

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES**  
**Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales**

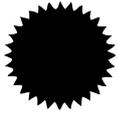
# **PROCESOS DISCURSIVOS**

**LICENCIATURA Y PROFESORADO EN LETRAS**

**CICLO INTRODUCTORIO - PLAN DE ESTUDIOS 2002**

**Profesora Silvia Carvallo**  
**J. T. P. Carla Andruskevicz**

**POSADAS, SEPTIEMBRE DE 2008**



## EDITORIAL UNIVERSITARIA DE MISIONES

San Luis 1870  
Posadas - Misiones  
Tel-fax: 03752-428601

*Correos electrónicos:*  
edunam-admini@arnet.com.ar  
edunam-direccion@arnet.com.ar  
edunam-produccion@arnet.com.ar  
edunam-ventas@arnet.com.ar

Colección: Cuadernos de Cátedra  
Coordinación de la edición: Claudio Zalazar  
Armado de interiores: Javier B. Giménez

Carballo, Silvia  
Procesos discursivos - 1ª ed. - Posadas: EdUNaM - Editorial Universitaria  
de la Universidad Nacional de Misiones, 2008.  
114 p.; 30x21 cm.

ISBN 978-950-579-111-8

1- Procesos Discursivos. 2- Educación Superior. I. Título  
CDD 808.8

Fecha de catalogación: 25/09/2008

ISBN: 978-950-579-111-8  
Impreso en Argentina  
©Editorial Universitaria  
Universidad Nacional de Misiones  
Posadas, 2009

## ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| PALABRAS DE APERTURA .....   | 5  |
| MÓDULO I: ENFOQUE SOCIO COMUNICATIVO. PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES, ORALIDAD Y ESCRITURA..... | 7  |
| Texto 1: El complejo proceso de la comunicación humana .....                               | 7  |
| Actividad.....   | 12 |
| Texto 2: La producción y la reproducción de la lengua legítima .....                       | 13 |
| Actividades .....  | 16 |
| Texto 3: El mercado lingüístico escolar.....   | 17 |
| Actividades .....  | 18 |
| Texto 4: Oralidad y escritura .....  | 19 |
| Actividades .....  | 21 |
| Texto 5: El proceso de estudio y lectura .....   | 23 |
| Texto 6: Técnicas de fichaje .....   | 25 |
| Texto 7: Cómo hacer cosas con los textos. Técnicas de estudio y formatos de síntesis.....  | 31 |
| MÓDULO II: DEL ENFOQUE SOCIODISCURSIVO - COMUNICATIVO AL TEXTUAL / FUNCIONAL.              |    |
| LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA.....  | 33 |
| Texto 8: El proceso lingüístico en la región .....   | 33 |
| Actividades .....  | 34 |
| Texto 9: El enfoque semiótico funcional.....   | 35 |
| Texto 10: Roman Jakobson (1896 - 1982): vida y obra.....                                   | 36 |
| Texto 11: Las Funciones del lenguaje según Jakobson .....                                  | 38 |
| Texto 12: El metalenguaje como problema lingüístico .....                                  | 40 |
| Actividades .....  | 45 |
| Texto 13: Funciones del lenguaje .....   | 46 |
| Actividades .....  | 47 |
| Texto 14: Variedades del lenguaje.....   | 48 |
| Actividades .....  | 50 |
| Texto 15: La lengua normativa.....   | 52 |
| Texto 16: Propiedades textuales: la coherencia y la cohesión.....                          | 54 |
| Actividades .....  | 57 |
| Texto 17: Propiedades textuales .....  | 59 |
| Texto 18: El paratexto.....  | 61 |
| Actividades .....  | 62 |
| Texto 19: La reformulación .....   | 63 |
| Actividades .....  | 64 |
| MÓDULO III: ENFOQUE DISCURSIVO Y TEXTUAL. DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS                       |    |
| A LOS FORMATOS ACADÉMICOS .....  | 65 |
| Texto 20: Bajtín y sus círculos - Mijaíl Bajtín: vida y obra (Secuencia cronológica).....  | 65 |
| Texto 21: Género, registro, estilo y formato: Algunas precisiones .....                    | 69 |
| Texto 22: Los formatos de la adquisición del lenguaje .....                                | 73 |
| Texto 23: Las bases textuales .....  | 76 |
| Actividades .....  | 77 |
| Texto 24: Géneros discursivos académicos: El informe.....                                  | 78 |
| Actividades .....  | 82 |

|   |     |
|---|-----|
| Texto 25: La transtextualidad .....   | 83  |
| Actividades .....   | 85  |
| Texto 26: Los enunciados referidos .....  | 86  |
| Actividades .....   | 87  |
| Texto 27: Los discursos referidos en los textos académicos .....                | 90  |
| Texto 28: Los procesos de textualización. La escritura como ‘experiencia’ ..... | 94  |
| Texto 29: Ideas para desarrollar los procesos de redacción.....                 | 99  |
| Texto 30: Guía para revisar y reformular textos académicos propios .....        | 103 |
| Texto 31: Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición.....             | 109 |
| Actividades .....   | 111 |

## PALABRAS DE APERTURA

Este libro presenta contenidos y actividades de la cátedra Procesos Discursivos correspondiente al Ciclo Introdutorio de las carreras de Letras (Licenciatura y Profesorado).

Hemos tomado como base los *documentos de cátedra* puestos en circulación en la carrera<sup>1</sup> desde la vigencia del Plan de Estudios 2002, que desarrollan temas teóricos y sugieren actividades de aprendizaje. (Cf. Aula Virtual de la asignatura y cajas de fotocopadoras cercanas a la Facultad).

Proponemos concentrar la atención del lector en las características de los *procesos discursivos* y de las *prácticas comunicativas* en los complejos escenarios de las sociedades actuales. Al mismo tiempo, orientar la reflexión hacia las especiales condiciones del aprendizaje y desarrollo de la lengua en nuestra región, espacio de culturas en contacto movilizadas por intrincados mecanismos de intercambio y traducción.

Como equipo docente somos conscientes de la necesidad de alternar equilibradamente reflexiones y prácticas tradicionales en la academia –como la lectura teórica y la escritura de informes, reseñas y/o monografías– con la producción de textos orales que permitan entrenar el habla y la escucha (o audición) en distintas situaciones de interlocución; esto es, reconsiderar las competencias del estudiante como *orador* u *oyente*, sin descuidar las tan prestigiadas conexiones entre *escritor / lectura / lector*.

### ESTRUCTURA DEL LIBRO

Los contenidos se organizarán teniendo en cuenta los módulos del programa de cátedra que se presentan a continuación:

**Módulo I:** Enfoque socio comunicativo. Prácticas socioculturales, oralidad y escritura.

**Módulo II:** Del enfoque sociodiscursivo-comunicativo al textual / funcional. La reflexión metalingüística.

**Módulo III:** Enfoque discursivo y textual. De los géneros discursivos a los formatos académicos.

Es pertinente aclarar que los temas o contenidos propuestos, si bien corresponden al programa de cátedra, constituyen una intrincada red teórica metodológica, por lo tanto, su estructuración en módulos sucesivos se relaciona con las estrategias docentes de enseñanza y de evaluación. Algunos contenidos serán anticipados o reubicados –durante el cursado– en función de las necesidades de los procesos discursivos puestos en juego, en especial, según el logro de los objetivos generales y específicos formulados.

De esta manera, el conjunto de textos que conforman el presente libro se encuentra numerado con la finalidad de facilitar la ubicación de los mismos, sin embargo, dicha numeración no responde a una estructuración o lectura unidireccional; en este sentido, en las instancias de dictado de clases o de estudio personal y/o grupal de los estudiantes, este libro podrá leerse de diversas maneras: lectura lineal, cruzada, salteada, fragmentaria, detenida, analítica, etc. (Ver texto 5)

1- Además hemos actualizado materiales redactados en otras épocas para otras cátedras y/o para el Área de Comprensión y Producción de Textos / Discursos (asignatura común Metodología del Trabajo Intelectual para tres carreras - 1987/ 97) y para el Taller I Comprensión y Producción de Textos del Plan de Estudios del Profesorado en Letras 1994 / 97.

Cada texto posee en su inicio un marcador genérico que colabora con el lector en la medida en que le proporciona una señal architextual que anticipa la lectura – algunos de estos marcadores son, por ejemplo, fichaje textual, mixto, comentado, texto didáctico mediatizador, extractos textuales, etc. Además, queremos aclarar aquí que los textos presentarán diferentes *siluetas textuales* instaladas a partir de marcas paratextuales (Ver texto 18) múltiples y heterogéneas –como las tipografías, márgenes, espaciados, sangrías, gráficos, subrayados, destacados, etc.– con la finalidad de entrenar al estudiante y futuro profesor y licenciado en Letras, en las diversas formas que los textos podrían adoptar las cuales, a su vez, pueden influir y determinar las formas de lectura.

Este libro trabajará con lecturas teóricas seleccionadas – las cuales se encuentran en el anillado teórico de la cátedra (A.T.) – a partir de las cuales se construirán redes conceptuales en torno de la comunicación, el lenguaje y los procesos de producción, circulación y recepción de los géneros discursivos tanto en la oralidad cuanto en la escritura según formatos y soportes diversos.

Se pondrán actividades paralelas de lectura comprensiva, analítica y crítica entramadas con otras de producción oral y escrita, que actuarán como andamiajes para el desarrollo de competencias de alfabetización académica, requeridas para el desempeño en la carrera y para cimentar las bases del perfil profesional. Dichas actividades son sugeridas y posibles, en el sentido de que podrán ser modificadas, ajustadas y reformuladas en la medida en que el desarrollo de la cátedra lo requiera.

Se irán construyendo relaciones interdisciplinarias e intradisciplinarias, de modo que el estudio y la reflexión continua en torno de los procesos y subprocesos discursivos permitan un entrenamiento inicial en la comprensión / producción de algunas formas discursivas básicas, usuales en los distintos discursos sociales (cotidianos, académicos, periodísticos, científicos, etc.). Al mismo tiempo, estas prácticas tenderán a lograr desempeños enriquecidos que podrán ser reforzados de manera consciente por el propio estudiante a través de su desempeño en otros espacios y prácticas académicas.

#### **OBJETIVOS GENERALES DE LA CÁTEDRA:**

1. Reflexionar sobre los procesos discursivos / comunicativos orales y escritos en el marco de las prácticas socioculturales en contextos regionales.
2. Construir redes conceptuales en relación con los enfoques teóricos pertinentes.
3. Activar competencias metalingüísticas y metadiscursivas para analizar y comentar textos, identificar y describir géneros y formatos en soportes diversos.
4. Desarrollar habilidades para la comprensión y producción de discursos académicos.

Los trabajos prácticos o ‘producciones’ irán construyendo secuencias de progresiva complejidad, que surgirán de experiencias de aprendizaje individuales y grupales en las cuales las prácticas discursivas serán interpretadas desde las lecturas teóricas y viceversa; es decir, en la inextricable interrelación teoría / praxis.

La secuencia articulada de temas y de actividades propone al estudiante que auto- reflexione en torno de su posición actual como ‘interlocutor’ en el proceso pedagógico y que al mismo tiempo, visualice algunas incumbencias y responsabilidades de su futuro rol como *profesional universitario*, Licenciado y/o Profesor en Letras.

Dicho de otro modo, se tratará de lograr que el alumno pueda visualizar mientras aprende, el por qué y el para qué de la *reflexión metalingüística y metadiscursiva* en torno de los *procesos discursivos*; que tome conciencia de lo que significa ser un especialista en el *campo de los estudios del lenguaje* y un profesional de la *comunicación discursiva*, para un desempeño comprometido en las instituciones del contexto sociocultural regional y/o nacional.

## MÓDULO I: ENFOQUE SOCIO COMUNICATIVO. PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES, ORALIDAD Y ESCRITURA

### TEMAS

- La comunicación humana: conceptos, esquemas y modelos de la comunicación. La comunicación, las prácticas sociales y los procesos discursivos.
- Oralidad y escritura: diferencias, circularidades e interinfluencias. Culturas orales y culturas escritas. La escritura como tecnología. Oralidad primaria y secundaria.
- La prácticas de lectura, ‘oralización’ y exposición oral en la universidad. Técnicas de estudio y fichaje; formatos de síntesis.

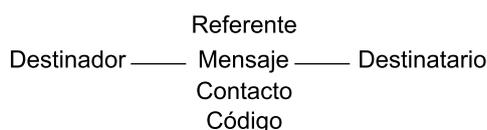
### TEXTO 1: DIDÁCTICO - MEDIATIZADOR

## EL COMPLEJO PROCESO DE LA COMUNICACIÓN HUMANA

### CONSIDERACIONES INTRODUCTORIAS

La comunicación es una actividad cotidiana, familiar para todos los seres humanos. Existen distintos enfoques teóricos que explican cómo se cumple el proceso o circuito comunicativo; diversos modelos o esquemas sirven para representar e identificar los elementos o factores que intervienen, cómo funcionan y cuáles son sus alcances y efectos.

Uno de los modelos más conocidos, ya tradicional en el campo de las Ciencias del Lenguaje, es el de Roman Jakobson<sup>2</sup>, que nos permite –pese a su esquematismo– definir a la comunicación como *el proceso de intercambio de MENSAJES entre uno o varios sujetos denominados DESTINADORES, EMISORES o HABLANTES y otros sujetos denominados DESTINATARIOS, RECEPTORES U OYENTES.*



La siguiente es una explicación sencilla de cómo se ponen en funcionamiento los diferentes componentes de este modelo, tomando como punto de partida, el centro del esquema:

- el término MENSAJE refiere a ideas, sentimientos, representaciones simbólicas de la realidad exterior o de la interioridad de los sujetos,
- la noción de REFERENCIA o el REFERENTE corresponde a los contenidos transmitidos por esos mensajes
- en un CONTEXTO o SITUACIÓN que enmarca siempre al proceso de comunicación (coordinadas espacio- temporales, otros objetos o personas presentes, etc.);
- los INTERLOCUTORES – *destinador / destinatario* – son los participantes del proceso
- usan CÓDIGOS para construir sus mensajes, entendiéndose como tales todo conjunto de signos capaz de servir a la comunicación, porque es compartido, comprendido, por los miembros de una comunidad;

2- Cf. JAKOBSON, Roman: “Lingüística y poética” en Ensayos de lingüística general. Barcelona, Planeta, 1985. Pg. 353.

- un CANAL o SOPORTE FÍSICO (ej.: ondas sonoras, papel impreso, cintas grabadas, etc.) es imprescindible para que los mensajes sean puestos en circulación.
- se requiere del CONTACTO o CONEXIÓN PSICOLÓGICA entre los interlocutores (“buena onda” o “sintonía”, en el lenguaje cotidiano) para que el proceso o circuito comunicativo pueda tener cierto grado de eficacia, llegar a su destinatario y producir respuestas, es decir, para poner en marcha el circuito comunicativo.

Ahora bien, es importante comprender que el código lingüístico no funciona solo; cuando hablamos acompañamos nuestra palabra con gestos, movimientos, etc. (código gestual); entonaciones, pausas, marcan los sentidos y el canal utilizado no siempre es único, por eso se dice que la *comunicación humana* se da siempre en un “multicanal”<sup>3</sup>.

Las respuestas implican la puesta en movimiento del circuito/ proceso comunicativo y provocan, a su vez, nuevas emisiones ajustadas y/ o modificadas según lo requiera la necesidad de lograr mayor eficacia comunicativa. Este ir y venir de mensajes, implica el cumplimiento de lo que es fundamental en todo proceso comunicativo: el intercambio dialógico. Esto significa que se instaura el diálogo o la interacción entre los participantes o interlocutores, interacción en la cual, cada destinatario es simultáneamente un emisor en potencia que genera diversas respuestas a partir del mensaje que se le ha transmitido<sup>4</sup>.

Debemos tener en cuenta que *la comunicación humana es un proceso social complejo, que se desarrolla con mayor o menor éxito, en el cual intervienen muchos factores socio culturales y personales*, por ende, puede cumplirse con dificultades y fallas; pero, siempre en toda interacción humana, se ‘comunica algo’; por eso, los comunicadores sociales (o comunicólogos) afirman que “*Es imposible no comunicar*”<sup>5</sup>. Es oportuno recordar la conocida frase: *todo tiene sentido, pero nunca comprendemos todo*.

Desde la teoría de la información, estas dificultades tienen su origen en *interferencias o ruidos* (físicos o psicológicos). Pueden tener otras denominaciones según las diversas teorías o modelos que se ocupen del tema. En general, podemos llamarlos ‘problemas comunicativos’ y debemos saber que se pueden originar en cualquiera de los componentes del proceso o bien, en varios de ellos, simultáneamente. Uno de los componentes o factores del proceso, más conflictivo y provocador de ‘ruidos’, es el contexto de situación o circunstancia en que se efectúa la comunicación. Los problemas comunicativos dan origen a equívocos, comprensión fragmentaria, ambigüedades, malos entendidos, confusiones, tergiversaciones interpretativas, etc. Veamos algunos ejemplos o cuestiones para pensar:

- El o los código/s utilizados pueden causar interferencias o problemas, pues con frecuencia son parcialmente compartidos, y muchas veces el receptor da respuestas inesperadas, no previstas por el emisor.
- Entre las interferencias causadas por deficiente uso del código escrito, podemos mencionar las grafías imprecisas o poco legibles, los problemas ortográficos o de puntuación, que entorpecen y hasta impiden la comprensión de un texto; en lo oral, los defectos de pronunciación, problemas de modulación de la voz, fluidez, etc.
- También los canales más elegidos para la situación comunicativa en proceso pueden ser inadecuados o ineficaces, y entonces se generan interferencias o ruidos que perjudican la relación con los destinatarios y/o la interpretación de los temas referidos.
- Los soportes comunicativos pueden ser complementarios entre sí, de modo que conviene pensar formas de articulación para optimizar su eficacia (ejemplo: exposiciones orales apoyadas con carteles, pedidos orales reforzados con esquelas o notas escritas, escritura apoyada con explicaciones orales, etc.).

3- Cfr. KERBRAT ORECCHIONI, C: La enunciación. Bs. As., Hachette, 1986. Pg. 27.

4- En los modelos de la comunicación procedentes del campo de la información esta interacción se denomina retroalimentación o feed-back.

5- Cfr. DIAZ BORDENAVE, Juan (1985) y WINKIN, Ives (1982/4) bibliografía de la cátedra correspondiente al módulo I del programa oficial y material seleccionado en fotocopadoras (Ver A T).

- Los emisores recurren frecuentemente a la redundancia para asegurar la comprensión de los mensajes. (Este término técnico significa reiteración de signos: palabras, frases enteras, gestos, etc.). Pero –en algunas situaciones y géneros discursivos– el exceso de redundancia transforma los mensajes en algo muy previsible y finalmente disminuye su eficacia, produciendo un efecto contrario al esperado (monotonía, aburrimiento, rechazo del sentido, cierre del circuito, etc.).
- Muchas veces se producen problemas o interferencias causadas por pertenencia de los interlocutores a espacios culturales distintos, es decir, porque tienen “competencias” diferentes.

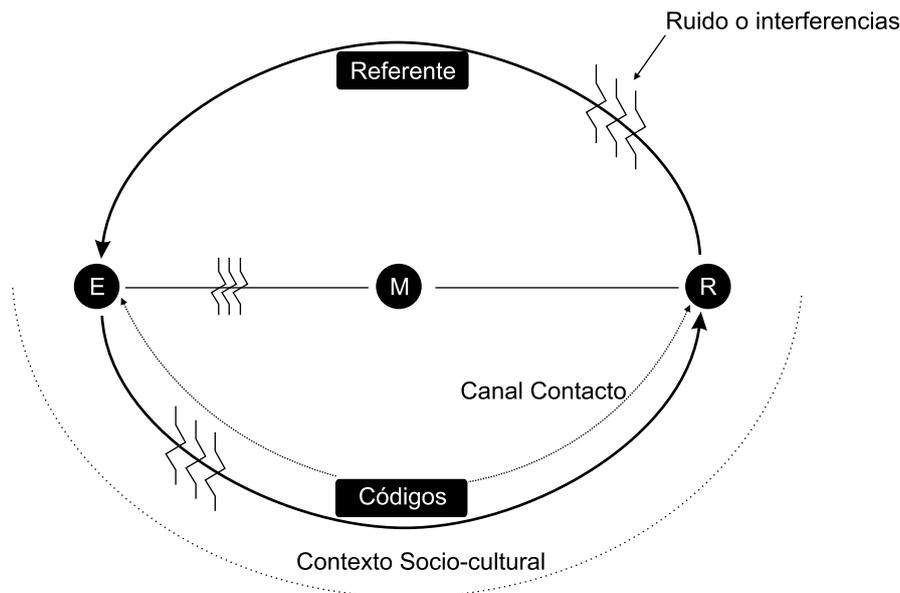
Conviene detenernos en la noción de competencia (o competencias), puesto que no aparece en el modelo anteriormente presentado; por ahora para aproximarnos al concepto, que más adelante deberá profundizarse con otras lecturas y desarrollos teóricos, utilizaremos sinónimos. Entonces podemos decir que al hablar de competencia/s nos referimos a saber/es, conocimiento/s, capacidad/es. Distinguiremos además, varios tipos de competencias: comunicativa, lingüística, cultural, ideológica, etc., que pueden ser estudiados en el documento de Kerbrat Orecchioni (comentado al final de este texto).

Centremos la atención en el concepto de competencia lingüística, para decir que es conocimiento que del sistema lingüístico posee el sujeto. Además hay que entender que esta competencia lingüística debe ser relacionada con la competencia comunicativa, que tiene que ver con la mayor o menor experiencia del hablante en la comunicación, temáticas y situaciones. Por ejemplo, un hablante de lengua extranjera puede tener muy buena competencia lingüística en un laboratorio de idiomas, pero al actuar en situaciones de comunicación con otros hablantes de la misma lengua, puede ocurrir que no alcance la eficacia deseada. En este caso, la situación y el contexto actúan como filtros de la comunicación<sup>6</sup>.

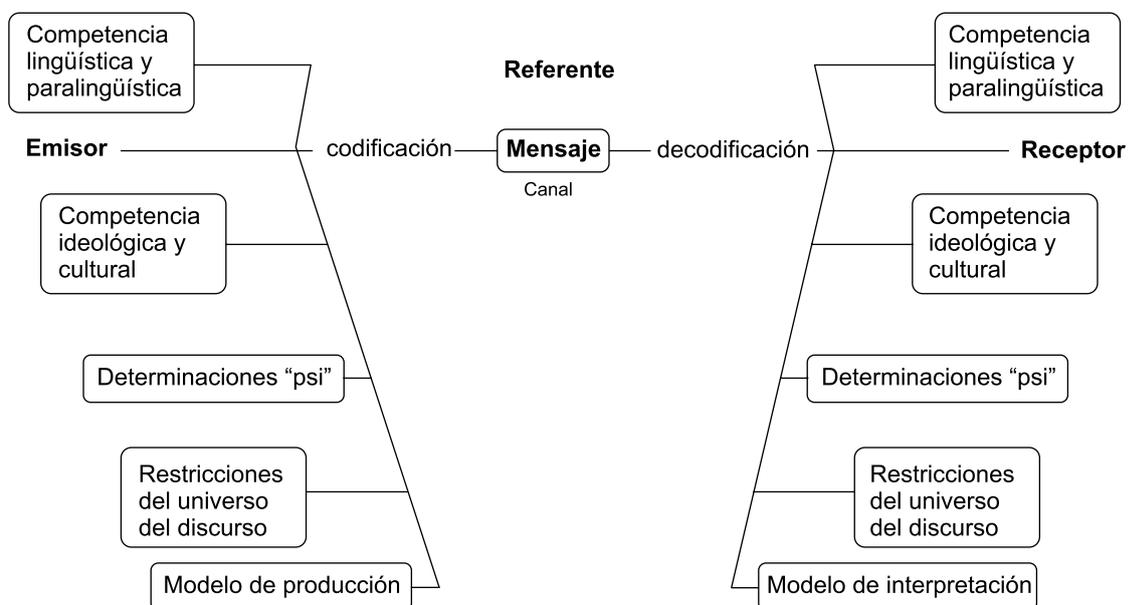
Los mensajes pueden estar mal contruidos, con descuido o con defectos que aumentan el ruido o los problemas comunicativos (haciendo más difícil la comprensión). En este caso, lo que se descubre como factor actuante es la “competencia textual” del sujeto emisor. Entendemos por “competencia textual” la experiencia de los interlocutores en la estructuración de textos (orales o escritos), de acuerdo con sus intenciones comunicativas y esferas de la actividad social en que actúan. Por ejemplo: exposiciones orales, mensajes telefónicos, artículos periodísticos, cartas, notas, actas, exposiciones, debates, informe científico, técnico, burocrático, etc.

Para cerrar este análisis del proceso –realizado desde una perspectiva predominantemente comunicacional, pero que intenta articular conceptos de otros enfoques– conviene decir que todo acto de comunicación puede tener diferentes grados de eficacia, que se evidencian a través de las respuestas que las emisiones provocan. Así la comunicación avanza y se vuelve más exitosa, ya que los interlocutores advierten que en el diálogo o interacción creada se logran los objetivos comunicativos. Para representar gráficamente los aspectos señalados puede servir el siguiente diagrama:

6- Cfr. KERBRAT ORECCHIONI, Catherine (1980) “La problemática de la enunciación” Pg. 24 en La Enunciación. De la Subjetividad en el Lenguaje. Buenos Aires, Edicial, 1997 (Ver A T).



Vale recordar, en relación con la idea de eficacia, que si bien la lengua es el mecanismo comunicativo más desarrollado, los actos de comunicación lingüísticos no siempre son bien logrados o altamente eficaces; en verdad, nunca pueden ser calificados como óptimos, correctos o ‘perfectos’. Todo esquema o modelo simplifica el proceso comunicativo y debemos reconocer que solamente a través del análisis y la reflexión sobre el funcionamiento comunicativo es posible observar sus complejidades. Es cierto que el código lingüístico está lleno de ruidos, ambigüedades, redundancias o rasgos complejos, para ser un “buen medio” comunicativo desde el punto de vista estrictamente técnico. Pero esto no significa desconocer la realidad de su uso cotidiano, insustituible producto y productor de la comunicación humana. Kerbrat Orecchioni reúne los aportes de los estudios críticos y superadores sobre el tema con el siguiente modelo del acto comunicativo, modelo que parte del esquema de Jakobson al cual se agregan componentes y determinaciones complementarias:



En esta reelaboración del clásico esquema de la comunicación varias de las categorías o componentes se desdoblan o abren en varias posibilidades y es posible advertir -coincidiendo con las ‘autocríticas’ de la autora (Cf. Ob. Cit.)- que se trata de un esquema que implica por supuesto,

reducciones y simplificaciones, además de posicionamientos<sup>7</sup> definidos en torno de los complejos funcionamientos discursivos. Por ejemplo, la presencia remarcada con variaciones significativas, de la categoría competencia<sup>8</sup>.

Esperamos que los planteos introductorios que hemos presentado en este documento, sirvan para abrir interrogantes en torno de un tema inagotable tratado por gran cantidad de autores en y desde diferentes campos científicos; por supuesto, estos planteos deberán ser enriquecidos con la lectura de las fuentes teóricas que se mencionan en la bibliografía que figura a continuación y en el programa de la asignatura.

## **BIBLIOGRAFÍA**

ALSINA, M.R (1989)

Los modelos de la comunicación Madrid, Tecnos (cap. I)

DIAZ BORDENAVE, Juan E. (1985)

“Comunicación y sociedad” Buenos Aires. Ediciones Búsqueda.

GREIMAS - COURTÈS (1979)

Semiótica. Diccionario Razonado de la Teoría del Lenguaje Tomo I. Madrid, Gredos, 1990. pp. 474

JAKOBSON, Roman (1956)

“El metalenguaje como problema lingüístico” (1960) en El Marco del Lenguaje. México, FCE, 1988. Pp.129

----- (1958)

Lingüística y poética (primera parte) Madrid, Cátedra, 1988. Pp. 74

KERBRAT – ORECCHIONI, Catherine (1980)

“La problemática de la enunciación” Cap. I pg. 17 a 38 en La Enunciación. De la Subjetividad en el Lenguaje. Buenos Aires, Edicial, 1997. Pp.307.

WINKIN, Ives

“El telégrafo y la orquesta” en AAVV La nueva comunicación. Barcelona, Kairós.

7- Por ejemplo, Kerbrat Orecchioni ha borrado el componente ‘código’, esto es así, porque una de las críticas más fuertes que realiza al esquema clásico es la simplificación de este concepto, su presentación como una entidad homogénea compartida por emisores y receptores. Por ello, el espacio del código en este modelo está representado por alternativas que se desdoblán en las instancias emisoras y receptoras: competencias, determinaciones ‘psi’, universo del discurso y modelos de comprensión / producción. (Ver A T).

8- La semiótica discursiva concibe la competencia como una estructura modal presupuesta por la actuación o desempeño, o, en un sentido general, la acción. “Si el acto es un ‘hacer-ser’ (dicen Greimas y Courtès), la competencia es ‘lo que hace ser’, es decir, todas las condiciones previas y los presupuestos que hacen posible la acción” (1979: 53). Según esto, se debe tener presente, 1º, que “competencia” es un lexema que hace parte de una red conceptual en la que se encuentra, entre otros, “performancia”, y 2º, que la competencia está siempre presupuesta por la performancia, lo que quiere decir que para que tenga lugar una actuación, desempeño o acción, se requiere, como condición necesaria, una determinada competencia. Agregan Greimas y Courtès: “Con relación a la performancia que es un hacer productor de enunciados, la competencia es un saber-hacer, es ‘ese algo’ que hace posible el hacer” (1979: 53). En palabras llanas, la competencia existe para hacer algo con ella. Puede ser que no se haga nada, pero se requiere para hacerlo si uno se anima. En este sentido, la competencia no es “construcción de sentido y significación”, sino el conjunto de condiciones que hace posible dicha construcción. Considerada como estructura modal, la competencia se presenta de dos maneras, como saber hacer y como poder hacer. Cfr. Serrano Orejuela Eduardo “Consideraciones semióticas sobre el concepto de competencia” disponible en <http://www.geocities.com/semiotico/competencia.html>

## ACTIVIDADES SUGERIDAS

**a)** Esquematizar e integrar dos esquemas o modelos de la comunicación estudiados; agregar uno o dos elementos que no figuren en los mismos. Explicar la “integración” producida remitiendo a las fuentes bibliográficas correspondientes. No olvidar el uso de la abreviatura Cfr. o Cf.

**b)** Explicar a partir de párrafos breves y claros, la crítica y reformulación de Kerbrat-Orecchioni al esquema de la comunicación de Jakobson. No olvidar remitir al texto - fuente.

**c)** Desarrollar una exposición de varios párrafos (mínimo: tres, máximo: una carilla) sobre la comunicación –sin adentrarse en los modelos estudiados de la misma– a partir de planteos teóricos de dos o más autores. Remitir a las fuentes correspondientes utilizando Cfr. en cada caso.

**d)** Luego del proceso de lectura exploratoria y lectura analítica de la bibliografía para el módulo I referente al tema *La comunicación humana, conceptos, esquemas y modelos*:

**d.1.)** Elaborar fichas bibliográficas con el libro completo de Alsina (a partir del índice) y con el capítulo I de Kerbrat-Orecchioni (a partir de los títulos y subtítulos).

**d.2.)** Confeccionar fichas con citas textuales con los mismos textos que evidencien contenidos o ideas primordiales de cada artículo que hayan sido resaltados en las clases (por ejemplo; ventajas y limitaciones de modelos de la comunicación, autocríticas, tipos de receptores, competencias, etc.). Mínimo: diez citas; máximo: quince citas.

**d.3.)** Finalmente, preparar fichas mixtas (cruzando citas y síntesis) sobre conceptos de comunicación y modelos del proceso, a partir de las explicaciones de los autores. Tener en cuenta las recomendaciones sobre los formatos de síntesis (resúmenes con paráfrasis y comentarios, esquemas, sinopsis, mapas, cuadros comparativos, etc.) que se realizan en clases.

Nota: para realizar las actividades del punto d, utilizar y revisar los **textos 6** (elaboración de fichas) y **7** (formatos de síntesis).

**TEXTO 2:**  
**FICHAJE COMENTADO**

**LA PRODUCCIÓN Y LA REPRODUCCIÓN DE LA LENGUA LEGÍTIMA**

**BOURDIEU, Pierre** “La producción y la reproducción de la lengua legítima” (Cap. 1). En: *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal, 1985. Págs. 11- 39.

**TENSIÓN ENTRE CAMPOS**

“La Sociología sólo puede liberarse de las formas de dominación que la lingüística y sus conceptos ejercen todavía hoy sobre las ciencias sociales a condición de hacer patentes las operaciones de construcción del objeto en que esta ciencia se ha fundado, y las condiciones sociales de producción y circulación de sus conceptos fundamentales. Si el modelo lingüístico se ha transportado tan fácilmente al terreno de la etnología y de la sociología, ello se ha debido a una consideración esencialista que hace del lenguaje...”.

[Para romper con estas consideraciones no hay que olvidar que] “... los intercambios lingüísticos son también relaciones de poder simbólico donde se actualizan las relaciones de fuerza entre los locutores y sus respectivos grupos”. Pg. 11.

Bourdieu se opone a la consideración del lenguaje como esencia, como un objeto de estudio desprovisto de condiciones sociales que lo determinan, lo condicionan, lo modifican... En este punto pueden establecerse relaciones, por ejemplo, con el enfoque sociosemiótico funcional de Halliday.

**LA PRODUCCIÓN Y LA REPRODUCCIÓN DE LA LENGUA LEGÍTIMA**

En el inicio del capítulo 1 –antes mencionado– Bourdieu critica a las corrientes teóricas que se refieren al lenguaje como universal, comunitario, ideal, homogéneo, establecido a priori; asimismo a las corrientes que “olvidan” o no consideran en sus estudios las condiciones económicas y sociales de todo proceso lingüístico. (Cfr. Pg. 17-18).

“Hablar de la lengua, sin ninguna otra precisión, como hacen los lingüistas, es aceptar tácitamente la definición *oficial* de la lengua *oficial* de una unidad política: la lengua que, en los límites territoriales de esa unidad, se impone a todos los súbditos como la única legítima, tanto más imperativamente cuanto más oficial es la circunstancia (...). Producida por autores que tienen autoridad para describir, fijada y codificada por los gramáticos y profesores, encargados también de inculcar su dominio, la lengua es un código, entendido no sólo como cifra que permite establecer equivalencias entre sonidos y sentidos, sino también como sistema de normas que regulan las prácticas lingüísticas”.

“Es en el proceso de constitución del Estado cuando se crean las condiciones de la creación de un **mercado lingüístico**<sup>9</sup> unificado y dominado por la lengua oficial: obligatorio en las ocasiones oficiales y en los espacios oficiales...”. Pg. 19.

**EL LENGUAJE STANDARD (ESTÁNDAR)**

“... las lenguas sólo existen en estado práctico, es decir, en forma de habitus lingüísticos al menos parcialmente orquestados y de producciones orales de esos hábitos...”. Pg. 20.

9- El resaltado es nuestro.

“... sólo cuando aparecen los usos y funciones inéditas que implica la constitución de la nación, grupo completamente abstracto y fundado en el derecho, se hacen indispensables la lengua *Standard*, tan impersonal y anónima como los usos oficiales a que debe servir y, al mismo tiempo, el trabajo de normalización de los productos de los *habitus lingüísticos*”. Pg. 22.

De esta manera, este autor opone los usos cotidianos del lenguaje a la lengua oficial y estándar. Por otra parte, afirma que el mercado escolar y lingüístico colabora en la legitimación de estas últimas que, claramente, rechazan los usos populares del lenguaje, las jergas, los dialectos, etc. (Cfr. pg. 22-23).

## UNIFICACIÓN DEL MERCADO Y UNIFICACIÓN SIMBÓLICA

“El reconocimiento de la legitimidad de la lengua oficial no tiene nada que ver con una creencia expresamente profesada, deliberada y revocable, ni con un acto intencional de aceptación de una norma; en la práctica, se inscribe en las disposiciones que se inculcan insensiblemente, a través de un largo y lento proceso de adquisición, por medio de las acciones del mercado lingüístico”. Pg. 25.

Es claro que este reconocimiento se efectúa de manera inconsciente... El hablante que posee determinadas competencias (cfr. Kerbrat-Orecchioni; 1997) sabe cómo comportarse, cómo expresarse, cómo hablar en determinados contextos. Aquí, lo paralingüístico emerge como mecanismo de intimidación, de corrección, de desaprobación –formas de mirar al otro, silencios, tonos de voz, posturas corporales, etc.

## ESTILOS

“Hablar, es apropiarse de uno u otro de los *estilos expresivos* ya constituidos en y por el uso, y objetivamente caracterizados por su posición en una jerarquía de estilos que expresa la jerarquía de los correspondientes grupos”. Pg. 28.

En este sentido, ciertos estilos son más legitimados que otros dentro de determinado mercado lingüístico... (Articular con la noción de contexto).

“La constitución de un mercado lingüístico crea las condiciones de una rivalidad objetiva en la cual y por la cual la competencia legítima puede funcionar como capital lingüístico que produce, en cada intercambio social, un beneficio de distinción”. Pg. 29.

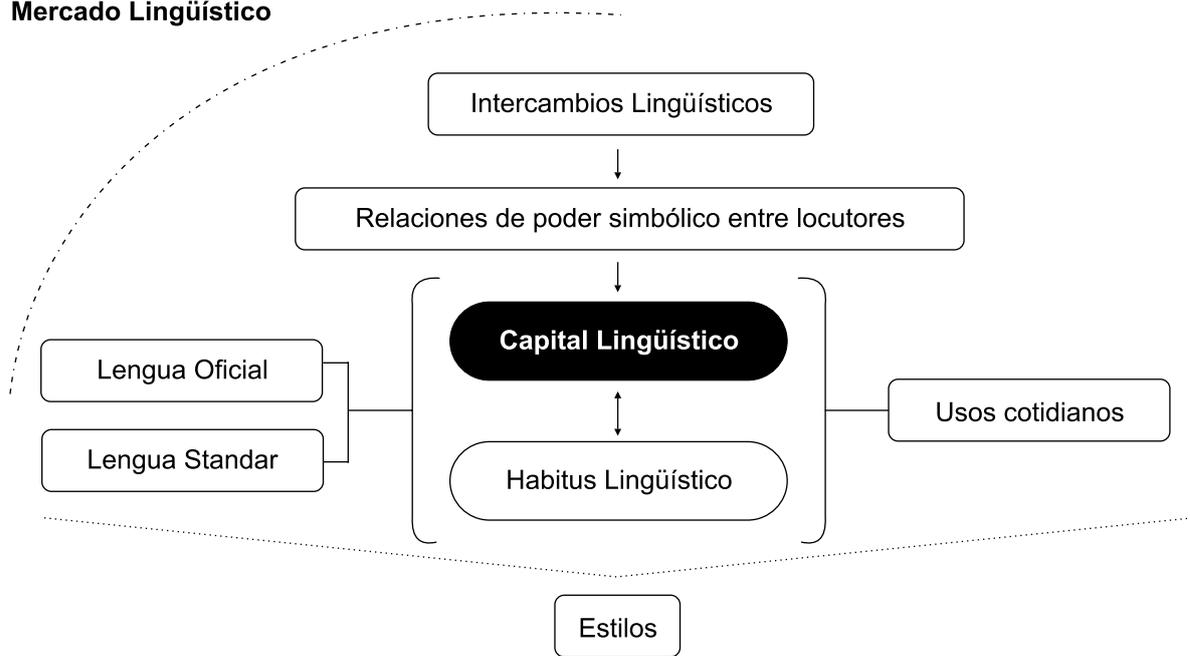
Estos beneficios no se otorgan o poseen instantáneamente, sino que se relacionan con las posiciones que ocupan los agentes en la estructura social de los diversos campos.

## LUCHAS EN EL CAMPO LITERARIO

“Para comprender cabalmente la estructura de este campo, y en especial la existencia, dentro del campo de producción lingüística, de un sub-campo de producción restringido cuyas propiedades fundamentales se originan en el hecho de que los productores producen allí prioritariamente para otros productores, hay que distinguir el capital necesario para la simple producción de un *habla corriente* más o menos legítima y el capital de instrumentos de expresión (que suponen la apropiación de recursos depositados objetivamente en las bibliotecas, los libros, y en especial los clásicos, las gramáticas y los diccionarios) necesario para la producción de un discurso digno de ser *publicado*, es decir, oficializado”. Pg. 32.

Así, también en el mercado lingüístico y literario existen luchas de poder que se relacionan con el arte de escribir legítimo. La lengua literaria también impone sus reglas y mecanismos de legitimación simbólica; en otras palabras, esto se correspondería con lo que llamamos el canon. Según lo desarrollado en el presente artículo, la problemática planteada por Bourdieu podría esquematizarse de la siguiente manera:

## Mercado Lingüístico



### PIERRE BOURDIEU (perfil biográfico):

Nacido en 1930 en Denguin (Pirineos Atlánticos), Francia. A los 25 años ejerce como profesor en el Instituto de Moulins (Allier) y, más tarde, en Argelia, París y Lille. Profesor en la École Normale Supérieure (1964-1984). Entre 1964 y 1981 es director de la L'École Pratique de Hautes Études y catedrático de Sociología en el Collège de France desde 1981. Director del Centro de Sociología Europea, en sustitución de Raymond Aron, con quien trabajó previamente, y de la Escuela Superior de Ciencias Sociales (1985-2002). Director de la revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (1975-2002). Doctor 'honoris causa' de las universidades Libre de Berlín (1989), Johann-Wolfgang-Goethe de Frankfurt (1996) y Atenas (1996).

En lengua española se han publicado las siguientes obras: *Argelia entra en la historia*, Nova Terra, Barcelona, 1965; *Los estudiantes y la cultura*, Labor, Barcelona, 1969; *Mitosociología*, Fontanella, Barcelona, 1975; *El oficio de sociólogo* (con otros), Siglo XXI, México, 1976; *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI, México, 1977; *La reproducción*, Laia, Barcelona, 1981 (Fotamara, México, 1998); *Sociedad y cultura*, Grijalbo, Ciudad de México, 1984; *¿Qué significa hablar?*, Akal, Madrid, 1985; *La distinción*, Taurus, Madrid, 1988; *Cosas dichas*, Gedisa, Barcelona, 1988; *La ontología política de Martín Heidegger*, Paidós, Barcelona, 1991; *El sentido práctico*, Taurus, Madrid, 1991; *Respuestas. Por una Antropología Reflexiva* (con L. Wacquant), Grijalbo, México, 1995; *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*, Anagrama, Barcelona, 1996; *Sobre la televisión*, Anagrama, Madrid, 1997; *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*, Anagrama, Barcelona, 1997; *La dominación masculina*, Anagrama, Barcelona, 1999; *Meditaciones pascalinas*, Anagrama, Barcelona, 1999; *La miseria del mundo*, Akal, Madrid, 1999; *Intelectuales, política y poder*, Eudeba, Buenos Aires, 1999; *La dominación masculina*, Anagrama, Barcelona, 2000; *Contrafuegos: reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*, Anagrama, Barcelona, 2000; *El oficio de sociólogo*, Ed. Siglo XXI, Madrid, 2001; *Contrafuegos 2: por un movimiento social europeo*, Anagrama, Barcelona, 2001.

