediante el diálogo dialéctico, tal como lo enseñó Sócrates. “Día” significa “a través de”, y “logos” significa “palabra, verbo”. Por eso, siempre podemos presentar nuestros raciocinios y suscitar el diálogo con los demás.

La primera reflexión se llama, entonces, ¿qué es el lenguaje?

Disponemos de varias formas de expresión y comunicación. Hablo aquí, solamente, de la expresión y de la comunicación lingüísticas, las cuales se realizan con fonemas y lexemas.

²⁷ Pouget de Rodríguez, Alice. 1994. *El Colombiano* (Dominical), 25 de septiembre.

La aparición del lenguaje articulado —sobre la cual no existe una tesis segura— ha estado ligada al proceso de civilización de los pueblos. Cuando el hombre empezó a nombrar su entorno, creó —por decirlo así— una “nomenclatura”. En este sentido, el lenguaje fue lo primero que el hombre interpuso entre el mundo y él, para evidenciar la distancia que los separaba y —al mismo tiempo— reducir o anular esta distancia. Todos recordamos que en el Macondo de la primera página de **Cien años de soledad**, “las cosas carecían de nombre...”.

Cada palabra del sistema simbólico llamado lenguaje es un signo arbitrario, un arquetipo compuesto por un significante (la imagen acústica y la imagen visual de cada palabra; es decir, la parte material que oímos o que leemos) y uno o varios significados (el o los conceptos; el o los contenidos semánticos).

Con las palabras, el hombre ha expresado sus pensamientos y sus sentimientos. Ha “significado”. Las ha utilizado para comunicarse y para ser comprendido... o para buscar ser comprendido.

En efecto, no manejamos todos el mismo abanico de palabras y, por eso, hay problemas, muchas veces, de incomunicación y de incomprensión. También observamos ciertas variaciones en el campo semántico de las palabras, las edades, las regiones, y otros factores. El “discreto” del Renacimiento no es el discreto de hoy. La palabra ha cambiado totalmente de sentido, de orientación. Y así pasa con otras muchas palabras.

Debemos, entonces, conocer los campos semánticos de las palabras para hacer del lenguaje un medio de comunicación óptimo.

Pero el lenguaje no sirve solamente para vehicular ideas, expresarlas y comunicarlas. Sirve sobre todo para estructurarlas y configurarlas. Los pensamientos no se dan en la mente independientemente de las palabras. Si cerramos los ojos y permanecemos silenciosos, observaremos que estamos pensando... y que estos pensamientos son palabras. Es imposible pensar sin palabras. Entonces el lenguaje sirve de cauce a nuestra vida intelectual y emocional.

Cuando llegamos a tener total conciencia de las dos dimensiones del lenguaje —la comunicativa y la estructurante— comprenderemos claramente la importancia de estudiarlo para conocerlo. Muchas personas se sorprenden cuando decimos que la lengua materna debe ser estudiada y conocida. Aducen que la oyen y la usan desde la cuna y que tienen, por lo tanto, un conocimiento total de ella. Por eso, pocas personas la estudian. Además, los métodos de enseñanza, en la escuela primaria, han generado una fobia a las ciencias del lenguaje, una fobia a la gramática. Esta palabra causa repulsión. Realmente, la gramática debe ser enseñada a los adultos. A los niños se les debe hacer ejercicios prácticos sobre el lenguaje y con métodos lúdicos.

Como todo lo que atañe al hombre, el lenguaje es complejo, rico, polifacético. Y en todas las ciencias, las teorías han surgido de la práctica y de la observación. A partir del uso de la lengua han nacido las ciencias del lenguaje, hasta las más recientes como son la sicolingüística y la sociolingüística. Si



conocemos todas las posibilidades de este extraordinario sistema, comprenderemos por qué dominar el lenguaje es tener poder, es desalienarse. Es adquirir la plena “conciencia semiológica” de la que habla Pierre Guiraud. El arte de las palabras es el arte de persuadir y de convencer. Los mass medias, entre otros usuarios, han hecho de la palabra un medio de dominación y de alineación masiva, muchas veces.

Los grandes pensadores nos han llegado de la palabra —directa o simbólica—. Lao Tsé, Homero, Aristóteles, Platón, Cristo, Spinoza, Kant, Marx, Bergson... Porque el hombre primero habló y después escribió.

¿Qué es la escritura? Esta es la segunda reflexión.

Hemos hablado del lenguaje como sistema de signos arbitrarios que el hombre creó y desarrolló para comunicarse. La lengua es, pues, una realidad oral en un principio; pero es también una realidad escrita.

En un sentido amplio, definiremos primero la escritura como un sistema semiótico visual y espacial, y escribir como producir diversos tipos de textos lingüísticos. En la escritura, el emisor codifica, lo cual supone la lectura que hace un receptor. Un cartel, una composición, un artículo de prensa, una novela, un poema, un aviso de banco, una ley, un acta... son ejemplos de escritos. Todos ellos expresan y comunican, o pretenden comunicar. Lo hacen manejando las diversas funciones conocidas del lenguaje, de acuerdo con su tipología particular.

Se evidencia así la primera función de la escritura: fijar la comunicación. Y la superioridad de toda escritura sobre la comunicación oral directa: el texto escrito se desenvuelve simultáneamente delante de los ojos. En cambio, los oídos no pueden captar los sonidos sino sucesivamente. Esto basta para mostrar el papel fundamental que ha tenido la escritura en la cultura, cultura en su acepción de acopio del saber y de conocimientos. Sin la escritura, ignoraríamos todo lo producido en los siglos anteriores a la grabación.

No existe igual conciencia de la importancia de la práctica escritura para la estructuración de nuestro propio pensamiento. Todas las personas hablan más o menos con propiedad, pero muy pocas saben escribir, anota Emilio Abreu Gómez. Se necesita, por lo tanto, un adecuado aprendizaje.

Redactar una sencilla oración o una composición elaborada requiere la sistematización y la expresión gráfica de una construcción mental del pensamiento. La redacción es una expresión escrita reflexiva y ordenada. Es una producción que manifiesta el desarrollo y el perfeccionamiento lingüístico. Es una actividad individual. Escribir supone un esfuerzo de clarificación de los sentimientos, emociones y pensamientos que deseamos comunicar. Gracias a la escritura, el hombre puede autoanalizar su propio pensamiento. Escribir es más lento que hablar, entonces da tiempo para lograr mayor coherencia, porque podemos operar una reflexión sobre lo que escribimos.

Si bien es cierto que nadie enseña a otro a escribir, no menos cierto es que hay que aprender los códigos de la escritura —la puntuación, la morfosintaxis, la ortografía y la fonética— para ir adquiriendo talentos estilísticos propios y gusto propio. Escribir es organizar una serie de datos y esta labor obedece a una estructuración personal, porque mediante la escritura, el individuo produce significados.

Y, sobre todo, problematiza el acto mismo de escribir. Problematizar está relacionado con la liberación del hombre. Esta última debe ser la función primordial de la educación en general, dentro de la cual la práctica escritural tiene que ocupar una fecunda parte. En la primaria, en la secundaria y en la universidad. El hábito de escribir nos conduce a la conquista de nuestro propio YO.

Escritura: la literaria y la no literaria. Son dos prácticas lingüísticas que expresan y comunican, o buscan comunicar. Nos hace falta diferenciar sus respectivos mecanismos, alcances, características y funciones.

Esta será la tercera reflexión. Acabamos de decir que la práctica escritural, como disciplina, es forjadora de la personalidad, del “yo” profundo, y que debe ser fomentada en todos los niveles de la educación. Que son dos las prácticas escriturales: la literaria y la no literaria. Comprender esta diferenciación es acercarse a la relación entre la realidad y el arte.

Todo escrito requiere comunicar algo y para eso teje palabras. Las selecciona y las combina de una especial manera, como lo evidencia la palabra misma de “texto”, tejido. La tipología de textos es muy grande. Los no literarios van desde un cartel anunciando una conferencia hasta una carta o un discurso, pasando por un ensayo, un texto científico, esta disertación o una ley. Los literarios abarcan los géneros conocidos de la poesía, la narrativa y el teatro.

El criterio fundamental de esta diferenciación es el proceso de significación y no el proceso de comunicación que los textos manejen.

El texto no literario agencia las funciones del lenguaje de tal manera que el mensaje producido sea unívoco y claro. El texto literario, en cambio, crea su propio código, su propio sistema comunicativo y significativo. Supone, entonces, de parte del receptor-lector-escucha un esfuerzo de decodificación, o sea el desmonte del sistema del texto, para llegar a comprender la relación de las partes con el todo.

La univocidad de los primeros contrasta con la pluralidad semántica y simbólica de los segundos. El texto literario no es sencillo. El texto poético, narrativo o teatral genera posibles niveles de lectura o isotopías, en términos de semiótica. Su complejidad contrasta con la sencillez de los otros textos.

La complejidad semántica nace, a su vez, de otro criterio de diferenciación. En ambos tipos de textos podemos, si es nuestro deseo, descubrir la belleza del lenguaje, el dominio de las formas de expresión o estilo, la originalidad y el valor y gustar o no de ellos.

Pero, en el texto literario, tiene que operarse una especial fusión del fondo y de la forma que permita decir que “la forma encarna el fondo”, en el sentido pleno del verbo “encarnar”. Cuando el texto es literario pertenece al dominio del **arte**. Arte verbal, como la pintura es arte de las líneas y de los colores cuando ellos dejan de ser meros trazos y tonos referenciales. El arte pertenece a la estética.



Dentro de cualquier manejo de una materia prima, cuando los elementos de composición adquieren una significación dentro de, por y gracias a sus relaciones mutuas, se trata de arte.

Los dos criterios —la pluralidad semántica y simbólica y la fusión fondo y forma— nos hacen comprender que hay arte verbal en un texto a partir del momento en que hay algo más que una fotocopia de lo real y encontramos un replanteamiento de lo real, modificando, cuestionando y proyectando, mediante la lectura del receptor, más allá del texto mismo. Es claro: hay literatura, es decir, arte verbal, donde hay dimensión imaginaria, donde hay ficción creadora de sentidos.

Hemos esbozado la diferenciación entre lo literario y lo no literario y, de paso, entre la realidad y el arte.

Dentro de lo artístico existen categorías, por supuesto. No todas las obras de arte son bien logradas. La valoración de las obras de arte es otro tema de mucho interés y debate. Será objeto de nuestra cuarta reflexión.

Si todas las obras literarias no son gran literatura o gran arte, ¿qué criterios fundamentan una posible taxonomía en este campo particular de la creación? Dicho en otras palabras, ¿por qué **Fausto**, **En Busca del Tiempo Perdido**, **Hamlet**, **El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha** y **Cien Años de Soledad**, por ejemplo, son grandes obras y otras no lo son?

Toda obra de arte verbal realmente grande empieza por causar impacto cuando aparece. Rompe una tradición, rompe un código estético establecido desde hace algún tiempo y por lo tanto vigente y aceptado. Produce, inclusive, el rechazo de la mayoría de los receptores, y sólo una minoría de críticos, los verdaderos, cuyo ingenio es equiparable al de los autores en cuestión, vislumbran la fuerza y la originalidad de la obra nueva.

Al romper una tradición, de la que se nutre —por supuesto— la gran obra de arte crea una tradición. Después de causar sorpresa o rechazo, va calando y el nuevo código que ella instauró es, a su vez, pauta y paradigma de una nueva manera de comunicar y de significar la realidad. Así se explica la existencia de escuelas y de movimientos estéticos. Todos ellos nacen de un cansancio y agotamiento —ley natural— de las formas anteriores y de la necesidad de nuevas escrituras.

No basta romper para ser original y grande. La gran obra dialoga con los lectores de su época y de todas las épocas, en un diálogo siempre rico y renovado. No nos comunica lo mismo El Quijote a nosotros que a los contemporáneos de Cervantes. Lo grandioso es que siga diciéndonos mucho, de acuerdo con nuestro contexto cultural, nuestra edad y nuestra sensibilidad. El tiempo es, para Borges, el mejor antologista. Las grandes obras no se quedan jamás mudas. Son eternas.

¿De qué habla la gran obra de arte? Los tópicos son infinitos, y, sin embargo, son como los satélites de los grandes mitos universales historiografiados por cada gran artista. En estas re-escrituras, el lector va encontrando sus propios interrogantes y, a veces, algunas respuestas, porque el artista plasma en su obra su visión de mundo personal, auténtica, la cual sacude fuertemente la visión del lector. Y de esta dialéctica, el lector sale enriquecido. Confronta su pensamiento con otro pensamiento. Relativiza. Se autoconstruye en la práctica ontológica de la lectura.

La gran obra de arte verbal comunica una cierta información, un cierto conocimiento, pero si es sólo comunicación, es referencial; si es sólo creación, es indescifrable. Ella balancea los dos polos para llegar al equilibrio perfecto. Es el fruto de un manejo dialéctico del lenguaje y de una arquitectónica construida conscientemente, orientados ambos hacia un sentido, es decir, a la postulación de determinados valores. Es una estética ética.

La gran obra, en fin, parece ser aquella que parte de lo muy local —la España de Cervantes, la Colombia de García Márquez— trasciende lo local creando arquetipos y por lo mismo se universaliza. Platón analizó la sicología de los atenienses de hace veinticinco siglos. Escribió para ellos porque no conoció otros pueblos. Curiosamente, sus consideraciones resultaron aplicables a los hombres de todos los tiempos y lugares.

Lo anterior nos permite concluir, entonces, sobre la función liberadora e integradora de la gran literatura. Ella nos hace trascender la cotidianidad para que la conozcamos, la entendamos y nos apropiemos de ella. Nos ayuda en la difícil, paciente y nunca terminada conquista: la de nuestro propio yo.

Leer aquellas obras nos permite nutrirnos de ellas. Entonces, la quinta reflexión es, sencillamente, ¿qué es un buen lector?

Si el hombre no fuera complejo, la ciencia hubiera rendido cuenta de él en su totalidad y el arte sobraría. Pero hay dos caminos del acceso a la realidad, que son la ciencia y el arte, el camino directo y el camino indirecto. “Espíritu de geometría y espíritu de fineza”, en la metáfora pascaliana. Dos caminos para estudiarlo todo e intentar interpretarlo todo, desde que el hombre conquistó el lenguaje.

¿Qué comunica la gran obra al buen lector? ¿Cómo le llega el mensaje?

La obra de arte es un micro-sistema visual, lexical, semántico y simbólico. En él hay estructuras subyacentes y son las que atañen a la interpretación simbólica, porque el mensaje surge del lenguaje seleccionado y organizado de una manera singular e insustituible. Tiene un fin estético y ético. Crea su propio código comunicativo, único, y más o menos complejo según las épocas, tendencias y autores. Encierra el mensaje en su sistema de relaciones nuevas entre las palabras, creando así un universo de connotaciones. Las connotaciones construyen una red significativa que el buen lector decodifica.

Lo anterior pone de manifiesto la primera función del texto literario: producir efectos, sensaciones, emociones de diversa índole, porque el autor ha plasmado en él su sensibilidad, su representación del mundo. Un cuadro, un poema, una canción, una novela, encierran una percepción particular y original del mundo.

El buen lector se propone establecer la relación entre el texto, el autor, el mundo y él para crear los sentidos del “signo” llamado texto. Un “signo” cuyo objetivo es cuestionar la realidad, de una manera compleja, indirecta, paradójica, a veces ambigua, por medio de imágenes y otros tropos, y algunas veces en forma inconsciente. El texto literario busca comprender qué significa el hombre, qué signi-



fica el mundo y qué significa la relación entre los dos. El arte, y más, el arte verbal, tiene una función catártica y cognoscitiva, liberadora e integradora.

De todos los lenguajes —pictórico, escultórico, musical, etc.— el literario es tal vez el más accesible y, por lo tanto, la literatura es una de las actividades que se ofrece a la reflexión crítica y a la adquisición de la “conciencia semiológica” (Pierre Guiraud) que nos puede liberar. Toda obra literaria que vale es una estructura coherente y encierra una cosmovisión personal, porque parte de un fragmento de la realidad y lo recrea, lo sondea y lo interpreta. A su vez, el buen lector interpreta esta interpretación, con lo cual evidencia el poder de comunicación de la literatura y cómo, en algunos casos, hasta ha generado acciones, ya que ella es un hecho social e histórico.

La lectura estudiosa intenta comprender la obra como sistema de valores. Es exégesis y hermenéutica. Es descubrir las leyes internas del texto que sustentan su estética ética. Es el metalenguaje mediador entre los dos sujetos (obra y receptor). Es una práctica semiótica.

Leer, en este sentido, adiestra para leer la vida. El esfuerzo está recompensado con un placer y un espíritu. El lector fácil renuncia a re-crear el proceso desarrollado por el artista modelador de la materia prima; renuncia a penetrar en la variedad de estrategias ingenizadas por aquel y mediante las cuales los niveles semánticos y simbólicos del texto se multiplican y la multidimensionalidad de la obra de arte se pone de manifiesto.

El buen lector busca que la literatura le diga cada vez más, puesto que, anota Octavio Paz, “una obra que dura es una obra que no cesa de producir nuevos significados”.

Para concluir, haré énfasis en estos puntos: en todos los usos que hacemos del lenguaje, mostramos que este código simbólico es nuestra dinámica relación con el mundo.

Trascender el lenguaje es apropiarse de él, para optimizarlo, y de esta forma, trascendemos la realidad que él expresa y nos apropiamos de ella.

Hablar, escuchar, leer, escribir son las actividades en las que construimos textos reales y virtuales, objetivos y subjetivos, referenciales o artísticos. Hablar, escuchar, leer, escribir es **Dia-logar**, es ser y estar a través del logos, a través de la palabra. Y recordemos que todas las actividades humanas tienen que ver con el lenguaje.

Bibliografía complementaria



López J., Gladys Stella, 2000, Los esquemas como facilitadores de la comprensión y aprendizaje de textos, En: Lenguaje (Cali), No, 25, p 40-55,

Miguel Arnaiz, José Luis de; Goñi Grandmontagne, Alfredo, 2000, Organizadores de los textos y comprensión de lectura, En: Revista de Ciencias de la Educación (Madrid), No, 182, abr. - jul. 2000, pp. 189-200

LA LECTURA

Lección 4: Nivel de lectura II: Lectura implícita (interpretación)

Objetivo general

Ampliar las competencias de interpretación textual por medio de la búsqueda de sentidos implícitos del texto a partir de los razonamientos deductivo, inductivo y abductivo, de tal manera que el estudiante pueda profundizar en sus procesos de lectura gracias a que completa e infiere los vacíos y los silencios que deja de forma adrede un texto.

Evidencias

Conocimiento (Saber)	Desempeño (Hacer)	Producto (Resultado)
El estudiante puede diferenciar conceptualmente entre “lo que el texto dice” y lo que el texto quiere decir”, es decir, complementa el plano de la expresión textual con el plano del contenido textual.	El estudiante tiene la habilidad de profundizar en los sentidos de la lectura, de tal manera que puede complementar los silencios adredes del texto y las intencionalidades del autor modelo, por medio de la formulación de conjeturas e hipótesis progresivas.	El estudiante realiza un producto en el que da cuenta de su proceso de interpretación textual (caso concreto, un informe de lectura de carácter argumentativo).

Conocimiento: Iniciación teórica



LA LECTURA INTERPRETATIVA (NIVEL IMPLÍCITO)

En el capítulo anterior analizábamos la lectura literal, es decir, el primer nivel de lectura básico en los procesos de comprensión e interpretación textual. Decíamos que esquemas como el mapa conceptual, el cuadro sinóptico o el cuadro comparativo, y textos como el resumen, sirven como de muestras o productos del desempeño de un estudiante al momento de comprender un texto. Ahora vamos a abordar el nivel de interpretación, donde el lector se arma de unos tanques de aire para profundizar en las aguas de sentido del texto.



Luego de comprender, interpretar. No es posible profundizar en un texto si no se entiende lo que dice. La lectura interpretativa conduce a encontrar qué quiere decir lo que dice el texto y qué es lo que calla. Esto equivale, en otras palabras, a reconocer que un texto comprende tanto lo dicho —lo explícito— como lo no dicho —lo implícito—. Por ello, demanda mayor esfuerzo que la anterior, aunque, insistimos, se pueden (y se deben) realizar al mismo tiempo.

En la lectura implícita sí es posible una lectura más detallada de cada uno de los párrafos, pero siempre teniendo como base un ejercicio intelectual de búsqueda de sentidos. Se lee pensando, conectando ideas o párrafos, asociando sentidos, consultando en el diccionario aquellas palabras desconocidas, relacionando los sentidos más preponderantes del texto con el sentido profundo del mismo (por ejemplo, el título, los intertítulos, aquellos momentos repetitivos). Además de las tareas descritas en el nivel anterior, el lector establece relaciones y asociaciones de significado y de contenido, que le permiten identificar las distintas formas de implicación, de inclusión o exclusión, presuposición, causa-efecto, espacialidad, temporalidad, etc., inherentes a determinados textos. Así mismo, el lector hace continuas inferencias, que son sentidos diversos, ocultos pero escudriñables, que se pueden sacar de manera general (en todo el texto) o de manera local (en las palabras, oraciones o párrafos).

Comparemos algunas inferencias de una frase como (1) “*Juan era pobre, pero honrado*”:

- (a). Los pobres generalmente no son honrados
- (b). La pobreza es consecuencia de la honradez
- (c). La pobreza está asociada con la deshonestidad
- (d). Riqueza y honradez están emparentadas
- (e). Pobreza y honradez tienden a excluirse
- (f). La pobreza obedece a un comportamiento virtuoso

Las inferencias (a), (b) y (e) se establecen sobre la base de lo que se dice. Mientras que las inferencias (c), (d) y (f) se establecen sobre la base de un contenido implícito en los elementos léxicos, en la estructura sintáctica del enunciado o en la información contextual. Es decir, en las inferencias el lector complementa el contenido denotativo (lo que el texto dice) con el contenido connotativo (lo que el texto sugiere).

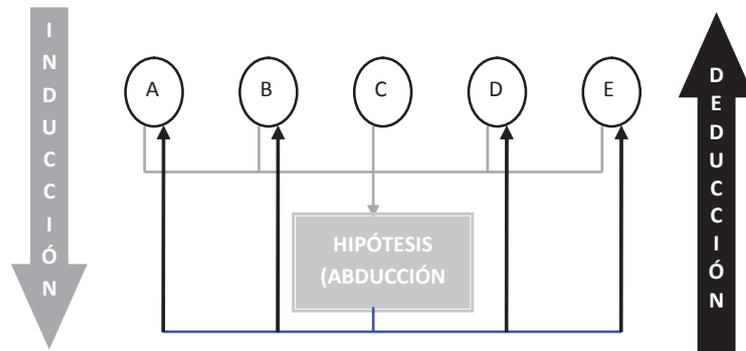
Pero, entonces, ¿cómo puede adquirir un lector las competencias interpretativas? No es fácil dar respuesta a esta pregunta, pero sí podemos dar algunas indicaciones o sugerencias que toman como beneficio de inventario las ya dadas en las anteriores unidades, tanto en los módulos de lectura como en los módulos de técnicas de estudio. Un método significativo y productivo lo adoptamos de los tres tipos de razonamiento filosófico-lógico de la escuela norteamericana de estudios semióticos. Hablamos de los métodos inductivo, deductivo y abductivo.

Por medio de la **inducción**, el lector interpretativo conecta los diversos sentidos del texto para agruparlos en un punto culmen, que reúna y que simplifique los diversos sentidos. Ese momento se convertirá en la **hipótesis** del texto (**abducción**). Luego, por medio de la **deducción**, el lector procede a demostrar y sustentar la hipótesis descubierta.

ALGUNAS PAUTAS PARA LA INTERPRETACIÓN DE TEXTOS

Para interpretar adecuadamente un texto es indispensable que el lector cumpla un papel activo. Esto se puede lograr con la puesta en marcha de los tres tipos de razonamiento:

- La **inducción**: Identificación de las pistas o momentos más significativos del texto (A, B, C, D...) para buscar una hipótesis que explique su sentido global.
- La **abducción**: Resultado del proceso inductivo; en últimas, es una conjetura que tiende a explicar el texto. Es la base del proceso científico, pues consiste en la identificación y formulación de una hipótesis que recoja los resultados de la observación inductiva.
- La **deducción**: Que consiste en un regreso a las pistas, de tal manera que se explique, se argumente, se justifique y se verifique la hipótesis planteada.



Como se observa, el momento más trascendental de este proceso es el razonamiento *abductivo*, esto es, la *hipótesis* como tal. La hipótesis consiste en una idea que agrupa los diversos sentidos posibles del texto. Responde a las preguntas *qué quiere decir el texto, cuál es la intencionalidad del autor, qué comunica el texto*. Consiste en una *sentencia breve, precisa y económica*, pues en pocas palabras reúne los sentidos o la intención del autor o del texto. Consta de tres momentos básicos: su identificación (habilidad inductiva), su formulación (habilidad lingüística), y su demostración y sustentación (habilidad deductiva).

RECOMENDACIONES GENERALES PARA LA INTERPRETACIÓN DE TEXTOS:

1. No puede haber interpretación si no hay comprensión. Debe haber un momento previo en el que el lector **ENTIENDE** el texto (lo puede *parafrasear*, puede hacer un *resumen*, puede dar *testimonio* del texto, etc.).
2. Los buenos textos siempre tienen una *columna vertebral temática* (un hilo conductor principal). La hipótesis debe girar en torno de esta idea principal.
3. Es importante detectar el momento de *clímax* del relato (sobre todo en el caso de los textos literarios). La hipótesis debe girar en torno de este punto de ruptura.



4. El lector eficiente interactúa con el texto formulando *interrogantes*. Estas *preguntas* de interpretación suelen ser los puntos clave para la identificación de las hipótesis.
5. Debe haber una lectura milimétrica de los momentos significativos del texto (el título, los intertítulos, los personajes...) así como de los *detalles* aparentemente intrascendentes. En esta tarea se hace imprescindible el uso del diccionario, además de una lectura cuidadosa de los detalles de construcción (arquitectura, carpintería) del texto.
6. Para lo anterior, resulta válida la lectura no sólo de los *significantes* (palabras), sino también de sus *significados* (aspectos semántico y pragmático) y sus *signos* (lo que representan de la realidad). Cada vocablo posee *tres* caras.
7. Cuando la hipótesis que no es satisfactoriamente comprobada (habilidad deductiva), ello indica falencias en la concatenación de los sentidos parciales (habilidad inductiva). Ante esto, es necesario un nuevo proceso abductivo (buscar una nueva hipótesis). Al propósito, recomendamos complementar las ideas precedentes con lo que dice el profesor Fernando Vásquez Rodríguez en su texto "Lectura y abducción, escritura y reconocimiento", que presentamos en la quinta y última unidad.

Por todo lo anterior, en este nivel, asumimos la lectura como una auténtica práctica semiótica, como un proceso dinámico y flexible de exégesis y hermenéutica, que requiere un lector dialógico, capaz de leer, además del texto, el pretexto, el subtexto, el intertexto y el contexto. Un lector que cumpla el rol de un detective que se fija en cada detalle, cada pista, cada indicio, cada huella textual. Leer de esta manera nos prepara, desde luego, para leer la vida.

Desempeño: Punto de referencia (a modo de ejemplo)



Ejemplo de producto

Vamos a continuar con la lectura del texto "El hijo pródigo", proceso que iniciamos en unidades anteriores. Como si fuera un iceberg, en la anterior lectura literal sólo alcanzamos a ver una punta del gran témpano de hielo. Ahora, como insinuábamos antes, nos equiparemos de un tanque de aire y de aletas para adentrarnos en el mar de posibles sentidos del texto, todo con base en los ya reseñados razonamientos deductivo, inductivo y abductivo. Nota cómo se seleccionan de manera estratégica las pistas (momentos A, B, C, D, E... del texto, que mostrábamos en el gráfico anterior), cómo hay una lectura connotativa de cada una de estas pistas (es decir, qué información ocultan o se puede inferir de cada una de ellas, y que presentamos a manera de conjeturas), y cómo se conectan los hilos invisibles que unen estos momentos por medio de una(s) frase(s) que sintetiza los diversos sentidos, y que ya conocemos con el nombre de hipótesis. Finalmente, observa cómo se demuestra esta aserción desde los mismos momentos o pistas del texto (por medio de la deducción).

<i>UCO- Programa de Comunicación Social</i>	<i>A: Luis Erney Montoya Gallego</i>
<i>Producción e Interpretación Textual</i>	<i>Lectura implícita de “El hijo prodigo”</i>
<i>14 de agosto de 2010</i>	<i>Por: Diego Arvey Núñez Marín</i>

LECTURA IMPLÍCITA DE “EL HIJO PRÓDIGO”

1. Lectura inductiva (Pistas que conducen a una posible hipótesis)

Pistas:

Padre: es comprensivo y misericordioso, muestra un amor infinito que perdona y recibe siempre de manera cariñosa. Tiene características de madre: compasivo y tierno.

Conjetura: el padre es Dios, pues sólo un padre como Dios puede perdonar de la forma que lo hace el padre del relato: sin recriminaciones, antes bien, con una actitud amorosa de recogimiento y alegría por el regreso del hijo menor. Además, es un padre que no requiere una compañera (no hay una esposa en el relato), pues sus características son más allegadas a las mismas cualidades femeninas. Es padre y madre a la vez. Finalmente, es Dios porque la historia es relatada por Jesucristo, su hijo amado, que siempre que se refería al padre, aludía al mismo Creador.

Hijo menor: Es aventurero, necesita experimentar para darse cuenta de las cosas; sin embargo, siente la necesidad de volver al padre. Se ve un tanto indefenso sin la presencia de su padre. Se arrepiente y vuelve a su casa.

Conjetura: el hijo menor somos cada uno de los mortales, que nacemos con la libertad de elegir nuestro camino (casi siempre escogemos el camino errado, pero al final queremos volver por la buena senda).

Hijo mayor: Aunque siempre ha estado con su padre y lo ha servido por años, se muestra rencoroso, egoísta y envidioso del trato que tiene su padre con su hijo menor. Pareciera que le tuviera rabia a su hermano, y le recrimina a su padre: le exige un trato preferencial.

Conjetura: El hijo mayor son los ángeles, que siempre han estado al lado del Creador; sin embargo, uno de ellos, Satanás, sintió envidia y quiso armar su propia “fiesta” aparte con sus “amigos”, esto es, los otros ángeles rebeldes ante Dios, los demonios. Es el mayor enemigo de los humanos.

Jornaleros (siervos, criados): Le sirven tanto al padre como a los dos hijos. Siempre tenían pan de sobra, porque estaban en la casa del padre; de hecho, tenían más privilegios que el mismo hijo menor, cuando éste se marchó.



Conjetura: los siervos son la parte de la creación que está al servicio de los hombres: las plantas, los mismos animales. De hecho, los pájaros –como “jornaleros” de Dios–, no se tienen que preocupar por el alimento, pues ciertamente el padre los provee.

Cerdos: Viven de las inmundicias. Se revuelcan en el fango, comiendo de las sobras que les dan.

Conjetura: los cerdos también representan los demonios, que viven en medio de los pecados, esto es, entre las inmundicias y lo más despreciable.

Hombre del país: Allí llegó el hijo menor cuando se marchó de su casa. Tenía tierras en las que habitaban los cerdos.

Conjetura: cuando el hijo menor se aleja de su padre (Dios), llega inefablemente a las tierras del otro señor, Satanás, que gobierna la tierra del pecado, las inmundicias y las necesidades. El señor del otro país es Leviatán, señor de los cerdos. El texto muestra que cuando el hijo menor habita en las tierras de Leviatán (el pecado, lo más abominable) está perdido, *muerto* ante los ojos de Dios.

Anillo: Como en el matrimonio, significa compromiso, unión, nueva vida. Dos cuerpos que se vuelven uno sólo.

Conjetura: Dios perdona a los pecadores, pero espera de ellos que también respondan a ese compromiso con lealtad y fidelidad.

Vestido más rico: El vestido protege del clima, del frío y del calor. Arropa, cobija.

Conjetura: Dios recibe al pecador arrepentido, y lo arropa en su seno. Lo protege, porque sin su manto se muestra indefenso.

Ternero cebado: Es el alimento que le da el padre al hijo menor.

Conjetura: El alimento puede ser literal o simbólico. Puede ser también la palabra de Dios, las Sagradas Escrituras, que alimentan espiritualmente a los humanos.

Sandalias: Sirven para proteger el andar del hijo menor, para que no siga lastimando sus pies con las piedras y demás obstáculos del camino.

Conjetura: El perdón otorgado por el padre es como un accesorio que sirve para el diario trajinar, cuyo objetivo es proteger a los humanos de los obstáculos, las rocas... todo aquello que impide el correcto caminar humano.

Hacienda: Es lo que le da el padre al hijo menor como herencia. Es el fruto de todo su esfuerzo, que luego da a sus hijos como “testamento” de su amor y de su trabajo por ellos.

Conjetura: La hacienda es la tierra misma, el Paraíso Terrenal que les da Dios a los humanos para que vivan. De hecho, la hacienda es la vida misma. Así, cuando el hijo menor vuelve a la hacienda de su padre, recobra la vida. Fuera de las tierras del padre, el hijo menor aparece como *muerto*.

