



# CUADERNILLO PARA CICLO INTRODUCTORIO- Introducción a la lengua española

Año 2021

Lecturas, actividades, recomendaciones y asistentes para acompañar la reflexión sobre las actividades verbales en la vida universitaria

Alicia Frischknecht (responsable de cátedra de Introducción a la lengua española),

Jorge Carrión (responsable de Taller de Lengua Española), Matías Sigot (auxiliar del Taller de Lengua Española)

## **Ciclo Introductorio. PROPUESTA DE TRABAJO**

La dinámica de trabajo para este ciclo introductorio será, a partir de una lectura y/o de una clase empaquetada, la revisión y práctica sincrónica, en cuatro encuentros semanales, de aquellas consideraciones que nos demanda la reflexión sobre las actividades verbales en la universidad.

Nuestro temario:

**1) Lenguaje, cultura e identidad**

**2) La lengua escrita. Convenciones y recursos.** ¿Cómo se organiza la información en el texto? ¿Qué prácticas son habilitadas la escuela -subrayados, destacados? ¿Por qué ponerlas en cuestión? Articulación de la lectura y la escritura.

**3) Situaciones y propósitos de lectura: los nuevos medios de comunicación e información en la red.** Recursos para la producción textual en la universidad: orientación para acceder a las consignas de trabajo, modo en que se reconoce la propiedad intelectual de la información, registro de recursos para conectar las ideas.

**4) La actividad verbal en el ámbito universitario: usos y normas.** Las voces en los textos.

Asistentes de lectura y escritura: ¿Por qué? Recomendaciones para la lectura y la escritura, puntuación, cómo trabajar a partir de las consignas que nos proponen las y los docentes, errores sintácticos comunes y cómo resolverlos

## **Trayecto introductorio-Ciclo Introductorio**

**1) Lenguaje, cultura e identidad:** Reflexión sobre el lenguaje (consideración de un texto completo, lectura, recursos que se organizan en el texto, diferencias enunciativas, citas y referencias, diálogo entre el texto y nota al pie).

Cuando nos encontremos en esta lectura, a comienzos del ciclo lectivo 2021, podremos decir que somos sobrevivientes de una situación única. Sobrevivimos a un año completo de distanciamiento social, de pensar nuestras actividades productivas y consuntivas de un nuevo modo, aprendimos a tramar vínculos a través de innumerables ventanas, a revisar nuestros modos de aprender para construir otros nuevos. Los medios de comunicación nacidos y crecidos en el siglo XX han puesto en imágenes la vulnerabilidad de estos tiempos: en marzo, por ejemplo, *El Cronista*<sup>1</sup> publicó las recomendaciones de una monja de clausura (¡!) para hacer frente a una cuarentena que pocos imaginaron se extendiera hasta los siguientes calores; una extensa serie publicada en *Página 12* se detuvo en cómo sobrellevar las soledades sin perjuicio de una sexualidad saludable en tiempos de cuarentena; en gran parte de Europa, después de la tregua que dio el verano, los medios volvieron a presentar la situación como un estado de guerra, mientras en Argentina muchas personas seguían cuestionando la existencia del virus que, para noviembre se había llevado a más de un millón de personas y contagiado a casi cuarenta y ocho millones.

Muchas/os sobrevivimos a la clausura, al distanciamiento, a este estado de guerra: pudimos aprender a organizarnos en nuevas formas y a reorientar nuestras prácticas, en general, como adecuación a los nuevos medios de comunicación, del aprender, del trabajo a distancia, de los vínculos. Gran parte de la sociedad fue condenada a nuevas formas de estar fuera, de la comunicación, de las instituciones vinculadas con la formación en distintos niveles, del mercado laboral, de las relaciones sociales. Para esta parte, se han reeditado las metáforas que los medios utilizaron -clausura, abstinencia, soledad, muerte. Nuestra supervivencia augura el nacimiento de una cultura diferente, a propósito de los cambios que nuestra subjetividad ha visto, de los modos en que aprendimos a proyectar nuestros modos de hacer, en particular el verbal. Mañana será *dicho* de otra manera por quienes sobrevivimos a la cuarentena de modo crítico. También podrá ser olvidado por quienes solo percibieron las escenas representadas en pantalla.

Recientemente, la Dra. María Mare<sup>2</sup>, docente de nuestra Facultad, iniciaba un artículo que vinculaba los términos lenguaje, cultura e identidad, de la siguiente manera:

---

<sup>1</sup> Nota del 31 de marzo de 2020

<sup>2</sup> Responsable de Gramática Española I y II, directora de la Maestría en Lingüística y editora de la revista *Quintú Quimün*, también de la Maestría en Lingüística. Publicado en *Revista Identidades*, Núm. 17, Año 9, octubre 2019. Pp.43-58. Chubut, Ed.