El discurso de Bourdieu, que ya se había manifestado con matices críticos antes de mayo del 68, se acentúa en los últimos años de su vida con nuevas argumentaciones contra el neo-liberalismo y en favor de la sociedad civil y del naciente foro social mundial, participando cerca de los sindicatos, de las organizaciones no gubernamentales, de los emigrantes y de las asociaciones cívicas contra las posiciones neoliberales que nutrían el discurso de la sociedad llamada postmoderna. Bourdieu fue uno de los fundadores de la editorial Liber-Raisons d'agir, impulsora del movimiento Attac. Falleció, como consecuencia de un cáncer, en 2002. Según el diario parisino *Le Monde*, era el intelectual francés más citado en la prensa mundial. (Extraído de: [www.infoamerica.com](http://www.infoamerica.com)).

## ACTIVIDADES SUGERIDAS

**a)** Leer comprensiva y analíticamente el fichaje de cátedra correspondiente al texto de Bourdieu “La producción y la reproducción de la lengua legítima”.

**b)** Pensar, reflexionar y establecer relaciones entre los diversos conceptos/ categorías que el autor propone y los contextos concretos en los cuales interactuamos (familiar, escolar, universitario, etc.). En otras palabras, la propuesta implica articular los conceptos de Bourdieu con las propias prácticas lingüísticas que forman parte de nuestra experiencia cotidiana.

Para iniciar las reflexiones, puede focalizarse en los contextos lingüísticos y comunicativos personales a partir de los siguientes interrogantes: ¿qué digo-hablo-comunico-expreso, etc.? ¿a quiénes? ¿dónde? ¿cuándo? ¿por qué y para qué (finalidades, objetivos, intenciones)? ¿de qué manera?

Tener en cuenta, principalmente los siguientes conceptos:

- Capital material, simbólico (reconocimiento y legitimación) lingüístico.
- Mercado lingüístico.
- Intercambios (articular con el concepto de comunicación y sus procesos abordados en el módulo y el texto 1 desde diversos autores) y habitus (rutinas) lingüísticos.
- Lengua oficial – estándar/ usos cotidianos: estilos.

**c)** Organizar las reflexiones grupales y/o individuales a partir de algún formato de síntesis (Ver **texto 7**) para facilitar la socialización en clase.

**TEXTO 3:**  
**FICHAJE TEXTUAL**

**EL MERCADO LINGÜÍSTICO ESCOLAR**

**BOURDIEU, Pierre** (1984): “Lo que quiere decir hablar”<sup>10</sup>. En *Cultura y Sociedad*. México, Grijalbo, 1990. Pp. 317.

**Cualquier situación lingüística funciona como un mercado**<sup>11</sup> en el cual el locutor coloca sus productos y lo que él produzca para este mercado dependerá de sus previsiones sobre los precios que alcanzarán sus productos. Querámoslo o no, al mercado escolar ya llegamos con una previsión de cuáles serán las ganancias o las sanciones que habremos de recibir. Uno de los grandes misterios que debe resolver la sociolingüística es esa especie de sentido de la aceptabilidad. **Nunca aprendemos el lenguaje sin aprender, al mismo tiempo, sus condiciones de aceptabilidad.** Ello equivale a decir que aprender un lenguaje es aprender al mismo tiempo qué tan redituable será en tal o cual situación.

Aprendemos de manera inseparable a hablar y a evaluar por anticipado el precio que recibirá nuestro lenguaje, en el mercado escolar, y en ello el mercado escolar presenta una situación ideal para el análisis, este precio es la calificación, y [todo lo que] ésta implica... Así cualquier situación lingüística funciona como un mercado en el cual se intercambia algo. Claro que este algo son palabras, pero estas palabras no sólo están hechas para comprenderse; la relación de comunicación no es una simple relación de comunicación, sino también una relación económica en la cual está en juego el valor que habla: ¿ha hablado bien o mal? ¿Es brillante o no? ¿Es alguien con quien se puede uno casar?... Pg. 122.

Los alumnos que llegan al mercado escolar tienen una visión anticipada de las posibilidades de recompensa o del castigo que merece tal o cual tipo de lenguaje. Dicho con otras palabras, la situación escolar como situación lingüística de un tipo particular ejerce una censura terrible sobre todos aquellos que prevén con conocimiento de causa cuáles son sus posibilidades de ganancias o de pérdidas según la competencia lingüística de que disponen. Y *el silencio de algunos no es más que un interés bien comprendido.*

*Uno de los problemas... es el de saber quién gobierna la situación lingüística escolar. ¿El profesor es el que está al mando? ¿En verdad le corresponde a él tomar la iniciativa de definir la aceptabilidad? ¿Acaso domina las leyes del mercado?*

Todas las contradicciones con las que tropiezan los que se lanzan a la experiencia de enseñar el lenguaje oral son consecuencia de la siguiente proposición: en lo que se refiere a la definición de las leyes del mercado específico de su clase, **la libertad del profesor es limitada**, ya que él nunca podrá crear más que ‘un imperio dentro de un imperio’, un subespacio en el cual quedan suspendidas las leyes del mercado dominante. Antes de proseguir, es necesario recalcar el carácter tan peculiar del **mercado escolar**: está dominado por las exigencias imperativas del profesor de... [lengua], que está legitimado para enseñar lo que no debería enseñarse si todo el mundo tuviera las mismas oportunidades para tener esta capacidad, y que tiene el derecho de corrección en los dos sentidos del término: la corrección lingüística (“el lenguaje *correcto*”) es producto de la corrección. **El profesor es una especie de juez para niños en materia de lengua: tiene derecho de corrección y sanción sobre el lenguaje de sus alumnos.** Pg. 123.

10- Intervención del autor en un congreso de la AFEF, Limoges, el 30-10-1977; publicada en 1948 en un suplemento de una revista y posteriormente incorporada a este volumen que reúne artículos del sociólogo francés, con una excelente introducción de Néstor García Canclini.

11- Todos los resaltados son nuestros.

Imaginemos, por ejemplo, a un profesor populista que rechaza ese derecho de corrección y dice: “Quien quiera tomar la palabra que lo haga; el más hermoso de los lenguajes es el de la barriada”. En realidad, cuales quiera que sean sus intenciones, este profesor permanece en un espacio que no obedece normalmente a esta lógica, pues *lo más probable es que en el salón de junto haya un profesor que exija rigor, corrección y buena ortografía...* Más suponiendo incluso que sea transformado todo un establecimiento escolar, *la visión anticipada de las oportunidades que los estudiantes llevan al mercado los impulsará a ejercer una censura anticipada y se requerirá un tiempo largo para que abduquen su corrección e hipercorrección que surgen en todas la situaciones que son lingüísticamente, es decir, socialmente disimétricas...*

### ¿QUIÉN DEFINE LA ACEPTABILIDAD?

El profesor es libre de abdicar de su papel de ‘maestro de habla’, el cual al producir un determinado tipo de situación lingüística o al dejar que actúe la lógica misma de las cosas (la *tarima, la silla, el micrófono, la distancia, el habitus* de los alumnos) o al dejar que actúen las leyes que producen un tipo de discurso, elabora un tipo determinado de lenguaje, no sólo en él mismo, sino entre sus interlocutores. Pero *en qué medida puede el profesor manipular las leyes de la aceptabilidad sin meterse en contradicciones extraordinarias, mientras no se cambien las leyes generales de la aceptabilidad. ...¿Es posible cambiar la lengua dentro del sistema escolar, sin cambiar todas las leyes que definen el valor de los productos lingüísticos de las diferentes clases que están en el mercado, sin cambiar las relaciones de dominación en el ámbito lingüístico, es decir, sin cambiar las relaciones de dominación?* Pg. 124/ 125

**... el profesor... [de lengua] ... era un celebrante:** celebraba el **culto de la lengua...** y reforzaba sus valores sagrados. Al hacerlo defendía su propio valor sagrado...

### ACTIVIDADES SUGERIDAS

- a) Luego de la lectura analítica del fichaje, extraer los conceptos y palabras clave que resulten fundamentales para la comprensión de la propuesta de Bourdieu.
- b) Articular y organizar los conceptos extraídos en un mapa o red conceptual (**Ver texto 7**).
- c) Producir una lectura - explicativa del mapa o red producidos que no supere una carilla de extensión.
- d) Reflexionar acerca de la experiencia escolar personal a partir de los comentarios del autor. Luego, seleccionar y redactar tres ejemplos de situaciones que ejemplifiquen algunas de las afirmaciones/ ideas del fichaje (Para tener en cuenta: la anécdota personal debe servir para la reflexión teórica e integral del mercado lingüístico escolar).

**PARA REFLEXIONAR:** ¿Es posible encontrar en las citas formas de metalengua especializada y/o metáforas que utiliza el autor para conceptualizar cuestiones teóricas y tomar distancia de las perspectivas de otros autores y del sentido común? Ubicar las citas en su co- texto y contexto.

**TEXTO 4:**  
**INTRODUCCIÓN Y TABLA DE CONTENIDOS<sup>12</sup>**

**ORALIDAD Y ESCRITURA**

**ONG, Walter J.**: *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Bs. As., FCE., 1993 (Publ. en 1982 Londres; 1ra. ed. en español: 1987. México). Pgs. 190.

**INTRODUCCIÓN**

En los años recientes, se han descubierto ciertas diferencias fundamentales entre las maneras de manejar el conocimiento y la expresión verbal en las culturas orales primarias (sin conocimiento alguno de la escritura) y en culturas afectadas profundamente por el uso de la escritura. Las implicaciones de los nuevos descubrimientos son sorprendentes. Muchas de las características que hemos dado por sentadas en el pensamiento y la expresión dentro de la literatura, la filosofía y la ciencia, y aun en el discurso oral entre personas que saben leer, no son estrictamente inherentes a la existencia humana como tal, sino que se originaron debido a los recursos que la tecnología de la escritura pone a disposición de la conciencia humana. Hemos tenido que corregir nuestra comprensión de la identidad humana.

El tema del presente libro son las diferencias entre la oralidad y el conocimiento de la escritura. O, más bien, y en vista de que los lectores de este u otro libro cualquiera, por definición conocen la cultura escrita desde dentro, el tema es, en primer lugar, el pensamiento y su expresión verbal en la cultura oral, la cual nos resulta ajena y a veces extravagante; y, en segundo, el pensamiento y la expresión plasmados por escrito, desde el punto de vista de su aparición a partir de la oralidad y su relación con la misma.

La materia de este libro no es ninguna “escuela” de interpretación. No existe ‘escuela’ alguna de oralidad y escritura; nada que viniera a ser el equivalente del formalismo, la nueva crítica, el estructuralismo o el “deconstruccionismo”; aunque la conciencia de la correlación entre oralidad y escritura puede influir en lo hecho en éstas, así como otras varias “escuelas” o “movimientos” a través de las humanidades y las ciencias sociales. El conocimiento de los contrastes y las relaciones entre la oralidad y la escritura normalmente no genera apasionados apegos a las teorías; antes bien, fomenta la reflexión sobre diversos aspectos de la condición humana, demasiados para poder enumerarse completamente alguna vez. Este libro se dará a la tarea de analizar un número razonable de dichos aspectos. Un estudio exhaustivo requeriría muchos volúmenes.

Resulta útil abordar de manera sincrónica la oralidad y el conocimiento de la escritura, mediante la comparación de las culturas orales y las caligráficas (es decir, con escritura) que coexisten en un espacio dado de tiempo. Pero es absolutamente indispensable enfocarlos también diacrónica o históricamente por medio de la comparación de períodos sucesivos. La sociedad humana se formó primero con la ayuda del lenguaje oral; aprendió a leer en una etapa muy posterior de su historia y al principio sólo ciertos grupos podían hacerlo. El *homo sapiens* existe desde hace 30 mil y 50 mil años. El escrito más antiguo data de apenas hace 6 mil años. El examen diacrónico de la oralidad, de la escritura y de las diversas etapas en la evolución de una a la otra establece un marco de referencia dentro del cual es posible llegar a una mejor comprensión no sólo de la cultura oral prístina y de la posterior de la escritura, sino también de la cultura de la imprenta, que conduce la escritura a un nuevo punto culminante, y de la cultura electrónica, que se basa tanto en la escritura como en

12- Esta Introducción y Tabla de contenidos del libro registrado en el encabezado son transcripciones textuales preparadas para uso interno de las cátedras de Letras y Comunicación Social de la Profesora Silvia Carvallo FHCS- UNaM- Disponibles en <http://virtual.fhycs.unam.edu.ar/> (Ver A T).

la impresión. Dentro de esta estructura diacrónica, el pasado y el presente, Homero y la televisión, pueden iluminarse recíprocamente.

Empero, la iluminación no se produce fácilmente. La comprensión de las relaciones entre oralidad y escritura y de las implicaciones de las mismas no es cuestión de psicohistoria o de una fenomenología instantáneas. Requiere amplios –incluso vastos– conocimientos, pensamiento concienzudo y formulación cuidadosa. No sólo son profundas y complejas las cuestiones sino que también comprometen nuestros propios prejuicios. Nosotros –los lectores de libros tales como éste– estamos tan habituados a leer que nos resulta muy difícil concebir un universo oral de comunicación o pensamiento, salvo como una variante de un universo que se plasma por escrito. Este libro procurará superar hasta cierto punto nuestros prejuicios y abrir nuevos caminos de comprensión. Esta obra se concentra en las relaciones entre la oralidad y la escritura. La capacidad de leer comenzó con la escritura pero, desde luego en una fase posterior, abarca también a la impresión. Por ello, el presente libro se refiere someramente a la impresión y a la escritura. También hace alguna breve mención a la elaboración electrónica de la palabra y del pensamiento, como en la radio, la televisión y vía satélite. Nuestra comprensión de las diferencias entre la oralidad y la escritura nació apenas en la era electrónica, no antes. Los contrastes entre los medios electrónicos de comunicación y la impresión nos han sensibilizado frente a la disparidad anterior entre la escritura y la oralidad. La era electrónica también es la era de la “oralidad secundaria”, la oralidad de los teléfonos, la radio y la televisión, que depende de la escritura y la impresión para su existencia.

El cambio de la oralidad a la escritura, y de ahí a la elaboración electrónica, comprometen las estructuras social, económica, política, religiosa y otras. Todas ellas sin embargo, sólo tienen un interés indirecto para el presente libro, que más bien trata las diferencias de “mentalidad” entre las culturas orales y las que tienen conocimiento de la escritura.

Hasta la fecha, casi todo el trabajo que compara las culturas orales con las caligráficas ha confrontado la oralidad con la escritura alfabética antes que con otros sistemas de escritura (cuneiforme, caracteres chinos, el silabario japonés, la escritura maya, etcétera) y se ha ocupado del alfabeto como es usado en Occidente (el alfabeto también está asentado en Oriente, como en la India, el Sureste Asiático o Corea). En esta obra, la exposición seguirá los cursos principales del saber existente, aunque también se prestará alguna atención, en los puntos pertinentes, a escrituras distintas del alfabeto y a culturas que no se encuentran en Occidente.

W. J. O.

*Universidad de Saint Louis*

## **TABLA DE CONTENIDOS:**

### **INTRODUCCIÓN**

#### **I. LA ORALIDAD DEL LENGUAJE**

#### **II. EL DESCUBRIMIENTO MODERNO DE LAS CULTURAS ORALES PRIMARIAS**

Una conciencia temprana de la tradición oral. La cuestión homérica. El descubrimiento de Milman Parry. Obras posteriores.

#### **III. ALGUNAS PSICODINÁMICAS DE LA ORALIDAD**

La palabra articulada como poder y acción. Uno sabe lo que puede recordar: Mnemotecnia y fórmulas. Otras características del pensamiento y la expresión de condición oral. La memorización oral. Estilo de vida verbomotor. El papel intelectual de las grandes figuras heroicas y de lo fantástico. La interioridad del sonido. La oralidad, la comunidad y lo sagrado. Las palabras son signos.

#### IV. LA ESCRITURA REESTRUCTURA LA CONCIENCIA

El nuevo mundo del discurso autónomo. Platón, la escritura y las computadoras. La escritura es una tecnología. ¿Qué es la “escritura” o “grafía”? Muchas grafías pero un sólo alfabeto. El comienzo del conocimiento de la escritura. De la memoria a los registros escritos. Algunas psicodinámicas de la textualidad. Distancia, precisión, “graflectos” y magnos vocabularios. Influencias recíprocas: la retórica y los tópicos. Influencias recíprocas: las lenguas cultas. La persistencia de la oralidad.

#### V. LO IMPRESO, EL ESPACIO Y LO CONCLUIDO

El predominio del oído cede al de la vista. El espacio y el significado. Efectos más difusos. Lo impreso y concluido: la intertextualidad. Post- tipografía. La electrónica.

#### VI. MEMORIA ORAL, LA LÍNEA NARRATIVA Y LA CARACTERIZACIÓN

La primación del trazado narrativo. Las culturas narrativas y orales. La memoria y la línea narrativa. La conclusión de la trama: de la narración de viajes al relato detectivesco. El personaje “redondo”, la escritura y lo impreso.

#### VII. ALGUNOS TEOREMAS

La historia literaria. La nueva crítica y el formalismo. El estructuralismo. Los textualistas y los deconstruccionistas. La teoría de los actos del habla y la recepción del lector. Las ciencias sociales, la filosofía y los estudios bíblicos. La oralidad, la escritura y el ser humano. Los “medios” contra la comunicación humana. La tendencia hacia la introspección: la conciencia y el texto.

### ACTIVIDADES SUGERIDAS

#### GUÍA DE LECTURA Y “ENCUENTRO” CON EL MATERIAL:

**Ong, Walter J. (1982):** *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra.* Buenos Aires, FCE, 1993.

#### EN ESTE LIBRO SE PRESENTA:

- Un enfoque diacrónico e histórico del código oral y del código escrito.
- Un texto teórico con investigaciones de campo.
- Una línea teórica específica: la antropología lingüística.
- a)** Conseguir el libro completo (Fotocopiadoras o biblioteca FHyCS).
- b)** Explorar los elementos paratextuales<sup>13</sup> (**Ver texto 18**): tapa, contratapa, prefacio, reconocimientos, títulos, subtítulos, imágenes, notas, bibliografía, índice, etc.
- c)** Enfatizar la lectura en el prefacio, la introducción y el Cap. I “La oralidad del lenguaje”. Utilizar la técnica de subrayado, el uso de citas, la elaboración de cuadros sinópticos o conceptuales, o cualquier otra estrategia de lectura y estudio que permita la identificación de las ideas clave de los fragmentos seleccionados.
- d)** En este libro, Ong expone cinco tesis principales:
  - *El estudio de la escritura colabora en la comprensión de la oralidad.*
  - *Hay diferencias entre culturas de oralidad primaria* (pueblos sin conocimiento de la escritura) *y culturas de oralidad secundaria* (pueblos con conocimiento de la escritura y nuevas tecnologías).
  - *La escritura reestructura la conciencia.*
  - *La escritura es una tecnología.*

13- Etimológicamente, “paratexto”: lo que rodea o acompaña al texto. “Para”: junto a, al lado de (Cf. Alvarado, Maite: Paratexto. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC Universidad de Buenos Aires, 1994).

- *La ciencia moderna nace con la escritura.*

Visualizar (subrayar, extraer citas textuales y parafrasearlas) el esbozo de estas tesis en los fragmentos seleccionados del libro.

**ACTIVIDADES INTEGRADORAS:**

**a)** Seleccionar **una o dos ideas claves** (tesis) que al grupo le hayan resultado primordiales e interesantes en el proceso de lectura analítica y crítica del libro de Walter Ong, *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*.

**b)** Diseñar con ellas **un afiche** que represente exclusivamente con imágenes o dibujos, **sin palabras**, las ideas seleccionadas. Tener en cuenta la importancia de las formas, colores y tamaños de los elementos icónicos para su visualización en el aula.

**c)** Presentar el afiche acompañado con el **fichaje de citas textuales y de síntesis** correspondiente (**Ver texto 6**). Estos materiales estarán **en mano** de los integrantes para colaborar en la exposición.

**d)** Fundamentar el por qué de la selección conceptual y del diseño a través de la una **breve exposición oral** grupal. Durante dicha exposición se utilizarán recursos característicos de la oralización en el ámbito universitario: por ejemplo, al citar, es primordial referir la fuente y el número de página.

No olvidar la importancia –para lograr la atención de los oyentes en este tipo de trabajos– de lo **paralingüístico** (tono de voz, posturas y ubicación del cuerpo en el espacio, gestualidad, etc.).

En la **evaluación** de la exposición se tendrán en cuenta los siguientes aspectos: capacidad de síntesis; selección adecuada y pertinente de las ideas de Ong; claridad para exponer, explicar, citar y fundamentar; organización y puesta en escena grupal.

**TEXTO 5:**  
**DIDÁCTICO MEDIATIZADOR**

**EL PROCESO DE ESTUDIO Y LECTURA**

Para estudiar con eficacia es necesario planificar el encuentro con el texto teórico como se planifica una “cita”; esto quiere decir: prepararse para estudiar, estar “dispuesto”, crear condiciones favorables. Para ello conviene tener en cuenta:

- el lugar apropiado
- el momento, la situación apropiada
- el tiempo disponible y necesario
- las actitudes individuales y /o grupales hacia la tarea: “tener ganas”, “ponerse las pilas”...

**La lectura es un proceso** que se realiza en sucesivas etapas o momentos diferentes. Es un **proceso recurrente y cíclico**, se interrumpe o culmina para volver a empezar todas las veces que sea necesario. Si reflexionamos acerca de cómo leemos seguramente podremos mejorar nuestra capacidad de **comprensión lectora**.

| ETAPAS   | ACTIVIDADES O TAREAS  |
|--|---|
| Primera etapa<br><b>PRE- LECTURA</b><br>o<br><b>Lectura Exploratoria</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• elementos paratextuales (portada, títulos, subtítulos, índices, bibliografía, datos de edición, imágenes, mapas, gráficos, otros elementos icónicos, etc.)</li> <li>• globalizadora, rápida, cruzada, salteada, vertical, etc.</li> <li>• contextualizadora y anticipadora (para formulación de conjeturas o <i>hipótesis de lectura</i>, relaciones con conocimientos previos y con objetivos de estudio)</li> <li>• en clase y/o extraclase; dirigida o sugerida (con apoyos de guías para analizar el paratexto, por ejemplo) individual y/o grupal.</li> </ul> |
| Segunda etapa<br><b>LECTURA</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• lectura detenida, analítica, por secciones o partes (con sentido completo)</li> <li>• trabajo de análisis y síntesis (lectura y relectura)</li> <li>• elaboración de esquemas, mapas o redes conceptuales, sinopsis, resúmenes, etc.)</li> <li>• fichaje (registro de información según normas técnicas usuales en Ciencias Sociales)</li> <li>• verificación y/o ajuste de conjeturas iniciales (<i>hipótesis de lectura</i>) conviene realizarla en forma <i>individual, independiente y extraclase</i></li> </ul>   |
| Tercera etapa<br><b>POST- LECTURA</b>                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• interacción con docentes y/o especialistas en el tema o la actividad</li> <li>• interpretación y análisis crítico (desde posturas teóricas)</li> <li>• intercambios en grupos completos (en el aula o en grupos de estudio)</li> <li>• elaboración de informes de estudio</li> </ul>   |

**¿EN QUÉ CONSISTE LA LECTURA EXPLORATORIA?**

Los profesores de segundas lenguas la practican con mucha frecuencia; la denominan “abordaje global del texto”. Algunos hablan de lectura de “barrido” que permite recorrer rápidamente, a los saltos o con movimientos de vista muy libres la superficie del texto que se presenta en “primera instancia” como un conjunto de signos escritos “distribuidos en bloques o zonas diferenciadas” (Alvarado:17). Esta lectura puede realizarse fácilmente si la “imagen textual” lo permite. Si la superficie de la página se presenta muy abigarrada de signos, si los párrafos se suceden unos a otros sin interrupciones, la mirada del lector puede tener dificultades para orientarse.

Por ello conviene tener en cuenta que hay elementos que rodean al texto que sirven para orientar la lectura. Estos elementos son los que llamamos PARATEXTUALES (Ver texto 18).

**Alvarado, Maite:** *Paratexto*. Bs. As., Enciclopedia Semiológica. UBA, 1994.

“Consideramos parte del paratexto tanto la tapa, la contratapa, la solapa y las ilustraciones de un libro, diario o revista, como el diseño gráfico y tipográfico, el formato y el tipo de papel, es decir, el soporte material del texto. También se incluyen en la categoría prólogos, notas epígrafes, dedicatorias, índices, apéndice, resúmenes y glosarios. Podríamos decir que el paratexto es lo que queda de un libro u otro tipo de publicación sacando el texto principal”... Pg. 13.

“Los libros aún son la herramienta privilegiada del acceso al conocimiento, sobre todo en las ciencias sociales. Aprender a decodificar correctamente los elementos que integran el paratexto es parte de un proceso más abarcador: aprender a reflexionar críticamente, a analizar, a investigar. Cualquier libro, pero en especial los libros teóricos y científicos que deben manejar los universitarios, son máquinas complejas, de difícil acceso para alguien que no esté familiarizado con su estructura...” ob.cit. pg.14.

**TEXTO 6:**  
**DIDÁCTICO – MEDIATIZADOR**

**TÉCNICAS DE FICHAJE**

**¿POR QUÉ SON IMPORTANTES LAS FICHAS Y PARA QUÉ SIRVEN?**

*Sin exagerar su importancia ni disimular sus inconvenientes, hay que admitir la utilidad de las fichas: facilitan la sistematización bibliográfica, la ordenación de las ideas y el trabajo de síntesis...<sup>14</sup>.*

Para estudiar con eficacia, tanto para rendir un examen como para preparar un trabajo práctico, el estudiante debe realizar una intensa tarea de lectura en bibliografía que se ha seleccionado de acuerdo con las indicaciones de la cátedra.

La información más importante, que generalmente se resalta o subraya en el material de estudio debe ser anotada sistemáticamente en algún tipo de **fichas** de registro para *facilitar el repaso para la exposición oral o bien, para utilizarlos durante la redacción de los borradores del trabajo escrito.*

Estas fichas se dominan de distintos modos según las instituciones y los hábitos académicos generalizados en ellas. Nosotros las denominamos FICHAS DE ESTUDIO.

El estudiante de Ciencias Sociales necesita utilizar con eficacia la técnica de fichaje pero para ello debe comprender su sentido o razón de ser. Esto significa entender que:

Las fichas bien elaboradas permiten:

- el registro de la información seleccionada durante el estudio
- la confiabilidad de los datos

Cuando decimos “información seleccionada” queremos significar aquellos aspectos temáticos que durante nuestro estudio valoramos más porque se relacionan con nuestros objetivos inmediatos. Es aquello que por lo general subrayamos o remarcamos, primer paso para el fichaje.

Muchas veces el estudiante no tiene tiempo de fichar la información, pero cuanto más abundante es la bibliografía para consultar, más sistemático hay que ser durante el estudio. En este sentido, las fichas son auxiliares valiosos.

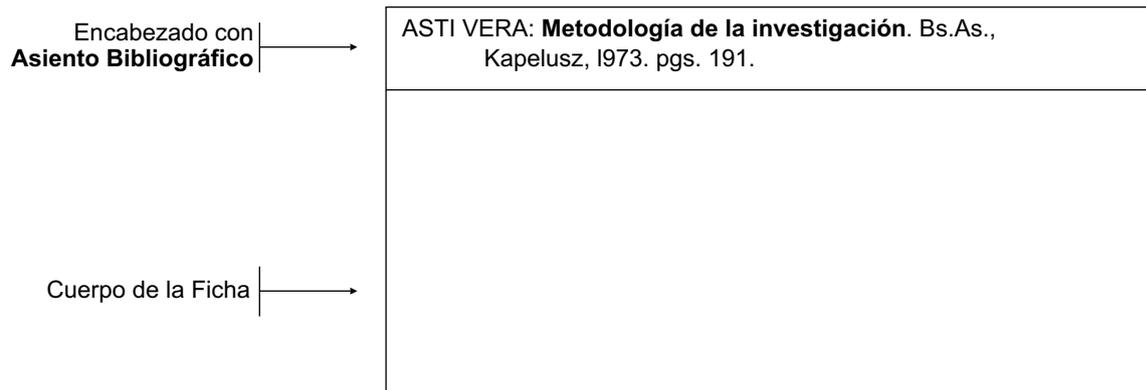
**¿QUÉ ASPECTOS TÉCNICOS CONVIENE TENER EN CUENTA PARA ELABORAR LAS FICHAS? ¿POR QUÉ SE HABLA DE “TÉCNICAS DE FICHAJE”?**

Las fichas deben cumplir con los siguientes requisitos para ser apoyos útiles y confiables en la tarea de estudio-investigación:

- Registro claro y completo de los datos del material usado para estudiar, sean capítulos de libros, artículos de revistas o diarios, fichas o documentos de circulación interna de la Facultad (normalmente llamados “apuntes de cátedras”). Técnicamente este registro se denomina ASIENTO BIBLIOGRÁFICO<sup>15</sup>.

14- ASTI VERA: Metodología de la investigación. Bs. As., Kapelusz, 1973. Pg. 122.

15- Las normas para ASIENTOS o REGISTROS BIBLIOGRÁFICOS utilizadas en Bibliotecología sirven aunque se pueden utilizar simplificadas según las finalidades del estudio, circunstancias y necesidades del trabajo.



- Contenido o cuerpo de la ficha con la información seleccionada acompañada por la indicación de número de Pg./ Pgs. correspondiente/s (según material de estudio).

### ¿EN QUÉ SOPORTES CONVIENE REALIZAR EL FICHAJE?

Se utilizan soportes diversos. Son muy usadas las fichas de cartulina rayadas o lisas que se adquieren en cualquier librería. Normalmente tienen 12 cm X 20 cm. También se pueden realizar en papeles con otras medidas, en cuadernos y en P.C. Lo único importante es unificar el tamaño y tipo de soporte para facilitar el registro y conservación de las fichas en un archivo.

En el caso de usar P.C. la tarea se simplifica enormemente, ya que el soporte es la memoria de la computadora. Lo único que no debemos olvidar, es que la máquina guarda los datos como se los damos, por lo tanto no podemos dejar de tener en cuenta los aspectos técnicos señalados antes.

### ¿QUÉ TIPOS DE FICHAS USAREMOS CON MÁS FRECUENCIA?

Para preparar exámenes o prácticos escritos, especialmente informes y/o monografías podemos usar:

- Fichas Bibliográficas
- Fichas Temáticas

### ¿PODEMOS VER ALGUNOS EJEMPLOS?

Sí, pero no olvidemos que las TÉCNICAS de elaboración de las fichas deben ajustarse SIEMPRE a las necesidades del usuario.

## 1. FICHAS BIBLIOGRÁFICAS

También son llamadas *descriptivas*. Se realizan cada vez que tomamos contacto con un libro o material de estudio. Equivalen a las fichas de catalogación que se usan en Bibliotecología, aunque son más libres, menos normalizadas. Incluyen generalmente:

- el **asiento bibliográfico**<sup>16</sup>
- el **índice** o contenido del material de estudio (completo o resumido) y/ o una **reseña** breve de su contenido.

16- En los ASIENTOS BIBLIOGRÁFICOS generalmente se registran los datos en el siguiente orden (ver los ejemplos): Datos de autor (APELLIDO y nombre) / título de la obra o material de estudio/ datos de edición: Lugar- Editorial - Año de edición (L.E.A.) / número total de páginas. (Se pueden agregar datos complementarios que se consideren pertinentes).

• EJEMPLO DE FICHA BIBLIOGRÁFICA

Título de la obra resaltado o subrayado.



ASTI VERA: **Metodología de la investigación**. Bs.As., Kapelusz, 1973. pgs. 191.

**Índice:**

**Primera parte**

LOS MÉTODOS ACTUALES DE INVESTIGACIÓN

- La investigación y sus métodos
- La investigación en las ciencias fácticas
- La investigación en las ciencias del hombre
- La iniciación en la investigación filosófica

**Segunda parte**

LA INICIACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN

- El problema y el tema
  - Ver el problema
  - Comprender el tema
  - Elegir el tema
  - Originalidad
- El plan de investigación... etc. etc. etc. (*se transcribe analíticamente la parte que más interesa según los fines del estudio encarado...*).

## 2. FICHAS TEMÁTICAS

El registro de la información seleccionada se puede realizar en forma de EXTRACTOS TEXTUALES y/o de SÍNTESIS personales que el estudiante realice con la técnica de reducción que prefiera (esquemas, diagramas, cuadros comparativos, resúmenes, etc.<sup>17</sup>). La indicación de N° de Pg. o Pgs. debe acompañar cada extracto o fragmento textual que se ha seleccionado. Además deben utilizarse “comillas” para indicar transcripción y puntos suspensivos si se realizan supresiones de términos o frases del autor. Las aclaraciones que el estudiante- investigador desee realizar se colocan entre [corchetes].

También se puede registrar la información, como ya lo dijimos, utilizando distintas técnicas de síntesis. Esta información podrá trasladarse luego al informe o a la exposición oral como citas indirectas, es decir, casos en que el escritor – estudiante reelabora las ideas del autor leído mediante alguna forma de paráfrasis, es decir, dice lo mismo de otra forma “con palabras propias”.

Esta apropiación de las ideas ajenas será válida solamente si se tiene en cuenta que:

**Siempre será necesario mencionar al autor - fuente.**

Cuando se traslada la información a un trabajo escrito hay que registrar la referencia bibliográfica agregando:

**Cfr... pg. n°... o Véase... pgs. n°....**

Es necesario acompañar la referencia bibliográfica con **n° de pg.** para remitir al original (libro, capítulo o material de estudio del cual se ha sintetizado el tema). La abreviatura **Cf.** o **Cfr.** significa “**confróntese**”. También se usa **Véase o Compárese**.

17- Cf. documento sobre técnicas de síntesis (texto 7).

Esta tarea se puede complicar cuando el estudiante trabaja con fotocopias o materiales que no tienen los datos completos. En esos casos se debe tener la precaución de anotar **S/D (SIN DATOS)** o aclarar entre paréntesis que se está trabajando con materiales de cátedras o fichas de circulación interna.

• **EJEMPLO DE FICHAJE DE TEMÁTICO CON EXTRACTOS TEXTUALES:**

|  |
|--|
| ASTI VERA: <b>Metodología de la investigación</b> . Bs.As., Kapelusz, 1973. pgs. 191.  |
| <p>INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA: Las fuentes</p> <p>“En las ciencias positivas, en especial las ciencias fácticas, las fuentes son los trabajos de laboratorio, las observaciones y los experimentos; en las disciplinas humanísticas -como en las ciencias formales (matemática, física teórica, lógica matemática)- son los libros, los artículos técnicos, los documentos de archivos y, en otros casos (psicología social, sociología, economía, etc.), también los resultados de los trabajos de campo”... <b>pg. 117</b></p> <p>“... el problema... de las fuentes implica determinar:</p> <p>1º) si poseemos la obra completa de un autor<br/>                 2º) si ha llegado hasta nosotros directamente o a través de copias<br/>                 3º) si se han perdido algunas obras<br/>                 4º) si sólo poseemos referencias a dichos fragmentos<br/>                 5º) tratándose de copias, transcripciones o referencias indirectas, establecer su exactitud y corrección...<br/>                 6º) en qué medida los textos reflejan el pensamiento del autor ...” pg. 118/9</p> |

• **EJEMPLO DE FICHAJE TEMÁTICO CON SÍNTESIS**

|   |
|---|
| ASTI VERA: <b>Metodología de la investigación</b> . Bs.As., Kapelusz, 1973. pgs. 191 -1-  |
| <p>INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA: Las fuentes</p> <p><i>Fuentes en Cs. Fácticas</i> — [                 <ul style="list-style-type: none"> <li>• trabajos de laboratorio</li> <li>• observaciones</li> <li>• experimentos, etc.</li> </ul> </p> <p><i>Fuentes en Cs. Hum.</i> — [                 <ul style="list-style-type: none"> <li>• libros</li> <li>• artículos técnicos</li> <li>• documentos de archivos,</li> <li>• resultados de trabajos de campo o sea, <del>inform</del> de investigación, etc. Cf. pg. 117</li> </ul> </p> <p>Pueden presentarse problemas si no podemos confirmar aspectos relacionados con autenticidad de la obra, si es una versión completa o no, sino ha sufrido deformaciones, etc. (Ver o Cf. pgs. 118/9).</p> |

**¿CÓMO SE ORGANIZAN Y PARA QUÉ SIRVEN LOS FICHEROS?**

No hay recetas únicas para organizar ficheros. Cada estudiante deberá encontrar la manera más práctica de acuerdo con su modalidad y hábitos de estudios. Sin embargo podemos aconsejar:

- 1) Agrupar las fichas por autor y por temas.
- 2) Abrocharlas o sujetarlas de alguna manera como un librito que permita que se pueda “hojear”, respetando la forma de lectura que hemos incorporado como hábito desde la escuela primaria. Por ello, conviene dejar un pequeño margen a la izquierda para perforar o encuadernar posteriormente. Muchos investigadores mantienen las fichas sueltas, para poder agregar nuevas fichas si se consigue más información sobre el mismo tema; para ello usan ficheros (de plástico o madera) o sobres de papel.

3) Numerar las fichas correspondientes al mismo trabajo de lectura y si se realiza un fichaje que llevará cierto tiempo es conveniente colocar la fecha de elaboración.

**Consejo para evitar confusiones posteriores:**

Si se está realizando el fichaje en hojas sueltas (no encuadernadas) se deben numerar correlativamente y conviene repetir el asiento tantas veces como se cambie de ficha o de hoja.

Si se cuenta con equipo de PC la tarea de archivo se simplifica notablemente, aunque igualmente se deben tener en cuenta las recomendaciones para ubicar la información en los originales.

**¿EXISTEN OTROS TIPOS DE FICHAS ADEMÁS DE LAS TEMÁTICAS Y DE LAS BIBLIOGRÁFICAS?**

Los tipos de fichas dependen de las necesidades del investigador. Se utilizan con frecuencia las fichas de referencias, en las que se anotan los números de páginas de las publicaciones en donde se encuentra la información que se ha seleccionado sin realizar transcripciones o resúmenes.

Se utilizan cuando el estudiante o investigador es propietario del material de estudio y solamente usa la ficha como una guía para localizar con mayor facilidad la información. Podemos sintetizar todo lo dicho en el siguiente cuadro:

**Según su contenido:**

- bibliográficas
- temáticas
- de referencia

**Según la técnica usada:**

- de extracto
- de síntesis
- técnicas mixtas

**¿CÓMO UTILIZAR TÉCNICAS MIXTAS?**

Se puede realizar -por ejemplo- fichajes intercalando extractos textuales y resúmenes, referencias y extractos, sinopsis, comentarios personales, etc. Lo importante es encontrar la manera de indicar con claridad si se trata de transcripciones textuales o de alguna forma de re-elaboración del texto. Para eso no olvidar el uso de las comillas y de **Cf.**, **Cfr.** o **Véase**.

**Ejemplo de ficha de referencia (con técnica mixta):** Se usa para localizar la información en materiales de la biblioteca personal.

Hemos incluido en el ejemplo que sigue, algunos fragmentos textuales para ejemplificar cómo se pueden combinar las técnicas.

|   |
|---|
| LANDOW, George P.: Hipertexto. <b>La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología</b> . Barcelona, Paidós, 1995. Pp.284  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Definición del hipertexto y su historia como concepto pg.14</li><li>• Definición de R. Barthes sobre un ideal de textualidad pg. 19</li><li>• Foucault define el texto como redes y nexos pg. 15</li><li>• ¿Qué es el hipertexto? pg. 15</li><li>• "...una escritura no secuencial, ... un texto que se bifurca, que permite que el lector elija y que se lea mejor en una pantalla interactiva... serie de bloques de textos conectados entre sí por nexos que forman diferentes itinerarios para el usuario"... s/T.H. Nelson</li><li>• el hipertexto difumina las fronteras entre lector y escritor: pg.17</li><li>• lector activo que el hipertexto requiere: pg. 17</li><li>• etc...</li></ul> |

Puede ser útil anotar además, las referencias temáticas con el número de página correspondiente en señaladores que se ubican en las páginas del libro. Este tipo de ficha se utiliza cuando el estudiante/investigador trabaja con libros o materiales de su propiedad.

## EN CONCLUSIÓN

Las fichas sirven para organizar la información. Son “ayuda memoria” y apoyos eficaces para elaborar los **borradores**<sup>18</sup>.

Las **fichas bibliográficas** se transforman en la bibliografía general del informe o la monografía. Las **fichas textuales**, se pueden convertir en citas que se intercalan en el texto propio y las anotaciones bibliográficas, se realizan al pie de página o al finalizar el capítulo, con criterios similares a los utilizados en el fichaje.

Pero ¡cuidado! lo anotado en las fichas no puede ni debe reemplazar a la escritura propia<sup>19</sup>. Tampoco es aceptable en trabajos académicos o científicos realizar transcripciones extensas de los textos fichados sin integrarlos con comentarios o explicaciones personales y menos aún, sin mencionar o citar adecuadamente las fuentes usadas.

Estamos hablando aquí de una cuestión de “honestidad intelectual”. No alcanza citar el autor en la bibliografía general para resguardarla. Si se ha tratado de una “recreación” o apropiación, como dicen los expertos en teoría del aprendizaje, igualmente es deshonesto presentar las ideas como propias. En estos casos: o se alude al autor (mencionándolo en el texto o al pie de la página, como dijimos antes) o se lo cita textualmente, con lo cual queda resguardada la propiedad intelectual y se cumple con la ética implícita del trabajo académico.

18- Muchos estudiantes confunden la tarea de “fichar” (leer y registrar información producida por otro) con la preparación de los borradores (elaboración de un texto propio).

19- Para esta tarea, pasaje del fichaje al borrador, conviene consultar al profesor de la cátedra o tener en cuenta recomendaciones metodológicas de la bibliografía especializada.

**TEXTO 7:**  
**DIDÁCTICO MEDIATIZADOR**

**CÓMO HACER COSAS CON LOS TEXTOS**  
**TÉCNICAS DE ESTUDIO Y FORMATOS DE SÍNTESIS**

Las generalidades sobre algunas técnicas y formatos de síntesis que presentamos a continuación, se corresponden con las conocidas –en los ámbitos educativos y académicos– técnicas de estudio. Los formatos de síntesis posibilitan múltiples *entradas* a los textos, y desencadenan modalidades de comprensión e interpretación de los mismos.

Este conjunto de estrategias y formas de operar con los textos, colaboran y simplifican su procesamiento, sistematización y estudio. Si la finalidad primordial del lector es la fijación en la memoria y la puesta en relación y circulación con otros textos ya leídos o por leer, es necesario que se *haga algo* con los textos luego y/o simultáneamente a la lectura exploratoria y analítica.

Para ello, a continuación se exhibe una trama de posibilidades prácticas al momento de abordar un texto; claramente, todos estos formatos de síntesis pueden cruzarse, entremezclarse, según los objetivos y la creatividad del lector.

- El **Subrayado** es un trabajo personalizado y se perfecciona con la experiencia. Sus funciones primordiales son, por un lado, facilitar el registro de ideas en la memoria y, por otro, la simplificación en la elaboración de los demás formatos de síntesis (mapas, redes, cuadros, etc.).