2. Lectura abductiva (Identificación y formulación de hipótesis)

Hipótesis 1: El relato es en sí un resumen de la historia de la humanidad. Un padre que tiene dos clases de hijos, los menores y los mayores, esto es, los terrenales y los celestiales. Los terrenales son imperfectos, y siempre necesitan la guía de su creador. Los celestiales siempre son fieles a Dios, pero como también tienen libre albedrío, sucedió que algunos de ellos se rebelaron ante Dios, pues querían algo más que seguir siempre a su lado. De allí surge Lucifer, el Ángel Rebelde, que luego se postula como el mayor enemigo de la humanidad, y que busca alejar al hombre de su Creador para llevarlo a sus tierras del pecado, las necesidades y las inmundicias... El lugar que simboliza la verdadera muerte: el estar alejado de Dios.

Hipótesis 2: Dios es un padre cuya misericordia es infinita. Perdona sin tener miramientos o reproches, con su corazón maternal, tierno y regocijador. Se alegra al ver un pecador arrepentido, y lo recibe con alimento —su palabra divina—, con nuevas ropas para protegerlo de las inclemencias del mundo exterior, con sandalias para que siga caminando por la senda adecuada, y con un anillo que cierra el compromiso de una nueva vida, alejada del pecado.

Hipótesis 3: Para Dios, la muerte es no estar más a su lado; es dejar de lado su propuesta de Paraíso Terrenal, y seguir los designios del pecado y de la perdición. No tiene que ver con el latir de un corazón, o con una carne en putrefacción. La vida, en cambio, es permanecer siempre fiel incondicionalmente... Es algo que trasciende la misma “muerte” de la carne.

3. Lectura deductiva e inductiva (argumentación y justificación de las hipótesis)

La actitud del hijo menor es no sólo previsible, sino también “esperada”, más aún porque el lector puede verse identificado en su accionar (alguien podría decir que “yo habría hecho lo mismo”, o “eso era lo que yo hubiera hecho”). La actitud del hijo mayor es también un tanto razonable, con base en las explicaciones que él da. Sin embargo, la actitud del padre es extraordinaria, fuera de lo común. Este hecho se convierte en pista fundamental para argumentar que ese padre NO es un padre terrenal (otra cosa es que “así debería actuar cualquier padre”).

Como el padre es Dios, entonces sus hijos deben tener algún tipo de relación específica con él. El hijo menor representa la humanidad, falible e imperfecta, que generalmente suele tomar el camino errado, pues es el más llamativo. Para descifrar el hijo mayor se parte de la base de que siempre estuvo a su lado, pero muestra indicios de reproches e insinuaciones rebeldes. Los ángeles son los hijos mayores, que siempre han estado con Dios; Lucifer, el Ángel Luz (que incluso era uno de los ángeles con mayor estatus), es ese ángel rebelde que arma su revolución, debido a sus ansias de poder y de egoísmo.



Producto: Ejercicio práctico

Instrucciones básicas



Ahora, con base en la teoría, el análisis y los ejemplos dados, tendrás la tarea de realizar un análisis (interpretación textual) del cuento “El poeta al aire libre”, texto que vienes trabajando varias unidades atrás. Para ello, te sugerimos que dividas el informe en los tres momentos mostrados en el ejemplo, productos respectivos de los razonamientos inductivo, abductivo y deductivo. Ten en cuenta que el ejercicio anterior es sólo una muestra metodológica, que te puede iluminar acerca del método pero no acerca de lo que puedes y vas encontrar en tu proceso de interpretación. No olvides que todo texto es diferente, y por eso cada uno le demanda al lector diferentes formas para descubrir los sentidos. En ese sentido, los descubrimientos que hemos mostrado de “El hijo pródigo”, ni son universales, ni pueden guiar el proceso de interpretación de otro texto, con características, superestructuras y macroestructuras diferentes. Sólo —insíntimos— se puede tomar como un referente metodológico. ¡Adelante!

Bibliografía complementaria



- Ducrot, Oswald, 1982, Decir y no decir. Principios de semántica lingüística. Barcelona: Anagrama.
- Eco, Umberto, 1992, Los límites de la interpretación. Traducción de Helena Lozano. Barcelona: Lumen.
- Eco, Umberto, 1995, Interpretación y sobreinterpretación. Traducción de Juan Gabriel López. Cambridge: Universidad de Cambridge.
- Escandell Vidal, María Victoria, 1993, Introducción a la pragmática. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Horn, Laurance, 1998, Teoría Pragmática. Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge tomo 1: Teoría lingüística: fundamentos. Compilador: Frederick J. Newmeyer, pp. 147 – 179.
- Levinson, Sthepen C., 1989, Pragmática. Barcelona: Teide.
- Oswaldo, Oswaldo, 2002, Reflexiones sobre la abducción. En: Escuela de Orientación Lacaniana, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, argentina. Disponible en Internet en <http://www.eol.org.ar/default.asp?carteles/012-jornadas/odelgado-reflexiones.html>. Consultado el 18 de diciembre de 2005, 3:44 p.m.
- Peirce, Charles Sanders, 1970, Deducción, inducción e hipótesis. Buenos Aires: Aguilar, Biblioteca de iniciación filosófica. Traducción del original de 1878 por Juan Martí Ruiz
- Pérez, Juan Fernando, 1994, Elementos para una teoría de la lectura: lectura e interpretación, Medellín.
- Santaella, Lucía, 1998, La evolución de los tres tipos de argumento: abducción, deducción e inducción. En: Analogía Filosófica XII/1, pp. 9-21.
- Vélez Upegui, Mauricio, 1997, Leer: o el tránsito de la epifanía a la abducción. En: Sociología, Revista de la Facultad de Sociología de UNAULA. No. 20, Jun. pp. 57-66.
- Zuleta, Estanislao, 1985, Conferencia sobre la lectura. En: Sobre la idealización en la vida personal y colectiva y otros ensayos. Santafé de Bogotá: Procultura. Pág. 10-40.

LA ESCRITURA

Lección 4: Tipología textual II: Los textos expositivos-explicativos

Objetivo general

Analizar la definición, características, usos, formas de construcción, procesos y fines prácticos de la tipología textual expositiva-explicativa, de tal manera que el estudiante enriquezca su bagaje académico que le permita responder a las diferentes demandas textuales que se dan en la clase con base en los lineamientos e instrucciones del docente.

Evidencias

Conocimiento (Saber)	Desempeño (Hacer)	Producto (Resultado)
<p>El estudiante es capaz de seguir instrucciones académicas; así mismo, puede diferenciar las intencionalidades de los textos expositivos-informativos (y los compara con las categorías discursivas ya vistas). Además, identifica las características, las habilidades, los procesos y las estructuras diferenciales de textos académicos como el informe de lectura, las relatorías, las reseñas y los protocolos.</p>	<p>El estudiante, con base en unas instrucciones previas, organiza sus intencionalidades y la estructura de su escrito, de tal manera que es capaz de dar cuenta de su proceso de comprensión y análisis comparativo de dos textos relacionados con la misma temática.</p>	<p>El estudiante realiza un escrito expositivo-explicativo (producto de unos lineamientos formulados a partir de la comprensión e interpretación de unas lecturas previas), que visibiliza específicamente en uno de los textos informativos más empleados en la academia: el informe de lectura.</p>





LOS TEXTOS EXPOSITIVOS-EXPLICATIVOS²⁸

Incluyen todos aquellos escritos en los cuales el propósito central es informar, describir o explicar algo de manera lógica, clara y ordenada. Cumplen una función *referencial* porque aluden en forma directa a una realidad o a un tema. Al igual que en los textos narrativos y descriptivos, la función lingüística predominante en los textos expositivos es la *representativa*, es decir, el dar cuenta de una realidad. Para estructurar la información que presentan, emplean una serie de técnicas y de operaciones intelectuales: definición, clasificación, análisis, síntesis, cuantificación, relaciones de causa-efecto, etc. Estos escritos están vinculados con la difusión del conocimiento en los campos de la ciencia, la tecnología o el arte. Hacen parte de ellos los textos científicos, las obras de divulgación, los manuales y muchos artículos periodísticos. Su principal característica es la objetividad.

La mayoría de los textos expositivos están organizados de acuerdo con las siguientes *categorías* (superestructura): presentación del tema, desarrollo y conclusión.

Como lo advierte Fernando Lázaro Carreter, director de la *Real Academia Española*, los escritos expositivos son de vital importancia en el ámbito académico —al fin y al cabo, la exposición es la modalidad a la que más se recurre en la educación universitaria: evaluaciones, notas de clase, informes de laboratorio, monografías, trabajos escritos, informes de lectura, diarios de campo, informes de películas—. Por esta razón, es importante hacer un énfasis especial en su forma y en su configuración.

La descripción *técnica*²⁹, los ejemplos y el resumen son procedimientos empleados con frecuencia en la construcción de textos expositivos.

En el plano textual, los escritos expositivos tienen las siguientes características:

- Procedimientos tipográficos: numeraciones, títulos, subrayados, etc.
- Ausencia de elementos de carácter deíctico, que ligan el texto con el contexto comunicativo (*hoy, ayer, acá, allí...*).
- Abundan las referencias anafóricas, que remiten a elementos o conceptos mencionados en el texto.
- Se relacionan con otros textos mediante citas directas o indirectas.
- Ordenadores discursivos y conectores textuales de tipo lógico y que ponen de manifiesto la organización interna de la información del texto (te recomendamos que retomes los conectores vistos en el módulo de escritura de la primera unidad).
- Hay uso de ejemplos, datos, cifras y demás recursos que le sirven al expositor-escritor para “aterrizar” y ampliar sus ideas. Recordemos que el rol principal que se cumple en esta tipología textual es el del docente que explica y aclara sus conceptos e ideas.

²⁸ Las ideas del presente módulo fueron tomadas de la página de internet: <http://docencia.udea.edu.co/comunicaciones/bajopalabra/capitulos/Unidad14LaEscritura3.PDF> (Lo utilizamos con fines exclusivamente educativos).

²⁹ Para diferenciarla de la literaria. Es un mecanismo insustituible en muchos escritos expositivos; en especial, es muy adecuada para los de las ciencias naturales, físicas y experimentales y para los de medicina.

Uno de los textos característicos de los escritos informativos (explicativo-expositivos) en el ámbito académico es el informe de lectura. Otros, como la relatoría, la reseña y el protocolo los definiremos y ampliaremos con sus respectivos ejemplos al final del presente mediador, en los ANEXOS. Por lo pronto, veamos en detalle lo que es un informe de lectura:

EL INFORME DE LECTURA

El informe de lectura es un texto escrito en prosa que tiene como propósito fundamental suministrar a un lector o a unos lectores una determinada información sobre otro texto escrito. En el medio académico por lo general ese lector es el profesor, quien es el *solicitante* del informe.

De acuerdo con los objetivos que se pretendan alcanzar y el grado de exigencia, un informe de lectura puede exponer, describir, explicar, analizar, interpretar o argumentar³⁰. En los cuatro primeros casos, predomina en el informe la estructura enunciativa; en los dos últimos, predomina la estructura argumentativa.

Así pues, el contenido de un *informe de lectura* es la respuesta a unos interrogantes o a unos requerimientos previos planteados cuidadosamente por el solicitante: *ningún informe de lectura se elabora sin unas exigencias o unos propósitos expresados de antemano*. De hecho, este factor es el que diferencia explícitamente un informe de lectura de otro tipo de productos académicos, como el resumen. Por eso es de vital importancia que los docentes, al adjudicar este tipo de trabajos (válido también para los informes que los profesores solicitan de películas o de conferencias) den puntualmente algunos lineamientos básicos, porque de lo contrario, el estudiante perfectamente puede confundir este tipo de trabajo con un resumen llano.

El informe de lectura es una modalidad de trabajo académico que, practicada con seriedad y aplicación, le permite a un estudiante ampliar sus conocimientos, recoger información, estructurar su pensamiento, forjarse un criterio propio y, adicionalmente, prepararse para abordar otras formas de escritura más complejas —como la *monografía*, el *trabajo de grado* y el *ensayo*—. Al docente, le permite evaluar las capacidades de los estudiantes para dar cuenta de unos compromisos establecidos y para seguir instrucciones, uno de los problemas que más afecta las relaciones de enseñanza-aprendizaje hoy, queja reiterativa sobre todo por parte de los profesores.

Aunque no existen unos parámetros obligatorios ni fijos para estructurar un informe de lectura (puesto que ellos dependen también del tipo de informe de lectura), sí queremos sugerir unas pautas:

1. Referencia bibliográfica del Texto Base (TB).
2. Breve semblanza intelectual del autor del TB (en la medida de lo posible).
3. Ubicación del TB dentro de la producción intelectual de su autor, y dentro de su contexto histórico y sociocultural (intratextualidad).

³⁰ De ahí que se hable de informes de lectura expositivos, descriptivos, explicativos, analíticos, interpretativos y argumentativos. Estos dos últimos se identifican con el *comentario de texto*.



4. Descripción del plan desarrollado por el TB.
5. Exposición de la tesis o el argumento desarrollado en el TB.
6. Ubicación del asunto del TB en relación con otros autores o con otras obras (extratextualidad).
7. Posición personal del informante ante los planteamientos del TB.
8. Citas y opiniones que existen sobre el autor y sobre el tema del TB.
9. Bibliografía consultada y consultable.

Recomendaciones para su elaboración:

1. Realizar una lectura comprensiva del TB.
2. Identificar la macroestructura semántica del TB.
3. Ampliar la información sobre el TB, sobre su autor y sobre su contexto histórico y socio-cultural.
4. Reconocer los propósitos o las exigencias para la elaboración del informe.
5. Desarrollar de manera clara y coherente los argumentos críticos o valorativos sobre el TB.
6. Redactar borradores (proceso de escritura).
7. Narrar en tercera persona.
8. Escribir en prosa; esto es, dividir la intención por párrafos con sentido (no es responder secamente unos interrogantes, ni tampoco sumar frases a partir de los raciocinios que éstos susciten).
9. Comenzar el informe con un párrafo de introducción, y terminarlo con uno de conclusión.

Desempeño: Punto de referencia (a modo de ejemplo)



Lectura inicial



LECTURA UNO: LO IMPORTANTE DEL LENGUAJE PARA SABER ESCUCHAR³¹

Saber escuchar constituye la habilidad más importante que se requiere en el mundo de la comunicación para alcanzar el éxito en la vida profesional y personal. De ella se obtienen tanto un mejor nivel de productividad, comprensión y eficacia en general como un rendimiento superior en el trabajo. Además, ayuda a reducir la pérdida de tiempo y de materiales.

Todos pensamos que escuchar es importante, pero, ¿cuántos de nosotros lo hacemos bien? Me permito informar que sería raro encontrar uno entre cien altos ejecutivos que fuese, de verdad, un buen oyente. Mucha gente centra su atención en lo que va a decir después de que termine de hablar otra persona. Ni siquiera intentan comprobar lo que creen haber oído, y mucho menos reconocer el tono o los matices emotivos. Se trata de errores fundamentales a la hora de emplear esta habilidad

³¹ Robertson, Arthur. 1990. En: "Temas Gerenciales Escogidos: Saber escuchar". Pp. 10-12.

básica. Con independencia de los estudios que haya cursado o de su experiencia, usted debe aprender a escuchar.

Pero, ¿cuánto tiempo ha dedicado usted a entrenarse en el arte de escuchar? ¿Ha asistido a algún curso sobre este tema? ¿En alguna ocasión ha puesto a prueba su capacidad para escuchar? ¿Ha hablado con alguien sobre la forma de escuchar mejor para obtener mayor comprensión y ser más respetuoso hacia sus interlocutores? Probablemente, no. Esta habilidad tan básica suele fallar inclusive en personas de enorme talento si no son buenos oyentes.

¡No quiero oírlo!

Porque si nos juzgáramos a nosotros mismos, no seríamos juzgados —San Pablo.

No a todo el mundo le resulta fácil hacer aflorar su capacidad para escuchar de forma natural. A menudo, incluso a las personas con las que tenemos un trato más personal no les parece necesario escucharnos con atención. Normalmente, todos nos esforzamos sólo con aquello que nos parece crucial. Si se nos presenta la opción de escuchar o no y no nos parece demasiado grande el riesgo de que se nos pase por alto algo importante, la tendencia más normal es desconectar lo antes posible.

Esta clase de resistencia a escuchar se deriva del subconsciente. Las excusas que solemos darnos a nosotros mismos son que estamos muy ocupados, o que pensamos que el valor potencial de la información que podamos recibir no es demasiado elevado o no merece el tiempo que podamos perder en asimilarlo.

Nuestra actitud es: “Otra cosa en que concentrarse, con todo lo que tengo en la cabeza. ¡No quiero oírlo!”.

Sí, en los días febriles en los que vivimos, ser un buen interlocutor requiere un duro esfuerzo. Nos llega una cantidad enorme de información. Somos el blanco de muchos más mensajes de los que cualquier sociedad en la historia de la humanidad haya podido recibir. Nuestra reacción natural ante este bombardeo es intentar en la medida de lo posible poner filtros (si no barreras) a la información. Acostumbramos a lamentarnos de la sobrecarga personal a la que estamos sometidos. Y la verdad es que cuantas más cosas requieren nuestra atención, menos capaces somos de concentrarnos en lo que ya tenemos en la cabeza. Una respuesta lógica y comprensible es crear mecanismos de defensa.

Así es como se presenta la cuestión desde una perspectiva puramente personal. Pero si analizamos el problema desde un ángulo diferente, descubriremos una luz de esperanza. Hay que hacer oídos sordos arbitrariamente —sobre todo en nuestro propio provecho— empleando el lenguaje de saber escuchar para crear y desarrollar fácilmente técnicas de discernimiento. Con ello, ahorraremos nuestro precioso tiempo al no atender a cosas que no nos servirán ni ahora ni nunca, a la vez que nos aseguraremos de no pasar por alto los mensajes que nos puedan afectar para siempre.



Desgraciadamente, en algunos círculos la idea de ser un buen oyente se considera un estigma negativo. Se piensa que es un rasgo pasivo, que no se ajusta a nuestro mundo de frenética actividad.

La falsa premisa de este tipo de actitud es la idea de que la comunicación tiene lugar solamente, o principalmente, a través del habla. Incluso muchos de nosotros creemos perder el control cuando no hablamos, y consideramos que escuchar equivale a no dominar la situación. Y, sin embargo, hablar demasiado puede confundir. Las personas que hablan mucho no deben presuponer que están siendo escuchadas. Tal vez “controlen” menos de lo que les parece.

Por otra parte, conviene no dar por sentado que ser una persona tranquila te convierte en un buen interlocutor de una manera automática. Saber escuchar de una forma activa consiste en algo más que mantenerse sereno. No se puede hablar y escuchar al mismo tiempo. Pero, de igual modo, el silencio no es una garantía de que se está asimilando el mensaje del otro.

Nuestra sociedad ha ignorado virtualmente durante muchos años la necesidad de aprender a escuchar. La explosión de comunicaciones de nuestra era no ha puesto apenas atención en el desarrollo de técnicas para escuchar, y muchas de nuestras desgracias se pueden atribuir hoy en día a este descuido. Debemos a los demás ser buenos oyentes. Ésta es la base de una buena relación de respeto y comprensión mutua. Sin embargo, el saber escuchar tiene para la mayoría de nosotros una prioridad secundaria. Incluso personas inteligentes caricaturizan esta actitud de escuchar al considerarla como un gesto pasivo. Como resultado, nos perdemos sus ventajas.

Una famosa película de hace unos años reconocía el problema lanzando al aire estas palabras: “Ya nadie escucha a nadie”.

Afortunadamente, nunca es tarde para empezar a aprender a escuchar de una forma adecuada. Para adquirir las técnicas, sólo necesita concentración y perseverancia. Los resultados pueden suponerle una revolución en su comunicación con los demás: en casa, en el trabajo, en cualquier lugar donde exista una interacción verbal.

El punto de partida para aprender esta técnica es darse cuenta de que existe comunicación mientras se escucha. En realidad, como oyente puede ser capaz de comunicarse mejor que los que están hablando. Si es necesario, repítase este principio mentalmente y en voz alta. Lo importante no es lo que se dice sino lo que se comunica. Un mensaje no recibido es un mensaje desperdiciado. A medida que se exponga la técnica del Lenguaje para Saber Escuchar se le presentarán opciones en las que nunca había reparado y cuya existencia ignoraba.

En el Lenguaje para Saber Escuchar, utilizará todo el cuerpo. Comenzará con el oído, pero todo se movilizará en usted. Sonreír y asentir no son sino el comienzo de la técnica. Acepte seriamente el reto y permitirá que todo su ser se implique en el proceso de la comunicación. No piense en sí mismo como una esponja indefensa a merced del hablante, sino como una masa de energía emitiendo rayos que absorben los mensajes en infinidad de formas sutiles para estimular, informar, enseñar, convencer, animar y lanzar desafíos. Piense en usted como un elemento a favor de quien está en uso de la palabra para producir un enriquecimiento *mutuo*. Y así se dará cuenta de que el poder inherente al “mero” escuchar es en realidad una auténtica fuerza transformadora.

No cabe duda de que escuchar se considera a veces como una amenaza. Para la mayoría de nosotros, la tolerancia y la flexibilidad tienen sus límites; nos reservamos aspectos de trascendencia vital para nuestra vida que no queremos exponer a ningún tipo de cambio. Estamos en nuestro derecho.

Este tipo de preocupación adquiere especial importancia en el caso de sociedades enteras que se consideran enemigas. No importa. El quid de la cuestión es que incluso en las entrevistas más hostiles se nos presenta la opción de simplemente hacer ruido o de aprovechar la ocasión y tener la inteligencia de escuchar para aprender algo. Ninguna situación es tan negativa como para que no podamos recoger de ella algo de valor y extraer un beneficio personal. Tal vez no sea tan gratificante en el momento como lanzar un insulto, pero a largo plazo es más práctico.

Sorprendentemente, el Lenguaje para Saber Escuchar tiene poco que ver con el sonido real que llega a nuestros oídos. En la práctica, no podemos taparnos los oídos físicamente a no ser que recurramos a algún extraño sistema. Salvo excepciones, como son los deportistas que llevan tapones para no oír los silbidos de la multitud, descartaremos estas medidas. Suprimir el mensaje en la mente es el mecanismo preferido para hacer caso omiso de los sonidos no deseados.

Puesto que escuchar depende en gran manera de los oídos, será muy conveniente apreciar la sorprendente complejidad de estos órganos tan pequeños, una auténtica maravilla de la miniaturización. Estudiar su funcionamiento constituye una de las aventuras científicas y anatómica más interesantes que se puedan imaginar.

¡Pensar que es uno de los pocos órganos humanos de los que hay más de uno! Esto, junto con el hecho de tener una sola boca, es lo que ha llevado a muchos a observar que deberíamos escuchar el doble de lo que hablamos.

Por demasiado evidente, a veces olvidamos la conexión existente entre oír y escuchar. Excepto en los casos en los que existe un defecto en el oído, para escuchar debemos basarnos en este sentido de la percepción. Muchas veces, se puede achacar la falta de comprensión al hecho de que el sonido no llegue tal como se pretende a su destino. Las distracciones pueden ser o no ser la causa. Si no oye claramente lo que le dicen, adopte las medidas necesarias para corregir o compensar la situación.

Otro elemento básico que usted debe omitir es que tal vez su disponibilidad para escuchar no sea suficiente como para convertirle en un buen interlocutor en todos los casos. Deberá guardar difíciles momentos de silencio si con ello ayuda al que habla. Se dará cuenta de que la paciencia es un ingrediente clave en el Lenguaje para Saber Escuchar.



LECTURA DOS: DIEZ REGLAS DEL ARTE DE ESCUCCHAR³²

1. Escucha ideas, no datos

Los buenos historiadores desdeñan los libros de historia que sólo acumulan datos —nombres de reyes, fechas de batallas— sin integrarlos en un marco inteligible.

No caigas en ese defecto al escuchar. No seas un mero recolector de datos. Escucha las ideas. Las ideas son el marco de toda conversación. Las ideas acaso no sean fáciles de encontrar, pero están ahí. Los datos se mencionan únicamente para probar la validez de las ideas. Al escuchar, pregúntate a ti mismo: “¿Por qué me da ese dato?” “¿A dónde lleva?” “De ser cierto, ¿qué demuestra?” “Y si de hecho demuestra una idea, ¿a dónde lleva esa idea?” ***Escucha ideas, no datos.***

2. Evalúa el contenido, no la forma

“Pigmalión”, de George Bernard Shaw, es una de las grandes obras teatrales del pasado siglo. Tanto en su forma original como en la versión musical, “My Fair Lady”, constituyó un éxito artístico y económico.

El profesor Henry Higgins, uno de los personajes principales de la obra, es capaz de descubrir el lugar de nacimiento, el estatus social, la ocupación y muchos otros datos de cualquier persona con sólo oírle pronunciar una frase. Sin embargo, aunque presta atención a cómo le hablan, por lo general se olvida de oír lo que le dicen. Eliza Doolittle le explica una y otra vez que quiere ser aceptada como ser humano, con sus sentimientos y emociones. Higgins, sin embargo, nunca oye el contenido de su mensaje, y, a causa de este descuido, es despreciado para siempre.

Esta historia nos sirve para subrayar una cuestión importante: la esencia de todo mensaje es el contenido; la forma es secundaria. Al escuchar debemos acostumbrarnos a buscar y centrarnos en el contenido.

Se puede hablar con encanto y estilo, agradablemente, sin decir realmente nada. Se puede hablar con aire de autoridad y estar totalmente confundido. Se puede hablar toscamente y decir cosas importantes. ¡Supera los prejuicios y escucha! Quizás te alegres de haberte tomado esa molestia.

Escucha atentamente lo que dice la gente; fíjate en sus palabras, no en su forma de expresarse.

3. Toma notas

El que sabe escuchar sabe también ser flexible. Sabe que el principio básico del arte de escuchar estriba en el reconocimiento de que cada persona es única y hay que escucharla de un modo particular. Con ciertas personas es necesario tomar muchas notas. Con otras, bastan unas pocas. El estilo de las notas debe reflejar el estilo del que habla, ¡no el del que escucha!

Intenta captar tan pronto como sea posible la forma en que el que habla organiza sus ideas, y adapta tus notas a ese estilo formal.

³² La información contenida en este artículo se basa en material elaborado por el Dr. Lyman K. Steil, presidente de la División de Comunicación Oral, Departamento de Retórica, de la Universidad de Minnesota.

En ocasiones, se pueden resumir largos párrafos en una simple frase. Los ejemplos no es necesario recordarlos; su función es ayudar a comprender la idea.

En ocasiones, los datos y los detalles son esenciales: constituyen la esencia de la cuestión. En ese caso, habrá que anotarlos. Cuando el jefe está dando instrucciones o un cliente especificaciones acerca del trabajo que has de hacer, los detalles constituyen el mensaje. Lo mismo se puede decir en el caso de las personas que hablan en público.

Algunos oradores son muy densos: la mayor parte de lo que dicen es importante. Otros necesitan mucho tiempo para exponer cada punto. Algunos hacen un exordio largo y lento pero, cuando entran en materia, dicen mucho en poco tiempo.

Fíjate en el estilo propio de cada uno.

Y fíjate, tanto como en sus palabras, en su actitud. ¿Está diciendo algo con intención de hacer gracia? Entonces probablemente se trata de un ejemplo. ¿Puedes decir por su actitud que se trata de un chiste? ¿O que está diciendo algo verdaderamente importante para él? Estas constituyen señales para el que escucha, para el que toma notas. Estate atento a ellas.

Cuanto mejores sean las notas, tanto mejor habrás escuchado. ***Toma nota: tomando nota se aprende a escuchar.***

4. Concéntrate

El que sabe escuchar evita las distracciones, ya suprimiéndolas, ya resistiéndose al impulso a dejarse llevar por ellas cuando no es posible suprimirlas del todo. El que escucha mal se distrae con facilidad. En verdad, el que escucha mal parece a veces que incluso provoca las distracciones.

Concentrarse tampoco consiste en estar rígido, las mandíbulas prietas, la mirada febril, los nudillos blancos de tensión. Con ese falso género de concentración no se puede hacer nada, ni devolver una pelota en el tenis, ni aprender a bailar, ni disfrutar de una conferencia.

La verdadera concentración es atención, pero atención distendida. Es tener la mente abierta e interesada. Es llegar pronto a la reunión (o a la conferencia, película, obra teatral o discurso) para conseguir un asiento desde donde puedas oír bien, donde los motivos de distracción queden a tus espaldas, no entre tú y el orador.

No esperes a que el que habla capte tu atención; céntrate en él. Pon en él tu mente y tu atención. Busca la esencia de lo que dice. Y, cuando la encuentres, no dejes de atender: puede haber más.

Escucha igual que quisieras que los demás te escucharan a ti; de ese modo, el que habla y tú lograréis la máxima comunicación. La concentración es algo que se nota, y el que habla se dará cuenta enseguida.



Sé consciente de lo que te impide concentrarte, y lucha contra ello.

5. El pensamiento rompe la barrera del sonido

Pensamos cuatro veces más rápido de lo que hablamos. Eso significa que tu pensamiento puede adelantarse al que te está hablando y que después, cuando trates de volver al hilo del discurso, te resultará casi imposible hacerlo. Aun cuando él se exprese con lentitud, te habrá dejado atrás. Intentas entonces adivinar qué ha dicho y qué va a decir..., cayendo así en el fantaseo.

El que sabe escuchar aprovecha la diferencia de velocidad entre el pensamiento y la palabra, empleando el tiempo sobrante en reunir las ideas, interpretar la elección de términos, evaluar la fuerza y la lógica de los argumentos del que habla y responder con gestos de la cara o movimientos corporales.

El que sabe escuchar se pregunta si tal cosa constituye realmente un dato importante, cómo casa tal afirmación con tal otra, si tal manifestación coincide con su propia experiencia...

Aprovecha de modo productivo la diferencia de velocidad entre el pensamiento y la palabra hablada.

6. Escucha activamente

Sigmund Freud fue una de las personas que más profundamente han escuchado a los demás. De hecho, todo el psicoanálisis se basa en escuchar a las personas.

Freud comprendió el valor curativo que tiene el hablar con alguien que nos escuche y nos comprenda. Sabía también que eligiendo las palabras, la forma de hablar (y de no hablar), los movimientos de las manos y las expresiones faciales, revelamos lo más profundo de nuestros pensamientos y sentimientos. Freud aprendió por sí mismo a prestar la máxima atención a todos estos detalles: quienes le vieron trabajar recordaban más tarde que se mostraba extraordinariamente atento, alerta y *vivo* mientras escuchaba.

Escuchar bien es escuchar activamente. Es hacer saber al interlocutor que lo estamos escuchando. Es repetir con palabras nuestras lo que ha dicho, de modo que pueda comprobar si le hemos entendido bien. Es preguntar cuando no hemos comprendido algo y asentir con la cabeza cuando hemos comprendido. Es pensar en las consecuencias de lo que dice nuestro interlocutor y plantear preguntas que se lo hagan ver. Esto da al que habla la oportunidad de rectificar malentendidos y llenar huecos, de modo que el mensaje quede claro.

Escuchar es una labor ardua, pero fructífera. Escucha activamente.

7. Escucha con optimismo

Aunque un tema parezca muy aburrido a primera vista, existen cientos de personas, acaso miles, que han hecho de él el centro de su vida. Al principio quizá parezca aburrido, oscuro, lleno de por menores; pero, si te esfuerzas por interesarte en él, quizá quedes sorprendido al ver el provecho que puedes sacar.

Todos hemos tenido la experiencia de, tras haber sentido antipatía por una persona en un primer momento, verla convertida después en un amigo íntimo ypreciado. Lo mismo sucede con ciertos temas: al principio nos resultan aburridos y luego pasan a ser nuestros favoritos.

Ahora bien, ¿por qué perder el tiempo esperando que una persona o un tema nos atraigan? Existe un medio más adecuado: hacer un esfuerzo consciente para interesarnos desde el principio.

Si nos enfrentamos a las materias nuevas con actitud optimista, podemos encontrarnos con que sucede algo apasionante. El nuevo tema será fácil de asimilar, interesante y, quién sabe, quizás lleguemos a enamorarnos de él y a transmitir nuestro conocimiento a otros

Escucha con optimismo.

8. No saltes a las conclusiones

A veces, empezamos a oír hablar a una persona e inmediatamente nos imaginamos que podemos completar el resto, que sabemos lo que va a decir a continuación, de modo que dejamos de escuchar.

Luego, estamos convencidos de que esa persona ha dicho realmente lo que pensábamos que iba a decir. No obstante, dice que le hemos entendido mal, y seguro que tiene razón.

Saltar a las conclusiones es un fallo común. Al suponer que sabemos lo que viene a continuación, podemos perjudicar seriamente la comprensión de lo que realmente no está diciendo nuestro interlocutor en ese preciso momento. Y a partir de ahí, todo va de cabeza, perdemos el hilo de la conversación y nos hundimos, sin esperanza de salvación, en las arenas movedizas de nuestra mente. ***Espera. Sigue a la escucha. Atiende. Limpia tu mente de ideas propias y escucha las del otro. No saltes a las conclusiones.***

9. Mantén la mente abierta... contén los sentimientos

Ten cuidado con las palabras que tienen carga emotiva, palabras que ponen en movimiento pensamientos, sentimientos y recuerdos. Para el que escucha mal, que se distrae fácilmente con cualquier cosa, la lista de palabras de este género es prácticamente infinita. El que escucha mal parece estar a la espera de la palabra errónea para perder el hilo de la conversación o distraerse del tema central de la misma.

