

**Universidad Nacional del Litoral**  
Secretaría Académica  
Dirección de Articulación, Ingreso y Permanencia  
Año 2014



---

# **Pensar la lectura y la escritura**

## Un acercamiento a los textos de estudio, investigación y divulgación científica

Adriana Falchini  
Cadina Palachi  
(coordinadoras)

Falchini, Adriana: Pensar la lectura y la escritura. Un acercamiento a los textos de estudio, investigación y divulgación científica / Adriana Falchini y Cadina Palachi; coordinado por Adriana Falchini y Cadina Palachi - 1a ed - Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2012. 144 pp; 25x17 cm (Cátedra)

ISBN 978-987-657-724-3

1. Lectura. 2. Escritura. 3. Enseñanza Superior. I. Palachi, Cadina  
II. Falchini, Adriana, coord. III. Palachi, Cadina, coord.

CDD 407.11

## **Unidad 8. Leer como escritores y escribir para lectores. Actividades sugeridas**

---

### **Actividad 1. Los textos como ejemplares de un género**

Federico Ternavasio

---

En el capítulo 1 “Los textos como acciones de lenguaje” se introduce el concepto de género de texto<sup>1</sup>, concepto que registra las particularidades (tanto formales como temáticas) relativamente estables de los distintos tipos de discursos producidos en las diferentes actividades humanas que implican el uso del lenguaje.

Adriana Falchini aclara que si bien todos los textos son ejemplares de un género de ninguna manera esto implica que se trate de la repetición exacta de modelos preestablecidos sino que también hay “reelaboraciones y mixturas”.

Más al respecto de la cuestión de los géneros, Analía Gerbaudo propone algunas preguntas interesantes que nos plantean la incidencia que tiene la idea de género discursivo como convención social en el hábito de lectura de las personas, hábito que muchas veces naturalizamos y no sometemos a un análisis crítico que, cuanto menos, nos puede abrir muchas perspectivas y sentidos antes ignorados.

En este punto nos detendremos en esta actividad de repaso con la intención de que se pueda reflexionar acerca de la apertura del concepto de género, sobre todo prestando atención al contexto en que se escenifica un texto y sus posibles derivaciones.

Es importante tener en cuenta que la habitualidad de los géneros en el lector, esto es, el acostumbramiento de lo que esperamos de un género, puede también usarse como un elemento de significación, ya sea rompiendo ese acostumbramiento o aprovechándolo.

El juego cultural —es decir, histórico y político— en el que los textos se producen y circulan, deja sus marcas en el texto y no deberíamos hablar de esas marcas, que configuran el género del texto, sin pensar por qué y para qué se han producido.

El concepto de género, entonces, ya no debe servirnos como simple etiqueta sino

que también tiene que ser un concepto que nos permita decir algo, prestando especial atención allí donde residen las diferencias que cada texto particular tiene con respecto al resto de los textos, inclusive si pertenecen a un mismo género.

### Actividades

1. Leer el texto “Coraje de la verdad” escrito por Michel Foucault publicado en el diario *Página 12*, en la sección Psicología, el 30 de diciembre de 2010.<sup>2</sup>

2. Si prestamos atención, notaremos que una llamada en el nombre del autor nos remite al final del texto, donde se da cierta información del contexto original en el que se publicó el escrito: un libro de reciente aparición en las librerías para la fecha de publicación del artículo. Nótese también que se ha seleccionado un fragmento. ¿Cómo y por qué modifican estos datos el sentido del texto y el contexto en que lo leemos?

3. ¿El género del texto responde a su contexto original o al contexto en que lo recibimos? Argumente por escrito su respuesta a partir de lo planteado en los capítulos 1 y 3.

4. Identifique rasgos singulares de la escritura de Michel Foucault. Realice a partir de esa observación un informe en el que se explique el estilo genérico del texto. Insertar en ese informe evidencias del texto observado.

## Notas

1. Esta acepción se retoma de los planteos de Jean Paul Bronckart, quien distingue tipos de discurso y géneros de textos en una reformulación del concepto de género discursivo propuesto por Bajtin. Esta es la denominación que se decide uti-

lizar en el desarrollo de este libro. Ver capítulo 1 “Los textos como acciones de lenguaje” de Adriana Falchini.

2. Disponible en <<http://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-159531-2010-12-30.html>> .

---

### Actividad 2. El contexto en el texto. Un ejercicio de observación

Yanina Lamboglia

---

En primer lugar, se propone una relectura de la Introducción y el capítulo 1 “Los textos como acciones de lenguaje” desde un foco: las operaciones de contextualización. Interesa especialmente detenernos en un fragmento “iniciar el texto es iniciar la conversación con el lector y empezar a construir *el espacio mental colectivo*”. Esa conversación se inscribe en un contrato comunicativo que se hace *evidente* en ciertas marcas que los autores inscriben en los textos. Se insistirá, una vez, en la idea de “escribir para lectores”.

Vamos a observar de qué manera el contexto influye en la producción del texto “Galileo y Fontenelle, precursores en la divulgación de la ciencia” escrito por la prof.

Susana Gallardo y publicado en la revista *Conciencia*.<sup>1</sup> En primer lugar, resulta necesario indagar las características de la publicación.

La revista *Conciencia* es una revista que se enmarca en lo que se denomina publicaciones de divulgación científica; es editada por la Universidad Nacional del Litoral y su período de publicación es semestral. Por medio de la Secretaría de Ciencia y Técnica y la Dirección de Comunicación Institucional se lleva adelante la edición de esta publicación periódica de divulgación científica.

En cada número la revista efectúa un informe especial en el cual se aborda un tema desde distintas disciplinas. Lo que conlleva una intención determinada tal como se expresa en su presentación “obtener un producto integrador, capaz de proporcionar nuevas miradas sobre asuntos que pueden ser discutidos en cualquier ámbito público. El objetivo es ‘contar’ la ciencia de una manera simple, encontrando una nueva forma de comunicar contenidos muchas veces difíciles de explicar pero que están vinculados con la vida cotidiana”.

Según los datos referidos en la página web de la UNL, la revista presenta una distribución gratuita para investigadores de la UNL, universidades públicas y privadas del país y de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo, escuelas, entidades gubernamentales, organismos de ciencia y organizaciones no gubernamentales. En relación con su estructura, muestra secciones tales como: El tema, Foto impresiones, Entrevista, Actualidad científica, Ciencia joven, Historias y La última.

Cada una de ellas con una intención determinada: algunas profundizan, otras divulgan distintos saberes en relación con el tema central (nota de tapa) o socializan avances científicos y, también, se intercambian experiencias relacionadas con la actividad científica.

Esta revista tiene un formato impreso y, también, presenta la opción on line donde se pueden consultar todas las ediciones y todas las secciones que integran la publicación, con una particular distribución dentro del espacio virtual que la hace especialmente accesible.<sup>2</sup>

El índice, los paratextos editoriales y la editorial permiten visualizar la perspectiva desde la que se piensa y comunica el trabajo científico. Observemos, a modo de ejemplo, lo expuesto en una de las editoriales:<sup>3</sup>

Nuestro objetivo es volver a recuperar este espacio de difusión de la ciencia, retomar este canal de comunicación legítimo que fue y seguirá siendo *Conciencia*. Y nos hemos decidido a apostar a un producto renovado, que por un lado trate de conservar el perfil riguroso y preciso que exige la ciencia, y por otro se muestre ágil y —por qué no— polémico. Que plantee un lenguaje al que todos puedan acceder, que se ocupe de temas corrientes, que intente responder preguntas comunes, que se convierta en una herramienta válida para aportar al discernimiento. (Theiler, 2003)

El escrito de la profesora Susana Gallardo tiene en cuenta el contrato comunicativo de la publicación:

El señalar a un autor o a una obra como iniciadora o fundadora de una corriente o de una actividad puede ser riesgoso, ya que hay muchas probabilidades de equivocarse, o de cometer alguna injusticia, porque, por desconocimiento, pudieron no considerarse a otros autores o a otras obras. En el caso de la divulgación de la ciencia se presenta el interrogante: ¿cuál fue la primera? o ¿hay varias a las que se puede asignar ese rol? (Gallardo, 2008)<sup>4</sup>

Como podemos observar, la autora hace explícita al lector la difícil tarea de delimitar el objeto de investigación, lo cual es un dato muy productivo para entender, además, su intencionalidad. La forma en que construye la exposición presenta ese “lenguaje accesible” expuesto como uno de los pilares dentro de la publicación. Además, en el fragmento citado es evidente la necesidad de construcción de ese “espacio mental colectivo” referido anteriormente, puesto que la pregunta (disparadora de la explicación) acompaña en todo momento el despliegue del razonamiento. La pregunta epistémica ¿qué rasgos las vinculan a lo que hoy entendemos como divulgación científica? estructura la conversación con el lector. Y se especifica en las distintas fases de la exposición, por ejemplo en el párrafo 3 la autora inicia una fase de la explicación con la pregunta “Pero ¿por qué el Diálogo puede considerarse precursora de la DC?”.