Es necesario decir que **no se puede subrayar todo**. Así, el subrayado resalta, durante la lectura, determinadas palabras/ conceptos (técnicos o específicos) o párrafos fundamentales de un texto con señales convencionales como líneas simples o dobles y líneas de diversos colores.

- El **Subtitulado** colabora en la demarcación de los temas primordiales de un texto, especialmente cuando este último carece de títulos o subtítulos aclaratorios. Pueden asignarse títulos a cada uno de los párrafos o conjuntos de párrafos que componen el texto. Una variante lo constituyen las **notas marginales**, que se corresponden con breves anotaciones al margen y a la altura de los párrafos que quieren destacarse.

- El **Esquema** es una consecuencia del subrayado, subtitulado y/o las notas marginales. Su función primordial es resumir y agrupar jerárquicamente las ideas principales y secundarias de un texto, a partir de una estructura lógica. La finalidad de los esquemas es facilitar una rápida comprensión y reducir el tiempo y el esfuerzo. Existen diversos tipos de esquemas: de llaves o gráfico, numérico, de letras, de letras y números combinados, de signos (se establecen códigos no convencionales para el ordenamiento de las ideas).

- El **Mapa Conceptual** es un tipo de esquema que establece relaciones significativas entre conceptos en forma de enunciados. En este sentido, dos o más conceptos son unidos por conectores o palabras de enlace que conforman un enunciado con significado. El mapa también jerarquiza ideas clave de un texto determinado; las ideas principales, generalmente se ubican en la parte superior y, de ellas, se desprenden las secundarias o subsidiarias.

Una regla fundamental del mapa conceptual es que se ocupa de “direccionar” la lectura; de esta manera, el lector, no puede “perdersé” en la interpretación, las palabras de enlace y las flechas u otros signos lo guían en la interpretación. Cuando el lector puede “entrar” por diferentes sectores y establecer diversos recorridos de lectura, estamos en presencia de una **red conceptual**, la cual es menos jerárquica y más abierta en cuanto al ordenamiento de las ideas clave de un texto.

- El **Resumen** condensa y selecciona las ideas principales de un texto, y las desarrolla según su importancia usando básicamente las expresiones del autor. A diferencia del esquema, el mapa o la red, el lenguaje empleado no es “telegráfico”. Cuando al resumen se le incorporan comentarios y explicaciones personales que no corresponden al texto pero se relacionan con él, tenemos un **resumen comentado**. Si la condensación la hace el estudiante construyendo enunciados propios, estamos

en presencia de una **síntesis**, que requiere una mayor apropiación conceptual y estilística (en este sentido, no importa solamente el *qué decir* sino también el *cómo decirlo*).

- El **Cuadro Comparativo** establece niveles, aspectos de un tema a los que se le aplica relaciones de similitud, de diferencia, de contraste, de jerarquización. Es necesario destacar que no todo texto resulta apropiado para la elaboración de un cuadro comparativo. Si el mismo requiere –como su nombre lo indica– una comparación, debe determinarse previamente si el texto con el cual se trabaja posee términos/ conceptos particularizados y aspectos de los mismos entre los cuales puedan establecerse comparaciones.

#### **OTROS FORMATOS DE SÍNTESIS:**

- **Diagrama:** representa y grafica relaciones semánticas de un texto a partir de líneas y símbolos icónicos relativamente convencionalizados. Es una de las formas de síntesis más libre y creativa.

- **Sinopsis:** puede elaborarse a partir de textos clasificatorios o taxonómicos, es decir que desarrollan sistemas de clasificación. La sinopsis es una forma de síntesis rigurosa, basada en relaciones lógicas: el contenido textual se grafica en forma de esquema en el cual las relaciones entre los enunciados corresponden a clases o categorías que se excluyen entre sí -es decir, que uno no puede incluirse en el otro y viceversa-.

#### **MATERIAL REFORMULADO DE LA SIGUIENTE BIBLIOGRAFÍA:**

AAVV (2000)

*Curso de Apoyo al Ingresante*. Posadas, FHyCS de la UNaM, 2003. Pp. 16 - 22.

CARVALLO, Silvia (1989)

*Técnicas de síntesis y de fichaje* (documento de cátedra, fotocopia de circulación interna).

## MÓDULO II: DEL ENFOQUE SOCIO-DISCURSIVO-COMUNICATIVO AL TEXTUAL / FUNCIONAL. LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA

### TEMAS

- Las competencias lingüísticas: su aprendizaje y desarrollo en la región.
- El lenguaje y sus funciones: desde Halliday y Jakobson. El metalenguaje como problema teórico. Aportes y críticas.
- Variedades, dialecto y registro. El código escrito y la textualidad. Propiedades del texto: adecuación, coherencia, cohesión y corrección. La lengua normativa. Texto. Contexto y paratexto. Enunciado y enunciación.
- Las prácticas de escritura en la universidad. Importancia de los paratextos. La reseña y el examen escrito. La reformulación. Reflexiones metadiscursivas (sobre escritores y oradores, lectores y audiencias).

### TEXTO 8: FRAGMENTO TEXTUAL

#### EL PROCESO LINGÜÍSTICO EN LA REGIÓN

CAMBLONG, Ana: "Proceso lingüístico". Fragmento de "Bilingüismo y lectura" en: *Proyecciones de la lectura*, Nº 8, Buenos Aires, Revista de la Asociación Argentina de Lectura, Año III, septiembre de 1981.

#### PROCESO LINGÜÍSTICO

Teniendo en cuenta distintos aspectos intervinientes en la conformación de un proceso lingüístico, como lo son: a) tipo y grado de confianza de los interlocutores; b) número de interlocutores; c) etapa psicoevolutiva del sujeto; d) ámbito o dominio en el que se lleva a cabo la comunicación lingüística, propongo un esquema o modelo que contempla y ordena las variantes que puedan suscitarse en dicho proceso lingüístico. Tomando como punto de partida este modelo, podremos ir señalando qué alternativas presenta cada una de las "estaciones" de lo que llamo metafóricamente "viaje o camino lingüístico", y cuáles se vuelven fundamentales en un espacio de culturas en contacto.

**Diálogo primario:** se trata de los primeros contactos del sujeto con su entorno, los cuales se entablan, principalmente, con la madre (o sustituta); en este diálogo tan particular la *función fática* del lenguaje predomina evidentemente. Se trata de un *aprestamiento*, de vital importancia, que predispone y entrena al bebé para la comunicación; la meta es lograr una conexión psicológica y sensorial, un estar abierto para una salida hacia el otro. Subrayo la trascendencia de esta preparación, puesto que sobre este terreno fecundo podrá desarrollarse un hablante seguro en el manejo de la complicada trama simbólica del lenguaje.

**Diálogo familiar:** el sujeto despliega sus contactos y completa el circuito comunicativo; codifica y decodifica mensajes cada vez más complejos aumentando gradualmente la eficacia en su desempeño lingüístico. Lo hace en un espacio reducido y con pocos interlocutores (familiares directos o habitantes de la casa). En este diálogo incorpora la llamada "lengua madre" o también "lengua familiar". Esta etapa culmina cuando el manejo lingüístico es lo suficientemente fluido como para que *otros*, los que no pertenecen al núcleo íntimo puedan comprender sus emisiones.

**Diálogo vecinal:** reunidas las condiciones del punto anterior, el sujeto comienza a extender su radio de acción comunicativa a las inmediaciones de su vivienda, configurando un espacio de adiestramiento y logros lingüísticos que fortalecen su desempeño. El ámbito de esta etapa está claramente delimitado por el "barrio" y pienso que no siempre recibe la atención que se merece, a pesar de cons-

tituir las primeras experiencias socio-lingüísticas del individuo en una actividad concreta de apertura hacia la comunidad. En caso de tratarse de un *medio rural*, en el que las posibilidades de contacto con los vecinos son dificultosas, y por ende esporádicas, la ejercitación del diálogo vecinal queda prácticamente eludida, el sujeto no tiene posibilidad de experimentarla, y obviamente los resultados son *diferentes*. No se trata de jerarquías de hablantes, los niños de zona rural no son ni mejores ni peores, pero sí enfatizo que *son distintos*.

**Diálogo comunitario:** el hablante está en condiciones de comprender que su práctica lingüística se inserta en un espacio más amplio conformado por toda una comunidad, o lo que es lo mismo, una cultura. El dominio comunitario se va abriendo o agrandando lentamente para el sujeto, pasando de *ciudad o pueblo*, a una *provincia o región*, para abarcar luego una *nación*.



Aunque la trayectoria puede continuar (continental, cultura hispánica, cultura occidental, etc.), nos detenemos en lo nacional, porque constituye el marco primordial de inserción para la escuela...

Es decir que, en este proceso materializado por cada uno de los hablantes, que va desde un contexto muy próximo y accesible como es el dominio familiar, a un contexto dilatado y muy difícil de aprehender, como lo es el nacional, se instala la ESCUELA como un soporte sistemático que ayudará al sujeto a transitar esta vía de inserción e integración. (...)

Para ampliar el tema, consultar también: CAMBLONG, Ana 2005: *Mapa Semiótico 2005 para la Alfabetización Intercultural en Misiones*. Posadas, FHCS- UNaM. Pp. 143 (Fragmentos disponibles en aula virtual).

## ACTIVIDADES SUGERIDAS

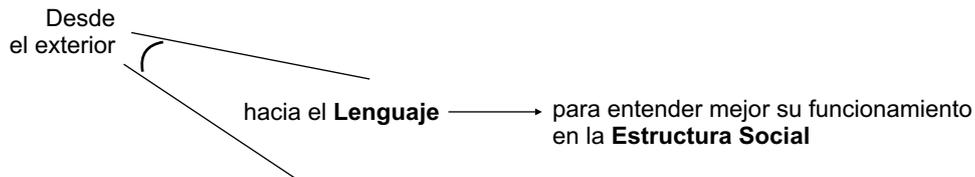
- a) Relacionar las explicaciones de Camblong respecto al proceso lingüístico en la región, con la noción de competencia –lingüística, paralingüística, cultural, ideológica– propuesta por Kerbrat-Orecchioni. Redactar y exponer las articulaciones de ambas autoras a partir de una síntesis o resumen.
- b) Explicar el desarrollo de las competencias discursivas en la región a partir de la lectura del texto propuesto. Trabajar con paráfrasis y cualquier formato de síntesis (Ver **texto 7**) que la lectura haya sugerido. Remitir a la fuente con el asiento bibliográfico.
- c) Reflexionar acerca de los elementos del circuito comunicativo –propuestos por Jakobson (ver **textos 1 y 12**)– en el contexto regional que describe Camblong.

**TEXTO 9:**  
**SÍNTESIS, DIAGRAMAS**

**EL ENFOQUE SEMIÓTICO FUNCIONAL**

**HALLIDAY, M.A.K.:** *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado.* México, FCE, 1982. (publ. 1978, Londres).

**ENFOQUE FUNCIONAL:**



*“La lengua es como es a causa de las funciones que ha desarrollado para servir en la vida de la gente... Pero, a fin de entenderlas... debemos proceder desde el exterior hasta el interior, interpretando el lenguaje por referencia a su lugar en el proceso social”. Pg. 12.*

En este enfoque interesa: **“lo que el hablante puede hacer con su lengua”.**

**FUNCIONES PROPUESTAS POR EL AUTOR**

|  |  |   |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>* Ejemplifica con el niño</li> <li>* Reducido número de funciones elementales</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Fase de transición</li> <li>* Generalización de funciones (18 meses)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Esquema de funciones del adulto</li> <li>* Triádico s/ Halliday</li> </ul>             |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Instrumental</li> <li>2. Reguladora</li> <li>3. Interactiva</li> <li>4. Personal</li> <li>5. Heurística</li> <li>6. Imaginativa</li> <li>7. Informativa</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Pragmática (hacer)</li> <li>Matética (aprender)</li> </ul>                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpersonal / experimental pg.40</li> <li>• Textual</li> <li>• Ideacional</li> </ul> |
| <p>Nigel (12 meses):<br/>7 funciones, 50 significados (tipos de intenciones + circunstancias = 'quiero' + 'la sopa') (pg. 31 y sgts.)</p>  | <p>+ 18 meses: aumento función heurística</p>  | <p>Polifuncional</p>  |

**TEXTO 10:**  
**EXTRACTOS TEXTUALES, BIOGRAFÍA**

**ROMAN JAKOBSON (1896 - 1982)**

Lingüista, fonólogo y teórico de la literatura ruso. Nacido en Moscú, inició allí estudios de lenguas orientales y estudió en su Universidad. En 1914, con sólo 18 años, impulsó la creación del Círculo Lingüístico de Moscú, cuya primera reunión se celebró al año siguiente. Ya entonces se ocupaba en cuestiones de poética, dentro del movimiento conocido como Formalismo ruso, e iniciaba su larga relación con el fonólogo Trubetzkoy. Se trasladó a Praga en 1920 y allí contribuyó a fundar y animar el influyente Círculo Lingüístico de Praga, aunque enseña en la universidad de Brno. Defiende su tesis doctoral en Praga en 1930 pero la invasión nazi de Checoslovaquia obliga a abandonar Praga a causa de su origen judío en 1939. Enseña en Copenhague, Oslo y Upsala. La invasión nazi de Noruega y la amenaza de invasión de Suecia le obligan a emigrar a Estados Unidos en 1941. Allí funda el Círculo Lingüístico de Nueva York. Enseña en Columbia, Harvard y en el MIT (Massachusetts Institute of Technology (MIT) Boston, Massachusetts EE.UU.).

La obra de Jakobson es considerable, dispersa y no sistematizada en grandes obras (475 títulos, de los que 374 son libros o artículos y 101 textos diversos, poemas, prefacios, introducciones o artículos periodísticos) y mucha de ella se ha realizado en colaboración con otros autores. Hasta 1939 se ocupa principalmente de poética y teoría de la literatura. En los años americanos domina la lingüística.

Sus obras más importantes son las siguientes: Notas sobre la evolución fonológica del ruso comparada con la de otras lenguas eslavas, 1929. Principios de fonología histórica, 1931. Contribución a la teoría general de los casos, 1936. Sobre la teoría de las afinidades fonológicas entre las lenguas, 1938. Lenguaje infantil, afasia y leyes fonéticas generales, Upsala, 1941. Las categorías verbales, 1950. Con Halle publica Fundamentos del Lenguaje, La Haya, 1956. Ensayos de lingüística general, París, 1963, es su último libro publicado, una colección de once de sus últimos artículos elaborados en Estados Unidos y posteriores a 1950.

Jakobson es un investigador teórico más que un empírico y se siente a gusto en la multidisciplinariedad. Su obra toca simultáneamente las disciplinas de la antropología, la patología del lenguaje, la estilística, el folklore y la teoría de la información. Por ello recurrió a una veintena de colaboradores diferentes en distintas disciplinas. Suya es la primera definición moderna del fonema: "Impresión mental de un sonido, unidad mínima distintiva o vehículo semántico mínimo". Reduce todas las oposiciones fonológicas posibles a solamente doce: vocálico/no vocálico, consonántico/no consonántico, compacto/difuso, sonoro/no sonoro, nasal/oral, etc... Lo que suscita muchas objeciones, sobre todo por su carácter reduccionista y "cómodo".

Fue un pionero de la fonología diacrónica con su trabajo de 1931. Sus investigaciones sobre el lenguaje infantil fueron también muy innovadoras, al destacar el papel universal que en el mismo tienen las oclusivas y las nasales. También son modélicos, sugerentes y pioneros sus estudios sobre la afasia, en la cual descubre dos tipos de anomalías, las relacionadas con la selección de unidades lingüísticas o anomalías paradigmáticas, y las relacionadas con la combinación de las mismas, o anomalías sintagmáticas. Este estudio provocó un interés apasionado en los neurólogos y los psiquiatras y la renovación de los estudios médicos en este campo.

De la teoría de la información constituida en 1948, articulada en torno a los factores de comunicación emisor, receptor, referente, canal, mensaje y código dedujo la existencia de seis funciones del lenguaje, la expresiva, la apelativa, la representativa, la fática, la poética y la metalingüística, completando así el modelo de Karl Bühler. Sin embargo, no soluciona el problema de las funciones del lenguaje, pues añade además una función estética y no explica debidamente la función lúdica del lenguaje, que no puede incluirse sin problemas dentro de la función poética. Por otra parte, se le

acusa a Jakobson una tendencia excesiva hacia las clasificaciones binarias, que no siempre se ajustan a una realidad lingüística más variada<sup>20</sup>.

La estilística y la poética de Jakobson son sin duda sus preocupaciones más antiguas y profundas. Sus teorías se desarrollaron dentro del formalismo ruso, que constituía una reacción contra una tradición de teoría literaria rusa excesivamente dominada por los aspectos sociales, y por tanto concede mucha importancia a las formas, desde las más simples (recurrencias fónicas) a las más complejas (géneros literarios). Sus teorías se contienen fundamentalmente en el artículo “Lingüística y poética” de 1960 en sus ya citados *Ensayos*.

Cfr. *Wikipedia, la enciclopedia libre*. (Consultado el 8/08/05).  
Disponible en: [Http://es.wikipedia.org/wiki/Roman\\_Jakobson](http://es.wikipedia.org/wiki/Roman_Jakobson)

20- En el cursado de Procesos Discursivos hemos considerado estas críticas a través de Rodrigo Alsina (Cfr. *Modelos de la Comunicación* Madrid, Tecnos, 1995) y de la reformulación del esquema comunicativo usado por Jakobson realizada por C. Kerbrat – Orecchioni (Cfr. *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires, Edicial, 1997). Ver AT.

**TEXTO 11:**  
**EXTRACTO TEXTUAL Y REFORMULACIONES**

**LAS FUNCIONES DEL LENGUAJE SEGÚN JAKOBSON**

**JAKOBSON, Roman (1958):** *Lingüística y poética* Madrid, Cátedra, 1988. Pg. 27.

**INTRODUCCIÓN**

Por fortuna, las conferencias eruditas y las políticas no tienen nada en común. El éxito de una convención política depende del acuerdo general de la mayoría o de la totalidad de sus participantes. El empleo de votos y vetos, sin embargo, es ajeno a la discusión erudita en la que el desacuerdo suele resultar más productivo, porque revela antinomias y tensiones dentro del campo que se debate, reclamando nuevas investigaciones. Las actividades exploratorias en la Antártida, más que las conferencias políticas, presentan una analogía con las reuniones eruditas: expertos internacionales de diversas disciplinas intentan trazar el mapa de una región desconocida y descubrir dónde se hallan los máximos obstáculos para el explorador, los picos irremontables y los precipicios. Esta planificación parece haber sido la primordial tarea de nuestra conferencia y, a tal respecto, el trabajo ha tenido bastante éxito. ¿Es que no hemos aprendido también a poner en marcha nuestros códigos, qué términos exponer o incluso evitar para impedir malentendidos con los que usan una jerga departamental diferente? Creo que para la mayoría de los miembros de esta conferencia, si no para todos, tales preguntas están algo más claras hoy que hace tres días.

Se me ha pedido que haga unos comentarios resumiendo la relación que hay entre la poética y la lingüística...

**REFORMULACIÓN 1 DEL TEXTO ANTERIOR: (CONTEXTUALIZACIÓN)**

En 1958, en Indiana (EE.UU.), al usar la palabra para cerrar el congreso sobre lenguaje y estilo, frente a un auditorio interdisciplinario, luego de tres días de deliberación y discusiones intensas, Roman Jakobson iniciaba su ponencia expresando su convencimiento acerca de las diferencias existentes entre las conferencias eruditas y las reuniones políticas. Insistió en señalar que “el éxito de una convención política depende del acuerdo general de la mayoría o de la totalidad de sus participantes”... y que, por el contrario, “el empleo de votos y vetos”... no resulta eficaz en la discusión científica donde “el desacuerdo suele resultar más productivo, porque revela antinomias y tensiones dentro del campo que se debate, reclamando nuevas investigaciones”. Recurriendo a comparaciones y metáforas con las exploraciones y descubrimientos geográficos de la época, remarcaba que según su parecer “la primordial tarea” del congreso ha sido aprender “a poner en marcha” códigos comparados para “impedir malentendidos”.

Seguidamente puso a consideración del público su ponencia acerca de las relaciones entre lingüística y poética...

**REFORMULACIÓN 2 (IMITACIÓN ESTILÍSTICA)**

Por suerte, entre nuestras clases de Procesos Discursivos y las conferencias eruditas también hay grandes diferencias. El éxito de una conferencia erudita depende de la riqueza y novedad de los conocimientos expuestos, que deben generar conflictos intelectuales y deseos de realizar nuevas investigaciones en la mayoría de los oyentes. Por eso dice Jakobson que “...el empleo de votos y vetos,

es ajeno a la discusión erudita en la que el desacuerdo suele resultar más productivo, porque revela antinomias y tensiones dentro del campo que se debate, reclamando nuevas investigaciones”. En cambio, un docente en el aula, intenta trazar el mapa de una región desconocida con conocimientos nuevos para sus alumnos y descubrir dónde se hallan los máximos obstáculos para el aprendizaje, explorando picos irremontables, precipicios y también llanuras o serranías... Ésta ha sido una fundamental tarea de nuestra cátedra hasta el momento pero no podemos saber aún si nuestro trabajo ha tenido éxito. ¿Será que hemos aprendido –como dice Jakobson– *a poner en marcha nuestros códigos, a elegir qué términos usar o incluso evitar* para comunicarnos mejor y poner en marcha interesantes procesos discursivos en el espacio académico? Espero que para la mayoría de los alumnos de esta cátedra, si no para todos, estas preguntas estén algo más claras hoy que en el primer mes de cursado.

*(Aclaración: Hemos preparado -como ejercicio- una reformulación de la introducción de la ponencia, asumiendo la autoría y cambiando algunos detalles relacionados con las situaciones comunicativas, pero tratamos de mantener rasgos compositivos y estilísticos vinculados con las funciones del lenguaje que estructuraban el texto original).*

**TEXTO 12:**  
**TRANSCRIPCIÓN**

**JAKOBSON, Roman** (1956): “El Metalenguaje como Problema Lingüístico” pg. 81 a 91 en *El marco del lenguaje*. México, FCE, 1988

**EL METALENGUAJE COMO PROBLEMA LINGUISTICO**

El lenguaje debe investigarse en toda la variedad de sus funciones. Un esquema de estas funciones exige un panorama conciso de los factores constitutivos de todo acontecimiento del habla, en todo acto de comunicación verbal. El *emisor* envía un *mensaje* al receptor. Para ser operativo, el mensaje requiere un *contexto* de referencia (“referente” en otra nomenclatura un tanto ambigua), captable por el receptor, o bien verbal o bien capaz de verbalizarse: un *código* enteramente, o por lo menos parcialmente, común al emisor y al receptor (o en otras palabras, al codificador y al decodificador del mensaje). Y finalmente un *contacto*, un canal físico y una conexión psicológica entre el emisor y el receptor, que permita a ambos entrar y permanecer en comunicación. Las seis diferentes funciones determinadas por esos seis factores pueden esquematizarse como sigue:



Aunque distinguimos seis aspectos básicos del lenguaje difícilmente podríamos encontrar mensajes variables que llenaran únicamente una función. La diversidad reside no en un monopolio de alguna de estas varias funciones, sino en su diferente orden jerárquico. La estructura verbal de un mensaje depende ante todo de la función predominante. Pero aun cuando el enfoque (*Einstellung*) hacia el referente, una orientación hacia el contexto - en una palabra, la llamada función referencial “denotativa”, “cognitiva” -es la función directriz de numerosos mensajes, la participación accesoria de las otras funciones debe ser tomada en cuenta por el lingüista observador.

La llamada función emotiva o “expresiva”, centrada en el emisor, apunta a una expresión directa de la actitud del hablante hacia aquello de que está hablando. Tiende a producir una impresión de cierta emoción, ya sea verdadera o fingida: por consiguiente, el término “emotiva”, propuesto y definido por Marry, se ha mostrado preferible a “emocional”. El estrato puramente emotivo en el lenguaje está representado por las interjecciones. Se distingue de los procedimientos del lenguaje referencial a la vez por sus patrones sonoros (secuencias sonoras peculiares o incluso sonidos inusitados en otros lugares y por su papel sintáctico (no son componentes sino equivalentes a oraciones. “-Tuh! Tuh!- dijo McGinty”: el enunciado completo del personaje de Conan Doyle consisten en dos clicks succionantes. La función emotiva puesta al desnudo en las interjecciones, da sabor hasta cierto punto de todos nuestros enunciados, en su nivel fónico, gramatical y léxico. Si analizamos la lengua desde el punto de vista de información que acarrea, no podemos limitar la noción de información al aspecto cognitivo, ideacional de la lengua. Un hombre que utiliza rasgos expresivos para indicar su aptitud enojada o irónica trasmite una clara información. La diferencia entre (j E s) “YES” y la prolongación errática de la vocal (j e : s) es un rasgo lingüístico convencional, codificado, como la

diferencia entre la vocal corta y la larga en pares del checo como (vi) “tu” y (vi) “sabe”, pero en el último par la información diferencial es fonémica, y en el anterior emotiva. En la medida en que nos interesamos en la invariables fonemáticos. La (e) y la (e:) inglesas aparecen como simples variantes de un mismo y único fonema, pero si nos ocupamos de unidades emotivas, la relación entre la invariante y las variantes se invierte, la longitud y la brevedad son invariables efectuadas por aquellos fonemas variantes.

La orientación hacia el receptor, la función conativa, encuentra su expresión gramatical más pura en el vocativo y en el imperativo, que sintáctica, morfológica y a menudo incluso fonemáticamente se desvían de otras categorías nominales y verbales. Las oraciones imperativas difieren cardinalmente de las oraciones declarativas: estas últimas están sujetas a una prueba de verdad, y las primeras no lo están. Cuando en el drama de O’Neill *La fuente*, Nano “(con violento tono imperativo)”, dice: “-¡Bebe!”, no se puede cuestionar el imperativo con la pregunta “¿es verdadero o no?”, que, sin embargo, puede perfectamente hacerse después de oraciones tales como: “alguien bebió”, “alguien beberá”, o después de conversiones de las oraciones declarativas: “beberás”, “tienes que beber”, “te ordeno que bebas”. A diferencia de las oraciones imperativas, las oraciones declarativas son convertibles en oraciones interrogativas: “¿bebió alguien?”, “¿beberá alguien?”, “¿debe alguien beber?”, “¿te ordeno que bebas?”

El modelo tradicional de la lengua, tal como fue elucidado en particular por Karl Bühler, se confinaba a estas tres funciones -emotiva, conativa y referencial- a los tres ápices de su modelo -la primera persona del emisor, la segunda persona del receptor y la “tercera persona”, propiamente: alguien o algo de que se habla. Ciertas funciones verbales adicionales pueden inferirse fácilmente de esta modelo triádico. Así, la función mágica, encantatoria, es principalmente alguna clase de transformación de una “tercera persona” ausente o imaginaria en una segunda persona de un mensaje conativo. “que esta pocilga se seque, tñu, tñu, tñu, tñu (ensalmo lituano). “¡Agua, no, reina, aurora! Mandá a la pena más allá del mar azul, al fondo del mar, como una piedra gris que nunca ha de alzarse del fondo del mar, que la pena no venga nunca a apesadumbrar el corazón ligero del servidor del Dios, que la pena se vaya y se hunda lejos”. (Encantamiento del norte de Rusia).”Sol, detente por encima de Gibeon y tú, luna, en el valle de Aj -a-lon. Y el sol se detuvo y la luna se estuvo quieta” (Josh 10.12). Observamos sin embargo, tres factores constitutivos más de la comunicación verbal y las tres funciones correspondientes de la lengua.

Hay mensajes que sirven principalmente para establecer, prolongar o interrumpir la comunicación, para verificar si el canal funciona (“hola ¿me oye”), para llamar la atención del interlocutor o para confirmar su continua atención. (“me estás escuchando”, o para decirlo como Shakespeare. “Lend me tours eras!”- y en el otro extremo del hilo” ¡Hmhmhm!”). Esta orientación hacia el contacto, o en términos de B Malinowski, función fática, puede desplegarse mediante un profuso intercambio de formulas ritualizadas, por medio de diálogos enteros con el mero objetivo de prolongar la comunicación. Dorothy Parker captó ejemplos elocuentes. “- Bueno -dijo ella- ¿no es cierto? -Eso digo yo- dijo el- ¡Pues sí! Aquí estamos.-Bueno -dijo ella.- Bueno -dijo él. Bueno”. El propósito de iniciar y sostener la comunicación es típico de los loros, así la función fática del lenguaje es la única que comparten con los seres humanos cuando conversan entre ellos. Es también la primera función verbal adquirida por los niños, tienden a la comunicación antes de ser capaces de enviar o recibir una comunicación informativa.

El enfoque o disposición (Einstellung) hacia el mensaje como tal, que se centra en el mensaje por sí mismo, es la función poética del lenguaje. Esta función no puede estudiarse productivamente sin referencia a los problemas generales del lenguaje, y, por otra parte, el escrutinio del lenguaje requiere una consideración exhaustiva de su función poética. Toda tentativa de reducir la esfera de la función poética a la poesía o de confinar la poesía de la función poética sería una engañosa simplificación. La función poética no es la única función del arte verbal, sino solo su función dominante y determinante, mientras que en otras actividades verbales actúa como constituyente subsidiario y accesorio. Esta función, al promover lo palpable de los signos, profundiza la dictonomía fundamental de signos y objetos. De aquí que cuando se aborda la función poética – la lingüística no pueda limitarse al campo de la poesía.

“Por qué dice usted siempre Joan and Margery; pero nunca Margery and Joan? ¿Prefiere usted a Joan sobre su hermana melliza?- Nada de eso, simplemente suena mejor”. En una secuencia de dos nombres coordinados, mientras no interfiera ningún problema de rango, la precedencia del nombre corto le parece al hablante, sin que se de cuenta, una configuración bien ordenada del lenguaje.

Una chica tenía la costumbre de hablar del “horrible Harry”- “¿Por que horrible?-Porque lo odio. -Pero ¿por qué no dreadful, terrible, frightful,disgusting?- No sé por qué, pero horrible le va mejor”. Sin darse cuenta, se aferraba al recurso poético de la paronomasia.

Dos grupos aliterarios pueden haber favorecido la coalescencia de “french fries” en una palabra-frase habitual en inglés.

La consigna política “I like Ike” (ay, layk ayk), sucintamente estructurada, consiste en tres monosílabos, y cuenta tres diptongos (ay), cada uno de ellos seguido simétricamente de un fonema consonántico (l...k...k). La disposición de las tres palabras muestra una variación, ningún fonema consonántico en la primera palabra, dos alrededor del diptongo en la segunda, y una consonante final en la tercera. Los dos *cola* de la fórmula trisílaba “I like/ Ike” riman uno con otro, y la segunda de las dos palabras rimadas está enteramente incluida en la primera (rima en eco), (layk)-(ayk), imagen paronomásica de un sentimiento que envuelve enteramente a su objeto. Los dos cola están en aliteración el uno con el otro, y la primera de las dos palabras alternadas está incluida en la segunda (ay)-(ayk), imagen paronomásica del sujeto amoroso envuelto por el objeto amado. La función poética secundaria de este lema electoral de la campaña de Eisenhower refuerza su elocuencia y su eficacia.

Una distinción claramente anticipada por la tradición de la antigua Grecia y de la India y llevada adelante por los tratados medievales de *suppositionibus* ha sido defendida en la lógica moderna como la necesidad de distinguir entre dos niveles de lenguaje, a saber, el “lenguaje lógico” que habla de cuestiones ajenas al lenguaje como tal y por otra parte un lenguaje en el que hablamos del código verbal mismo. Este último aspecto del lenguaje se llama “metalenguaje”, traducción del término polaco introducido en los años 1930 por Alfred Tarski. En esos dos diferentes niveles del lenguaje, puede utilizarse el mismo material verbal, así podemos hablar en inglés (como metalengua) del Inglés (como lengua-objeto) e interpretar las palabras y oraciones inglesas por medio de sinónimos y circunlocuciones inglesas. Jeremi Bentham delinea respectivamente “exposiciones por traducción y por paráfrasis”. Como el Jourdain de Moliere, que usaba la prosa sin saber que era prosa, practicamos la metalengua sin darnos cuenta del carácter metalingüístico de nuestras declaraciones. Lejos de confinarse a la esfera de la ciencia, las operaciones metalingüísticas muestran ser parte integrante de nuestras actividades verbales. Siempre que el emisor y/o receptor necesita verificar si se utiliza el mismo código, el discurso se centra en el código y efectúa así una función metalingüística (o glosadora). “- No le sigo, ¿qué quiere usted decir?”. Entonces sustituyendo el signo dudoso con otro signo o todo un grupo de signos del mismo o de otro código lingüístico, el codificador del mensaje trata de hacerlo más accesible al decodificador.

“Propuse impacientemente:-pero no hasta el grado de contaminar. -¿Contaminar?- Mi vigorosa palabra la dejó desorientada. La expliqué :- Corromper.- Me miró fijamente, comprendiendo mi intención”. (Henry James, *The turn of the screw*)

“-se la cargó (It done her in).... -¿qué significa cargársela?- Ah, es un dicho nuevo. Cargarse a uno significa matarlo.- ¿No crees de veras que mataron a tu tía?- Yo qué sé”. (G.B:Shaw, *Pygmalion*).

O imaginemos un diálogo tan exasperante como éste: “-El sophomore fue demasiado (plucked).- ¿Pero qué es desplumado?- Desplumado significa lo mismo que flunked. Ser flunked es ser suspendido en un examen ¿y qué es sophomore? Un sophomore es (o significa) un estudiante de segundo año”.

Tales proposiciones ecuacionales ordinariamente utilizadas por los interlocutores nulifican la idea de los significados verbales como “intangibles subjetivos” y se hacen particularmente visibles en los casos en que son reversibles: “Un estudiante de segundo grado es un toro joven”. Pero también, inversamente. “Un toro es un novillo”. La primera proposición es un ejemplo de la tesis de C. S. Peirce en el sentido de que todo signo se traduce a otros signos en los que está más plenamente desarrollado, mientras que la traducción inversa de un modo de expresión más explícito a otro más compacto queda ejemplificada por la última proposición.

Peirce considera a los signos como equivalentes “cuando cualquiera de ellos podría considerarse como un interpretante del otro”. Debe subrayarse una y otra vez que el interpretante básico,

inmediato, “selectivo” de cualquier signo es “todo lo que está explícito en el signo mismo aparte de sus contextos y las circunstancias de su emisión”, o en términos más unificados: aparte de su contexto ya sea verbal o solamente verbalizable pero no efectivamente verbalizado. La doctrina semiológica de Peirce es la única base sana de una semántica estrictamente lingüística. No puede uno dejar de estar de acuerdo con su visión del significado como traducibilidad de un signo en una red de otros signos y con su reiterada insistencia en la inherencia de un “significado general” en todo “símbolo genuino”. Así como con la secuela de afirmación citada: un símbolo “no puede indicar una cosa particular: denota una clase de cosas. No solo eso, sino que él mismo es una clase y no una cosa singular” (Collected Papers 2.301). Los significados contextuales que particularizan, especifican o incluso modifican tal significado general, son tratados en la gramática especulativa de Peirce como interpretantes secundarios “circunstanciales”...

A pesar de la objeciones de algunos estudiantes, es claro que el “intérprete selectivo” de un nombre propio tiene también necesariamente un carácter más general que cualquier “intérprete circunstancial” singular. El contexto indica si hablamos de Napoleón en su infancia, del héroe de Austerlitz, del vencido de Waterloo, del prisionero en su lecho de muerte o de un héroe en la tradición póstuma, mientras que su nombre en su significado general abraza todos esos estadios de la vida y su destino. Como el insecto metabólico en una secuencia oruga, crisálida-mariposa, una persona puede adquirir incluso diferentes nombres durante segmentos temporales consecutivos... El nombre de casada sustituye al nombre de soltera, el nombre monástico al secular. Por supuesto, cada uno de esos estadios nombrados podría segmentarse más.

Las operaciones metalingüísticas con las palabras o las construcciones sintácticas nos permiten superar los presagios de Leonard Bloomfield en sus esfuerzos por incorporar el significado en la ciencia del lenguaje. Así, por ejemplo, la supuesta dificultad para describir significados en aquellos casos de palabras “como pero, si, porque” ha quedado desautorizada por el tratamiento de las conjunciones en la lógica simbólica, y estudios antropológicos como las estructuras elementales del parentesco de Claude Lévi- Strauss han probado la falta de fundamento de las suposiciones en el sentido de que las diferentes terminologías del parentesco “son extremadamente difíciles de analizar”. Pero en conjunto, la justificada idea de Bloomfield de “uno de los significados como normal (o central) y los otros como marginales (metafóricos o transferidos)” requiere una aplicación consistente en el análisis semántico: “El significado central está favorecido en el sentido de que entendemos una forma (es decir, respondemos a ella) en el significado central a menos que algún rasgo de las situaciones prácticas nos obliga a mirar hacia un significado transferido”. Tal es el uso contextual metafórico de cordero aplicado a la persona que se parece al animal por su mansedumbre. La misma palabra es un contexto significativo de “ojos, mirada”, es una transferencia metonímica del cordero a sus ojos grandes indolentes en una aplicación metafórica a un ser humano. Cordero puede ser una designación de una especie animal sin referencia al sexo, pero en contextos que oponen cordero a oveja, el significado más estrecho del primero de estos vocablos queda confinado a los machos”. La transferencia opuesta, los significados ampliados de Bloomfield, puede ejemplificarse con el ruso de la palabra-frase estrella matutina para designar al planeta Venus sin referencia al tiempo de su aparición. El sentido literal no trasladado de las dos palabras-frases estrella matutina y estrella vespertina se hace visible, por ejemplo, si durante un paseo vespertino, por un lapsus casual, llamara uno la atención de su perplejo interlocutor hacia la brillante emergencia de la estrella matutina. A diferencia de la etiqueta indiscriminada Venus, las dos palabras-frases, comentadas por G. Frege, son efectivamente adecuadas para definir y para nombrar dos diferentes fases espacio-temporales de un mismo planeta en relación la una con la otra.

Una divergencia relacional subyace en la variación semántica de los cuasi-sinónimos. Así, los adjetivos medio llena y medio vacío se refieren al mismo estatuto, cuantitativamente, de la botella: pero el primer atributo, utilizado por el optimista de la anécdota, y el segundo que usa en su lugar el pesimista delatan dos marcos de referencia opuestos, la botella llena y la botella vacía. Dos marcos de referencia ligeramente divergentes separan el anticipatorio las seis menos veinte del retrospectivo las cinco y cuarenta.

El uso constante de comunicaciones metalingüísticas dentro del corpus efectivo de toda la lengua dada ofrece un fundamento para la descripción y análisis de significados léxicos y gramaticales

que satisface incluso la plataforma de aquellos investigadores que creen todavía que “los criterios determinantes tendrán siempre que declararse en términos distribucionales”. Citemos algunos pares de ‘proposiciones reversibles’ tales como “los hermafroditas son individuos que combinan órganos sexuales a la vez el macho y la hembra”- “los individuos que combinan los órganos sexuales a la vez del macho y de la hembra son hermafroditas”, o pares tales como “los centauros son individuos que combinan la cabeza, brazos y tronco humanos con el cuerpo y las piernas de un caballo”- “los individuos que combinan cabeza, brazos y tronco humanos con el cuerpo y las patas de un caballo son centauros”. En estos dos pares nos enfrentamos con afirmaciones metalingüísticas que imparten información sobre el significado asignado a la palabra hermafrodita y a la palabra centauro en el vocabulario español, pero que no dicen nada sobre el estatuto ontológico de los individuos nombrados. Percibimos la diferencia semántica entre los nombres ambrosía y néctar o entre centauro y esfinge y podemos, por ejemplo trasmutar las dos últimas palabras en pinturas o esculturas, a pesar de la ausencia de estas clases de individuos en nuestra experiencia. Las palabras en cuestión pueden usarse incluso en un sentido no solo literal sino también deliberadamente figurativo: ambrosía es un alimento que nos proporciona un deleite divino: esfinge es la designación de una persona enigmática.

Las declaraciones de existencia o inexistencia en relación con semejantes entidades funcionales dieron lugar a prolongadas controversias filosóficas, pero desde un punto de vista lingüístico el verbo de existencia sigue siendo elíptico mientras no vaya acompañado de un modificador locativo: “los unicornios no existen en la fauna del globo”; “los unicornios existen en la mitología grecorromana y en la china”, “en la tradición de la tapicería”, “en la poesía”, “en nuestros sueños”, etc. Observamos aquí la pertinencia lingüística de la noción universo del discurso, introducida por A. de Morgan y aplicada por Peirce: “En un momento puede ser el universo físico, en otro puede ser el ‘mundo’ imaginario de alguna obra de teatro o novela, en otro todo un abanico de posibilidades”. Ya se haga referencia directa a ella o ya este meramente implicada en un intercambio de mensajes, esta noción sigue siendo la noción pertinente para un enfoque lingüístico de la semántica.

Cuando el universo del discurso ofrece una nomenclatura tecnológica, la palabra inglesa dog (“perro”, pero también “gancho o asidero”) se toma como el nombre de varias herramientas o para agarrar o sostener, mientras que “horse” (“caballo”, “caballete”) designa varios artefactos de soporte. En ruso kon’ki, “caballitos”, se convirtió en el nombre de unos patines. Dos estrofas contiguas del Eugenio Onegin de Pushkin (capítulo cuarto: XLII, XLIII) describen el campo a principios de invierno, y la alegría de los niños campesinos que cortan el hielo nuevo con sus patines (caballitos) se compara con el tedio de terrateniente cuyo caballo inútil se resbala en el hielo. El nítido paralelismo de contraste del poeta entre kon’ki y kon’, “caballo”, se pierde en la traducción a lenguas que carecen de imagen equina de los patines. La conversión de kon’ki de animales a instrumentos inanimados de locomoción, con un cambio correspondiente en el paradigma de declinación, se ha efectuado bajo un control metalingüístico.

La metalengua es el factor vital de todo desarrollo verbal. La interpretación de un signo lingüístico por medio de otros signos, homogéneos bajo algún aspecto, de la misma lengua es una operación metalingüística que desempeña un papel esencial en el aprendizaje infantil de la lengua. Ciertas observaciones realizadas durante las décadas recientes, en particular por los investigadores rusos A. N. Gvozdev y K.L. Cukovskij, han revelado el enorme lugar que la charla sobre la lengua ocupa en el comportamiento verbal de los niños preescolares, que tienden a comparar las nuevas adquisiciones con otras previas en su propia manera de hablar con diversas formas utilizadas por la gente de más y de menos edad que los rodea, la constitución y la elección de palabras y oraciones, su sonido, configuración y significado, la sinonimia y la homonimia se discuten con vivacidad. Un recurso constante a la metalengua es indispensable tanto para la asimilación creadora de la lengua materna como para su final dominio.

La metalengua es deficiente en los afásicos que presentan un desorden de la similaridad, llamado “perturbación sensoria”; a pesar de las instrucciones, no pueden responder a la palabra-estímulo del examinador con una palabra o expresión equivalente y carecen de la capacidad de construir proposiciones ecuacionales. Toda aptitud para la traducción, ya sea intradiomática o interdiomática, desaparece en estos pacientes.