Hay palabras de este estilo que no se pueden ignorar, pero siempre se puede reducir el peligro al mínimo. Recuerda qué palabras provocan en ti sentimientos. Luego, cuando oigas alguna de ellas en una conversación o en un discurso, toma nota simplemente de su presencia y sigue adelante, centrando la atención en las ideas esenciales. De esta manera podrás contrarrestar el potencial efecto perturbador de esas palabras.

Mantén la mente abierta... contén los sentimientos.

10. Ejercita la mente

Todos sabemos que, en el caso del trabajo físico, sólo mediante el esfuerzo puede uno crecer, fortalecerse, aumentar su capacidad y mejorar sus logros. Lo mismo se puede decir del trabajo mental: sólo manejando temas difíciles ganamos confianza en nuestras facultades mentales y las desarrollamos.



Si, cuando se plantea una cuestión compleja, lo que haces es “desconectar”, perderás una gran oportunidad de aprender, de descubrir, de ampliar tus horizontes. Todos hemos tenido la experiencia de cómo, una vez que hemos dominado un campo de conocimientos y nos hemos familiarizado con él, nos ha servido para comprender otros campos más complejos. Se trata de un sentimiento embriagador, uno de los goces del aprender. Sentimiento que sólo se puede vivir sí al escuchar acogemos con ilusión y recibimos no con temor la información compleja que nos llega.

No hay diferencia entre el nivel de inteligencia del que escucha bien y el del que escucha mal. Pero éste y aquél tienen actitudes marcadamente diferentes frente a las materias difíciles. ***La actitud esforzada del que escucha bien le lleva a ampliar su horizonte intelectual y ampliar su capacidad de concentración.***

LECTURA TRES: LA TRISTEZA³³

La capital está envuelta en las penumbras vespertinas. La nieve cae lentamente en gruesos copos, gira alrededor de los faroles encendidos, se extiende, en fina, blanda capa, sobre los tejados, sobre los lomos de los caballos, sobre los hombros humanos, sobre los sombreros.

El cochero Yona está todo blanco, como un aparecido. Sentado en el pescante de su trineo, encorvado el cuerpo cuanto puede estarlo un cuerpo humano, permanece inmóvil. Diríase que ni un alud de nieve que le cayese encima le sacaría de su quietud.

Su caballo está también blanco e inmóvil. Por su inmovilidad, por las líneas rígidas de su cuerpo, por la tiesura de palos de sus patas, parece, aun mirado de cerca, un caballo de dulce de los que se les compran a los chiquillos por un copec. Hállase sumido en sus reflexiones: un hombre o un caballo, arrancados del trabajo campestre y lanzados al infierno de una gran ciudad, como Yona y su caballo, están siempre entregados a tristes pensamientos. Es demasiado grande la diferencia entre la apacible vida rústica y la vida agitada, todo ruido y angustia, de las ciudades relumbrantes de luces.

Hace mucho tiempo que Yona y su caballo permanecen inmóviles. Han salido a la calle antes de almorzar; pero Yona no ha ganado nada.

Las sombras se van adensando. La luz de los faroles se va haciendo más intensa, más brillante. El ruido aumenta.

—¡Cochero! —oye de pronto Yona—. ¡Llévame a Viborgskaya!

Yona se estremece. Al través de las pestañas cubiertas de nieve ve a un militar con impermeable.

—¿Oyes? ¡A Viborgskaya! ¿Estás dormido?

Yona le da un latigazo al caballo, que se sacude la nieve del lomo. El militar toma asiento en el trineo. El cochero arrea al caballo, estira el cuello como un cisne y agita el látigo. El caballo también estira el cuello, levanta las patas, y, sin apresurarse, se pone en marcha.

³³ Chejov, Anton. 1885. La tristeza. Disponible en: <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/rus/chejov/tristeza.htm>

—¡Ten cuidado! —grita otro cochero invisible, con cólera—. ¡Nos vas a atropellar, imbécil! ¡A la derecha!

—¡Vaya un cochero! —dice el militar—. ¡A la derecha!

Siguen oyéndose los juramentos del cochero invisible. Un transeúnte que tropieza con el caballo de Yona gruñe amenazador. Yona, confuso, avergonzado, descarga algunos latigazos sobre el lomo del caballo. Parece aturdido, atontado, y mira alrededor como si acabase de despertarse de un sueño profundo.

—¡Se diría que todo el mundo ha organizado una conspiración contra ti! —dice con tono irónico el militar—. Todos procuran fastidiarte, meterse entre las patas de tu caballo. ¡Una verdadera conspiración!

Yona vuelve la cabeza y abre la boca. Se ve que quiere decir algo; pero sus labios están como paralizados, y no puede pronunciar una palabra.

El cliente advierte sus esfuerzos y pregunta:

—¿Qué hay?

Yona hace un nuevo esfuerzo y contesta con voz ahogada:

—Ya ve usted, señor... He perdido a mi hijo... Murió la semana pasada...

—¿De veras?... ¿Y de qué murió?

Yona, alentado por esta pregunta, se vuelve aún más hacia el cliente y dice:

—No lo sé... De una de tantas enfermedades... Ha estado tres meses en el hospital y a la postre... Dios que lo ha querido.

—¡A la derecha! —óyese de nuevo gritar furiosamente—. ¡Parece que estás ciego, imbécil!

—¡A ver! —dice el militar—. Ve un poco más aprisa. A este paso no llegaremos nunca. ¡Dale algún latigazo al caballo!

Yona estira de nuevo el cuello como un cisne, se levanta un poco, y de un modo torpe, pesado, agita el látigo.

Se vuelve repetidas veces hacia su cliente, deseoso de seguir la conversación; pero el otro ha cerrado los ojos y no parece dispuesto a escucharle.



Por fin, llegan a Viborgskaya. El cochero se detiene ante la casa indicada; el cliente se apea. Yona vuelve a quedarse solo con su caballo. Se estaciona ante una taberna y espera, sentado en el pescante, encorvado, inmóvil. De nuevo la nieve cubre su cuerpo y envuelve en un blanco cendal caballo y trineo.

Una hora, dos... ¡Nadie! ¡Ni un cliente!

Mas he aquí que Yona torna a estremecerse: ve detenerse ante él a tres jóvenes. Dos son altos, delgados; el tercero, bajo y chepudo.

—¡Cochero, llévanos al puesto de policía! ¡Veinte copecs por los tres!

Yona coge las riendas, se endereza. Veinte copecs es demasiado poco; pero, no obstante, acepta; lo que a él le importa es tener clientes.

Los tres jóvenes, tropezando y jurando, se acercan al trineo. Como sólo hay dos asientos, discuten largamente cuál de los tres ha de ir de pie. Por fin se decide que vaya de pie el jorobado.

—¡Bueno; en marcha! —le grita el jorobado a Yona, colocándose a su espalda—. ¡Qué gorro llevas, muchacho! Me apuesto cualquier cosa a que en toda la capital no se puede encontrar un gorro más feo...

—¡El señor está de buen humor! —dice Yona con risa forzada—. Mi gorro...

—¡Bueno, bueno! Arrea un poco a tu caballo. A este paso no llegaremos nunca. Si no andas más aprisa te administraré unos cuantos sopapos.

—Me duele la cabeza —dice uno de los jóvenes—.

—Ayer, yo y Vaska nos bebimos en casa de Dukmasov cuatro botellas de caña.

—¡Eso no es verdad! —responde el otro— Eres un embustero, amigo, y sabes que nadie te cree.— ¡Palabra de honor!

—¡Oh, tu honor! No daría yo por él ni un céntimo.

Yona, deseoso de entablar conversación, vuelve la cabeza, y, enseñando los dientes, ríe atipladamente.

—¡Ji, ji, ji!... ¡Qué buen humor!

—¡Vamos, vejestorio! —grita enojado el chepudo—. ¿Quieres ir más aprisa o no? Dale de firme al gandul de tu caballo. ¡Qué diablo!

Yona agita su látigo, agita las manos, agita todo el cuerpo. A pesar de todo, está contento; no está solo. Le riñen, le insultan; pero, al menos, oye voces humanas. Los jóvenes gritan, juran, hablan de mujeres. En un momento que se le antoja oportuno, Yona se vuelve de nuevo hacia los clientes y dice:

—Y yo, señores, acabo de perder a mi hijo. Murió la semana pasada...

—¡Todos nos hemos de morir!—contesta el chepudo—. ¿Pero quieres ir más aprisa? ¡Esto es insoportable! Prefiero ir a pie.

—Si quieres que vaya más aprisa dale un sopapo —le aconseja uno de sus camaradas.

—¿Oyes, viejo estafermo?—grita el chepudo—. Te la vas a ganar si esto continúa.

Y, hablando así, le da un puñetazo en la espalda.

—¡Ji, ji, ji! —ríe, sin ganas, Yona—. ¡Dios les conserve el buen humor, señores!

—Cochero, ¿eres casado? —pregunta uno de los clientes.

—¿Yo? ¡Ji, ji, ji! ¡Qué señores más alegres! No, no tengo a nadie... Sólo me espera la sepultura... Mi hijo ha muerto; pero a mí la muerte no me quiere. Se ha equivocado, y en lugar de cargar conmigo ha cargado con mi hijo.

Y vuelve de nuevo la cabeza para contar cómo ha muerto su hijo; pero en este momento el chepudo, lanzando un suspiro de satisfacción, exclama:

—¡Por fin, hemos llegado!

Yona recibe los veinte copecs convenidos y los clientes se apean. Les sigue con los ojos hasta que desaparecen en un portal.

Torna a quedarse solo con su caballo. La tristeza invade de nuevo, más dura, más cruel, su fatigado corazón. Observa a la multitud que pasa por la calle, como buscando entre los miles de transeúntes alguien que quiera escucharle. Pero la gente parece tener prisa y pasa sin fijarse en él.

Su tristeza a cada momento es más intensa. Enorme, infinita, si pudiera salir de su pecho inundaría el mundo entero.

Yona ve a un portero que se asoma a la puerta con un paquete y trata de entablar con él conversación.

—¿Qué hora es? —le pregunta, melifluo.

—Van a dar las diez —contesta el otro—. Aléjese un poco: no debe usted permanecer delante de la puerta.



Yona avanza un poco, se encorva de nuevo y se sume en sus tristes pensamientos. Se ha convencido de que es inútil dirigirse a la gente.

Pasa otra hora. Se siente muy mal y decide retirarse. Se yergue, agita el látigo.

—No puedo más —murmura—. Hay que irse a acostar.

El caballo, como si hubiera entendido las palabras de su viejo amo, emprende un presuroso trote.

Una hora después Yona está en su casa, es decir, en una vasta y sucia habitación, donde, acostados en el suelo o en bancos, duermen docenas de cocheros. La atmósfera es pesada, irrespirable. Suenan ronquidos.

Yona se arrepiente de haber vuelto, tan pronto. Además, no ha ganado casi nada. Quizá por eso —piensa— se siente tan desgraciado.

En un rincón, un joven cochero se incorpora. Se rasca el seno y la cabeza y busca algo con la mirada.

—¿Quieres beber? —le pregunta Yona.

—Sí.

—Aquí tienes agua... He perdido a mi hijo... ¿Lo sabías?... La semana pasada, en el hospital... ¡Qué desgracia!

Pero sus palabras no han producido efecto alguno. El cochero no le ha hecho caso, se ha vuelto a acostar, se ha tapado la cabeza con la colcha y momentos después se le oye roncar.

Yona exhala un suspiro. Experimenta una necesidad imperiosa, irresistible, de hablar de su desgracia. Casi ha transcurrido una semana desde la muerte de su hijo; pero no ha tenido aún ocasión de hablar de ella con una persona de corazón. Quisiera hablar de ella largamente, contarla con todos sus detalles. Necesita referir cómo enfermó su hijo, lo que ha sufrido, las palabras que ha pronunciado al morir. Quisiera también referir cómo ha sido el entierro... Su difunto hijo ha dejado en la aldea una niña de la que también quisiera hablar. ¡Tiene tantas cosas que contar! ¡Qué no daría él por encontrar alguien que se prestase a escucharle, sacudiendo compasivamente la cabeza, suspirando, compadeciéndole! Lo mejor sería contárselo todo a cualquier mujer de su aldea; a las mujeres, aunque sean tontas, les gusta eso, y basta decirles dos palabras para que viertan torrentes de lágrimas.

Yona decide ir a ver a su caballo.

Se viste y sale a la cuadra.

El caballo, inmóvil, come heno.

—¿Comes? —le dice Yona, dándole palmaditas en el lomo—. ¿Qué se le va a hacer, muchacho? Como no hemos ganado para comprar avena hay que contentarse con heno... Soy ya demasiado viejo para ganar mucho... A decir verdad, yo no debía ya trabajar; mi hijo me hubiera reemplazado. Era un verdadero, un soberbio cochero; conocía su oficio como pocos. Desgraciadamente, ha muerto...

Tras una corta pausa, Yona continúa:

—Sí, amigo..., ha muerto... ¿Comprendes? Es como si tú tuvieras un hijo y se muriera... Naturalmente, sufrirías, ¿verdad?

El caballo sigue comiendo heno, escucha a su viejo amo y exhala un aliento húmedo y cálido. Yona, escuchado al cabo por un ser viviente, desahoga su corazón contándoselo todo.

Ejemplo de producto

INSTRUCTIVO

1. Relea de manera comprensiva los dos textos relacionados con la Escucha: “La Tristeza” (Anton Chéjov), “Lo importante del lenguaje para saber escuchar” (Arthur Robertson) y “Diez reglas del arte de escuchar” (Lyman K. Steil).

2. Aplique las recomendaciones para la lectura comprensiva vistas en las primeras unidades (subrayado, glosas, toma de notas, creación de códigos propios de lectura, resumen, mapas conceptuales, cuadros sinópticos...).

3. Lea el instructivo “Informe de lectura” que está en este módulo.

4. Realice un informe de lectura con base en los tres documentos, que no sobrepase tres páginas tamaño carta, con base en los siguientes lineamientos.

- Qué aspectos deberíamos tener en cuenta para cualificar nuestra habilidad comunicativa de la escucha.
- Por qué no escuchamos como lo deberíamos hacer.
- Ventajas y beneficios del saber escuchar bien, y por el contrario, consecuencias negativas que pueden sobrevenir si no sabemos escuchar bien.
- Relaciones temáticas de los textos.
- Aporte personal (comentarios que complementen y fijen una posición personal con base en los aspectos tratados por los textos).

5. El primer párrafo del informe debe ser de introducción, donde se plantee el texto, se contextualice y se presente el escrito. El segundo, tercer y cuarto párrafos deben incluir los resúmenes respectivos de los tres textos. Luego, en los párrafos de desarrollo, se abordan los puntos dados para hacer el informe. El último párrafo debe ser de conclusión (síntesis de lo tratado, donde se redondea el escrito).



<i>UCO- Programa de Psicología</i>	<i>A: Luis Erney Montoya Gallego</i>
<i>Técnicas de la Comunicación</i>	<i>Informe de lectura</i>
<i>2 de junio de 2010</i>	<i>Por: Diego Arvey Núñez Marín</i>

LA TRISTEZA DE NO SABER ESCUCHAR

El saber escuchar es una habilidad de gran importancia en la comunicación, ésta se requiere para alcanzar el éxito en la vida profesional y personal. Existen técnicas o reglas para aprender a escuchar, todo depende de cada uno ponerlas en práctica y entender que no siempre se tiene el control cuando se habla, y hoy día más que nunca es importante saber escuchar debido a la intolerancia y la cantidad de información que manejamos.

Conocer la importancia del lenguaje para saber escuchar y las diez reglas del arte de escuchar nos servirán para adquirir técnicas de mejoramiento de la escucha. Como estas habilidades no se han trabajado desde la niñez, al principio puede ser difícil e incluso podemos poner barreras inconscientemente, pero con esfuerzo, concentración, paciencia y discernimiento de la información realmente valiosa, y dejando de lado la inservible, nos iremos perfeccionando en el arte de escuchar.

El fin de adquirir estas técnicas y conocimientos en el ámbito universitario es aplicarlas en las demás materias y en la vida cotidiana para dar mejores rendimientos, ahorrar tiempo y tener mejores relaciones interpersonales.

Hemos hablado de la importancia de saber escuchar y las ventajas que esto nos puede traer, pero realmente no hemos dedicado tiempo ni dinero al hecho de entrenarnos en el arte de escuchar que, como toda arte, necesita dedicación y perfeccionamiento.

Muchas veces buscamos excusas para no escuchar que no son más que mecanismos de defensa. Cuando sabemos escuchar discernimos fácilmente la información, esto nos ayuda a ser imparciales frente a muchos temas evitando así ser arbitrarios con nosotros mismos o con los demás.

Es una idea equivocada creer que el que habla tiene el control y que escuchar equivale a no dominar la situación; cuando se escucha se puede observar en el que habla sus gestos y movimientos, y se puede llegar a muchas conclusiones de esa persona, tal como lo hacía Freud, gracias al buen manejo del lenguaje de la escucha.

Lo importante no es lo que se dice, sino lo que se comunica, un mensaje no recibido es un mensaje desperdiciado, suprimir el mensaje en la mente es el mecanismo preferido para hacer caso omiso de los sonidos no deseados.

A pesar de que el oído es un órgano muy pequeño, nos es dado en cantidad de dos, mientras la boca es sólo una, de lo que se puede definir que se debería escuchar el doble de lo que se habla.

Contamos con unas reglas que nos dan valiosos aportes para lograr aprender a escuchar, entre ellos encontramos que en una conversación, charla, conferencia o cualquier tipo de comunicación la esencia son las ideas, no los datos que nos validan estas ideas.

Es necesario cuando escuchamos alejar los prejuicios, sólo debemos escuchar atentamente al que habla, concentrándonos en escuchar el contenido del mensaje y no la forma de hablar, esto además nos ayuda a asimilar la información mejor y nos facilita la toma de notas.

Cuando escuchamos se debe tener la mente abierta e interesada, debemos captar la atención del que habla, así podemos aprovechar las cualidades de nuestro cerebro, el cual nos permite pensar cuatro veces más rápido de lo que hablamos, esto quiere decir que mientras escuchamos podemos ir mentalmente resumiendo, interpretando lógicamente las ideas, aprovechando productivamente esta diferencia de velocidad del pensamiento y el habla.

Ya antes se había mencionado que no sólo se escucha con los oídos, también nos hablan los gestos, movimientos y las actitudes, y el éxito de una buena escucha depende de escuchar activamente y con mente positiva. Cuando ponemos barreras ante un tema determinado, sea porque el interlocutor no se expresa bien, no nos gusta o es difícil, nos bloqueamos y desconcentramos. Si antes de comenzar cualquier conversación o de recibir cualquier información dejamos de lado esta predisposición se nos facilita la escucha y el entendimiento.

Muchas veces nos adelantamos a sacar conclusiones de lo que nos están diciendo y nos concentramos tanto en la idea que tenemos que no logramos comprender la esencia de lo que se nos habla. Cuando escuchamos no nos debemos dejar llevar de nuestras experiencias, vivencias o recuerdos, ya que esto nos forma otras ideas de lo escuchado, que con seguridad no van a ser las que se quieran transmitir en el momento.

No podemos pensar que la persona que tiene un buen nivel de escucha es más inteligente que la que no lo tiene, ya que todos tenemos las mismas capacidades, sólo que nos falta disciplina, ejercitación y actitud positiva para ampliar nuestros horizontes intelectuales.

En la lectura “La tristeza”, se observa cómo Yona en todas sus formas trata de expresar la gran tristeza que le ha causado la muerte de su hijo, pero no encuentra quien lo escuche. En el desarrollo de su trabajo encuentra algunas personas que le oyen parte de su historia, pero no se interesan en lo que le pasa, no escuchan sus gestos, su mirada triste, su dolor, pero sí se dejan llevar por prejuicios, tal vez por su apariencia y forma de expresarse no les interesa ir más allá.

Nos damos cuenta cómo en el mundo de hoy día cada quien está inmerso en sus vidas, en sus problemas, y no nos permitimos escuchar tantas cosas que nos grita la vida; este pobre hombre necesita desahogar su corazón y al no encontrar alguien humano con quien hacerlo, encuentra alivio contándole toda su historia a su caballo, que aunque no puede hablar, en ese momento parecía escucharle y darle consuelo con su actitud calmada y sus gestos.

Entonces podemos concluir que escuchamos la mayor parte de nuestras vidas, incluso escuchamos antes de nacer, desde el vientre, sólo que no nos hemos preocupado por perfeccionar este valioso arte que nos puede mejorar un sinnúmero de tareas que tenemos que hacer cotidianamente, haciéndonos más eficientes, productivos e incluso más humanos.



Pensemos en la gran importancia que tiene saber escuchar en un mundo que nos exige cada día más, donde la información que recibimos es tanta que muchas veces no logramos procesarla y por ello incumplimos o hacemos las cosas como no son, por el afán de dar respuesta y cumplimiento a todo. Si somos capaces de discernir la información y concentrar la atención en lo realmente importante estaremos más ubicados y enfocados en nuestras tareas diarias dando un mejor rendimiento.

En conclusión, la idea es perfeccionar nuestra escucha con estas reglas y este lenguaje de la comunicación, para aplicarlas en todas las materias que estamos viendo actualmente y que veremos en el transcurso de nuestra carrera y nuestro diario vivir.

Bibliografía

Chejov, Anton, 1885, “La tristeza”. Disponible en: <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/rus/chejov/tristeza>. Consulta: 31 de mayo de 2010

Robertson, Arthur, 1990, “Lo importante del lenguaje para saber escuchar”, *en: Temas Gerenciales Escogidos: Saber escuchar*. Págs. 10-12.

Steil, Lyman K., “Diez reglas del arte de escuchar”. La información contenida en este artículo se basa en material elaborado por el autor, presidente de la División de Comunicación Oral, Departamento de Retórica, de la Universidad de Minnesota y asesor especial de Sperry. Sin más datos bibliográficos.

Producto: Ejercicio práctico



Instrucciones básicas



INSTRUCTIVO

1. Relee de manera comprensiva los dos textos relacionados con la escritura: “Escribir, un oficio de tenaces” de Lucy Mejía (que encontrarás a continuación), y “Sólo lo difícil es estimulante”, de Fernando Vásquez Rodríguez (que leíste en la anterior unidad y del cual ya debiste realizar un mapa conceptual).
2. Aplica las recomendaciones para la lectura comprensiva vistas en las primeras unidades (subrayado, glosas, toma de notas, creación de códigos propios de lectura; resumen, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, etc.).
3. Lee el instructivo “Informe de lectura” que está en este módulo.
4. Realiza un informe de lectura con base en los dos documentos, que no sobrepase tres páginas tamaño carta, a partir de los siguientes lineamientos.

- ¿Por qué dicen ambos textos que la escritura es una tarea “difícil” y que por eso se convierte en un “oficio de tenaces”?
- Recomendaciones metodológicas y conceptuales para la escritura de textos (que dan ambas lecturas).
- ¿En qué consiste, en últimas, la inspiración (según ambas lecturas)?
- ¿Cuál es la conexión que debería existir entre la lectura y el dominio del lenguaje, según los dos textos?
- Aporte personal (comentarios que complementen y fijen una posición personal con base en los aspectos tratados por los textos).

5. Recuerde:

- Un informe de lectura no es contestar secamente unas preguntas. Es realizar un texto cohesionado que tiene como base unos puntos establecidos con anterioridad (los puntos anteriores).
- No es un resumen, pero se vale de él.
- Se debe hacer con nuestras propias palabras. Evitar copiar frases literales. Debe haber construcción, generalización y supresión.
- No necesariamente desarrolla los postulados dados para el informe de una manera secuencial. Usted podrá comenzar y terminar con el que desea.

6. Insistimos: los anteriores son sólo los puntos que guían el proceso de elaboración del informe de lectura. No es responder los interrogantes; es hacer un texto lógico y coherente (dividido por párrafos con sentido completo) en el que dé cuenta de los anteriores puntos. Tampoco es redactar el informe siguiendo linealmente el desarrollo de los interrogantes dados (usted debe ordenar el escrito, y para ello, comenzar con la pauta que cree más indicada y, en todo caso, relacionar los puntos de manera armónica y lógica).

7. El primer párrafo del informe debe ser de introducción, donde se plantee el texto, se contextualice y se presente el escrito. El segundo y tercer párrafos deben incluir los resúmenes respectivos de ambos textos. Luego, en los párrafos de desarrollo, se abordan los puntos dados para hacer el informe. El último párrafo debe ser de conclusión (síntesis de lo tratado, donde se redondea el escrito).

8. Recuerde que todo informe debe estar acompañado de los respectivos datos bibliográficos de los textos.

9. El tipo de informe de lectura que se pide para este caso es de carácter analítico e interpretativo, es decir, debe tener estructura argumentativa (no basta sólo con describir o exponer las temáticas). Por eso se necesita cierta dosis de **criterio** para su redacción. Este criterio lo da la profundidad con la que se lee el texto y la atención que haya puesto en la lectura.





ESCRIBIR... UN OFICIO DE “TENACES”³⁴

Escribir en épocas remotas era, según parece, un trabajo facilísimo. Cuestión de más o menos sed o de suerte con las mujeres, dirían unos cuantos, puesto que el agua y la mujer estaban asociadas al poder creador de la palabra. Si esto era así, el escritor se limitaba a ser un escribiente cuyo único oficio era copiar lo que “otras” le dictaban, y me refiero a otras porque el mismo Homero, a quien se le atribuyen La Ilíada y La Odisea, reconocía que en su caso particular, la inspiración tenía cuerpo de mujer, y explicaba además que para cada expresión del canto en general había una dama protectora. Por esta razón eran nueve las *musas*, que así era como se las llamaba.

Hijas de Zeus, padre de todos los dioses, y de Mnemosina, considerada la personificación de la memoria, habitaban ellas en fuentes o ríos consagrados a su culto y adonde poetas y adivinos concurrían con la seguridad de recibir con la bebida, el soplo inspirador que les permitía ser consagrados por sus famosas obras.

La expresión literaria se vio favorecida con la ayuda de siete de estas musas. A Clío le correspondía la historia; a Euterpe la poesía lírica; a Talía la comedia; a Melpómene la tragedia; a Erato la poesía erótica; a Polimnia el himno, y a Calíope la poesía épica. Las otras dos se dedicaban a la danza —la cual era inspirada por Terpsícore—, y la astronomía, por Urania. Las nueve eran regidas por el dios Apolo a quien, por atribuírsele el orden, el equilibrio y la belleza de las formas propias de la creación artística, se le consideraba también inspirador de músicos y poetas.

Hoy, la cuestión no es tan fácil como lo narran las leyendas, y aunque se siga atribuyendo a la inspiración un sexo femenino, esa mujer resulta, para muchos, esquiva y traicionera: exige tiempo, constancia y miramientos. No es cuestión de quedarse a la espera de que llegue y por arte de magia se resulte con temas, palabras y recursos que permitan ufanarse de ser versiones nuevas de Cervantes o posibles candidatos a un premio literario.

Redactar puede ser una tortura

Si escribir no es el fruto de un soplo, tampoco es el resultado de una orden, y es por eso que a veces y gracias a algunos profesores de Español, redactar se vuelve una tortura, pues basta que el profesor diga “redacten una composición no muy larga; puede ser de una página” para quedarse frío. Son 22 renglones, tan sólo eso, y sin embargo igual podrían ser 1.000 o 50. ¿Y ahora sobre qué escribo? ¿Cómo lo hago? ¿Y cómo dar gusto al “profe” que además nos dice ... que la letra sea legible, que cuidado con las comas, los puntos y las mayúsculas, que no olviden las márgenes y espacios, el aseo, el orden lógico y el título, ah, y que mucho ojo con ese “vil asesinato literario”, ese al que en el diccionario mencionan como “plagio”.

³⁴ Barrera A., Lucy. En: *El Colombiano* (dominical), Medellín, 25 de agosto de 1994.

Es el momento de la angustia, de mirar con envidia a aquel amigo al que con burla llaman “el poeta” por la facilidad que tiene para hilvanar historias y soltar, así como al descuido, una que otra frase de esas que nos parecen literarias. “El papel aguanta todo” nos decimos, por tanto no hay afán y cualquier cosa nos sirve. Pero inmediatamente se recuerda que lo que está escrito, escrito está, y por lo tanto puede ser tomado como un testimonio de cuanto somos y sabemos, y si además hay nota... entonces hay que hacer un esfuerzo y salir del recurso tan usado de escribir sobre por qué no nos gusta escribir o por qué es que me enfurece que pretendan que en clase de Español seamos todos escritores. ¡Qué difícil resulta escribir algo importante, hacerlo en una hora y además cumpliendo tantas normas!

Todos hemos padecido esta angustia de estar ante una hoja en blanco y tener que llenarla; todos sabemos del terror que producen las palabras: son tantas, tan nuestras, tan conocidas y sin embargo ¡tan difíciles de organizar! Por el susto y la cobardía que nos producen, se claudica sin dar respuesta a interrogantes como: ¿De dónde brotan la creatividad y la imaginación? ¿Cómo lograr que las palabras reproduzcan aquello que se piensa? ¿Ser escritor supone llevar una vida bohemia, difícil, atormentada?, y muchos otros que paralizan nuestra mente dejándola tan en blanco como la misma página.

¿Dónde está el tema?

Hay tanto de qué escribir y sin embargo en el momento preciso no se nos ocurre nada. Al leer a otros tal vez se encuentre que el tema resulta conocido: “Yo hubiera podido escribir sobre eso” nos decimos; y es que el tema, motivo o asunto literario está ahí, a nuestro alcance. Es cuestión de atreverse, pues nadie puede decir tranquilamente que si no escribe es por falta de “algo” en qué inspirarse.

El mundo en que vivimos nos proporciona innumerables fuentes de inspiración; basta con aguzar los sentidos, observar las criaturas racionales o irracionales, analizar los hechos cotidianos, o simplemente detallar el paisaje. En una palabra, es andar con espíritu de fotógrafo, atento siempre a registrar la realidad con ángulos y técnicas distintas. Y si el mundo exterior no nos inspira por lo común y cotidiano, con mirar hacia adentro es suficiente; auscultamos el alma, racionalizar nuestros propios sentimientos y así dejarles ver a otros aquello que se piensa, que se siente. El mundo de los otros es igualmente rico en experiencias y de él también podemos valernos. Sirve el leer cuanto caiga en nuestras manos, pues los libros, buenos o malos, siempre nos aportan ya que en ellos se encuentra registrada la presencia del hombre a lo largo de los tiempos. Y si leer no es suficiente, la referencia oral se puede igualar en importancia a cualquier elemento bibliográfico. En esta tradición está la memoria del pueblo, sus mitos, las leyendas y todo aquello que conforme su verdadera historia.

Sin lugar a dudas las leyendas y los cuentos infantiles han contribuido a que creamos que lo real carece de importancia y que el tema hay que buscarlo en otro mundo, aquel de ficción, de fantasía, en donde la vida se transforma de manera tal que apenas conserva un leve contacto con la realidad. Pensamos entonces que es en ese mundo fantástico, poblado de duendes, brujas, princesas encantadas, o más modernamente robots, seres extraterrestres y naves espaciales, donde se encuentra el verdadero motivo literario.



Por eso, a veces no se escribe, pues se está en constante búsqueda de aquello que creemos es “creación pura, producto de la nada”, pero sea cual fuere la fuente de inspiración —y aunque se recurre al tema más exótico y extraño—, es posible que pronto se descubra que no hay un tema inédito, intocado, y que lo realmente importante es el estilo, la forma particular de presentarlo.

Definitivamente es oficio de “tenaces”. Hay que ponerle corazón y esfuerzo. No es para tontos, perezosos, faltos de ensoñación o de entusiasmo; se necesita la pasión creadora que lo convierta en oficio vital, prolongación del yo y en la mejor manera de expresarse.

Bibliografía complementaria



- Alzate Yepes, Teresita, 2000, El diario de campo: instrumento en el trabajo educativo, En La Gaceta Didáctica (Medellín), No, 03, sept. 2000, pp. 11-13
- Calderón, Dora Inés, 2002, Sobre textos académicos, En: Enunciación (Bogotá), No, 06, dic. 2001 pp. 35-43
- Castañó García, Jorge Et. All, 2008, Evaluación en el aula: del control a la comprensión, Bogotá: Alcaldía de Bogotá
- Lugo González, Armando, 2007, Comprensión y producción de textos científicos, - 1, ed., Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Ogle, Donna M, 2001, Como apoyar la participación activa en la lectura de textos expositivos, Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura, (Buenos Aires), Vol., 22, No, 04, dic., 2001, pp. 18-25
- Perelman, Flora, 2001, Textos argumentativos: su producción en el aula, En Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura, (Buenos Aires), Vol., 22, No, 02, jun., 2001, pp. 32-45
- Pérez Suarez, Juan Manuel, 2002, Guía para informes académicos, Medellín
- Vargas Franco, Alfonso, 2007, Escribir en la universidad: reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos, - 1, ed., Cali: Universidad del Valle

Unidad N.º 5

LAS TÉCNICAS DE ESTUDIO

Lección 5: El cuadro comparativo

Objetivo general

Analizar la definición, características, usos y procedimientos del cuadro comparativo, como un esquema pertinente para sistematizar aquellos textos cuya estructura interna se basa en contrastes o antítesis sostenidas, o como mecanismo para codificar la lectura comparada.