En este sentido, las decisiones de la autora están en consonancia con el contexto de producción y de recepción en el cual el texto se desarrolla. En relación con este proceso, el autor del texto funciona como un constructor de espacios que “debe” indicar por dónde transitar. Los llamados elementos paratextuales resultan fundamentales en esa orientación. Tal como lo define Maite Alvarado, el paratexto es “un dispositivo pragmático, que por una parte, predispone —o condiciona— para la lectura y, por otra, acompaña en el trayecto, cooperando con el lector en su trabajo de construcción —o reconstrucción— del sentido (1994:16–17).<sup>5</sup> Los paratextos se encuentran presentes dentro del texto con una clara función: constituirse como “umbrales del texto” pero a la vez, lo constituyen como tal:

Etimológicamente, “paratexto” sería lo que rodea o acompaña al texto [...] Pero ya considere que el texto existe para ser leído o porque es leído, la lectura es su razón de ser, y el paratexto contribuye a concretarla. (Alvarado, 1994:16)

Los paratextos pueden ser verbales (los títulos, las dedicatorias, los epígrafes, los prólogos, los índices, las notas, la bibliografía, el glosario y el apéndice) o gráficos (ilustraciones, diseño del texto, tipografía). Por ejemplo, en el texto analizado se hacen presentes los siguientes paratextos ilustrativos:



Las tres ilustraciones que acompañan al texto de Susana Gallardo indican de manera evidente aspectos centrales del tema en cuestión; las fotografías son guías de los dos personajes que tienen referencia dentro del escrito, cuyas obras son parte del rastreo historiográfico propuesto por la autora. El objeto que se encuentra en la primera parte, junto al texto, representa un objeto de la ciencia, propicio para el desarrollo del planteo sostenido en este texto. La selección de los mismos es una decisión de autor/a y una de las marcas evidentes de la contextualización.

Se observa además la presencia de otro de los paratextos prototípicos de este tipo de divulgación científica: la bibliografía. La exposición de las fuentes es uno de los pilares de la divulgación de la ciencia: mostrar/evidenciar desde dónde se ha construido el presente recorrido. Otro elemento importante dentro del texto es la referencia a la sección; en este caso corresponde a "Historia". Como expusimos anteriormente, las secciones de la revista presentan diferentes intenciones y dada esa intencionalidad es que el texto debe adecuarse al lugar elegido.

Otros datos sitúan, también, al lector: la referencia a la profesión y a la institución de procedencia (una profesora de Historia, integrante de la Facultad de Ciencias Naturales y Exactas, perteneciente a la Universidad de Buenos Aires, que participa de un centro de divulgación científica). Estos paratextos hacen visible el contexto de producción y construyen el contexto sociosubjetivo en el que se presenta la exposición propiamente dicha. La intencionalidad de la autora y la orientación del razonamiento se anticipa a través de otros paratextos: título y copete. Se condensa en ellos la hipótesis de trabajo y el planteo central que origina y estructura la explicación.

### **Galileo y Fontenelle, precursores en la divulgación científica**

Dos obras del siglo XVII, una de Galileo, publicada en 1632, y otra de Fontenelle, de 1686, suelen considerarse como precursoras en la tarea de comunicar la ciencia a un público no especializado. Sin embargo, se trata de obras que responden a propósitos diferentes. ¿Qué rasgos las vinculan a lo que hoy entendemos como divulgación científica?

Tendremos en cuenta, especialmente, que activar las relaciones que proponen los paratextos posibilita

construir un modelo o representación mental de lo que en él [texto] se expone [...] Este proceso es progresivo, ya que la lectura no es lineal, sino que procede por tanteos: se elaboran hipótesis a medida que se avanza y se evalúa lo ya leído. El modelo mental es una representación jerárquica de los datos sucesivos que el lector obtiene del texto. Para construir esa representación o macroestructura semántica, el lector debe ser capaz de establecer relaciones de coherencia entre las frases. (Alvarado, 1994:81)

En este sentido, el relevamiento de estos elementos favorece además a la construcción de la macroproposición del texto; es decir, el conjunto de enunciados que hacen referencia al significado global del texto. Y, además, orienta la relación de los datos presentados y prepara al lector para la *tarea de reconstruir el texto*.

Si prestamos atención a los paratextos, la lectura no se producirá linealmente sino que tendremos en cuenta la intencionalidad de la autora y la gestión explicativa que la concreta. Pero, además, participaremos de una conversación “contextualizada”.

### Actividades

1. Elaborar una guía de observación de elementos que funcionen como marcas de contextualización. Recuperar lo expuesto en este apartado y lo desarrollado en los capítulos 1 y 2 de este libro.
2. Teniendo en cuenta la guía elaborada, explorar el sitio web de la revista *Todavía* <[www.revistatodavia.com.ar](http://www.revistatodavia.com.ar)>. Observar secciones, editorial, autores, temas, diseño, paratextos.
3. Seleccione un artículo de la publicación que resulte de interés personal y observe de qué manera el autor ha tenido en cuenta el contexto en el texto.
4. Producir un breve informe expositivo que dé cuenta de esa observación. Incorpore ejemplos que refuercen la exposición.

### Notas

1. Disponible en <[http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/1885/CC\\_15\\_19\\_pag\\_20\\_21.pdf](http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/1885/CC_15_19_pag_20_21.pdf)>.
2. Ver <<http://www.unl.edu.ar/conciencia/editorial.htm>>.
3. Theiler, J. (2003) “Editorial”. *Conciencia*, N° 12, UNL.
4. Gallardo, S. (2008, diciembre) “Galileo y Fontanelle, precursores en... En *Conciencia. Revista semestral de divulgación científica*, N° 19. Santa Fe: UNL.
5. Alvarado, M. (1994): *Paratexto*. Buenos Aires: EUDEBA, pp. 16–17.

### Actividad 3. La intención explicativa en el diálogo disciplinar

Jorge Luis Jacobi

---

No hay sujeto de saber y no hay saber más que dentro de una relación con el mundo —que resulta ser, al mismo tiempo y por lo mismo, una relación con el saber—.

Esta relación con el mundo es también relación consigo mismo y relación con los otros. Implica una forma de actividad y, agregaría, una relación con el lenguaje.

*Charlot, Bernard (1979:295)*

Con esta cita finaliza la Introducción de este libro. A partir de ella, Adriana Falchini sintetiza algunas de las ideas centrales que fue abordando en su exposición: la relación del estudiante ingresante a la universidad con los saberes disciplinares proponiendo como observación de la actividad de estudio esta pregunta *¿cómo se constituyen y cómo circulan estos saberes?* La autora también acerca una propuesta para reconstruir una respuesta: en el *diálogo*, sostiene y agrega: “Dentro de una relación con el mundo”. En esta relación, por su parte, la escritura refiere al acto a partir del cual el estudiante se apropia de algunos aspectos de otros escritos para reordenarlos según una situación de estudio específica.

Esta relación con el saber que mencionamos en la cita inicial, puede entenderse en cercanía con el *espacio mental colectivo* que hemos estudiado en el capítulo 3 “La explicación en la comunicación científica y académica”. En este espacio se referencian otras voces, se las pone en diálogo, de la misma manera en que podemos encontrar *autorreferencias*, es decir, referencias a la propia voz, al propio escrito: *relación consigo mismo y relación con los otros*, enuncia la cita. Por ejemplo, es recurrente la fórmula inicial “En este trabajo pretendemos exponer...”<sup>1</sup> donde, al menos por un momento, el “trabajo” pareciera hablar de sí mismo y no del “fenómeno” del que pretende dar cuenta o comunicar algún resultado. Sin embargo, esto no es ni un error ni una ingenuidad: cuando Falchini refiere a Bruner y recupera, para definir el *orden del exponer*, tanto las *operaciones de categorización y conceptualización*, como también, la *intención explicativa*, no debemos pensar en una mera *intención*. Es decir, es una estrategia: parte de las *decisiones de autor*. Como recurso lingüístico, lo encontraremos principalmente en relación con la autorreferencia.

En esta actividad intentaremos practicar esta estrategia en la escritura de un primer párrafo introductorio a la escritura de un informe de lectura. Como ya hemos leído en la Introducción, la escritura que se genera en las actividades de estudio, investigación y divulgación puede denominarse *escritura epistémica*. Se trata de un tipo de escritura capaz de establecer diferentes *pactos de lectura*: la producción en centros de investigación, los escritos que circulan y se publican en contextos áulicos, la divulgación en revistas especializadas o periódicos. Destacamos tres ejes que permiten ordenar una introducción y que organizan el pacto de lectura:



- Contrato comunicativo explícito o implícito: ¿cómo se escribe la relación escritor–lector?
- Diálogo disciplinar (contextualización académica): ¿qué discursos disciplinares cita el autor del escrito?
- Operaciones de conceptualización: ¿cuál es/son el/los concepto/s centrales del escrito?

La observación de estos ejes posibilita la construcción y la transformación del conocimiento, en la medida que organiza un razonamiento (*lógico–científico*) como la representación de un diálogo con otros e interviene en las conversaciones de una comunidad de lectores.

Nuevamente, en “La explicación...” Falchini aporta distintas perspectivas para rastrear el impacto de la intención explicativa, por ejemplo: el nosotros —*inclusivo o exclusivo*— en la gestión de voces, el efecto de impersonalidad y la explicitación de un interés disciplinar. Impactos que son, más de una vez, “tematizados” (es decir, construidos como “tema” en el texto) por los autores: Einstein e Infeld *tematizan* al lector; Zaffaroni *tematiza* el efecto de impersonalidad.

En definitiva, estos tres ejes permiten, por ejemplo, diferenciar las estrategias introductorias de algunos escritos. Podemos así comenzar con las actividades.

1. Proponer una explicación del concepto “intención explicativa”; ejemplificar a partir de las diferencias de los párrafos introductorios de estos tres escritos:

- Prefacio a “La física, aventura del pensamiento”, de Albert Einstein y Leopold Infeld.<sup>2</sup>
- “El 1º de Mayo y los usos de la historia” de Darío Macor.<sup>3</sup>
- “La academia, los medios y los muertos” de Eugenio Zaffaroni.<sup>4</sup>

Explicitar o no este propósito de escritura, esta intención explicativa, propone diferentes esquemas para la exposición del razonamiento dado que ordenan el pacto de lectura de maneras distintas: Macor desplegará una cronología que disponga causas y consecuencias para sostener su afirmación (no indicó ningún propósito: como lectores estamos obligados a reconstruir el porqué de la hipótesis inicial); Einstein e Infeld construyen la ficticia figura del lector: “Lo imaginábamos [al lector] falto de todo conocimiento concreto de física y matemática...”, es decir, una figura de lector interesado en “las ideas físicas y filosóficas”, pero que sabe menos que ellos sobre estas ideas. Explicitan el pacto de lectura, el rol que cumplirán en él. Sin embargo, el verbo “imaginábamos” nos dice mucho más de los autores que del lector, por la sencilla razón de que es un verbo conjugado en primera persona (del plural); es decir: “[nosotros los autores] imaginábamos”. Cada referencia a un supuesto lector nos indicará la posición del autor en el pacto de lectura. Esto es de particular importancia en la reconstrucción de estos aspectos en el escrito de Eugenio Zaffaroni. Allí, el autor escribe su intención

más de una vez: se amplía, se modifica, se especifica, se explica a sí misma.