La construcción de la primera lengua implica una aptitud para las operaciones metalingüísticas, y ninguna familiarización con lenguas ulteriores es posible con el desarrollo de esta aptitud; el

desmoronamiento de la metalengua desempeña un papel sustancial en las perturbaciones verbales. Finalmente, la tarea urgente que se presenta a la ciencia del lenguaje, un análisis sistemático de los significados léxicos y gramaticales, debe empezar a enfocar la metalengua como un problema lingüístico fundamental-

Cada vez vemos más claramente que todo mensaje verbal en la selección de combinaciones de sus constituyentes, implica un recurso al código dado, y que en este perpetuo marco de referencia subyace un conjunto de operaciones metalingüísticas latentes.

## ACTIVIDADES SUGERIDAS

### GUIA DE LECTURA - TEMA TEÓRICO: FUNCIONES DEL LENGUAJE

En este TP el grupo deberá confrontar dos textos de ROMAN JAKOBSON para profundizar el planteo temático que nos ocupa. Será importante para esta confrontación trabajar con los paratextos y contextualizar las ponencias con datos biográficos de Jakobson.

## BIBLIOGRAFÍA

JAKOBSON, Roman (1956)

“El metalenguaje como problema lingüístico” (1960). En *El Marco del Lenguaje*. México, FCE, 1988. Págs. 81 a 91.

----- (1958)

*Lingüística y poética* (primera parte- pg. 39 a 40 aprox.) Madrid, Cátedra, 1988

**a)** Luego de la lectura y la selección de ideas principales, elaborar un cuadro de síntesis/ comparativo que contenga tres columnas con los siguientes títulos: *funciones, citas/ definiciones, ejemplos* (citas breves que definan c/u de las funciones y ejemplos diferentes de los propuestos en el texto).

**b)** Seleccionar un texto (un párrafo largo o dos relativamente breves) para analizar cómo las funciones co- existen y se entretajan en los enunciados. Usar colores para marcar las diferentes funciones.

**c)** Leer detenidamente la ponencia para reflexionar sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Cuál es el antecedente teórico que Jakobson reconoce y por qué habla de funciones adicionales? Pensar otro ejemplo para la función encantatoria o mágica. Cf. pg 83.

- ¿Cómo se diferencia -según la lógica moderna- el lenguaje objeto del metalenguaje?

- ¿Cuándo se efectúa la función metalingüística y por qué puede llamarse *glosadora*?

- Buscar ejemplos de enunciados ecuacionales reversibles diferentes de los dados.

- El autor remite a Peirce para explicar nociones claves como: *significado general y contextual, traductibilidad, interpretantes secundarios*. Tomar citas y explicarlas con un ejemplo diferente al usado por el autor (cf. pg 87 y sgte.).

- Buscar ejemplos para *usos metafóricos*, para los *cuasi- sinónimos* y para la *descripción de significados léxicos*.

- Explicar con otros ejemplos el pasaje de un universo a otro del discurso a través del control metalingüístico (Cf. pg. 90).

- Jakobson afirma que “la metalengua es factor vital de todo desarrollo verbal”. Explicar por qué desarrollando por lo menos dos argumentos fuertes.

- ¿Qué pasa con la función metalingüística en los afásicos? ¿Cómo se relaciona con el aprendizaje de segundas lenguas?

- ¿Por qué dice Jakobson que la metalengua es “... un problema lingüístico fundamental”?

## TEXTO 13: EXTRACTO TEXTUAL

### FUNCIONES DEL LENGUAJE

Disponible en [http://es.wikipedia.org/wiki/funciones\\_del\\_lenguaje](http://es.wikipedia.org/wiki/funciones_del_lenguaje) (consultado el 05/06/06).

Por función entendemos servicio, y **función del lenguaje** es el servicio que desempeña el lenguaje al hombre en la vida social, de qué distintas cosas le sirve. Karl Bühler en 1918 postuló que el lenguaje satisfacía tres necesidades o funciones humanas fundamentales: la función representativa, la función expresiva o emotiva y la función apelativa o conativa.

### TIPOS DE FUNCIONES

La **función representativa**, también llamada **función simbólica** o **función referencial**, es la que utilizamos en el lenguaje para transmitir información objetiva, y se funda en el factor de la comunicación mensaje: “Tres por tres son nueve”, “la plata es buena conductora de la electricidad”.

La **función expresiva** es la que utilizamos en el lenguaje para transmitir emociones, y se funda en el factor de la comunicación emisor: “¡Ay!”.

La **función apelativa o conativa** es la que utilizamos en el lenguaje para influir en el entorno o transmitir órdenes o ruegos, y se funda en el factor de la comunicación receptor: “Dame el salero”.

Roman Jakobson añadió a estas otras tres funciones: función metalingüística, función fática y función poética, y estableció este modelo en virtud de los factores de la comunicación más implicados, si bien olvidó entre ellos el contexto y la situación.

- La **función metalingüística** es la que se halla presente cuando utilizamos el lenguaje para hablar del propio lenguaje: “El es un artículo”, por ejemplo. En la lengua escrita se muestra con entrecorchetes y subrayados, en la lengua oral con un tono característico de voz más tónico. Se funda en el factor de la comunicación código.

- La **función fática** es la que utilizamos para averiguar si es posible establecer comunicación o ésta se está desarrollando realmente, para establecer contacto: “Diga”, “Oiga” “Sí... sí” “¿Sabes?”. Se funda en el factor de la comunicación canal.

- La **función poética** es la que utilizamos para variar la forma del mensaje de forma que éste llame la atención y provoque emoción estética y placer en el receptor y emisor del mensaje. Aparece en los refranes y en la literatura, y en cualquier lenguaje estilizado por la retórica. Se funda en los factores del lenguaje ruido y redundancia, o, lo que es lo mismo, en la forma del mensaje.

M. A. K. Halliday propone en su gramática funcional otro modelo, que reagrupa las ya conocidas y añade otras nuevas:

- La **función interpersonal** (que expresa la relación entre los interlocutores).
- La **función ideacional** (que es una representación verbal de la realidad).
- La **función heurística** (mediante la cual es posible el acceso al conocimiento a través del lenguaje).
- La **función textual** (por la cual la lengua hace referencia a sus propios mecanismos y estructuras).

La teoría de los actos de habla amplió este esquema al contemplar dentro de éste también a otros dos factores de la comunicación soslayados por la interpretación de Jakobson: el contexto y la situación, de forma que a la función representativa la llamó **función locutiva** (lo que se dice), a la expresiva la llamó **ilocutiva** (lo que se hace al mismo tiempo que se dice) y a la conativa **perlocutiva** (lo que se consigue por medio de decir). Esto dio origen a la pragmática lingüística.

## ACTIVIDADES SUGERIDAS

- a) El texto presentado desarrolla temas estudiados en clases pero desde un formato digital con estilo didáctico. A partir de su lectura, proponemos:
- **reflexionar críticamente** sobre cómo se presentan las temáticas, su valor socio comunicativo y funcional, los formatos de síntesis (**Cf. texto 7**) que se utilizan, las formas de remisión a fuentes (**Cf. textos 25 a 27**).
  - **establecer relaciones** con teorías estudiadas en esta asignatura y en otras de la carrera.
- b) Repasar el tema **FUNCIONES DEL LENGUAJE (Cf. textos 11 a 13) para:**
- **reconocer** cómo se entretajan dichas funciones en la Introducción de la ponencia de Jakobson y en las reformulaciones que se presentan en el **texto 11**.
  - **buscar ejemplos** de diferentes **funciones** en diarios y revistas; recortar cinco textos y comentarlos según lo estudiado en los **textos 12 y 13** de este material de cátedra.

**TEXTO 14:**  
**SÍNTESIS DE DIVERSOS APORTES TEÓRICOS**

**VARIEDADES DEL LENGUAJE**

**HALLIDAY, M. A. K.** (1978): “El lenguaje y el hombre social”. En: *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y su significado*. México, FCE, 1982. Págs. 41 a 50 (Apartados: Lenguaje y situación - Registro).

- *El lenguaje es la capacidad de “significar” en los tipos de situación o contextos sociales que son generados por la cultura.* Pg. 49.

- **Lenguaje** = Potencial (lo que el hablante puede hacer/ significar).

↓  
Perspectiva social/ **Situaciones de USO** — [ - No es posible sistematizarlas, establecer una taxonomía fija debido a la simultaneidad de modos y propósitos del lenguaje.

**Contexto de situación (42)** — [ - El lenguaje existe cuando funciona en algún medio.  
- Experimentamos el lenguaje siempre en relación con un escenario.  
- Refiere a las características pertinentes al discurso.  
- Contextos abstractos: “... aprender una lengua consiste en parte en aprender a librarla de las restricciones del entorno inmediato” (43).

| <b>Campo</b>  | <b>Tenor</b>                   | <b>Modo</b>   |
|---|--------------------------------|---|
| - Marco institucional<br>- Actividad del hablante en determinado marco. | - Relación entre participantes | - Canal de comunicación y “...elecciones vinculadas con el papel del lenguaje en la situación”. Pg. 48. |

| <b>Registro</b>   | <b>Dialecto</b>  |
|---|--|
| - Se determina por: lo que realmente ocurre, por quiénes participan y por las funciones que desarrolla el lenguaje.<br>- Se cristaliza en la idea de que la lengua que hablamos varía de acuerdo a la situación.<br>- Constituye una predicción (“si conocemos el contexto, entonces conocemos el lenguaje”). | - El lenguaje está determinado por lo que somos.<br>- Es un aspecto del registro.<br>- “Cuando los dialectos llegan a tener distintos significados para nosotros, la elección del dialecto se transforma en elección de significado o en una elección entre distintas áreas de nuestro potencial de significado” (49). |

- Ver Cuadro 1. *Variedades en el lenguaje* (Pg. 50)

**BRATOSEVICH, Nicolás** (1975): “Variedades de lengua”. En: *Expresión oral y escrita*. Bs. As., Guadalupe, 1976. Pg. 19 a 23.

- Este autor vincula a las variedades “con el lado sociológico del lenguaje” (19). Basándose en la sistematización realizada por el lingüista Coseriu, agrupa a las variedades a partir de la distinción entre cuatro campos/ factores:

1) De circunstancia comunicativa:

- a) Lengua escrita/ Lengua oral o coloquial
- b) L. íntima o familiar/ L. protocolar
- c) L. expresiva/ L. informativa/ L. activa o impresiva<sup>21</sup>.
- d) L. artística/ L. no artística [*En el sentido de literaria o no literaria*].
- e) L. de iguales/ L. de no iguales [*Bratosevich alude aquí a factores tales como la relación distante o cercana entre los interlocutores y la formalidad o la informalidad*].

2) De grupos sociales:

- a) L. escolarizada/ L. no escolarizada [*Dice Bratosevich: “Sustituimos con éstos los conceptos de l. culta/ l. vulgar, que son prejuiciosos porque suponen el privilegio de un estrato cultural sobre los otros”. Pg. 20*].
- b) L. Urbana/ L. rural.
- c) Lenguaje profesional: l. técnico/ Lenguaje no profesional: jergas.
- d) Lengua de varones/ L. de mujeres [*Es posible que en la sociedad actual esta distinción ya no sea tan clara; sin embargo, Bratosevich recalca fenómenos tales como “los insultos y obscenidades” en los varones y la nasalización de la dicción en las mujeres (por ejemplo en “¡qué divino!”)*].
- e) Lenguas de diversas edades [*Aquí se distinguirían los “cronolectos” (lengua de adultos, l. de adolescentes, l. de niños) de los cuales habla M. Marín*].

3) Geográficas (diferencias espaciales):

- a) Lengua regional/ L. general.
- b) Lengua rural / L. urbana

4) Temporales (diferencias de época) [*En nuestro campo, podríamos asociar este tipo de variedad con los diversos movimientos o corrientes artísticas y literarias*].

**CAMBLONG, Ana** (1982): *Funciones del lenguaje y niveles de lengua* (Documento de perfeccionamiento docente).

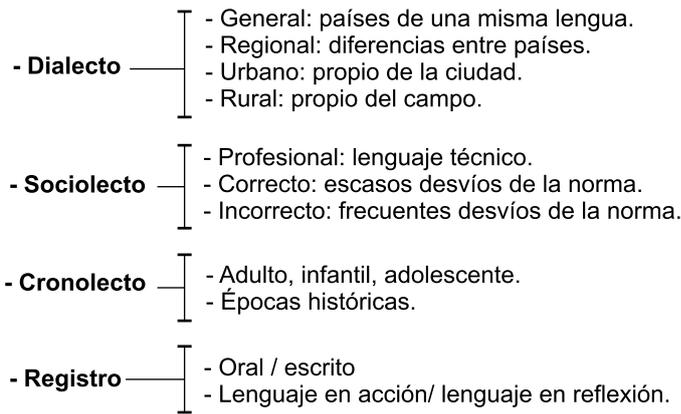
Esta autora retoma la propuesta de Bratosevich y propone una clasificación de las variedades -a fin de facilitar el estudio de las mismas- a partir de los siguientes factores socio-culturales, no puramente lingüísticos:

- 1) *Forma de concreción de la comunicación*: ORAL / ESCRITA.
- 2) *Grado de escolarización del hablante*: ESCOLARIZADA / NO ESCOLARIZADA.
- 3) *Grado de confianza entre los hablantes*: INFORMAL-COLOQUIAL-FAMILIAR/ FORMAL-PROTOCOLAR.
- 4) *Distribución geográfica de los hablantes*: REGIONAL / GENERAL.
- 5) *Grupos socioculturales*: TÉCNICA / JERGA

**MARÍN, Marta** (1992): *Conceptos claves*. Bs. As., Aique.

Marín dice que las variedades del lenguaje se refieren a la falta de uniformidad en el uso del código lingüístico. Cita a Halliday en cuanto a la distinción entre dialectos y registros. Su propuesta de sistematización de las variedades gira en torno a los lectos:

21- Relacionar con las funciones expresiva, referencial y conativa propuestas por R. Jakobson (Lingüística y poética. Madrid, Cátedra, 1958/1988).



**STUBBS, Michael:** “Lenguaje y actitudes hacia el lenguaje”. En: *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Madrid, Cincel – Kapelusz, 1984. 148pgs.

Por último, M. Stubbs propone llamar LENGUA NORMATIVA a la categoría denominada –por los autores abordados arriba– *lengua escolarizada o lengua correcta*. Aclara que la misma es un dialecto, una variante impresa o escrita que se enseña en la escuela y es utilizada y difundida por los medios de comunicación y las instituciones. Esta lengua no estaría determinada por los espacios regionales, sino que se correspondería con un dialecto social utilizado por la mayoría de los “hablantes educados” - alfabetizados.

Por otra parte, la lengua normativa es inseparable de la elite social y en consecuencia del prestigio del dialecto social dominante. La lengua normativa es el uso correcto de la lengua legitimado por los usos y las funciones oficiales de la misma. (Cf. texto 17).

### ACTIVIDADES SUGERIDAS

**a)** Identificar y analizar las diversas variedades lingüísticas que se visualizan en los siguientes ejemplos de secuencias de enunciados –tomados de las novelas propuestas para lectura grupal.

**b)** Reflexionar y ejemplificar con los fragmentos literarios presentados, las nociones de dialecto y registro abordadas por Halliday, 1978 (Ver AT).

“- Mirá don Zoto, zi é que uté quiere que el comparza zea formidable, tenemo que contratá mucho musicante.

- Pero don Silva – repuso Soto – si lo musicante lo tenemo que pagá entre poco, é mucho peso.

- Mi amigo, hazemo vení lo de la otra orilla y é la mitá la coza.

- Ajá – dijo Soto aprobando la idea. Volviéndose a Cardozo, dijo:

- ¿Y uté, mi amigo, ya tené tu traje?” (Areu Crespo, Juan M.: *Bajada Vieja*. Misiones, SADEM, 1986. Pg. 33).

“- ¡Váyanse y déjense de joder con tanto golpe!

- ¿No podemos entrá? – preguntó tranquilamente Ramírez.

- No mi hijo. Tengo adentro gente...

- ¿Y nosotros no somos gente, doña?” (Ob. Cit. Pg. 21).

“- Ya que no puedo causarle ningún prejuicio, le diré que era yo la que le conseguía muchachas al difunto Miguelito Páramo. (...)

- ¿Desde cuándo?

- Desde que él fue hombrecito. Desde que le agarró el chincual.

- Vuélveme a repetir lo que dijiste, Dorotea.

- Pos que yo era la que le conchavaba las muchachas a Miguelito.  
- ¿Se las llevabas?  
- Algunas veces, sí. En otras nomás se las apalabraba. Y con otras nomás le daba el norte. Usted sabe: la hora en que andaban solas y en que él podía agarrarlas descuidadas” (Rulfo, Juan: *Pedro Páramo. El Llano en llamas y otros relatos*. Bs. As., Seix Barral, 1998. Pg. 81).

“- ¡Qué caray, Gerardo! Estoy viendo llegar tiempos malos. ¿Y tú qué piensas hacer?  
- Me voy, don Pedro. A Sayula. Allá volveré a establecerme.  
- Ustedes lo abogados tienen esa ventaja; pueden llevarse su patrimonio a todas partes, mientras no le rompan el hocico.  
- Ni crea, don Pedro; siempre nos andamos creando problemas. Además duele dejar a personas como usted, y las deferencias que han tenido para con uno se extrañan. Vivimos rompiendo nuestro mundo a cada rato, si es válido decirlo. ¿Dónde quiere que le deje sus papeles?” (Ob. Cit. Pg. 110).

“Mi compañero leía, muy enfrascado en su Pedro Páramo, pero igual lo interrumpí para preguntarle si alguna vez se había fijado en una mancha, probablemente de humedad, que estaba cerca de la puerta. “No especialmente, pero ahora que me lo decís, veo que es cierto, hay una mancha. ¿Por qué?”. Puso cara de asombro, pero también de curiosidad. Tenés que comprender que cuando se está aquí, todo puede llegar a ser interesante. Ni te digo lo que significa que de pronto distingamos un pájaro entre los barrotes, o (como me sucedió en una celda anterior) que un ratoncito se convierta en un interlocutor válido para la hora del ángelus, o a la hora del demonios como glosaba Sonia ¿te acordás?” (Benedetti, M.: *Primavera con una esquina rota*. Bs. As., Nueva Imagen, 1989. Pg. 34).

“Graciela o sea mi mami trabaja en un rascacielos. Una vez me llevó a su oficina y fue la única vez que hice pichí en un rascacielos. Es bárbaro. El rascacielos de Graciela tiene un ascensor con mareos totalmente importado y por eso a mí me revuelve muchísimo el estómago. El otro día hice el cuento en la clase y todos los niños se murieron de envidia y querían que los llevara al ascensor con mareos del rascacielos de Graciela” (Ob. Cit. Pg. 61).

“-La lluvia es distinta desde esta ventana –dijo–. Es como si estuviera lloviendo en otro pueblo.  
–La lluvia es la lluvia desde cualquier parte –replicó don Sabas. Puso a hervir la jeringuilla sobre la cubierta de vidrio del escritorio–. Éste es un pueblo de mierda.

El coronel se encogió de hombros. Caminó hacia el interior de la oficina: un salón de baldosas verdes con muebles forrados en telas de colores vivos. Al fondo, amontonados en desorden, sacos de sal, pellejos de miel y sillas de montar. Don Sabas lo siguió con una mirada completamente vacía.

–Yo en su lugar no pensaría lo mismo –dijo el coronel. (...).

–Hágase ver del médico, compadre –dijo don Sabas–. Usted está un poco fúnebre desde el día del entierro.

El coronel levantó la cabeza.

–Estoy perfectamente bien –dijo.–” (García Márquez, G.: *El coronel no tiene quien le escriba*. España, Sudamericana, 1995. Pg. 57-8).

**TEXTO 15:**  
**FICHA DE CÁTEDRA CON EXTRACTOS TEXTUALES**

**LA LENGUA NORMATIVA**

**STUBBS, Michael:** “Lenguaje y actitudes hacia el lenguaje” en *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Madrid, Cincel- Kapelusz, 1984. 148 pgs.

- Un planteo clave de este autor tiene que ver con el “significado social de las diferentes variedades del lenguaje” (Cf. pg. 25) que las escuelas perciben sobre todo en “situaciones sociales extremas”. Algunas de estas situaciones pueden llevar, por ejemplo, a ‘prohibir’ el uso de la lengua nativa o materna.
- La diversidad del lenguaje no es una novedad para los profesores. No deberían ignorar que las variedades del lenguaje conllevan sentimientos de “lealtad lingüística” que si no son tenidos en cuenta pueden crear “conflictos de grupos”.
- Sin embargo, aclara Stubbs, las variaciones geográficas, sociales, étnicas o estilísticas crean estereotipos negativos y “ponen al descubierto los mecanismos que transmiten las **actitudes** lingüísticas...” (pg. 25). Por ejemplo, identificar variedades y hablantes por rasgos aislados y superficiales, lleva a la peligrosa actitud de clasificar a las personas (casi siempre, a los alumnos) aplicando ‘estigmas’ descalificantes. Se crean así los ‘estereotipos’ que influyen en el trato social. Reflexionar sobre esas maneras de ‘etiquetar’ a la gente: *estúpida, indolente, inmigrante*, [mencho, bruto, gringo (cf. el Martín Fierro), villero, groncho...] etc. Reflexionar sobre estos usos ayuda a entender las actitudes hacia el lenguaje y el lenguaje en sí mismo.
- Es aceptado por los lingüistas que ningún dialecto o idioma es superior o inferior, que toda lengua o dialecto se adapta a las necesidades de la comunidad a la que sirve. Pero, “el prestigio social de los hablantes del dialecto... se nota en su lenguaje”...
- Destaca Stubbs que no existen lenguajes simples o deficientes, todos los lenguajes tienen complejos mecanismos gramaticales, independientemente de la cantidad de palabras que usen. Sin embargo, el “mito del lenguaje primitivo” se aplica a los usos lingüísticos de hablantes de zonas rurales o urbanas industrializadas -actuales ‘villas’- cuando se lo califica como más pobre o más simple que la **lengua normativa**<sup>22</sup>, aunque su lenguaje sea organizado y autónomo en sí mismo. (Cf. pgs. 26 /27).
- Lo que ocurre es que algunas lenguas son ‘funcionalmente’ más desarrolladas que otras. Por ejemplo, el inglés, que sirve para una amplia gama de funciones, es una lengua internacional y altamente normalizada. Otros lenguajes no tienen esas aplicaciones funcionales relacionadas con la escritura y la tecnología, no sirven para la misma gama de funciones.
- La **lengua normativa** es entonces un ‘dialecto’ más, es una variante ‘impresa’ o escrita, que se enseña en la escuela, que utilizan los medios de comunicación y en la administración de las instituciones u organizaciones sociales. No está restringida regionalmente, es un dialecto social utilizado por casi todos los ‘hablantes educados’. Según se sube en la escala social, se reconoce una menor variación regional del dialecto. Cf. pg 28 y sgtes.
- Se trata de una diferencia marcada por las situaciones de lengua escrita y hablada... ya que “toda lengua escrita es normativa” debido a la fuerte convención social; por eso, no es fácil encontrar ejemplos de lengua escrita a- normativa. La lengua normativa, es inseparable de la elite social y de las funciones públicas oficiales. El uso correcto: suele ser una mezcla de ‘buen acento’ correspon-

22- Cf. Bourdieu, P. (1985) Qué significa hablar? (Ver AT) para relacionar la noción de lengua normativa con la noción de lengua oficial y mercado lingüístico (Ver textos 2 y 3).

diente a las normas de uso educado, por lo tanto lengua normativa y escuela, son inseparables<sup>23</sup>. Está relacionada con el prestigio del ‘dialecto social dominante’ por lo tanto en posición privilegiada.

- Relaciones entre uso / situaciones sociales / relaciones entre hablantes. Competencia gramatical / competencia comunicativa (Cf. pg.35 y stes.): remite a Hymes (1967) para este tema, relacionado con “cómo usar la lengua apropiada en situaciones sociales”. Sobre la relación entre competencia comunicativa y sus diferencias con la competencia gramatical: “un niño capaz de usar todas las articulaciones gramaticales, pero no de saber cuáles usar, sin saber siquiera cuando hablar y cuando callarse, sería una monstruosidad cultural”... Del sistema gramatical; lo esencial aprende el niño a los 4 o 5 años. Del sistema sociolingüístico; en la adolescencia o más tarde...

- Este libro incluye desarrollos muy interesantes sobre el tema *variedades del lenguaje* (Cf. pg. 35) y sobre la visión de los hablantes como multidialectales y multiestilísticos, postura muy coincidente con la Halliday (1978).

23- Cf. Bratosevich, N. (1975) para la denominación de lengua escolarizada, correspondiente con la lengua normativa que presenta Stubbs (Ver texto 14 y AT).

**TEXTO 16:**  
**FICHA DE CÁTEDRA**

**PROPIEDADES TEXTUALES: LA COHERENCIA Y LA COHESIÓN**

**PAMPILLO, Gloria:** *Cohesión y Coherencia*. Bs. As., Secretaría de Publicaciones Científicas y Materiales de Estudio, Fac. de Cs. Ss. (UBA), s/d.

### **I. COHESIÓN**

La cohesión es un fenómeno interoracional que se da en la superficie del texto cuando la interpretación de algún elemento en el discurso depende de otro. Esto supone una relación semántica entre dos elementos: el que refiere y el que es referido. Éstos se conectan a través de diferentes tipos de ligaduras y se realizan en el sistema léxico o gramatical.

La cohesión puede ser gramatical, léxica, o léxico-gramatical según a través de qué categorías se realice la relación referente-referido.

#### **1. COHESIÓN LÉXICO-GRAMATICAL**

Se establece por nexos de relación (conjunciones y adverbios conectores) que actúan como elementos de conexión e instauran relaciones lógico-semánticas entre los términos conectados. Este tipo de cohesión funciona como una especificación de la manera en que *lo que sigue se conecta sistemáticamente con lo anterior*.

Distinguimos cuatro usos básicos de relaciones conjuntivas:

a) *Aditiva:*

“... Se producía la sombra de un silencio. **Y** buscó a tientas el borde de la mesa...”.

b) *Adversativa:*

“... Bajo el cielo pálido, el mar de copas de árboles semejaba no albergar vida alguna. **No obstante**, de pronto estalló un tiro de escopeta...”.

c) *Causal:*

“... El sabio se refiere a cierta misteriosa lejanía, a algo que es incapaz de designar. **En consecuencia**, no puede ayudarnos en absoluto...” (F. Kafka).

d) *Temporal:*

“... Paladeaba su pipa como si se tratara de una flauta. **En ese instante**, una barca vino a detenerse frente a nosotros...”.

#### **2. COHESIÓN LÉXICA**

Se produce como resultado del efecto cohesivo del vocabulario utilizado en los textos. Se establece entre lexemas (repetición de palabras, sinónimos, antónimos) o entre referentes de lexemas.

a) *Entre lexemas.*

• Repetición de palabras:

“Leyó en una noche la **novela** de Chandler. La **novela** del último caso de Marlowe...”

• Sinónimos:

“... Todavía no sabe el **abecedario**. El **alfabeto** es lo último que se aprende...”

• Antónimos:

“... El tipo era un **sabio**. Yo a su lado me sentía un **burro**...”.

b) *Entre referentes de lexemas.*

Hablamos también de cohesión léxica en todas aquellas relaciones que establecemos entre los referentes de los lexemas a partir de nuestros conocimientos del mundo. Las cadenas léxicas formadas reflejan de alguna forma las relaciones que se dan entre los mismos objetos de la realidad.

“... Se lo llama mar pero no es **mar**. Como si por un ingrediente, la **sal** pudiera ponerse nombre...”.

### 3. COHESIÓN GRAMATICAL

Comprende dos subclases: la referencia y la elipsis.

#### a) Referencia pronominal

“... -No es la Venus de Milo, es la estatua de la Libertad.

-¿No ves que *le* falta un brazo?

-Acaba de romperse *lo* al caer...”.

En los dos casos tanto “le” como “lo” se refieren a elementos anteriores. Son casos **anafóricos** (señalan hacia atrás, hacia lo ya dicho) de referencia. Los tipos de referencia son:

- *Personal* (pronombres personales y posesivos).

- *Demostrativa*:

Forma de señalamiento espacial o temporal. Identifica el referente localizándolo en una escala de distancias espaciales o temporales. Ejemplo:

“... Fue el último verano cuando descubrí todo. *Desde entonces* no he vuelto a verlo...”.

- *Comparativa*: puede ser general o particular.

La general expresa relaciones de igualdad, semejanza o diferencia y se manifiesta a través de adjetivos y adverbios. Ejemplo: “... La Argentina le ganó a Camerún por 3 a 0. *El mismo* resultado logró en el partido con España...”.

La Comparativa particular expresa una relación cuantitativa o cualitativa. Ejemplo: “... La película termina con la muerte del marido. Empieza mal y sigue peor...”.

#### b) Elipsis

Se habla de elipsis cuando en un texto hay un vacío que debe llenarse recurriendo a algún ítem precedente que sirva como fuente de información. Se puede clasificar en:

a) *Elipsis nominal*: opera en las llamadas construcciones nominales formadas por un núcleo sustantivo y modificadores. En estas construcciones, la función del núcleo es llenada por un sustantivo común, un sustantivo propio o un pronombre. En una construcción nominal elíptica, tales elementos no se manifiestan y otro elemento de la construcción funciona como núcleo. Por ejemplo:

“... Se compró un pulóver y le regalaron dos...”.

También puede estar elidida toda la construcción. Es el caso del sujeto tácito. Por ejemplo:

“... Mi prima no conoce Buenos Aires. Se pierde cada dos por tres...”.

b) *Elipsis verbal*: opera dentro de la frase verbal. Por ejemplo:

“... Julia quiere casarse y tener hijos. Pedro no quiere...”.

## II. COHERENCIA

Las relaciones lineales entre oraciones configuran la coherencia local. Esta depende a su vez de la coherencia global del discurso: las oraciones no sólo se conectan linealmente sino que una de ellas está relacionada por un tema común. Aquí hay que distinguir entre el tema de la oración (coherencia local) y el tema del discurso (macroestructura) como categoría abstracta que sintetiza los contenidos oracionales de las secuencias que conforman los párrafos y unidades mayores (coherencia global).

## LA DISTRIBUCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Existe un orden en cada texto, un modo de encadenamiento de las oraciones que determina a su vez un orden en los elementos del interior de la oración del mismo modo que dentro del discurso hay zonas que condensan mayor flujo de información que otras; dentro de una oración hay elementos con más dinamismo comunicativo que otros. Estos elementos son aquellos que hacen avanzar el texto; los elementos que han aparecido antes tienen menos dinamismo comunicativo que los que aparecen por primera vez. Esto lleva a la distinción entre **tema** y **rema**, entendida como lo ya conocido y lo nuevo respectivamente dentro del texto.

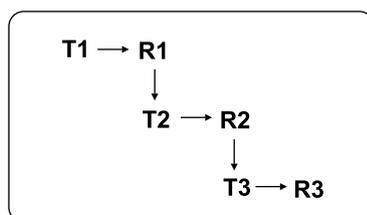
El **tema** es lo ya mencionado en el texto, el dato ya conocido. El **rema** es el elemento de la información que implica un aporte o un avance de la información, o sea el elemento con mayor dinamismo comunicativo.

### Organización temática de los textos

Las distintas formas de encadenamiento de las oraciones en un texto dan lugar a tres tipos principales de **progresión temática (PT)**.

1) *PT lineal simple o PT con tematización lineal entre remas.*

Cada rema pasa a ser un tema de la emisión siguiente:



*“... Una tesis de doctorado es, en las universidades italianas, un trabajo mecanografiado de una extensión media que varía entre las cien y las cuatrocientas páginas, escrito por un estudiante que quiere doctorarse.*

*Este desarrolla en su trabajo un problema o tema que selecciona entre otros porque le interesa especialmente.*

*Este tema puede ser elegido libremente por el alumno o ser sugerido por el ponente de la tesis. Se considera ponente al profesor con quien “se hace” la tesis...”*

(Umberto Eco).

2) *PT con tema continuo o constante.*

Aquí aparece un mismo tema en una serie de emisiones, no siempre expresado con las mismas palabras y a él se unen diferentes remas:

T1 —→ R1  
T1 —→ R2  
T1 —→ R3

Por ejemplo:

*“... La investigación científica debe versar sobre un objeto reconocible y definido de tal modo que también sea reconocible por los demás.*

*Tiene que decir sobre ese objeto cosas que todavía no han sido dichas o revisar con óptica diferente las cosas que ya han sido dichas.*

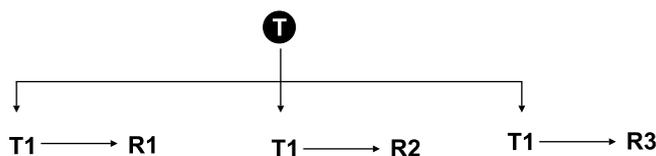
*Tiene que ser útil a los demás, añadir algo a lo que a comunidad ya sabía.*

*Ella, por fin debe suministrar elementos para la refutación de hipótesis que presenta, o sea suministrar los elementos necesarios para su seguimiento público...”*

(Umberto Eco).

### 3) PT con temas derivados.

El tema inicial sirve de hipertema, del que se derivan los temas específicos de cada emisión:



Ejemplo:

*“... La república socialista rumana está situada en el punto de intersección del paralelo 45 con el meridiano 25. La superficie del territorio alcanza a 235.000 Km., su población es de 19 millones de habitantes. Los límites de l estado tiene una longitud de... Al oeste de Rumania limita con...”.*

## RELACIONES ENTRE ORACIONES

Las oraciones están relacionadas si los hechos denotados por ellas están relacionados. Por ejemplo:

Hubo una tempestad. Volaron techos y carteles.  
 (causa) (consecuencia)

Las diferentes conexiones entre proposiciones enteras se expresan frecuentemente por medio de conectivos.

| Clases de relaciones  | Semánticas entre oraciones   | Conectivos (ejemplos)  |
|---|--|--|
| Relaciones temporales.<br>Corresponden a proposiciones que se refieren a eventos simultáneos o secuenciales.  | - Secuencial.<br>- De simultaneidad.<br>- Conclusiva.  | Primero, luego, al mismo tiempo, por último                      |
| Relaciones lógicas.<br>Especifican un esquema genérico de causa-efecto.   | - Condición consecuencia.<br>- Causa – consecuencia.<br>- Medio – meta.<br>- Fundamentación – conclusión.<br>- Concesión – expectativa negada. | Sí... entonces, porque, entonces, para, por lo tanto, a pesar de |
| Relaciones funcionales.<br>Sirven para orientar, ampliar, limitar, rectificar o reforzar la información aportada por una proposición o cadena de proposiciones. | - Especificación.<br>- Ejemplificación.<br>- Generalización.<br>- Contraste.<br>- Explicación.<br>- Corrección.<br>- Concesión.                |  |

## ACTIVIDADES SUGERIDAS

- Trabajar con los siguientes fragmentos para reconstruir los enunciados y la estructura textual.
- Reconocer mecanismos de cohesión.
- Identificar formas de coherencia lineal / global.
- Comentar aspectos relacionados con la corrección lingüística (aceptabilidad gramatical y léxica).

## LO QUE PASÓ CON MI NASIMIENTO

... “furia que le da a los borrachos cuando tienen dos copas de más y el alcól se les mescla con la sangre.”

... Según dicen los familiares fidedignos la cigüenia me trajo a casa endemientras mi viejo estaba en la cantina como siempre

... De los primeros días de mi vida tengo una idea más bien confusa y mentiría redondamente si digiera de que me acuerdo nada de nada.

... Dicen que cuando mi viejo agarró y volvió de la cantina y me miró se le dio una impresión tan grande que desde entonces no probó nunca más bebida blanca,

... palabras extranjeras que significan, según me explicó mi tío Aquiles,

... sin que al desear esto yo me quiera dar ninguna clase de corte ni me dea la chifladura de hacerme un árbol genealógico como hacen otros con menos méritos que los míos.

... y dijo que el cielo lo había castigado sin palo y sin rebenque, o sea mandándole un monstruo como esos que solo se ven en el delirio trémens,

... y es así entonces como se explica el enorme afedto que siempre me tuvo y de ahí me nase a mí la idea de que yo soy hijo de mi tía,

... y mi vieja fue a la feria franca, o sea que parece que me recibió a falta de otra persona mi tía federación o muerte,

*Carlos Warnes - El pensamiento vivo de César Bruto*

## TRIBULACIONES DE UN ESCRITOR

... al descubrir en la punta de la pluma de oro una fresca y goteante guinda.

... después de haber tomado cuatro o cinco. Y las llenaba en el tintero que tenía más a mano, que nunca era tal tintero,

... el nene estuvo chupándola y después se puso a cantar una canción báquica.

... es que tienes la cortumbre de llenarla en los copetines. Lo sé porque la otra tarde

... he traído un gajo de guindo fructificado. Busca una maceta, y vamos a ver si crece de gajo.

... Las lapiceras fuente serían la gran solución si no no fuera tan distraído. Yo tuve varias de diferentes marcar y sistemas,

... - Mira- le dije a mi esposa- tan distraído soy, que en lugar de la lapicera que llevé,

... - No- me dijo ella dulcemente; lo que pasa

... No sé como he podido vivir de la pluma, como vulgarmente se dice, hasta la fecha,

... pero con todas me ocurría lo mismo, que era llenarlas a la hora del vermut,

... Pero un día tuve la revelación de toda la verdad

... Probé la lapicera, y tenía gusto a “corazón de indio”.

... pues tengo seis niños en edad de eso, y que para hablar de las lapiceras fuente necesito párrafo aparte.

... sino la copa antes citada. Mi sorpresa era muy grande cuando al escribir notaba que solo me salían bien las palabras comenzadas con s.

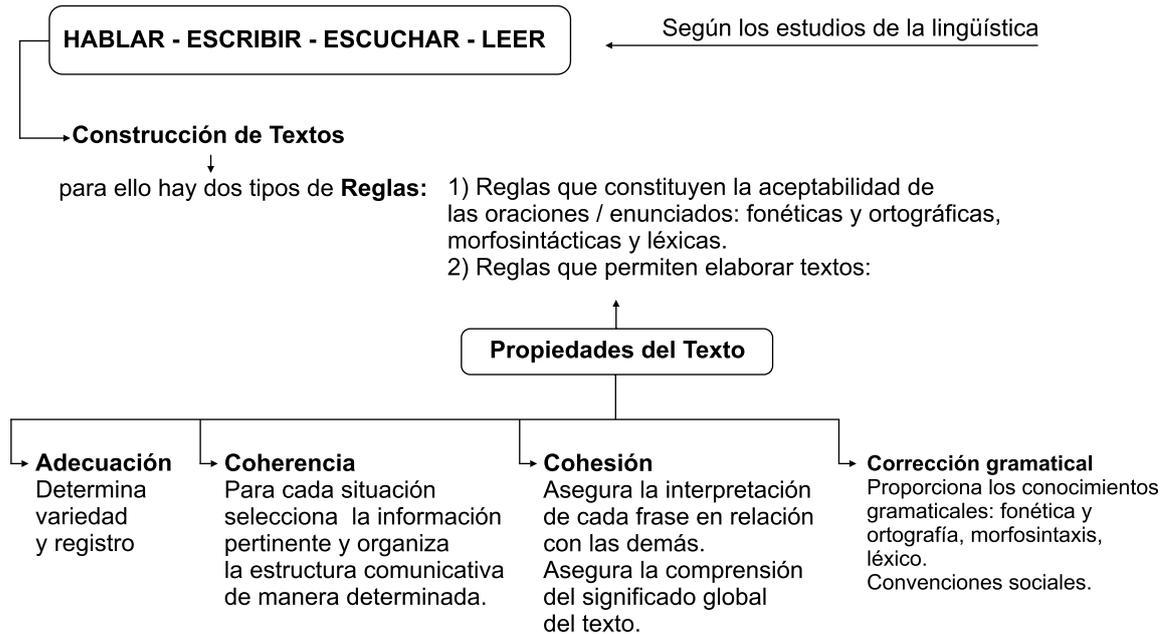
... ya que no sé escribir a máquina, que no hay lápiz ni lapicera común que me paren en el escritorio durante el año escolar,

Chamico

**TEXTO 17:**  
**FICHA DE CÁTEDRA, SÍNTESIS**

**PROPIEDADES TEXTUALES**

**CASSANY, Daniel (1987):** “¿Qué es el código escrito?”. En: *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, Paidós, 1991. Pp. 27-49.



**Código Escrito** —

- No es un simple sistema de transcripción.
- Es un código completo e independiente (distinto del oral).
- Es un medio de comunicación.

| <b>Análisis Tradicional de la Lengua</b>            | <b>Estudios de Lingüística o Gramática Textual</b>  |
|---|---|
| Fonética, ortografía, morfología, sintaxis, léxico. | - Cuando hablamos o escribimos, escuchamos o leemos, <b>Construimos Textos</b> .<br>- Esta construcción implica los conocimientos anteriores + aquellos relacionados con la <b>Aceptabilidad</b> → <b>Uso</b> |

El código escrito no se reduce solamente a estos conocimientos...

**Reglas** → que permiten la elaboración de los textos  
→ conocidas por el **Escritor competente**

## **ADECUACION**

Propiedad del texto que determina la variedad (dialectal/ estándar) y el registro (tema: general/ específico; canal: oral/ escrito; intención: objetivo/ subjetivo; relación: formal/ informal). [*Recordar Halliday: variables, qué ocurre, quiénes participan, funciones del lenguaje. En conjunto: selección de significados y su expresión. La lengua varía según la situación. Predicción: conocemos la situación, predecimos la lengua.*]

## **COHERENCIA**

Para cada situación: información pertinente / relevante o irrelevante. Estructuración comunicativa determinada.

Macroestructura (Van Dijk): representación abstracta de la estructura global del significado del texto. Esquema que contiene y clasifica las informaciones del texto.

## **COHESIÓN<sup>24</sup>**

Enunciados de un texto: red de relaciones.

Mecanismos de cohesión (repeticiones, anáforas, catáforas, relaciones semánticas, enlaces, conectores): aseguran la interpretación de cada frase en relación con las demás. Comprensión del significado global del texto.

## **CORRECCIÓN GRAMATICAL**

Conocimientos de fonética y ortografía (grafía y representación), morfosintaxis (combinaciones aceptables), léxico (significados).

Convenciones sociales: aseguran el éxito de la comunicación.

Disposición del texto en el espacio del papel: regulación de la presentación de los escritos.

24- Aclaración: los conceptos de Coherencia y Cohesión, si bien se podrían instalar, la primera en el campo semántico y la segunda en el campo sintáctico, existen yuxtaposiciones. Sus límites no son tajantes.

**TEXTO 18:**  
**FICHAJE MIXTO**

**EL PARATEXTO**

(ALVARADO, Maite: *Paratexto*. Bs. As., Oficina de Publicaciones del CBC, UBA, 1994.)

**Texto:** superficie escrita en la que distinguimos zonas diferenciadas como títulos, tipos de letras, subrayado, interlineado, sangría, márgenes, notas, cuadros, gráficos, ilustraciones, etc.: estas son cuestiones morfológicas que hacen a la forma del texto; se agregan al texto para facilitar la lectura o para propiciar un tipo de lectura. (Cfr. 17 - 18).

**Paratexto:** se manifiesta “en todo su esplendor” en el material impreso. Porque a mayor tecnología se multiplican los recursos, y porque los textos impresos, por lo general, son destinados a un público plural o mercado<sup>25</sup>. (Cfr. 18).