Evidencias

Conocimiento (Saber)	Desempeño (Hacer)	Producto (Resultado)
El estudiante identifica las diferencias y similitudes entre un resumen, un mapa conceptual, un cuadro sinóptico y un cuadro comparativo. Específicamente, se apropia de la manera de construir, presentar, organizar y conectar este último tipo de esquema gráfico.	El estudiante es capaz de identificar las categorías mentales y conceptuales (implícitas y explícitas) con las que un autor construye su texto. Además, tiene la habilidad de generar paralelos sostenidos entre las diversas ideas del discurso.	El estudiante realiza un cuadro comparativo de las temáticas internas del texto asignado para tal fin, y lo hace de tal manera que sea pertinente tanto en su construcción (forma) como en su fidelidad y coherencia temática (fondo).





ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LOS CUADROS COMPARATIVOS

La última técnica de estudio que abarcaremos en este mediador es el cuadro comparativo. Esta estrategia es más que útil para decodificar aquellos textos en los que la organización interna se basa en el contraste, la comparación, la antítesis y la oposición de términos, conceptos, ideas, temas, puntos de vista, interpretaciones o racionamientos. Es importante señalar que, en este orden de ideas, el cuadro comparativo sistematiza las diferencias internas de un texto, pero también sus similitudes y sus puntos de encuentro. No obstante, es bueno tener en cuenta que este tipo de esquema se utiliza no sólo para la comparación interna (intertextualidad), sino también para la comparación entre dos o más textos del mismo autor (intratextualidad) o de dos o más textos de diferentes autores, pero cuyas macroestructuras o superestructuras tienen algún punto de convergencia o divergencia (extratextualidad).

El cuadro comparativo —así como el resumen, el mapa conceptual y el cuadro sinóptico— es un producto del proceso de comprensión de un texto. Por ello, para hacer este tipo de esquemas es necesario que se pongan en práctica los métodos de lectura que señalamos en la primera unidad. El subrayado, las glosas, el uso del diccionario, el parafrasear... se convierten en materia prima para realizar un buen cuadro comparativo (e, insistimos, un buen resumen, un buen mapa conceptual, un buen cuadro sinóptico).

Luego de la lectura rápida, viene la relectura: en ella, se hace imperativo la identificación y selección de las categorías que serán la base de la comparación. Estas categorías NO necesariamente están explicitadas en el texto; es más, la mayoría son el producto de la inmersión del lector en los sentidos implícitos del texto. Por otro lado, estas jerarquías se deben centrar tanto en los aspectos de fondo (ideas, conceptos, argumentos...) y como en los de forma (ejemplos, estructuras, maneras de argumentar y presentar las ideas, recursos, elementos textuales...).

Con la realización adecuada de cuadros sinópticos se va organizando los textos en categorías y, con ello, el sujeto lector va ordenando sus propias categorías. Es, en últimas, una interacción fortalecedora entre el sujeto y el objeto, esto es, entre el lector y el texto. El primero va organizando su mente y va confrontando sus esquemas ya construidos con los que se encuentra en el texto. Para ello, va asimilando la información (adecua el conocimiento a los esquemas ya elaborados), o la va acomodando (ajusta sus esquemas a la información nueva que plantea el texto). En últimas, se asiste a un proceso de aprendizaje. En relación con el segundo, el texto, el sujeto lector logra profundizar en sus sentidos, trabajar en su decodificación, “desbaratar” sus categorías, para luego volverlo armar tanto en forma como en fondo. De este modo, el lector logra llegar a las posibles intencionalidades del autor modelo con base en la piedra angular de esta interacción: el texto mismo.

En últimas, el cuadro comparativo es una muestra de la integración del conocimiento en categorías que analizan el texto, el mundo, la vida misma... en cuanto a sus disyuntivas o sus similitudes. Por lo anterior, es una excelente herramienta para la exposición grupal y, por extensión, para la sistematización de discusiones, de observaciones fenomenológicas, de tensiones y distensiones de alguna realidad.

Desempeño: Punto de referencia (a modo de ejemplo)**Lectura inicial****LECTURA 1:
MÁS INTELIGENCIA³⁵****Dice un estudio que es más costoso tratar de derrotar a la guerrilla con actividad militar**

“Si las Farc no existieran habría que inventarlas: son la principal excusa para el desbordado gasto militar” y para justificar la reelección, dicen los académicos Diógenes Campos y José Fernando Isaza, ex presidente de Mazda y actual rector de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, en un documento sobre la evolución del conflicto, del cual extraigo estas cifras asombrosas:

El gasto militar se ha disparado de 2,2 por ciento del PIB en la época de la Violencia a cerca de 6,5 por ciento. El de EE.UU., con guerra de Irak, asciende a 4,04 por ciento. El número de soldados por 1.000 habitantes pasó de 2,5 en 1957 a 5 en 2007. Entre 2002 y 2006 había 4,9 soldados por cada subversivo. En 2007 hubo 15,5 soldados por cada guerrillero.

Por cada 100 subversivos retirados del conflicto por bajas o desertiones, la guerrilla reclutó 84 nuevos. Se han desmovilizado más de 25.000 miembros de las AUC, de los 12.000 que, de acuerdo con el gobierno, integraban ese grupo.

En 2008, 81,2 por ciento de los empleos públicos y 58,4 por ciento de los sueldos del presupuesto central, estarán ocupados o serán devengados por personal asignado a labores de defensa, seguridad y policía. El gasto en defensa es igual a la suma de todas las transferencias en salud, educación y saneamiento ambiental. El 65 por ciento de la inversión total del gobierno se destina a inversión en equipo militar.

Está creciendo exponencialmente el pasivo pensional de las FF. MM.: por cada peso de gasto militar, 47 centavos tienen que ser transferidos hoy a pago de pensiones.

Si se calcula que el 30 por ciento del presupuesto militar se destina a la lucha contrainsurgente, y esa cifra se divide por los subversivos puestos fuera de combate, el costo por cada guerrillero dado de baja o desmovilizado es 616 millones de pesos. Si se descuentan los guerrilleros nuevos, en un período de 4 años, el costo sube a 1.500 millones y, en el 2007, llega a la astronómica cifra de 5.662 millones de pesos.

35 Lara Saliva, Patricia. 2008. “Más inteligencia”. *El Colombiano*. Medellín, 12 de febrero, p. 5.



El estudio concluye que “la política de derrotar a la guerrilla priorizando la actividad militar es costosa y puede conducir a resultados no apropiados. Como la guerrilla tiene una gran capacidad de recuperación de sus efectivos... se requiere una política... que podría estar formada por la combinación del accionar militar con un “encarecimiento” del reclutamiento de la guerrilla”.

Por último, Campos e Isaza dicen que hay un terreno favorable al reclutamiento de jóvenes, limitado fundamentalmente a 63 municipios, donde “los adolescentes tienen pocas esperanzas de hallar un “destino” que los entusiasme”, y donde “la guerrilla y los paramilitares les ofrecen reconocimiento, pertenencia y un salario”.

Pregunto: ¿no sería más eficaz y menos costoso invertir buena parte del presupuesto militar en hacerles la vida más fácil y agradable a los niños y a los jóvenes de esos municipios? ¿No sería más inteligente conseguir que, por cada guerrillero desmovilizado o dado de baja, no existiera un solo adolescente que en Colombia quisiera huir de su medio para ingresar a la subversión? ¿No sería más rentable ser más inteligentes?

LECTURA 2: SI SE ACABARA LA GUERRILLA...³⁶

Cálculos de cuántas cosas positivas para el país habrían ocurrido si las Farc no existieran

“Si las Farc no existieran habría que inventarlas; son la principal excusa para el desbordado gasto militar”. Así lo afirman, con algo de cinismo, los académicos Diógenes Campos y José Fernando Isaza que recoge, para ponerse de acuerdo con ellos, la articulista Patricia Lara Salive.

Yo también estoy de acuerdo en que si no existieran las Farc el gasto militar sería mucho menos, pero de ninguna manera en la parte que encierra un mucho de “mala leche”. No habría que inventarlas sino que todo, o todo, se solucionaría en este país.

Dicen que el gasto militar se ha disparado del 2,2 por ciento del PIB al 6,5 por ciento y que en los Estados Unidos el gasto asciende al 4,04 por ciento. Claro que el PIB del segundo es multiplicado por mucho el PIB nuestro.

Si no existieran las Farc seguramente que este gasto se reduciría drásticamente, pero como las Farc existen, secuestran, matan, acaban con los pueblos, vuelan torres de energía, contaminan las aguas para producir drogas, acaban con los bosques tropicales, pulmones de la humanidad, vinculan menores de edad a sus filas y muchas atrocidades más, entonces el gasto militar tiene que aumentar para acabar con ese flagelo, que el número de soldados por mil habitantes pasó de 2,5 de 1957 a cinco en 2007.

Si no existieran las Farc, seguramente que volveríamos a una cifra menor de ese 2,5, pero como las Farc existen... Y, siguen existiendo, hay que el número de soldados a más de cinco por mil habitantes. Esa tendrá que ser la razón para acabar con el que en 2008 el 81,2 por ciento de empleos públicos y

³⁶ Del Campo, Ignacio. “Si se acabara la guerrilla”. *El Colombiano*, Medellín, 20 de febrero de 2008, p.4.

58,4 por ciento de sueldos del presupuesto central, estarán ocupados o serán devengados por personal asignado a labores de defensa, seguridad y policía; pues claro, es que hay guerrilla, existen las Farc y hay que combatirlas. Estas cifras también nos muestran que los sueldos para los servidores de la defensa y la policía son menores en porcentajes que los demás.

Lógico, si el 81,2 por ciento de los empleados devengan 58,4 por ciento del presupuesto central es porque ganan menos que el 18,8 por ciento de los demás empleados que devengan el 41,6 por ciento. Hay que ver si se les puede mejorar el sueldo.

Que es mayor el gasto en la defensa que las transferencias a las regiones para educación y salud. Pues claro, es que hay guerrilla y esa guerrilla hay que combatirla para salir del problema. Si las Farc se acabaran esos mayores recursos irían para educación y salud para los colombianos. Pero como existen las Farc, esos recursos se necesitan para combatirlas y encontrar la paz.

Dicen que cada guerrillero dado de baja o desmovilizado le cuesta al Estado 616 millones de pesos. Es un costo increíble para un país pobre, pero, si no existieran las Farc, no habría este gasto y se podría vivir mucho mejor, con buenas vías, con una educación para todo el pueblo colombiano, con buen servicio de salud hasta en los rincones más alejados. Pero como las Farc existen...

Dicen que “hay un terreno favorable al reclutamiento de jóvenes limitado fundamentalmente a 63 municipios, donde los adolescentes tienen pocas esperanzas de hallar un ‘destino’ (trabajo) que los entusiasme” y donde “la guerrilla y los paramilitares les ofrecen (¿les cumplen?) reconocimiento, pertenencia y un salario”.

Si las Farc no existieran, esos jóvenes de las veredas de esos 63 municipios podrían cultivar los campos, podrían tener educación y salud, podrían vivir mucho mejor que en el mismo monte con la guerrilla. Pensemos que, a pesar del pesimismo y “mala leche” de los académicos, hoy apenas quedan en esas circunstancias tan adversas. Para algo ha servido la Seguridad Democrática.

Y hay que seguir en ella porque las Farc existen todavía, si las Farc no existieran se podría vivir mucho mejor.

Ejemplo de producto

<i>UCO- Programa de Comunicación Social</i>	<i>A: Luis Erney Montoya Gallego</i>
<i>Producción e Interpretación textual</i>	<i>Cuadro Comparativo</i>
<i>30 de mayo de 2010</i>	<i>Por: Diego Arvey Núñez Marín</i>



	Más inteligencia (Patricia Lara Salive)	Si se acabara la guerrilla (Ignacio del Campo)
Titular	<ul style="list-style-type: none"> - Menos informativo. - Implícito. - No es completo (elíptico). - Complejo. - Más corto - Connotativo - Abstracto 	<ul style="list-style-type: none"> - Informativo. - Explícito. - Desarrolla una idea completa. - Simple. - Más largo - Denotativo - Concreto
(LEAD primer párrafo)	- Acude a un estudio, y lo usa para hacer énfasis en la prominencia de los investigadores, y para sentar su posición en contra del Gobierno	- Acude a un estudio, y lo usa para criticar la posición de los investigadores y de la columnista Lara Salive (“Algo de cinismo”).
Posición del autor	<ul style="list-style-type: none"> - Se opone al gasto militar. - Opositor de las políticas del gobierno de urno (Seguridad Democrática) 	<ul style="list-style-type: none"> - De acuerdo con el gasto militar. - Partidario de las políticas gubernamentales (Seguridad Democrática)
Propósito (Acto Illocutivo)	- Criticar el accionar del Gobierno en cuanto al gasto exagerado en lo militar, mientras existe un descuido en lo social	- Justificar el gasto militar hacia una causa razonable
Texto en general (Acto locutivo)	<ul style="list-style-type: none"> - Acude a un estudio previo (se remite a una cita textual) para apoyarlo y ampliarlo. - Alude al raciocinio - Se basa en estadísticas y cifras - Amplía las cifras y los datos del estudio 	<ul style="list-style-type: none"> - Acude a un estudio previo (se remite a una cita textual) para criticarlo. - Alude al sentido común - Se basa en anáforas (“dicen que...”, “si no existieran las Farc...”) - Refuta las cifras y los datos del estudio
Efecto que busca (Acto Perlocutivo)	<ul style="list-style-type: none"> - Convencer al lector de que el gasto militar esconde otros problemas (sociales, políticos, educativos). - En últimas, que lo que hace el Gobierno ante las Farc es una solución poco inteligente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Convencer al lector de que el problema lo constituyen las Farc, y que todos deberíamos estar a favor del Gobierno en esta lucha. - En últimas, que el gobierno hace lo correcto.
Visión (Subtítulo en negrilla)	- Negativista (en contra de una realidad)	- Positivista (a favor de una realidad)
Sentido	- Mensaje indirecto: Las Farc son la excusa perfecta para la reelección	- Mensaje directo: Mientras existan las Farc, habrá que combatir las

Uso de recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Más argumentativo - Invita a la reflexión - Se remite más a datos estadísticos y al análisis de los mismos - Alude a la razón - Usa las cifras del estudio para sublimarlas (“cifras asombrosas”) 	<ul style="list-style-type: none"> - Más emotivo - Invita a la acción solidaria - Se remite más al inconsciente colectivo - Alude al corazón - Usa las cifras del estudio para minimizarlas (“Hoy apenas quedan 63 municipios”)
Relaciones sintagmáticas	- El gasto en violencia es igual a la suma de todas las transferencias en salud, educación y saneamiento ambiental. En sí, el gobierno es culpable de los descuidos en estos ámbitos.	- Las Farc son sinónimo de asesinatos, de atentados contra el medio ambiente, de actos atroces, de falta de oportunidades para la educación y la salud... en sí, de violencia
Relaciones paradigmáticas	- El problema de la violencia en Colombia se debe a una falta de políticas de fondo que ataquen la estructura, no el problema latente o circunstancial. Es una salida más inteligente propender por los derechos básicos del ciudadano, que acabar con la guerrilla por vías militares	- Si las Farc no existieran, Colombia no sería uno de los países que históricamente ha sido catalogados como uno de los más violentos del mundo. Tampoco existiría la Seguridad Democrática, y quizás Uribe no sería el presidente.
Juicios “Si las Farc no existieran...”	Habría que inventarlas: son la principal excusa para el gasto militar	No habría que inventarlas; todo se solucionaría en este país

Producto: Ejercicio práctico

Instrucciones básicas



Ahora, con base en la teoría, el análisis y los ejemplos dados, tendrás la tarea de realizar un cuadro comparativo de las ideas expresadas en el texto “La Sociedad de los lectores muertos”, que leímos en el módulo de lectura de la segunda unidad. Ten en cuenta identificar varias categorías de análisis (te sugerimos como medida que no sean menos de siete categorías), y tratar de mirar todos los contrastes y similitudes que establece internamente el texto. ¡Adelante!



Bibliografía complementaria



- López J., Gladys Stella, 2000, Los esquemas como facilitadores de la comprensión y aprendizaje de textos, En: Lenguaje (Cali), No, 25, p 40-55,
- Pozo Municio, Juan Ignacio, 1999, El aprendizaje estratégico, - 1. ed., España: Santillana
- Vieiro, Pilar; Peralbo, Manuel; Risso, Alicia, 1998, Importancia del uso de esquemas y feedback correctivo en tareas de comprensión lectora, En: Estudios de Psicología (Madrid), No, 60, 1998, pp. 69-77

LA LECTURA

Lección 5: Nivel de lectura III: Lectura complementaria (crítica)

Objetivo general

Profundizar en el proceso lector, en esta oportunidad con la presentación del sustento teórico y un breve ejemplo de la lectura complementaria, de tal manera que el lector complemente su proceso de interpretación y comprensión textual que ha venido realizando desde las unidades anteriores.

Evidencias

Conocimiento (Saber)	Desempeño (Hacer)	Producto (Resultado)
El estudiante puede diferenciar conceptualmente entre lo que es una postura “crítica” y una postura simplemente “criticona”.	El estudiante es capaz de diferenciar las ideas propias (suscitadas a partir del contexto del texto) de las ideas intrínsecas del texto. Hace procesos de construcción de sentidos individuales, pero supeditados a una realidad textual.	El estudiante realiza un producto en el que da cuenta de su proceso de crítica textual (caso concreto, un ensayo con base en las normas APA y algunas indicaciones relacionadas con las normas Icontec).

Conocimiento: Iniciación teórica



LA LECTURA COMPLEMENTARIA (NIVEL CRÍTICO)

La lectura complementaria es considerada como un nivel de alta complejidad y de enorme productividad para el lector. Comprende en su totalidad los dos niveles anteriores, es decir, se convierte en un nivel acumulativo que recupera conceptual y metodológicamente la comprensión y la interpretación.



Según el tipo de texto, la valoración es posible desde variadas perspectivas. Son múltiples las ópticas desde las cuales el texto puede ser interrogado. Pero, en todos los casos, el sujeto lector lo somete a una minuciosa evaluación crítica. La crítica no indica que necesariamente se tome una posición en contra del texto. Entendemos este nivel como la oportunidad que tiene el lector para interactuar con el texto, de tal manera que se complete el ciclo comunicativo iniciado por un autor; luego, el producto de este lector podrá ser complementado por otro lector que se enfrente ante su lectura crítica (esta cadena es lo que teóricos como Umberto Eco llamaban la *Semiosis Ilimitada*). Entonces, la crítica no sólo se puede hacer desde la oposición: también se puede hacer desde la complementariedad, la ampliación, la contextualización, la profundización, etc.

Esta lectura referencia valoraciones y juicios, elaborados tanto a partir del texto leído como de sus relaciones con otros textos (intra y extratextualidad), lo que necesariamente deberá conducirnos a la escritura de uno nuevo. Sin duda, lo anterior equivale a poner en plena actividad la enciclopedia cultural o competencia intelectual del lector.

Lo que más nos interesa destacar de la lectura valorativa es su vínculo imprescindible con la escritura: sólo la escritura nos permitirá dotar de una estructura cohesiva y coherente esa valoración crítica del texto leído. Por lo tanto, si pretendemos evaluar, de manera efectiva la calidad de nuestra interpretación de un texto complejo, el mejor reto será escribir sobre él. Por todo lo anterior, en esta última unidad el módulo de la escritura, que aborda los textos argumentativos, con énfasis en el ensayo, está intrínsecamente ligado con la habilidad de lectura.

En suma, un lector crítico no “traga entero”, pero tampoco se ciega en un criticar por criticar. El lector crítico complementa el texto, esto es, la intencionalidad comunicativa de un autor. Puede ser algo que al autor le faltó, o le sobró, o que no fue lo suficientemente claro. Puede ser un momento incongruente dentro del texto, o puede ser el saludable propósito de destruir paradigmas o estereotipos. Este es el espacio para las ideas, para la argumentación. De un buen proceso crítico puede surgir un excelente *ensayo*.

Desempeño: Punto de referencia (a modo de ejemplo)



Ejemplo de producto

<i>UCO- Programa de Comunicación Social</i>	<i>A: Luis Erney Montoya Gallego</i>
<i>Producción e Interpretación Textual I</i>	<i>Lectura complementaria “El hijo Pródigo”</i>
<i>17 de septiembre de 2010</i>	<i>Por: Diego Arvey Núñez Marín</i>

LECTURA COMPLEMENTARIA “EL HIJO PRÓDIGO”

A. Gramatical

La historia se ve que es relatada por un narrador (Lucas), quien relata lo que a la vez cuenta otra persona (“Y continuó...”). Esa “otra” persona es Jesucristo, protagonista principal de los evangelios, y quien solía hablar por medio de parábolas a la muchedumbre, pero siempre con el objetivo de hacer más entendible el mensaje del Creador.

Prodigiosamente quiere decir “derrochador” (como lo fue el hijo menor), pero también quiere decir “generoso”. En ese sentido, el hijo menor puede ser pródigo en ambos sentidos. (Dios es un Creador generoso en bondad y en misericordia, y recordemos que el hombre fue hecho “a imagen y semejanza” del creador).

Cerdos: Simbolizan la putrefacción, las inmundicias, que se alimentan de las sobras y que se revuelcan en su propio estiércol. Es lo más vil, sucio y despreciable. Simbolizan lo impuro, los pecados.

Hay dos momentos en que se repite la frase “Padre, pequé contra el cielo y contra ti. Ya no soy digno de llamarme hijo tuyo, tenme como a uno de tus jornaleros”. Ambos provienen del hijo menor, pero hay una diferencia entre ellos: El primero responde sólo a un “pensamiento”, un “deseo lejano” (“y reflexionando dijo”); el segundo responde a un “hecho” (“se levantó y fue a su padre”). El relato repite estas frases literalmente, pues paradójicamente implica que hay una “diferencia” enorme entre pensar algo, y luego realizarlo.

La segunda frase que repite casi literalmente el relato es “Este hijo mío había muerto y ha vuelto a la vida; se había perdido y ha sido encontrado. Convenía festejarlo y alegrarse de ello”. Es una reiteración del punto de vista del padre (Dios) acerca de la vida y la muerte. Vida es permanecer a su lado, muerte es alejarse de él, esto es, permanecer en el pecado.

B. Crítica

El título “El hijo pródigo”, con el que se le conoce popularmente a esta parábola (e, incluso, así figura en algunas biblias), parece ser un guiño al papel fundamental que cumple el hijo menor en el relato. Si bien es cierto que el personaje principal —por sus características y “proezas”— es el padre (Dios), el título implica un llamado a la especie humana, de lo preponderante que es su papel en la historia de la creación. No en vano hay también una gran “proeza” en ese retorno al padre, en volver realidad las palabras (practica la teoría), y en salir del fondo del pecado con base en la humildad y el arrepentimiento.

El texto “El hijo pródigo” puede tomarse como un derrotero para seguir por los padres, pues muestra cómo el perdón, la comprensión, la misericordia y el amor hacia los hijos, a pesar de lo que pase, se erigen como el camino más loable para cultivar en medio de las dificultades. Estos mismos reque-



rimientos, difíciles de cumplir, constituyen la pista principal para afirmar que el relato no presenta la historia de una familia cualquiera, o un padre cualquiera, pues *cualquiera* no hubiera procedido de esta manera, sin al menos un reproche, y menos con una actitud tan abierta e incluso con presentes que “preman” al hijo que regresa. De igual modo, es interesante cómo la lectura “cambia” la concepción “muerte/vida” que generalmente se maneja en la vida cotidiana, y que se aleja de los conceptos relacionados con las sensaciones corporales, la vitalidad o la ausencia/presencia en esta Tierra. Para la divinidad, estos conceptos no tienen nada que ver con funerales, ni con cementerios, pues la perspectiva que se presenta es netamente espiritual.

Finalmente, de la lectura se deduce que Dios responde al reproche que le hace el hijo mayor (Luzbel) con otro reproche, como queriendo decirle: *¿Por qué esa actitud beligerante o de insurgencia, si todo lo que tengo es tuyo? ¿Qué necesidad hay de rebelarse?*

Producto: Ejercicio práctico

Instrucciones básicas



Ahora, con base en la teoría, el análisis y los ejemplos dados, tendrás la tarea de realizar un análisis de lectura complementaria del cuento “El poeta al aire libre”, el cual ya has leído, comprendido e interpretado. La tarea consiste en que vas a dar tu aporte, producto de la reflexión y de los hallazgos de los precedentes niveles de lectura. Te sugerimos que para esta crítica tengas en cuenta los movimientos de lectura (extra, intra, supratextualidad) y el análisis de la superestructura y de los recursos gramaticales del texto.

Ten presente que buscamos un lector crítico, no criticón. Es decir, el debate se hace con ideas y argumentos, no con simples calificativos o un uso exagerado de adjetivos. ¡Adelante!

Bibliografía complementaria



- Abad Corpa, Eva Et. All, 2003, Lectura crítica de la lectura científica, En: Enfermería Clínica (España), Vol., 13, No, 01, ene. – feb. 2003, pp. 32-40
- Arenas Gómez, María Stella, 2006, Formación de lectores críticos en la Universidad, Cuadernos de Lingüística Hispánica (Tunja), No, 08, oct. 2006, pp. 190-200
- Argudin, Yolanda; Luna, María, 2001, Libro del profesor: desarrollo del pensamiento crítico: para acompañar aprender a pensar leyendo bien: habilidades de lectura a nivel superior, - 1, ed., México: Universidad Iberoamericana: Plaza y Valdés
- Atwood, Beth S, 1983, Como desarrollar la lectura crítica, España: Ediciones Ceac
- Barragán Gómez, Rafael Alberto, 2005, Análisis crítico del discurso en textos multimedios, En: Lenguaje (Cali), No, 33, nov. 2005, pp. 361-376
- Benavides B, Jorge E, 2008, Una aproximación interdisciplinaria del análisis crítico del discurso (ACD) al estudio de la historia, Revista Historia de la Educación Colombiana, No, 11, 2008, pp. 9-31
- Bloom, Harold; Cohen, Marcelo, 2005, Como leer y por qué, - 5, ed., España: Anagrama

LA ESCRITURA

Lección 5: Tipología textual III: Los textos argumentativos

Objetivo general

Analizar las características y estructuras de los textos argumentativos, con énfasis en el ensayo académico, con el propósito de que el estudiante complemente sus habilidades para narrar, describir, explicar y exponer ideas, con las de sustentar sus reflexiones a partir de sus competencias de lectura, investigación y formación de un criterio propio.

Evidencias

Conocimiento (Saber)	Desempeño (Hacer)	Producto (Resultado)
El estudiante identifica la definición, las características, los requisitos, las exigencias, los recursos y la especificidad discursiva del ensayo, y está en capacidad de compararlo (acentuando en las diferencias), a partir de las tipologías textuales ya reseñadas.	El estudiante identifica una posible hipótesis, relacionada con las habilidades de lecto-escritura, la cual demostrará con base en los aprendizajes adquiridos durante el ejercicio sistemático del mediador. Además, enriquece su idea con textos que él mismo busca en la internet y en la biblioteca, y que giran en torno de la misma temática.	El estudiante realiza un ensayo (texto argumentativo) en el que claramente diferencia —por medio de los criterios de referencias de las normas APA— las ideas propias de aquellas que corresponden a las fuentes que le sirven de sustento académico.





LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS³⁷

Argumentar es formular de modo claro, ordenado y estratégico una serie de razones con el propósito de convencer de unas ideas a un receptor. El objetivo de la argumentación es presentar conceptos que sirvan para sustentar una determinada forma de pensar, a fin de convencer a otros para que acepten unas ideas y se adhieran a ellas o, por el contrario, para disuadirlos y llevarlos a que asuman una nueva actitud, tomen una decisión o ejecuten una acción.

La argumentación se utiliza, por lo general, para desarrollar temas que provocan *controversia*. Una argumentación jamás puede ser **constrictiva**, siempre debe dar cabida a la *discrepancia*. Si todos los argumentos fueran contundentes, no habría necesidad de discutirlos. Por eso, la tesis de una argumentación resulta más interesante a medida que suscita otras que se le oponen de manera razonable.

Las técnicas de la persuasión desempeñan un papel primordial en esta clase de escritos, ya que, en muchos casos, las tesis que se debaten no son verificables con hechos concretos.

Por consiguiente, en los textos argumentativos se incluyen todos aquellos escritos que presentan una organización de su contenido en la forma de *planteamiento de un problema, formulación de una tesis, exposición de los argumentos de sustentación y conclusión final*. También se consideran argumentativos los textos que promueven una discusión razonada de unas ideas cuyo propósito es convencer al lector. La función lingüística predominante en estos textos es la *apelativa* o *conativa*.

En el desarrollo de la argumentación, se pueden emplear procedimientos *deductivos, inductivos* o *analógicos*.

- *Procedimiento deductivo*: cuando a partir de unas leyes o de unos principios generales, se examinan casos particulares para verificar en ellos su aplicación.
- *Procedimiento inductivo*: va de la consideración o examen de unos casos particulares a la formulación de leyes o principios generales. Esta forma de ascender el conocimiento de lo particular a lo general constituye una de las actividades más comunes de nuestra vida diaria, hasta el punto de que casi todo lo que sabemos lo hemos elaborado por inducción. Las generalizaciones o conclusiones que podemos obtener por medio de la inducción ofrecen sólo *probabilidad* de certeza. Estos dos tipos de razonamientos los hemos abordado en el módulo de lectura de la anterior unidad.
- *Procedimiento analógico*: es una forma de inferencia en la cual se razona que si dos o más cosas concuerdan entre sí, en uno o varios aspectos, también podrán concordar en otros.

En la base de toda argumentación, se encuentran principios de la antigua dialéctica y de la lógica. Desde el punto de vista de la dialéctica, el texto argumentativo se mueve sobre **probabilidades**, nunca sobre certezas. Y desde el punto de vista de la lógica, se tiene en cuenta la noción de **causalidad**. La causalidad explica por qué un hecho sucede así y no de otra manera.

³⁷ Las ideas del presente módulo fueron tomadas de la página de internet: <http://docencia.udea.edu.co/comunicaciones/bajopalabra/capitulos/Unidad14LaEscritura3.PDF> (Lo utilizamos con fines exclusivamente educativos).

ELEMENTOS DE LA ARGUMENTACIÓN

Los elementos que constituyen una argumentación son la **hipótesis**, el **cuerpo argumentativo** y la **conclusión**. Aunque la mayoría de los textos argumentativos presentan estos tres elementos, es conveniente advertir que algunos, en ocasiones, adoptan otras posibilidades: por ejemplo, contrastar dos elementos entre sí para persuadir al lector a que, al final, se incline por uno de ellos.

La hipótesis: es la proposición o idea central en torno a la cual se reflexiona; es el núcleo de la argumentación. Debe presentarse con la mayor claridad posible y no es aconsejable que exprese muchas ideas: mientras más general sea una hipótesis, más expuesta estará a ser refutada. Además, no debe plantearse en forma interrogativa, ya que de esta manera no se afirma ni se niega nada. Por otra parte, la hipótesis puede aparecer al principio o al final del texto. Pero, sea cual sea el caso, el autor del texto argumentativo no puede perder de vista este hilo conductor.

El cuerpo argumentativo: es la argumentación propiamente dicha. Los argumentos se ofrecen con el propósito de confirmar o de rebatir la hipótesis. En el cuerpo argumentativo deben integrarse las citas, las referencias bibliográficas, los garantes, los contraargumentos, las cifras, los datos, los llamados argumentos de autoridad, los nexos gramaticales, las reiteraciones y los ejemplos. Es muy importante no confundir una argumentación con una *demostración*. Ésta es propia de disciplinas formales —como la matemática y la geometría—, y se caracteriza por sus *pruebas rigurosas*. La argumentación, en cambio, es propia de disciplinas empíricas como el derecho, la filosofía, la sociología, la psicología, la comunicación y demás ciencias sociales y humanas. Ninguna argumentación puede presentar pruebas rigurosas e irrefutables, pues lo propio de ella es moverse en el campo de lo *verosímil* y de lo *probable*, no de lo *evidente*.

La conclusión: nunca se obtiene en forma automática o inmediata. Es frecuente que se introduzca con conectores como “*por lo tanto*”, “*en conclusión*”, “*finalmente*”, “*esto nos lleva a concluir que*”, “*así pues, podemos deducir que*”, “*por consiguiente*”, “*en definitiva*”... (los conectores los hemos abordado en el módulo de escritura de la primera unidad). No es extraño que en una argumentación, una misma cadena de razonamientos conduzca a diversas conclusiones.

Se suele mencionar *el ensayo* como el género que mejor representa los escritos argumentativos. En realidad, *el ensayo* no sólo es un excelente representante de la argumentación, sino que también, como *arte de las ideas*, recurre con gracia y lucidez a la exposición. Su doble condición, dominio de las ideas y cultivo del estilo, hace del *ensayo* tanto un asunto de la inteligencia como un arte de la expresión, un lugar privilegiado de encuentro entre la exposición y la argumentación. Por eso, éste será el tipo de textos que trabajaremos como producto para evaluar las competencias y habilidades del estudiante para argumentar sus ideas.

Antes de terminar estas notas sobre los textos argumentativos, es oportuno observar, con toda claridad, que **argumentar no es simplemente emitir opiniones**. El Diccionario de la Real Academia



Española nos *propone* cuatro acepciones de argumentar, y ninguna de ellas es opinar —esto no deja de ser significativo—. Nosotros *opinamos*, a veces con total desenfado, en las cafeterías y en los corredores; pero *argumentamos* en los espacios académicos. Escribir buenos textos argumentativos es quizás uno de los mayores retos que debemos afrontar como profesores, como profesionales o como estudiantes.