Teniendo en cuenta estas distintas explicitaciones del propósito, estas diferentes formulaciones en que se presenta el pacto de lectura

2. Explicar qué posiciones adopta el autor de “La academia, los medios y los muertos” para la exposición de su razonamiento. Para ordenar tu respuesta, puedes referirte a los tres ejes propuestos más arriba: qué queda *explícito* y qué *implícito* en el contrato comunicativo; qué *discursos disciplinares* y qué comunidades de discurso relaciona con su intención y qué *conceptos* propone para argumentar su propósito de escritura.

Esta relación, con los demás y consigo mismo, necesaria para la escritura de *un sujeto de saber* la pondremos en obra, por último, en una actividad de escritura de *versiones* de una introducción.

3. Atendiendo a lo estudiado en este libro, particularmente en el módulo 4 “Reformulación y resumen”, reformule un párrafo introductorio del escrito “La academia, los medios y los muertos” de Eugenio Zaffaroni. Una de las versiones presentará el escrito explicitando el contrato comunicativo (una intención explícita, con un lector específico, según una circulación regulada y también explícita); en la otra, el pacto de lectura implicará el contrato comunicativo, es decir, estará implícito: presentará una o unas ideas a exponer, identificadas como centrales en el texto fuente y en relación con uno o más discursos disciplinares.

## Nota

1. En “La explicación en la comunicación científica y académica” Adriana Falchini indica como característica propia del discurso académico la “explicitación del propósito de la comunicación”. Podemos encontrar ejemplos en los párrafos introductorios de muchas de las actividades que se proponen en este libro.

2. Disponible en <[http://es.scribd.com/doc/53120992/La-fisica-aventura-del-pensamiento-Albert-](http://es.scribd.com/doc/53120992/La-fisica-aventura-del-pensamiento-Albert-Einstein-y-Leopold-Infeld)

[Einstein-y-Leopold-Infeld](http://es.scribd.com/doc/53120992/La-fisica-aventura-del-pensamiento-Albert-Einstein-y-Leopold-Infeld)>.

3. Ver el texto “Acerca de cuántas lecturas diferentes de un mismo texto puede hacer un lector” de Jimena Morais en la tercera parte de este libro.

4. La cuestión criminal”. Es una serie de fascículos especiales publicados por el diario *Página/12*. Disponible en <[http://www.pagina12.com.ar/especiales/archivo/zaffaroni\\_cuestion\\_criminal/1-8\\_la\\_cuestion\\_criminal.pdf](http://www.pagina12.com.ar/especiales/archivo/zaffaroni_cuestion_criminal/1-8_la_cuestion_criminal.pdf)>.

## Bibliografía

**Charlot, B.** ([1979] 2006/2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

**Macor, D.** (2004, mayo) “El 1º de Mayo y los usos

de la historia”. En *El Paraninfo*, N° 10. Santa Fe: UNL.

**Zaffaroni, E.** (2011) “La academia, los medios y los muertos”. En *La cuestión criminal*. Buenos Aires: Página 12.

#### **Actividad 4.** Dos perspectivas sobre la gestión de las voces ajenas en los géneros académicos. Eliana Dreher y Mariano de Dios

---

El objetivo de este apartado es profundizar en el conocimiento de un aspecto fundamental de los textos académicos: la gestión de las palabras de otros autores (“voces”) que el autor de un texto de estos géneros debe articular en su escritura. Los mecanismos mediante los cuales un autor inserta la voz de otros autores en su texto son variados y, permiten un ajuste fino de los efectos de sentido que se espera producir en el lector. La experticia en el manejo de estos recursos es, algo que conlleva, por un lado, un conocimiento técnico y, por otro, una cierta práctica que sólo puede desarrollarse con el ejercicio sistemático de la actividad de escritura.

De los diversos autores que se han ocupado del tema, hemos seleccionado dos cuya aproximación teórica consideramos precisa a la vez que adecuada para un abordaje introductorio a esta cuestión. Presentaremos a continuación dos posibles perspectivas desde las cuales considerar la articulación de las voces ajenas en el propio discurso.

En primer lugar, a partir del estudio de los tipos de cita predominantes en un texto según la “profundidad” de la integración de éstas en la voz del enunciador, se diferencian *estilos autorales* en un análisis que relaciona estrechamente los diferentes modos de inserción de las voces ajenas con la *calidad* de un texto académico (Mostacero, 2004). En segundo lugar, se analiza esta integración desde la perspectiva dada por el recurso de la modalización como *operador pragmático*, es decir, como factor de manipulación del significado de las voces citadas (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999). La combinación de estas dos perspectivas puede aportar datos relevantes acerca de cómo se construyen y cómo operan los movimientos de distanciamiento o apropiación que el autor del texto hace de las voces ajenas que integra en el suyo. Considerando estos factores, un lector “activo” puede reconstruir tanto el sentido global de un texto como el posicionamiento que el autor construye para sí mismo dentro de él, como así también las resignificaciones conceptuales que se producen como resultado de estas operaciones.

Esto último es particularmente visible como un problema recurrente en las primeras experiencias de lectura de textos académicos: el lector principiante suele detectar los conceptos que se presentan y algunas de sus relaciones y dependencias, pero, sin embargo, no puede “ubicar” claramente la posición del autor al respecto. Es decir, logra reconstruir buenas hipótesis sobre las secuencias que desarrollan estos conceptos en el texto pero no así sus relaciones globales y, sobre todo, la posición que toma el autor y la que pretende que el lector adquiera al respecto. A partir de la observación cuidadosa de los modos mediante los cuales el autor utiliza la voz ajena dentro de su texto es posible desarrollar hipótesis de lectura más adecuadas acerca del significado tanto de las secuencias particulares como de su integración en la totalidad del texto.

Así, una secuencia más o menos extensa de citas textuales breves no modalizadas

suele indicar el uso de las voces citadas para la construcción y delimitación inicial de un campo de problemas a partir del cual el autor desarrollará su teoría o hipótesis. Del mismo modo, una secuencia de citas marcadas por modalizaciones lógicas indicará la presencia de una operación discursiva cuya función suele ser vincular de manera convergente un conjunto de diferentes voces en función de producir un efecto persuasivo en el lector. Las citas modalizadas representarían, desde esta óptica, una apropiación estratégica de la palabra ajena en función de formular una hipótesis con cierta fuerza lógica y, por lo tanto, con una clara finalidad persuasiva.

En el siguiente fragmento de un texto académico (extraído de un artículo del campo de la investigación en el área educativa–pedagógica) se puede observar un ejemplo de este último caso:

Según Giordan y De Vecchi (1995), esta estrategia *podría ser* muy útil, dado que:

*[...] lo que determina el aprendizaje es el hecho de relacionar los elementos nuevos con las ideas ya establecidas dentro de la propia estructura cognitiva; también la posibilidad de captar las similitudes y las diferencias entre los conceptos, y las proposiciones así relacionadas, y traducir esto en un marco de referencia personal que debe estar de acuerdo con la propia experiencia y el vocabulario personal. Es, por último, y quizá sobre todo, la voluntad de formular una nueva idea que requiere una reorganización importante de los saberes existentes cuando éstos no parecen adecuados, y de reutilizar y movilizar este saber en la práctica para comprobar al mismo tiempo su utilidad y su campo de aplicación". (p. 258)*

Esta cita *sugiere* un modelo que se centra en el estudiante, quien aprende y se apropia de los conocimientos que el docente le imparte haciendo uso de sus saberes previos; *al llevar la nueva información al marco de referencia personal del estudiante, el docente logra que éste reestructure y resignifique las concepciones previas que tiene.* (Walter, 2008)

Como se puede observar, el texto citado adquiere un significado particular dentro del “marco” creado por el autor: apoya específicamente uno de los argumentos con los que construirá su tesis principal. La primera modalización resaltada indica una aproximación del autor a la palabra citada en carácter de *posibilidad* (*vid. infra*: la noción de “*cautela epistemológica*”). La segunda modalización aporta, en otro sentido, una orientación interpretativa determinada para la cita expuesta. Por último, la secuencia final expone la hipótesis que el autor induce a partir de la cita e introduce una conceptualización nueva (“*resignificación*”), previamente legitimada por los procedimientos anteriores.

La observación y el estudio de este tipo de operaciones son fundamentales tanto para la actividad de lectura como para la de escritura de los textos de estos géneros. Su aporte para la lectura reside en el hecho de que estas estrategias de apropiación de las voces ajenas son lo que otorga coherencia pragmática al texto, es decir, su significado operativo en tanto texto “activo” con respecto al lector. Con respecto a la actividad de escritura, es importante considerar que la “calidad” de un texto académico se

evalúa, en buena medida, en base a la habilidad y precisión con la que su autor gestiona estos recursos en los cuales se apoya su discurso. Por lo tanto, como ya hemos sugerido, el dominio de estos mecanismos constituye una cuestión central para un autor que desarrolle su actividad en los géneros académicos.

### 1. Tipos de cita y estilos de escritura: los grados de integración de la voz del autor con las voces ajenas

Rudy Mostacero postula la existencia de tres estilos de escritura dentro de los géneros académicos, que representan diferentes modos de apropiación de las voces citadas. El autor propone tres categorías según la mayor o menor integración del discurso del otro en el propio que van desde un distanciamiento máximo de la voz del autor (estilo reproductivo) hasta la  *fusión* total de las voces (estilo personal), pasando por un grado intermedio que denomina “parafrástico”.