El **Paratexto** es un rito de iniciación del texto (éste ingresa a la vía pública), se corresponde con el umbral del texto (primer contacto del lector con el material impreso, guía de lectura –los elementos paratextuales posibilitan la anticipación de la información y de su modalidad). (Cfr. 19).

**Genette, Gérard:** el paratexto es lo que hace que el texto se transforme en libro y se proponga como tal a sus lectores y al público en general. Este autor distingue elementos verbales, manifestaciones icónicas, materiales (tipografía, diseño) y factuales (información que circula por los medios en relación al autor). (Cfr. 19).

**Etimología del Paratexto:** lo que rodea o acompaña al texto (para = “junto a”, “al lado de”). Las fronteras entre el texto y su entorno no son evidentes. Texto: objeto de la lectura a la que preexiste, el paratexto contribuye a concretarla.

Entonces, el paratexto es un dispositivo pragmático, que acompaña el trayecto de la lectura y colabora con el lector en su trabajo de construcción o reconstrucción del sentido. (Cfr. 20).

**PARATEXTO Y COMUNICACIÓN ESCRITA: (Cfr. 21-24)**

La categoría de paratexto es propia del mundo gráfico teniendo en cuenta los caracteres de espacialidad y perdurabilidad de la escritura.

Las operaciones paratextuales sobre un texto borrador aseguran la coherencia textual; se encargan de separar lo que no debe estar junto y unir lo que sí debe estarlo, además de indicar cambios de tema, resaltar conceptos, completar la información del texto sin romper su continuidad.

La escritura posee un carácter de marca: permanece más allá de su propia enunciación. Marca un espacio, se separa del que enuncia: objetivación ajena al habla. A diferencia del habla, que sólo puede corregirse agregando más habla, la escritura puede recorrerse en varias direcciones: tachar, borrar...

El habla se completa con los datos de la situación de enunciación (restricciones del universo del discurso) que llenan los sobreentendidos. En cambio, en la escritura el valor semántico de los términos depende más del entorno verbal que del contexto. Independencia: comunicación escrita es diferida; tampoco en ella existe el feed-back.

La escritura se despliega en el espacio bidimensional de la página: permite la lectura cruzada, la disección, el análisis (operaciones impensables en el habla debido a su permanencia lineal).

Elementos del paratexto: dependen del carácter Espacial y autónomo de la escritura. La objetivación permite la elaboración de prólogos y notas (el autor analiza, amplía, sintetiza su discurso). Por otra parte cumplen una función de refuerzo: compensan la ausencia de contexto compartido por emisor y receptor.

**ELEMENTOS DEL PARATEXTO: (Cfr. 29-32)**

M. Alvarado propone la distinción y el estudio entre paratexto icónico y paratexto verbal. Sin embargo, entre ambos existen superposiciones, casos de anfibia<sup>26</sup> que permiten hablar de un paratexto mixto o icónico-verbal.

25- Recordar la noción de mercado lingüístico vista desde el enfoque de Pierre Bourdieu (Ver texto 2).

26- Entiéndase ambigüedades, imprecisiones, confusiones...

### **OTRA DISTINCIÓN:**

Genette distingue entre **peritexto** como los elementos paratextuales que rodean al libro dentro de los límites del texto, y **epitexto** como los elementos paratextuales que rodean al texto fuera de él (discursos de la editorial, afiches, presentaciones, reseñas, entrevistas al autor).

También este autor desarrolla la descripción de elementos a partir de preguntas básicas: **quién** (corresponde a la enunciación: el paratexto puede ser autoral –comprensión del texto– o editorial –publicidad del texto–), **cómo** (gráfica, generalmente responsabilidad del editor), **dónde** (paratexto verbal que atañe al editor ocupa la periferia del texto, como un envoltorio que rodea al texto), **cuándo** (momento de aparición: fecha de edición del texto; esto se corresponde con paratextos originales, ulteriores o póstumos), **para qué** (intenciones diversas de los elementos paratextuales).

[Luego, presenta una exposición detallada y didáctica a partir de ejemplos e imágenes del paratexto a cargo del editor y del paratexto a cargo del autor. A continuación presentamos **sólo el listado de elementos**<sup>27</sup> que trabaja].

### **PARATEXTO A CARGO DEL EDITOR:**

Elementos icónicos: la ilustración, el diseño.

Elementos verbales: en la tapa, nombre del autor, título de la obra y sello editorial; también la contratapa (generalmente reseña breve de la obra o fragmento de la misma), solapa; las primeras páginas, anteportada, frente-portada y post-portada (indicaciones editoriales: título de la colección, nombre del director de colección, mención de tirada, lista de obras del autor, lista de obras publicadas en la misma colección, menciones legales; si es traducción, título original y nombre del traductor, fechas de ediciones anteriores, etc.; las últimas páginas, el colofón (nombre de la imprenta, fecha de impresión y cantidad de ejemplares).

### **PARATEXTO A CARGO DEL AUTOR:**

Elementos icónicos: la gráfica.

Elementos verbales: el título, la dedicatoria, el epígrafe, el prólogo, el índice, las notas, la bibliografía, el glosario, el apéndice.

[El último capítulo de este libro, refiere a las relaciones que la autora establece entre el paratexto y la comprensión lectora].

## **ACTIVIDADES SUGERIDAS**

**a)** Reflexionar acerca de las propias producciones académicas/ universitarias: ¿poseen marcas paratextuales? ¿cuáles son las que más utilizo? ¿con qué finalidad las incluyo en mis textos? ¿considero que el paratexto es una guía para el posible lector de mis escritos? En cuanto a mis borradores, ¿qué elementos paratextuales reconozco en ellos? En cuanto a la lectura, ¿suelo prestar atención al paratexto de todo aquello que “leo”?

**b)** Tomar el último trabajo práctico y/o parcial que he producido para alguna cátedra de la carrera. Observar sus marcas paratextuales y elaborar con ellas un listado. Responder: ¿el trabajo con lo paratextual es suficiente o es necesario reforzarlo? ¿qué elementos estarían faltando para colaborar con los lectores?

**c)** Seleccionar tres libros pertenecientes a diversos géneros –preferentemente no leídos previamente. Explorar sus marcas paratextuales; elaborar con ellas un listado. Luego, a partir del listado producido, conjeturar las temáticas y/o problemáticas que cada libro abordaría.

27- Para ampliar la información respecto de los elementos mencionados remitirse a las páginas 32 a 80 del texto fuente.

**TEXTO 19:**  
**EXTRACTO TEXTUAL CON REFORMULACIÓN PARATEXTUAL**

**LA REFORMULACIÓN**

MAINGUENEAU, D. 1996 *Términos claves para el Análisis del Discurso*. Bs. As., Nueva Visión, 1999.

**REFORMULACIÓN: dispositivo discursivo para la interlocución, comprensión o (auto) explicación/ interpretación<sup>28</sup>**

**MAINGUENEAU DISTINGUE DOS TIPOS DE REFORMULACIÓN:**

**1) Reformulación intradiscursiva** (Cf. Pg. 83) en la que “el enunciador relaciona dos unidades sucesivas de su discurso y las plantea como equivalentes. La reformulación oscila entre la simple sustitución y la paráfrasis explicativa. Está indicada por medio de marcadores como “es decir”, “dicho de otro modo”, “esto quiere decir que”, “en una palabra”, etc. Muchos autores extienden al fenómeno de la *reformulación* a los fenómenos de corrección, en los que se reemplaza una unidad por otra, que se supone más apropiada (“o más bien”, “quiero decir...”). Junto a las *autorreformulaciones*, en las que el enunciador *reformula* sus propias palabras, se encuentran las *heterorreformulaciones* (“querés decir qué...”) de las palabras del coenunciador [Véase metadiscurso].

En la dinámica de la interacción, la *reformulación* permite que el enunciador negocie los obstáculos que van surgiendo: hipótesis sobre la identidad o los saberes del coenunciador (necesidad de hacerse comprender) o problemas ligados a las imágenes (necesidad de construir un vínculo social positivo). Pero, cuando se estudian formaciones discursivas, no es posible conformarse con esta concepción instrumental de la *reformulación*. Con frecuencia aparece como un intento de controlar en puntos neurálgicos la amenaza de un deslizamiento hacia una zona que la formación discursiva coloca en su exterior. El enunciador debe delimitar las fronteras de su identidad abriéndose en un camino a través del \*interdiscurso, las palabras del otro. El analista, entonces, explora la *reformulación* como síntoma y considera que “los puntos en los que un discurso elige plantea explícitamente sus fronteras, bordes, demarcaciones” son reveladores porque indican “de quién hay que defenderse” (Authier Revuz 1984: 105) [véase Heterogeneidad]

**2) La reformulación interdiscursiva** implica la transformación de un texto en otro texto. También puede ser una *autorreformulación* o una *heterorreformulación*, según si es el autor del discurso fuente el que la produce (caso de un autor que hace un resumen de un artículo propio) u otro enunciador (caso de un periodista que divulga trabajos científicos o del crítico que resume una novela) [O bien, el de un docente que mediatiza un texto para sus alumnos].

Con esta *reformulación interdiscursiva* volvemos a la problemática de la \*hipertextualidad (parodia) y también de la divulgación, en la que se transforma un texto en un texto “equivalente” destinado a un público menos especializado: el resumen, en donde se propone un equivalente condensado; la traducción de una lengua o de un registro de lengua a otro. Peytard & Moirand proponen una distinción entre *reformulación* y *transcodificación*: en el primer caso se opera dentro de un mismo medium (del oral al oral, del escrito al escrito) en el segundo se pasa de un medium a otro (del oral al escrito, del relato verbal a una película, etc.) (1991:147).

28- Nota de la cátedra: en esta transcripción casi textual de la entrada del diccionario léxico de Maingueneau, no hay reformulación de contenidos sino más bien, un trabajo de reformulación paratextual. Los \* remiten a nuevas entradas del diccionario de Maingueneau, (disponible en la biblioteca de la FHCS y en las fotocopiadoras con las que trabaja la cátedra).

## ACTIVIDADES SUGERIDAS

**a)** En un texto teórico de la cátedra leído previamente o en un fichaje textual realizado, seleccionar de tres a cinco citas textuales breves. Parafrasearlas, reformularlas ‘interdiscursivamente’ introduciendo sinónimos sustitutos de palabras / enunciados del autor elegido y explicaciones personales que **no borren las fronteras discursivas**.

**b)** Seleccionar dos conceptos claves del módulo I y dos de este módulo. Definirlos a partir de paráfrasis y reformulaciones de la palabra de los autores.

**c)** Reformular los títulos de los módulos propuestos en este libro de cátedra a partir de la lectura de los temas que encabezan los módulos o directamente desde el programa oficial de la cátedra.

**d)** Retomar algún trabajo desarrollado durante el cursado, para reformular enunciados propios teniendo en cuenta las revisiones efectuadas o las ‘lecturas’ que actualmente puedan surgir según las competencias puestas en juego. (Cf. Vanderdorpe: “Metáforas de la lectura”, texto utilizado en el Ingreso a la Carrera de Letras).

## **MÓDULO III: ENFOQUE DISCURSIVO Y TEXTUAL. DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS A LOS FORMATOS ACADÉMICOS**

### **TEMAS**

- El problema de los géneros discursivos según Bajtín. Género, formato, registro, estilo. Tipologías y clasificaciones discursivas y textuales.
- Los géneros académicos, sus contratos o pactos de lectura y producción. Formatos usuales: ensayos, informes y monografías. La transtextualidad, factores y funciones según Genette. El discurso referido en el texto académico.
- El proceso de producción textual. Modelos. El problema retórico y la textualización (Subprocesos: Planificar, redactar, revisar). Planes y proyectos discursivos. Progresión temática. Superestructuras, microestructuras. Párrafos y Secuencias textuales. Lectura y escritura en su entrecruzamiento.
- La (auto) reflexión sobre los procesos discursivos. Asumir la autoría. La revisión y el análisis del error. Estrategias discursivas y estilos de escritura y auto-análisis crítico.

### **TEXTO 20: FICHAJE MIXTO (DE SÍNTESIS Y TEXTUAL)**

#### **BAJTÍN Y SUS CÍRCULOS<sup>29</sup>**

**BLANK, Guillermo:** “Vida y Obra de Bajtín y sus Círculos” en: SILVESTRI, Adriana y BLANK, Guillermo: *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona, Edit. ANTHOPOS, 1993; páginas 105-166.

Para reconstruir la vida y obra de Mijaíl Bajtín, Guillermo Blank cita como *fuentes ineludibles* la monografía de los norteamericanos Clark y Michael Holquist, ya que son escasos los escritos biográficos acerca de este autor, exceptuando los trabajos de recopilación y divulgación que entre los ‘60 y ‘80 hicieron Julia Kristeva y Tzvetan Tódorov.

Blank presenta una síntesis de los momentos más relevantes de la vida de Bajtín desde sus años de juventud y exilio, hasta el reconocimiento de la Academia; describe su encuentro con el marxismo, cómo fueron las primeras participaciones en grupos de debate, sus intervenciones en temas de religión, política y literatura, su establecimiento en distintas ciudades de la antigua Unión Soviética, la conformación de los Círculos y la solidez que adquirieron con el paso del tiempo, pese a las circunstancias adversas de orden político y económico.

*“Mijaíl Mijailovich Bajtín nació [...] el 5 de noviembre de 1895 en la ciudad de Oriol...La familia [...] era culta y liberal. Bajtín y sus hermanos - Nikolái... y tres niñas menores- recibieron una educación de corte europeo... Mijaíl Bajtín vivió de los nueve a los quince años en Vilna, la capital de Lituania”. (Pág.108-109)...*

*“En Vilna los hermanos concurrían a iglesias rusas [...] ambos participaron en grupos de estudios sobre Marx y Engels... Cuando Bajtín tenía 15 años, la familia se mudó a Odesa [...] allí se*

29- ADVERTENCIA: Las secuencias que conforman el texto 20 han sido producidas como ‘fichajes’ por estudiantes y adscriptos de la cátedra; su lectura crítica es válida para contextualizar el artículo de M. Bajtín “El problema de los géneros discursivos” (ver AT), pero no reemplaza a las fuentes bibliográficas correspondientes, a las cuales hay que recurrir para superar los vacíos y las ambigüedades frecuentes en estos formatos.

le instaló la osteomielitis que tanta limitación y sufrimiento le acarrearía hasta su muerte”. (Pág. 110).

“...Mijail cursó un año en la Universidad de Novorosisk... (idem). En Petrogrado existía la llamada Sociedad Filosófica Religiosa, que duraría hasta 1917. Bajtín se vinculó con ella...” (Págs. 110-111). Pero el papel más importante en la formación intelectual de Bajtín –como ocurriría con la de Vigotski– fueron sus estudios autónomos de filosofía, historia, estética, literatura, lingüística, Psicología, historia de la cultura.(Kozhinov,1979)”. (Pág. 111).

“En 1917 se produjo la Revolución Socialista de Octubre, Octubre sorprendió a los hermanos Bajtín juntos en la Universidad y Octubre los separó: Nikolái marchó al sur, a alistarse con los blancos, y Mijail huyendo de las penurias de la guerra civil, marchó a [...] Nével. (idem) ... después de su graduación en la Facultad de Historia y Filología, se instaló en 1918 en Nével...”. (Pág. 112).

“Bajtín y otros intelectuales fueron integrándose en un círculo de estudios, en el seno del cual se [...]forjó... una producción teórica de valor excepcional. A pesar de que se trasladó a tres ciudades -Nével, Vitebsk y Leningrado-, el círculo se mantendría esencialmente íntegro a lo largo de una década, hasta su disolución”. (Pág. 114).

“En el círculo de Nével, Bajtín acuñó los conceptos básicos que dominarán su pensamiento durante toda su vida. [...] Hasta su traslado a Leningrado, las actividades del círculo se extenderían a una participación pública más notoria .Sus miembros estarían destinados a encarar los ideales de la Ilustración. [...] sus pretensiones[...] una reformulación completa de la filosofía ... eran Vladímir Ruguevich y su futura esposa Anna Reibisova, Koliubakin Lev Pumpianski, María Iúdina, Matvei Kagán, Borís Zubakin y Valentín Voloshinov”. (Págs. 114-115).

“Las disertaciones de Bajtín eran sobre temas tradicionalmente apreciados por los rusos, tales como ‘El sentido de la vida’. Los miembros del círculo apoyaban la revolución y el socialismo. (Pág. 117) ...La escuela formalista de Petrogrado revolucionaba la teoría literaria con sus investigaciones. Jakobson hacía lo propio en Moscú”. (Pág. 118).

“Bajtín discutía también con los formalistas, a cuyas teorías se oponía. [...] Dictaba conferencias sobre idioma, arte y literatura rusos”. (Pág. 119). “... el círculo [se trasladó a] Vitebsk, Bajtín lo hizo establemente en 1920. (Pág.120). Bajtín, como Vigotski, no se sintió atraído por la vanguardia, permaneció en todo caso, fiel al simbolismo”. (Ídem) [Uno de los integrantes de este nuevo círculo fue] “Pavel Medvédev [...] rector de la Universidad Proletaria. [...] Fue designado jefe del departamento en el Comisariado de Ilustración de la ciudad. [...] Medvédev, por la naturaleza de sus cargos, pudo ayudar al círculo con apoyo oficial. Especialmente a Bajtín [quien, en esta época] tenía una buena inserción en la vida institucional y ... continuaba el diálogo con el marxismo iniciado en Nével”. (Ídem).

[En esa época]... Bajtín conoció a Elena, quién cuidó de él, y con la que se casó un año después [...] Elena le crearía las condiciones materiales para que él pudiera mantener sus pocos variados hábitos de vida... (Pág. 122). Entre 1918 y 1924 Bajtín trabajó en seis textos, de los cuales sólo algunos nos llegarían terminados. El principal de ellos es una versión de su futuro Dostoievski. El resto está constituido por diferentes tratamientos de un mismo proyecto....Bajtín aspiraba a una posición académica, a publicar y a tener acceso a una biblioteca más completa. A pesar de sus diferentes trabajos sus ingresos eran magros”. (Pág. 123). “...Hasta aquí [1924] Bajtín sólo había logrado publicar ‘Arte y Responsabilidad’, un artículo que apenas supera una página de extensión”. (Ídem).

“Durante el período de 1924 – 1929, Bajtín tuvo una actividad enorme: completó cuatro libros mayores —Freudismo, El método formal en la ciencia de la literatura, Marxismo y filosofía del lenguaje y el Dostoievski —más una importante cantidad de artículos... daba conferencias remunera-

das a los bibliotecarios acerca de los nuevos libros que éstos recibían [...] También daba charlas en apartamentos privados sobre historia de la cultura, filosofía, estética, literatura. Y dirigía grupos de estudios. Con todo, ganaba bastante poco, ya que los asistentes eran pobres”. (Págs. 125-126).

“Bajtín hizo una serie de intentos malogrados por obtener dinero mediante publicaciones. (Pág. 126) En Leningrado, Bajtín jugó en su círculo un rol más activo que en Nével y Vitebsk” (Pág. 128).

“Voloshínov y Medvédev son, entre los integrantes del círculo, los que cobrarían más relieve en el futuro, debido a la polémica en torno a la autoría de varios artículos y libros importantes. Ya en la época del arresto de Bajtín [...] se sospechaba que algunos textos publicados bajo los nombres de Voloshínov y de Medvédev, habían sido escritos, en realidad, por Bajtín. Se trata de **Freudismo** y de **Marxismo y filosofía del lenguaje**, ambos aparecidos en Leningrado con el nombre de Voloshínov, en 1925 y 1929 [...] **El método formal en la ciencia de la literatura. Introducción crítica a la poética sociológica**, también publicada en Leningrado, en 1928, con el nombre de Medvédev”. (Pág. 137).

“...Actualmente los especialistas coinciden en atribuir a Bajtín la autoría de estos escritos, y suponer sólo en algunas intervenciones menores de Voloshinov y Medvédev. La argumentación se apoya en la presencia de concepciones típicamente bajtinianas tales como su teoría del enunciado, el lugar central asignado al contexto extraverbal, la adhesión al método sociológico de análisis con especial acento en la tendencia, y la noción de dialogicidad; concepciones que, más allá de evoluciones estilísticas, fueron el hilo conductor del pensamiento de Bajtín hasta sus últimos escritos. ... ¿Por qué causa Bajtín publicó bajo el nombre de otros? Más allá de la idea de Bajtín sobre la gestación colectiva de todo texto, la respuesta más probable pasa por las dificultades crónicas que padeció para publicar. Esta condición contrastaba con el mayor acceso a casas editoras que, por su inserción institucional, tenían sus amigos”... (Pág. 138).

“... la excentricidad del comportamiento de los miembros del círculo... consistía... en la valoración, por sobre todo, de la variedad y la diferencia, el libre pensamiento, el diálogo y el debate. (pg. 138) Cada uno aprendía algo del discurso de los otros aunque trabajaban en diferentes campos intelectuales... [Todo ésto] constituyó una base de la excepcional revolución cultural [que caracterizó los años iniciales de la revolución rusa]...la supresión creciente de esas condiciones asfixió a la misma y a sus protagonistas, y determinó la pobreza dominante en la vida cultural soviética en los años futuros”. (Pág. 139).

El motivo más probable del arresto de Bajtín fue estar involucrado en actividades religiosas en un momento en que todos los intelectuales devinieron agnósticos... Bajtín fue arrestado en enero de 1929 bajo varios cargos a todas luces falso, como por ejemplo participar en una conspiración para instalar un futuro gobierno ruso anticomunista”. (Pág. 142).

[Sin embargo, Bajtín es liberado, al quedar absuelto de su condena (diez años en las islas Solovki), debido a su grave estado de salud. Sin embargo, algunos intelectuales cercanos a él no guardaron silencio sobre las ideas marxistas que compartía Bajtín, y nuevamente es sentenciado a seis años de exilio en la ciudad de Kustanáí en 1930. Cf. pp. 143-4]

“En Kustanáí, Bajtín terminó en 1935 su ensayo “**La palabra en la novela**”...(Pág. 145). Los Bajtín [...] en 1937 se mudaron a Kimri [...] a cien kilómetros de Moscú...”. (Pág. 149). Bajtín [...] escribió una tesis para su candidatura a doctorado [...]: **Rabelais en la historia del realismo**. También terminó su libro **La novela de educación** [...] No contamos con una versión completa de esta obra porque Bajtín usó parte del papel de la copia que conservaba para armar cigarrillos”. (Ídem).

“En 1957, el Instituto Pedagógico fue elevado al rango de Universidad: la Universidad Ogariov de Mordovia. En 1958, Bajtín fue promovido a director del departamento de Literatura Rusa y Extranjera de la misma”. (Pág. 156).

[En la primera mitad de la década del ‘60 en adelante, Bajtín transita una nueva etapa de su vida, renuncia a su cargo en la Universidad con el objetivo de dedicarse más a su trabajo de monografía sobre Rabelais, ésta será publicada en el año 1965.

Favorecido por la muerte de Stalin que propiciaba el retorno de los intelectuales exiliados, volvió a Moscú en 1972, después de la muerte de su mujer. Finalmente, fue reconocida su trayectoria en los últimos años de su vida. Recibió un diploma de Honor del Soviet Supremo de la República de Mordovia y publicó trabajos en revistas y anuarios del Instituto de Literatura Universal. Falleció entre la noche del 6 al 7 de marzo de 1975 a los ochenta años a causa de su avanzada enfermedad.] (Cf. pp. 157-65).

“Poco tiempo después de morir Bajtín en 1975, se realizó en el Museo de Bellas Artes de Moscú un acto solemne en su memoria. Ese mismo año apareció **Problemas literarios y estéticos**, una recopilación de artículos que el mismo había preparado antes de morir (Bajtín, 1986). En 1979 se publicó **Estética de la creación verbal** (Bajtín, 1982), otra recopilación de artículos”. (Pág. 166).

“Hoy es reconocido mundialmente como uno de los primeros pensadores del siglo en el campo de la teoría literaria, en semiótica y en lingüística. La estética, la historia de la cultura, la psicolingüística, la Psicología y la antropología también le deben aportes esenciales”. (Ídem).-

#### **MIJAÍL BAJTÍN: VIDA Y OBRA (SECUENCIA CRONOLÓGICA)**

- 5-11-1895- Oriol: Nacimiento de Mijaíl Mijailovich BAJTÍN. Familia de origen liberal y “culto”. Cuatro hermanos: tres mujeres y un varón: Nikolái, gran pensador fundador del Departamento de Lingüística de Birmingham (1946).
- 1910: Enfermedad (Ostiomielitis).
- 1918/24: “*Edad de Oro*”: revolución intelectual soviética. **1er. Círculo**: de Nével: Elaboración de **El signo ideológico y la filosofía del lenguaje** en colaboración con BAJTÍN / VOLOS-HINOV. Composición de primera Versión “**Dostoievski**” y otros textos no recuperados. **2do. Círculo**: de Vitebsk (1920): encuentro con MEDVÈDEV. Casamiento con Elena Okolovich.
- 1924/29: Publicación del primer artículo “Arte y responsabilidad” **3er. Círculo**: de Leningrado. Composición de **Freudismo** (1925); y **El problema en la obra de Dostoievski**. (Publicada en 1928; 2da. edición: 1963). Arresto de BAJTÍN. Sentencia a seis años de exilio en la ciudad de Kustanáí.
- 1934/37: Liberación e ingreso al ámbito académico. Escritura de la tesis doctoral: **Rabelais en la historia del realismo**, (que publicará recién en 1965).
- 1952/58: Composición de textos que recopilará **Estética de la Creación Verbal**. Difusión de Jakobson en congresos. Dirección del Departamento de Literatura Rusa y Extranjera de la Universidad de Ogariov.
- 1965-75: Renuncia al cargo en la Universidad e internación en el hospital junto a su esposa. Reconocimiento a su trayectoria. Muerte de Elena. Publicación de **Problemas literarios y estéticos**, recopilación preparada por el autor. Muerte de Mijaíl.
- 1979: Publicación póstuma de **Estética de la creación verbal**.

## TEXTO 21: DIDÁCTICO MEDIATIZADOR

### GÉNERO, REGISTRO, ESTILO Y FORMATO: Algunas precisiones

Estos son términos técnicos muy usados en el análisis textual, discursivo y comunicacional. Empezamos a desenredar la madeja terminológica, desde el más englobador de los conceptos del grupo: género discursivo. No pretendemos desarrollar exhaustivamente la problemática del género en relación con el campo complejo de los discursos sociales<sup>30</sup>, solamente nos limitaremos a precisar el concepto global desde la visión bajtiniana, para conectarlo luego con otros conceptos afines como estilo, registro y formato, construyendo una red conceptual básica. Dice Bajtín:

*... el uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. . Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no solo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, ... sino, ante todo, por su composición o estructuración. ... el contenido temático, el estilo y la composición – están vinculados indisolublemente en la totalidad del enunciado y se determinan de un modo semejante, por especificidad de una esfera dada de comunicación. Cada enunciado por separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos **relativamente estables** de enunciados a los que denominamos géneros discursivos. (1992: 248).*

Al final de la cita se destaca la ‘relativa estabilidad’ de los tipos o conjuntos típicos de enunciados que componen los géneros discursivos, estabilidad que se percibe desde una perspectiva sincrónica; pero que es relativa, ya que desde el punto de vista diacrónico el proceso de formación de los géneros<sup>31</sup> es dinámico y responde a las condiciones sociohistóricas de la cultura; cada época tiene géneros y estilos característicos, señala Bajtín (Cf. 1992: 262 y sgtes.), destacando la importancia de comprender estas relaciones para entender la naturaleza de la comunicación discursiva, definir el enunciado, sus fronteras y las vinculaciones entre el lenguaje y la ideología como visión del mundo.

Del mismo modo, explica que cada época tiene una forma de dialogización propia, más o menos marcada, un modo de tener en cuenta al otro, al oyente o lector, un modo de estructurar los intercambios característicos (formas de apertura y de cierre). Cada época tiene estilos y modos de interrelaciones entre esos estilos, que se influyen y condicionan. Bajtín considera importante para analizar los géneros, el tema o contenido referencial. Sin embargo, pese a reconocer la importancia de las temáticas o tópicos, el análisis debe considerar simultáneamente los tres componentes del concepto de género: **tema, composición y estilo**. Por lo tanto, no alcanza con estudiar los temas o los argumentos que permiten desplegar ideas. Es necesario considerar el entrelazamiento de temas, formas de composición (estructuras, formatos) y los estilos característicos de un espacio, de una actividad y de un tiempo determinados. El concepto de género es útil si lo utilizamos con flexibilidad, desde el plano global y general de la comunicación discursiva, teniendo en cuenta la diferenciación básica que el mismo autor plantea entre géneros primarios y secundarios<sup>32</sup>.

30- Para esta relación entre teoría del género y discursos sociales seguimos a Steimberg (1993/98).

31- El concepto de género se apoya en las precisiones que el semiótico ruso realiza en cuanto a las fronteras del enunciado: cambio de sujetos discursivos, conclusividad / sentido agotado / intencionalidad discursivas / formas estructurales típicas de cierre / relación con otros enunciados ajenos/ posibilidad de ser contestado (Cf. Bajtín, 1979: 262).

32- Recordemos que los géneros primarios son aquellos que surgen de la comunicación discursiva cotidiana, que mantienen una relación directa con la realidad. Bajtín da algunos ejemplos: diálogos cotidianos, las cartas familiares, esquelas, las órdenes militares, etc. Usa el calificativo de ‘simples’ para referirse a estos géneros de la comunicación cotidiana, y señala que pueden aparecer en forma escrita, aunque son más frecuentes en la oralidad. Preferimos calificar a estos géneros primarios como ‘espontáneos’ antes que ‘simples’; ya que la ‘simplicidad’ de la que habla Bajtín puede ser discutida al realizar análisis pragmático- lingüístico de un diálogo por más que corresponda a situaciones cotidianas. Entonces, hablamos de formas discursivas espontáneas, poco elaboradas, que se diferencian de las secundarias, más elaboradas y complejas, propias de las expresiones culturales más sofisticadas (como la literatura, la jurisprudencia, la ciencia, la política, la economía, el periodismo, etc.).

Por otra parte, *registro* es un término técnico muy difundido en la sociolingüística a través de la obra de M. Halliday. Designa al conjunto de características semánticas y léxico - gramaticales que configuran formas textuales que se reconocen como propios de una actividad social diferenciada. El concepto de registro se aplica generalmente a los textos en los cuales se plasma o materializa el discurso<sup>33</sup>.

Como sabemos, el proceso de producción textual es complejo y está condicionado por una serie de factores de distinta naturaleza. En general, se detiene mucho el análisis en los aspectos o factores que intervienen en la producción relacionados con la instancia emisora; específicamente, las competencias del sujeto y su influencia en la elaboración del texto. Sin embargo, es importante considerar también el conjunto de factores condicionantes que provienen de instancias diferentes, tales como la situación o entorno del acto de escritura, el tema tratado y los condicionamientos provenientes del “universo del discurso”. Dice Kerbrat Orecchioni

*...Es inexacto... representarse al emisor como alguien que para confeccionar su mensaje elige libremente tal o cual ítem léxico, tal o cual estructura sintáctica, tomándolos del stock de sus aptitudes lingüísticas y abrevia en este inmenso depósito sin otra restricción que “lo que tiene que decir. Aparecen limitaciones suplementarias que funcionan como otros tantos filtros que restringen las posibilidades de elección (y orientan simétricamente la actividad de decodificación)... (Kerbrat-Orecchioni, 1986: 25).*

En la misma dirección de pensamiento, Halliday recomienda “... prestar atención a situaciones de uso del lenguaje, tomando en cuenta los factores no lingüísticos que sirven como medio regulador”. (Halliday, 1986: 41) Esto no es sencillo, pues al revisar esos factores no lingüísticos que conforman los “contextos de uso” nos encontramos que no es posible especificar el uso de cualquier expresión en todos los casos ni es factible enumerar el “conjunto de usos posibles”. Aclara este autor que

*...la capacidad para dominar las variedades de nuestro lenguaje adecuadas a los diferentes usos es una de las piedras angulares del éxito lingüístico, y no lo es menos para el educando... (Halliday, 1978: 42).*

Es necesario pues analizar cada situación de uso teniendo en cuenta los distintos factores que la componen, diferenciando los pertinentes de aquellos que no lo son; es decir, los elementos situacionales a los que llamaremos “restricciones” que actúan como “filtros” en cada acto comunicativo. Para Halliday el concepto de “tipo de situación” es fundamental para entender los procesos de aprendizaje del lenguaje, en especial aquellas situaciones “que desempeñan un papel medular en el desarrollo”...

En general, la habilidad para utilizar el lenguaje en contextos abstractos e indirectos es lo que distingue el habla de los adultos del de los niños, aprender una lengua consiste en parte en aprender a librarla de las restricciones del entorno inmediato... (Halliday, ob.cit.:47).

Entendemos *registro* como un concepto operativo, intermedio, como una configuración discursiva (paquete de rasgos o de características) que surge de la situación (*de lo que se hace*) y del contexto, por ende, del *funcionamiento discursivo* (diría Pulcinelli Orlandi<sup>34</sup>).

*La noción de registro... se refiere al hecho de que la lengua que hablamos o escribimos varía de acuerdo con el tipo de situación... (Halliday, 1978.:46).*

33- Retomamos aquí la idea del texto como materialización del discurso y también el concepto de texto como textura, tejido, entrecruzamiento o entramado de rasgos lingüísticos - discursivos.

34- Un tipo de discurso resulta del funcionamiento discursivo, entendiéndolo como “una actividad estructurante de un discurso determinado, para un interlocutor determinado, por un hablante determinado, con finalidades específicas (Cf. Pulcinelli Orlandi, 1987: 153). Todo hablante cuando dice algo a alguien establece una configuración para su discurso. No hay discurso sin configuración como no hay hablar sin estilo.

El registro textual se configura en el cruce de variables contextuales y textuales, que - según Halliday - son tres: campo, tenor y modo, que sintetizan y agrupan la diversidad de restricciones del entorno. En esta triple conceptualización utiliza aportes de autores como Peirce, Malinowsky y otros, para explicar como estas tres variables determinan tanto los significados como las formas del texto, esto es su “registro”.

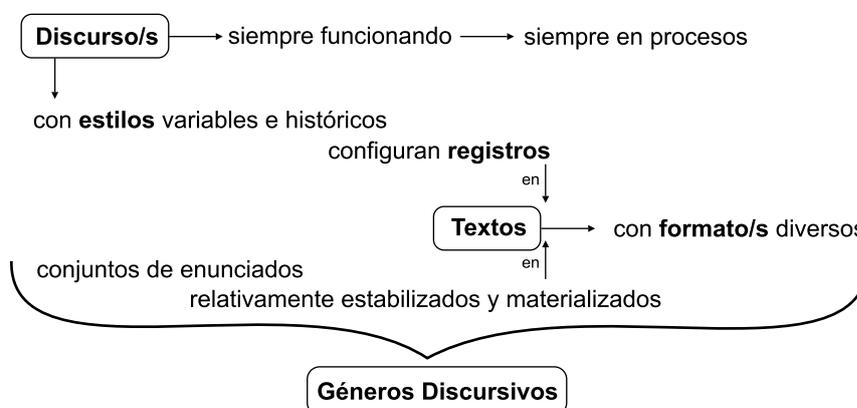
Dicha configuración se torna *registro* en tanto logra una relativa estabilidad, contribuyendo así a delinear a la más amplia de las categorías de este campo semántico: el *género discursivo*. En consecuencia, decimos que el *registro es del texto*, y surge de la situación, de la articulación de los interlocutores, sus intenciones comunicativas; todo cruzado con el contexto, su condicionante socio cultural (por ejemplo, las funciones y las variedades lingüísticas dialectales)<sup>35</sup>.

Ahora bien, ¿cómo conectamos con la noción de estilo? Es una tentación relacionar *estilo* con la tradición de los estudios literarios, poéticas mediante. Por ejemplo, pensarlo desde Bajtín, para quien el estilo -uno de los componentes de los géneros discursivos- está vinculado íntimamente con la época, evoluciona a través de las etapas históricas y sus modalidades culturales. Pero, seguimos encontrando al concepto casi superpuesto al de *registro*, también atado al contexto y sus variables.

Lo más convincente -en este desarrollo de ideas- es el siguiente planteo -inspirado parcialmente en las proposiciones sobre el género que hace Steimberg (1993/8)- y decir que: cuando un *estilo* reduce sus variaciones alcanzando relativa estabilidad, reiterando formas y figuras y estructuras se instala como un *registro* en los textos. Esto quiere decir que en algún momento previo los cambios de estilos provocaron rupturas en los registros instalados en los géneros; algunas obras ‘antigénero’ se diferenciaron de las otras - típicas y genéricas- desarmando el sistema relativamente estabilizado en esa esfera de la praxis discursiva y social. Ese es el momento en que los registros mutan hacia nuevas configuraciones reconocibles en los textos, el momento en que los discursos sacuden sus rasgos estilísticos.

Ahora bien, relacionado con la noción de registro y géneros, suele aparecer el concepto de *formato*. Es un término técnico que proviene de fuentes cruzadas y su uso puede superponerse parcialmente con el concepto de *clase textual* (Cf. Ciapuscio, 1994) y con el de *registro* (Cf. Halliday, 1978). Decimos “fuentes cruzadas” porque el uso del término se ha generalizado desde la informática, pero nosotros reconocemos como principal fuente teórica del concepto a Jerome BRUNER (1984: 179) quien habla del *formato* como *instrumento de una interacción humana regulada*.

Para nuestros objetivos, definimos *formato* como *una rutina de interacción comunicativa* relativamente consolidada por el uso, que puede llegar a conformar superestructuras discursivas reconocibles e identificadas socialmente (tanto en la oralidad como en la escritura) y que, articulándose con otras rutinas, llega a constituir clases textuales o formatos más complejos. Estas clases o formatos se describen y se organizan en clasificaciones o tipologías textuales, ya que constituyen sistemas de formas sincrónicamente aceptadas, usuales en una formación discursiva o espacio social definido. Podemos visualizar las relaciones en el mapa conceptual siguiente:



35- Nos referimos a enfoque funcional en relación con las funciones del lenguaje (las tres de Halliday pueden servir: ideacional / interpersonal / textual o bien, las funciones clásicas de Jakobson).

## BIBLIOGRAFÍA

HALLIDAY, M.A.K. (1978)

*El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y su significado.* FCE, México, 1982 (diagrama del campo de los estudios lingüísticos).

BAJTÍN, M (1952/3)

“El problema de los géneros discursivos” en *Estética de la Creación Verbal*, Bs. As., Siglo XXI, 1992. pgs. 248-293.

FILINICH, María Isabel

*Enunciación.* Eudeba, 1998. Pp.112.

BRUNER, Jerome (1984)

*Acción, pensamiento y Lenguaje.* Madrid, Alianza, 1998 (Cf. ficha de cátedra 2002- fotocopia de circulación interna).

KERBRAT ORECCHIONI, Catherine (1980)

*La Enunciación. De la Subjetividad en el Lenguaje.* Buenos Aires, Edicial, 1997.

CIAPUSCIO, Guiomar Elena (1994)

*Tipos Textuales.* Bs. As., FFyL – Cátedra de Semiología – UBA.

**TEXTO 22:**  
**FICHAJE MIXTO<sup>36</sup>**

**LOS FORMATOS DE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE**

**BRUNER, Jerome:** “Los formatos de la adquisición del lenguaje” en: LINAZA, José Luis (comp.: 1984): **Acción, pensamiento y lenguaje.** Madrid, Alianza Psicología, 1998; capítulo 8, págs. 173-186. (Versión en castellano de Tomás del Amo Martín).

En este trabajo, “Los formatos de la adquisición del lenguaje” Jerome Bruner parte de dos aparentes contraposiciones o yuxtaposiciones relacionadas con la concepción de ‘lenguaje’. Retoma críticamente dos enunciados que aparecen como conclusiones en publicaciones previas:

1- “... el lenguaje en cuanto tal (y con ello me refiero al código léxico-gramatical empleado en la comunicación lingüística) no se deriva en absoluto de ninguna otra forma de conocimiento, salvo en el sentido histórico más general...”. (pág. 173).

2- “... las interacciones sociales en las que el niño participa junto con su madre y otros adultos le ayudan enormemente en su dominio de aquellas peticiones condicionadas lingüísticamente...”. (Ídem).

De acuerdo con la postura constructivista que sostiene aquí, Bruner prefiere la segunda conclusión que opone a dos alternativas que critica: el DAL (Dispositivo para la Adquisición del Lenguaje) de Noam Chomsky y la teoría de Piaget:

*“La primera es la concepción original de Chomsky acerca del dispositivo para la adquisición del lenguaje, DAL (...) Esta concepción mantiene que la adquisición de la estructura sintáctica, formal, del lenguaje es completamente independiente del conocimiento del mundo o de una interacción social privilegiada con los hablantes del lenguaje (...) es, sobre todo, un problema de actuación, más que de competencia, que es innata...”. (pág. 174).*

*“La otra alternativa atrayente sería la de Piaget. Para él, el desarrollo del lenguaje constituye un subproducto del desarrollo de otras operaciones cognitivas no lingüísticas. El lenguaje, digámoslo así, es simplemente un síntoma de la semiotización automática de las operaciones cognitivas en desarrollo, que consiguen la reversibilidad y hacen posible fenómenos como la permanencia del objeto, etc. ... para Piaget el lenguaje no constituye una problemática independiente. No se especifica por qué medios concretos estas operaciones cognitivas no lingüísticas (aunque maduras) propician el nacimiento de la capacidad para reconocer y emplear la gramática de predicados, o del sistema de marcadores lingüísticos definido-indefinido de la anáfora, o la capacidad de generar únicamente frases bien formadas, confiando así, con una fe ciega, en la inevitabilidad del progreso... (Ídem). Creo que el origen de la gran laguna intelectual de Piaget en la explicación de la adquisición del lenguaje ha sido su terca resistencia a la idea de que el lenguaje podría guiar o incluso alimentar el desarrollo cognitivo no lingüístico. Por tanto, hizo de él un subproducto de este desarrollo...”. (pág. 175).*

A ambas posturas teóricas, Bruner confronta las investigaciones más recientes (a la fecha de publicación del estudio) respecto de la teoría de la adquisición del lenguaje, entre las que cuenta la teoría de los actos de habla y el SAAL: Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje.

*“... la investigación de la última década apoya decididamente la concepción de que la adquisi-*

36- ADVERTENCIA: este texto ha sido producido por un estudiante adscripto de la cátedra; su lectura crítica es válida para contextualizar el artículo estudiado, pero, de ninguna manera reemplaza a la fuente bibliográfica correspondiente, a la cual hay que recurrir para superar los vacíos y las ambigüedades frecuentes en este formato llamado ‘fichaje’.