Desempeño: Punto de referencia (a modo de ejemplo)



Lectura inicial



Como nuestro producto específico para este módulo consistirá en la redacción de un ensayo, a continuación presentamos un texto corto pero definitivo para quienes quieran acercarse a este tipo de informe académico.³⁸

EL ENSAYO: DIEZ PISTAS PARA SU COMPOSICIÓN³⁹

1. Un ensayo es una mezcla entre el arte y la ciencia (es decir, tiene un elemento creativo —literario— y otro lógico —de manejo de ideas—). En esa doble esencia del ensayo (algunos hablarán por eso de un género híbrido) es donde radica su potencia y su dificultad. Por ser un centauro —mitad de una cosa y mitad de otra— el ensayo puede cobijar todas las áreas del conocimiento; sin embargo, sea el motivo que fuere, el ensayo necesita de una “fineza” de escritura que lo haga altamente literario.

2. Un ensayo no es un comentario (la escritura propia de la opinión) sino una reflexión, casi siempre a partir de la reflexión de otros (esos otros no necesariamente tienen que estar explícitos, aunque, por lo general, se los menciona a pie de página o en las notas o referencias)⁴⁰. Por eso el ensayo se mueve más en los juicios y en el poder de los argumentos (no son opiniones gratuitas); en el ensayo se deben sustentar las ideas. Mejor aún, la calidad de un ensayo se mide por la calidad de las ideas, por la manera como las expone, las confronta, las pone en consideración. Si no hay argumentos de peso, si no se han trabajado de antemano, el ensayo cae en el mero parecer, en la mera suposición.

3. Un ensayo discurre. Es discurso pleno. Los buenos ensayos se encadenan, se engarzan de manera coherente. No es poniendo una idea tras otra, no es sumando ideas como se compone un buen ensayo. Es tejiéndolas de manera organizada. Jerarquizando las ideas, sopesándolas (recordemos que ensayo viene de “exagium”, que significa, precisamente, pesar, medir, poner en la balanza). Si en un

38 Recomendamos completar y contrastar las ideas del profesor Fernando Vásquez Rodríguez con los conceptos que expone el profesor Jaime Alberto Vélez (2000) en su texto “Límites del ensayo académico”. En: *El ensayo: entre la aventura y el orden*. Bogotá: Taurus.

39 Vásquez Rodríguez, Fernando. 1998. En: *Aula Urbana*, N.º 5, marzo-abril. Magazin del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, Santafé de Bogotá (Lo utilizamos con fines exclusivamente educativos).

40 En las normas APA (American Psychological Association), la referencia bibliográfica se hace dentro del cuerpo del trabajo: simplemente se adiciona, luego de la cita (textual o no textual) el apellido del autor —quien dice la cita—, el año de publicación del texto y la página exacta de donde se extrae el comentario.

ensayo no hay una lógica de composición, así como en la música, difícilmente los resultados serán aceptables. De allí también la importancia de un plan, de un esbozo, de un mapa guía para la elaboración del ensayo.

4. En tanto que discurso, el ensayo requiere del buen uso de los conectores (hay que disponer de una buena reserva de ellos); los conectores son como las bisagras, los engarces necesarios para que el ensayo no parezca desvertebrado. Hay conectores de relación, de consecuencia, de causalidad; y los hay también para resumir o para enfatizar. Y a la par de los conectores, es indispensable un excelente manejo de los signos de puntuación. Gracias a la coma y al punto y coma (este es uno de los signos más difíciles de usar), gracias al punto seguido..., es como el ensayo respira, tiene un ritmo, una transpiración. Es el conocimiento adecuado de los signos de puntuación el que convierte a nuestros ensayos en monótonos o livianos, interesantes o densos, ágiles o farragosos.

5. Hay dos grandes tipos de ensayos: uno, línea Montaigne (pueden leerse, por ejemplo, “De cómo el filosofar es aprender a morir”, “De la amistad”, “De los libros”); y otro, línea Bacon (léanse, al menos dos: “De los estudios”, “De las vicisitudes de las cosas”). En el primer caso, el ensayo es más subjetivo, abunda la citación —de manera muy propia—; en el segundo, el ensayo es más objetivo, y no hay ninguna referencia explícita, o son muy escasas. Tanto Montaigne como Bacon son maestros para desarrollar las ideas. Tanto uno como otro hacen lo evidente, profundo; lo cotidiano, sorprendente. Ambos apelan a otras voces, ambos recurren al pasado —a otros libros— para exponer sus puntos de vista. Ambos emiten un juicio: se aventuran a exponer su pensamiento. Es importante releer a estos dos autores; fuera de ser un goce y un reencuentro con la buena prosa, son ensayos-modelo, aprovechables por cualquiera que desee aprender o perfeccionar su escritura ensayística. En el mismo sentido, deberíamos apropiarnos de la creación ensayística de Emerson y Chesterton, recomendada una y otra vez por Jorge Luis Borges.

6. Otros ensayos exquisitos son los escritos por Alfonso Reyes y Pedro Henríquez Ureña. Un mexicano y un dominicano. Ensayos de peso, con profundidad y, sobre todo, realizados con todos los recursos literarios y el poder de la imaginación. Quién que haya leído, “Notas sobre la inteligencia americana” de Reyes, o “Seis ensayos en busca de nuestra expresión” de Ureña, no ha sentido como una revelación de la escritura potente, de la escritura gestora de mundos. Hay una “marca de estilo” en estos dos ensayistas, una “impronta” personalísima, que pone al ensayo en el mismo nivel del cuento o el poema. Cuando uno lee los ensayos de Reyes o de Ureña, lo que lee —además de un pensamiento vigoroso— es una excelente literatura.

7. Reyes y Ureña son los iniciadores, por decirlo así, de una larga tradición que va hasta Sábato y Borges. Consúltese la compilación *El Ensayo hispanoamericano del siglo XX*, hecha por John Skirius; en ese texto se condensan voces de ensayistas latinoamericanos valiosos: Manuel González Prada, Fernando Ortiz, José Carlos Mariátegui, Ezequiel Estrada, Luis Alberto Sánchez, Germán Arciniegas, Arturo Uslar Pietri, Eduardo Caballero Calderón, Enrique Anderson Imbert... y, por, supuesto, Octavio Paz, Julio Cortázar y Gabriel García Márquez. Puede mirarse, de igual manera, la selección hecha por José Luis Martínez, *El ensayo mexicano moderno*; en este libro resaltan los ensayos de José Vas-



concelos, Ramón López Velarde, Julio Torri, Xavier Villaurrutia, Jorge Cuesta, Edmundo O’Gorman y Leopoldo Zea, entre otros. Y para una perspectiva más nuestra, sería interesante y necesario conocer la selección elaborada por Jorge Eliécer Ruiz y Juan Gustavo Cobo-Borda, Ensayistas colombianos del siglo XX; en esta selección descubriremos voces poco conocidas, la de Baldomero Sanín Cano (“De lo exótico”, “La civilización manual”), y la de Hernando Téllez (“La originalidad literaria”, “Traducción”). Basten estos textos y estos autores para mostrar cómo hay una enorme tradición en la producción ensayística. Tómense, entonces, como abrebocas o “textos de iniciación”.

8. Para elaborar un ensayo, entre las muchas cosas que deben tenerse en cuenta, resaltaría las siguientes:

- Cuál es la idea o ideas base que articulan el texto. En otros términos, cuáles son los argumentos fuertes que se desean exponer o la idea que quiere debatirse o ponerse en cuestionamiento. Esta idea (o estas ideas) tiene que ser lo suficientemente sustentada en el desarrollo del mismo ensayo.
- Con qué fuentes o en qué autores se sustenta nuestro argumento; a partir de qué o quiénes, con qué material de contexto se cuenta; en síntesis, cuáles son nuestros puntos de referencia. Este es el lugar apropiado para la bibliografía, para la citación y las diversas notas.
- Qué se va a decir en el primer párrafo, qué en el segundo, qué en el último (recordemos que la forma del ensayo es fundamental; recordemos también que antes del ensayo hay que elaborar un esbozo, un mapa de composición). Qué tipo de ilación (sin hache) es la que nos proponemos: de consecuencia, de contraste, de relación múltiple. Es muy importante el “gancho” del primer párrafo: cómo vamos a seducir al lector, qué nos interesa tocar en él; igual fuerza debe tener el último párrafo: cómo queremos cerrar, cuál es la última idea o la última frase que nos importa dejar en la memoria de nuestro posible receptor.
- Aunque no siempre el último párrafo es una conclusión, sí debe el ensayo tener un momento de cierre (de síntesis), desde el cual puedan abrirse nuevas ventanas, otras escrituras. El último párrafo es una invitación a un nuevo ensayo (los ensayos se alimentan de otros ensayos: un nuevo ensayo abre camino a otros aún no escritos).
- El ensayo no debe ser tan corto que parezca una meditación, ni tan largo que se asemeje a un tratado. Hay una zona medianera: entre tres y diez páginas (por decir alguna magnitud). Pero sea cual sea la extensión, en cada ensayo debe haber una tesis (con sus pros y sus contras), y la síntesis necesaria. No olvidemos que el ensayo es una pieza de escritura completa.

Las anteriores puntualizaciones no son excluyentes con otros estilos o con otras maneras de elaboración del ensayo, ni pueden leerse como una camisa de fuerza; son tan solo recomendaciones. Indicaciones generales. Indicios.

9. Cuando el ensayo oscila entre las dos y las tres páginas, sobran los subtítulos. Cuando tiene un número de páginas mayor, puede recurrirse a varios sistemas: uno, subtitulando; otro, separando las partes significativas del ensayo con numerales (llamo a este tipo de ensayo, de “cajas chinas”). No debe olvidarse que cada una de las partes del ensayo precisa estar interrelacionada. Aunque “partamos” el ensayo (con subtítulos, frases o números), la totalidad del mismo (el conjunto) debe permanecer compacta. Si dividimos un ensayo, las piezas que salgan de él exigen estar en relación de interdependencia.

10. No podría terminar estas diez pistas sobre la elaboración de ensayos, sin mencionar el papel fundamental del género para el ejercicio y el desarrollo del pensamiento. Por medio del ensayo es que “nos vamos ordenando la cabeza”; es escribiendo ensayos como comprobamos nuestra “lucidez” o nuestra “torpeza mental”. Cuando Theodor Adorno, en un escrito llamado —precisamente— “El ensayo como forma”, señala el papel crítico de este tipo de escritura, lo que en verdad sugiere es la fuerza del ensayo como motor de la reflexión, como generador de la duda y la sospecha. El ensayo siempre “pone en cuestión”, diluye las verdades dadas, se esfuerza por mirar los grises de la vida y de la acción humana. El ensayo saca a la ciencia de su “excesivo formalismo” y pone la lógica al alcance del arte. Es simbiosis. Otro tanto había escrito Georg Lukács en su carta a Leo Popper: La esencia del ensayo radica en su capacidad para juzgar. Los ensayistas de oficio saben que las verdades son provisionales, que toda doctrina contiene también su contrario, que todo sistema alberga una fisura. Y el ensayo, que es siempre una búsqueda, no hace otra cosa que “hurgar” o remover en esas grietas de las estructuras. Digamos que el ensayo —puro ejercicio del pensar— es el espejo del propio pensamiento.

Ejemplo de producto

LA INDIRECCIÓN, LAS IMPLICATURAS, LA CORTESÍA Y LAS INTERACCIONES VERBALES: PISTAS PARA LA INTERPRETACIÓN DE TEXTOS LITERARIOS DESDE LA TEORÍA DE LA ABDUCCIÓN⁴¹

0. Introducción

La interpretación de textos literarios a partir de los postulados pragmalingüísticos pretende profundizar en los significados implícitos del texto desde aquellos momentos en los que el lenguaje se convierte en el puente de conexión, en medio de las interacciones comunicacionales, entre lo que se piensa, lo que se dice y lo que se comunica. En ese sentido, la incorporación de las estrategias de significación a la interpretación de textos literarios se hace indispensable toda vez que los implícitos suelen ser los recursos más utilizados en este tipo de discurso, que se caracteriza precisamente por decir más de lo que expresa literalmente (muchas veces la intención de un relato radica en lo opuesto o en algo distinto a lo que muestra su historia).

⁴¹ El presente capítulo fue presentado como ponencia por el autor del presente mediador en el Congreso Nacional de Lingüística, Semiótica y Literatura. Montería: Universidad de Córdoba, noviembre de 2004 (fragmento).



El presente artículo se propone ampliar —tanto desde la parte teórica, como desde la parte práctica— los conceptos y la puesta en marcha de la propuesta concerniente al análisis de textos literarios desde la teoría de la abducción. En particular, el texto aborda una propuesta de análisis literario que, a partir de la teoría de la abducción, incorpore al análisis de función (fondo) del discurso literario algunos de los presupuestos de la pragmática, tales como las implicaturas generadas de las máximas conversacionales, los Actos de Habla Indirectos AHI, la máxima de la cortesía y las interacciones verbales (por explicar los mecanismos ocultos o subrepticios de las interacciones y del lenguaje).

El trabajo en sí busca, no sólo demostrar la conveniencia y la pertinencia de los postulados pragmatolingüísticos para la interpretación de textos literarios, sino también las habilidades que desde la teoría de la abducción pueden ser detonadas, sobre todo para aquellos estudiantes/lectores que se enfrentan a los intrincados procesos hermenéuticos y de comprensión de textos; hablamos, específicamente, de la argumentación, la adopción de puntos de vista verificables y comprobables, el sopesar la subjetividad del lector con la objetividad del texto, el volar con una imaginación amparada por sus vínculos con la realidad, el convertir la lectura como un juego divertido de “desentrañar crímenes”, de investigar como un detective...y, sobre todo, el explotar las facultades creativas e innovadoras.

Para tal fin, el escrito está dividido en dos partes. La primera, constará de un ligero repaso de los principales aportes pragmáticos, desde los postulados de la teoría de los actos de habla, las indirectaciones, las implicaturas surgidas de los principios cooperativos en la conversación, las interacciones verbales y los fenómenos de la cortesía, con el fin de vincularlos como posibles componentes de la teoría de la abducción (por explicar los mecanismos ocultos o subrepticios de las interacciones y del lenguaje). La segunda, pone en práctica todo este panorama teórico a partir de una interpretación abductiva del cuento “La Siesta del Martes”, del justamente consagrado escritor Gabriel García Márquez. La tercera, concierne a la puesta en marcha de la propuesta —a partir de la interpretación del nombrado trozo literario— en un grupo de estudiantes de primer semestre universitario, con miras a corroborar la pertinencia o no de los enfoques citados para la producción de sentidos.

1. Un acercamiento a los actos de habla

La literatura, más allá de constituir un texto, es también un discurso atravesado constantemente por la significación. Hay un *sentido* que mueve y conmueve los sentidos; detrás de cada hoja literaria publicada hay intención, que en el caso de los cuentos clásicos, va siendo presentada lenta pero certeramente por medio de la tensión y la intensidad (Cortázar, 1979:20). Todo esto repercute en que los procesos interpretativos trasciendan la mirada tradicional —semántica— (donde el interés está en el significado lingüístico en relación con la estructura de la expresión), para que se dediquen a explorar el terreno de la pragmática, donde se añaden a la investigación sobre el significado de elementos como el contexto, la misma situación comunicativa, las presuposiciones, los actos de habla y las implicaturas conversacionales.

Con base en los “juegos de lenguaje”, fue Wittgenstein (1953, citado por Salguero, 1996: 30) uno de los primeros teóricos pragmáticos en postular, mediante la teoría del “Uso Lingüístico”, la relación del significado de una proposición con el uso que se haga de ésta⁴². Más tarde, Austin (1962), Searle

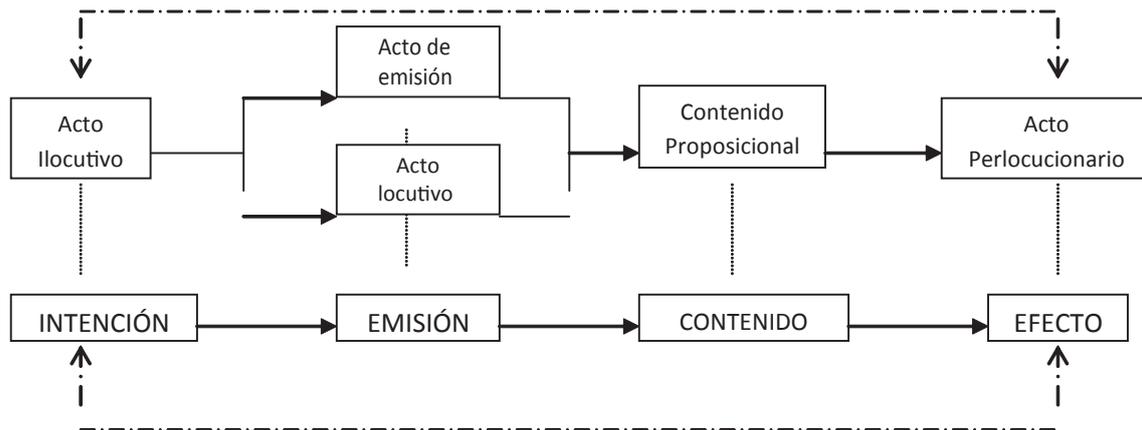
⁴² Esta teoría del significado propone concebir el lenguaje como un conjunto de actividades o usos relacionados, tal como ocurre en los juegos: hay una relación entre la proposición (el término empleado), y la propia realidad. De ahí que una proposición *significa* porque es utilizada.

(1965) y Grice (1975) profundizaron las ideas precedentes en sus investigaciones acerca de los actos de habla, la lógica de la conversación y las implicaturas.

La teoría de los actos de habla se basa en las consideraciones de Austin acerca del lenguaje como un instrumento que sirve para hacer cosas, de tal manera que va más allá de los simples “sonidos” porque posee significado, sentido e intención. Estas características se resumen en las siguientes tres instancias, de las que consta todo acto de habla (Searle, 1965: 84):

- *Acto locutivo*: Es el acto de proferir o decir algo (se asocia con el acto perlocucionario).
- *Acto ilocutivo o ilocucionario*: El que se realiza al decir algo (hay un sentido, un significado, una fuerza...)
- *Acto perlocucionario*: El efecto extralingüístico que se busca en el destinatario (hay un fin último, un objetivo, que puede ser persuadir, intimidar...), y la relación de este significado con el contenido proposicional y la fuerza ilocucionaria.

A estos tres elementos se les suman el acto de emisión y el contenido proposicional, así:



De esta manera, el acto ilocucionario (intención) y el efecto perlocucionario (el fin último de la acción comunicativa) tienen una relación un tanto intrínseca; por su parte, el acto de emisión y el contenido proposicional son los “mecanismos” que un hablante usa para dar a entender su intención y para lograr un efecto en su interlocutor. De hecho, aunque la intención en la comunicación generalmente no se dice, siempre se buscan los *mecanismos* para que el interlocutor la deduzca, y uno de esos mecanismos lo provee la misma convención de la lengua de los interlocutores, puesto que la intención de un hablante está reglada por un “acuerdo tácito” al que llega con su destinatario con base en el significado del contenido proposicional en una lengua determinada.

El acto ilocutivo, como símbolo de la comunicación lingüística, representa una intención original de un hablante llevada al plano de la comunicación; tal intención puede cambiar, aunque el contenido proposicional sea el mismo⁴³. De igual manera, y para efectos de la investigación que nos concierne, Searle (1969: 159) hace la distinción entre el acto ilocutivo (lo que se hace al emitir una palabra) y el significado (lo que buscan esas palabras que usa el hablante). Si bien —como ya lo hemos mencionado— existe cierta relación, también es cierto que en determinadas ocasiones (para nuestro caso, en la expresión literaria) lo que quieren decir las palabras de un autor —el texto como tal— algunas veces es independiente de su intención inicial, esto es, de *lo que quería decir*. (Al respecto, Zuleta [1985: 20] diría que la pregunta problematizadora trasciende el ¿qué nos quiere decir Cervantes?, para instalarse en el ¿qué nos quiere decir El Quijote?). Pero, sea cual sea el caso, la misma interacción y el contexto⁴⁴ brindan las pautas necesarias para llegar a un “acuerdo tácito” en la significación. En otras palabras, al interpretar es determinante sopesar el *intentio auctoris* y el *intentio operis* como imposición al *intentio lectoris* (Eco, 1995: 68), pues se responde a la lógica de una entidad primaria, que puso determinada intención en un escrito —acto ilocutivo representado en el mero hecho de que el texto sea tomado como una poesía, como una novela o como un cuento (Searle, 1996: 168)—, y que regula las interpretaciones, pues el hecho de que la obra responda a una intención de un autor limita los posibles sentidos que del texto se postulen.

2. La indirección y las alusiones

La teoría de los actos de habla se inscribe dentro de la pragmática en la medida en que busca una distinción entre la forma lingüística de los enunciados (plano de la expresión) y la función comunicativa que desempeñan. A partir de ella, Searle (1965: 83), profundizó en los fenómenos lingüísticos originados a partir de la cortesía —llamados Actos de Habla Indirectos, AHI— en los que el hablante da a entender estrictamente lo que dice, y encima de ello, algo más. Así, el hablante ejecuta dos actos simultáneamente: un acto ilocutivo primario, el no literal, que se realiza por medio de otro acto secundario, el literal. Piénsese, por ejemplo, en los actos de habla de índole irónica. La ironía consta de un acto ilocutivo primario opuesto o distinto al acto ilocutivo literal (en algunas ocasiones, el significado no literal es el antónimo del significado secundario). Como tropo del pensamiento, la ironía juega con el significado opuesto de la intención, pues se dice lo contrario (o algo distinto) de lo que se piensa, de tal manera que el propósito puede limitarse a unas cuantas frases o párrafos, o puede convertirse en el principal medio de expresión de un acto ilocutivo global (se extiende a lo largo de una obra o de una conversación).

Siguiendo con las ideas de Searle, los hablantes —según determinadas circunstancias— deben recurrir a ciertos enunciados donde la forma lingüística se desvía de la función comunicativa, todo con el fin de no herir la susceptibilidad del destinatario, o como una normatividad “obligada” por la

43 Se puede utilizar un mismo material —un mismo acto proposicional— de diferentes maneras, pero esas diferentes maneras encierran, ante todo, una intención también diferente. El acto proposicional “Juan entra a la sala” puede sufrir diversos mecanismos de indicación de funciones, para convertirlos en diferentes intenciones: una orden (“Juan, entra a la casa”, más aún si la frase se acompaña de giros admirativos, o “indicadores de fuerza ilocutiva”); una pregunta (“¿Juan entra a la casa?”, muy diferente, incluso, a la petición “Juan, ¿entra a la casa?”), o como la frase inicial, una aserción.

44 El presente trabajo asume la palabra *contexto* como “el subconjunto particular de supuestos que el oyente utiliza para la interpretación de un determinado enunciado. No es sólo una realidad externa, sino una realidad interna, de modo que es el propio oyente el que en el momento de la interpretación realiza una selección particular dentro del conjunto total de sus supuestos” (Escandell, 1998: 13).

cortesía⁴⁵. La indirección, entonces, perfila su atención en la conexión entre lo dicho y lo implícito..., entre las palabras y la intención..., entre la expresión y el contenido.

El hecho de que esta indirección contenga la realización simultánea de dos actos significa que dichos AHI pueden *cancelarse*, puesto que si se “responde” o se “hace” lo que el significado literal dice, la implicatura queda perfectamente anulada. Además de esta propiedad, los AHI aparecen de manera *sistemática*, de modo que hay unas formas más aceptadas que otras para emitir una indirección, puesto que cumplen ciertos requisitos para la realización no defectuosa del mismo acto. Esos requisitos, llamados “*happiness conditions*”, indican que son más sistémicos los AHI (por citar un caso, los exhortativos) que:

- Afirman o preguntan por las *condiciones preparatorias*: El oyente es capaz de realizar la acción deseada, y no es obvio a los interlocutores que el oyente, por cuenta propia, realice la acción deseada (*¿me puedes pasar la sal?*).
- Afirman o preguntan la *condición esencial*: Que sea un intento para que el oyente se sienta obligado a realizar la acción deseada⁴⁶ (*¿eres tan amable de pasarme la sal?*).
- Afirman o preguntan las *condiciones de contenido proposicional*: El hablante predice la acción futura del oyente (*¿me pasas la sal?*).
- Afirman o preguntan las *condiciones de sinceridad*: El hablante quiere que el oyente realice la acción deseada (*¿me quieres pasar la sal?*).

La tercera propiedad de los AHI es el carácter *convencional* con el que aparecen, de acuerdo con los usos que tengan en una lengua determinada como formas idiomáticas estándar. Sin embargo, se hace imprescindible diferenciar esta clase de AHI de otra clase, los *AHI no convencionales*, llamada así —entre otras características— por el hecho de no remitirse a un acuerdo de índole social:

45 Sin embargo, no todos los AHI atienden al fenómeno de la cortesía (piénsese, por ejemplo, en afirmaciones indirectas no corteses como “Oye, por qué no dejas de molestar con ese aparato, que me estás poniendo histérica”, o “quiero estar solo” o “quiero que te vayas, ¿lo comprendes?” (Mulder, 1993: 188). En todo caso, también cabe anotar que estos AHI, aunque no son corteses, sí son menos “crudos” que aquellas interacciones realizadas a partir de actos de habla directos.

46 Al respecto, se puede decir que para los actos exhortativos y para los impositivos debe existir otra condición preparatoria —la *autoridad* por parte del hablante— puesto que la *voluntad* y las *razones* del oyente no las explican las *condiciones de felicidad*.



AHI convencionales	AHI no convencionales
<p>Contienen una especificación completa de la acción deseada.</p> <p>P. ej.: “¿Me podrías traer un vasito de agua?”.</p>	<p>Describen un estado de cosas que deben transformarse; le <i>sugieren</i> al oyente, aunque no se especifique literalmente la acción.</p> <p>P. ej.: “Hace un frío tremendo aquí” (puede sugerir. “cierra la ventana”, “enciende la calefacción”, “trae leña para la chimenea”...)</p>
<p>No necesitan recurrir al contexto o a la situación para su interpretación.</p> <p>P. ej.: “Nancy es un bombón”.</p>	<p>Son el caso más <i>opaco</i> de la indirección, pues requieren un conocimiento del <i>contexto</i> o la <i>situación comunicativa</i> para poder captar la intención del hablante (emisor y receptor deben tener un determinado conocimiento mutuo).</p> <p>P. ej.: “Ya son las tres de la mañana” (puede sugerir que es muy tarde para seguir en un baile).</p>
<p>Constituyen una referencia ineludible al oyente.</p> <p>P. ej.: “¿No vas a comer los cereales?”</p>	<p>No hay una alusión directa a nadie, aunque el contexto lo diga.</p> <p>P. ej.: “¿Se puede bajar la música?”¹</p>
<p>Responden a una convención de uso.</p> <p>P. ej.: “¿Por qué no coges el teléfono?”</p>	<p>Como su mismo nombre lo dice, no responden a una convención predeterminada.</p> <p>P. ej.: “Me está comenzando a doler la cabeza” (dolor de cabeza = música a altos decibeles).</p>
<p>Tienen variaciones de lengua a lengua (en tanto son expresiones idiomáticas). Son el resultado de una convención de uso, pero no de significado.</p> <p>P. ej.: “Al pan, pan; al vino, vino”. “To call a spade a spade”</p>	<p>Al pasar de una lengua a otra, se traduce literalmente, y el AHI continúa.</p> <p>P. ej.: “¿Se puede bajar la música?” <i>Can the music turn off?</i></p>

Por todas estas características, los AHI no convencionales —entre los que se encuentran las *alusiones*— resultan ser los actos de habla más indirectos y corteses (Brown y Levinson, citados por Mulder, 1993: 201), pues “libran” al hablante de que se le responsabilice de cualquier intención, pero paradójicamente expresan de manera eficaz y certera el acto que se quiere que el oyente realice. Insistimos en que ese “éxito” en la comunicación indirecta está íntimamente relacionado con el conocimiento del contexto y de la situación comunicacional por parte de los hablantes.

3. Las implicaturas, más allá de la conversación

Para Grice (1975: 104) en el plano de la expresión —de lo dicho— aparece casi simultáneamente otro plano en el que estrictamente ya no se afirma, sino que se sugiere o se implica. Es decir, el significado de una expresión responde a la interpretación que se haga del plano convencional —llano— de las palabras, y de lo que hay más allá. Estas implicaciones son *convencionales* cuando atañen a la semántica ya mencionada, esto es, a las interpretaciones que se derivan del signo, independientemente del contexto; y son *no convencionales* cuando se caracterizan por una conexión más estrecha con el contexto y las características de la conversación —terreno de la pragmática—. Las implicaturas no convencionales, a su vez, pueden ser *no conversacionales* cuando se calculan con base en el sentido convencional de las palabras y en conocimientos de segundo plano (reglas estéticas, morales o sociales), y pueden ser *conversacionales* cuando están relacionadas con los rasgos generales del discurso, derivados del *Principio de Cooperación*:

Haz que tu contribución a la conversación sea la necesaria en el momento que se da, con base en el propósito o dirección captada dentro del intercambio de conversación en el cual estás comprometido. Grice (1975: 105)

Ampliando este último aspecto, tanto la conversación entre un emisor y un perceptor como su misma interacción (al tratarse de conductas dirigidas por propósitos racionales) se mueven en la lógica de la cooperación, puesto que hay esfuerzos reconocidos por los participantes tendientes a facilitar el proceso comunicativo. Grice reunió estos propósitos comunes y direcciones aceptadas mutuamente en las cuatro categorías de las *máximas conversacionales*:

- De *cantidad*: Que la información que se brinda sea todo lo completa que se pueda; y que no informe, sin embargo, más de lo que se necesita;
- De *calidad*: Que aquello que se diga sea verdadero; es decir: que no diga nada falso, y que no afirme de lo que no se tenga prueba;
- De *relación*: Que se diga aspectos relevantes, relacionados con el tema que se trata;
- De *modo*: Que se refiera a la *manera* de decir: que sea claro, que evite la ambigüedad y la oscuridad en la expresión, que sea ordenado, que sea breve y que evite la prolijidad innecesaria.

Hay, no obstante, otras máximas de carácter estético, social y moral (como las de la *cortesía*, que bosquejamos en el pasaje anterior, y que profundizaremos en el siguiente) que también son observadas por los participantes de intercambios conversacionales.

Estas máximas también nos permiten inferir lo implícito, puesto que hay que suponer que el hablante se ajusta al principio de cooperación, y si no lo hace, entonces el destinatario debe sacar la conclusión de que el emisor no tiene una intención verdadera de comunicación, o que en realidad lo que quiere es introducir una nueva información; es decir, hay *otra intención*. Cuando ocurre este



último fenómeno decimos que hay una infracción a la norma —en términos de Grice, una “*violación a la máxima*”—, que se evidencia cuando:

- Hay *conflicto* entre las máximas, de tal manera que se olvida una máxima por acatar otra (como en el caso de las “*verdades a medias*”, donde se viola la máxima de calidad por hacer hincapié en la máxima de cantidad);
- Hay una *negación explícita* a la cooperación matizada por estrategias de evasión de tópicos (“*de eso no quiero hablar*”; “*hablando de otra cosa*”...);
- Hay una *violación encubierta* que tiene el propósito de engañar y mentir con intención;
- Hay una *burla* a las máximas, donde se busca dar a entender más de lo que se dice, pero sin inducir al error ni a la mentira (cuando alguien dice “*qué bonito*”, pero en realidad la interpretación se puede encaminar al caso opuesto, sin que en ello haya un error o una tentativa a la mentira). La burla a las máximas originan fenómenos lingüísticos como las tautologías, las ya mencionadas ironías, las metáforas, las meiosis, las hipérboles, las ambigüedades, la oscuridad en la expresión, los sarcasmos (ironías crueles) y los eufemismos, entre otros, siempre con base en el *contexto* en el que se emitan, y a sabiendas de que el oyente se da cuenta de que su emisor quiere decir algo más. El hecho de que el destinatario *capte e infiera* la intención del hablante redundante en que la implicatura no tiene necesidad de ser explicada con argumentos.

De la burla a las máximas conversacionales surgen las *implicaturas* como el terreno híbrido formado entre lo dicho y lo que no se dice, pero que está implicado. Como hemos insistido, el contenido de lo dicho corresponde al contenido lógico del enunciado; lo que es implicado, en cambio, se define como “lo que se comunica, menos lo que se dice” (Arias de Reyna y Martínez, 1999: 10). Esta *doble esencia* de la comunicación lingüística se perfila como una de las características más sobresalientes de la literatura (de ahí su carácter ambiguo, plurisignificativo y connotativo), y por ende, como uno de los principales mecanismos para enfocar su interpretación (Aguar E Silva, 1995: 5).

Del análisis precedente se pueden inferir las relaciones existentes entre la teoría de las implicaturas conversacionales de Grice y la de los AHI de Searle. De hecho, ambas hacen alusión al contexto y a la situación comunicativa para una posible interpretación, y ambas refieren la existencia de dos actos ilocutivos, puesto que se implica algo más de lo que se dice. Así mismo, las implicaturas conversacionales comparten con los AHI las propiedades de ser *cancelables*, *no convencionales* y *no separables* (esta última se refiere a que el contenido proposicional puede ser reemplazado por otro similar —un sinónimo— y tanto la implicatura como la indirección continúan). Sin embargo, las implicaturas son *calculables* en la medida en que es posible construir una secuencia de razonamientos que muestren cómo se realizan. Los AHI se diferencian porque en la práctica no los “calcula” el oyente, puesto que conoce la convención del uso (Mulder, 1993: 195).