Estos tres grados de integración determinan no sólo una distancia del autor del texto con respecto a las voces que convoca en su discurso sino también de diferentes grados, cuantitativamente hablando, de aporte de  *ideas* . Es decir, según este autor, un texto “reproductivo” no haría más que organizar y distribuir una selección de citas y a partir de esta selección quedaría —a cargo del lector— producir posibles relaciones o ideas derivadas. En cambio, en los otros dos estilos, especialmente el denominado “personal”, el autor haría un uso más profundo de la palabra citada, lo que daría como resultado un texto de mayor valor teórico. En este sentido, la escritura de un texto de esta clase constituiría un objetivo deseable, en cuanto no se limitaría a la cita y a su organización sino también a la creación paralela de nuevas relaciones conceptuales a partir de la voz citada.

Estos tres modos de apropiación del discurso del otro pueden vincularse, explica el autor, a diferentes clases de cita según la siguiente clasificación:

- *Textual breve* : que se inserta en el párrafo principal y se distingue por su extensión y el uso de comillas.
- *Textual de “cuerpo pequeño”* : que se separa del párrafo principal, se escribe a un espacio de interlineado y con margen y sangría diferentes.
- *De referencia* : para remisiones rápidas y generales, de autores u obras.
- *De resumen* : se caracteriza por reproducir, sintetizar o compendiar las ideas más relevantes del autor que se cita.
- *De comentario* : cuando el escritor introduce una opinión personal o una digresión sobre el contenido de la obra o la posición del autor.
- *Autocita* : es la cita de autorreferencia que hace quien escribe de alguna de sus publicaciones, en calidad de antecedente, de base de sustentación o de segmentos anteriores o posteriores en el texto que está redactando (para ello se utiliza  *infra*  o  *supra* ).
- *Opinión crítica* : consiste en la expresión del propio pensamiento para suscribir, expresar duda, discrepar, refutar, etc., las ideas de los otros. Se diferencia abiertamente de la cita comentada.

- *Integrada*: es una concurrencia de citas, cuando se insertan todas o casi todas las anteriores clases de citas, en un solo párrafo o en una sucesión de párrafos. Es una manera muy personal de demostrar el dominio sobre la información citada y sobre las técnicas de composición escrita.
- *Notas a pie de página*: son las notas que el autor coloca en la parte inferior de la página y, al igual que en el caso anterior, en un pie de página pueden aparecer cualquiera de los ocho tipos ya mencionados. (Mostacero, 2004:69)

Con respecto a esta taxonomía, Mostacero dice:

Pues bien, la jerarquía precedente permite agrupar las citas en tres categorías, atendiendo a los estilos de escritura implícitos en ellas y en relación con las modalidades del discurso propio y ajeno. Las tres primeras, sobre todo las textuales, corresponden al tipo de escritura copia o reproductiva (el concepto ha sido tomado de Campbell y Kamhi–Stein, citados por Bolívar, 1997:28), ya que las citas textuales consisten en la transposición de la escritura del otro en el texto que se está construyendo. A la variedad parafrástica pertenecen las tres siguientes, la de resumen, la de comentario y la autocita. Aquí el autor se sirve de las ideas más relevantes del texto–fuente, se mantiene fiel a ellas, pero puede reproducirlas con sus propias palabras. No obstante, en la autocita (o cita refleja) empieza a operar la aparición de la primera escritura personal, y puede avanzar hacia dos variedades donde la subjetividad y la expresividad adquieren cada vez más importancia, al utilizar las citas de opinión crítica, las integradas y las notas de pie de página, que forman parte del tercer trío de la tipología propuesta. (2004:70)

Si bien en el estudio de Mostacero este esquema apunta a relevar el campo de las producciones académicas en función de la hipótesis crítica de su trabajo (el predominio de la escritura reproductiva como factor negativo en el campo del conocimiento), es interesante considerar sus planteos como referencia para reflexionar acerca de las características de la gran diversidad de textos que se leen a lo largo de los recorridos de lectura que se realizan en la universidad. Esta reflexión permitiría adquirir y desarrollar una postura crítica de suma importancia en el proceso de construcción de la propia identidad autoral.

## 2. La modalización en el discurso académico

La modalización es un factor constructivo de carácter central en los procesos de integración de voces ajenas en el discurso académico.<sup>1</sup> El estudio de las modalizaciones propuesto por Calsamiglia y Tusón (1999) aporta un marco de referencia apropiado para nuestra reflexión al respecto. Según este trabajo:

la modalidad como procedimiento discursivo se refiere a *cómo* se dicen las cosas; es decir, a la expresión verbal o no verbal de la visión del locutor respecto al contenido de los enunciados; afecta a *lo dicho* —el contenido proposicional del enunciado— porque añade la perspectiva desde

la cual el locutor considera lo que dice; por tanto se trata de la visión, del modo en que se ve aquello de que se trata. La modalidad es un concepto que se refiere a la *relación que se establece entre el locutor y los enunciados que emite*. (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999:174)

De esta manera, la modalización se constituye en un factor esencial en la interpretación de un enunciado, por cuanto sin ella nos encontraríamos, como lectores, frente a proposiciones carentes de contexto, libradas a una interpretación sin parámetros. La modalización provee la posibilidad de formular hipótesis acerca de la posición de un enunciadador con respecto a su enunciado. Transitivamente, esto permite al lector establecer también el propio posicionamiento frente al texto y, en consecuencia, decidir entre opciones concretas de interpretación que le permitirán, en última instancia, reapropiarse de esa voz ajena en la construcción de su propio discurso.

### 3. Actividades: observación, análisis y reescritura

A los efectos de orientar a los estudiantes–autores en estos procedimientos, se propone a continuación una actividad en dos etapas consecutivas de lectura y escritura. En primera instancia, se deberán reconocer algunos de estos procedimientos. En segunda instancia, se intentará ensayar una puesta en obra de éstos a través de un ejercicio de escritura en el cual se deberán modificar —según parámetros indicados (variaciones de la modalización, variaciones del tipo de cita)— las características originales de la inserción de las voces ajenas.

Para realizar las siguientes actividades se sugiere el capítulo 5 de la segunda parte *Perspectivas disciplinares* de este libro: “Desmontajes y nomadías: notas sobre el concepto de género discursivo” de Analía Gerbaudo.

1. En primer lugar, *observar la presencia de las voces que la autora convoca*.

Para esto, es esencial detectar con la mayor claridad posible qué secuencias pueden identificarse con la voz del autor y cuáles pueden atribuirse a “voces ajenas” que éste inserta en su discurso. Como se podrá apreciar, estas voces no aparecen de forma homogénea sino que presentan “variaciones” en el modo en que son introducidas en el texto. En algunos casos, las citas (en cualquiera de sus modalidades) resultan fácilmente reconocibles. En otros casos el autor puede integrar una voz ajena de manera no tan perceptible. A los efectos de identificar del modo más claro posible estas secuencias, sugerimos subrayarlas con un color distintivo según sean citas del primer tipo o citas del segundo o tercer tipo.

2. *Producir un breve informe* que dé cuenta del trabajo de observación y de reflexión en relación con ¿por qué y para qué se ha utilizado ese estilo autoral?

3. *Reescribir el texto en una nueva versión* que formule una aproximación diferente a la original. Puede optarse por proponer una versión de estilo “personal” (en la cual las citas estarían casi totalmente integradas en la voz del autor) o una de estilo “reproductivo”, donde las citas estarían demarcadas con precisión mediante los recursos con-

vencionales.

4. Indicar las transformaciones realizadas en el nuevo texto respecto de intencionalidad, perfil del autor, destinatarios, género de texto, gestión expositiva y articulación de las voces.

5. Explique qué efectos podrían producir en la lectura los cambios realizados.

## Nota

1. Las operaciones de modalización han sido abordadas en el artículo “Una aproximación a los textos de la comunicación académica a partir del análisis de las modalizaciones” de V. Andelique en el que, además de proponer una descripción de sus alcances, se aportan ejemplos de suma claridad para su reconocimiento.

## Bibliografía

**Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A.** (1999): “Las relaciones interpersonales, la cortesía y la modalización”. En *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

**Mostacero, R.** (2004): “La construcción de la escritura personal a partir del discurso del otro”. *Lingua Americana*, VIII (15), 63–79.

**Walter, R. et al.** (2008): “El discurso del docente en los procesos evaluativos y su incidencia en el aprendizaje”. *Revista del Instituto de Estudios en Educación*. Barranquilla: Universidad del Norte. (El destacado es nuestro).

---

### **Actividad 5. Una aproximación a los textos de la comunicación académica a partir del análisis de las modalizaciones. Valeria Andelique**

---

En esta nueva etapa de formación, los estudiantes ingresantes a la universidad se enfrentan a un despliegue un tanto inquietante de formas lingüísticas nuevas, propias de la actividad académica. En consonancia con esta problemática, la preocupación fundamental del tutor gira alrededor de cuestiones del tipo: ¿cómo empezar a vislumbrar las especificidades del discurso académico?; ¿cómo acelerar el proceso de apropiación de estas formas para facilitar el ingreso a esta nueva comunidad? Por esto, y con esta preocupación en mente, se propone en este apartado la reflexión con respecto a los efectos (y afectos) cognitivos que se disparan entre un lector y un escritor a partir del uso de modalizaciones del discurso. En este sentido, es importante empezar a sensibilizarnos —a partir del trabajo sobre las *intencionalidades*— sobre los procesos de construcción de complicidad, verosimilitud (o verdad), autoridad e irrefutabilidad implicados en las comunicaciones en general y en las comunicaciones académicas en particular.