En la actualidad, la expresión "Conquista del desierto" para referir a los hechos ocurridos en la Patagonia Argentina en la segunda mitad del siglo XIX provoca rechazo o, por lo menos, suscita una discusión en las instituciones educativas por lo que implica cada una de las palabras que conforman esa secuencia. También se cuestiona la idea de razas superiores o "pureza" de la raza. En este sentido, las investigaciones en Ciencias Sociales han sido centrales para repensar conceptos cargados de prejuicios y carentes de fundamentos científicos. Sin embargo, en los mismos ámbitos en los que se rechazan tales ideas, se continúa hablando de "conservar la pureza de un idioma" y se mantienen distinciones como la de lengua y dialecto. Ante esto, cabe preguntarse por qué en el aula de lengua se siguen reflejando ideologías con las que la mayoría de los docentes no acuerda y por qué no están presentes en las instituciones educativas las discusiones actuales de los estudios sobre el lenguaje. Esas discusiones distan muchísimo de la mirada normativista sobre las lenguas que prevalece en la sociedad en general. (P. 44)

La reflexión adelanta la necesidad, en el momento de iniciar nuestros estudios universitarios, de repensar la inevitable incidencia de factores extralingüísticos en la materia prima de nuestra actividad verbal, el lenguaje. Por ello, nos debemos una reflexión acerca de qué es, de cómo se materializa, del por qué de sus variaciones, de cómo se verá modificado por el nuevo estado de cosas, de quiénes merecerán el 'poder' de decir y quiénes no. Cada vez con más obstinación, conocemos definiciones que nos hablan de él como herramienta, como instrumento, como medio de comunicación, como facultad, como don. Cada una de estas acepciones tiene un alcance limitado. Si lo pensamos como herramienta o instrumento, debemos aceptar su funcionalidad solo en un sentido así como nuestra limitación para afectarlo; hablar del lenguaje como medio anula su relación con el modo en que se nos dice la realidad en que vivimos; si lo pensamos como facultad recortamos también el componente creativo que define a una sociedad, a una cultura, así como a cada hablante. Y más, concebirlo como don nos obliga a preguntarnos por qué malversamos este "tesoro" heredado, lo empobrecemos, nos atribuimos el derecho a jugar con él, a descuidarlo en la persecución de la imagen.

Todas estas preguntas nos llevan a una precisión: el lenguaje es lo que nos constituye, habla por nosotros al tiempo que hablamos a través de él y, en este gesto, vamos tejiendo los hilos de nuestra experiencia, como una resonancia, al mismo tiempo, que recupera nuestro pasado, que habla de nuestro presente y se (nos) proyecta, como la vida misma, hacia el futuro. En esta nueva acepción, recuperamos las palabras de Walter Benjamin en su célebre ensayo "Sobre el lenguaje en general y el lenguaje humano": el lenguaje habla, a través de nosotras/os/es, de los mundos que habitamos, al tiempo que habla de sí mismo, configurándose como medio, como voz de la humanidad, como proyección de su espíritu. Y debemos añadir, también, nuestro lenguaje es como una piel que recuerda en sus cicatrices las heridas

que las ideologías dominantes imponen sobre las necesidades de vida que nos son comunes.

A pesar de esta memoria traumática, nuestro lenguaje jamás se había visto durante la modernidad en tamaña vulnerabilidad, sometido a la chabacanería de los medios de la llamada *desinformación*, a la inestabilidad de las redes sociales, a la vez que a la limitación de las comunicaciones interpersonales. Los valores defendidos por las primeras repúblicas aspiraron a garantizar el derecho a la palabra, en el foro público oralizada, escrita en los medios gráficos. Las instituciones republicanas ampliaron el derecho a la lectura, mediante la alfabetización universal de varones y mujeres, niños y niñas. Fue gracias a este clima revolucionario que el mundo occidental fue moldeándose de la mano del *homo/mulier legens*<sup>3</sup>: la vida cotidiana comenzó a transitar texturas diversas, los discursos hablaron acerca de cómo debía reordenarse la circulación, la experiencia humana en general, las proyecciones a futuro, ya lejos -letra mediante- de las elucubraciones mágicas o religiosas y, entonces, al servicio de los imperativos de la nueva era.

En aquel contexto, y muy a pesar de las vocaciones reformistas, los medios de siempre, y con los medios de siempre -el oro y el poder-, aprovecharon la potencia de la palabra para el diseño de la vida. A salvo de ello, se irguieron algunas voces, no pocas, pero siempre relativizadas por los<sup>4</sup> enunciadores poderosos. La supervivencia de ciertos géneros, de las convenciones, las lecturas recomendadas, los manuales de corrección lingüística, resistieron y resisten a la necesidad del lenguaje de apropiarse de todas las dimensiones que lo definen.

Te estarás preguntando de qué nos está hablando este texto, si se trataba de relacionar lenguaje, cultura e identidad. Hasta este punto, la relación era clara. Pero en el último párrafo se añadieron otras variables al tema. En primer lugar, que el lenguaje se materializa en la actividad de seres humanos, que no es único sino cambiante, que sirve de abrigo, de amparo a las formas particulares de experiencia de las personas en cada tiempo, en cada geografía. En segundo lugar, según las épocas, la difusión de las prácticas fue muy diferente: en la antigüedad solo los varones libres merecían tener voz en el foro público, se desconfiaba de la escritura por amenazar a la memoria, depósito del saber recuperado de otras vidas en la presente. Como anotamos más arriba, la modernidad vio nacer una ciudadanía letrada, alfabetizada, con voz, con voto. Finalmente, que en cada tiempo, así como una fuerza intrínseca movilizó su transformación, otras fuerzas completamente externas frenaron su naturaleza. Hace falta un ejemplo.