4. Las interacciones y la cortesía

Hemos dicho que tanto la conversación como la interacción entre los hablantes están regidas por una lógica de cooperación, lógica que convierte la interacción en un *texto* en el que prima tanto lo que se establece entre el discurso, como los lazos de unión entre los mismos hablantes protagonistas del discurso. En palabras de Bateson y los teóricos de Palo Alto, se tendrá en cuenta el plano del

contenido, y el plano de la *relación*⁴⁷. A partir de estos componentes, las interacciones tienen varias características:

Es muy frecuente ver cómo muchas situaciones comunicacionales denotan un intento por disipar, con el plano del contenido, la discordancia existente en el plano de la relación (y viceversa). Suele ocurrir, por ejemplo, casos en los que se comparten ideas, pero no hay una adecuada relación (en tanto que se violan los momentos de intervención y de escucha), o casos opuestos en los que hay una relación fuerte, incluso íntima (los esposos, los hermanos, los amigos...), pero no hay concordancia en las ideas y en las opiniones. Sea cual sea el caso, y en honor a la cortesía, la lógica de la conversación y los principios de cooperación vinculan el intercambio verbal al plano del contenido, no al relacional⁴⁸; en caso contrario, se podría decir que hay una “burla” a la cortesía, lo que generaría una nueva implicatura.

Incluso, en los casos en los que hay discordancia en las relaciones, conviene utilizar la estrategia de ser condescendiente y cortés con el texto del discurso. Esta mirada un tanto *hipócrita* del plano del contenido termina por desconcertar al oyente (porque se “finge no dar guerra”, o mejor aún, que “se está en son de paz”) con el fin de que no se dé cuenta de la agresividad sibilina. Por todo esto, se suele decir que la transmisión de la información no es la principal función del lenguaje, pues hay muchas intenciones que van más allá de la palabra pronunciada —que puede ser caricia o agresión, pero nunca un espejo de la realidad—. (Tournier, citado por Kerbrat-Orechioni, 1992: 14).

Sin embargo, estas líneas paralelas —por un lado, la relación; por el otro, el contenido— pueden llegar a tener algunos lazos transversales que las retroalimentan. Las características del contenido suelen también estar presentes en las relaciones (puede haber una actitud o una acción que además de dar a entender lo que representa, significa algo más —incluso, lo contrario, como las acciones irónicas y sarcásticas—). Por eso, las mismas figuras retóricas y literarias que pululan en las conversaciones cotidianas, también hacen su presencia en las relaciones.⁴⁹

Lo realmente importante de esta mirada interaccional radica en el hecho de detectar cómo muchas veces el lenguaje sólo está para el servicio de las relaciones entre los hablantes⁵⁰. Piénsese, por ejemplo, en las normas estandarizadas de cortesía para comenzar, prorrogar o suspender una conversación (“¡Buenos días!”, “¿qué más?”, “nos vemos luego...”) en las que, si bien prima la función de relación, se cumplen diversos tópicos comunicativos, ricos en interpretación. De hecho, con su fun-

47 Es decir, entrarán en juego los componentes transaccionales —en el primer caso—, e interaccional —en el segundo—, formulados por Aston (1988: 34); o el sentido referencial o proposicional —en el primer caso— y el sentido social o afectivo —en el segundo caso— formulado por Holmes (1990: 23) (todos los autores citados por Kerbrat-Orechioni, 1992: 12).

48 Barthes, citado por Kerbrat-Orechioni (1992: 11), menciona que, ante una pregunta, en cierto tono, de “¿para qué sirve la lingüística?”, donde se dé a entender que “no sirve para nada”, el hablante debería fingir y responder ingenuamente “la lingüística sirve para esto y aquello”, en lugar de responder a la intención agresiva de la pregunta.

49 Nótese, con esto, la obvia relación establecida entre el plano del contenido con las teorías de los AHL y las implicaturas conversacionales ya reseñadas.

50 Al respecto, Martín Buber señala que una parte considerable de nuestras comunicaciones no tienen otro fin que propiciar el hecho de que los humanos se reconozcan entre sí como tales. Por su parte, Parkison indica que “Studies in the pragmatics of language use have shown that defining and maintaining relationships is one of the most important functions of speech” (ambos autores citados por Kerbrat-Orechioni, 1992: 15).



ción fática, el lenguaje pone su atención en el tipo de relación comunicacional, aunque aparentemente “no se diga nada” porque el plano del contenido es casi inexistente.

Paralela a la nombrada cooperación conversacional, los hablantes participan en un *contrato comunicativo* (Calsamiglia y Tusón, 1999: 158) en cuanto al *papel* que desempeñan en la actuación lingüístico-discursiva, y en la *posición* que cada cual asume en relación con las características de distancia y proximidad —eje horizontal, donde importa el conocimiento mutuo, la relación afectiva y el tipo de situación—, y de relación jerárquica —eje vertical, que examina la relación de poder, de estatus social, de clase social y de edad—, entre otros. En esta última posición, cabe anotar las variaciones de cortesía en relación inversamente proporcional con el nivel: mientras más poder (estatus social, clase, edad...), menor suele ser el grado de cortesía de parte del hablante hacia un oyente o interlocutor inferior; el caso contrario se remite a los fenómenos opuestos, como los de subordinación.

Este proceso dinámico redundante en la construcción que cada hablante hace de su *imagen* y que defiende con *rituales* a partir de la intención del otro, sobre todo en la esfera de lo público (la privada puede permanecer tal como es). El que el proceso sea dinámico indica que los hablantes se convierten en *actores*, pues buscan una constante reelaboración de su imagen a partir de los vínculos verbales y no verbales con su interlocutor, y que se hace voluble —en analogía con el juego de naipes— de acuerdo con las *cartas* que presenta el otro.

Así mismo, la adopción de un determinado recurso lingüístico denota, además, la preocupación (o no preocupación) de un hablante por construir, no sólo una imagen, sino también un *territorio*, esto es, el espacio material, corporal, psicológico, familiar, afectivo, temporal, mental y simbólico en el que se mueve el sujeto (Goffman, 1959, citado por Calsamiglia y Tusón, 1999: 161).

En cuanto a la construcción de esta imagen, Brown y Levinson han sido los estudiosos que más han trabajado la teoría de la cortesía, en este caso, desde la búsqueda por parte de los interactuantes de una imagen negativa —el deseo de que sus actos no sean *censurados*—, y de una imagen positiva —el deseo de que sus actos sean *aprobados*—. Cuando ocurre una interacción (más aún, cuando el contexto da indicios de agresividad o de enemistad), suelen pulular acciones y contenidos que afectan negativamente, en mayor o menor grado, la imagen del otro.

Dentro de la categoría de estos *Actos Amenazadores de la Imagen* —AAI—, Calsamiglia y Tusón (1999: 163) distinguen cuatro terrenos (la imagen negativa y positiva del destinatario, y la imagen positiva y negativa del enunciador). Para efectos del análisis que nos compete, sólo mencionaremos las dos primeras, es decir, las que tienen para sí como más certeros algunos recursos como el sarcasmo, la ironía, el reproche, la refutación y la burla para afectar la imagen positiva del otro; y el consejo, la recomendación, la prohibición y las preguntas indiscretas para afectar la imagen negativa del otro.

Todo este panorama vincula la teoría de las interacciones verbales con la cortesía pragmática, de tal manera que ambas tienen un gran radio de acción en los fenómenos propios del lenguaje y de la misma interacción, a saber:

- El comportamiento verbal.
- La *modalización*, es decir, la *forma* como se dicen las cosas. Esta relación entre el locutor y lo que dice se resume en términos de expresividad, esto es, en las múltiples maneras para decir algo.

- Las estrategias que demandan la elección de determinados indicadores lingüísticos cortesés o no cortesés —con base en las relaciones de *coste y beneficio*—.
- La circulación de la información y las relaciones interpersonales.
- La canalización y la compensación de la agresividad
- La manifestación de los ejes vertical y horizontal de las relaciones y el mismo terreno de negociación.

De hecho, como lo señalan Calsamiglia y Tusón (1999: 171), en cualquier interacción se opta, casi siempre, por un nivel de cortesía, incluso en aquellas que tienen función estrictamente transaccional (de transmisión de información).

A partir de esta concepción, teóricos como Leech han recogido los aportes de Searle y de Lakoff para postular el *principio de la cortesía*, en el plano de los criterios de cooperación, que se puede resumir en ciertas máximas como “*sé cortés*”, “*no abuses*”, “*da opciones*”, “*sé cordial*”, y otras tantas como la *generosidad*, el *tacto*, la *aprobación*, la *modestia*, el *acuerdo* y la *simpatía*.

Finalmente, cabe anotar que, en la cotidianidad de las interacciones, suele ocurrir que la cortesía varíe de acuerdo con las *estrategias* de los interlocutores (del hablante H al oyente O). Estas estrategias pueden ser:

- *Cortesía positiva* (base del comportamiento familiar y distendido): Apelar al terreno común, usar marcadores de identidad de grupo, atender los deseos y las necesidades del O; buscar el acuerdo, bromear, ser optimista, pedir y dar razones y consejos, tener simpatía y comprensión, ofrecer y prometer.
- *Cortesía negativa* (acción compensatoria, base del comportamiento respetuoso): utilizar AHI convencionales, ser pesimista, mostrar deferencia, preguntar, presentar excusas, usar la tercera persona gramatical, plantear que O no está en deuda con H.
- *Cortesía encubierta*: Traspasar las máximas conversacionales (Brown y Levinson, 1987, citados por Calsamiglia y Tusón, 1999: 167).

5. Abducción y pragmalingüística

Si el terreno de la conversación está intrínsecamente abonado por las implicaturas conversacionales, los AHI, la interacción y la cortesía, ¿por qué no pensar que lo mismo ocurre con la literatura, como expresión refinada de la cotidianidad? ¿Es, entonces, la literatura, un acto de habla? ¿Puede enfocarse el universo lingüístico literario desde los fenómenos de cortesía e interacción? Es más, ¿existen algunos mecanismos que permiten acceder al terreno plural y ambiguo de la literatura, sin caer con ello en la mera suposición de pareceres y subjetividades? Creemos que hay una respuesta positiva a todos estos interrogantes, que nos remiten a la posibilidad de interpretar los textos literarios desde una perspectiva de lo implícito; con ello, creemos que la teoría de la *abducción* puede considerarse como un aglomerador de las instancias precedentes; de hecho, como una interesante propuesta para acceder a la interpretación de textos a partir de posibles sentidos que luego tendrán que ser verificados, argumentados y demostrados.



Como ya lo hemos mencionado, Charles Sanders Peirce es recordado como el gestor de los estudios semióticos que, a raíz del análisis de los signos, dan cuenta de la existencia de un camino para explicar los hechos sorprendentes, tanto cotidianos como científicos. La manera como Peirce llegó hasta el término abducción como “la única clase de argumento que da origen a una idea nueva” es un espejo de la misma teoría, pues siempre estuvo alerta para “sospechar” de sus propios planteamientos gracias a que su filosofía le dictaba que no existe una verdad dada, sino unas conjeturas y pistas que apuntan hacia una posibilidad. De hecho, como lo presupone su misma teoría, una abducción que no sea demostrada o verificada debe dar paso a otra nueva abducción.

Hemos hablado de la abducción como una teoría que trata de explicar lo aparentemente inconexo, o mejor, lo sorprendente. Es bueno destacar que cuando aplicamos determinados hábitos a situaciones nuevas, es posible la creación de nuevos modos de percepción. En otras palabras, nuestra relación con los contextos determina la elección de la hipótesis, de tal manera que no hay una decisión “azarosa”, “libertina”, sino más bien reglada por la situación determinada. Y ya sabemos que, en el caso de la interpretación literaria, no existe una “sola verdad”, pero tampoco “cualquier verdad”. El carácter de *verdad* lo dará la manera como el lector interactúa con su contexto; es decir, por la manera como organiza las distintas pistas, los distintos índices, las distintas huellas subyacentes, con miras a la formulación de una posible y plausible hipótesis que explique los diversos momentos del relato. Precisamente el texto (fruto del trabajo hermenéutico del lector) es la retroalimentación circular de este esfuerzo por *validar* el resultado de la interpretación (Eco 1992: 41; Vásquez, 1995: 144).

Cuando un lector se dispone a interpretar un texto literario, hay un contexto de la misma situación comunicativa que limita su mirada, de tal manera que, si bien puede hacer constantes “salidas y entradas al texto”, también es cierto que debe evitar las sobreinterpretaciones, o interpretaciones aberrantes de la situación específica del relato (Eco, 1992: 56). Esa hermenéutica, sin lugar a dudas, consiste en una recopilación de pistas, indicios y sentidos trascendentales; y qué mejores instrumentos para este “lector-detective” que esos sentidos implícitos e indirectos que cumplen un trascendental papel porque no sólo constituyen la materia prima para la verificación de la hipótesis (inducción) y para la observación de las probables consecuencias (deducción), sino que también limitan los libres, fantasiosos y un tanto gratuitos juegos interpretativos (Vásquez, 1995: 141).

Desde la teoría abductiva, la interpretación consiste en hacer que un lector haga una conjetura acerca de la intención de un texto y el posible acto ilocucionario de su autor (ambos aspectos no aparecen en la superficie del texto). El juego de palabras “*hacer que un lector haga*” nos sitúa en la intención (de un escrito) de producir un lector modelo —resultado de la conjetura de un lector empírico— capaz de formular hipótesis sobre el texto y sobre su autor modelo (un autor modelo, según Eco —1992: 249—, es el producto de la conjetura que tiende a unir la intención de un autor empírico con la intención del texto, de manera que lleguen a puntos congruentes). En últimas, reconocer la intención de la obra es reconocer una estrategia semiótica.

En síntesis, la abducción (Eco, 1992: 250) es un procedimiento típico mediante el cual, en la semiósis, somos capaces de tomar decisiones difíciles cuando se están siguiendo instrucciones o pistas ambiguas, aparentemente inconexas. El señalar hipótesis consiste en buscar y formular leyes válidas para contextos discursivos (Eco, 1992: 175) a partir de sentencias que agrupan de manera global los diversos sentidos —aislados y posibles— de un texto.

6. Conclusiones

- Si bien hay algunas muestras interesantes de Análisis del Discurso (comprender el propósito del texto, tomar consciencia del contexto, construir discursos alternativos, analizar los narradores del discurso, descubrir la orientación argumentativa, profundizar en las palabras —sus relaciones, sus connotaciones, sus significados—, deducir inferencias, identificar la intención del autor mediante sus recursos de fondo y de forma, y poseer notables habilidades y conocimientos lingüísticos necesarios para argumentar y defender sus opiniones y posiciones), la verdad nos remite hacia un vasto camino aún por recorrer en este ámbito. Al estudiante le es difícil sentar una posición crítica sin mediatizar su subjetividad; casi todo intento por lo crítico termina abortado en medio de consejos y enseñanzas generalizadoras. La toma de distancia entre las ideas ajenas y las propias, sin que esto no represente una constante retroalimentación, se convierte en todo un reto para la teoría abductiva.
- Nuevamente hay una escisión constante entre las destrezas creativas y las habilidades argumentativas del estudiante actual. En ese sentido, vemos la constante de los estudiantes de formular hipótesis incompletas (corresponden a un momento aislado, no a la suma de sentidos), con tendencias a los consejos y a las recomendaciones, antes que a las ideas y los juicios. Por otra parte, no hay que desconocer las habilidades que representan otros estudiantes por formular hipótesis que corresponden a generalizaciones de la experiencia humana vista desde el cuento, con factores agregados como la brevedad y concisión en la formulación (economía) a pesar de que propendían por una suma cualitativa y cuantitativa de sentidos importantes del texto.
- Las inferencias de los estudiantes a partir de los recursos que utiliza un autor modelo, los AHI y las implicaturas conversacionales surgidos de los diálogos de los protagonistas, sirven de materia prima para que algunos universitarios comiencen a formular hipótesis a partir de posibles conjeturas del sentido del texto (mencionan entre otros aspectos temáticos —hablamos del ejercicio que nos compete—, el poder, la venganza y la profesionalidad).
- Con base en las interacciones de cortesía entre los personajes del relato, algunos estudiantes confirman sus propias abducciones (utilizan estos descubrimiento a la hora de sustentar y demostrar sus hipótesis) e infieren consecuencias de las actitudes, los comportamientos, los roles y los papeles —como actores— que representan los protagonistas en el desarrollo de la narración.
- De esta manera, corroboramos la pertinencia de la pragmática de los Actos de Habla, la cortesía y las interacciones verbales para ayudarle al lector, desde la abducción, a encontrar nuevas interpretaciones creativas y novedosas. A partir del descubrimiento de ciertas relaciones, saludos, AHI e implicaturas conversacionales, los estudiantes encaminaban su visión a la búsqueda de abducciones para tratar de explicar lo curioso y muchas veces inconexo de estos momentos. Incluso, aquellos estudiantes que no pudieron inferir estos fenómenos dentro del relato,



limitaron sus interpretaciones a casos aislados (en el mejor de los casos; en el peor, generaban sobreinterpretaciones o decodificaciones acomodadas a un punto de vista libertino, o en el proceso de sustentación y argumentación hacían deducciones e inducciones salidas del contexto).

Bibliografía

AGUIAR E SILVA, Víctor Manuel de. (1975). *Teoría de la literatura. Naturaleza y función de la literatura*. Madrid: Gráficas Córdor.

CALSAMIGLIA, Helena y TUSÓN, Amparo. (2002). "Decir el discurso: Los registros y los procedimientos retóricos". En: *Las Cosas del Decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel. pp. 325-352.

ECO, Humberto. (1988). *De los espejos y otros ensayos*. Traducción de Cárdenas Moyano. Barcelona: Lumen.

_____. (1979). *Lector in Fábula*. Barcelona: Lumen.

_____. (1980) *El nombre de la rosa*. Santafé de Bogotá: Lumen. Traducción de Ricardo Pochitar.

_____. (1992). *Los límites de la interpretación*. Traducción de Helena Lozano. Barcelona: Lumen.

_____. (1995). *Interpretación y sobreinterpretación*. Traducción de Juan Gabriel López. Cambridge: Universidad de Cambridge.

ESCANDELL VIDAL, María Victoria. (1993). *Introducción a la pragmática*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

_____. (1998). "Cortesía y relevancia". En: *La pragmática lingüística del español: recientes desarrollos* (Diálogos Hispánicos). Ámsterdam, Rodopi, pp. 7-24.

GRICE, H. Paul. (1975). "La lógica y la conversación". En: *Lenguaje y Sociedad*. Cali: Traducciones Univalle. pp. 101-122.

HAVERKATE, Henk. (1985). "La ironía verbal: un análisis pragmalingüístico" En: *Revista Española de Lingüística*, Vol. 2. XV. pp. 343-391.

_____. (2000). "Estrategias de cortesía. Análisis intercultural". En: *Forma y Función*, N.º 13. Bogotá: Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia. pp. 17-30.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1992). "Le niveau de la relation". En: *Les interactions verbales*. París, Armand Colin Ed. (Traducción: Gonzalo Castro M.) pp. 1-15.

LEVINSON, Sthepen C. (1989). *Pragmática*. Barcelona: Teide.

MULDER, Gijs. (1993). "¿Por qué no coges el teléfono? Acerca de los actos de habla indirectos". En: *Aproximaciones pragmalingüísticas al español*. (Haverkate, Henk, y otros -Eds.-). *Diálogos Hispanos*. 12. Ámsterdam, Rodopi. pp. 23-98.

PEIRCE, Charles Sanders. (1935-1958). *Collected Papers*, vols. 1-8. C. Hartshorne, P. Weiss y A.W. Burks (eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

_____. (1970). *Deducción, inducción e hipótesis*. Buenos Aires: Aguilar, Biblioteca de iniciación filosófica. Traducción del original de 1878 por Juan Martí Ruiz.

_____. (1988). *El hombre, un signo: el pragmatismo de Peirce*. Madrid: Crítica.

_____. (1982-1995). *Writings of Charles S. Peirce. A Chronological Edition* vols. 1-5. M.H. Fisch et al. (eds.). Bloomington: Indiana University Press.

SALGUERO LAMILLAR, Francisco José. (1996). "Repercusiones de las teorías formales del significado en semántica y pragmática en el siglo XX". En: *Philosophische Kritik*, N.F. 100, pp. 25-35.

SEARLE, J. (1965). "¿Qué es un acto de habla?" En: *Lenguaje y Sociedad*. Cali, Traducciones Univalle, pp. 79-99.

_____. (1996). "El estatuto lógico del discurso de ficción". En: *Ikala*, Revista de Lenguaje y Cultura. Medellín: Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia. Vol. 1., N.º 1-2. (Traducción de Francisco Zuluaga, Departamento de Ciencias del Lenguaje, Universidad de Antioquia). pp. 159-179.

VÁSQUEZ RODRÍGUEZ, Fernando. (1995). "Lectura y abducción, escritura y reconocimiento". En: *Los procesos de la lectura*. Santafé de Bogotá: Magisterio, Mesa Redonda 30, pp. 141-147.

ZULETA, Estanislao. (1985). "Conferencia sobre la lectura". En: *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva y otros ensayos*. Santafé de Bogotá: Procultura. Pp. 10-40.

Cibergrafía

ABAD, Francisco. (1992). "Peirce, Jakobson y la esencia de la literatura y del lenguaje". En: *Signa*. N.º 1, año 19. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/hemeroteca/signa/> 1 [Fecha de consulta: 14 de noviembre de 2003].

ALZATE YEPES, Teresita; PUERTA C. Ana Margarita y MORALES Rosa María (2008). "Una mediación pedagógica en educación superior en salud. El diario de campo". *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 47. 4-10 de noviembre. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2541Alzate.pdf>

BAR, Aníbal (1998). "Abducción: la inferencia del conocimiento". Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, y Agrimensura. UNNE. Corrientes (3400). República Argentina. En: <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/12/bar.htm>. Consultado en la Internet el 18 de diciembre de 2005, 12:22 p.m.

CANO GALIANA, Joaquina. (1992). "Lectura de signos en Tres sombreros de copa de M. Mihura (aplicación del concepto de interpretante)". En: *Signa*, N.º1, año 19. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/hemeroteca/signa/> 1 [Fecha de consulta: 16 de noviembre de 2003].

CASTAÑARES, Wenceslao. (1999). "La prueba y la probabilidad retórica". En: *Cuadernos de Información y Comunicación, CIC*, N.º 4, Servicio de Publicaciones UCM, pp. 33-52. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/per3/cic/Cic4ar4.htm> [Fecha de consulta: 18 de diciembre de 2005].

DOMÍNGUEZ CAPARRÓS, José. (1992). "Ch. S. Peirce y la teoría literaria". En: *Signa*, N.º 1, año 19. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/hemeroteca/signa/> 1 [Fecha de consulta: noviembre de 2003].

DOMÍNGUEZ REY, Antonio. (1992). "Lenguaje como figura. Análisis semiótico de un poema". En: *Signa*, N.º 1, año 19. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/hemeroteca/signa/> 1 [Fecha de consulta: 14 de noviembre de 2003].

GARRIDO GALLARDO, Miguel Ángel. (1992). "A propósito de Peirce: Semiótica. Literatura. Verdad." En: *Signa*, N.º 1, año 19. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/hemeroteca/signa/> 1 [Fecha de consulta: 15 de noviembre de 2003].

GÓMEZ, Francisco Vicente. (1992). "La relevancia de la semiótica de Ch. S. Peirce en la constitución de una pragmática de la literatura". En: *Signa*, N.º 1, año 19. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/hemeroteca/signa/> 1. [Fecha de consulta: 16 de noviembre de 2003].

MERELL, Floyd. (1992). "La semiosis: cascada de significación". En: *Signa*, N.º 1, año 19. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/hemeroteca/signa/> 1. [Fecha de consulta: 15 de noviembre de 2003].



NUBIOLA, Jaime (2001). "La abducción o la lógica de la sorpresa". *En: Razón y Palabra*, N.º 21, febrero-abril. Disponible en: http://www.razonypalabra.org.mx/antteriores/n21/21_jnubiola.html. [Fecha de consulta: 18 de diciembre de 2005].

ORTEGA, Evangelina. (2003). "Principio de cooperación, máximas e implicaturas". Disponible en: www.fayl.uh.cu/documentos/articulos/EVA.doc [Fecha de consulta: 15 de noviembre de 2003].

OSVALDO, Osvaldo. (2002). "Reflexiones sobre la abducción". En: Escuela de Orientación Lacaniana, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, argentina. Disponible en: <http://www.eol.org.ar/default.asp?carteles/012-jornadas/odelgado-reflexiones.html> [Fecha de consulta: 18 de diciembre de 2005].

RAMÍREZ, José Luis. (1992). "La existencia de la ironía como ironía de la existencia". Ponencia leída en el seminario de Antropología de la conducta. San Roque (Cádiz), Universidad de Verano. Disponible en: <http://www.ub.es/geocrit/sv-63.htm> [Fecha de consulta: 14 de noviembre de 2003].

RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, Rodolfo (2000). "Abducción en el contexto del conocimiento científico". Disponible en: <http://cariari.ucr.ac.cr/~rodolfor/abduccion1-1.pdf> [Fecha de consulta: 18 de diciembre de 2005].

SANTAELLA, Lucia. (1992). "Estrategias para la aplicación de Peirce a la literatura". *En: Signa*, N.º 1, Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/hemeroteca/signa/> 1 [Fecha de consulta: 16 de noviembre de 2003].

_____. (1992). "Peirce y la literatura: el estado de la cuestión". *En: Signa*, N. 1. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/hemeroteca/signa/> 1 [Fecha de consulta: 15 de noviembre de 2003].

ZAVALA, Lauro. (1994). "Glosario de términos de ironía narrativa". Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Disponible en: <http://sincronia.cucsh.udg.mx/zavalo.html> [Fecha de consulta: 9 de noviembre de 2004].

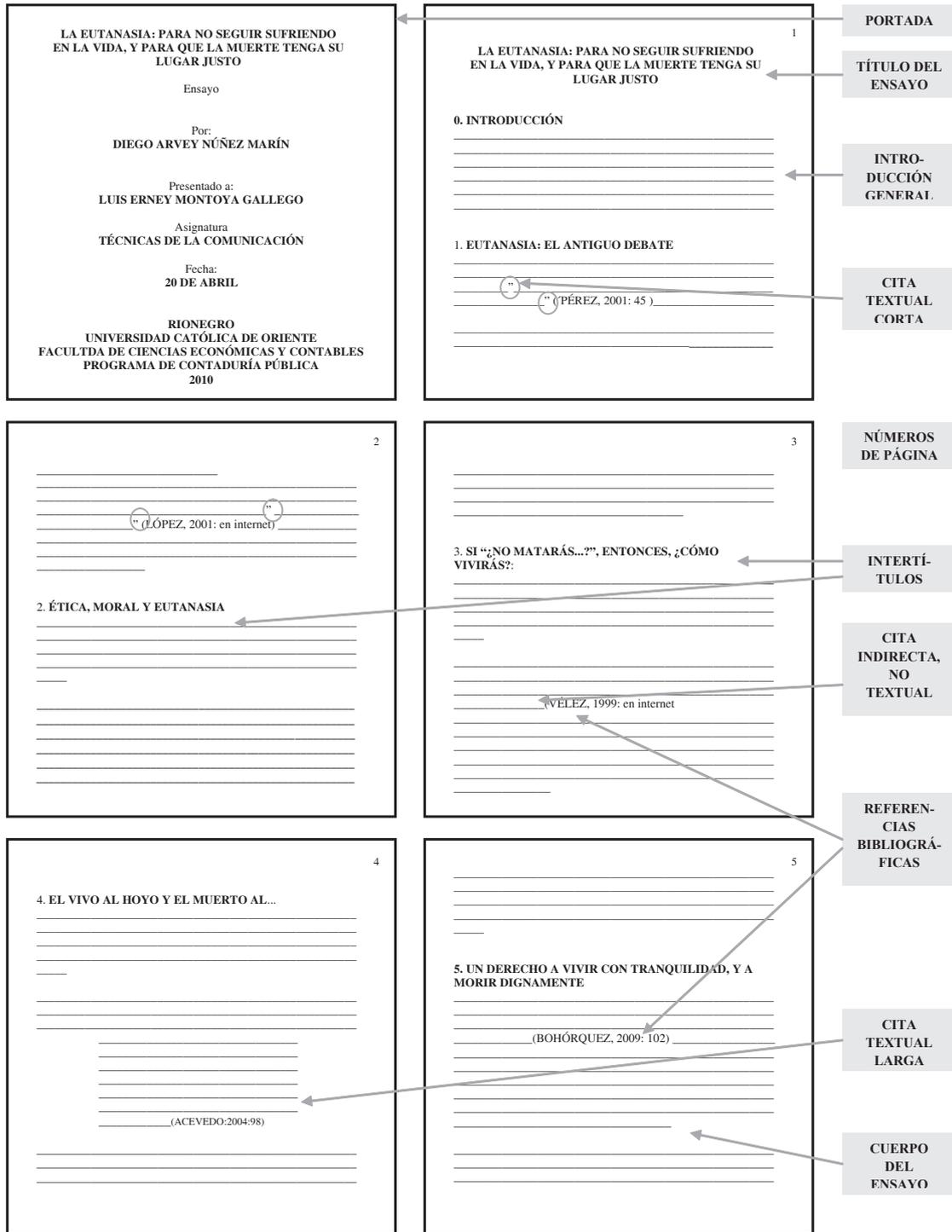
Producto: Ejercicio práctico



Instrucciones básicas



CONSIDERACIONES GENERALES PARA LA ELABORACIÓN DE UN ENSAYO (MUESTRA DE UN ESQUEMA)



6

6. CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

ACEVEDO, Mauricio, 2004, "Eutanasia, aborto y otros vejámenes". En: *Analogía Filosófica XIII/1*, pp. 57-69.

BOHÓRQUEZ, Dolores Anunciación, 2009. "Palabras como dardos". Marcas de la agresión verbal en el texto literario. En: *Revista de Investigación Lingüística*, No. 2, Vol. III, pp. 263-278.

CARSTON, Robin; SUN SONG, Nam and UCHIDA, Seiji (Eds), 1998., *Relevance theory. Applications and implications*. Amsterdam/Philadelphia.

PÉREZ, Gonzalo, 2001, *Hacia una moral pragmática*. El signo de Emmanuel Levinas. Valencia: Fernando Torres Editores

CIBERGRAFÍA

LÓPEZ, Laura., 2001, "Glosario de términos de moral y ética". Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Disponible en internet <http://www.csh.udg.mx/CUCSH/Sincronia/zavalo.html>. Visitado el 9 de abril de 2010, 5:53 p.m).

VÉLEZ, Lucía, 1999, "Estrategias para una moral sin prejuicios". En: Signa <http://www.cervantesvirtual.com/hemeroteca/signa/>> 1. Consultado EL 6 de noviembre de 2009, 6:54 p.m.

BIBLIOGRAFÍA Para artículos de revista: Autor, año, título artículo, En: nombre de la revista, No., volumen, páginas

BIBLIOGRAFÍA Para libros: Autor, año, título libro, ciudad, editorial

CIBERGRAFÍA (link completo y fecha de consulta)

A continuación se presentan algunas consideraciones generales en relación con la construcción de ensayos académicos con miras al trabajo correspondiente a este módulo que se deberá entregar, esto es, un ensayo que gire en torno de las habilidades de lecto-escritura vistas durante todo el mediador; como texto base puedes tomar todas las lecturas que hablan de la lectura y la escritura. En este capítulo anexamos un texto final: "Lectura y abducción, escritura y reconocimiento", del profesor Fernando Vásquez Rodríguez.

1. Un ensayo se hace con base en una fuerte etapa de investigación y lectura previa de "fuentes inspiradoras" (esto es, libros, artículos de revistas, documentos, páginas web, entrevistas, seminarios, etc.). Sin esta etapa no hay una consolidación de un pensamiento propio (reflexión propia) a partir de las reflexiones de los otros, y por lo tanto, no podrá haber un ensayo. La temática general del ensayo es *La importancia del desarrollo de las competencias de lecto-escritura para el éxito en el desempeño académico en la vida universitaria.*

2. Luego de una adecuada investigación (que abarca, entre otros aspectos, lectura y análisis de documentos, toma de notas, registro de fuentes bibliográficas), se llega a la parte de *formulación de hipótesis*: Qué es lo que se va a demostrar con un ensayo. Por eso un ensayo no es un resumen, ni un informe de lectura, ni una relatoría con base en unos documentos, ni una mezcla y unión de frases o párrafos. La hipótesis se entiende como la columna vertebral (la idea central, el horizonte) del trabajo académico. En sí, una hipótesis es válida porque es propia, autónoma, creativa e innovadora. Una hipótesis no habla de lo que ya se ha hablado, o de lo obvio, encierra la visión personal del autor del ensayo con base en una realidad (una temática), y a partir de los anteriores procesos de lectura e investigación. Es lo que se conoce como "la reflexión personal, a partir de la reflexión de otros autores".

3. Después de tener una hipótesis, se prosigue a hacer un esbozo (contenido, lluvia de ideas o plan inicial) del ensayo: qué se va a decir en la introducción, cuáles van a ser los apartados que harán parte del trabajo, cuáles son las conclusiones. Cada uno de estos apartados estará diferenciado dentro del ensayo por el uso de los intertítulos.