Mientras nos familiarizamos con las diversas formas en que un contrato comunicativo puede entablarse entre quien escribe y quien lee ejercitaremos la distinción entre los contenidos conceptuales y fundamentales de un escrito y las informaciones más o menos accidentales que contribuyen al avance del texto y/o a la actualidad (relevancia en el aquí y ahora) de las consideraciones que allí se establecen.

En última instancia, insistiremos en este apartado en el hecho de que un texto siempre debe ser leído en términos de la toma de una serie de *decisiones* y que la mejor manera de agilizar nuestra *apropiación* del discurso académico implica explicitar estas decisiones y promover su utilización consciente.

### 1. Las modalizaciones

La modalización implica la puesta en escena de una diversidad de comentarios y evaluaciones de quien habla a propósito de lo que está diciendo; como si se tratara de un fenómeno de “transparencia” o de “realización” de lo ideológico en la palabra. Por otro lado, las modalizaciones contribuyen a establecer la coherencia pragmática e interactiva de un texto, en la medida en que orientan al destinatario hacia la correcta interpretación del contenido temático en relación con la intencionalidad de quien habla o escribe.

En nuestra vida cotidiana utilizamos incesantemente las más complejas e inéditas modalizaciones, como también somos altamente capaces de interpretarlas; pero la dificultad en la instancia que nos reúne estriba en dos particularidades:

- Debemos aprender a reconocer las modalizaciones propias del discurso académico, en su presencia pero también en su ausencia u ocultamiento (en la construcción de una voz neutra).
- Debemos aprender a operar conscientemente con estas modalizaciones y explotar todo el potencial interpretativo que permiten en miras de conquistar alguna vez una escritura personal.

Pero antes es preciso señalar que las modalizaciones aportan información fundamental con respecto a aquellos aspectos de lo enunciado que involucran:

- El grado de probabilidad, eventualidad o necesidad de los hechos que se enuncian (*modalizaciones lógicas*). Por ejemplo: “Evidentemente no se trata de un caso aislado”; “Parece ser un hecho colectivo”.
- La valoración del contenido que efectúa quien habla en lo respectivo a valores, opiniones y reglas del mundo social con los que acuerda o no (*modalizaciones deónticas*). Por ejemplo: “El estado no debe descuidar la salud de la población”; “No es bueno recaer en este tipo de debates”.
- La evaluación del contenido temático pero ahora en términos del mundo subjetivo de la voz que genera ese juicio, presentando así ciertos elementos del contenido como beneficiosos, lamentables, extraños... etc. (*modalizaciones apreciativas*). Por ejemplo: “Curiosamente, quien mejor explicó este lamentable fenómeno fue...”.

- La responsabilidad que una voz adquiere respecto de lo que enuncia. Estas modalizaciones actúan chequeando y consolidando la comunicación en curso a través del refuerzo de las orientaciones al receptor (*modalizaciones pragmáticas*). Por ejemplo: *“Dicho de otro modo, es constitutivo al Estado...”*; *“Como vimos, no un fenómeno dependiente de una sola variable”*.

Ahora bien, todas estas modalizaciones se señalizan por medio de diversas unidades, pueden ser expresadas por verbos, adjetivos, expresiones e incluso oraciones enteras. En este sentido, hacer una lista no constituye una verdadera ayuda, sino que su reconocimiento debe descansar en nuestro rastreo de la intencionalidad del emisor a lo largo del texto completo y situado (contexto).

Como podemos imaginar, ciertos textos están repletos de modalizaciones, mientras que en otros son escasas e inexistentes. Estas diferencias de frecuencia parecen ligadas al género propio de cada texto. Así, por ejemplo, las unidades de modalización podrán estar prácticamente ausentes de ciertas obras enciclopédicas, de ciertos manuales científicos o de algunas notas de “sucesos”; en la medida en que los elementos que constituyen los contenidos temáticos de esos textos pueden presentarse fácilmente en géneros como datos absolutos o “exentos de evaluación” (grado cero de la modalización/escritura neutra); por el contrario, esas modalizaciones serían frecuentes en los artículos científicos, en los textos de historia o en los discursos políticos, dado que, en tales tipos de textos, los elementos del contenido temático suelen ser objeto de debate, de discusión y, por lo tanto, de evaluación.

### 1.1. Lectura y actividad

Se propone para el trabajo el texto “Mentiras convincentes” de Pablo Capanna, que fuera nota de tapa del suplemento “Futuro 12” el día sábado 4 de septiembre de 2010.<sup>1</sup>

**Actividad:** leer el texto y marcar aquellas palabras que actúen como modalizadores. De ser posible, clasificar según el tipo de modalización que efectúan.

El texto de Capanna es un texto con una serie de características y una intencionalidad propias del mundo periodístico y, si bien se halla en extremo modalizado y plagado de anécdotas, difunde un (modesto) saber, cuestión que lo aproxima ciertamente al género de la divulgación científica. Es preciso, además, considerar su contexto de aparición: un suplemento de un diario con un contrato comunicativo muy específico dedicado en este caso a la divulgación de la ciencia.

## 2. La “traducción” de género. La paráfrasis, resumen reelaborativo o síntesis

Antes de empezar hagámonos algunas preguntas orientadoras:

- ¿Qué de todo lo que el texto dice es digno de ser recuperado en tanto conocimiento? ¿Qué queda en la mente del lector cuando todas las anécdotas del texto han sido olvidadas?

- ¿Cuál es el contenido generalizable del texto? Es decir, ¿qué información de todas las que el texto ofrece puede servirme para profundizar un análisis de la realidad (otros casos, otras situaciones)?

- ¿Qué modalizaciones del texto son inapropiadas para una comunicación científica o académica? ¿Qué modalizaciones pueden reemplazarlas? Y, en última instancia, ¿cuáles deben ser eliminadas para el ejercicio de una voz neutra?

- ¿Cómo se produce “saber comunicable” a partir de la voz neutra? ¿Qué efecto de sentido intento generar?

### **Actividad**

Producir un resumen reelaborativo del texto fuente de Capanna teniendo en cuenta:

- El cambio de intencionalidad y destinatarios.
- La eliminación de determinadas modalizaciones.
- La selección de información pertinente y la supresión de la información anecdótica y accesoria.
- La traducción de las formas enunciativas excesivamente personales como la primera persona (yo/nosotros) en aquellas formas propias de la exposición: la tercera persona y las fórmulas impersonales.
- La independencia absoluta del nuevo texto en relación al texto fuente en términos de interpretación.

## Nota

1. Disponible en <<http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/futuro/13-2406-2010-09-04.html>>.

---

### **Actividad 3.** La planificación de las secuencias en la arquitectura textual.

#### **Comentario y ejercitación.** Silvana Santucci

---

En primer lugar, se propone la relectura del capítulo 3 de la primera parte “La explicación en la comunicación científica y académica” de Adriana Falchini con el objetivo de realizar una primera actividad:

- seleccionar los conceptos principales, y
- elaborar, a partir de ellos, una guía de observación de textos propios y ajenos.

Se trata de construir una herramienta metodológica que te permita ejercitarte en el tipo de tareas que suelen plantearse en los exámenes finales del Curso de Ingreso. Pensamos que la observación y el análisis promueven preguntas y comentarios que ayudan a visibilizar problemas que surgen en los procesos de la lectura y de la escritura. Si sabemos qué tipo de problemas tenemos, podemos saber cómo y por dónde comenzar a resolverlos. En esta perspectiva, el trabajo de lectura, escrituras y reescrituras se vuelve fundamental.

Como ya se ha hecho referencia, *leer y escribir no son habilidades básicas aprendidas “de una vez y para siempre”* sino que frente a nuevos textos o frente a textos que suponen una mayor dificultad, encontramos nuevos desafíos.

Aunque escribir en Facebook, en Twitter o en un blog supone adaptar la escritura a ciertas reglas, la diferencia (y la principal dificultad) que nos presenta la escritura académica es que traza una *relación diferencial* con el conocimiento. La escritura académica tiene por objeto la construcción, exposición o divulgación de conocimiento científico. Observar cómo otros autores han construido razonamientos y explicaciones permite confrontar distintos modos de resolver la comunicación de conocimientos. La atención a este nivel de la arquitectura textual nos permite sistematizar algunos saberes imprescindibles a la hora de leer y escribir textos que se generaron en la actividad de estudio o de investigación.

En segundo lugar, vamos a “operar” con la guía que se ha elaborado anteriormente. Vamos a observar la gestión explicativa que se ha planificado en el texto “Michel Foucault. El filósofo que se atrevió a todo” de Daniel Molina.<sup>1</sup>

El género del texto elegido es “divulgación periodística de temas de ciencia”. Fue publicado en 1999 en la Revista *Ñ* que es el suplemento de cultura del diario *Clarín*, con lo cual, está pensado para un lector, interesado por temas de Ciencias Sociales o Filosofía. Este es un texto similar a los que suelen trabajarse en los exámenes del curso.

Está escrito por un experto perteneciente a la comunidad académica de las Letras, aunque no hay referencias que indiquen su pertenencia institucional. Presenta, de un modo accesible, un recorrido sobre la obra de Michael Foucault en cruce con su biografía intelectual. Lo consideramos un texto propicio para una ejercitación de ingreso, en primer lugar, por su pertinencia referencial. Y en segundo lugar, porque la predominancia de la *narración con función explicativa* da al artículo un visible matiz introductorio, es decir, de divulgación. Utiliza exhaustivamente estrategias y elementos lingüísticos propios del discurso académico y de la divulgación en una clara *mixtura de géneros*.

A modo de orientación, se indican algunas acciones ordenadoras de la actividad:

1. Anotar todos los elementos que se han podido identificar en relación a la pregunta ¿cómo se ha escrito este texto?
2. Analizar esas anotaciones como “decisiones del autor”. En ese sentido, precisar la *intencionalidad* que subyace a estas decisiones.