Un caso, en la cultura española, que es prueba de la tensión entre las voces que se levantan para revolucionar los tiempos y después son aplastadas por los poderosos, creo yo, es el caso del célebre *El ingenioso hidalgo don Quijote*

---

<sup>3</sup> Cfr. Bolívar Echeverría (2006) "Homo legens" en *Vuelta de siglo*. México, Era. Pp. 25-58.

<sup>4</sup> Aquí no voy a seleccionar la alternancia de género, además del capital, del proyecto moderno, el patriarcado fue responsable de la imposición de idearios.

*de la Mancha* escrito por un soldado empobrecido, Miguel de Cervantes Saavedra. La obra denuncia en 1605 el agotamiento de un diseño de mundo y la necesidad de una transformación del futuro. Para ello, jugó con la opción por la locura, como modo de soportar el presente, como medio para recuperar el valor de lo humano en un mundo corrompido por los intereses del poder y del oro. Tal crítica fue acopiada como uno de los "tesoros" de la literatura universal, desconociendo su raíz popular, su vocación revolucionaria: guardada celosamente como modelo a no seguir. Tal como el caso de esta famosa primera novela, otros nombres se suman a la lista de las canonizadas y silenciadas en todos los tiempos: Safo (anotó, una mujer en el canon occidental), Plauto, Boccaccio, Las Casas, Molière, Shakespeare, Lope de Vega, Swift, Defoe, y más. El tema habilita otros debates que no caben en estas reflexiones.

De nuevo, en tiempos de crisis se alzan las voces que nos demandan repensar el lenguaje y su potencial para incidir en el diseño de mundo, en la construcción del futuro, en la reorientación de la vida humana en este planeta o lo que de él nos va quedando. El COVID hizo patente la posibilidad imaginada por la literatura de un contagio a nivel mundial que podía llevarse a gran parte de la población; puso de relieve la profundidad de las asimetrías, así como el peligro que representa para el planeta la vida tal como la conocimos hasta hoy; nos mostró como individuos sosteniendo una ilusión de comunidad cada vez menos real, ya que nos volvió amenaza principal contra nosotros/as mismos/as. Rota la trama social, las voces que denunciaron el estado de crisis comenzaron a hacerse oír, en el silencio de un mundo sin gentes, con animales salvajes volviendo sobre sus territorios originarios, con cielos que volvieron a recordarnos la posibilidad de otras maneras de ser y de vivir, pero en un mundo en que las *ventanas* también comenzaron a sonar cada vez más fuerte para silenciarlas.

Hace poco tiempo, en octubre de 2020, en el marco de un festival literario, la presentación de la poeta Liliana Ancalao fue silenciada por la interferencia de ruido, insultos, reclamos anónimos -e intencionalmente ocultos- contra el derecho a decir-se en la lengua originaria de su pueblo, de su cultura, el mapuzungún. La respuesta de la comunidad regional no se hizo esperar, grupos de escritores, los referentes de la comunidad de diferentes regiones, gentes de la cultura, colectivos de mujeres se pronunciaron en contra del atropello y a favor del derecho común a la identidad cultural y lingüística. Un movimiento de resistencia a la actualización de aquella conquista de la que hablara María Mare en el artículo citado inicialmente. Unos días más tarde, el tema solo replicaría tenuemente en algunos espacios. Los medios que conocemos bien, los muros y las redes, pretenden el mantenimiento de los lazos entre personas, ser garantías de las nuevas maneras de ser de la comunidad. Pero son maneras percederas, las imágenes, las escenas desaparecen rápidamente para avanzar hacia otros temas, pretendiendo otras reacciones que sigan actualizando el espíritu que revolucionó el mundo moderno.

No nos dejemos engañar. En nuestra modernidad tardía, las imágenes ganaron en velocidad a la palabra. Nuestra resistencia a ellas es menor que a la letra, que a la palabra enunciada: es mucho más fácil de procesar, no exige transformación de ningún tipo, no nos exige la renarración. Vivimos en una cultura del "viste", transitorio, ahistórico, sin más proyección que los recursos que optimizan la calidad de la imagen. Consumimos irreflexivamente estos nuevos lenguajes que, claramente, nos van organizando el día a día, los rituales que nos inscriben en grupos, en sectores de interés, de práctica. Amenazada nuestra vida social, son las imágenes en las pantallas las que nos rediseñan. La palabra se ha vuelto cada vez menos cercana a la memoria, a nuestra responsabilidad de construir sentidos, de modelar el universo que conocemos o que queremos comprender. Todo pasa, queda suspendido, disponible, supuestamente, para procesar cuando sea necesario.