*ción del lenguaje está influida por el conocimiento del mundo que posee quien lo adquiere, ya sea antes de dicha adquisición o en el momento de ella...”. (Ídem).*

*“La concepción, según la cual la interacción constituye el origen de las claves que permiten explicar la adquisición del lenguaje, tiene algunas variantes. La más reciente surge de la teoría de los actos de habla y su argumento central es que los niños en edad prelingüística saben ya, pongamos por caso, cómo declarar y pedir... empleando medios diferentes al lenguaje –como el gesto, la entonación, etc. (pág. 175).*

*“... existiría un Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje (SAAL) que dispondría o establecería formatos para la entrada del lenguaje recibida por el niño, de modo que sus reglas fueran más transparentes para el Dispositivo para la Adquisición del Lenguaje de éste. Por decirlo así, el SAAL ayudaría al DAL... ¿No podría suceder que, si bien el lenguaje es una problemática por sí mismo, existan ciertos procesos cognitivos generales, desarrollados en los primeros años del niño, que le sirvan también para aislar el código lingüístico... Un rasgo bien observado (Bruner, 1973) en el aprendizaje sensoriomotor del niño es su creciente habilidad para descomponer tareas en rutinas constituyentes y luego volverlas a combinar en nuevos procedimientos (...) éste es el mismo tipo de proceso implicado en aprender a descomponer y recomponer el flujo del lenguaje en sus constituyentes...”. (pág. 177).*

Bruner acude a la pragmática y enuncia los elementos del discurso para explicar cómo se produce la adquisición del lenguaje, a través de lo que llama “formatos”:

*“La pragmática (...) consiste en el estudio de cómo se emplea el habla para lograr fines sociales como prometer, humillar, calmar, advertir, declarar, pedir... y sus elementos no “representan” nada: son algo. Incluso el silencio,... puede expresar gran cantidad de cosas según el contexto en el que ocurra. (...) La pragmática, pues, trata de la extensión de la interacción social mediante el uso del habla. Es un compromiso de interacción social mediante el uso del habla”.*

*“... la pragmática se relaciona necesariamente con el discurso y, al mismo tiempo, depende siempre del contexto, de un contexto compartido. El discurso presupone (...) al menos tres elementos: (a) un conjunto de convenciones compartidas para establecer la intención del hablante y la disposición del que escucha... (b) una base compartida para explotar las posibilidades deícticas del contexto temporal, espacial e interpersonal... (c) medios convencionales para establecer y recuperar presupuestos. Estos tres elementos –anuncio de intención, regulación de la función deíctica y control de presuposición– dan al discurso sus orientaciones futura, presente y pasada. (pág. 178) Los resaltados son nuestros.*

*“Todo esto conduce a la hipótesis de que, para que el niño reciba las claves del lenguaje, debe participar primero en un tipo de relaciones sociales que actúen de modo consonante con los usos del lenguaje en el discurso (...) Denominaré formato a esa relación social; el formato es un microcosmos, definido por reglas, en el que el adulto y el niño hacen cosas el uno para el otro y entre sí. En su sentido más general, es el instrumento de una interacción humana regulada. Los formatos, al regular la interacción comunicativa antes de que comience el habla léxico gramatical entre el niño y la persona encargada de su cuidado, constituyen unos instrumentos fundamentales en el paso de la comunicación al lenguaje...”. (pág. 179).*

*“...un formato supone una interacción contingente entre al menos dos partes actuantes, contingente en el sentido de que puede mostrarse que las respuestas de cada miembro dependen de una anterior respuesta del otro. Cada miembro de este par mínimo ha marcado una meta y un conjunto de medios para lograrla de modo que se cumplan dos condiciones: primero, que las sucesivas respuestas de un participante sean instrumentales respecto a esa meta, y segundo, que exista en la secuencia una señal clara que indique que ha sido alcanzado el objetivo. No es*

necesario que las metas de ambos participantes sean las mismas, todo lo que se requiere es que las condiciones de contingencia de respuesta inter- e intraindividuales puedan ser cumplidas.

*(...) Los formatos, sin embargo “crecen” y pueden hacerse tan variados y complejos como sea necesario (...) son también modulares en el sentido de que pueden ser tratados como subrutinas que puedan incorporarse en rutinas de mayor escala (...) son asimétricos con respecto a la “conciencia” de los miembros: existe uno que “sabe lo que está pasando”, mientras que el otro sabe menos o nada en absoluto...”. (pág. 180).*

*“Pierce afirmó que, al principio, el lenguaje es indicador y necesariamente deíctico, dependiendo de una relación de contigüidad o de señalar con el dedo entre signo y significado. Con el desarrollo de un sistema de signos se añade un segundo rasgo: el lenguaje puede actuar intralingüísticamente (...). A medida que obtiene el niño una mayor comprensión del lenguaje como sistema codificado de representación comienza a operar no sobre acontecimientos concretos, provenientes directamente de la experiencia o representados en palabras, sino sobre combinaciones posibles derivadas de las operaciones realizadas sobre el lenguaje mismo. Pierce denomina a este último logro del niño nivel metapragmático: el niño puede volver sobre su lenguaje, corrigiéndolo si es necesario, citarlo, ampliar lo que quería decir e incluso definirlo...”. (pág. 182).*

*“... los formatos proporcionan en el discurso el microcosmos necesario en el que el niño puede señalar intenciones, actuar indicadoramente y luego intralingüísticamente y desarrollar presuposiciones, todo ello en el marco de interacciones cuyas propiedades pueden proyectarse fácilmente en las funciones y formas del lenguaje. En un principio, el establecimiento de los formatos está bajo el control del adulto (...). Pero la hipótesis que estoy definiendo afirma que todas las culturas tienen formas para crear formatos de interacción y discurso cuyo fin es el de hacer sobresalir aquellos rasgos del mundo y de la interacción social que se proyectan más fácilmente en categorías lingüísticas y reglas gramaticales...”. (pág. 183).*

Bruner discute acerca de la forma en que la interacción social puede ayudar al niño a desarrollar su comprensión de la sintaxis. El autor opina que algunos modelos son restrictivos... cuando “no asignan al adulto un papel lo suficientemente amplio” y porque no realizan “un análisis incompleto de la naturaleza de los formatos en los que tiene lugar el aprendizaje interactivo...” Por ello, adhiere al concepto de Zona de Desarrollo Proximal de Vygotsy (1962) (Cf. pg. 183).

*Vygotsky plantea la hipótesis de que el dominio de una forma inferior da lugar como estado terminal a un aumento de conciencia (o, si se prefiere, metacognición). De modo bastante pintoresco, caracteriza este paso a la Zona de Desarrollo Proximal como un “préstamo de conciencia” que el niño recibe de manos del adulto y que conserva hasta que puede valerse por sí mismo. Este préstamo se realiza no sólo estructurando el mundo de un modo adecuado, sino ofreciendo “claves” y “elementos accesorios”, que serán asimilables en el grado en que el adulto y el niño puedan permanecer dentro de este formato informativo y accesible. Por ello he resaltado el papel de los formatos como ayudas esenciales al aprendizaje. (pag. 184).*

Al final de este ensayo, Bruner afirma que sería imposible aprender un lenguaje sin conocer de antemano o aprender a la vez las complejas perspectivas que supone el uso de un mismo conjunto de símbolos para la representación y la comunicación.

Describe la adquisición del lenguaje como un sutil proceso en el que los adultos organizan de modo artificial el mundo, para que el niño pueda desenvolverse bien culturalmente, participando en cuanto sucede de modo natural y con la cooperación de los otros.

**TEXTO 23:**  
**Síntesis**

**LAS BASES TEXTUALES**

**CIAPUSCIO, Guiomar Elena:** “La tipología de Werlich”. En: *Tipos Textuales*. Bs. As., FFyL – Cátedra de Semiología – UBA, 1994. Págs. 74-87.

**TIPOLOGÍA DE WERLICH<sup>37</sup>**

Corresponde a un trabajo basado en investigaciones anteriores del autor, acerca de la construcción de una gramática textual del inglés.

Concepto de *texto* según Werlich: “Por expresiones textuales (sintéticamente por texto) entendemos todas las expresiones lingüísticas que se caracterizan por tener coherencia y completitud en la sucesión de sus unidades lingüísticas”. 74.

Enfoque centrado en el sistema lingüístico y en las estructuras lingüísticas.

**BASES TEXTUALES**

Unidades estructurales que pueden ser seleccionadas como Inicio de texto.

Las bases temáticas-textuales introducen iniciadores obligatorios para el desarrollo temático de un texto en secuencias que lo caracterizan como uno de los cinco tipos textuales básicos. Estos últimos pueden ser dominantes o subsidiarios.

Extensión: grupos de palabras, oraciones o unidades más amplias.

Werlich distingue cinco modelos básicos típicos de Bases textuales:

| BASE                 | FUNCIÓN   | ORACIÓN  | FÓRMULA/ EJEMPLO  |
|----------------------|---|--|---|
| <b>Descriptiva</b>   | Expresar ocurrencias y cambios en el espacio  | Registradora de fenómenos.   | <b>F:</b> (v/ no cambio + pas/pres) + C (GN) + A (ADVloc) <sup>38</sup><br><b>Ej.:</b> <i>Había miles de vasos sobre las mesas</i> <sup>39</sup> .  |
| <b>Narrativa</b>     | Expresar ocurrencias y cambios en el tiempo   | Denotadora de cambios/ acciones.   | <b>F:</b> S (GN) + P (V cambio + pas) + A (loc) + A (Temp.)<br><b>Ej.:</b> <i>Los pasajeros aterrizaron en New York en medio de la noche.</i>   |
| <b>Expositiva</b>    | Expresar descomposición o composición de representaciones conceptuales del hablante.        | 1) Sintética:<br>Denotadora de fenómenos.<br>2) Analítica:<br>Enlazadora de fenómenos. | <b>1)</b><br><b>F:</b> S (GN) + P (V ser + pres) + C (GN)<br><b>Ej.:</b> <i>Una parte del cerebro es la corteza.</i><br><b>2)</b><br><b>F:</b> S (GN) + P (V tener + pres) + C (GN)<br><b>Ej.:</b> <i>El cerebro tiene diez millones de neuronas.</i> |
| <b>Argumentativa</b> | Expresar relaciones entre conceptos u afirmaciones del hablante.                            | Atributiva de cualidad.  | <b>F:</b> S (GN) + P (V ser + neg. + pres.) + C (adj.) <b>Ej.:</b> <i>La obsesión por la durabilidad en las artes no es permanente.</i>   |
| <b>Directiva</b>     | Expresar indicadores de acciones para el comportamiento futuro del hablante o destinatario. | Exigidora de acción.   | Posee dos fórmulas básicas:<br><b>F:</b> P (V + Inf)<br><b>Ej.:</b> <i>¡Detenerse!</i><br><br><b>F:</b> P (V + imper) + C (adj.)<br><b>Ej.:</b> <i>Sé razonable.</i>  |

37- Werlich, E. (1975): *Typologie det Texte*. München, Fink.

38- S: Sujeto. GN: Grupo Nominal. P: Predicado. V: Verbo. A: Adverbio. C: Complemento.

39- Los ejemplos son los mismos que aparecen tanto en español en Ciapuscio, como en inglés en Werlich.

## ACTIVIDADES SUGERIDAS

### a) Reconocimiento de las diversas bases.

a.1. Seleccionar cinco (5) textos (recortes) pertenecientes a diversos géneros (periodísticos, publicitarios, literarios, académicos, científicos, etc.) y formatos.

a. 2. Reconocer cuáles son las funciones de los textos y las intenciones/ objetivos/ finalidades del/ los emisor/es. Luego, identificar las bases textuales predominantes.

a.3. Con la información de cada texto identificada en el punto anterior, elaborar un cuadro comparativo (**Ver texto 7**).

a.4. Seleccionar alguno de los textos anteriores. Reformularlo a partir del cambio de su base textual predominante.

### b) Producción de textos a partir de diversas bases, géneros, registros, formatos y estilos (**Ver textos 18 a 21**).

b.1 Leer y releer, estudiar y fichar la siguiente bibliografía teórica:

**Bajtín, M.:** “El enunciado como unidad de la comunicación discursiva. Diferencia entre esta unidad y las unidades de la lengua (palabra y oración)” en pg. 256 a 293 (en el capítulo “El problema de los géneros discursivos”). En: *Estética de la Creación Verbal*. Bs. As. S. XXI, 1992.

b.2. Construir un breve glosario o diccionario personal de términos bajtinianos.

b.3. Seleccionar tres citas breves del texto de Bajtín y elaborar con ellas un mapa conceptual o esquema de síntesis.

b.4. Reformular las citas anteriormente seleccionadas a partir de la elaboración de un texto propio/ paráfrasis que integre las ideas y palabras clave destacadas durante la lectura y la síntesis.

-Seleccionar alguna de las siguientes opciones de producción:

- Texto informativo/ expositivo con registro formal/ escolar: dirigido a un estudiante de escuela media (formato posible: manual didáctico). Usar mecanismos discursivos para remitir a las fuentes sin borrar totalmente las fronteras entre las voces enunciantoras (mecanismos de atribución) y para articular los enunciados propios y los referidos con cohesión lineal y coherencia global. Finalmente, agregar al texto redactado, un título que refleje los temas centrales de las citas seleccionadas.

- Texto expresivo/ activo con registro informal: dirigido a personas interesadas e informadas sobre vida y obra de Bajtín, publicable en una revista de Letras (formato similar a los artículos de divulgación científica). Puede utilizar mecanismos retóricos de apropiación, borrando total o parcialmente las fronteras entre sus enunciados y los del texto fuente. Agregar al texto redactado un título creativo y un subtítulo referencial que de alguna manera remita a las citas seleccionadas.

- Texto explicativo/ informativo con registro académico: dirigido a lectores académicos (profesores o estudiantes). Trabaje con palabras clave del glosario y del mapa conceptual o esquema de síntesis previamente construido; desarrolle cada concepto y establezca interrelaciones entre ellos (formato: trabajo académico). Puede usar mecanismos discursivos para remitir a las fuentes sin borrar las fronteras entre las voces enunciantoras (mecanismos de atribución). También puede utilizar citas indirectas, paráfrasis pero solamente una o dos citas directas.

## TEXTO 24: DIDÁCTICO MEDIATIZADOR

### GÉNEROS DISCURSIVOS ACADÉMICOS: El Informe<sup>40</sup>

Si recorremos obras de autores que se dedican a describir las formas discursivas académicas comprobaremos que no hay coincidencias plenas en cuanto a las características genéricas de estos tipos discursivos, puesto que dependen de los usos ‘canonizados’ en ciertos niveles institucionales y por ende, las múltiples formas usuales admiten definiciones, o mejor sería decir, caracterizaciones diferentes. Algunas están basadas en tradiciones y usos institucionales muy arraigados a las casas de estudio universitarias. Por consiguiente, al variar los contextos de producción, circulación y recepción, varían los rasgos distintivos.

Por nuestra parte, siguiendo a la bibliografía más difundida, intentaremos avanzar en la caracterización del formato que llamamos ‘**informe**’ y en especial del ‘**informe de estudios**’, teniendo en cuenta algunas observaciones realizadas en los productos discursivos que circulan con esa denominación en la Universidad; también consideraremos acuerdos logrados a través de prácticas docentes en el Departamento de Letras y en el Área de Comprensión y Producción del Discurso, en nuestra Facultad. Dicho de otro modo, intentaremos limitar la ya señalada polisemia conceptual tratando de cercar o acotar los sentidos, marcando características genéricas y diferencias específicas que recortan e identifican este formato en el conjunto de discursos con registro académico.

Conviene tener en cuenta que en los espacios académicos universitarios se requiere con frecuencia la entrega de *informes de avance* o *pre-informes* cuya extensión y estructura varían según la situación y la organización en la que se presentan (Cf. Santander de Schiavo, 1980: 25). Se puede relacionar este formato con lo que para Carlos Sabino es el *papel de trabajo*, también llamado ‘*paper*’ (del inglés) en los espacios técnicos y empresariales:

... nombre genérico que indica que lo escrito no es un material definitivo sino una elaboración modificable que se somete a discusión. Suele utilizarse, con gran provecho, como forma de guiar las discusiones que se realizan en el seno de equipos de investigación, y asimismo como base para las deliberaciones que realizan ciertos organismos colegiados; son usuales también como forma de ir mostrando ante un tutor o un investigador más experimentado los avances que se realizan en el proceso de investigación. Su contenido es obviamente muy variable y, dado su carácter no definitivo, no tiene el rigor formal que otros trabajos destinados a la edición o a la discusión pública. (Sabino; 1986: 22).

### CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL INFORME ACADÉMICO

Son tipos de textos que tienen la intención comunicativa de ‘trasmitir información’ obtenida a través de la observación directa de la realidad, de experiencias o actividades realizadas en el marco de cátedras o seminarios de las carreras de la Facultad. Por ejemplo: trabajos de lectura exploratoria, análisis y síntesis bibliográfica, trabajos de laboratorio, visitas a espacios comunitarios como barrios o instituciones, lugares turísticos o históricos, observación de actividades sociales como reuniones de grupos, eventos culturales, etc.

Se diferencian los informes de estudio de los informes de investigación porque estos últimos son elaborados en el marco de las instituciones que requieren estilos y estructuras propias; además, por el grado de profundización teórica, la metodología y el aparato crítico desplegado en la producción del conocimiento tanto cuanto por la formalidad de los estilos discursivos utilizados para presentar la información.

40- Las características discursivas que se presentan aquí para el informe valen en general, para la monografía utilizada como requisito de evaluación en cátedras de la Facultad.

## ESTRUCTURA

En general, el escritor académico debe seguir las pautas de la institución en la que se produce y presenta el trabajo; sin embargo, pese a las variaciones derivadas de esto, tienen estos textos una superestructura o esquema general muy reconocible<sup>41</sup>. Sus núcleos o partes estructurales son las siguientes:

- INTRODUCCIÓN (apertura o presentación)
- DESARROLLO (o cuerpo)
- CONCLUSIÓN (o cierre)

En estas partes o secciones que componen el *formato* o superestructura del informe, se organizan los contenidos según objetivos comunicativos correspondientes a cada una. Iremos recorriéndolas parte por parte:

### 1. INTRODUCCIÓN

Existen distintas maneras usuales de introducir un informe académico. Las más frecuentes son tres: la introducción *sorpresa o gancho*, la introducción *encuadre* y la introducción *explicativa* (Cf. Serafini, 1991).

La primera busca despertar el interés del lector. Recurre por lo general al planteamiento de un problema y a cualquier idea relacionada con el tema del trabajo que sorprenda o atraiga. Es la forma menos usada en los informes por su carácter relativamente informal, ya que recurre a estrategias discursivas retóricas de persuasión, consideradas poco adecuadas para la escritura académica.

*La segunda tiene un carácter descriptivo. Generalmente consiste en presentar el esquema general del trabajo, sus partes o núcleos problemáticos. Se usa en trabajos muy extensos que requieren una síntesis que facilite la lectura. Lo que el escritor hace en este tipo de introducción es una presentación 'redactada' del índice, comenta y enlaza los temas y subtemas que compondrán el desarrollo y si le parece conveniente, explica el por qué de ese ordenamiento. Por eso se denomina 'introducción de encuadre'.*

La tercera forma de introducir se propone *explicar* el **qué** (tema) y su importancia, los **por qué** (fundamentos) y los **para qué** (objetivos), además de todo lo relacionado con el **cómo**, es decir con la metodología de trabajo utilizada para recoger la información o para elaborar el trabajo escrito.

Puede además, contestar las preguntas metodológicas clásicas: **cómo, dónde, cuándo, con quiénes, con qué instrumentos**, etc. No siempre se responden *todos* estos interrogantes ni es necesario mantener el orden en que aquí se enumeran. Esta última manera de introducción tiene un carácter *narrativo - explicativo*, pues explica el proceso previo a la elaboración del texto. Es muy usada en el ámbito académico.

Estas formas de redactar la introducción pueden usarse combinadas. En esta sección el escritor se dirige a su lector directamente, presentando con claridad el tema de su trabajo, destacando su importancia y fundamentando su elección si lo cree necesario, por lo cual es frecuente la utilización de formas del verbo en primera persona y modalizadores (adverbiales o nominales) que revelan la actitud y postura del autor con relación al contenido del informe.

No conviene olvidar que la finalidad de esta sección es presentar lo que sigue; o sea, el desarrollo o cuerpo del trabajo, que es donde debe concentrarse el mayor esfuerzo. No debe cometerse el error de anticipar el desarrollo. Tampoco resulta coherente un trabajo con una larga introducción y un breve o pobre desarrollo.

La introducción se redacta generalmente como un texto único organizado en párrafos, sin títulos ni subtítulos; se realiza salto de página antes empezar el desarrollo y la numeración no es correlativa con éste. Algunos escritores utilizan números romanos para las páginas introductorias, si el cuerpo del informe es extenso.

41- Para ampliar el tema, consultar: ASTI VERA, A.: "La estructura de la monografía" En Metodología de la Investigación Bs. As. Kapelux, 1973. pg. 163 y sgtes.

## 2. DESARROLLO (O CUERPO DEL TRABAJO)

Esta sección del trabajo es la más extensa y su coherencia global se refleja en el **esquema de títulos y subtítulos** destacados que orientan al lector acerca de los elementos o ideas fundamentales que lo constituyen.

Estos títulos y subtítulos se codifican según criterios definidos previamente, pueden o no responder al plan inicial. Son generalmente frases breves que actúan como **organizadores semánticos** se basan en relaciones temporales, espaciales, temporo- espaciales, causales, de implicación (del todo a las partes), jerárquicas, etc. Lo importante es que mantengan los distintos rubros entre sí relaciones lógicas, coherentes con el tema global a tratar.

Los títulos y subtítulos deben reaparecer en *el índice* del informe; éste refleja la *progresión temática*, es decir, sirve para visualizar cómo el tema elegido se despliega en subtemas y éstos en otros menores (hasta agotar su tratamiento según los datos disponibles). La información debe avanzar, progresar organizadamente. El escritor *puede optar por sistemas diversos de codificación pero conviene mantener el criterio elegido para organizar la información a lo largo de todo el trabajo y respetarlo también en el índice*. Por ej.:

|            |            |
|------------|------------|
| A.....     | 1.....     |
| a).....    | 1.1.....   |
| a.1.....   | 1.2.....   |
| a.2.....   | 1.2.1..... |
| 1.2.2..... |            |
| B.....     | 2.....     |
| a).....    | 2.1.....   |
| b).....    | 2.2.....   |
| b.1.....   | 3.....     |
| b.2.....   |            |
| etc.       | etc.       |

## 3. CONCLUSIÓN

Existen diversos criterios acerca de cómo elaborar conclusiones. Coinciden los autores en que esta parte debe ser breve, sintética. Si se trata de un informe monográfico que despliega y profundiza un solo tema a partir de una conjetura o problema, debería cerrar retomando la cuestión inicial.

A veces esto no es posible, no siempre el redactor del informe se propuso con claridad una *hipótesis* de trabajo. Pero en la mayoría de los casos se formulan objetivos que representan formulaciones hipotéticas o conjeturales. Convendrá entonces precisar cuáles se lograron y en qué medida. Analizar los objetivos al final es una forma de evaluar el trabajo y una buena manera de cerrarlo.

Muy buenos trabajos concluyen con una enumeración de puntos o ideas centrales desplegadas en el cuerpo. Otros agregan recomendaciones y sugerencias para posteriores desarrollos o investigaciones. En algunas ocasiones se incluyen sugerencias, recomendaciones, opiniones personales o juicios críticos.

En general, en la conclusión no debería incluirse ninguna idea totalmente nueva, que no se desprenda de las anteriormente desarrolladas.

## 4. ELEMENTOS PARATEXTUALES

### ÍNDICES, ANEXOS, APÉNDICES, BIBLIOGRAFÍA CITADA Y BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Además de las tres secciones anteriormente descritas, el escritor de un informe de estudios debe elaborar el *índice*<sup>42</sup> general (o tabla de contenido). También puede prever la incorporación de

42- Aclaremos que hay distintos tipos de índices (de ilustraciones, de cuadros, de anexos, etc.) cuyas características dependerán de la extensión y objetivos del trabajo; para ampliar este aspecto cf. la bibliografía que al final de este texto.

otros elementos complementarios al final del trabajo, como los *anexos* (ilustraciones, fotos, mapas, planos, documentos probatorios, etc.) y los llamados *apéndices*, que generalmente son producidos por el mismo autor del texto principal, que por alguna razón (extensión, legibilidad, relevancia, etc.) no se presentan en el desarrollo.

Otra sección importante es la bibliografía; debemos reconocer que los estudiantes tienen gran conciencia de su importancia pero muchas veces confunden bibliografía citada con bibliografía general. Debemos señalar diferencias importantes entre una y otra:

#### **A) BIBLIOGRAFÍA CITADA:**

Se limita a presentar las referencias bibliográficas de las obras de autores citados, ya sea directa o indirectamente –por cita indirecta, paráfrasis o glosa– o bien, remite a las que se mencionan como referencias para ampliar o discutir lo que el autor académico plantea.

Las referencias o datos correspondientes a la *bibliografía citada* pueden ubicarse al pie de cada página en que aparece citada la obra o el autor; o bien, al final del capítulo o al final del trabajo, si éste no es muy extenso.

#### **B) BIBLIOGRAFÍA GENERAL:**

Se conforma con las referencias bibliográficas de *todos* los autores consultados para realizar el trabajo, aunque no se mencionen específicamente en el texto. Puede ocurrir que se consulten autores que luego sean desechados porque sus obras no aportan directamente a los objetivos propuestos; en estos casos, no se incluyen en la bibliografía.

Existen normas o reglas de uso, tanto más rigurosas cuanto mayor es el nivel de avance en la profundización de los contenidos. La elaboración de ambas formas de bibliografía y su presentación cuidadosa tiene que ver con principios de respeto a la propiedad intelectual de los autores a los que recurrimos para escribir nuestro informe o monografía; además implica un criterio de generosidad porque permite compartir el conocimiento acerca de las fuentes de la información que el escritor académico despliega.

### **BIBLIOGRAFÍA**

ASTI VERA (1973)

*Metodología de la investigación* Buenos Aires, Kapelusz.

CARVALLO, Silvia (1995)

*La actividad discursiva y los problemas de expresión en el ingresante universitario*. Serie Documentos de Trabajo. Pdas., UNaM. 40 pgs.

ECO, Umberto (1983)

*Cómo hacer una tesis* Barcelona, Gedisa.

SABINO, Carlos (1988)

*Cómo hacer una tesis*. Buenos Aires Humanitas.

SANTANDER DE SCHIAVO, Carmen (1989)

*Aportes para la producción del texto informativo en el ámbito universitario*. Posadas, UNaM.

SERAFINI, María Teresa (1991)

*Cómo escrever textos*. São Paulo, Ed. Globo.

SIERRA BRAVO, Restituto (1986)

*Tesis doctorales y trabajos de investigación*. Madrid, Paraninfo.

ZUBIZARRETA, A. (1983)

*La aventura del trabajo intelectual*. México, Fondo Educativo Interamericano.

## ACTIVIDADES SUGERIDAS

Auto-reflexión sobre los procesos discursivos de lectura y escritura en la carrera de Letras.

*Orientaciones para la producción:*

*Etapa de trabajo en grupo:*

Para activar la memoria, formular preguntas similares a las siguientes: ¿cómo y cuánto hemos leído y escrito en este año, para cumplir con las exigencias de la carrera y de la cátedra Procesos Discursivos? ¿Qué tipo de textos hemos leído y producido? ¿Qué actividades de preparación, apoyo y monitoreo para la lectura y la escritura realizamos en clases (antes-durante-después...)? ¿Qué dificultades hemos tenido, hallazgos y aciertos, placeres/ gustos-disgustos, con los materiales y textos leídos, fotocopias y libros, documentos de cátedra, documentos del aula virtual, etc.? ¿Hemos podido relacionar las lecturas con las de otras asignaturas? ¿Ha cambiado nuestra relación con la lectura y la escritura desde el comienzo del cursado? ¿Cómo percibimos los cambios?

Para pensar y compartir reflexiones, sugerimos utilizar ordenadamente las preguntas básicas: qué, quién, cuándo, dónde, cómo, por qué, combinadas y con todas las variantes posibles.

### PRODUCCIÓN INDIVIDUAL:

- Seleccione una **experiencia de escritura** que le haya servido para desarrollar su competencia discursiva durante el cursado del presente año para describir, relatar, comentar, y relacionar con los contenidos conceptuales y procedimentales aprendidos en la cátedra.
- Anote y adecue según la experiencia individual, las ideas que el grupo genere en el intercambio (tener en cuenta las técnicas para activar la producción que sugiere Cassany en *La cocina de la escritura* 1995, cap. 3, 4 y 5).
- No olvide: conserve los borradores y anotaciones grupales o individuales, sirven para apreciar el proceso recorrido.
- Prepare un plan textual para consultar con el equipo de cátedra, con títulos y subtítulos (progresión temática – Ver **texto 15**) que organicen el contenido a desarrollar.
- Tenga en cuenta que las auto-reflexiones de este informe tendrán como eje temático los PROCESOS DISCURSIVOS de comprensión y producción de textos en el marco de los enfoques teóricos trabajados en la cátedra.
- Puede y debe relacionar sus auto-reflexiones con las lecturas y autores que considere pertinentes, usando citas directas, indirectas o paráfrasis, etc.
- Escriba en primera persona para remitir a sus aprendizajes y a los saberes que pudo construir, en relación con sus experiencias personales en el cursado de la cátedra.
- Cuando ponga a punto su escrito, revise cuidadosamente cómo ha usado las técnicas de cita y remisión a fuentes bibliográficas (Ver **textos 25 y 26**).
  
- Antes de entregar, revise su texto teniendo en cuenta la GUÍA PARA REVISAR Y REFORMULAR TEXTOS ACADÉMICOS (Ver **texto 30**).

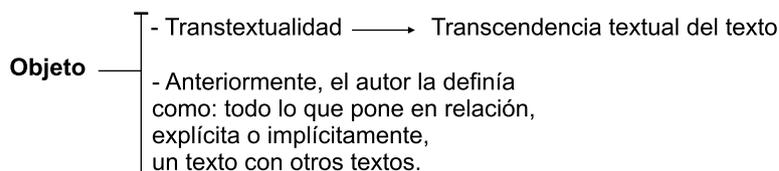
\* No olvide poner un título personal al trabajo una vez concluido.

\* Extensión aproximada del desarrollo (introducción y conclusión aparte): 2 a 3 páginas.

**TEXTO 25:**  
**SÍNTESIS**

**LA TRANSTEXTUALIDAD**

**GENETTE, Gérard:** *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid, Taurus, 1989. Págs. 9 a 20.



*“Hoy [13 de octubre de 1981] me parece percibir cinco tipos de relaciones transtextuales...”*  
pg. 10. *“... no se deben considerar los cinco tipos de transtextualidad como clases estancas, sin comunicación ni entrelazamientos recíprocos. Por el contrario, sus relaciones son numerosas y a menudo decisivas”* pg. 17.

**INTERTEXTUALIDAD**

- Relación de copresencia entre dos o más textos.
- Presencia efectiva de un texto en otro.
- Formas típicas —

  - Cita (con comillas, con o sin referencia precisa).
  - Plagio (copia no declarada pero literal).
  - Alusión (para la comprensión de un enunciado, se requiere la percepción de su relación con otro enunciado).

**PARATEXTUALIDAD**

- Señales accesorias que procuran un entorno (variable) al texto.
- Relación entre el “todo” de una obra y su paratexto: títulos, subtítulos, intertítulos, prefacios, epílogos, advertencias, prólogos, notas al margen, a pie de página, finales, epígrafes, ilustraciones, fajas, sobrecubierta, etc. También los borradores, esquemas y proyectos previos de un libro pueden funcionar como su paratexto<sup>43</sup>.

**METATEXTUALIDAD**

- Relación (generalmente llamada “comentario”) entre un texto con otro texto que habla del primero sin citarlo, e incluso, sin nombrarlo.
- Relación crítica.

**ARCHITEXTUALIDAD**

- Relación “muda”. Es el tipo de transtextualidad más abstracto y más implícito.
- Determina el género al cual pertenecen los textos/ obras/ libros.  
*“... conjunto de categorías generales o trascendentes –tipos de discurso, modos de enunciación, géneros literarios, etc.– del que depende cada texto singular”* pg. 9.
- Puede articular una mención paratextual; cuando no hay dicha mención puede deberse al rechazo por la clasificación.

43- Recordar que Maite Alvarado, en su libro *Paratexto* (Bs. As., Oficina de Publicaciones del CBC Univ. de Bs. As., 1994), recupera a Genette, quien distingue entre peritexto como los elementos paratextuales que rodean al libro dentro de los límites del texto, y epitexto como los elementos paratextuales que rodean al texto fuera de él. (Ver texto 18).

“... el texto en sí mismo no está obligado a conocer, y mucho menos a declarar, su cualidad genérica”. Pg. 13.

- Determinación del estatuto genérico de un texto: es asunto del lector, del crítico o del público, quienes pueden rechazar el estatuto que reivindica el paratexto. Cf. pg. 13.

## HIPERTEXTUALIDAD

- Relación que une un texto B (hipertexto) a un texto anterior A (hipotexto).

- Operación transformadora del hipotexto (Es posible que B no hable ni mencione a A, sin embargo, no podría existir sin él).

- Es un architexto transgenérico: en el sentido de “una clase de textos que engloba enteramente ciertos géneros canónicos” Cf. pg.18.

“... no hay obra literaria que, en algún grado y según las lecturas, no evoque otra, y, en este sentido, todas las obras son hipertextuales... Cuanto menos masiva y declarada es la hipertextualidad de una obra, tanto más su análisis depende de un juicio constitutivo, de una decisión interpretativa del lector”. Pg. 19.

## EJEMPLOS

• En el siguiente fragmento de la novela *Primavera con una esquina rota* de Mario Benedetti (Bs. As., Nueva Imagen, 1989) advertimos la presencia de un texto en otro texto, de una novela en otra novela, mención que requiere de las competencias lectoras y literarias del lector para advertir la **intertextualidad** de la cual habla Genette:

“**Mi compañero leía, muy enfrascado en su Pedro Páramo**, pero igual lo interrumpí para preguntarle si alguna vez se había fijado en una mancha, probablemente de humedad, que estaba cerca de la puerta. “No especialmente, pero ahora que me lo decís, veo que es cierto, hay una mancha. ¿Por qué?”. Puso cara de asombro, pero también de curiosidad. Tenés que comprender que cuando se está aquí, todo puede llegar a ser interesante. Ni te digo lo que significa que de pronto distingamos un pájaro entre los barrotes, o (como me sucedió en una celda anterior) que un ratoncito se convierta en un interlocutor válido para la hora del ángelus, o a la hora del demonios como glosaba Sonia ¿te acordás?”. (Pg. 34).

• También en la siguiente cita correspondiente a un texto de Bourdieu<sup>44</sup> se observan tanto la **intertextualidad** como la **metatextualidad**, ya que si bien nos encontramos con la presencia de uno o más textos dentro de otro, por una parte, no se mencionan explícitamente los textos incluidos, y por otra, se los “comenta” críticamente:

“**Hablar de la lengua, sin ninguna otra precisión, como hacen los lingüistas**, es aceptar tácitamente la definición oficial de la lengua oficial de una unidad política: la lengua que, en los límites territoriales de esa unidad, se impone a todos los súbditos como la única legítima, tanto más imperativamente cuanto más oficial es la circunstancia...”. (Ob. Cit, 19).

Al leer este enunciado del sociólogo francés, si aplicamos nuestra *memoria discursiva*, o dicho de otro modo, nuestra competencia de lectores (estudiantes o profesionales) del campo disciplinar de Letras, advertimos la presencia de ‘ecos’ de otros textos y, reconocemos las voces de autores como Saussure, Chomsky, Hjelmslev, etc...

• La **metatextualidad** también la reconocemos en el formato reseña. Pensemos en las reseñas trabajadas en clase: *La ordenada madeja*, de Carolina Repetto y la correspondiente al libro de Oscar Steimberg, *Semiótica de los medios masivos*. En ambas, los reseñadores “comentan” los textos reseñados, establecen relaciones “críticas”, metatextuales, es decir, reflexionan o exponen opiniones respecto de los textos.

44- “La producción y la reproducción de la lengua legítima”. En: ¿Qué significa hablar?. Economía de los intercambios lingüísticos. Madrid, Akal, 1985.

Además, en la reseña *La ordenada madeja*, se advierte la **architextualidad** articulada con una mención paratextual: en el margen superior se lee *reseña*.

• En cuanto a la **hipertextualidad**, podemos advertirla en diversos textos o, mejor, conjuntos complejos de textos:

- Internet: en la red circulan una infinidad de textos o hipotextos que son incluidos en el *gran* hipertexto.
- Manuales: pensemos en el manual del ingresante, en el cual se entretajan textos instructivos (consignas), teóricos, críticos, expositivos, etc.
- También es posible reconocer la noción de hipertexto en la novela *Primavera con una...*, si visualizamos la interacción de las diversas “voces” (Graciela, Beatriz, el preso político, el amigo, el viejo, etc.).

*Concluimos destacando que:* las formas de transtextualidad que Genette discrimina pueden combinarse para producir diversos efectos de sentido en un mismo párrafo o en una secuencia de enunciados relativamente breve. Por lo tanto, se entrecruzan porque cumplen diversas funciones: contextualizar, remitir a otros textos, activar la memoria, producir respuestas, generar contratos de lectura, etc.

### **ACTIVIDADES SUGERIDAS**

a) Seleccionar dos textos *ya leídos* del programa de la cátedra: uno teórico y otro didáctico mediatizador.

b) Luego de su re-lectura analítica, identificar las formas de transtextualidad que en ellos se manifiestan a partir de diversas técnicas de síntesis (subrayado, notas marginales).

c) Producir un breve comentario en el cual se enuncien y se argumenten las formas de transtextualidad halladas en cada texto.

**TEXTO 26:**  
**PARÁFRASIS DE FRAGMENTOS TEXTUALES**

**LOS ENUNCIADOS REFERIDOS**

**MAINGUENEAU, D.:** *Introducción a los métodos de análisis del discurso. Problemas y Perspectivas.* Bs. As., Hachette, 1989. Pg.142 a 144.

...La reflexión contemporánea sobre el discurso ha impuesto efectivamente una concepción nueva de las relaciones entre el texto y su “exterior” textual: en lugar de ver en él el resultado de una elección libre por parte de una conciencia soberana, el texto (sea esto visible en la superficie o no) es considerado como el producto de un trabajo sobre textos anteriores o contemporáneos. Las relaciones intertextuales son variadas: *plagio, parodia, polémica, comentario, imitación*, etc., pero están atravesadas por el **problema de la cita, llamada enunciado referido**. En efecto, un discurso está lejos de presentarse como un conjunto homogéneo de enunciados que remiten a un sujeto único de enunciación: esta es una situación digna de tenerse en cuenta, pues sólo el hábito nos oculta hasta qué punto pueden ser complejas las relaciones entre estas diferentes fuentes de enunciación.

Se reconocen tres maneras de integrar un fragmento de discurso [*discurso citado*] en [otro discurso llamado *discurso citante*]: *el discurso directo, indirecto e indirecto libre*.

**EJEMPLOS:**

Discurso [*referido en estilo*] directo: *Pensaba en su padre, que decía “Me gustan los dulces”*

Discurso [*referido en estilo*] indirecto: *Pensaba que Juana le diría que ya no lo amaba*

Discurso [*referido en estilo*] indirecto libre: *Juan hablaba a media voz: ya tenía suficiente, eso no podía durar.*

El discurso indirecto libre [según este autor es una forma] ... bastante artificial, prácticamente reservada a la literatura novelesca...[sin embargo, es muy usada en la ensayística y en el ‘nuevo periodismo’] La oposición directo /indirecto es muy neta: en un caso se trata de un “discurso” (en el sentido de Benveniste), mientras en que el otro hay una subordinación de la segunda fuente de enunciación a la primera a través de un procedimiento de integración gramatical que confiere al enunciado referido las marcas del discurso que lo cita.

**MAINGUENEAU DISCRIMINA CUATRO TIPOS DE CITAS SEGÚN LAS FUNCIONES QUE CUMPLEN EN EL DISCURSO:**

**La cita-prueba:** se introduce una cita en el curso de una argumentación, ya sea para refutar, para defender o para sostener un argumento. Estas citas pueden ser utilizadas en razón de su contenido o simplemente a causa de su autor. En este caso se está ante una “cita-autoridad”, en la que lo único que da peso al contenido intrínseco es la firma. Estas “autoridades” varían según el discurso de que se trata: una cita extraída de la Biblia en el discurso teológico cristiano, un pensamiento del general de Gaulle para un gaullista, etc.; la cita está allí solo porque proviene del corpus de los enunciados emitidos por determinada persona.

**La cita-reliquia:** de la misma manera que, para consagrar una iglesia, se inserta en la piedra del altar la reliquia de un santo, también hay citas que no tienen otro estatus textual que el de encarnar un fragmento de “discurso verdadero”, auténtico y, en consecuencia, de autentificar el discurso citante, de conferirle el sello fundador. Así, determinado ensayo literario estará salpicado de citas tomadas de la Antigüedad grecolatina, no para probar determinada cosa, sino para manifestar su presencia a una continuidad discursiva. El caso límite se alcanza cuando la cita no tiene firma, o ni siquiera fuente atribuible, y lo único que le da sentido es, por ejemplo, el hecho de emplear la lengua latina o griega. (Basta pensar en las citas de los *Ensayos* de Montaigne, cuyo origen no se ha podido precisar, y que no son tales más que por el hecho de estar escrita en latín.)

**La cita-epígrafe:** determinada obra de lingüística, por ejemplo, se adorna con la cita de un lingüista. Todos estos epígrafes están destinados a ligar el discurso nuevo a un conjunto textual más vasto, a integrarlo en un conjunto de enunciados anteriores. Se trata de poner de manifiesto las grandes orientaciones que ha tomado el libro, de marcarlo, señalarlo como perteneciente a un conjunto definido de otros discursos.

**La cita-cultura:** nuestra cultura incluye, como componente, un conjunto indeterminado de citas de “grandes autores”, de hombres célebres o anónimos, muy manejables, que funcionan como signos de connivencia, signos de “cultura”. Este tipo de citas está muy cercano a la cita-reliquia, pero, según la formulación de Jakobson, podría decirse que predomina en ellas la “función fática”. Este conjunto de enunciados disponibles varía según las comunidades de que se trate, y unos pocos acceden a una especie de perennidad (*El que piensa bien se expresa con claridad; después de mí, el diluvio, etc.*). Estas citas no son inocentes: su función fática es esencialmente la búsqueda de una connivencia en la medida en que provocan una adhesión casi automática. El verso citado de Boileau forma parte de las evidencias para el que ha asimilado los valores transmitidos por cierto aparato escolar, y puede servir, por ejemplo, para rechazar una interpretación de los textos que no esté centrada en el sujeto-creador. Sería muy útil una topografía de los lugares comunes: ella se delinearía en función de sus lugares de circulación, de la posición de sus usuarios y de su rol discursivo. Sería también interesante estudiar la manera como se introducen: *como ha dicho muy bien X, como se ha dicho, como ha dicho el otro, es bien sabido que, etc.* Así podría señalarse quizás el estatus discursivo de estas citas.

Este inventario es muy sumario e incompleto, pero lo importante es tener conciencia de que **el estatus de una cita no es jamás neutro y remite a los fundamentos ideológicos y textuales del discurso citante:** también es difícil dar cuenta de esos estatus fuera del funcionamiento efectivo de los textos. Muy frecuentemente, la cita es “especular”, es decir que el rodeo por el intertexto es un señuelo: bajo la apariencia de dar la palabra a otros discursos, el discurso citante no hace, en realidad, otra cosa que poner en funcionamiento sus propias categorías. (...)