3. Esa *intencionalidad* orienta la planificación de una exposición *pública, razonada e institucionalizada* (de acuerdo con el contexto de producción). Por lo tanto, en los textos se narra pero también se explica y argumenta. La argumentación no es opinión — como hemos visto— sino que tiene que presentar *fundamentos* de orden teórico, científico-técnico o experiencial para ser validada. Teniendo en cuenta este marco, identifica distintos tipos de secuencia y explica su funcionalidad en el razonamiento propuesto.

4. ¿Qué aspecto de la escritura de Foucault está observando Molina en el siguiente fragmento? ¿Qué tipo de secuencia utiliza para referir esta observación?

El estilo de Foucault (pero el estilo no es secundario, el estilo es el hombre) es literario: desde la inclusión de micronarraciones que son esenciales para el desarrollo del argumento hasta el trabajo con la escritura (una escritura que abunda en metáforas, una escritura que apela a transformar muchas de sus frases en epigramas, casi en versos, y a sus párrafos en aforismos) hacen de Foucault un escritor, antes que un pensador.

5. ¿En cuántas fases puede dividirse el texto observado?

6. ¿Qué idea subyace a cada una de ellas? Enunciarlas a través de una oración unimembre (operación de *nominalización*), tal como la explica Cadina Palachi en el capítulo 2.

7. Observar la relación y progresión entre estas ideas.

8. Producir un resumen reelaborativo destinado a tus compañeros y tutores (ver capítulo 4 de la primera parte: “Reformulación y resumen”). Lógicamente, al cambiar el autor, la intencionalidad, el contexto de producción... se modifica *el estilo generico*.

9. Cotejar la escritura de Daniel Molina con el nuevo texto. Indicar las diferencias más significativas.

## Nota

1. Disponible en <<http://edant.clarin.com/suplementos/cultura/1999/04/25/e-00401d.htm>>.

---

### **Actividad 7.** Acerca de cuántas lecturas diferentes de un mismo texto puede hacer un lector. Jimena Morais

---

Con frecuencia los estudiantes manifiestan no comprender exactamente qué solicitan muchas de las consignas para el análisis e interpretación de textos. Cuanto más “libres” son las mismas, cuanto más dejan librado a la reflexión individual del lector, a la construcción de una lectura particular —sin direccionamientos ni determinaciones—

e intentan generar una escritura más personal, más malestar suelen producir. Ante este tipo de propuestas, los estudiantes sostienen que son poco precisas, muy amplias. Se sienten desorientados ante indicaciones del tipo “reflexionar”, “observar” o “indicar problemas”. Preguntan: “¿qué tengo que poner acá?”, “no sé qué me está preguntando”, “esto es muy amplio y ¿cómo voy a saber qué tengo que poner?”, “¿esto es una pregunta o un comentario; cuál sería la consigna?”, etcétera.

Una posible respuesta ante este problema es, creemos, intentar encontrar el sentido, la finalidad de la actividad que se nos proponga. Entendemos que es indispensable otorgarle sentido, encontrar el por qué y para qué leemos y escribimos. Y, si de escribir se trata, pensar para quién lo hacemos; quiénes y en qué situación leerán nuestros textos. Así es que entonces consideramos que es conveniente explicitar los objetivos y la finalidad de las actividades que proponemos:

Reflexionar acerca de qué es leer y qué implica comprender.

Conocer los diferentes modos de leer; cómo se generan diferentes lecturas —esto es, diferentes construcciones de sentido— a partir de las estrategias y herramientas que fueron empleadas para leer el texto.

Comparar las lecturas/escrituras que se realizarán en dos etapas diferentes de trabajo.

Repensar conceptos —tan frecuentemente generalizados— como “verdad”, “interpretación”, “significado”, “sentido” y “contexto” (situacionalidad).

Partimos del presupuesto de que es necesario replantearnos y reflexionar acerca de los diferentes y varios modos de leer y, también, acerca de qué implica leer y producir textos en la Universidad, comprendiendo las diferencias de los diversos tipos de textos.

Esta actividad se propone recapitular las primeras ideas trabajadas acerca de la lectura como un proceso de construcción de sentido, las primeras diferencias y particularidades del género académico y la tarea de “leer como escritores”, mostrando los diferentes modos de construir el significado de un texto. Este es uno de los objetivos centrales del curso: reflexionar sobre la idea de la dificultad de encontrar un sentido “correcto”, “verdadero”, “primero” e “inherente” al texto y pensar la lectura como un proceso de construcción de la significación, que depende de las características, objetivos y estrategias de cada lector.

En este sentido, nos parece pertinente realizar una actividad en dos fases, para contribuir a hacer más conscientes los procesos que son necesarios atender en la etapa de lecturas, reescritura y revisión. Consideramos que el contraste reflexivo que se permitiría establecer en estas dos etapas de trabajo sobre un mismo texto podría favorecer dicho replanteo acerca de cómo leemos, qué es interpretar, cómo funcionan los objetivos de lectura y cuántas lecturas de un mismo texto son posibles y válidas. También es posible reflexionar acerca de la idea de la lectura y la escritura como un proceso complementario.

Por otro lado, hemos buscado recuperar ciertas características particulares del texto en cuestión, tales como el trabajo con el campo semántico de ciertos términos centra-

les y las marcas temporales que el autor ha utilizado. Podemos reconocer, así, algunas estrategias de lectura que pueden funcionar como “facilitadores”, como “pistas” que ayudan a construir un sentido. En este punto consideramos que será útil el planteo realizado en la consigna final de la segunda fase de trabajo: ¿un lector que no leyó el texto original de Macor puede comprender el planteo I de dicho texto a partir de la lectura del resumen producido? Creemos que pensar qué puede llegar a interpretar un lector de *mi texto* y qué no, siempre en relación con el razonamiento del escrito fuente resulta una *pista* fundamental tanto a la hora de producir un escrito como de repensar nuestra lectura.

En conclusión, esta actividad fue pensada como corolario de la problemática central e introductoria del curso: qué es leer, cómo leemos, cómo construimos el sentido de un texto, cuánto influyen los objetivos y competencias del lector, qué estrategias de lectura usamos y cuáles otras sería conveniente incorporar a nuestras prácticas. Así, una vez planteada la problemática acerca de la lectura, se podrá avanzar en la reflexión y el objetivo de “escribir *como* y *para* lectores”.

## Actividades

*Primera parte: Los resúmenes habituales*

1. Leer y comentar en grupos de trabajo el texto “ de Darío Macor.

### EL 1º DE MAYO Y LOS USOS DE LA HISTORIA<sup>1</sup>

*Darío Macor<sup>2</sup>*

El 1º de mayo ha ocupado un lugar importante en el calendario de símbolos históricos argentinos. La lucha por la interpretación de los significados que la fecha encierra es compleja, en tanto se trata de un símbolo bifronte que a lo largo de la historia argentina activa dos tradiciones diferentes. Por un lado, una tradición institucional, en tanto fecha en la que se sancionó la Constitución Nacional de 1853; por otro, como parte de un fenómeno que trasciende las fronteras nacionales, el 1º de mayo remite desde los últimos años del siglo XIX al mundo obrero. Esta asociación de la fecha con dos acontecimientos tan disímiles, introduce un abanico de posibilidades para la manipulación del pasado. Desde mediados del siglo XIX, el 1º de mayo estará asociado en Argentina a dos acontecimientos encadenados entre sí: el Pronunciamiento de Urquiza, de 1851, y la sanción de la Constitución Nacional, dos años después. Como parte del proceso de consolidación del Estado, en la segunda mitad del siglo XIX, se va definiendo con cierta precisión un calendario de símbolos patrios presidido por el 25 de mayo, en el cual el 1º de mayo pasa a ocupar un lugar importante en tanto fecha insignia de la tradición constitucional.

Este rostro institucional tiene un cómodo reinado de varias décadas. En los últimos años del siglo XIX comienza a consolidarse una imagen alternativa, que terminará por imponerse a lo largo del siglo XX. Una imagen que asocia al 1º de mayo con el movimiento obrero y la lucha de clases,

que se despliega a partir de 1890 cuando el internacionalismo obrero rescata esa fecha como el día de lucha por excelencia de la clase trabajadora en homenaje a las víctimas de Chicago. La consolidación de esta imagen a lo largo del siglo XX habrá de confinar a la conmemoración de la constitución nacional al territorio de lo estatal. Desde ese territorio, diferentes gobiernos habrán de recurrir con frecuencia a la figura de Urquiza y la tradición constitucional, con el objetivo de limitar el valor simbólico de una fecha exclusivamente asociada a la lucha obrera. Se trata de operaciones de reapropiación de una fecha para una causa que no activa conflictos sociales presentes, que resultarán vanos frente al rostro obrero del 1º de mayo.

Por varias décadas, socialistas, anarquistas y sindicalistas, a los que se le sumarán luego los comunistas, habrán de conmemorar el 1º de mayo con diferentes modalidades. Las distintas formas de apropiación de la fecha por cada grupo de la izquierda, no alcanza a ocultar un proceso más general asociado a los cambios vividos por la sociedad argentina en las primeras décadas del siglo XX. Esto es, que si bien la conmemoración del 1º de mayo tuvo un sesgo predominante de protesta y lucha, fue perdiendo paulatinamente ese carácter excluyentemente combativo. Fenómeno que puede asociarse a las tendencias reformistas que predominaban en algunas de las corrientes de la izquierda y el movimiento obrero, pero que da también cuenta de una situación más general de transformación de la sociedad argentina en las décadas del veinte y del treinta.

A mediados del siglo XX, la fuerte representación obrera que caracteriza al peronismo emergente, instala al 1º de mayo como una de las fechas principales de su calendario simbólico. En el ritual peronista, el día pierde el carácter de lucha asociado a aquella tradición de izquierda para transformarse en una festividad. A la vez, en sintonía con esa imagen tan potente para el horizonte de ideas peronista que es la *comunidad organizada*, el peronismo produce otro desplazamiento que modifica los contenidos simbólicos de la fecha: la "clase obrera" es desplazada por "los trabajadores", y luego el "día de los trabajadores" habrá de diluirse en el "día del trabajo" perdiendo así la fecha toda conflictividad.