Se hace necesario, finalmente, revalorizar aquello que nos permita recuperar el poder sobre nuestras vidas, sobre nuestra cultura, a través de una vivificación del lenguaje. Para ello, no hay otro camino que hacer de la lectura y de la escritura prácticas militantes y revolucionantes, para develar las trampas que se reproducen en los discursos, para construir nuevos horizontes para el actuar humano. En ese camino, podremos repensarnos como comunidad de sentido, revalorizar la palabra presente, para achicar las distancias en tiempos de asomarnos a estas virtuales ventanas. No podemos descuidar que, en estos tiempos, los mismos cultores del buen decir, de la supuesta pureza del lenguaje, sean también quienes proponen en imágenes recicladas la pretensión de un universo de salvados/as/es, frente a muchos/as/es otros/as/es hundidos en el peculiar presente en el que vivimos.<sup>5</sup>

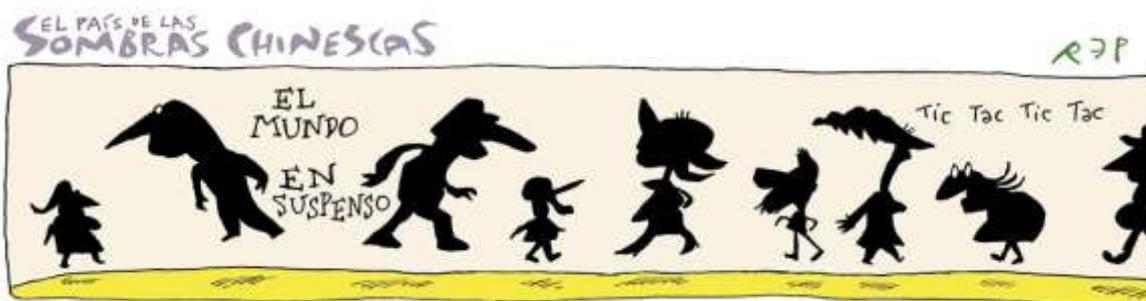
### **Orientaciones para la primera práctica: Oralidad, lectura, escritura y otros medios para la actividad verbal**

Te invitamos a responder las preguntas que siguen: ¿Qué y cómo leemos? ¿Qué es leer? ¿Qué saberes moviliza? ¿Qué es escribir? ¿Qué decisiones debo considerar? ¿Cuáles vuelvo conscientes y cuáles no?

Vamos a considerar otra clase de texto:

---

<sup>5</sup> Respetando las distancias respecto del estado de guerra que refiriera Primo Levi en su *Trilogía de Auschwitz*.



En *Página 12*, 4/11/19

¿Qué otros factores estuvieron involucrados en la comprensión? ¿Qué relación reconocés entre 'comprender' e 'interpretar'?

Escribí un breve texto en el que recuperes una anécdota personal relacionada con la lectura, podés aprovechar el diálogo sostenido para ampliarlo.

---

**2) La lengua escrita. Convenciones y recursos.** ¿Cómo se organiza la información en el texto? ¿Qué prácticas son habilitadas la escuela -subrayados, destacados? ¿Por qué ponerlas en cuestión? Articulación de la lectura y la escritura.

**Comenzamos con la siguiente lectura:**

### **¿Una casa sin columnas? La organización del texto: el párrafo<sup>6</sup>**

Las instancias escritas a lo largo de nuestra vida son prácticamente inevitables, más aún si nos encontramos en un ámbito académico. En esos momentos, debemos poner en práctica habilidades que muchas veces no hemos desarrollado suficientemente, para producir textos escritos, ya sean monografías, trabajos prácticos o dar respuesta a las preguntas de un parcial. Y el problema es que no es tan sencillo saber cómo organizar esa escritura, cómo elaborar el texto para que tenga sentido y que no quede "ningún hilo sin atar", cómo construir oraciones que expresen lo que estamos pensando o cómo disponer la información, en párrafos bien contruidos.

El objetivo de este breve trabajo es, justamente, reflexionar sobre este último punto tan cotidiano y que tantas dificultades provoca, ya sea en el momento de escribir como a la hora de revisar un texto: cómo se distribuirá la información en el escrito, en cuántas partes merece estar organizado, qué extensión daremos a cada una de las subunidades temáticas, entre otros. La reflexión que proponemos vuelve sobre temas planteados en otros "Asistentes", pero en este apartado pretendemos orientar a los estudiantes sobre la manera en la que se relacionan las ideas en un texto, problema estrechamente vinculado a la noción de párrafo y al de la distribución y el avance de la información en el texto. A lo que apuntamos es a que los estudiantes tengan claro que es necesaria segmentar un texto en párrafos, que existen signos de puntuación que los caracterizan, que pueden estructurarse de diferente manera según lo

---

<sup>6</sup> Por María Mare.

que se desee exponer y que existen diferentes tipos de párrafos, de acuerdo al tipo de texto que se esté escribiendo.

La noción de párrafo puede definirse de diferentes formas. En los textos escolares suele decirse que es *cada una de las partes que conforman un texto y se los reconoce porque empiezan con un espacio en blanco llamado sangría y terminan con punto y aparte*. A esto habría que agregarle algunas características más, como por ejemplo que cada párrafo mantiene una orientación temática uniforme, es decir que todos y cada uno de los párrafos deben ser seleccionados con un objetivo temático único; que son elementos fundamentales en la organización de un discurso (salvo en el poético) y que funcionan a la manera de eslabones de una cadena: por un lado, tienen cierta autonomía, pero por el otro están interrelacionados dentro de un texto mayor. Serafini<sup>7</sup> plantea que los párrafos tienen la misma función que las columnas de una casa, ya que “constituyen la estructura de la construcción”.