## ACTIVIDADES SUGERIDAS

a) Identificar y analizar en los siguientes ejemplos tomados de diversas revistas, *tipos de discurso referido en estilo directo, indirecto e indirecto libre:*

1) [Ernesto escuchó que el mayor Carrizo se comunicaba con el jefe de la Brigada, el general Joffré. “Ha habido contacto con el enemigo. Manden refuerzos”, le comunica. “Primero fijáte bien. A mí me parece que se están matando entre ustedes”, respondió el general. (...) Comida, comida, comida. “Todas nuestras conversaciones eran masturbaciones estomacales”, dice Ernesto. En la imaginación se comían 8 kilos de dulce de leche de un tirón, la torta más esponjosa, más deliciosamente gigante, cremosa. La comida era una mujer inalcanzable. “Uno se podía llegar a pelear por la receta de un puchero. Si había que ponerle batata o camote”, cuenta Carlos Giordano, otro ex combatiente. Camote y batata son la misma cosa. (...) “Nos decían ‘No van a poder llegar’ [Refiriéndose a los ingleses<sup>45</sup>], recuerda Ernesto. Y en eso, vinieron. Vinieron con todo. Con la mejor tecnología que había en ese momento.]

(*La derrota en carne propia*. En: Viva. La revista de Clarín. Sección *Memoria*. 11/06/06).

2) [Lejos de hacerse el importante, Alfredo Cahe, médico personal de Diego Maradona, Susana Giménez y Gerardo Sofovich, entre otros famosos, se muestra agradecido por recibir a *Viva* en su consultorio. De origen árabe e infancia humilde, se recibió hace 41 años y cree tener “el toque mágico de la intuición médica”. Aunque afirma que el 70 por ciento de sus pacientes son gente común, admite que la fama le llegó por otro lado: “Agradezco que Diego haya confiado en mí. Y si bien tengo diferentes títulos universitarios, no me conocen por eso, sino porque soy el médico de Diego y Susana”. (...)]

45- La aclaración, entre corchetes, es nuestra.

(Alfredo Cahe. *Profesión: Médico de “Ramos Generales”*. “Diego volvió a ser un nene”. En: Ídem. Sección *Bajo Fuego*).

3) [Los íntimos lo cuentan con alegría: “Volvió a ser la de antes. Está contenta, divertida, siempre de buen humor”. Parece que a Susana Giménez le sienta muy bien estar lejos de la pantalla chica. La diva de los teléfonos decidió tomarse un año sabático, después de un 2005 “durísimo”, según sus propias palabras...]

(Susana Giménez. *La nueva vida de la diva*. En: Ídem. Sección *Confidencial*. 11/06/06).

4) [... Y es que le pasaron cosas que no le suceden a cualquier mortal. Estuvo con Juan Pablo II y con Bill Clinton; podría poner una fundición de tantos discos de oro y platino que ganó; es embajadora de UNICEF, fue elogiada por García Márquez (“Tiene semejante poder de creación”, la piropeó)... y todo lo consiguió a caballo de su voz. (...)]

“En mis inicios nada fue un camino de rosas –abrevia ella la parte más dura de su historia-. Fue duro entrar en un mundo de adultos cuando no era más que una niña”. Habla desde Barcelona, en un alto de los ensayos de su nuevo show, que la llevará por toda España. Muchos te daban la espalda al inicio de tu carrera y hoy te reverencian. ¿Cómo les respondés? Dicen que la venganza es un plato que se come frío.

Ummm... De ninguna manera lo siento como una venganza, por suerte me acuerdo más de los que me ayudaron que de los que me dieron la espalda (...)].

(Abran cancha. Entrevista a Shakira. En: Ídem. Sección *Bajo Fuego*. 11/06/06).

5) [El doctor Roberto Emilio Barraza, autor del libro “Primeros auxilios. Guía práctica”, es un médico cirujano que ejerció su profesión durante dieciocho años en la frontera norte del país. Allí... descubrió la necesidad que tenían todas las personas de incorporar conocimientos básicos de asistencia médica, ya que cuando se producían accidentes no siempre había cerca un profesional de la salud a quien recurrir. “De la misma manera ocurre en cualquier parte del país o del mundo, es necesario preparar socorristas para que brinden una primera atención al accidentado, como paso previo a la atención médica”. Comenta y agrega: “No se trata de enseñar medicina, sino de que se puedan conocer las medidas adecuadas que debe tomar cualquier persona ante un accidentado, para que en vez de empeorar la situación, la ayuda sirva hasta que llegue el servicio idóneo”.

Es decir, los socorristas no reemplazan al médico, sirven para los primeros minutos de espera desde que se produce la emergencia hasta que llega la atención del especialista...].

(*Primeros auxilios. Todos podemos ayudar*. En: Revista tías y tíos. Año 10, N° 106, 1999).

6) [Todavía se me hace un nudo en la garganta cuando me acuerdo de lo que pasó el sábado, cuando estaba en un negocio con mi marido y Pilar, mi hija de seis años. La vendedora no tuvo mejor idea que preguntarle a la nena a quién quería más. Mi hija, sin pensar un segundo, le respondió “a papá”, mientras corría a abrazarse de sus piernas. En ese momento sentí que los ojos se me llenaban de lágrimas y hasta hoy me sigo preguntando ¿por qué?], cuenta Verónica, de 35 años.

Todos los chicos manifiestan sus preferencias por el padre o la madre desde el momento en que empiezan a andar. En general, esa elección es muy sutil y no significa que rechacen al otro...].

(*Lo quiero más a papá*. En: Ídem. Año 10, N° 106, 1999).

7) [Durante los últimos veinte años, en un laboratorio equipado con videocámaras, electrocardiogramas y una serie de instrumentos diseñados por encargo, Gottman y sus colegas han estado observando lo que sucede cuando las parejas interactúan. Él los mira cuando hablan, cuando pelean, cuando analizan sus problemas y confirman su amor. Graba las expresiones en la cara, el ritmo cardíaco y la química sanguínea. Luego vuelca su información, como si fueran piezas de rompecabezas, en una computadora. La imagen resultante, dice él, es tan clara como “una tomografía axial computada de una relación vida”. Gottman y sus colegas descubrieron que las parejas que permanecen unidas son “amables” el uno con el otro con mayor frecuencia. “Las parejas felices –afirma Gottman– mantenían una proporción de cinco a uno entre los momentos positivos y los negativos. Mientras que

las parejas que iban al divorcio, por otra parte, permitían que esa proporción estuviera por debajo de uno a uno”...].

(*Para que el amor dure*. En: Ídem. Año 10, Nº 106, 1999).

**b)** Identificar y analizar en las siguientes citas del texto de Bajtín (En: “El problema de los géneros discursivos. En: *Estética de la Creación Verbal*. Bs. As., S. XXI, 1992) *tipos de discurso referido en estilo directo, indirecto e indirecto libre* y *tipos de citas* según la clasificación de Maingueneau:

[Una famosa fórmula de Humboldt reza así: “Sin tocar la necesidad de la comunicación entre la humanidad, la lengua hubiese sido una condición necesaria del pensamiento del hombre, incluso en su eterna soledad”<sup>46</sup>. Otros investigadores, por ejemplo, los seguidores de Vossler, dieron la principal importancia a la llamada función expresiva.] 256.

[“La corriente discursiva se subdivide” o “nuestro discurso comprende...”: así suelen iniciarse, en los manuales de lingüística y gramática, así como en los estudios especiales de fonética o lexicología, los capítulos de gramática dedicados al análisis de las unidades correspondientes a la lengua. Por desgracias, también la recién aparecida gramática de la academia rusa utiliza el mismo indefinido y ambiguo término: “nuestro discurso”. He aquí el inicio de la introducción al capítulo dedicado a la fonética: “Nuestro discurso, ante todo, se subdivide en oraciones, que a su vez pueden subdividirse en combinaciones de palabras y palabras. Las palabras se separan claramente en pequeñas unidades fónicas que son sílabas... Las sílabas se fraccionan en sonidos del discurso, o fonemas...”]<sup>47</sup> 259.

[Por eso un enunciado aislado, con todo su carácter individual y creativo, no puede ser considerado como una *combinación absolutamente libre* de formas lingüísticas, según sostiene, por ejemplo, Saussure (y en esto le siguen muchos lingüistas), que contrapone el “habla” (*la parole*), como un acto estrictamente individual, al sistema de la lengua como fenómeno puramente social y obligatorio para el individuo.] 271.

[El hablante no es un Adán, por lo tanto el objeto mismo de su discurso se convierten inevitablemente en un foro donde se encuentran opiniones de los interlocutores directos... o puntos de vista, visiones del mundo, tendencias, teorías, etc.] 284.

Nota al pie [Citaré la correspondiente observación de Gógol: “No es posible calcular todos los matices y finezas de nuestro trato... Hay conocedores tales que hablarán con un terrateniente que posee doscientas almas de un modo muy diferente de que usarán con uno que tiene trescientas, y el que tiene trescientas, recibirá, a su vez, un trato distinto del que disfruta un propietario de quinientas, mientras que con este último tampoco hablarán de la misma manera que con uno que posee ochocientas almas; en una palabra, se puede ascender hasta un millón, y siempre habrá matices” (Almas muertas, cap. 3).] 287.

46- W. Humboldt, *O razlichii organizmov chelovecheskogo iazyka*, San Petesburgo, 1859, p. 51.

47- *Grammatika russkogo iazyka*, tomo 1, Moscú, 1952, p. 51.

**TEXTO 27:**  
**DIDÁCTICO MEDIATIZADOR**

**LOS DISCURSOS REFERIDOS EN LOS TEXTOS ACADÉMICOS**

**MENCIONES, CITAS Y NOTAS. NORMAS TÉCNICAS PARA USO DE FUENTES**

Siguiendo la propuesta de Bajtín / Voloshinov<sup>48</sup> es posible analizar la estructura de los párrafos en un texto como si fueran diálogos que se entablan a través del escrito; es posible distinguir el diálogo del autor con el lector, consigo mismo (posibilidad de desdoblamiento que facilita la escritura), con otros autores citados con quienes se coincide o se disiente, etc.

*Porque nuestro mismo pensamiento (filosófico, científico, artístico) se origina y se forma en el proceso de interacción y lucha con pensamientos ajenos, lo cual no puede dejar de reflejarse en la forma de la expresión verbal del nuestro... (Bajtín, 1979: 282).*

Por eso, cuando un escritor de un texto académico inserta citas de otros autores, marca gráficamente la incrustación de la palabra ajena mediante las comillas. Así, mirando la página, fácilmente se puede advertir el diálogo entre el escritor principal del texto y el autor o autores citados. Por eso en los escritos científicos y académicos, las normas de presentación formal reglamentan con rigor estas marcaciones en los cambios de voces porque representan los diferentes sujetos discursivos con los cuales se está dialogando. Es también una manera de impedir la apropiación ilegítima de ideas, el plagio, considerado tradicionalmente en el ámbito académico científico, como falta ética grave.

Con respecto las funciones de las comillas en el discurso propio, se expone Bajtín:

*...Las interrelaciones entre el discurso ajeno introducido y el resto del discurso propio... son análogas (sin ser, por supuesto, idénticas) a las relaciones que se dan entre las réplicas de un diálogo. La entonación que aísla el discurso ajeno (y que se representa en el escrito mediante comillas es un fenómeno aparte: es una especie de transposición del cambio de sujetos discursivos dentro de un enunciado. Las fronteras que se crean con este cambio son, en este caso, débiles y específicas: la expresividad del hablante penetra a través de estas fronteras y se extiende hacia el discurso ajeno (... se traduce en la entonación expresiva, y en el discurso escrito la adivinamos con precisión y la sentimos gracias al contexto que enmarca el discurso ajeno o gracias a la situación extraverbal que sugiere un matiz expresivo correspondiente). El discurso ajeno, pues, posee una expresividad doble: la propia, que es precisamente la ajena, y la expresividad del enunciado que acoge el discurso ajeno. Todo esto... puede tener lugar... allí donde... se cita explícitamente y se pone de relieve (mediante comillas): los nexos del cambio de los sujetos discursivos y sus interrelaciones dialógicas se perciben en estos casos con claridad.*

Anteriormente hemos explicado la diferencia entre discurso propio y referido, aquí queremos profundizar aspectos relacionados con el uso adecuado y correcto de las formas de discurso ‘referido’ en los textos con registros académicos y científicos específicamente.

Para ello, empezaremos por sugerir la lectura (por supuesto, lectura exploratoria) de algunos manuales o guías para la redacción de informes, monografías y/o trabajos de investigación, como por ejemplo: la obra *Tesis doctorales y trabajos de investigación (1986)* de Restituto Sierra Bravo (en especial, la sección “Citas y notas”, pg. 358). También es muy consultada en nuestros medios académicos la obra de Umberto Eco: *Cómo elaborar una tesis. Técnicas y procedimientos de inves-*

48- Cf. Documento de Cátedra Procesos Discursivos 2002 “La Centralidad del discurso referido” transferencia de la Investigación *Voces, Ecos y Silencios en la escritura...* 2000/2001. Pdas, Informe Final Inédito.

*tigación, estudio y escritura* (1977) pg, 188 y siguientes. Ambos autores presentan recomendaciones para el uso de las citas y notas de acuerdo con la más canónica tradición en las Ciencias Sociales.

Como se puede observar en estos módulos, estamos aplicando continuamente el discurso referido y todo tipo de citas. El párrafo anterior, por ejemplo, está construido con menciones de autores y remisiones a fuentes bibliográficas. Esta manera de redactar es muy frecuente en los trabajos científicos y académicos.

Además, en la mayoría de las secciones de estos módulos he utilizado la **técnica AUTOR-FECHA** para remitir al lector a la obra y la página del libro- fuente. Aclaremos algunas reglas de uso o normas técnicas:

- Cuando se usa la técnica **autor- fecha** se menciona al escritor solamente con su apellido, se agrega entre paréntesis el año de publicación de la obra y el número de página correspondiente a la edición en uso, cuyos datos de edición se consignan en la bibliografía general.
- Recomiendo tener en cuenta el siguiente detalle: según Eco (Cf. 1977:209/ 214) la fecha, año de publicación que se consigna en el texto, en el caso de un trabajo académicamente cuidadoso debería corresponder a la primera edición de la obra en el idioma de origen de la publicación; por lo tanto, requiere que la bibliografía del trabajo esté elaborada con el mismo criterio.
- Si no se dispone del dato correspondiente a esa primera edición o año de publicación, la fecha puede corresponder a la edición de la obra con la que estamos trabajando; la bibliografía por lo tanto, debe ser organizada con los mismos criterios.

La otra forma de remitir a las fuentes cuando usamos el discurso referido de otros autores consiste en la **técnica CITA - NOTA**. Esta técnica es la más tradicional y habitual en los tratados académicos, manuales, textos de estudio, etc. Las citas se insertan en el texto (entre comillas y/o con diagramación diferente al resto) y las notas de remisión a la fuente, al pie de página o al final de la sección, capítulo, etc.

#### **UNA PEQUEÑA ACLARACIÓN:**

Se suelen confundir citas y notas. Vale la pena recordar que: *la cita es el fragmento de discurso ajeno que tomamos para incluir en el nuestro. Se trata de un mecanismo de 'discurso referido'*. Podemos realizar citas directas si incluimos en nuestro trabajo fragmentos copiados textualmente de otros libros o documentos. En ese caso, al incluir en nuestro escrito el fragmento citado dentro del párrafo corresponde utilizar las comillas (tal como se utiliza en la técnica del fichaje textual). Si la cita directa es muy larga - más de tres renglones- se pueden suprimir las comillas y escribir el texto con tipografía diferente, mayor margen y menor espacio entre líneas. Por ejemplo, la siguiente cita de Sierra Bravo (1986:358) por su extensión requiere el uso de tipografía diferenciada.

*...las citas cumplen... las siguientes funciones principales:*

- *demuestran que se conocen y se han tenido en cuenta las aportaciones teóricas y empíricas, realizadas anteriormente por otros investigadores...*
- *exponen los textos de las fuentes primarias...*
- *expresan las ideas de otros autores, que sirven de ilustración, apoyo o punto de partida de las nuestras o que hacemos objeto de nuestra discusión o crítica.*
- *evitan, por último, el plagio, es decir, que presentemos como nuestras, sin hacer mención de sus autores, ideas que en realidad hemos tomado o leído de/ en las obras...*

Las citas indirectas corresponden a todas las formas de referir el discurso de otros autores transformando su redacción original. Para ampliar esta cuestión de la cita y de los mecanismos de referir el discurso, proponemos la siguiente lectura de un fragmento de la obra de Dominique Maingueneau (1989)<sup>49</sup> quien realiza una serie de consideraciones útiles acerca de los tipos de citas y sus funciones.

49- MAINGUENEAU, Dominique (1976): fragmento "Los enunciados referidos" pg. 138 a 142 (En Introducción a los métodos de análisis del discurso. Problemas y perspectivas. Bs. As., Hachette, 1989. 212 pgs.).

No parece redundante insistir en que para elaborar textos académicos/ científicos y técnicos/ profesionales podemos y debemos recurrir a lo pensado y escrito o dicho por otros; pero, según las exigencias del ámbito de circulación y recepción, deberemos utilizar las técnicas con mayor o menor rigurosidad. Utilicemos los mecanismos de discurso referido que explicamos en las páginas anteriores; es decir, aprovechemos al máximo si lo necesitamos las formas de cita, combinemos unas con otras, intercalemos nuestros propios textos con los ajenos; pero, si los espacios de producción, circulación y recepción de nuestros discursos son formales, seamos siempre cuidadosos en el manejo de las fuentes.

No es aceptable en el discurso académico ni el en campo intelectual en general, que el escritor tome la palabra ajena y se la apropie directamente, sin mencionar las fuentes; es decir ignorando (intencionalmente o no) a los enunciadores responsables de 'lo dicho'. Consideramos que el manejo adecuado, coherente y correcto de las técnicas de uso de fuentes y de las técnicas de cita son muy importantes para la producción de discursos profesionales. Más aún en el caso del estudiante de Letras o de Comunicación Social, quien por su condición de futuro 'emisor profesional' experto, no solamente no puede desconocer la normativa específica sino que deberá ser capaz de utilizarlas y explicar su sentido legitimador (o sea, ideológico) cuando fuere necesario.

Algunos escritores no respetan estas normas de escritura; en algunos casos por descuido y/o desconocimiento, y en algunas ocasiones como estrategia retórica intencional. El resultado puede ser una construcción híbrida, que Bajtín caracteriza de la siguiente manera:

Llamamos construcción híbrida al enunciado que, de acuerdo con sus características gramaticales (sintácticas) y compositivas, pertenece a un solo hablante, pero en el cual, en realidad, se mezclan dos enunciados, dos maneras de hablar, dos estilos, dos 'lenguas', dos perspectivas semánticas y axiológicas. Repetimos que entre estos enunciados, estilos, 'lenguaje' y perspectivas no existe ninguna frontera formal, compositiva ni sintáctica; la separación de voces y lenguajes en el marco de un todo sintáctico, frecuentemente en los límites de una proposición simple; incluso muchas veces la misma palabra pertenece simultáneamente a dos lenguajes, tiene dos perspectivas que se cruzan en la construcción híbrida y tienen, por lo tanto, dos sentidos contradictorios, dos acentos... Las construcciones subordinadas y las locuciones conjuntivas (ya que, porque, a causa de, a pesar de, etc.) y todas las palabras introductorias lógicas (entonces, por consiguiente, etc.) pierden la intención directa del autor, se borran las fronteras entre los enunciados propios y los ajenos. (Bajtín: 1979: 122 citado por Arán y otros, 1996: 58).

Los profesionales universitarios deberán ser expertos en el manejo de fuentes, en las normas más consensuadas y vigentes en el campo de las Ciencias Sociales, para su aplicación en los textos escritos con formatos especializados (técnicos, científicos, académicos). Esa experticia que alcanzarán solamente con la práctica en la producción textual y en su metodología, los convertirá progresivamente en agentes transmisores de normativas especializadas; seguramente podrán advertir como, con el correr del tiempo se irán constituyendo en "consultores" de otros escritores aprendices. Entonces, estas recomendaciones cobrarán - tal vez- el sentido pleno que deseamos transmitir a desde estas páginas. Tenemos la esperanza de que nuestros 'discípulos' asumirán la tarea de orientar y estimular la producción de textos en la institución y fuera de ella, con creatividad pero con sentido crítico al mismo tiempo.

## **INTERTEXTUALIDAD - INTERDISCURSO**

*Un discurso no viene al mundo en inocente soledad, sino que se construye a través de lo ya dicho en relación con lo cual toma su posición"... (M. Bajtín).*

Luego de analizar el problema del discurso referido, estamos en condiciones de incorporar estos conceptos técnicos a nuestras categorías de análisis. En general, hablamos de *intertextualidad* cuando se utilizan otros textos como fuente o materia prima para la producción de un texto nuevo.

Siguiendo a Bajtín, es posible comprender que un texto se construye como ‘mosaico de citas’, como absorción, apropiación, transformación de otros enunciados anteriores.

Cabe señalar que el concepto de *intertexto* se utiliza en el campo de los estudios semióticos y literarios. Se analizan y diferencian tipos de intertextualidad transformadora y transgresora de las normativas usuales, tanto como otras formas intertextuales que contribuyen a la consolidación de los mecanismos más formales del discurso referido y de normativas para legitimación del discurso citado.

Actualmente, en la práctica del análisis del discurso utilizan otros términos vinculados con intertextualidad. Por ejemplo, el concepto de *interdiscurso*, que se usa con un valor casi sinónimo, aunque más englobador porque remarca la relación con los componentes pragmáticos de la situación comunicativa, contextuales y extralingüísticos. En este marco *interdiscurso* se refiere a los enunciados de otros discursos de los que el enunciador se apropia para convertirlos en objeto o tema de su propio discurso; constituye un espacio discursivo donde es posible reconocer que se despliegan y entrecruzan formaciones discursivas características de una comunidad.

## **IMPORTANCIA DE LOS ELEMENTOS PARATEXTUALES EN EL TEXTO ACADÉMICO / CIENTÍFICO**

Aquí debemos retomar el tema ya tratado de los ‘paratextos’ puesto que los registros académicos son sumamente normatizados y cuidadosos en su utilización. Los elementos paratextuales tienen gran importancia, porque no solamente orientan al lector sino que refuerzan las propuestas o hipótesis teóricas y metodológicas del autor. En relación lo anterior, puntalizaremos lo siguiente:

### **SON ELEMENTOS PARATEXTUALES EN EL TEXTO ACADÉMICO /CIENTÍFICO:**

- Los títulos y subtítulos, muy usados y reveladores de la coherencia global del texto. (Generalmente, el análisis de las formas de progresión temática utilizadas para ordenar y jerarquizar temas y subtemas, permite descubrir el *plan textual* del autor).
- Las notas al pie de página y final del capítulo.
- Las formas de encabezado y cierre de página.
- Los cuadros, esquemas, diagramas, ilustraciones, tablas, estadísticas, etc.
- Los registros bibliográficos (en la bibliografía general y/o citada).
- Los índices y tablas de contenido.
- Las portadas y hojas de presentación, etc.
- Los anexos y/o apéndices, todo tipo de material complementario.
- Datos de publicación, edición, etc.

### **BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA**

CARVALLO, Silvia

*Guía para revisar y reformular textos académicos propios...* Documento de cátedra Disponible en aula virtual FHyCS

ECO, Umberto (1979)

“Las citas” pg. 188 a215 en *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Bs. As., Gedisa.

GENETTE, G. (1962)

*Palimpsestos. La literatura de segundo grado*. Madrid, Taurus, 1989. Pp. 519

----- (1987)

*Umbrales* México, Bs. As., S. XXI, 2001. Pp.355

MAINGUENEAU, Dominique (1976)

Fragmento “Los enunciados referidos” pg. 138 a 142 (En *Introducción a los métodos de análisis del discurso. Problemas y perspectivas*. Bs. As., Hachette, 1989. 212 pgs.)

SABINO, Carlos (1986)

“Diferentes tipos de trabajos científicos” pg. 19 a 29. En *Cómo hacer una tesis. Guía para la elaboración y redacción de trabajos científicos*. Bs. As., Humanitas, 1989. Pgs. 212

**TEXTO 28:**  
**DIDÁCTICO MEDIATIZADOR**

**LOS PROCESOS DE TEXTUALIZACIÓN**  
**La escritura como ‘experiencia’**

**ETAPAS Y ESTRATEGIAS DE PRODUCCIÓN**

La tarea de escritura puede ser muy compleja e intensa y por eso mismo, interesante y atractiva. Queremos considerarla en sus aspectos gratificantes –*rescatar el placer de escribir*– pero también proponemos visualizar globalmente la problemática que implica el proceso.

El proceso de escritura puede tener fases imprevisibles, reiterativas, agobiantes, y momentos de pausa o de inacción deprimentes, pero también etapas de grandes y apasionados avances, hallazgos sorpresivos y alentadores para el productor / escritor.

No olvidemos que estamos hablando de un ‘trabajo’ con el lenguaje: escribir. Este ‘trabajo’ lo cumple un ser humano; el escritor –experto o no– pone en juego sus ‘competencias’; se cansa por momentos, se fastidia y también se entusiasma, cobra vigor y energías tanto como se deprime y abandona la tarea con frecuencia.

No podemos dejar de considerar las condiciones de producción<sup>50</sup> en que se desarrolla el proceso. Es innegable que influyen en la tarea, favorable o desfavorablemente. ¿A qué llamamos *condiciones de producción*? Por ejemplo: al ambiente físico en el cual el escritor se instala, al clima que constituye su entorno (no siempre ‘facilitador’ de la tarea, bien lo sabemos). También inciden en la producción: la disponibilidad de materiales y recursos técnicos, las competencias culturales y comunicativas del propio escritor, sus condicionamientos psicológicos, estados de ánimo, de salud, etc.

Durante las últimas décadas múltiples trabajos de investigación han elaborado *modelos* que describen y explican los momentos o fases por los que atraviesa la tarea de un escritor<sup>51</sup>. Propongo estudiarlos aquí, porque mi experiencia personal y de cátedra me ha demostrado que el conocimiento de estos aspectos teóricos apoya la reflexión metadiscursiva, ayuda a tomar conciencia de operaciones intelectuales y subprocesos especializados que de otra manera quedan inadvertidos. *Desde la teoría iluminan la práctica.*

Los modelos o esquemas que presentamos en este documento o que elaboran los especialistas en el tema, son simplificaciones didácticas de operaciones altamente complejas e imprevisibles que se han esquematizado a través de las investigaciones realizadas<sup>52</sup>.

Teniendo en cuenta estas breves consideraciones previas, analicemos algunos esquemas o modelos de proceso de producción textual.

**MODELOS DE PRODUCCIÓN TEXTUAL**

Como señalamos anteriormente, todo modelo o esquema del proceso de producción textual, utilizado con fines pedagógicos, busca representar operativamente las etapas claves y puede tener diversos grados de simplificación. Un esquema o modelo lineal representa las etapas identificándolas

50- Profundizaremos en otros lugares de estos impresos aspectos relacionados con las ‘condiciones de producción’ ya que constituyen factores determinantes en el éxito de la tarea.

51- Al hablar de las competencias del escritor, incluimos como factor importante, el conocimiento que pueda tener acerca del proceso, de sus fases y características. El modo como encara la tarea de producir un escritor totalmente inexperto, que nunca ha reflexionado acerca de la escritura y sus complejidades es muy diferente del modo en que trabaja un escritor que ya sabe ‘de qué se trata’ - qué es escribir- por experiencia enriquecida mediante el análisis teórico (reflexión metadiscursiva).

52- Además del libro de Daniel Cassany Describir el escribir (Cf. Bibliografía del Programa de Cátedra) recomendamos leer CHAROLLES, Michel- GARCÍA DEBANC, Claudine: “Processus rédactionnels y pedagogía de la escritura”. (En Les activités rédactionnelles. Pratiques, N° 49, 1986) En caja de documentos de cátedra Procesos Discursivos 2002.

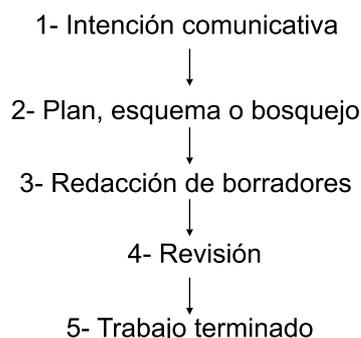
en forma secuencial; otros esquemas se presentan como *no lineales*; en ellos además de diferenciar etapas grafican aspectos relacionados con el funcionamiento del proceso, por ejemplo, su recursividad.

## MODELO LINEAL

Este esquema se explica así<sup>53</sup>:

- **La primera etapa está relacionada con la INTENCIÓN COMUNICATIVA del escritor:**

### Proceso de Producción de Texto: Etapas



*Tiene que ver con la situación de comunicación planteada (interlocutores, contextos espacio- temporales, canales, códigos, etc.); se toman decisiones relacionadas con el tema y las estrategias discursivas en función de los objetivos comunicativos que se persiguen. Es decir, un primer momento en el que se decide acerca del **qué**, el **por qué** y el **cómo** del trabajo.*

- **La segunda etapa, del PLAN (esquema o bosquejo):**

Representa el momento en que el escritor necesita fijar en frases breves o ‘pre-textos’, ideas generadas en la etapa anterior. Esta actividad junto con la anterior se puede englobar en una sola que corresponde a la acción de planificar; muchas veces se realiza en forma escrita pero se puede cumplir mentalmente (‘pensar’ en lo que se va a escribir, en el ‘proyecto discursivo’), sobre todo si el texto es breve.

Si el texto es extenso, según las situaciones y temáticas que se planteen, el escritor realizará la búsqueda de información en diversas fuentes, exploración bibliográfica, etc. Esta búsqueda, si está orientada por las decisiones iniciales y la planificación realizada, significará recoger o producir información relevante y no un ‘encontrar’ o ‘descubrir’ casual.

- **La tercera etapa: REDACCIÓN**

Es el momento en que la escritura se organiza en párrafos. El plan global, diseñado en algunos casos con criterios no lineales, estructurado en formas variadas (se pueden lograr representaciones gráficas de planes), debe encerrarse en la linealidad de la expresión escrita. Es el momento en que escribimos los ‘borradores’.

No hay escape. La estructura diseñada se debe expresar en líneas sucesivas de signos escritos que intentarán reproducir, a veces sin éxito, todo lo que en la comunicación oral dicen la voz, el gesto, la mirada y los otros factores que interactúan en el hablar o las relaciones que en el esquema se representaban en formas gráficas no lineales.

- **La cuarta etapa: REVISIÓN**

Corresponde en realidad a una actividad que acompaña todo el proceso. Esta etapa es muy importante, la investigación ha demostrado que los escritores competentes dedican mucho tiempo a la revisión, la realizan de diferentes formas según objetivos y etapas del proceso; los escritores inexpertos no la cumplen adecuadamente o directamente la omiten.

53- CARVALLO, Silvia Beatriz: (1994) La actividad discursiva y los problemas de expresión en el ingresante universitario. Serie Documentos de Trabajo. Posadas, Sec. de Investigación UNaM. Pp.40.

- **La quinta etapa** corresponde a la finalización o **cierre del proceso**.

*Superadas las revisiones sucesivas llega un momento en que el escritor considera que ha logrado ‘poner a punto’ las versiones o borradores de su trabajo y ‘decide’ que ha terminado el **TEXTO**.*

Se puede advertir al interpretar el esquema, cómo el proceso avanza desde las estructuras conceptuales esquemáticas o globalizadoras (etapas 1 y 2), hasta las estructuras lingüísticas más lineales, que exigen la organización de enunciados estructurados en forma de párrafos y pequeños textos (etapas 3 y 4).

El esquema –meramente didáctico– no debe hacernos creer que en la práctica se cumple el proceso linealmente, en forma gradual y progresiva. Por el contrario, podemos afirmar que el trabajo de producción textual se realiza en forma discontinua.

El escritor no siempre elabora un plan ajustado y perfecto, no siempre lo respeta, su intención comunicativa puede variar a lo largo del proceso y las primeras intenciones pueden ser modificadas. Veamos como se refiere a esta característica discontinua y recurrente del proceso, un reconocido estudioso del lenguaje, con el cual nos volveremos a encontrar más adelante:

*...en realidad... no decidimos primero lo que queremos decir y luego lo ataviamos con un ropaje adecuado en el contexto... El ‘contenido’ es parte de la planeación total. No existe una clara división entre el “qué” y el “cómo”; todo lenguaje es lenguaje en uso, en un contexto de situación, y todo en él está ligado a la situación... (Halliday, M.A.K.: 1978, pg. 48).*

Por lo tanto, la estructuración temática puede cambiar, tantas veces como sean necesarias para lograr los objetivos del escritor. También puede ocurrir que se desee incorporar nueva información o eliminar alguna ya incluida; los cambios, marchas y contramarchas son frecuentes.

Dice Cassany (1991: 106)

*Los escritores competentes no siempre utilizan un proceso de redacción lineal y ordenado... Contrariamente, parece que este proceso es recursivo y cíclico... puede interrumpirse en cualquier punto para empezar de nuevo...*

Sin embargo, estas reflexiones acerca de la recursividad y complejidad del proceso no impiden que se esquematicen etapas y que dicha esquematización sea valiosa para el análisis y toma de conciencia que aquí nos proponemos.

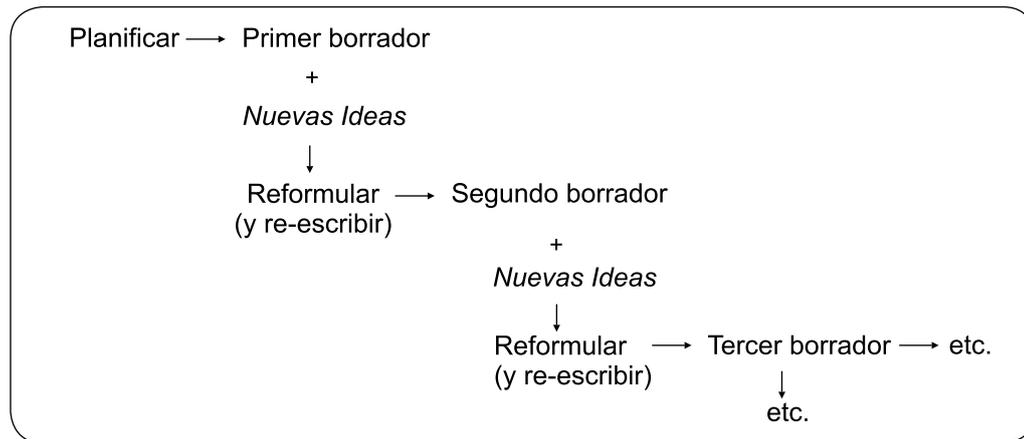
## **MODELOS NO LINEALES - RECURSIVOS**

Para analizar estos modelos o formas de esquematizar el proceso de producción, necesitamos detenernos un poco en el momento de elaboración de los “borradores” o pre-textos. Este momento marca el comienzo de la ‘textualización’ propiamente dicha. Si bien es muy difícil marcar líneas divisorias entre un momento y otro, es conveniente intentarlo porque el reconocimiento de fases es clave para la reflexión que nos planteamos.

Los ‘borradores’ tienen mucho valor en el proceso de producción textual. Desvalorizados y olvidados, manuscritos o redactados directamente en la máquina, se amontonan en los cestos de papeles como si no fueran el testimonio del esfuerzo desarrollado y de la verdadera génesis del texto<sup>54</sup>. Cuando el escritor trabaja con el procesador de textos, los borradores prácticamente se van reemplazando uno a otro sin dejar huellas. Sin embargo, el texto anterior, lo escrito antes, lo ‘previo’, lo que técnicamente denominamos ‘genotexto’ continúa siendo componente importante del proceso porque su preexistencia interactiva influye y a veces determinan la versión final.

54- Una línea actual de investigaciones - la ‘crítica genética’- se apoya en el estudio de los manuscritos y todo tipo de “prototextos” o “pretextos” que utilizan los escritores durante su trabajo

**OBSERVEMOS EL SIGUIENTE ESQUEMA:**



En la disposición de las etapas se advierte la ‘recursividad’ del proceso. Daniel Cassany en *Describir el escribir* (Cf. Pg. 107) representa gráficamente cómo se da la recursividad del proceso de producción de ‘pretextos’; cómo revisar y reescribir borradores contribuye a descubrir y/o generar nuevas ideas. Por eso decimos que: *la revisión y la reescritura de los borradores tiene valor heurístico*.

Este proceso es el que nos interesa desde el punto de vista epistemológico y pedagógico; por ello, consideramos merece un análisis minucioso. Profundicemos esta cuestión, mediante la lectura de algunas investigaciones reseñadas por Daniel Cassany.

**LECTURA**

**CASSANY, Daniel (1987):** “¿Qué es el proceso de composición?”. Pg. 101 a 116 (En: *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, Paidós, 1991 Pp. 194).

**SUGERENCIA:**

- Deténgase especialmente en el subtítulo Recursividad (pg. 107) para leer la explicación del esquema. En la misma obra, un poco más adelante Cassany incluye una reproducción del modelo de Hayes y Flower en el cual los borradores aparecen como “el texto que se va construyendo”.
- Si estudia en grupo converse e intercambie reflexiones con sus compañeros acerca de experiencias personales de escritura en las cuales se tenga en cuenta el valor “heurístico” (para crear ideas nuevas) que tienen la revisión y la reescritura de borradores.

Consideramos importante que Ud., futuro profesional universitario y especialista en Lenguaje, tome clara conciencia de la *complejidad* del proceso de producción; la reflexión acerca del proceso, también encierra en sí misma “valor heurístico”, enriquecedor y dinamizador de competencias culturales y comunicativas.

Por eso le proponemos una vuelta más de tuerca:

**CASSANY, Daniel (1987):** “Un proceso cognitivo” pg.145 a 160. En: *Describir el escribir*. Madrid, Paidós, 1991.

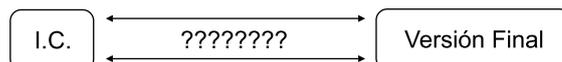
- Lea, tome notas y trate de interpretar los esquemas que presenta la obra, relacionándolos con experiencias personales.
- Analice durante su estudio el modelo de Flower y Hayes presentado por Cassany. Estos investigadores norteamericanos analizan el proceso comparándolo con el de una computadora. La analogía es válida, aunque no deja de ser - una ‘esquemización’ o ‘simplificación’.

## LA ESCRITURA COMO UNA 'EXPERIENCIA'

Decimos que cada *situación de escritura* es irrepetible. La complejidad de los elementos que la conforman y sus dinámicas interactivas se interrelacionan de manera siempre diferente. Lo mismo podemos decir con respecto a la experiencia que vive el escritor durante el proceso.

La escritura, la producción de textos implica trabajo, un trabajo intelectual con tiene características propias. Este trabajo genera un producto: el texto. Pero... ¿qué pasa entre el momento de iniciación y cierre de la tarea, cómo se pasa de las intenciones comunicativas a la última versión...?

Cassany señala esta dificultad en el conocimiento de estos procesos de producción, y las representa como 'cajas negras' que solamente se pueden penetrar a través del relato metadiscursivo y metalingüístico realizado por los propios escritores o mediante una observación de sujetos en situación de escritura y producción. (Cf. Cassany, 1999: 150).



Cada proceso de producción – por su desarrollo en el tiempo - puede ser relatado como un 'caso', como una 'historia' personal siempre inédita. Ud comprenderá mejor esto que decimos, con el ejemplo relatado por

**CASSANY, Daniel (1993):** "Ejemplos" pgs 114 - 115 (En: *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. 4ta ed. Barcelona, Grao, 1996. 128 Pgs.)

En este texto Daniel Cassany narra una experiencia de escritura, desde el punto de vista del profesor. Mucho más interesante es conocer la experiencia a través del relato autoreflexivo de su protagonista principal, el/ la escritor/a aprendiz. Por ello, es conveniente que realice continuamente autoreflexiones metadiscursivas y metalingüísticas sobre sus procesos de producción textual.

## BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

CARVALLO, Silvia - NIÑO, Fernanda (1996)

*Cartografía del umbral 95'. Tipologías en la escritura de los ingresantes*. Ponencia ante el IV Encuentro de Cientistas Sociales. Ijuí RS, 14 a 17 de mayo 1996, Volumen 2, Pg. 614 a 631.

----- (1997)

*"Universidad: ingresantes, saberes y escritura"*. Artículo en *El Territorio*, Posadas, 6-10-96.

----- (1998)

*El discurso caótico: un aporte para el análisis crítico* ponencia presentada ante el III Coloquio Latinoamericano de Análisis del Discurso ALED - Publicado en [www.argiropolis.com.ar/](http://www.argiropolis.com.ar/)

CASSANY, Daniel (1987)

*Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, Paidós, 1991, Pp. 194.

----- (1995)

*La cocina de la escritura*. Pg. 36 a 51, Cap. 2, Madrid, Anagrama.

----- (1999)

*Construir la escritura*. Barcelona, Paidós. Pp. 407.

----- (1993) b

*Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. 4ta edición. Barcelona, Grao, 1998. Pp. 128.

JITRIK, Noé

"La lectura y la escritura en su entrecruzamiento" (en *SYC* N° 1, Bs. As., nov. 1989).

----- (1987)

*Cuando leer es hacer* En *Cuadernos de Extensión Universitaria*. N° 13. UNL.

**TEXTO 29:**  
**FRAGMENTO TEXTUAL**

**IDEAS PARA DESARROLLAR LOS PROCESOS DE REDACCIÓN**

Por DANIEL CASSANY - Disponible en <http://www.upf.es/dtf/personal/danielcass/>  
Publicado en Cuadernos de pedagogía, 216, p. 82-84. Barcelona: 1993.

Maestros y alumnos estamos acostumbrados a enseñar / aprender contenidos objetivos. Sea la ortografía de las palabras, las capitales de provincia o las valencias de los elementos químicos, se trata de conocimientos fijos, concretos y referenciales, iguales para todos. El libro de texto los expone con sistematicidad, el maestro los explica, y los alumnos los pueden estudiar, memorizar y, al fin y al cabo, saber o poseer. Después se evalúan con una nota numérica, y a empezar de nuevo.

En esta secuencia típica de enseñanza, el aprendizaje se basa sobretodo en una transmisión verbal de información, que ofrece pocas posibilidades de individualización del aprendizaje o de construcción activa y personal del conocimiento. Éste se entiende –de forma más o menos velada– como algo “previo al alumno, independiente de él o ella y que existe también al margen suyo” (Postman y Weingartner 1981). Los contenidos son los mismos para todo el alumnado, al margen de sus características, necesidades e intereses.

Pero todo cambia radicalmente cuando nos planteamos desarrollar los procesos cognitivos de la redacción. Abandonamos el ámbito del saber para situarnos en los del saber hacer (habilidades, destrezas, procedimientos) y del opinar o sentir (actitudes, valores, normas, sentimientos). No se trata de acumular datos o de comprenderlos, sino de desarrollar procesos personales de redacción: aprender a buscar y ordenar ideas, a pensar en la audiencia del texto, a releer, evaluar y revisar la prosa. También se trata de establecer una relación estimulante y enriquecedora con la escritura: escribir para aprender, pasarlo bien, sentirse a gusto, sacar provecho de la herramienta epistemológica que es la letra escrita.