Luego de la caída de Perón en 1955, la conmemoración del 1º de mayo recupera el carácter combativo, en respuesta a factores de distinto orden: la proscripción del peronismo; el impacto producido en toda Latinoamérica por la revolución cubana; y las transformaciones en la composición del movimiento obrero argentino como consecuencia de los cambios que la política desarrollista introduce en el mundo industrial.

El golpe militar de 1976 clausura brutalmente esta fase expansiva de la lucha social, vaciando al 1º de mayo de los significados sociales que le estaban tan estrechamente asociados. Aunque las características de la dictadura dificultaban el uso de la otra tradición asociada a la fecha, la constitucional, el gobierno militar utilizará este recurso especialmente por medio de las instituciones educativas produciendo un doble vaciamiento de sentido de la fecha.

Sobre esa meseta dejada por la dictadura, el proceso de transición a la democracia iniciado en 1983 traerá pocas innovaciones. La asociación de la fecha con la tradición constitucional no habrá de superar la debilidad que en todo el siglo XX la mantuvo como hermana menor de la tradición social, a pesar de los importantes acontecimientos que en estos veinte años pusieron a la Constitución en el centro de la escena. Mientras tanto, la tradición que sostiene el rostro obrero del 1º de mayo habrá de sufrir un duro revés con la crisis final del mundo socialista de 1989, y con las transformaciones



económicas que en esos años comenzaban a acelerarse y que marcarían la Argentina reciente definiendo un nuevo rostro en el que los desocupados desplazan a los trabajadores como actores fundamentales del espacio público.

2. En función de los comentarios y la discusión generados en el grupo de trabajo o equipos de dos integrantes, elaborar un resumen del texto. En esta etapa recurrir a las estrategias que emplea habitualmente en sus prácticas de lectura: subrayado, supresión de información secundaria, síntesis y generalización de información principal, elaboración de una oración que exprese la idea de cada uno de los párrafos, entre otras.

3. ¿Qué problemas surgieron en el momento de la lectura? ¿Por qué razones? ¿Cómo fueron resueltos?

*Segunda parte: Hacia una segunda versión*

1. Leer nuevamente el texto de Macor.

2. Analizar en los grupos de trabajo los diferentes resúmenes producidos. Compararlos y explicar cuáles son las diferencias. En el análisis tener en cuenta: intencionalidad, voces, organización de la información, estrategias discursivas. Realice, además, un cotejo con el texto fuente.

3. Pensar qué transformaciones se pueden hacer a la versión I para mejorar el resumen (tener en cuenta el capítulo 4 “Reformulación y resumen”).

Antes de proceder a la producción de la segunda versión, se propone una nueva observación del texto fuente: ¿qué se conoce acerca del autor y del contexto de publicación? Reponer el contexto sociosubjetivo del texto.

4. En relación con las características relevadas, ¿qué lectores podrían leer este texto? ¿Creen que las particularidades del posible lector fueron tenidas en cuenta por el autor? ¿Por qué? ¿Qué rasgos, construcciones o expresiones encuentran en el texto que les permiten sostener esto?

5. Explicar el funcionamiento y el sentido de las expresiones: “bifronte”, “reapropiación”, “representación”, “meseta” y “manipulación”.

6. Reconocer las expresiones temporales. ¿En qué parte del párrafo las encontraron? ¿Por qué, creen ustedes, que el autor las distribuyó en esos lugares de los diferentes párrafos? ¿Cómo funcionan estas expresiones? ¿En qué ayudan al lector?

7. Construir el campo semántico —conjuntos de palabras cuyos significados se encuentran estrechamente relacionados— del término “interpretación”.

8. ¿Qué otros pasos haría antes de volver a escribir el resumen?

9. Escribir, en parejas, un resumen reelaborativo —máximo diez renglones— donde expliquen al resto de sus compañeros de qué trata el texto.

*Tercera parte: Pensar la lectura y la escritura*

1. Comparar el primer resumen producido y la reelaboración última. Señalar las diferencias entre un escrito y otro. ¿Por qué se generaron estas diferencias?

2. Imaginar un lector que no leyó el texto “El 1° de Mayo y los usos de la historia”, ¿de qué manera se lo ha tenido en cuenta en la segunda versión producida?

## Notas

1. EL PARANINFO N° 10- Universidad Nacion- 2. Profesor Titular de la Facultad de Humanidades al del Litoral. Mayo de 2004. Publicación mensual y Ciencias y de la Facultad de Ciencias Jurídicas y de distribución gratuita. UNL. Santa Fe. Argentina. Sociales de la UNL e Investigador del CONICET. Sección: CONTRATAPA
- 

### Actividad 8. Escribir lecturas

Patricio Rodríguez Salgado

---

Presentamos aquí unas propuestas de escritura ordenadas en torno al *informe de lectura* como actividad. Es decir, proponemos escribir *como producto de una lectura*, actividad que implica en principio *leer para escribir*.

Sabemos, con la lectura del capítulo 1 “Los textos como acciones de lenguaje”, que “los géneros de textos que organizan y comunican el estudio de las disciplinas son muchos y diversos”. El *informe de lectura* es una forma de organización y, por supuesto, también de comunicación en la actividad de estudio. Leamos, cómo Mirta Botta explica, en qué “consiste” el género de texto *informe universitario*:<sup>1</sup>

Consiste en describir una situación real de cualquier fenómeno natural o cultural, hechos que interesan a diversas disciplinas científicas. En el trabajo de laboratorio —fundamental en ciencias físico-químicas, biológicas y psicobiológicas, después de haberse diseñado un experimento cuyo objeto es verificar un principio o un proceso— el informe consiste esencialmente en una descripción de los fenómenos observados y una interpretación de ellos en términos del conocimiento teórico con que cuenta el alumno. (Botta, 2002; el subrayado es nuestro)

De esta cita nos interesa que “los fenómenos” *son* “observados”. Es decir, que es un *informe de observaciones*, de algo que ha sido buscado y/o encontrado por el autor del informe. Es pertinente recordar aquí un fragmento que ordena la exposición de Adriana Falchini en “Los textos como acciones de lenguaje”

en el caso que nos ocupa, la escritura vinculada a la actividad de estudio, resulta necesario revisar si cuando leemos o escribimos prestamos atención al estilo genérico de las producciones escritas.

Sucede muchas veces que al decir “tengo que escribir o leer *un* texto” se piensa en que todos los textos son iguales. Y se atiende, así, sólo a las cuestiones lingüísticas o textuales.

Transcribimos este fragmento para explicar por qué no acordaríamos en que deba (sólo) *describirse* lo observado, tal como afirmaba Botta más arriba. Para no atender sólo a las cuestiones lingüísticas o textuales debemos reponer una situación en que no se está “escribiendo un texto” sino *estudiando*; o bien, si coincidimos con Falchini en que

La actividad de pensar, investigar, estudiar, genera un modo de escribir particular: *una escritura de ideas y conceptos* que adopta distintos *estilos* según las disciplinas y según la interacción comunicativa.

comprenderemos que no se trata de *agregarle* condiciones a una descripción sino que nuestros escritos son producidos en esa interacción. Nos interesa poder reinscribir (reescribir) las ideas y conceptos estudiados en el marco de esos diálogos —esas comunicaciones— en tanto interacciones.

Entonces la pregunta es ¿cómo reescribirlos? Un nuevo fragmento del artículo mencionado nos permitirá comenzar nuestras propuestas de escritura: “El contexto de cada texto permite observar la forma que el ‘pacto de lectura’ adopta según la situacionalidad”.

Desde estas perspectivas, comenzaremos por leer y apuntar observaciones. Proponemos también breves escrituras que ordenen esas observaciones

- Leer y observar el texto de Inés Dussel “La educación en la era digital: atención y distracción en aulas conectadas”, publicado en la Revista *Todavía*, el 24 de noviembre de 2010.<sup>2</sup>

- a)** Reconozca al menos tres fragmentos ordenadores de la exposición.<sup>3</sup>

- b)** Entendiendo la “nominalización” en tanto operación de escritura,<sup>4</sup> podemos escribir una *conceptualización*, tal como explica Falchini parafraseando a Bruner. Reescriba los fragmentos reconocidos nominalizando el concepto que exponen.

- c)** Reconozca referencias al contexto sociosubjetivo, tal como lo expone Falchini al comienzo del capítulo 1 de este libro.<sup>5</sup>

- d)** En este contexto sociosubjetivo que hemos reconocido podemos explicitar, tal como indica Palachi en referencia a los *conocimientos sociodiscursivos*, “la intertextualidad, la citación, la controversia, la mención directa”.<sup>6</sup> *Hacer explícitas* las referencias del diálogo que mantiene el texto, como operación de escritura, permite escribir conceptos *contextualizados*. Esto es, explicitar, por ejemplo, la “intención explicativa” (Bruner); o bien, las voces del “diálogo disciplinar” (Falchini); o explicitar también la “discusión académica” (Palachi).

Reescriba los textos escritos en el punto c) explicitando las relaciones que mantiene con otros textos y con el texto fuente (el elegido en el punto a).

- e)** Por último, ¿cómo podemos comunicar estas actividades de lectura, escritura y

reescritura (actividades de estudio) que hemos realizado? La intención explicativa de dar cuenta del razonamiento observado según las distintas perspectivas estudiadas, ordena las decisiones de autor en la escritura de *pistas* para la *construcción del significado* (Palachi); en tanto operación de escritura, esta intención se materializa en una *introducción*: un párrafo, una oración, un prólogo. Proponemos entonces escribir un informe que exponga los conceptos contextualizados en el punto e), con una introducción que explicita el contexto sociosubjetivo de producción de este *informe de lectura*.