La noción de “uniformidad del párrafo” a la que nos referimos arriba es un punto que genera conflictos al sentarnos a escribir. Las distintas ideas que componen la estructura de un texto presentan una unidad de información completa. Por ejemplo, si estoy escribiendo un texto sobre la economía argentina y quiero referirme a los sectores productivos, puedo entender que las unidades de información sean cada uno de estos, y desarrollar el texto para que cada sector se corresponda con un párrafo. Pero puede suceder que, entre los sectores productivos quiera referir a los recursos y a los trabajadores, entonces, por ser esta una unidad de información compleja y extensa, tal vez necesite producir dos o más párrafos asociados con la misma idea: uno que se centre en los recursos y otro que se enfoque en los trabajadores. También podría pensar en nombrar cada sector con sus principales características, como si estuvieran en una lista y obtendría un párrafo integrado por más de una idea.

Este texto puede servir de ejemplo con respecto al problema de la unidad: el tema general es “el párrafo”, pero cada uno de los párrafos que lo componen tiene sentido dentro de él y unidad en sí mismo. El primero funciona como introducción y se refiere a las dificultades de los estudiantes a la hora de escribir; el segundo, a los objetivos de este texto; el tercero, a definir qué es un párrafo y cuáles son sus características; el cuarto, al problema de la unidad de los párrafos y así cada uno de ellos. Lo importante en el momento en que nos disponemos a escribir, para respetar este aspecto, es tener claro, previamente, qué se piensa ‘poner’ en cada párrafo, por ejemplo, anotando títulos u oraciones que los caractericen y diferencien de los demás.

Por esta razón, es fundamental elaborar un esquema de lo que se va a decir. En el caso de estar realizando un parcial, no es fácil dedicar mucho tiempo al armado exhaustivo de un esquema, pero sí es muy útil armar algo sencillo, con dos o tres palabras con el fin de organizar la información antes de comenzar a volcarla en el papel. Si lo que tenemos que escribir es una monografía, un trabajo práctico o un artículo, es importante destinar un buen tiempo para planificar la escritura, haciendo el acopio de ideas y reflexionando sobre la estructura e información que se volcará en cada párrafo, previendo cómo se unirán unas con otras esas unidades de información.

En función de la información que se desea escribir y de la manera en que se la quiere presentar, debemos decidir cómo se construirá cada párrafo. Si se necesita escribir una lista de propiedades relacionadas en torno a una frase organizadora, lo que se está escribiendo es un párrafo de enumeración. Si lo que se desea es comparar dos o más objetos, situaciones, ideas o personas, lo que se escribirá es un párrafo de comparación o contraste. Si queremos desarrollar un concepto, el párrafo que se escribirá tendrá como elementos necesarios una idea principal y argumentos o ejemplos que la respalden. También existen párrafos para explicar relaciones de causa/efecto, para introducir un texto y para concluirlo. Debemos poner en claro cómo queremos presentar nuestras ideas para que el escrito no sea fruto de la casualidad y no se cometan los errores que más adelante desarrollaremos.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> En Serafini (1992).

<sup>8</sup> Este párrafo puede servir como ejemplo de “párrafo de enumeración”.

Distintos autores han destacado las características que harían que un párrafo sea convincente y esté bien formado. Uno de ellos fue Stephen Toulmin (1958), quien propuso un modelo en el que se reconocen tres elementos fundamentales: la afirmación, la información y la garantía. La afirmación presenta la idea principal del párrafo. Aunque es preferible que aparezca en la primera oración para facilitar la comprensión, puede darse en cualquier orden. El segundo elemento es la información, que contiene los datos que apoyan la afirmación y estarán ordenados de acuerdo a lo planteado en el párrafo anterior. Finalmente, lo que construye el vínculo entre la información y la afirmación, y muestra la importancia de la primera como soporte de la segunda, es la garantía. Si los párrafos son los pilares de una casa, estos tres elementos son los materiales con los que se construyen esos pilares: no pueden faltar.<sup>9</sup>

Una vez prevista esta disposición del escrito, es importante hacer la revisión del mismo atendiendo al esquema previo que se había construido. Existen errores que se cometen con frecuencia y que pueden ser solucionados si uno plantea un esquema y realiza una revisión a conciencia. Estos errores tienen que ver con la ausencia de alguno de los elementos del modelo de Toulmin o con una presentación poco feliz de los mismos. Por esto, es importante atender a la existencia de una frase organizadora o frase marco, a que no haya dos o más elementos que se correspondan con una misma idea o concepto; a utilizar el mismo nivel de detalle al describir diferentes fases; a no olvidar un término de comparación si se está escribiendo un párrafo de comparación o contraste; a construir el párrafo de forma simétrica; a escribir ejemplos que contribuyan a la aclaración de la idea principal y no la contradigan.