Por ejemplo (de nuevo: lo que sigue es **solo un ejemplo**), supongamos que vamos a realizar un ensayo acerca de *la eutanasia* (temática general). Lo primero es indagar y documentar bastante acerca de este aspecto. Cada una de estas documentaciones van a ir acompañadas cuidadosamente por las referencias bibliográficas (autor, año de publicación de la obra, título de la obra —artículo, libro o documento— editorial, ciudad, año, páginas consultadas, día y hora de la consulta —en el caso de la internet—).

Luego de esta ardua tarea de documentación e investigación previa, se formula una hipótesis —amparada, se insiste, en lo consultado—. Por ejemplo, se decide que el ensayo se va a concentrar en demostrar que *la eutanasia es la manera en que la muerte y la vida se compaginan, pues una muerte digna es mejor que una mala vida* (nótese que se infiere que el autor del ensayo está a favor de la eutanasia).

Así, se puede optar por el título:

**La eutanasia: Para no seguir sufriendo en la vida,
y para que la muerte tenga su lugar justo**

Con base en el título (la hipótesis), se puede hacer un bosquejo general, a manera de listado de ideas, así:

- **Introducción** (se dirá cuál es el enfoque del trabajo, qué se pretende con él, cuáles son los puntos de partida académicos, y se anuncia la manera como será presentado el trabajo).
- **Eutanasia: el antiguo debate** (aquí se hará un breve recorrido histórico de la discusión de la penalización o despenalización de la eutanasia con base, lógicamente, en los documentos consultados).
- **Ética, moral y eutanasia** (en este apartado se desglosarán algunos aspectos concernientes a la ética personal, los cánones morales y religiosos, y su relación con la eutanasia, todo tendiente a demostrar que la eutanasia es más una cuestión de ética que de moral).
- **Si “¿No matarás...?”, entonces, ¿cómo vivirás?** (acá el ensayo se centrará en discutir los argumentos y contraargumentos en torno de este mandato, pero con base en un paralelo con la “vida” que llevan muchas de las personas que tienen enfermedades terminales, no curables, y que viven en estado vegetativo).
- **El vivo al hoyo y el muerto al...** (en este punto el ensayo se centrará en argumentar por qué la eutanasia es negarles la vida a los vivos —la tranquilidad, el sosiego, la misma paz— y la muerte a quienes ya no tienen otra camino más que ese. Se traerán a colación algunos testigos de personas con familiares en estado vegetativo).



- **Un derecho a vivir con tranquilidad, y a morir dignamente** (en este apartado final se argumentará la hipótesis central, esto es, el derecho a la muerte digna, y con eso, para que los familiares de estas personas también tengan la oportunidad de rehacer, si ellos así lo quieren, su propia vida, pues la vida no puede terminar con la muerte de un “otro”).
- **Conclusiones** (se sacarán cuatro o cinco aspectos puntuales, que redondean el trabajo del ensayo en relación con los puntos a los cuales se intentó llegar con el trabajo de investigación y de escritura).

Cada uno de estos aspectos (los de negrilla) se convertirán, entonces, en los apartados del ensayo (las “cajas chinas” que deben estar unidas coherentemente). Así, cada uno de estos términos se constituirá en *intertítulo* del trabajo investigativo (nótese, de igual manera, que desde el mismo título, pasando por la introducción, los diversos apartados del ensayo, y hasta las conclusiones, el trabajo *respira* una misma tesis. Hay, por lo tanto, coherencia y cohesión).

1. Una vez se tiene un plan del trabajo, se hace un borrador inicial (una escritura como tal del ensayo, con las citas textuales e indirectas incluidas —al igual que las referencias bibliográficas—, y con una escritura que tenga sumo cuidado con la **forma**: la manera como se dicen las cosas, el buen decir, la estética, el buen uso de los conectores, la puntuación, la acentuación, la ortografía, etc., y el **fondo**, esto es, cómo se hilvanan las ideas, cómo se sustentan y se argumentan las hipótesis, cómo logra credibilidad y lógica el escrito).

2. El ensayo va escrito en tono **impersonal** (tercera persona). En algunos casos se admite el uso del plural mayestático o la primera persona de modestia (nosotros...: “veamos”, “como lo hemos indicado”...), mas no así la primera persona del singular. Nada de “yo creo”, “según lo que entendí”, “para mí”, y marcas de este estilo.

3. El ensayo, si bien lleva “introducción” y “conclusiones”, lo hace en el mismo cuerpo del trabajo (hacen parte de los componentes, “cajas chinas” del ensayo). No se presentan en otras hojas aparte. El ensayo no lleva otras partes de un trabajo académico (justificación, objetivos...).

4. La extensión del ensayo (para este caso) es de cinco páginas mínimo y ocho máximo. El tamaño de la letra es 12 puntos (Arial, Times New Roman, Tahoma u otra similar), con interlineado Exacto en 16 puntos, y con márgenes de las hojas de tres arriba, tres a los lados y dos abajo (normas Icontec). Recomendamos imprimir por ambos lados de las páginas para hacer eco a la política ambiental de la Universidad.

5. En síntesis, el trabajo lleva: Portada, Cuerpo de trabajo (ensayo en sí, con un título, y unos intertítulos —que comienzan con “introducción” y terminan con las “conclusiones”—, y la Bibliografía (y cibergrafía).

6. El ensayo debe incluir uso de citas bibliográficas (textuales o no textuales, cortas o largas), y cada cita debe estar acompañada con la referencia bibliográfica respectiva.

Texto base para el ejercicio

Insistimos en recomendarte para el ensayo que tomes, a beneficio de inventario, todos los documentos que has leído en el transcurso del mediador, y que están relacionados con las competencias de lecto-escritura. En este sentido, te presentamos un último texto que te puede servir de fuente de referencia:

LECTURA Y ABDUCCIÓN, ESCRITURA Y RECONOCIMIENTO⁵¹**—I—**

No pienso que la lectura sea sólo un conjunto de habilidades, ni me parece que leer sea una mera decodificación de signos. Tampoco comparto la opinión según la cual la lectura —de manera un tanto gratuita— es un “libre y fantasioso” juego de interpretaciones. Me gusta más entender la lectura como un proceso —como un acto o una actividad— de abducción. Como un “trabajo” de indicios y de hipótesis progresivas.

Expliquémonos. La comprensión lectora no es un «algo» exterior al lector; tampoco es un «sentido» que el lector guarda en su interior y que se devela cuando lee un texto; mucho menos es algo que uno —azarosamente— se encuentra en el viaje textual. No. Leer es sobre todo un ejercicio de conjetura. Es una capacidad para ir formulando continuas hipótesis sobre un «sentido posible». La lectura es una construcción progresiva: semiosis. Leer es apostar en la posibilidad de sentido. El ejemplo del detective podría iluminar un tanto lo que estoy diciendo. La escena del crimen está repleta de indicios. Por supuesto, tales pistas no son “legibles” sino para alguien capacitado. Para los demás, no hay ni huellas, ni trayectoria de la bala, ni indicios de distinta índole. Así sucede con los textos: cada uno de ellos podría denominarse un crimen. Y como crimen que es posee una serie de pistas, de marcas, de índices sobre el culpable o responsable del delito. Por lo mismo, es el detective el que puede ir formulando hipótesis a partir de lo que va encontrando: allí una colilla, más allá un pañuelo, en ese otro lugar un vaso con un poco de licor. O siguiendo con la analogía: allí un verbo en infinitivo, más allá tres veces la misma palabra, en ese otro sitio una mayúscula en negrilla. Leer es ir recorriendo o reconstruyendo la escena del crimen, la escena del sentido.

Si el ejercicio de lectura ya no es inductivo —de lo particular a lo general, de la parte al todo—, ni es deductivo —de lo general a lo particular, del todo a la parte—, será, muy seguramente, una actividad de permanente abducción. Procediendo de un índice a otro, de una apuesta de sentido a otra, de una hipótesis a otro campo de posibilidad. Como quien dice, leer desde esta perspectiva es mantenerse en la cuerda floja del sentido; es avalar un sentido funambulario, en permanente divagar, en

51 Vásquez Rodríguez, Fernando. 1995. “Lectura y abducción, escritura y reconocimiento”. En: Fabio Jurado Valencia y Guillermo Bustamante Zamudio (comps.). *Los Procesos de la Lectura*. Bogotá: Colección Mesa Redonda (Lo utilizamos con fines exclusivamente educativos).



constante búsqueda. Por lo mismo, el texto no guarda un sentido único, mítico, “original”; tampoco es el lector el que tiene escondido —en un esquema— el sentido del texto.

Más bien, es desde la “reconstrucción” del crimen, desde las declaraciones de los distintos testigos, desde esas pistas, como se va desenredando el sentido. Quizás el sentido sea un momento o un estado en el cual —así sea momentáneamente— se logra evidenciar alguna relación o algún punto de convergencia. Quizás el sentido no sea sino la enorme variabilidad de los juegos de lenguaje.

La conjetura se valida en su permanente búsqueda. No hay una “única verdad” de los textos; tampoco “cualquier verdad”. Lo que se va develando es que la verdad de un texto responde a la manera como el lector organiza las distintas pistas, los distintos indicios subyacentes, las distintas “huellas”. Conjeturar es construir diversos posibles sentidos. Por supuesto, sin dejar ningún indicio “por fuera”, sin “inventarse otros inexistentes”, sin “inflar” algunas de las evidencias, sin “minimizar” ninguna señal. Conjeturar —en cuanto propuesta de lectura— es sopesar dos fuerzas, dos referentes igualmente complejos e importantes: el texto y el lector. Conjeturar es mantener una constante “vigilancia” sobre la relación de un sujeto con un objeto. Es, como piensa Paul Ricoeur, mantener a la par de una “voluntad de escucha”, también una “voluntad de sospecha”.

Esto en cuanto a la lectura. Cabe ahora señalar algunas ideas sobre la enseñanza o el aprendizaje de la lectura y su relación con la educación. Empecemos afirmando que los distintos métodos de enseñanza contienen distintas opciones de vida y de cultura; las metodologías sobre o alrededor de la lectura corresponden a las diversas concepciones sobre la escuela, sobre el Estado o sobre la vida misma. Cuando se opta por uno u otro método, lo que en el fondo hacemos es avalar un “orden de cosas”, una “generalogía”, una “moral” y un “proyecto del hombre”. Los métodos son como la evidencia de una decisión anterior, son como la parte explícita del pensamiento. Aunque parezca exagerado, cuando se enseña —o se aprende— a leer y escribir, lo que estamos haciendo es permitir o cercenar el acceso del niño a un territorio humanizado. Es desarrollar ciertas “zonas” de nuestra cognición, ciertas estructuras de pensamiento. Mejor: si alguien nos enseña a leer —o con ese alguien aprendemos—, lo que hace es abrirnos o cerrarnos la relación con la cultura.

Pensándolo mejor, lo que se pone en juego cuando hablamos de lectura —y de escritura, para que el proceso sea completo— es el tipo de “programas” con el cual “trabajará” nuestro “computador”. Según esos programas básicos, así su funcionamiento, así sus posibilidades de trabajo. La lectura y la escritura son actividades relacionadas con el pensamiento y, por ende, con el lenguaje; por lo mismo, aprender a leer es, en cierto sentido, aprender a pensar. Poblar nuestra inteligencia o nuestro ser de ciertas “estructuras” a partir de las que es posible elaborar o reelaborar el enorme entramado, el enorme texto de la cultura. Si uno aprende a leer, si uno aprende bajo cierto punto de vista o cierta metodología de lectura, no sólo está aprendiendo a decir “mamá” o “iglesia”; lo que sucede, además, es que se empieza a desarrollar cierto tipo de juicio, cierto tipo de mentalidad. Y, también, deja por fuera otras opciones, otras posibilidades de “concepción del mundo y de la vida”. El tipo de lectura elegido marca o señala el tipo de pensamiento. Lo imposibilita o lo potencia.

—II—

Escribir es, de alguna manera, poner afuera nuestro pensamiento. La escritura expone nuestro yo. Cuando escribimos logramos asistir a una puesta en escena de nuestra subjetividad. Gracias a la escritura hacemos permanentes actos de reconocimiento, de agnición. Nos convertimos en actores y espectadores de nuestra propia obra.

De allí la dificultad y la importancia de la escritura. No sólo por la fijación o la evidencia de la letra, por la certeza del documento; sino, además, porque la escritura nos permite reconocer —por no decir confrontar— cada idea o propuesta, cada iniciativa o intención, cada proyecto o utopía. La escritura es como un yunque en el cual podemos medir la calidad material del pensamiento. Es escribiendo como descubrimos nuestras incompetencias o nuestra confusión: es cuando escribimos cuando mejor podemos apreciar nuestras limitaciones o nuestras posibilidades insospechadas. Es en el acto de escribir donde comprobamos si somos meros repetidores o productores de conocimiento.

Por supuesto, escribir no es traducir el habla o el lenguaje oral. Son dos códigos diferentes. Escribir es trabajar con una materia escurridiza y de difícil acercamiento. La palabra escrita no es fácil de domeñar. Es resbalosa; dice a pesar de nosotros; es ambigua, dice por todos los intersticios; es inagotable, dice mucho más de lo esperado; es pudorosa, dice menos de lo que esperábamos... La palabra escrita, la materia prima del que escribe, está repleta de aristas, de sombras; de irregularidades y zonas inexploradas que la convierten, la mayoría de las veces, en una entidad desconocida. De allí también esa idea según la cual escribir es un trabajo artesanal; una tarea de alta orfebrería o de talla exquisita.

Y, si es un lugar común afirmar que sólo se aprende a investigar investigando, ni qué decir de la escritura. Sólo se aprende a escribir escribiendo. Una y otra vez: tachando, volviendo hacia atrás, retomando o relacionando, haciendo glosas, recurriendo al inciso, al alargamiento o a la supresión. Es en ese trabajo de arado, yendo una y otra vez sobre el mismo surco, insertando, aglomerando, en donde cobra sentido el escribir. No hay iluminaciones, ni actos epifánicos. Es en el ensayo frecuente; en la duda, en la búsqueda de un mejor término —en esa búsqueda de la palabra precisa— desde donde va tomando forma la escritura. Es así como empezamos a conocer o a tratar esa materia de la palabra escrita.

Hasta la misma idea de un título o la organización —la arquitectura— de un escrito merecen un especial cuidado. Cuáles conectores son los que deben usarse; cuáles son las preposiciones indicadas; dónde comete uno vicios del lenguaje; cuándo presenta problemas de concordancia... Pero más allá del buen uso de la gramática, de la ortografía o la sintaxis, también hay que reflexionar sobre la calidad de los argumentos, sobre la construcción de las ideas. Escribir no es sólo redactar; es, sobre todo, lograr pensar con claridad. Poder ordenar los pensamientos. La redacción es un medio, no el fin último de la escritura. Mejor aún: la redacción es una técnica necesaria para que la creación salga a la luz con mayor facilidad.



Creo que la escritura cumple un papel fundamental en el trabajo educativo. Cómo nos es de necesario que nuestros docentes empiecen a escribir. O, al menos, que acepten que no saben lidiar con la escritura. Y digo que es necesario porque la mayoría de nuestra práctica docente se está convirtiendo en un activismo sin reflexión, sin distanciamiento. Si a ese activismo repetitivo no le ponemos el alto de la escritura, difícilmente comprenderemos qué estamos haciendo y cómo lo hemos venido haciendo. Quizá peor: la memoria de tales experiencias morirá con los actuales educadores y nunca sabremos el alcance o las limitaciones de sus propuestas. Nos es necesario, impostergable, que nuestros maestros empiecen a escribir. Es desde ese acto de reconocimiento que la práctica deja de ser inmediatez y se convierte en estrategia; es desde ese acto de construcción que el habla dentro de la clase se transforma en discurso intencional... Es necesario que los maestros escribamos para que la tradición no sea sólo información, sino posibilidad de proyecto, comunicación orientada al porvenir.

Cabría decir una cosa más: la escritura no es sólo privilegio de los literatos o de los poetas. Esa es una de las múltiples escrituras posibles. De pronto, es necesario aprender de ellos, de su tradición en el manejo con la palabra escrita; revisar las entrevistas, los diarios, o aquellos textos ensayísticos en donde los artesanos de la literatura han consignado sus inquietudes, sus batallas. Sí. Los educadores tenemos que consumir mucha literatura, pero a la par que la disfrutamos, debemos aprender a mirar sus formas de construcción, sus códigos de composición, sus maneras de producirse. Con tales herramientas, en principio, y conjugándolas con nuestra experiencia educativa, lograremos poner en escritura algunos de los matices de ese oficio de enseñar que decidimos convertir en una opción de vida.

Bibliografía complementaria



- Alzate Yepes, Teresita, 2001, El ensayo: la escritura como estrategia pedagógica para formar en democracia, En: Lectiva (Medellín), No, 05, 2001, pp. 83-88
- Díaz H., Damaris, 2004, Cómo se elabora un ensayo En: Acción Pedagógica, Vol., 13, No, 01, ene. - jun., 2004, pp. 108-113
- Díaz Rodríguez, Álvaro, 2002, La argumentación escrita, Medellín: Editorial Universidad de Antioquia
- Kabalen, Donna Marie; Sánchez, Margarita A, de, 2006, Lectura, análisis crítico y desarrollo de ensayos, - 1, ed., México: Trillas
- Larrosa, Jorge, 2003, El ensayo y la escritura académica, En: Propuesta Educativa, Vol., 12, No, 26, jul. 2003, pp. 34-40
- Matteucci, Norma, 2008, La lectura crítica de ensayos, En: Novedades Educativas, Vol., 19-20, No, 204-205, Dic. 2007- ene., 2008, pp. 114-119
- Ory, José Antonio de, 2010, Esbozo sobre el ensayo, En: El Malpensante (Bogotá), No, 107, Abr. 2010, pp. 54-55
- Pardo Pardo, José Felipe, 2001, La estructura argumentativa: base para la comprensión y producción de textos científicos y argumentativos, Forma y Función (Santafé de Bogotá), No, 14, Nov., 2001, pp. 98-108
- Pérez Suarez, Juan Manuel, 2002, Guía para informes académicos, Medellín
- Urango Ospina, Juan Carlos, 2005, Hacia una estructura del ensayo argumentativo, En: Unicarta (Cartagena), No, 102, mar, 2005, pp. 7-15
- Vargas Franco, Alfonso, 2007, Escribir en la universidad: reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos, - 1, ed., Cali: Universidad del Valle
- Vélez González, Jaime Alberto, 1999, Límites del ensayo académico, Medellín: Universidad de Antioquia, Secretaría General, 1999,

ANEXOS



Anexo 1

Lectura inicial



GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE RELATORÍAS

Sentido de las relatorías

El modelo de Seminario requiere que los estudiantes, en forma individual, preparen las temáticas antes de cada sesión, según las lecturas asignadas. La relatoría, entonces, corresponde al momento propio de “escritura” resultante de la “lectura” que cada quien ha realizado. Esta es la base para el trabajo presencial y es donde se recoge el aporte que cada quien ofrece al grupo. En ningún caso ha de ser un resumen, ni la simple ‘unión de frases’ tomadas directamente del texto leído, sino, por el contrario, debe ser una reconstrucción personal desde la apropiación de la temática. Una relatoría entendida así, es siempre síntesis; esto es, una forma propia de configuración de la información que refleje un trabajo riguroso de análisis del texto leído y de su comprensión.

Opciones para su elaboración

A continuación se presentan tres puntos que deben incluirse en toda relatoría, cada uno con varias alternativas para que cada estudiante pueda elegir en cada caso la que desee, según sus intereses, inquietudes y las características de los textos leídos.

1. Sobre la temática del(los) texto(s)

En este punto se da cuenta de la temática del texto(s) según uno de los siguientes parámetros:



- A) Según su criterio, ¿cuál es(son) la(s) tesis propuesta(s) por el autor o autores? Presentar de una manera explícita y puntual cuál es la postura y/o compromiso asumido por el(los) autor(es) frente al tema, analizar tal postura y justificar sus apreciaciones.

La **tesis** es una postura o un compromiso asumido por el autor del texto frente al tema por él abordado. Por esto no puede ser confundida ni con el tema (sobre lo que se escribe) ni con un resumen global del texto. La tesis presentada por el estudiante-lector debe surgir de un proceso cuidadoso de lectura, en el cual se combinan el análisis y la síntesis. De acuerdo con lo anterior, esta es, por supuesto, una aproximación que se da de acuerdo con los niveles de lectura logrados, los cuales pueden alcanzar cada vez mayor complejidad. Por tal motivo, la selección de la tesis que a juicio del estudiante-lector es la presentada por el autor debe ser adecuadamente justificada (los motivos por los cuales se considera que es la tesis).

- B) Según su lectura, ¿cómo se desarrolla la argumentación? Dar las razones que el(los) autor(es) utiliza(n) para sustentar la(s) tesis que propone(n) y analizar la manera como las organiza.

Desarrollo argumentativo. Para justificar su tesis, el autor puede ordenar de diferente manera su exposición y para ello elegir diferentes argumentos. Se trata de que el estudiante-lector muestre, a partir de las tesis del autor, diversos argumentos y el orden escogido por él para reforzar sus planteamientos según la interpretación lograda por el lector.

- C) Según su criterio, ¿cuáles son las nociones y/o categorías centrales del texto? Presentar de manera puntual las nociones y/o categorías principales que el texto propone, mostrar cómo están articuladas y desde ahí reconocer y exponer la concepción que se despliega sobre la temática.

Las **nociones** son expresiones que se utilizan para hablar de “lo real”. Son empleadas para construir una determinada concepción del mundo. Al ser enlazadas ya sea privilegiándolas, valorándolas o desvalorizándolas unas frente a otras, se modifica o no una determinada forma de ‘ver’ el mundo. Una **categoría** es una “estructura formal” que por sí misma no da algo que conocer, sino que permite la construcción de conceptos desde los cuales se explicita el campo de la experiencia humana.

- D) Según su criterio, ¿cuáles son las conclusiones que propone el texto? Presentar las inquietudes y/o sugerencias dadas desde el texto, bien sean preguntas, conclusiones definitivas o problemas sin resolver, analizándolas y mostrando las razones por las cuales se llega a ellas.

Las **conclusiones** son generalmente el resultado de la reflexión del autor desde la tesis por él propuesta. Estas pueden ser inquietudes, problemas, preguntas, soluciones o conclusiones definitivas. Se trata de establecer cuáles serían y mostrar por qué.

2. Sobre la organización del(los) texto(s)

Este aspecto cubre la forma propia de organizar y expresar el(los) autor(es) sus ideas.

- A) A su juicio, ¿cuál es el sentido y las implicaciones del título de cada lectura? Explicar el sentido del título y analizar su relación con los aspectos tratados en el texto. Si son más

de dos textos, aclarar cómo se comparan los títulos en relación con lo que cada uno propone.

- B) ¿Cómo re-presentaría la estructura del(los) texto(s)? Sintetizar el texto utilizando un modelo de esquematización en donde se vean las partes en que está dividido y la manera de hilarlas, y dibujar un esquema que lo represente. En caso de más de un texto, comparar sus estructuras.
- C) ¿Cómo considera que el uso del lenguaje incide en la temática expuesta en el(los) texto(s)? A partir de ejemplos del uso del lenguaje —formas retóricas, figuras, en especial los procesos metafóricos— demostrar cómo influye este en la exposición y el sentido del(los) texto(s).

3. Sobre su proceso de lectura

Aquí se trata de reconocer la acción de lectura vivida por cada quien.

- A) ¿Qué nuevas ideas descubrió? Presentar las ideas que aprendió con la lectura y mostrar cómo encajan o no con sus concepciones anteriores.
- B) ¿Qué no entendió del texto? Exponer los aspectos del texto que no comprendió o se le dificultaron entender, y explicitar qué ‘información’ o procesos se requieren para hacer una mejor lectura.
- C) ¿Qué citaría del texto(s)? Escoger un párrafo o unas frases del texto(s) que lo hayan ‘conmovido’ y explicar por qué.
- D) ¿Cuál fue su proceso de lectura? Reconstruir la manera como leyó el texto, y proponer el “modelo” de lectura correspondiente.

Requisitos

- Todas las relatorías deben dar cuenta de los tres puntos establecidos a partir de una de las opciones que se ofrecen, es decir que **en total se responden tres preguntas**.
- Sólo se realiza una relatoría tomando todos los textos como base de su reflexión.
- Siempre se debe indicar las opciones escogidas de manera puntual al iniciar la relatoría y justificarlas brevemente.
- En las relatorías de un mismo semestre, deben siempre utilizarse opciones diferentes para su elaboración.
- Las relatorías deben tener una extensión entre 3 y 5 páginas y se deben elaborar en máquina (o en computador), espacio sencillo, con la metodología ICONTEC o las normas de referencia bibliográfica APA.



MÓDULO 4

LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS EN EL ÁMBITO DE LA DIDÁCTICA

RELATORÍA N.º 3

Por:

DIEGO ARVEY NUÑEZ MARÍN

Presentada a:

JHON BAIRON OSORIO SALDARRIAGA

Área:

SEMINARIO DIDÁCTICA

**RIONEGRO, ANTIOQUIA
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE ORIENTE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA
2010**

JUSTIFICACIONES

ASPECTOS SELECCIONADOS PARA LA ELABORACIÓN DE LA RELATORÍA

1. SOBRE LA TEMÁTICA DE LOS TEXTOS

D. Según su criterio, ¿Cuáles son las conclusiones que propone el texto?

Las relaciones entre términos como didáctica, metódica, metodología, objetivos, contenidos, currículum... nos abocan a unas delimitaciones importantes, así como las similitudes que se establecen entre todos los factores. Hay una singular relación entre la didáctica y la metódica, sobre todo en lo concerniente a la formulación de problemas de investigación, preguntas contextualizadas... que giren en torno de las técnicas y metodologías adoptadas en un salón de clase, para así permitir una compenetración entre los procesos de enseñanza y aprendizaje. El alumno, de nuevo, vuelve a ser el gran protagonista de la acción comunicativa.

2. SOBRE LA ORGANIZACIÓN DEL TEXTO

B. ¿A su juicio, cuál es el sentido y las implicaciones del título de cada lectura?

Como marcas que presentan los documentos sobre sus hipótesis, los títulos son suficientemente claros y concretos para poder aprehender los conceptos: A partir de la “relación entre didáctica y metódica” se hace una contextualización teórica, definición de términos y se entran a definir las amplias y necesarias relaciones entre ambos campos. Así mismo, el papel que juega la investigación — como columna vertebral de los procesos educativos— se fortalece con las miradas que se dan desde su constitución como “principio didáctico”, como fuente de “construcción de conocimiento”, y como fuente en la formulación en el “tratamiento de problemas”. Finalmente, hay una mirada que fortalece la investigación como “metodología didáctica” que se desarrolla a partir de los problemas, las concepciones de los alumnos, las nuevas informaciones y la elaboración de conclusiones.

3. SOBRE SU PROCESO DE LECTURA

D. ¿Qué citarías del texto?

Subrayar un texto en cuanto a sus “momentos” importantes —frases contundentes, conclusiones, definiciones...— puede ser una tarea bastante difícil si, como en el caso de los textos en cuestión, abundan. Hay, sin embargo, un marcado acento hacia la investigación como columna vertebral del proceso educativo, la importancia de la formulación de problemas que motiven, inciten y guíen la labor del alumno en el aula de clase. El alumno vuelve a ser el protagonista principal de los procesos de enseñanza- aprendizaje, sobre todo, la función activa y dinámica que se exige de él, pero que también se debe cultivar e incentivar.



MÓDULO 4: LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS EN EL ÁMBITO DE LA DIDÁCTICA

— I —

La Didáctica, entendida como didáctica general —y que, a su vez, puede ser tomada, según las condiciones propias de cada ciencia, en didáctica específica— abarca las decisiones, presuposiciones y fundamentaciones sobre la enseñanza, aspectos que organiza y realiza, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la metódica (Klafki, 1976: 76). De ahí que la Didáctica tenga un enfoque crítico-constructivista: hay praxis, teorización, investigación, y sobre todo, construcción de propuestas a partir de un examen de la realidad y de una revisión de las teorías existentes. La Didáctica, entonces, utiliza cuatro campos (objetivos, contenidos, la metódica y los medios de enseñanza) para esa toma de decisiones y construcción de propuestas, y a la vez, toma en cuenta, de manera transversal —mas no paralela— los medios auxiliares para la conformación de la ya mentada metódica. Por todo esto se puede decir que, desde el punto de vista del contenido o de los métodos de investigación, el término “Didáctica” puede ser asimilado como “teoría del currículum”.

Ya en el campo de la relación entre didáctica y metódica, se pueden tomar varios puntos de vista. Uno, el que ofrece la pedagogía de las ciencias del espíritu, donde la didáctica prima sobre la metódica porque lo primordial es tener unos objetivos y unos contenidos claros, para luego decidir acerca de los “caminos” para llegar a estos puntos establecidos. Por otro lado, complementario al punto de vista de la República Federal Alemana, está la didáctica berlinesa: aunque hay todavía una primacía de la didáctica, hay también una mutua dependencia en cuanto a los campos de decisión y las condiciones en las que se toman tales alternativas. Hay, por tanto, una primacía “lógica” de las decisiones sobre los objetivos frente a las otras dimensiones de la decisión, mas esto no indica que haya una “relación lineal deductiva entre decisiones sobre objetivos, elección de contenidos y elección de métodos y medios” (Klafki, 1990: 94).

Al ampliar el sentido de la didáctica en la educación crítico-constructivista (para que los jóvenes, des

de la escuela, comiencen a comprender su realidad), se sobreentiende que la didáctica no siempre “deba aceptar de manera no crítica las valoraciones previas ligadas con determinados contenidos cada vez que se enfrenta a la controversia sobre valores, pero las determinaciones de objetivos didácticos, con respecto a aquellos contenidos, deben ocurrir tomando crítica frente a esa determinación social previa. A esta relación no es válido aceptar un paradigma tecnológico de fin-medios” (Klafki, 1990: 104).

Y como el sentido inicial es crear una visión crítico-constructivista, qué mejor que propiciar en el educando la posibilidad de que interactúe desde la resolución de problemas, tanto para su fin de acceder al conocimiento (aprender), como para intervenir en su propia realidad —y, sobre todo, el proceso que se ejecuta para llegar a esa transformación⁵²—. El reconocimiento de problemas a partir de lo novedoso se da por múltiples mecanismos, que van desde la exploración, pasan por la formulación, la puesta en marcha y la reestructuración, y desembocan en una posible respuesta ante la situa-

⁵² El error constituye un punto de partida y de apoyo para la progresiva construcción conceptual. De esta manera, el alumno realiza una reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje.

ción problematizadora. De esta manera, el estudiante parte de su realidad, se plantea interrogantes, y busca escalar desde su conocimiento cotidiano (establecido, vivencial) hasta un conocimiento científico, que no es más que la adaptación, acomodación, reestructuración y procesamiento de los nuevos fenómenos que se le presentan. En últimas, es investigar.

La conformación de esquemas previos en el educando es un factor que influye en la manera como procesa y se acerca a las informaciones novedosas, a partir de la formulación de hipótesis. La investigación une estos esquemas del educando con el aporte científico del educador, para propiciar un espacio de conocimiento en el aula de clase que, con base en la actividad y la continua interpretación, originaría un *aprendizaje significativo*. El tratamiento de problemas sería la columna vertebral de este aprendizaje, puesto que permite la explicitación, puesta en marcha, interacción, reestructuración y reflexión de las concepciones del alumno (García, E. y García, F., 1997: 15). Es importante señalar en este punto la función que cumplen los demás actores del proceso educativo (profesores, compañeros de clase, comunidad...), pues es desde el intercambio de información entre los individuos y la construcción de los significados que se aprende en un aula escolar.

Para terminar este apartado, diremos que las actividades interactivas —como materialización del diseño curricular— son la base para la programación, y una metodología precisamente plasma una determinada secuencia de actividades con una peculiar orientación.

— II —

Para abarcar la relación entre Didáctica y Metódica, es conveniente señalar y delimitar los nexos entre los términos. La metódica se fundamenta en la didáctica desde las decisiones sobre los objetivos y los contenidos, aunque dicha metódica no sería “deducible” a partir de las decisiones sobre los objetivos y los contenidos⁵³. Por eso se puede hablar (Blankertz) de una “relación no invertible” entre decisiones sobre objetivos y decisiones sobre métodos. El que se tenga un objetivo y un contenido establecidos, no garantiza que se tenga una metódica ya formulada, deducible o lógica, aunque la formulación de los objetivos sí garantiza la elección de los temas de clase, de un currículum o de un plan de enseñanza, y a su vez, exige la selección de unos métodos adecuados a los temas. Es bueno recordar que entre los objetivos y los métodos median las relaciones y formas sociales, la cultura, el contexto y las formas de interacción de los individuos, y por eso los métodos deben ser reafirmantes de esa realidad.

De igual manera, las dimensiones “planteamiento de objetivos” y “contenidos” no coinciden (caso que sí ocurría en la didáctica tradicional): “A objetivos iguales se pueden subordinar contenidos diferentes” (Klafki, 1990: 99). Tampoco puede ser abarcada tal relación como una fría conexión entre fines y medios. Los contenidos no pueden ser determinados como “medios adecuados” para fines que

53 La investigación puede hacerse con métodos como el análisis individual, la discusión en común y el trabajo en equipo. En todo caso, es ideal que dichas investigaciones (experimentos) sean realizadas por toda la clase, y que los resultados hallados se presenten y se discutan (Aebli, 1958: 43).



estén por encima de ellos porque estarían condicionados por el contexto y las relaciones del entorno donde han sido formulados. Además, por extensión se puede deducir que las decisiones priman sobre los objetivos, ya sean las decisiones de contenido, como las metodológicas.