Texto sugerido: “La academia, los medios y los muertos”, de Eugenio Zaffaroni.<sup>7</sup>

## Notas

1. En la página 20 encontramos el apartado 1.1.3. titulado “El Informe”, que se extiende en dos nuevos apartados: “El informe universitario” y “El informe de investigación”. Creemos que el primero de ellos nos sirve como aproximación al *informe de lectura* en la medida en que Botta lo relaciona, tal como leemos en la cita, con “el alumno” (a diferencia del informe de investigación, que adscribe a “la obra que un investigador principiante o formado presentará” a una institución o como publicación disciplinar).

2. Disponible en <<http://www.revistatodavia.com.ar/todavia24/24.educacionnota.html>>.

3. ¿A qué nos referimos con *fragmentos ordenadores de la exposición*? Revisemos, en el capítulo 1 “Los textos como acciones de lenguaje”, una paráfrasis que Falchini escribe sobre una idea de Bruner: “El orden del exponer supone una forma de razonamiento que Bruner, en referencia a una modalidad del pensamiento, denominó lógico-científico. Esta modalidad de pensamiento se caracteriza por su intención explicativa y por la utilización de operaciones de conceptualización y de categorización”. Es decir, que la exposición tiene un orden en particular. Para poder representar ese orden necesitamos unas referencias del escrito: esos serán los fragmentos que ordenan la exposición. Con Bruner, sabemos que en ellos podemos encontrar una *intención explicativa*, o una operación de *conceptualización*, acompañada o no, de otra operación que construye categorías (*categorización*) con esos conceptos. Ya

hemos *puesto en práctica* esta idea de los fragmentos en la introducción de esta actividad, para reconstruir partes de razonamientos expuestos en los primeros módulos del libro.

4. Cadina Palachi, autora del capítulo 2 “Conocimientos para ‘pilotear’ la lectura”, expone el concepto en relación con la *lectura*. La misma idea puede ser entendida como *decisión de escritura*.

5. Proponemos reconocer tanto el “lugar de producción, de publicación, de circulación del texto producido; la época y la fecha; el autor que produce el texto y el lector que lo percibe concretamente”, como, en tanto reconstrucción conceptual:

- el lugar social (formación social, institución, modo de interacción),
- la posición social del productor (que le confiere el estatuto de enunciador),
- la posición social del receptor, y
- la finalidad de la interacción (¿cuál es, desde el punto de vista del enunciador el efecto —o los efectos— que el texto es capaz de producir en el destinatario).

6. La autora ordena este apartado de su exposición en torno a “por qué es preciso conocer cómo están escritos los textos y cómo dialogan entre sí” en el capítulo 2.

7. *La cuestión criminal*. Es una serie de fascículos especiales sobre el tema publicados por el diario *Página 12*. Disponible en <[http://www.pagina12.com.ar/especiales/archivo/zaffaroni\\_cuestion\\_criminal/1-8.la\\_cuestion\\_criminal.pdf](http://www.pagina12.com.ar/especiales/archivo/zaffaroni_cuestion_criminal/1-8.la_cuestion_criminal.pdf)>.

## Bibliografía

- Botta, M.** (2002): *Tesis, monografías e informes. Nuevas normas y técnicas de investigación y redacción*. Buenos Aires: Biblos.
- Zaffaroni, E.** (2011, 28 de mayo): "La cuestión criminal". En *Página/12*. Se trata de fascículos especiales sobre el tema, el punto 1 del primer fascículo se titula "La academia, los medios y los muertos".
- 

### **Actividad 9. La justificación de respuestas en el examen. Actividades de cotejo, observación y/o producción: escrituras intermedias. Ornela Barisone**

---

Esta actividad se propone explicitar el modo en que se construye lo que a nuestro criterio —en tanto evaluadores/lectores del examen del curso "Lectura y escritura de textos académicos"— se considera como *respuesta precisa, completa y fundamentada* a fin de orientarlos a ustedes, alumnos ingresantes, en la formulación de una contestación que se corresponda con dicho parámetro y, correlativamente, permita la asignación del mayor puntaje por consigna.

En este orden de ideas, las actividades de *lectura* y de *escritura* se entienden como *actividades complejas* que exigen —como indica Palachi siguiendo a Gombert (1990)— ser "piloteadas".

Es por eso que esta tarea supondrá un cotejo, una reflexión sobre el propio proceso de escritura (*metalingüística*), acorde a los requerimientos del examen. Asimismo, los orientará en la especificación de estrategias para la formulación de respuestas, en vistas a satisfacer las exigencias señaladas.

Cabe destacar que lo que se conoce como *examen*, podría considerarse un *género académico* que circula en una *comunidad discursiva* (Swales, 1990 en Manni, 2009:22) también académica —*contexto sociosubjetivo* (cf. capítulo 1)— y que, por tanto, demanda cierta organización, un registro formal, una manera de justificar vehiculizada por la disciplina, un intercambio específico de saberes entre los que diseñan la propuesta evaluativa y los que son evaluados, entre otros. La tarea consistirá, entonces, en *controlar* y *construir un saber* sobre este género.

#### **1. Instancia previa de lectura y escritura**

Para comenzar, remito al capítulo 2 a cargo de la profesora Cadina Palachi titulado "Conocimientos para 'pilotear' la lectura" donde encontrarán, a partir del interrogante acerca de cómo aprendemos a leer y de la lectura como un proceso de construcción de conocimiento y del significado, diversos saberes previos que son necesarios "controlar" (conocimientos sociodiscursivos, lingüísticos, metalingüísticos y conceptuales).

a) A partir de la lectura señalar marcas, pistas que les permitan caracterizar cada uno de los saberes aludidos por Palachi.

b) Leer y observar el texto escrito por Inés Dussel “La educación en la era digital: atención y distracción en aulas conectadas”, publicado en revista *Todavía*, el 24 de noviembre de 2010.

c) La siguiente consigna que se transcribe respeta el tipo de formulación requerida en exámenes de ediciones anteriores: “¿Qué saberes previos se requieren para resolver la lectura de algunos fragmentos del texto? Ejemplificar la respuesta con algunas evidencias del propio escrito”. Tengan en cuenta que la exigencia del examen final señala que se le asignará un punto: “Este puntaje corresponde a que se evidencie una actividad de lector atento (mínimo dos saberes y sus evidencias)”.

Resolver esa consigna de examen.

## 2. Instancia de revisión de respuestas grupales

a) Socializar en grupos de cuatro personas si las respuestas aportadas se ajustan a las expectativas de los lectores de las mismas.

b) Realizar una lista de elementos que consideren válidos y aquellos que no (por ejemplo: ¿cuántos ejemplos citaron?; ¿definieron el concepto?; ¿integraron ambos elementos, ejemplos y conceptualizaciones?; ¿en qué orden?

## 3. Instancia de cotejo y reescritura

A continuación se destaca de un modo sistemático lo que, desde nuestro punto de vista, se considera una “respuesta completa” en el examen:

- *Retomar la formulación de la consigna (observarla y determinar qué se solicita).* La pregunta de examen que se propuso al comienzo apunta claramente a la *definición, caracterización* de los saberes previos que sean posibles de mencionar y su *ejemplificación* con casos concretos del texto base de examen.

- *Desarrollar brevemente el concepto que contenga/suponga la consigna.* Para este caso, podrían *explicar brevemente el concepto* de saber previo y al menos dos tipos de saberes. Tener en cuenta citar la bibliografía, es decir, en qué texto estudiaron tal concepto (como ejemplo: En “Conocimientos para «pilotear» la lectura”, Palachi identifica cuatro tipos de saberes previos. Un saber previo es...)

- *Proponer ejemplos a partir del texto sugerido en el examen.* En este momento sería aconsejable que consideren las “marcas” que permitan “justificar” esos saberes. Entonces, si uno de los posibles es el *lingüístico* tendrán que identificar ejemplos del texto base; tales como palabras que remitan a un campo semántico común referido a una disciplina, sinónimos, palabras clave, la lengua en la que se escribe ese texto (español, inglés, francés), etc. Así con cada saber que propongan.

- *Justificar esos ejemplos siempre teniendo en cuenta el texto base.* Aquí debieran pensar en el siguiente interrogante: ¿Para qué les sirve como lectores darse cuenta de este saber previo en este texto en particular? Por mencionar un caso: El saber lingüístico referido al conocimiento de la lengua inglesa en un texto que contiene palabras en esa misma lengua, permitiría construir significado en tanto que, por el contrario, no podría acceder a dichos términos si no conociese el inglés (salvo que estos se hallen explicados o traducidos). Sería un obstáculo en la comprensión.

Teniendo en cuenta este marco, releen las producciones, cotejen las respuestas dadas con los ítems señalados.

a) Reformular individualmente sus escrituras iniciales teniendo en cuenta lo explicitado.

#### **4. Actividad complementaria de reflexión sobre consignas de examen**

En el material anterior del curso *lectura y escritura de textos académicos* se formula una consigna que apunta a los saberes previos sin destacar el concepto directamente:

La lectura de un texto no es fácil y siempre resulta un problema. En este caso, decinos cuáles fueron algunos de los problemas con los que te encontraste y cómo los resolviste. Señalá al menos tres de ellos. Si no hallaste ninguno, indicá los que pueden ser problemas potenciales para otros lectores. (Manni, 2009: 60)

a) Responder esa consigna, tomando en cuenta el texto de Inés Dussel.

b) Cotejar cuatro respuestas en grupo. Indicar cuál respuesta consideran completa.

¿Por qué?

c) Elegir una que necesite ser reelaborada (en función del modelo de respuesta presentado).

d) Reescribir esa respuesta grupalmente.

## Bibliografía

**Dussel, I.** (2010): "La educación en la era digital: atención y distracción en aulas conectadas". En revista *Todavía*. Disponible en <http://www.revista-todavia.com.ar/todavia24/24.educacionnota.html>

**Manni, H.** (2009): *Lectura y escritura de textos académicos*. Santa Fe: UNL.