El párrafo es una parte fundamental del texto escrito y su presencia colabora con el procesamiento del lector. También es una herramienta fundamental para el escritor pues define la organización eficiente de su escrito. Por esta razón es que es necesario reflexionar sobre los párrafos: no se comienza o termina un párrafo cuando ya me han quedado demasiadas oraciones juntas. No debería ser esa la causa. Cada párrafo debe estar pensado previamente a conciencia y luego ser leído con espíritu crítico, saliéndonos de nosotros mismos y prestando mucha atención a los aspectos planteados en este texto. Este ejercicio nos permite expresar más satisfactoriamente nuestras ideas y sentirnos más seguros a la hora de hacerlo.

---

<sup>9</sup> Observe cómo se dan estos tres elementos en este párrafo.

¿Cuál de las siguientes páginas cree que esta mejor escrita, más ordenada?, ¿cuál cree que sería más fácil leer?



La respuesta más habitual suele ser la **B** que es la que presenta un número de párrafos más adecuado con respecto a la página y con un tamaño parecido.

La página **A** causa pereza de leer incluso antes de ver la letra: esto son párrafos tan largos que dan la sensación de un texto comprimido.

La página **C** no es mejor, tantos párrafos y tan cortos parece una lista desligada de ideas, en que no pueda haber argumentos elaborados.

Y seguramente la página **D** es la que provoca mayor desconfianza por la variación desmesurada del tamaño de los párrafos, que insinúa una posible anarquía estructural.

### **Bibliografía**

- Bas, Alcira Y Otros (2000) *Escribir: Apuntes sobre una práctica*. Eudeba, Buenos Aires.
- Calsamiglia Blancafort, H. Y Tusón Valls, A. (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel, Barcelona.
- Cassany, D. (1995) *La cocina de la escritura*. Anagrama, Barcelona.
- Cassany, D. (1997) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós, Buenos Aires.
- Serafini M. T. (1992) *Cómo se escribe*. Paidós, Buenos Aires.
- Sosa De Montyn, S., Conti De Loudero, M. T. (1993) *Hacia una gramática del texto*. Editorial Atenea, Buenos Aires.

**Práctica para revisar en el encuentro sincrónico: identificamos el contenido temático seleccionado para cada párrafo en el texto inicial, evaluamos cómo se vincula la información de un párrafo con el siguiente y qué tipo de párrafo reconocemos en cada caso.**

**A tener en cuenta para la reflexión:**

### **Expresiones conectivas**

Estos elementos funcionan como mecanismos de cohesión textual<sup>10</sup>, en tanto dispositivos que permiten relacionar un miembro del discurso en el que se localizan con el discurso anterior –sean oraciones, párrafos o parágrafos. Por otro lado, remitiendo a fundamentos pragmáticos, no cumplen sólo una finalidad tal sino que operan como guías para el procesamiento de la información del texto.

Los conectores tienen como valor básico esta función de señalar de manera explícita con qué sentido van encadenándose los diferentes fragmentos oracionales del texto para, de esa manera, ayudar al receptor de un texto guiándole en el proceso de interpretación (...): de la misma manera que las señales viarias indican itinerarios (...), las instrucciones que aportan los elementos que estamos analizando son del tipo: ‘la información que viene a continuación constituye la causa de la que se deduce la que vendrá detrás’, ‘la información que sigue se opone en el razonamiento argumentativo a la anterior’, o ‘atención: ahora llega conclusión y, por tanto, la información que realmente interesa’(Montolío, 2001).

Tienen un carácter “ensamblador”, dan mayor cohesión entre las partes y más claridad. En la redacción, este tipo de expresiones conectivas indica con precisión cuáles son las relaciones semánticas –dando una dirección clara a las inferencias del lector- que mantienen entre sí los enunciados, así como cuál es la estructura del discurso en que se inscriben.

Las categorías de ‘conectores’ y ‘marcadores del discurso’ suelen ocupar territorios algo borrosos, hay teóricos que eligen una y otras denominaciones para referir a los mismos elementos<sup>11</sup>. De hecho, es necesario reconocer que, en ocasiones, pueden ocupar indistintamente posiciones equivalentes. Aquí elegimos la denominación más genérica de ‘expresiones conectivas’ para referirnos a unos o a otros. Pueden funcionar tanto como para conectar unidades menores dentro de una oración, para unir oraciones como para relacionar párrafos entre sí.

---

<sup>10</sup> El concepto remite al conjunto de funciones lingüísticas que indican relaciones entre los componentes de un texto.

<sup>11</sup> Portolés (1998) establece una diferencia operativa entre unos y otros: los conectores remiten a un tipo concreto de marcadores que “conectan de un modo semántico-pragmático un miembro del discurso con otro expreso en la mayoría de sus usos o (...) con una suposición textual fácilmente accesible”. Los marcadores del discurso, en cambio, son instrucciones de significado que permiten relacionar un enunciado o secuencia de enunciados –en tanto realizaciones que no siempre constituyen una unidad oracional- con otras unidades semejantes que le son externas. Reflejan los fines comunicativos del hablante/enunciador. Algunas de las conjunciones, adverbios o frases que funcionan como conectores pueden activarse también como marcadores del discurso.