Los contenidos no son absolutos, objetivos ni fijos. No hay una única manera o método para escribir, del mismo modo que la relación emotiva que cada uno establece con la letra es personal e intransferible. Los procesos de redacción dependen del estilo cognitivo individual y de la personalidad de cada uno (Jensen y DiTiberio 1984). Es cierto que los buenos redactores comparten un perfil general de redacción (énfasis en la construcción del significado, elaboración de borradores, recursividad, conciencia y reflexión sobre la situación de comunicación, etc.), que no poseen los aprendices; pero cada uno utiliza unas técnicas propias de escritura y las combina a su manera. En definitiva, no hay contenidos previos e independientes al alumno: cada uno, a partir de la experiencia propia, debe desarrollar sus propias estrategias cognitivas.

Esta situación plantea un reto nuevo, apasionante –¡y también difícil!– para los docentes. Es evidente que el modelo didáctico tradicional de transmisión verbal de la información, que citaba más arriba, no tiene ninguna eficacia para estos objetivos. El maestro no posee lo que los alumnos deben aprender, estos no tienen porque reaccionar del mismo modo, ni trabajar todos al mismo ritmo, ni adoptar siempre un rol pasivo o sumiso siguiendo las órdenes del maestro. Necesitamos una nueva organización del aula, una nueva interacción maestro-alumno y alumno-alumno, nuevas actividades y ejercicios que permitan que el escritor que cada persona lleva dentro pueda emerger y crecer hasta hacerse adulto.

A continuación expongo algunas características generales que, a mi parecer, debería tener este nuevo enfoque de la enseñanza de la escritura, y la consiguiente organización del aula. Se trata de describir las condiciones óptimas para que niños y niñas en edad escolar tengan la oportunidad de desarrollar sus habilidades cognitivas con la escritura. Además de enunciar cada principio teórico y general, he intentado ofrecer sugerencias e ideas concretas que puedan servir de ejemplo. La lista no pretende ser exhaustiva ni definitiva.

## **1. LA CONCEPCIÓN DE LA ESCRITURA**

Si preguntáramos a los alumnos “qué es la escritura”, muy probablemente responderían con palabras como “ortografía, gramática, corrección”, que tienen poco o ningún atractivo para una niña o un joven. Quizás asociarían a la pregunta el libro de texto de gramática o de lengua, o el diccionario. ¡Que idea tan alejada de la realidad! Usamos las reglas de gramática, pero la escritura es mucho más. Se trata de un instrumento apasionante para relacionarse con la realidad. Podemos compararla a una lupa, a un binóculo o a un telescopio, que permiten explorar objetos, paisajes o estrellas con más detalle y precisión; nos permiten observar todo lo que deseamos y mejor, más a fondo: darnos cuenta de los detalles, aprender, imaginar, reflexionar y gozar de belleza de la realidad (¡o de la invención!). La escritura puede ser comunicativa, creativa, pedagógica o terapéutica.

Sólo si conseguimos cambiar esta percepción pobre y limitada de la escritura, podremos motivar a los alumnos. Sólo si éstos experimentan por sí mismos el provecho, las funciones y el placer derivados de la letra, estarán realmente interesados en escribir y en desarrollar los procesos necesarios para hacerlo. A mi entender, sólo hay un camino posible para conseguirlo: buscar experiencias que impliquen emocionalmente a las personas de los alumnos; usar lo escrito para explorar su mundo personal: lo que les gusta, interesa o preocupa.

La escritura extensiva (diarios íntimos, libros de notas o cuadernos de reflexión y aprendizaje...) es la mejor actividad para este fin. Se trata de llevar un cuaderno en el que el alumno anota periódicamente, a iniciativa propia y sin intervención del maestro, las experiencias diarias que más le interesen (sensaciones, ideas, intereses...). Se valora la cantidad de escritura (más que la calidad), su valor epistemológico (por encima del comunicativo); y se propone desarrollar buenas actitudes hacia la escritura: crear confianza, consolidar hábitos, formar buenas opiniones, etc. Además, el cuaderno constituye una materia prima de primera calidad para elaborar después otros textos.

## **2. ROLES DE MAESTRO Y DE ALUMNO**

Los maestros detentamos la autoridad absoluta en el aula. Lo decidimos todo: qué tiene que escribir el alumno, sobre qué tema, cuándo, de qué forma, en cuánto tiempo, cuándo tiene que entregarlo, cómo lo corregiremos, qué nota le pondremos, etc. El alumno tiene el deber de obedecer todas las instrucciones y sólo el derecho de pedir aclaraciones. Trabaja como si fuera un secretario o un escriba a las órdenes de un jefe autoritario. ¿Puede realmente sentirse interesado por la escritura, en estas circunstancias? ¿Tendríamos nosotros mismos ganas de escribir en su posición?

Para que el alumno pueda experimentar en profundidad la escritura, debe gozar de más libertad. Los maestros tenemos que ceder parte de nuestra autoridad para que los alumnos puedan asumir los derechos y las obligaciones derivadas de la tarea de autor. Como el artista que trabaja solo en su estudio, amo y señor de sus lienzos, así mismo el alumno debe poder elegir el tema, el tipo de texto, la manera de trabajar, el estilo, etc. El maestro no puede usurpar el protagonismo del autor en su obra. Debemos convertirnos en asesores o críticos de la tarea: leer, comprender el texto, contrastar nuestra interpretación con las intenciones del autor. Tenemos que actuar como un guía de montaña que marca el camino a seguir y ofrece recursos y técnicas para escalar mejor. Debemos reconvertir la antigua autocracia escolar en una democracia participativa, en qué maestros y alumnos negociemos la actividad del aula.

## **3. DESARROLLAR AUTONOMÍA Y RESPONSABILIDAD EN EL ALUMNO**

Un aula más democrática y humanista es la base para potenciar la autonomía y la responsabilidad del alumno. La clase debe ser un espacio libre para que la individualidad de cada escritor se muestre en todas sus características. Cuando pretendemos desarrollar la autonomía del proceso de redacción, nada más absurdo que obligar a todos a escribir al mismo ritmo, con las mismas técnicas, el mismo texto, disponiendo del mismo tiempo, recibiendo una misma corrección, interactuando del

mismo modo con el maestro. Si cada uno debe encontrar su propio camino de redacción, es lógico que los alumnos discrepen en las técnicas y métodos preferidos de escritura. Unos alumnos se sentirán a gusto con los mapas conceptuales y demás esquemas para clasificar ideas, mientras que otros escogerán la escritura automática o a chorro; y unos terceros, el torbellino de ideas o las técnicas de formulación de preguntas. Habrá quien necesite la guía constante del maestro; y otros que se lanzarán a escribir a su aire, sin problemas, etc.

Nuestro deber como maestros consiste no sólo en respetar los rasgos individuales de cada alumno, sino en potenciar su autonomía y su responsabilidad, de acuerdo con su personalidad. Debemos presentar una variada y completa gama de técnicas, recursos y ejercicios para que los alumnos puedan elegir sus herramientas preferidas para escribir, las más apropiadas a su estilo cognitivo y su carácter. También tendremos que adaptarnos a las necesidades de cada uno: respetar los ritmos y los estilos distintos, dejar más tiempo para los más lentos, etc. Sólo a partir del contacto personal con cada alumno podremos ayudarle a superar sus dificultades.

#### **4. ÉNFASIS EN EL PROCESO DE ESCRITURA**

Deberes corrientes de escritura: “Para la semana que viene, escribe una redacción de doscientas palabras sobre el tema de si te gusta más bañarte o ducharte”. Especificamos los detalles del producto final que debe presentarse: tipo de texto, extensión y tema. No decimos nada del modo como se puede conseguir, del método de trabajo o de los procesos de composición. El alumno deberá espabilarse solo. Nadie le ha contado qué hacer ni cómo actuar. Entonces, es lógico que empiece a anotar lo primero que se le ocurra sobre el tema y que dé por concluida la tarea cuando llegue al final de la hoja, sin ningún tipo de elaboración del significado ni revisión.

Imaginemos –¡por desgracia no me parece nada descabellado!– que todos los ejercicios del curso y de cada año tengan las mismas características. El alumno finalizará su escolarización habiendo consolidado estos hábitos, sin haber desarrollado sus estrategias de buscar y ordenar ideas, formularlas por escrito o revisarlas. Muy probablemente habrá consolidado los tópicos prejuicios sociales de creer que la revisión es innecesaria, que los errores son perniciosos y síntomas de incapacidad, o que el significado del texto llega con la “inspiración”. Entonces ya será muy tarde –y más difícil– enderezar esta situación.

Muy al contrario, las instrucciones y los deberes de redacción deben poner más énfasis en el proceso de redacción que en el producto. Deberíamos decir: ¿Cuándo te bañaste por última vez? ¿Qué recuerdas? ¿Qué es lo que más te gusta de bañarte? Apúntalo en una lista. Diez minutos más tarde: ¿Y ducharte? Qué es lo que te gusta más de ducharte? Haz otra lista de ideas. Después: Lee en voz alta lo que has escrito a dos compañeros, compáralo con lo que han escrito ellos. Y después: ¿Prefieres ducharte o bañarte? ¿Por qué? Escribe una pequeña justificación de tu opinión. Y no acabamos aquí: ¿Cuántos párrafos has escrito? Agrupa las ideas en apartados o párrafos. Etc. De esta manera ayudamos los alumnos a construir el significado del texto, damos pautas sobre la forma que debe tener el escrito y la manera de conseguirlo. En definitiva, colaboramos realmente a que puedan desarrollar sus propias estrategias de composición.

#### **5. ÉNFASIS EN LOS BORRADORES**

Aunque el proceso de escritura sea largo y requiera numerosos borradores, pruebas y ensayos, nuestra cultura escrita sólo valora, publica o difunde el producto terminado. Sólo podemos ver libros, periódicos, propaganda o escritos en su versión final: perfectos, correctos, sin errores. [Aunque sea entre corchetes, es curioso constatar que no ocurre lo mismo con otras actividades como las artes plásticas o la arquitectura, en que es corriente e incluso normal que se expongan y comenten en público bocetos, croquis o planos de las obras que se están elaborando]. Cuando leemos algo acabado, nada hace sospechar que el texto haya tenido formulaciones previas con errores, lagunas y todo tipo de imperfecciones. Los alumnos acaban pensando que el texto “nace” directamente en su versión final.

Por otra parte, uno de los valores importantes de la escuela ha sido tradicionalmente la presentación pulida y limpia de los escritos -y me parece muy aceptable. Pero al castigarse tan a menudo las tachaduras y correcciones, como si fueran una señal de torpeza o dejadez, ¿no estamos fomentando indirectamente que los alumnos escriban sin reformular y que sólo den valor a las versiones acabadas y pasadas en limpio? Los alumnos tiran los borradores, se resisten a mostrarlos al maestro y a sus compañeros, incluso sienten vergüenza.

Al contrario, creo que maestros y alumnos deberíamos desarrollar sensibilidad respecto a los borradores. Deberíamos tratarlos como si fueran bocetos o ensayos de pinturas: guardarlos siempre, archivarlos, leerlos, corregirlos, exponerlos en público, comentarlos. Por ejemplo, ¿no sería bonito colgar en la pared del aula el conjunto de esquemas, borradores y escritos que haya elaborado un alumno o un maestro -¡o un escritor famoso!- para ver así el proceso de redacción que ha seguido?

## **6. EL MAESTRO ESCRIBE CON LOS ALUMNOS**

Los alumnos escriben poco en el aula (quizás porque los maestros pensamos que es un derroche innecesario de tiempo). Suelen trabajar más en su casa, haciendo deberes, solos, sin nadie que les guíe o que les muestre como hacerlo. De este modo, se acostumbran a escribir sin haber visto antes a nadie haciéndolo, sin tener modelos de, por ejemplo, como buscar ideas, trazar un mapa, revisar, reformular una frase, etc. Carecen absolutamente de modelos a seguir o imitar. Me pregunto, ¿es posible aprender a conducir sin modelos a seguir?

Creo que como maestros tenemos el deber de dar ejemplo y ponernos a escribir en clase con nuestros alumnos. Podemos hacerlo de muchas maneras: en la pizarra (haciendo esquemas, mapas, torbellinos de ideas, verbalizando en voz alta nuestros pensamientos, etc.), en los cuadernos (reformulando frases, apuntando ideas nuevas), reescribiendo una redacción de un alumno (para mostrar como puede revisarse), trayendo a clase nuestros propios escritos y borradores y contando como hemos trabajado, etc. Lo importante es que el alumno tenga modelos a imitar y que se dé cuenta de los pasos que debe o puede seguir para escribir.

En conjunto, estos seis puntos básicos y generales proponen una nueva didáctica para la escritura. No sólo modifican los objetivos de aprendizaje, sino también la concepción de lo que es escribir (y, en consecuencia, de lo que es la lengua y la gramática), la distribución de la autoridad en el aula (quién decide qué hacer, cómo y cuándo), los roles que deben ejercer maestro y alumno (o tutor y autor) y sus responsabilidades, y las actividades más provechosas para el futuro escritor. No podemos olvidar otros aspectos también importantes, aunque posiblemente más difundidos, como la tipología de textos, de ejercicios, la organización de la corrección, etc. Pero quizás los puntos más básicos, las auténticas raíces de la planta, sean los puntos anteriores.

*Daniel Cassany*

## TEXTO 30

### DIDÁCTICO

#### GUIA PARA REVISAR Y REFORMULAR TEXTOS ACADÉMICOS PROPIOS

Todo estudiante universitario necesita producir continuamente textos académicos para superar requisitos de evaluación. Para ello, debe tener en cuenta que un texto escrito tiene siempre un dinamismo interior; que una *versión* ‘final’ de un texto escrito ‘aparentemente concluida’ siempre puede ser reformulada y transformarse nuevamente en ‘borrador’ de otra producción discursiva.

Esto es así porque la actividad académica universitaria exige la lectura continua de bibliografía y la actualización constante de información; por ejemplo, la que llega a través de publicaciones especializadas. El escritor / estudiante puede operar con los textos que ha producido y adecuarlos a los cambios contextuales o bien, a nuevos objetivos comunicativos. Deberá entonces realizar con ellos operaciones de *transformación o reformulación*.

#### PARA REFORMULAR TEXTOS PROPIOS: TAREAS DE REVISIÓN – PUESTA A PUNTO- AUTOEVALUACIÓN

##### ACERCA DEL PROCESO:

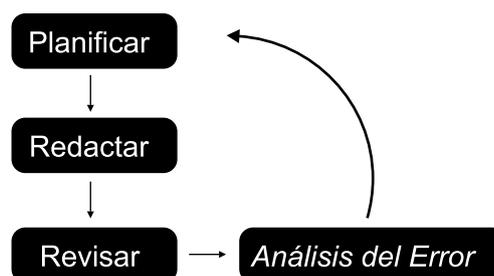
- La producción de textos académicos requiere etapas sucesivas de revisión y re- escritura, en las que cada versión es solamente una más de las tantas textualizaciones posibles.
- La interacción oral con un lector crítico (el docente o un compañero de estudios) favorece el proceso de revisión y autocorrección de la producción escrita.
- La revisión puede ser más eficaz si se apoya en un instrumento metodológico que guíe o apoye la identificación de características textuales (grilla o lista de control).
- Este instrumento de autocontrol o *grilla* debe ser adaptado en cada caso, en cada situación de uso, para cada tipo de producción textual (a través de un proceso de apropiación).

##### ACERCA DEL ERROR:

- es una desviación de lo esperable, de lo aceptado (normas, reglas, cánones, etc.).
- es inadvertido por lo tanto, no es consciente ni voluntario.
- si se detecta puede ser identificado y superado.
- si es repetido, no es casual.

**¿Qué es el Análisis del Error?** Es una estrategia de autocontrol válida para lograr producciones escritas más eficaces. Por ello, se insiste en la importancia de la ‘lectura crítica’ para revisar escritos propios.

#### PROCESO DE PRODUCCIÓN TEXTUAL (PPT): ETAPAS



## ADECUACIÓN, COHERENCIA Y CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA

Son criterios de aceptabilidad que usamos para la evaluación de la producción textual en el ámbito académico.

La *Adecuación* se define como la relación entre el texto y la situación comunicativa en que se inserta el texto (tema/ situación: qué se dice, por qué, para qué, quiénes son interlocutores, dónde, cuándo, cómo, etc.). Esto significa considerar las normas pragmáticas que sirven para ajustar el texto a las condiciones sociales vigentes, que marcan no solamente *qué decir y cómo*, sino que también orientan acerca de *si conviene o no* decir lo que se dice. En primera instancia coincide con el uso que en nuestro medio se hace de este vocablo, aceptado en forma bastante generalizada.

Es interesante pensar casos de usos inadecuados en relación con los géneros académicos. Por ejemplo: si se propone la redacción de una monografía, es inadecuado plantear temas que no se reconocen como problemáticas propias del campo de estudio. También es considerado inadecuado el uso de ‘jergas’ o formas de la oralidad cotidiana. Otro tipo de inadecuaciones son las relacionadas con las superestructuras textuales propias de las clases genéricas; por ejemplo: según algunos autores es inadecuado incluir citas en las conclusiones de una monografía, anunciar las conclusiones en la introducción, no transparentar las fuentes utilizadas, apropiarse del discurso ajeno sin mencionar autorías, formular opiniones sin argumentación o fundamentos explícitos, abusar del lenguaje poético, expresivo o apelativo.

El concepto de *Coherencia*, se relaciona con la congruencia lógica entre los elementos conceptuales, informaciones, relatos, descripciones, etc. (o contenidos) del discurso. Los juicios acerca de si un texto es coherente o no, se basan fundamentalmente en el análisis de la selección de la información relevante y en la estructuración o arquitectura temática que presenta. Es decir, la coherencia o incoherencia remite a la Progresión Temática o plan textual. Las incoherencias más flagrantes son las omisiones –saltos o vacíos– de información necesaria, ambigüedades, polisemia excesiva, pérdida del hilo temático o del orden lógico, etc.

El criterio de *Corrección lingüística* es usado tradicionalmente para referirse a las estructuras más superficiales (nivel notacional, morfosintáctico y léxico- semántico). Este nivel incluye los mecanismos de “cohesión”, que consisten en el establecimiento de “ligaduras” de superficie entre los enunciados o las partes estructurales del texto. Los indicadores principales de corrección son: puntuación, orden sintáctico, concordancia, uso de conectores, pronombres, etc. Las faltas de ortografía, léxicas y sintácticas suelen ser sobre valoradas. En las listas de control o grillas para evaluación, son causa de descuento de puntos<sup>55</sup>.

Los calificativos de *adecuado, coherente o correcto* son juicios valorativos, se generan en un proceso de atribución en el cual se procede por defecto (Cf. Coseriu, E.: 1988). Esto quiere decir que el texto correcto *adecuado o coherente, según los casos*, no provoca reacciones especiales en el receptor; en cambio, *el error o la falla se advierte fácilmente*, ya que son desviaciones de lo esperable que causan molestias o interferencias comunicativas durante la lectura.

Dice Cassany (1993) que los escritores competentes saben que deben revisar su escritura; elaboran *varios* borradores y sólo dan por terminados sus trabajos después de controlarlos con mucha autocrítica. Un escritor aprendiz no siempre revisa integralmente sus trabajos y cuando lo hace generalmente carece de criterios para descubrir los errores. *Sin embargo, esto no debe inhibir al escritor novato*. Los problemas de escritura son frecuentes, aún en los escritores expertos. Es por eso destacamos la importancia de *la revisión* en este breve análisis del proceso de producción.

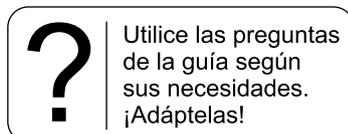
La GUIA PARA AUTOEVALUACIÓN DE TRABAJOS que sigue consiste en una serie de preguntas para orientar al escritor aprendiz durante la revisión de su propia escritura teniendo en cuenta las tres propiedades textuales que definimos antes:

### ADECUACION - COHERENCIA- CORRECCION LINGÜÍSTICA

55- (Cf. Cassany “Criterios para evaluar el producto escrito” Fotocopia s/d en Doc. de Cátedra de Procesos Discursivos 2002).

Esta guía propone dos momentos para realizar la revisión. Primero una revisión global o ‘macrotextual’, teniendo en cuenta los aspectos estructurales, pragmáticos y de coherencia. Luego, se procede a una revisión más analítica, controlando detalles ‘microestructurales’.

Nuestra propuesta para autocontrol tiene dos formas textuales diferentes: primero como una serie de preguntas para ayudar al aprendiz de escritor a lograr la reflexión ‘metadiscursiva’ y ‘metalingüística’. Luego, sintetizamos indicadores en un listado que llamamos ‘GRILLA’.



## GUÍA PARA (AUTO) REVISIÓN DE TRABAJOS ESCRITOS ACADÉMICOS

• Primer momento —————> Revisemos globalmente:

Como productores responsables de textos académicos: ¿Hemos cumplido con los objetivos propuestos al comenzar a escribir? Siempre conviene revisarlos y reajustarlos auto- preguntando, por ejemplo:

¿Logré decir lo que quería decir? ¿Me quedaron ideas incompletas o lagunas informativas? ¿Pensé en mi futuro lector?... Nuestro texto debe ser respetuoso de los derechos del otro (es decir, del lector). ¡Cuidado! No olvidemos que el lector –por más que sea un profesor o un ayudante de cátedra– no es un ‘corrector’. Tampoco debemos pedirle excesiva cooperación. Generalmente, el lector académico espera un texto adecuado, coherente y correcto. Por lo tanto, para lograr un escrito aceptable, el escritor debe revisar todo lo posible evitando las interferencias que provoquen interrupciones reiteradas o el abandono de la lectura. Por lo tanto revisemos nuestros textos pensando en el lector académico que conocemos y podemos prefigurar.

Si existió un plan o proyecto inicial ¿sirvió como base para comenzar a producir ideas? ¿Esas ideas- fuerza me llevaron hacia la primera intención comunicativa o no? Tal vez ‘me fui por las ramas’, utilicé muchas digresiones y no concreté la intención global, no llegué a redondear el tema. ¿Incluí todos los datos necesarios para que pueda entender las ideas centrales de mi escrito?

Revisemos la estructura para ver si hemos logrado textualizar en forma aceptable de acuerdo con las exigencias de los géneros académicos:

- La **INTRODUCCIÓN** o apertura: ¿existe?... todo texto académico bien construido se presenta de alguna manera al lector: ¿sirve *esta* introducción para presentar el tema y los objetivos?, ¿explica el qué, el por qué, el para qué y el cómo del trabajo?

- En el **DESARROLLO** o cuerpo del texto: ¿hay paratextos para orientar la lectura?... ¿organicé partes, capítulos o secciones?, ¿tienen títulos y subtítulos (o intertítulos) cohesionados, conectados semánticamente entre sí?, ¿reflejan ordenamiento global, tienen un hilo conductor (PT)? ¿son coherentes con el contenido desarrollado? ¿representan brevemente la idea central o tema de cada parte, capítulo o sección?

- La **CONCLUSIÓN**: ¿cierra verdaderamente el texto? No debe agregar información totalmente nueva, generalmente retoma o sintetiza en frases breves las ideas del desarrollo.

Si el trabajo es largo, seguramente incluye **ÍNDICE**. Veamos: ¿es claro?, ¿cumple su función de evidenciar el encadenamiento de temas y subtemas? (progresión temática).

- En cuanto a la bibliografía ¿He respetado las normas de asiento bibliográfico? ¿Está completa y ordenada la **BIBLIOGRAFÍA GENERAL O FINAL**?

- Si hay **ANEXOS**: ¿se integran con el texto o se agregan al final del trabajo? En el último caso, ¿existe algún tipo de indicación o marcación en el texto que guíe su lectura? ¿Se respetan las normas de presentación formal?: márgenes, sangrías, dos espacios entre renglones, disposición de citas/notas, etc.

Conviene presentar los trabajos con:

- Portada (hoja de presentación con datos institucionales y de autoría)
- Índice (ubicación optativa, puede colocarse al final del trabajo)
- Introducción, presentación o apertura diferenciada del desarrollo o cuerpo del trabajo
- Conclusión o cierre breve y en relación con la extensión del trabajo.
- Bibliografía (pertinente y con asientos bibliográficos según los requisitos académicos)
- Anexos y apéndices (si corresponden)

• Segundo momento —————> Revisemos detalles

Vamos por partes, realizando diferentes tipos de lectura para controlar la escritura (horizontal, línea por línea; vertical, salteada, cruzada, armando índices, redes de ideas, títulos y subtítulos, por secciones, etc.) Palabra por palabra, frase por frase, punto por punto. Necesitamos tiempo para esta tarea, no podemos hacerla bien si estamos apurados...

Revisemos el léxico: Marquemos las palabras más repetidas (campo léxico semántico) teniendo en cuenta su valor temático. Reflexiones posibles: Quizás utilizo palabras imprecisas que no corresponden exactamente a lo que quiero decir. Tal vez repito innecesariamente términos, ¿soy muy redundante? Tal vez me puse muy técnico. Si es así, ¿hice las aclaraciones de términos técnicos necesarias para la comprensión del sentido en este contexto? ¿Pensé en quién leerá mi trabajo (receptor)?

¿Tuve en cuenta el carácter informativo del texto? ¿Mantuve el uso de los niveles de lengua correspondientes al registro de este tipo de texto: escolarizado, técnico, formal y general? Si escribo frases apelativas y/o expresivas, debo tener cuidado de que no conformen secuencias dominantes. Es necesario que guarden un cierto equilibrio con las secuencias expositivas – argumentativas que deben ser dominantes en las clases textuales como el informe, la monografía o el ensayo académico.

¿Mantuve el uso de la persona gramatical? (Se refleja en los pronombres y verbos). Si al empezar a escribir opté por la forma personal, por ejemplo: verbos y pronombres en primera persona del plural (observamos, consideramos, etc.), ¿mantengo el uso en todo el texto, o voy mezclando formas personales con las impersonales...?<sup>56</sup>

Si uso la narración como estrategia discursiva: ¿mantuve el uso de los tiempos verbales en forma correcta, respetando la norma que establece para el relato el predominio del pretérito indefinido o perfecto simple para el relato y el tiempo presente, para los comentarios?

Los párrafos: recordemos, son unidades gráficas, conviene controlar su presentación ante la mirada del lector. Muchas veces son excesivamente largos, difíciles de leer. Tal vez convenga separar las ideas en oraciones más breves. Usemos puntos seguidos y aparte, respetando la norma de no acumular ideas en el párrafo (regla de unidad temática). Tratemos de lograr la extensión equilibrada de las secuencias.

Cada párrafo -señala Bajtín- es como un parlamento de un diálogo, cada blanco entre ellos es como una pausa que permite al lector, pensar, imaginar o crear alguna forma de *respuesta es decir, de comprensión*.

También conviene evitar el exceso de comas, pues en textos como éstos que se escriben para ser leídos con la vista (no para ser escuchados) podemos evitar marcar las pausas breves no significativas que son imprescindibles para la oralidad.

En relación con el Discurso Referido: Los textos citados, ¿se articulan y enlazan con el texto redactado? Las citas elegidas: ¿son realmente necesarias?, ¿agregan información o sobran?, ¿se las explica en cada caso o se las presenta luego de un análisis que las requiere como prueba? ¡Cuidado!: no es adecuado incluir citas muy largas (salvo casos especiales).

Por otra parte: ¿Cumpló con la *norma* de citar con datos completos las fuentes utilizadas, los autores citados? Recordemos que esto tiene que ver evitar el ‘plagio’, con la honestidad profesional,

56- Por ejemplo, en esta guía se ha optado por la forma personalizada; sin embargo, es posible observar cómo se juega (intencional y estratégicamente) con formas enunciativas propias del discurso pedagógico: pasajes en primera persona plural (debemos, nos conviene, etc...) y secuencias en primera persona singular (¿cumpló con...?, ¿mantengo el uso de...? etc.).

el respeto de la *propiedad intelectual*. Por eso no, olvidemos usar los signos reglamentarios para la cita directa (comillas o tipografía diferente de menor tamaño, puntos suspensivos para indicar supresiones).

Si en vez de citas directas uso formas indirectas, hago paráfrasis, glosas, comentarios; es decir, digo con mis palabras ideas ajenas: ¿cito o menciono en todos los casos a los autores correspondientes?... Se debe usar la abreviatura *Cf.* indicativa de la cita indirecta o alguna otra forma equivalente, como *compárese, véase*.

¿Mantengo coherentemente en el trabajo la técnica para remitir a las fuentes? (Cita-nota al pie de página/ cita-nota al final del capítulo/ autor-fecha). ¿Uso las comillas cuando corresponde?... ¿No olvido los números de páginas en las notas al pie?

Finalmente: ¿Revisé mi trabajo con suficiente RIGOR Y AUTOCRITICA? Reúna fuerzas y tiempo para ello, advertir los errores no es tarea fácil. Cuesta asumirlos. Pero luego, la satisfacción por el texto trabajado y pulido es mayor...

### ÚLTIMO CONSEJO:

DEJE QUE EL TEXTO 'REPOSE' ANTES DE LA REVISIÓN FINAL.



**RECUERDE:** *Conviene realizar la revisión en distintas oportunidades. ¡Intente tomar el lugar del lector! Si deja 'reposar' el texto después de terminado el proceso de redacción, cuando vuelva a revisarlo habrá tomado cierta distancia, que facilitará el descubrimiento y análisis de errores.*

*Un día, una semana - a veces unas horas - podrán ser suficientes. La duración del 'reposo' dependerá de sus propios tiempos (fechas, plazos para entregar el trabajo, otras actividades, etc.)...*

## **GRILLA PARA REVISIÓN Y AUTOEVALUACIÓN DE TRABAJOS ESCRITOS** (TEXTOS INFORMATIVOS ACADÉMICOS)

### **ADECUACIÓN: NORMAS PRAGMÁTICAS (TEXTO- CONTEXTO)**

- Relación entre: tema/ objetivos comunicativos/ género discursivo: (qué/ por qué y para qué a quién, etc.).
- Selección de estrategias discursivas: predominio de secuencias expositivas, descriptivas, explicativas, argumentativas.
- Uso de mecanismos para desarrollar párrafos: discurso referido (directo e indirecto), ejemplos, contrastes, analogías, paralelismos, preguntas retóricas, etc.
- Registro académico: discurso INFORMATIVO- escrito -formal- general / técnico (con escasa presencia de funciones lingüísticas no informativas y variedades que no corresponden al registro académico; uso prudente de recursos retóricos).
- Modalización: uso preferente de modalidad aseverativa - ajuste con otras modalidades: dubitativa/ exhortativa / desiderativa, etc.
- Presentación gral. del texto: estructura genérica (introducción- desarrollo- conclusión) / diagramación / sangrías y márgenes / índices / bibliografía / anexos y apéndices.

### **COHERENCIA: NORMAS DE COHERENCIA INTERNA CO-TEXTUAL / LÓGICAS (PERTINENCIA Y ESTRUCTURACIÓN DE LA INFORMACIÓN)**

- ambigüedades (falta de precisión / inconsistencias)
- contradicciones
- omisiones (información incompleta, abuso de presupuestos implícitos)
- redundancias excesivas
- desorden
- pérdida de tema
- saltos temáticos

### **CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA: NORMAS LINGÜÍSTICAS (SEMÁNTICAS, MORFOSINTÁCTICAS, LÉXICAS Y GRÁFICAS)**

#### **EN EL USO DE LAS PALABRAS (NIVEL NOTACIONAL – LÉXICO)**

- vocabulario (pobre o escaso, reiteraciones léxicas).
- ortografía
- mayúsculas
- acentuación
- tipos de letras

#### **EN EL TEXTO (SECUENCIAS DE ORACIONES/PÁRRAFOS)**

(Uso de mecanismos de cohesión /formas de relación entre componentes sintácticos)

- puntuación
- concordancia sustantivo/ verbo, sustantivo/ adjetivo, pronombre/antecedente
- orden sintáctico
- extensión de las secuencias de oraciones
- uso de coordinantes y subordinantes (nexos intraoracionales)
- uso de conectores entre enunciados y párrafos (mecanismos de cohesión)
- articulación de citas (directas, paráfrasis, formas mixtas) con el discurso propio
- mecanismos de sustitución o sinonimia
- uso de pronombres (selección incorrecta del pronombre, pérdida de antecedente, etc.)
- uso de verbos (tiempos del relato y del comentario)
- uso de voz pasiva y activa
- verboides: gerundios incorrectos
- personas gramaticales en los verbos
- uso de signos auxiliares: (“ ”! ¿? - [ ] )

## TEXTO 31:

### PARA FUTUROS PROFESORES: DECÁLOGO DIDÁCTICO DE LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN

<http://www.upf.es//dtf/personal/danielcass>

Este decálogo de la enseñanza de la redacción tomó cuerpo en distintas charlas y cursos de formación con docentes, como recurso para sintetizar en unas pocas consignas, que resultaran útiles y prácticas, la investigación actual sobre didáctica de la composición. Se divulgó en fotocopia y con formato de esquema, únicamente con los diez títulos. En 1999 desarrollé un poco cada uno de los puntos, para publicarlo como conclusión de un artículo divulgativo en una revista colombiana (*Alegría de enseñar. La revista para maestros y padres*, 40, 22-28, septiembre), con el título “Actitudes y valores sobre la composición escrita”. Para esta edición en *Glosas Didácticas* he desarrollado algo más el texto, además de darle un tono más informal, que fomente la crítica y el debate.

#### 1. EL APRENDIZ ESCRIBE EN CLASE

Muchos docentes creen que se emplea mejor el tiempo de clase explicando reglas gramaticales y estudiando el libro de texto, mientras que la práctica de la composición -¡al ser una tarea supuestamente individual y silenciosa!- puede realizarla el aprendiz en su casa, como deberes de la asignatura. Así, quizá sin darnos cuenta, estigmatizamos la habilidad de escribir con todas las connotaciones negativas - aburrimiento, obligación, soledad, carga complementaria - que tienen los deberes. Y también impedimos que el aprendiz pueda mostrar como escribe en clase (que pueda socializar sus procesos cognitivos de escritura), que pueda ver como escriben otros compañeros y el propio docente, que pueda colaborar con sus compañeros en la elaboración de lo que algunos psicólogos consideran que es una actividad de compleja dificultad cognitiva. Si lo importante es aprender a comunicar, a significar -como sugiere la literatura psicopedagógica y lingüística e incluso los currículos, ¿verdad?-, pues dejemos escribir a los alumnos en clase, para que realmente practiquen y aprendan a hacerlo. No sólo aprenderán escritura; aprenderán mucho más: a reflexionar, a desarrollar ideas, a compartir, a analizar la lengua.

#### 2. EL APRENDIZ ESCRIBE COOPERATIVAMENTE: COLABORA CON OTROS

Las tareas de escritura deben fomentar la interrelación entre aprendices. Si aceptamos que el lenguaje es social y que se adquiere y desarrolla a partir de la interacción con la comunidad, las tareas deben fomentar la ayuda entre aprendices. Los compañeros pueden ayudar a un autor aprendiz a buscar ideas, a organizarlas, a revisar los borradores, etc. ¿Qué sentido tiene prohibir copiar o aislar al alumno de sus compañeros, si - como dice el filósofo - no hablamos a través de la lengua, sino que la lengua habla a través nuestro? ¿Qué provecho tiene enseñar a usar la escritura de modo individual si luego la comunidad exige autores cooperadores que sepan trabajar en equipo?

#### 3. EL APRENDIZ HABLA DE LO QUE ESCRIBE CON COMPAÑEROS Y DOCENTES

Hablar y escuchar, conversar, interactuar, es el principal instrumento de aprendizaje. La interrelación entre los aprendices y el docente se realiza fundamentalmente con el habla, de modo que de ningún modo debe prohibirse o reprimirse el habla sobre composición o sobre el escrito. Los coautores o los compañeros pueden intercambiar ideas sobre el texto, su proceso de composición, su planificación, su textualización, etc. ¿El silencio favorece el aprendizaje de la escritura? ¡No! Dialogar, conversar, escuchar son formas de captar ideas, de desarrollarlas, de interpretarlas, de prepararlas para la escritura. El habla coloquial no contamina la escritura: chicos y chicas discriminan bien lo dicho de lo escrito si se les ofrecen contextos reales de escritura, con destinatarios plausibles.

#### **4. EL APRENDIZ LEE LO QUE ESCRIBE, CON OBJETIVOS Y PROCEDIMIENTOS DIVERSOS**

La lectura también forma parte del proceso de escritura. El autor debe leer sus producciones intermedias en clase (esquemas, borradores, revisiones, etc.) con mucha más atención y reflexión de la que utiliza para leer los escritos sociales corrientes: periódicos, libros de texto, cartas. Cuando se lee lo que se está escribiendo, no sólo debe entenderse su significado, sino que debe verificarse que concuerda exactamente con el que uno había pensado o deseado que tuviera. La lectura de borradores es en la composición lo que la autoescucha significa para el habla. Escribir sin leer nuestros borradores es como hablar cuando escuchamos música con volumen alto con unos auriculares: no podemos controlar ni el volumen ni el tono de nuestras palabras.

#### **5. EL APRENDIZ TOMA RESPONSABILIDADES DISCURSIVAS SOBRE SU ESCRITO: SE AUTORREGULA**

Decidir qué se quiere escribir, cómo se va a escribir, cómo se va a corregir, corregir lo que se escribe, etc. forma parte del proceso de escribir. Si la escritura es una herramienta para sobrevivir en un mundo alfabetizado: para expresar tus ideas, para reclamar tus derechos, para demostrar tus conocimientos, para recuperar información, las tareas de escritura deben permitir que el aprendiz tome decisiones sobre su escrito. Cuando detallamos lo que los alumnos tienen que escribir (destinatario, extensión, registro, tema, estructura, etc.) convertimos a nuestro aprendiz en un simple títere textualizador que ejecuta las órdenes que nosotros decidimos. Dejemos que el alumno planifique (¿qué escribo?, ¿a quién?, ¿para qué?, ¿cómo?) y revise. Ayudémosle a hacerlo. No se lo impidamos.

#### **6. EL APRENDIZ USA MATERIALES Y RECURSOS CONTEMPORÁNEOS**

El aula donde se escribe debería disponer de los recursos más corrientes en el uso escrito social: diccionarios, gramáticas, enciclopedias, computadoras. ¿Quién es capaz hoy de escribir un texto digno - coherente, cohesionado, correcto, elaborado, interesante - sin disponer de todos estos recursos? ¿Cómo podemos pedir al aprendiz que haga lo que nosotros somos incapaces de hacer? Escribir es una técnica diferida en el tiempo, que se caracteriza por la planificación y la elaboración. Permitamos que los aprendices usen todo lo que todos los redactores usamos en el día a día.

#### **7. EL DOCENTE ESCRIBE EN EL AULA: EN PÚBLICO, ANTE LA CLASE, CON EL APRENDIZ...**

Resulta mucho más fácil aprender a cocinar siendo pinche de un gran chef que leyendo libros de recetas o ensayando sólo por la cuenta de cada uno. La mejor manera de aprender a escribir es también poder 'ver en acción' a un experto que ejemplifica las distintas técnicas y tareas mentales y físicas de que se compone, es poder 'participar' con un experto en la producción de un texto en una situación comunicativa real. El docente es el mejor - el único - 'experto' que el aprendiz encuentra en el aula. Debe ponerse a escribir con sus alumnos, sin dilación: escribiendo su propio texto ante ellos, ejemplificando para ellos el funcionamiento de una técnica, ayudando a alumnos concretos a desarrollar su propio texto, etc. No tengamos miedo de escribir con los alumnos, de mostrar nuestras limitaciones - también - y nuestras necesidades - consultar el diccionario, revisar, etc. De este modo estamos ofreciendo una imagen real al alumno que nunca vio un escritor escribiendo y que cree que los textos se elaboran espontáneamente como churros, de golpe, sin elaboración.

#### **8. EL DOCENTE ACTÚA COMO LECTOR, COLABORADOR, ASESOR, NO COMO ÁRBITRO, JUEZ O JEFE**

Otra buena ayuda que puede ofrecer el docente al aprendiz es leer los textos y reaccionar como si fuera un lector experto, explicando al autor lo que entendió, lo que no entendió, las impresiones y las sorpresas que le trajo el proceso de lectura del texto del alumno, etc. Esta reacción auténtica, vivida, resulta mucho más formativa que una 'corrección' más directa y autoritaria ('esto está bien, esto está mal'), que quizás especifica lo que el docente pretende que el alumno haga, pero que ni ofrece explicaciones satisfactorias al autor sobre su texto, ni le anima a expresar lo que realmente le interesa.

## 9. QUEDA PROHIBIDO TIRAR O DESTRUIR PRODUCTOS INTERMEDIOS

¿Por qué sólo nos interesa la versión final? ¿No son interesantes los dibujos previos a una pintura, los planos de una casa, la maqueta de un edificio? Los borradores nos muestran las interioridades de nuestra mente, nos muestran los caminos que sigue y explora nuestro pensamiento. Prestar atención a las producciones intermedias (listas, esquemas, borradores, etc.) fomenta la concepción de que la escritura es mucho más que el producto final, que abarca todo el proceso de elaboración y textualización del significado. ¡No tiremos los borradores a la papelera! Valorémoslo en todo lo que valen y simbolizan.

## 10. ESCRIBIMOS SOBRE TODOS LOS TEMAS PARA HACER Y CONSEGUIR COSAS QUE NOS INTERESEN

La técnica de la escritura abarca todas las materias y todos los rincones de la comunidad humana. Resulta ingenuo restringir la escritura a la literatura o a las humanidades. La escritura es organización, democracia, derechos, ciencia, conocimiento, proyectos, socialización, etc. Escribir puede ser una forma de elaborar el conocimiento disciplinario científico y humanista, si se utiliza de modo eficaz siguiendo estos consejos.

*Daniel Cassany (Universitat Pompeu Fabra, Barcelona)*

## ACTIVIDADES SUGERIDAS

**a) Seleccionar para leer ‘como escritor’** dos (2) de los textos más extensos que se incluyen en este Libro de Cátedra aplicando la **GUIA PARA (auto) REVISIÓN DE TRABAJOS ESCRITOS ACADEMICOS**. Es decir, la propuesta es *leer y re-leer* con sentido crítico, *más allá del contenido, observando y analizando los rasgos genéricos, las formas de compositivas y estilísticas propias del formato o clase textual, teniendo en cuentas las tres dimensiones sugeridas para la revisión: adecuación, coherencia y corrección lingüística*. Luego, comentar (en grupo de estudio y/o en clase) las observaciones realizadas.;

**b) Revisar textos propios** –por ejemplo, un ensayo breve, un informe académico o monografía presentada para aprobar una asignatura– controlando la adecuación, coherencia y corrección lingüística del escrito.

- Puede ocurrir que necesite agregar una introducción o una conclusión. También puede ser que falte el índice y/o la bibliografía; tal vez se presenten errores en la técnica de remisión a las fuentes, carencia o abuso de citas, etc.
- Puede descubrir que revisar y autocorregir es más complicado -a veces- que elaborar un trabajo nuevo; pero se trata justamente de eso: aprender a revisar y a reconocer errores en el texto propio. ¡No tengo dudas de que la tarea será provechosa y muchas veces se sorprenderá al leer su propia escritura!
- Para realizar esta REVISIÓN Y REFORMULACIÓN le proponemos que utilice la **Guía para (auto) revisión...** y la Grilla que le presentamos anteriormente.