En este mismo sentido, el delimitar términos como “contenido” y “objeto de la enseñanza”, y “tema” con “temática” se hace indispensable, siempre y cuando estamos hablando de una “teoría del currículum” (Klafki, 1976: 78) en el sentido amplio de la palabra. Los primeros se referirían a los objetivos previos, aún no fijados porque todavía requieren un mayor análisis, y que se convertirían en “temas” o “temáticas” cuando son abordados desde un punto de vista pedagógico, para el planteamiento de una clase, y que obtenga relevancia para el grupo de educandos. De ahí que el “tema” (Klafki, 1976: 56) “corresponde al término ‘contenido educativo’ en el lenguaje de la didáctica teórico-educativa” (Klafki, 1990: 95), y que puede ofrecer varias posibilidades para una acentuación temática, y con ello, para unos objetivos de enseñanza.

Ahora bien, los temas de clase pueden clasificarse en dos: los “potencialmente emancipatorios”, ligados a objetivos crítico-emancipatorios, y los relacionados, además, con una “adaptación acrítica”, con base en conocimientos, capacidades y destrezas. Estos dos temas, a su vez, dan a entender dos planteamientos para la teoría de la enseñanza: orientar los métodos (las formas de organización y realización de la enseñanza-aprendizaje) con base en el “planteamiento de objetivos que busquen la capacidad de auto y codeterminación de los alumnos” (Klafki, 1990: 102), y elaborar contenidos “instrumentales” bajo el planteamiento de problemas.

¿Cómo hacer, entonces, que estos planteamientos de problemas tengan una acción efectiva y práctica? Primero: darle al alumno la oportunidad de que ejecute materialmente las operaciones, desde los procesos dinámicos y su explicación, durante sus ensayos y tanteos (Aebli, 1958: 100), puesto que el pensamiento se desarrolla a partir de las acciones efectivas interiorizadas (“pensar significa actuar” —Piaget—). Segundo: fijar la pregunta problematizadora desde un plano de lo práctico, referido a la realidad, la praxis... el entorno que envuelve el acto educativo (preguntas contextualizadas y acordes a la cultura), y que le permitan al educando asimilar las nociones y evitar los simbolismos abstractos (¿qué es un m^2 , sino una fracción del terreno de mi casa? ¿Por qué analizar la Historia y la Geografía desde situaciones lejanas, cuando, por medio de la comparación y el contraste se pueden volver más familiares las situaciones?). Tercero: hacer que el conocimiento científico se acerque cada vez más al conocimiento cotidiano —con base en formulaciones intermedias que permitan un acercamiento gradual entre ambas esferas— para generar interés y expectativas por parte del alumno, y para que lógicamente, se motive a investigar. Cuarto: contar con educadores creativos, que sepan formular problemas investigativos, en caso de que no se pueda propiciar los espacios para que sea el mismo educando quien se formule los interrogantes.

Así mismo, dichas acciones deben ser realizadas en el aula de clase de manera *real* si los instrumentos, los equipos, el número apropiado de los alumnos y la poca cantidad de asignaturas así lo permiten; o también, de manera *ficticia*, pero siempre muy signada a la realidad práctica.

— III —

“Todo método de clase contiene decisiones previas sobre contenido aun cuando no las haga visibles, y por otra parte, planteamientos de objetivos sobre contenidos para la clase no se pueden hacer sin tomar en cuenta su realización metódica posible o imposible” (Klafki, 1990: 96). Así, el método de enseñanza consiste en hacer accesible al educando la estructura temática de la clase correspondiente, puesto que no sólo involucra los instrumentos con los que el profesor enseña —cómo organiza su clase—, sino que también los mecanismos de aprendizaje que buscan o que hacen los alumnos. Hay, entonces, un llamado de doble filo hacia los métodos: su adecuación al objetivo y al tema, y su potencialidad de estimular y posibilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

¿Y cómo estimular y posibilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje? Mediante la investigación en el aula, como uno de los principales principios didácticos, puesto que permite concepciones constructivistas de la adquisición del conocimiento, formulaciones abiertas y flexibles de objetivos y contenidos, procesos de comunicación e interacción social, compenetración con el medio y el ambiente, y actitudes exploradoras, autónomas, creativas y curiosas por parte de los educandos. De esta manera la investigación no sólo se convierte en una metodología de trabajo, sino que llega inclusive a ser un componente primordial de la toma de decisiones en el marco teórico, es decir, el modelo didáctico usado en el aula de clase (García, E. y García, F., 1997: 17).

Aparte de esta visión, es bueno tener en cuenta que la investigación puede tener otras dos formas de interpretación: la investigación como metodología derivada del principio didáctico básico que nos permite dar sentido y organizar la actividad educativa, y la investigación como recurso didáctico puntual. En la primera, “la investigación del alumno, por su adecuación al proceso de construcción del conocimiento, es el eje en torno al cual se articula todo proceso de enseñanza-aprendizaje” (García, E. y García, F., 1997: 20). Con esto no se pretende que el alumno “haga por hacer”, ni que remede o simule la investigación científica, sino que aprenda los procedimientos y las destrezas y que descubra los conceptos que hay en la realidad.

Para volver realidad una metodología investigativa, repetimos, se debe partir de situaciones problemáticas, contar con las concepciones de los alumnos, trabajar con nuevas informaciones y elaborar conclusiones que se van obteniendo, en un proceso continuado, al mismo tiempo que se van construyendo los conocimientos con la interacción con conocimientos anteriores—nuevas informaciones. En todo caso...

La forma más adecuada para consolidar la asimilación de conceptos, procedimientos, actitudes, etc. aprendidos es proporcionar al alumno la posibilidad de poner en prácticas sus nuevos aprendizajes, de forma que pueda comprobar por su propia experiencia, el interés y la utilidad de esos aprendizajes en la acción; ello ayudará a fijar los conocimientos asimilados y fomentará la confianza del alumno en sus propias capacidades (García, E. y García, F., 1997: 52).



Bibliografía

- Aebli, Hans. *Una didáctica fundada en la Psicología de Jean Piaget*. Capítulo VIII: *El problema como proyecto de acción*. Capítulo IX: *Algunas notas sobre la investigación por el alumno en la enseñanza de ciencias naturales, geografía, historia e idioma nacional*. Buenos Aires: Kapelusz, 1958. Págs. 99–111.
- García, Eduardo y García, Francisco. *Aprender investigando*. Capítulo 2: “¿Por qué investigar en el aula?”. Capítulo 3: “¿Cómo investigar en el aula?”. Sevilla: Diada, 1997. Págs. 10–53.
- Klafki, Wolfgang. *Sobre la relación entre didáctica y metódica*. (*Zur Verhältnis Zwischen Didaktik und Methodik*. *En: Zeitschrift fuer Paedagogik*, 22—1976). Traducido por Alicia de Mesa y Álvaro Pantoja. *En: Educación y Pedagogía*, Vol. 2, N.º 5, octubre 1990-enero 1991. Medellín: U. de A. Págs. 85–108.

Bibliografía complementaria



- Arboleda, Julio Cesar, 2008, La relatoría crítica y la formación de pensamiento autónomo e inclusivo, *En: Educación y ciudad* (Santafé de Bogotá), No, 15, jul.- dic. 2008, pp. 21-33
- Mejía Jiménez, Marco Raúl, 2008, La sistematización empodera y produce saber y conocimiento, Bogotá: Desde Abajo
- Pérez Suarez, Juan Manuel, 2004, Manual para informes académicos, - 2 ed., Medellín

Anexo 2

Lectura inicial



PROTOCOLO ESCRITO —GUÍA PARA SU ELABORACIÓN—⁵⁴

1. ¿Qué es?

Un protocolo es una síntesis que reorganiza, ordena y jerarquiza los puntos más relevantes tratados durante un evento. Consiste, en primera instancia, en una descripción objetiva de los temas, hechos o sucesos acaecidos durante la sesión o reunión y, en segundo lugar, es un producto escritural de registro que narra, de manera precisa, el desarrollo de los aspectos fundamentales de un trabajo realizado.

2. ¿Qué no es?

Un protocolo es más que un acta; es decir, va más allá de recapitular de manera cronológica y puntual cada uno de los sucesos ocurridos en un evento o reunión. Tampoco un protocolo es un simple resumen: no se limita a presentar una síntesis global de un tema genérico. De igual manera, el protocolo no es un ensayo crítico sobre un determinado proceso de trabajo. Y, menos todavía, un protocolo consiste en una compilación de opiniones sueltas, expuestas a lo largo de una sesión, encuentro o seminario.

⁵⁴ Tomado de: Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación. Área de lecto-escritura. Material preparado por Fernando Vásquez y Penélope Rodríguez. Disponible en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/mod/resource/view.php?id=46395> (Lo utilizamos exclusivamente con fines educativos).



3. ¿Cuál es su importancia?

El protocolo, como instrumento de trabajo y seguimiento de un proceso, es importante porque permite, entre otras cosas:

- A) Convertir las opiniones sueltas en enunciados con sentido.
- B) Enterar a las personas ausentes de un trabajo desarrollado durante algún tipo de sesión.
- C) Concentrar la atención de los participantes hacia los temas prioritarios de una exposición, a la vez que dirigirla de manera consciente.
- D) Reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje en tanto la reconstrucción de un proceso permite fijar con mayor fuerza campos de información.
- E) Contar con una descripción narrada de primera mano que posibilita construir la memoria de un proceso y, al mismo tiempo, registrar las decisiones fundamentales que se toman en el curso de la discusión.
- F) Conocer las distintas formas y maneras como los participantes de un evento interpretan la experiencia, resaltando determinados hechos o enfatizando algunos puntos.
- G) Identificar aquellos temas en los cuales el grupo logró una adecuada o inadecuada asimilación de los contenidos. De la misma manera, detectar cuáles temas que eran importantes pasaron desapercibidos por el grupo, o los vacíos que deben cubrirse en posteriores oportunidades. Y finalmente, evidenciar las zonas de consenso en torno a decisiones, asuntos o problemas.

4. ¿Cuál es su estructura?

Por su valor de registro, el protocolo debe tener una estructura lo suficientemente ágil y concreta como para que cualquier lector pueda enterarse, sin gran dificultad, de lo ocurrido durante el evento que se describe narrativamente. Por lo mismo, es recomendable que un protocolo contenga las siguientes partes:

- A) Una identificación de la situación: lugar geográfico, fecha, hora, ambiente espacial, objetivo o motivo del evento, participantes, duración, momentos de la sesión, etc.
- B) Descripción de las actividades: si se hizo mediante una exposición o en trabajo en grupo, si fue utilizando un taller o en plenaria, o un grupo focal o una dinámica de observación, etc.
- C) Temas tratados en orden de importancia: cuáles fueron las columnas vertebrales de la discusión, cuáles las líneas – fuerza que soportaron el desarrollo del evento. Aquí es donde el trabajo de escritura es de suma importancia, pues no se trata de enumerar los temas, sino de desarrollarlos narrativamente.
- D) Decisiones o acuerdos fundamentales a que se llegaron: pueden referirse al inmediato o largo plazo, puede haber surgido durante el desarrollo del evento y no siempre al final; pueden no haberse evidenciado como decisiones de manera explícita por lo cual, hay que **inferirlas**.
- E) Tareas asignadas, compromisos establecidos, responsables: es el puente de conexión entre uno y otro evento o entre sesiones. Pueden consistir en: lecturas asignadas, trabajos por realizar, ejercicios formales y no formalizados, productos de diversa índole, etc. Es clave registrar la importancia de la tarea dentro del proceso, y si hay responsables directos o si es una responsabilidad grupal.

Ejemplo de producto

Protocolo N.º 5
Seminario de Didáctica
Especialización en Pedagogía y Didáctica
Universidad Católica de Oriente

1. Identificación de la situación

Lugar:	Aula Colegio Monseñor Alfonso Uribe Jaramillo. Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia)
Fecha:	Mayo 2 de 2010
Hora:	2:00 a 5:00 p.m.
Evento:	Seminario de Didáctica, Especialización en Pedagogía y Didáctica.
Participantes:	Tutor del Seminario y Estudiantes de la Especialización
Objetivo:	Analizar los principios didácticos más pertinentes para las relaciones educativas en la actualidad
Momentos de la sesión:	El trabajo se realizó a partir del documento “ <i>Principios de Didáctica y la enseñanza</i> ” de Karl Stöcker, y como complemento de los momentos de lectura realizados en la mañana acerca del mencionado documento. Hubo un desglose significativo a partir de las “pistas” reseñadas por el texto, actividad coordinada por el tutor del evento.

2. Descripción de actividades

En la sesión de la tarde se comenzaron a buscar las similitudes y diferencias entre el documento ya mencionado, columna vertebral de la reflexión, y los documentos anteriores. De este símil resultó, como punto sobresaliente, el sentido de la intuición, aspecto que en los anteriores documentos era criticado, y que en el documento de estudio, más que criticarlo, lo profundiza. Se abarcó, además, el papel a veces sublimado de la tecnología en la educación, la función formadora del maestro, el puente espiritual que une los procesos de enseñanza-aprendizaje, el acercamiento entre la realidad y la escuela, y la educación problematizadora. El ejercicio estuvo orientado por el tutor, quien durante la jornada sugirió la lectura de textos grupal, para fortalecer las ideas precedentes.

3. Temas tratados (en orden de importancia)

1. La intuición (página 48, documento guía) significa “contemplar detenidamente, observar investigando o aguardando”. De ahí que intuir cueste tiempo y energía, y exija actividad. Así mismo, la intuición formativa está sujeta al punto de vista, en el que el alumno confronta su realidad, sus vivencias, sus experiencias y su deseo de aprender.



Dicho punto de vista tiene que ver, además, con la percepción de las personas, aspecto que se discutió sobre todo enfocando los dos mundos diferentes —educando y educador— que hacen parte del proceso educativo, puesto que muchas veces los profesores quieren que los muchachos empiecen por donde ellos ya están. Pocas veces se es consciente de ese proceso, y cada vez se exige más que los alumnos comiencen por lo que el maestro ya ha hecho. De este modo, los esquemas, la información inicial del alumno y su propio punto de vista quedan relegados a un segundo plano.

En el campo de la intuición es el maestro, entonces, el detonador y canalizador de los procesos de estudio, puesto que todos tenemos esa semilla, llamada también sexto sentido. Es decir, el maestro debe hacer “lo imaginable para establecer la relación original entre el niño y la materia de estudio, acercar nuevamente el contenido de los manuales a la esfera subjetiva del niño, para que el alumno se interese y pregunte por él” (documento base, página 22). Para eso, justamente, se cuenta con la investigación “porque el tema le hace preguntas (al niño) y el tema plantea problemas, porque tiene una respuesta para el niño”.

En el análisis de los documentos se llegó a pensar, en primera instancia, que había cierta contradicción entre ellos en cuanto al papel que cumplen el maestro y el educando, puesto que se había deducido en ocasiones pasadas la importancia del papel del alumno en el proceso educativo, importancia que aparentemente se veía relegada puesto que en el documento de estudio de la sesión se hacía hincapié en la enseñanza desde la función del docente. Esta aparente contradicción quedó dilucidada al analizar la importancia de la función del docente en los procesos de enseñanza, puesto que es a partir de él que comienzan los procesos educativos (el maestro es, ante todo, un motivador, incentivador y detonador de dichos procesos).

En este orden de ideas, se concluyó que la intuición no puede ser ni privilegiada, ni tampoco desdenada. Como sexto sentido debe ser analizada, sin correr el riesgo de sublimarla —como lo visual hoy en día, privilegiado por los medios masivos de comunicación— ni tampoco olvidarla, como el olfato y el tacto de hoy, al que precisamente se le da más restricciones (los computadores no se tocan, los laboratorios no son para los niños...). La escuela de hoy se vuelve, paradójicamente, miope, al enfatizar en el sentido de la vista, en lugar de explotar todos los sentidos para aprender de manera más completa y sin limitaciones, sobre todo con textos ricos en creatividad y que incentiven la producción de diferentes sensaciones.

2. Precisamente la tecnología y los medios de comunicación han hecho que se haga una falsa fijación de modelos. Los niños cada vez más se alejan de la realidad mediante los recursos tecnológicos (ya la leche no se saca de la vaca, sino de la nevera), todo esto estimulado por los modelos conductistas y tradicionales que, aunque dan resultados, lo hacen porque en cierta medida son los únicos que existen.

Por eso, si la educación es materialista y transmisora, el Estado seguirá obviando la función del maestro, pues este sobraría, y se centrará en la dotación de infraestructura y recursos tecnológicos (un computador, además que no se cansa, no tiene salario ni hace paros).

3. El papel del maestro es formar (la educación es un proceso formativo, factor agregado que no puede suplir ninguna máquina). Por esto, el maestro necesita de muchas energías para enfrentar los retos del contacto íntimo y espiritual con los alumnos (se plantea la necesidad de abarcar en la próxi-

ma sesión las características de este contacto espiritual: si tiene que ver con la religión, o si se puede enfocar desde el contacto de dos personas vivas, puesto que se plantea el hecho de que el ser o no ser espiritual depende de nosotros mismos como personas, no sólo en el sentido judeo-cristiano que muchas veces cae en la espiritualidad de las culpabilidades y las responsabilidades).

4. ¿Cómo lograr esa espiritualidad? Primero: mediante la autorreflexión; segundo, mediante la autoayuda. Se parte de un compromiso consigo mismo para luego llegar hasta los demás. De nuevo se enfatiza en la función motivadora del maestro, que aguce los sentidos menos privilegiados. Que propicie las oportunidades para que el alumno toque, huela o pruebe lo que le rodea. Que luche, incluso, contra paradigmas para que las relaciones maestro-alumno no se simulen, sino que se pongan en práctica en la realidad, y que trasciendan la sensiblería —que muchas veces denota una defensa para cubrir las incapacidades pedagógicas y didácticas— para instalarse en el ámbito de la sensibilidad.

5. La escuela se acerca a la realidad de manera auténtica e imaginable desde una aproximación metódica. De esta manera, la construcción del conocimiento es un principio del proceso de investigación. El maestro debe mirar cómo acercar el sujeto al objeto, a partir, precisamente, de la intuición y de las experiencias previas (que desemboquen posteriormente en los fenómenos de la abstracción, por parte del educando) puesto que la realidad no se construye, sino que existe.

De ahí el peligro de realizar “falsas demostraciones a partir de simples equiparaciones entre la escuela y la realidad de la vida” (documento de estudio, página 43). Si no hay posibilidades de estos acercamientos reales, se usan las simulaciones, siempre y cuando sean intencionales y permitan el reconocimiento de la realidad por parte del educando.

En este sentido, se señaló el peligro que muchas veces tienen los procesos didácticos y pedagógicos en cuanto a fenómenos como la ubicación temporal-espacial (el niño se pregunta: ¿Cómo hace el Magdalena para subir hasta el mar Atlántico?), puesto que no se trabaja desde los referentes.

Así, el sujeto aprende a partir de su realidad, y se dan las bases de un aprendizaje significativo. Para eso, el maestro debe buscar lo que al alumno le signifique como pretexto para aprehender los aspectos que a él quizás no le signifiquen. Es buscar pretextos y excusas para formar ciudadanos en las áreas que más les interesen. De hecho, entre el sujeto (individuo) y el objeto (conocimiento) media lo que el sujeto quiere aprender. Las áreas o asignaturas son, precisamente, las “excusas” para formar sujetos éticos y responsables. Por eso el problema de la enseñanza no puede ser simplemente los contenidos, sino que debe abrir su espectro en busca de aclaraciones a un hecho problemático que influye en una comunidad. Así, las comunidades se construyen y se reconocen profundamente a partir de lo común: lo que sienten, lo que viven.

6. La intuición no construye un concepto, sino que lo privilegia. Por ende, no es recomendable agotar los procesos con sólo “ver” o “tocar” o “intuir”, o cualquiera de los mecanismos sensoriales y empíricos. Se debe, en cambio, propiciar el espacio para una educación problematizadora, pues no es sólo a partir de la observación que se construye el conocimiento, sino a partir de planteamientos de aspectos puntuales y reales. No sólo se observa lo que se ve o se experimenta.



También se puede aprender con el cuestionamiento, la problematización que, sin confundir al alumno, lo complique y le refuerce el hecho de que el aprendizaje no puede ser ni lineal, ni sencillo.

4. Decisiones o acuerdos a los que se llegaron

En cuanto a la dinámica en sí del proceso de la Especialización, se analizó el sentido de profundización y apropiación de los mecanismos propuestos desde el seminario. La falta de las lecturas previas de los documentos base del trabajo hace que la autoformación vaya en detrimento del proceso educativo, puesto que pocos llegan verdaderamente preparados para abordar las temáticas. Si no se asume con responsabilidad la lectura de los documentos, no se puede esperar llegar ni a un 10% de la Especialización.

De hecho, se hizo un llamado para no pasar inadvertidos en los procesos educativos, sin querer decir que todo el que habla sabe, ni todo el que calla no participa. Los dos deberes (el de participar de la conversación y el de guardar silencio) deben ser complementarios y afines al proceso que se gesta desde la Especialización.

5. Tareas asignadas, compromisos establecidos

Para el próximo encuentro se acuerda traer las relatorías del Módulo 4 (Estrategias Metodológicas en el Ámbito de la Didáctica, documentos *Sobre la relación entre Didáctica y Metódica* de Wolfgang Klafki; *Sobre la Investigación en el Aula, ¿Por qué Investigar en el Aula?* de Eduardo García y Francisco García, y *El Problema como Proyecto de Acción* de Hans Aebli), y el Módulo 5 (*Implicaciones Pedagógicas y Didácticas en la Enseñanza de las Ciencias Naturales y la Educación Ambiental*, de los Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación Nacional); además de la relatoría del Módulo 2, que debió entregarse en la fecha (*Principio de Didáctica Moderna: La Enseñanza y los Principios Didácticos*, de Karl Stöcker). Así mismo, para la próxima sesión se acuerda traer el documento *Pedagogía, Didáctica y Enseñanza* de Olga Lucía Zuluaga y otros.

Se recomienda siempre leer en relación con los aspectos ya vistos en las pasadas tutorías y documentos.

Al final de la sesión se realizó un trabajo escrito de apropiación de los conceptos, con base en una cita que cada participante escogiera.

A las 5.00 p.m. se dio por terminada la sesión. Próximo encuentro: sábado 30 de noviembre, 8:00 a.m., Colegio Monseñor Alfonso Uribe Jaramillo, Universidad Católica de Oriente

El protocolante,

DIEGO ARVEY NÚÑEZ MARÍN

Bibliografía complementaria



Quiroz Posada, Ruth Elena; Bedoya Toro, María Eugenia; Vahos Ceballos, Yolanda, 2004, Estrategia de enseñanza aprendizaje: el uso del protocolo, Cuadernos Pedagógicos (Medellín), No, 24, mar, 2004, pp. 99-107

Salmi, Louis Rachid; Perez, Freddy; 2005, Escribir un protocolo y publicar un trabajo científico: una guía práctica, - 1. ed. Ecuador: Universidad Católica de Santiago de Guayaquil



Anexo 3

Lectura inicial



LA RESEÑA⁵⁵

La reseña es un texto escrito que contiene la presentación, el resumen y la apreciación personal de un artículo, de un documento, del capítulo de un texto escrito o de un texto completo que ya han sido publicados.⁵⁶

En este evento comunicativo, participan cuatro actores: *el texto base o texto reseñado, el reseñista, la reseña y el lector.*

El *reseñista* es el encargado de propiciar el encuentro entre un lector y el texto base. Este encuentro se realiza en ese espacio amable que debe ser toda reseña. Por eso, este tipo de escritos académicos debe servir de motivación y de invitación cordial para que los lectores se sientan estimulados a realizar la lectura del texto principal. De hecho, la intencionalidad del reseñista no es sólo dar un brochazo general de un texto, sino también hacer sentir al lector experimentado (o al que consulta o al que investiga) que justamente ese es el texto que ha estado buscando y que debe leer.

En la reseña participan las estructuras enunciativa y argumentativa, ya que ella no sólo presenta y condensa sino que también sopesa los méritos o las fallas del texto que origina la reflexión. En ese

⁵⁵ Para completar la información sobre este tipo de trabajo académico, recomendamos la lectura del texto *La reseña crítica*, de Luz Janeth Ospina, publicado en la serie "Saber aprender", editorial Grupo Impresor, 1996.

⁵⁶ Aunque también pueden reseñarse películas, obras de teatro y eventos culturales en general.



sentido, en una adecuada reseña confluyen el resumen (una visión general del texto), el informe de lectura (que básicamente responde a cuál es la intencionalidad del texto, quién es el autor, cuál es la importancia del texto y de qué habla, en síntesis, cada capítulo del texto), y el ensayo (pues el reseñista, luego de una lectura cuidadosa, expresa su reflexión crítica, señalando los puntos fuertes y los puntos débiles del texto).

Etapas para su elaboración

1. Lectura y relectura analítica y comprensiva del texto base. Un reseñista no puede hablar con profundidad de lo que no ha entendido o no ha profundizado en su interpretación.
2. Ampliación de la información sobre el autor del texto principal. Más que una biografía, es una recopilación del trayecto académico o científico del escritor.
3. Ubicación del texto dentro de la producción intelectual de su autor, dentro del contexto histórico y sociocultural, y dentro de la disciplina, saber o ciencia a la que hace referencia.
4. Identificación de la macroestructura semántica del texto base: tema, subtemas, proposiciones temáticas y conceptos básicos; así como de la superestructura sintáctica, es decir, la forma como el autor presenta sus argumentaciones.
5. Organización jerárquica de las ideas esenciales del texto base. En este punto, se recomienda que el reseñista analice y presente con lupa (pero de manera sucinta) cada capítulo o apartado en el que se divide el texto base.
6. Redacción de la reseña (con base en el proceso de escritura que ya vimos), la cual deberá estar integrada por las siguientes categorías:
 - a. Encabezamiento: referencia bibliográfica del texto base (existen diferentes modelos. Uno de ellos es el que ha sido diseñado por el ICONTEC; otro, las normas de la Asociación de Psicología Americana, APA). Hay que recordar que la elección del tipo de presentación de los datos bibliográficos y relacionados está supeditada a los criterios editoriales de la publicación a la que se enviará la reseña, o a los criterios de quien asigna el trabajo (el docente).
 - b. Presentación del texto base, acompañada de una breve semblanza de su autor.
 - c. Un resumen que contenga las partes esenciales del texto, preferencialmente capítulo por capítulo.
 - d. La valoración que el reseñista realiza del texto base (crítica que encuentra los aciertos y desaciertos del texto)

La reseña cumple una función importante por la orientación que les brinda a los posibles lectores del texto principal, ya que les suministra valiosa información, los motiva para la lectura y los estimula a ampliar sus conocimientos acerca del autor o acerca de la temática desarrollada.

Veamos ahora un ejemplo sencillo de reseña acerca del libro “Ortografía de la Lengua Española” que, de paso, recomendamos para todos quienes quieran cualificar sus competencias gramaticales y ortográficas.

Ejemplo de producto**RESEÑA DEL LIBRO “ORTOGRAFÍA DE LA LENGUA ESPAÑOLA”
REAL ACADEMIA ESPAÑOLA., MADRID: ESPASA, 1999. 162 P. ⁵⁷**

En meses pasados, luego de un intenso viaje por otros países americanos, estuvo en Colombia uno de los honorables miembros de la Real Academia Española para hacer la presentación de la nueva y anunciada versión de la *Ortografía de la lengua española*. Versión, que, como la anterior, no presenta mayores novedades como se esperaba luego de la controversia que generó Gabriel García Márquez en su discurso en México donde proponía la liberación y eliminación de varias normas ortográficas. Además, esta nueva edición contó con el aval de las academias filiales de América y de Filipinas, país en donde la mayoría de sus habitantes ya no habla el español de España ni de ninguna parte, sólo hablan el inglés internacional.

Ortografía de la lengua española sistematiza la preocupación de las academias por la pureza y legitimidad de nuestra lengua materna, por medio de abundantes y sencillos ejemplos que dan cuenta de asuntos complejos del español correcto. El texto recoge en su prólogo momentos importantes de la historia de la ortografía, mostrando los cambios que ha sufrido la lengua española en su constante adaptación a las necesidades de sus hablantes. De esta forma valida la necesidad de contar con un manual de ortografía que rijan los destinos lexicales de los actuales y futuros hispanohablantes.

El libro en su parte editorial se divide, además del prólogo inicial, en seis capítulos, tres apéndices y un índice analítico que da cuenta de todos los temas que se desarrollan en la parte central del texto. Cada capítulo presenta de manera clara y sencilla la norma o caso ortográfico al cual se refiere. Por ejemplo, el capítulo primero habla de la constitución del abecedario español y su sistema fonológico, no sin antes hacer alusión a su origen latino. En este apartado se aclara la confusa y vaga idea que aún perdura entre muchos universitarios de catalogar a los dígrafos *ch* y *ll* como letras del alfabeto. La academia reitera que sus posiciones dentro del abecedario se registrarán en las letras *C* y *L* respectivamente. En el capítulo segundo se ejemplifica sobre la historia, el uso y las excepciones de letras como la *b, y, w, c, k, q, g, j, i*, entre otras. Además, se dictamina que los nombres propios de otras lenguas no hispanizadas se escriben como en su lengua originaria, por ejemplo *Botticelli* y *Washington*. El uso de las mayúsculas es el tema central del capítulo tercero, en él se recuerda que todas las palabras en mayúsculas llevan tilde o acento gráfico cuando así lo exija la regla de acentuación. Igualmente se rememora que las siglas y los acrónimos que con el tiempo se han convertido en nombres comunes se escriben con minúscula, tal es el caso de *inri, radar* y *láser*. No podía faltar, claro, que los atributos divinos católicos se escriben con mayúscula inicial, como *Jesús, Dios, Virgen María* o *Cristo*, desconociendo que muchos judíos, ateos y mahometanos hablan como suya la lengua española.

57 Carvajal, Edwin Alberto. 1998. Reseña de *Ortografía de la lengua española* (Real Academia de la lengua. (Madrid: Espasa, 1999. 162 p.) En: *Lingüística y literatura*, Departamento de Lingüística y Literatura, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, año 19, N.º 33, enero-junio, pp. 214-216 (Lo utilizamos con fines exclusivamente educativos).



El capítulo cuarto se centra en el tema de la acentuación: clasifica las palabras según el lugar de la sílaba tónica o fuerte, establece los criterios para la formación de diptongos, hiatos y triptongos, explica los usos de la tilde diacrítica y finalmente habla de los monosílabos, recalando que nunca lleven tilde, excepto cuando tienen tilde diacrítica, por ejemplo, *el/él, tu/tú, mas/más, de/dé, se/sé*, entre otros. En el capítulo quinto, que habla sobre la puntuación, se especifica sobre la norma que rige el uso de los diferentes signos de puntuación. Finalmente, en el último capítulo se argumenta sobre la necesidad de escribir con mayor rapidez, lo que implica la abreviación de las palabras. Se establece entonces que toda persona, institución o entidad es libre de crear las abreviaturas que necesiten de acuerdo con sus necesidades, siempre que cumplan las recomendaciones establecidas por la Real Academia.

Los tres apéndices constituyen un listado de abreviaturas, otro de países y gentilicios reconocidos por organismos internacionales, y uno final de algunos topónimos que difieren en su versión castellana de la original. Dichos apéndices conforman la parte menos atractiva del texto por su considerable extensión y poca novedad si tenemos en cuenta que existen abundantes textos especializados en dichos temas. Sin embargo, sorprende ver gentilicios aceptados como *porteño* para los nacidos en Buenos Aires y no *bonaerense* como aparece en el *Diccionario de la lengua española*; *chilango* para los que nacen en México D.F., lo que equivale a llamar con el gentilicio de *cachacos* o *rotos* a los nacidos en Bogotá, obviamente que todavía no ha sido aceptado por la Academia, por tanto seguirán siendo *bogotanos*. Otro caso que llama bastante la atención sobre el listado de países es el fenómeno de desplazamiento continental que sufren algunos países asiáticos como Arabia Saudita y los Emiratos Árabes Unidos, que, para los nobles miembros de la Academia, se vuelven africanos. Como quien dice: son expertos en ortografía, pero aprendices en geografía.

Ortografía de la lengua española constituye una norma efímera, práctica y sencilla que nos enseña a utilizar con mayor propiedad nuestra lengua materna en los diversos campos de nuestra vida, y desde ya pasa a ser una herramienta indispensable para ortógrafos, estudiantes y profesionales de cualquier disciplina que a diario deben leer y escribir correctamente una lengua arbitraria pero fascinante, bella y en constante evolución.

Bibliografía complementaria



- Bermúdez Grajales, Mónica; Bernal R., Gloria Esperanza; Pérez Abril, Mauricio, 2007, Leer, escribir y argumentar en la Universidad: la reseña descriptiva y la reseña crítica: orientaciones pedagógicas y lingüísticas, - 1, ed., Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana
- Parra, Marina, 2004, Como se produce el texto escrito: teoría y práctica, 3 ed. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio
- Pineda Torres, Ana Yamile, 2006, Formación de escritores: elaboración de reseñas, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia
- Walker, Melissa, 2000, Como escribir trabajos de investigación, España: Gedisa
- Zuluaga Gómez, Carolina, 1996, Técnicas de la comunicación oral y escrita, Medellín, Universidad San Buenaventura