Es preciso conocer el valor lógico-semántico de cada una de estas expresiones conectivas y usarlas adecuadamente, ya que de lo contrario se corre el riesgo de crear confusión en la relación que se pretende establecer entre los dos segmentos que vinculan. Por otra parte, también es un error pensar que la simple inserción de conectores, por sí misma, garantice la coherencia del texto.

## CLASIFICACIÓN DE LAS EXPRESIONES CONECTIVAS CARACTERÍSTICAS DE LOS TEXTOS ESCRITOS FORMALES

### 1) Aditivos

a) Conectivos aditivos: *y/e, ni, también*.

b) Aditivos con valor argumentativo:

<i>Además</i>
<i>Es más</i>
<i>Incluso</i>
<i>Inclusive</i>
<i>Por añadidura</i>
<i>Y</i>
<i>Por si fuera poco</i>
<i>Más aún/todavía más/ más todavía</i>

### 2) Opositivos o contraargumentativos:

<b>Integrados a la oración<sup>12</sup> entonativa y sintácticamente</b>	<b>Introducidos de secuencias de carácter parentético<sup>13</sup></b>	<b>Integrados a la oración o parentéticos que funcionan como 'correctores' de algún aspecto del segundo miembro</b>	<b>Introducidos de expresiones que minimizan la relevancia de lo que antecede y anulan la prosecución del discurso</b>
--	--	---	--

<sup>12</sup> Son aquellos que contienen algún elemento subordinante (conjunción o preposición).

<sup>13</sup> Decimos que un conector es parentético en el sentido de que goza de cierta independencia sintáctica (como si estuviera entre paréntesis).

Aunque	<i>Pero</i> (no siempre tiene ese valor)	Mientras que	De todas formas
<i>A pesar de (que)</i>	Sin embargo	<i>En tanto que</i>	<i>De todas maneras</i>
<i>Pese a (que)</i>	<i>No obstante</i>	<i>Sino que</i>	<i>De todos modos</i>
<i>Si bien</i>	<i>Ahora bien</i>	<i>En cambio</i>	
	<i>Con todo</i>	<i>Por el contrario</i>	
	<i>A pesar de todo</i>	<i>Antes bien</i>	
	<i>Aun así</i>		

3) **Disyuntivos:** *o/u, o bien ... o bien.*

4) **Consecutivos:**

<b>Conectores de conclusión integrados en la oración</b>	<b>Conectores de conclusión con valor parentético</b>
Así que	Por ello/eso
<i>De manera que</i>	<i>Por ese/tal/dicho motivo/razón/causa</i>
<i>De modo que</i>	<i>Por (lo) tanto</i>
<i>Por lo que</i>	<i>En consecuencia</i>
<i>De ahí (que)</i>	<i>Por consiguiente</i>
<i>Pese a</i>	<i>Por ende</i>
<i>A pesar de</i>	<i>Pues</i>
	<i>Así pues</i>

5) **Organizadores de la información:**

a) **Ordenadores de la información:**

<b>Marcadores de apertura</b>	<b>Marcadores de continuidad</b>	<b>Marcadores de cierre</b>
-------------------------------	----------------------------------	-----------------------------

Inauguran una serie en el discurso	Indican que la información introducida forma parte de una serie	Señalan el fin de una serie discursiva
Ante todo	Asimismo	En último lugar
<i>De entrada</i>	<i>De igual forma/manera/modo</i>	<i>Finalmente</i>
<i>De un lado</i>	<i>De otra parte</i>	<i>Por lo demás</i>
<i>En primer lugar</i>	<i>Después</i>	<i>Por último</i>
<i>Por una parte</i>	<i>En segundo/tercer/n lugar</i>	Entre otros
Entre otros	<i>Por otra parte</i>	
	<i>Por otro lado</i>	
	<i>Por su parte</i>	
	<i>A su vez</i>	
	Entre otros	

**b) Estructuradores de la información: presentan el segmento que introducen como un nuevo comentario.**

<i>Comentadores</i>
Pues
<i>Y bien</i>
<i>Así las cosas</i>
<i>Pues bien</i>
<i>Dicho esto</i>

d) Reformuladores: introducen una secuencia que pretende aclarar, ampliar o desarrollar el contenido semántico del enunciado al que sigue y con el que se conecta. Hay cuatro tipos:

<b>Reformuladores explicativos</b>	<b>Reformuladores de rectificación</b>	<b>Reformuladores de distanciamiento</b>	<b>Reformuladores de recapitulación</b>
<i>O sea</i>	<i>Mejor dicho</i>	<i>En cualquier caso</i>	<i>En suma</i>
<i>Es decir</i>	<i>Más bien</i>	<i>En todo caso</i>	<i>En conclusión</i>
<i>Esto es</i>		<i>De todos modos</i>	<i>En resumen</i>
<i>A saber</i>		<i>De todas formas</i>	<i>En síntesis</i>
<i>En otras palabras</i>		<i>De todas maneras</i>	<i>En resumidas cuentas</i>

<i>En otros términos</i>		<i>De cualquier modo</i>	<i>En definitiva</i>
<i>Dicho con/en otros términos</i>		<i>De cualquier forma</i>	<i>En fin</i>
<i>Con otras palabras</i>		<i>De cualquier manera</i>	
<i>Dicho con/en otras palabras</i>			
<i>Dicho de otra forma/manera</i>			
<i>Dicho de otro modo</i>			
<i>De otro modo</i>			

4) Operadores discursivos: son aquellos marcadores que condicionan las posibilidades discursivas del segmento discursivo en el que se incluyen.

<b>Operadores de refuerzo argumentativo</b>	<b>Operadores de concreción</b>
<i>En realidad</i>	<i>Por ejemplo</i>
<i>En el fondo</i>	<i>Verbigracia</i>
<i>En rigor</i>	<i>En especial</i>
<i>De hecho</i>	<i>En particular</i>
<i>En efecto</i>	<i>En concreto</i>

En algunos casos, las expresiones conectivas se presentan en forma correlativa, es decir que se requiere de la presencia de los dos componentes discontinuos que la conforman (por ejemplo, *no solo ... sino también ..., tanto ... como...*, entre otros).

### ***Bibliografía***

Montonlío, Estrella, *Conectores De La Lengua Escrita*, Barcelona, Ariel Practicum, 2001.  
 Martín Zorraquino, María Antonia Y José Portolés Lázaro, "Los Marcadores Del Discurso", En I.Bosque Y V. Demonte (Eds.), *Gramática Descriptiva De La Lengua Español* (Vol. Iii), Madrid, Espasa Calpe, 1999.  
 Portolés, José, *Marcadores Del Discurso*, Barcelona, Ariel, 1998.

### **3. Situaciones y propósitos de lectura: los nuevos medios de comunicación e información en la red**

**Lectura en línea: Daniel Cassany (2013) Leer en los tiempos de internet...** En *Peonza. Revista de literatura infantil y juvenil*. N° 106-107, Dossier "De la lectura", octubre de 2013. MEC Programa Educación Compensatoria, Santander.

**El primer desafío, es encontrarlo en la red. Vamos a reflexionar sobre cómo abordar el universo de información disponible.**

**Propuesta de trabajo: organizá un breve texto (de entre 15 y 20 líneas) que sirva como recomendación a un amigo acerca de qué hacer para aprovechar la información disponible en la red.**

-----

**4) La actividad verbal en el ámbito universitario: usos y normas (ortografía, acentuación-, aspectos sintácticos básicos - puntuación- y aspectos de la organización de la información). Propuesta de práctica: ¿para qué y cómo citar otras voces? ¿Cuál es la importancia de este gesto?**

#### ***Las voces en los textos***

Las relaciones entre autores, y entre textos, revelan las elecciones de cada persona o la restricción del auditorio de un discurso. La literatura, la prensa y la ciencia se apropian explícita o implícitamente de la voz de diversos enunciadores con objetivos claros. En el caso de la literatura, muchas veces el autor elige el ocultamiento de la fuente, hecho que puede traducir un guiño de complicidad con el lector, a la vez que la importación de un complejo universo referencial mediante una breve alusión, un título, una palabra. Para la prensa, en general, la recuperación de las palabras de actores diversos es un recurso que pretende la garantía de fidelidad de la información vertida. Quien se reconoce parte de una comunidad científica o disciplinar, en cambio, menciona por medio de la referencia a sus antecedentes, por adhesión o contradicción, a la tradición en la que pretende incluir su aporte personal; la referencia explícita y el respeto a la fuente es su responsabilidad como intelectual parte de esa misma tradición.

Esos discursos referidos pueden estar o no marcados lingüísticamente:

Las formas marcadas establecen el lugar del 'otro' a través de una marca unívoca (ya sea de carácter tipográfico o sintáctico), como en el caso de los términos y frases entrecomilladas o en cursiva, los incisos, el discurso directo e indirecto, las citas, etc. Las formas no marcadas, aunque no estén resaltadas, pues carecen de dicha marca unívoca, se reconocen por sus efectos polifónicos: discurso indirecto libre, ironía, referencias intertextuales, paráfrasis, pastiche, parodia, etc. (Pendones De Pedro, 1992: 10)

Los modos más habitualmente utilizados en el ámbito académico son el discurso directo y el indirecto. El primero expresa la distinción entre el discurso citado y el citante; los signos gráficos que la expresan son los dos puntos, las comillas, las rayas o guiones, y los orales, el tono. El discurso citado conserva sus propias marcas de producción: los pronombres personales remiten a el/los enunciador/es, así como las formas verbales que también reponen las circunstancias de la enunciación, los deícticos de tiempo y lugar al contexto de enunciación que se distingue de aquel del enunciado.

Por ejemplo: X dijo: “yo, aquí y ahora, quiero decir ...”

En el discurso indirecto, en cambio, lo citado pierde su autonomía y aparece subordinado al discurso citante, de modo que las marcas se borran –tiempos verbales, pronombres, referencias de tiempo y lugar.

Por ejemplo: X dijo que, allí y entonces, él quería decir ...

Los verbos introductorios de una y otra forma aportan información sobre varios aspectos que se refieren directa o indirectamente, consciente o inconscientemente, a la relación que el autor/enunciador establece con las fuentes que quiere incluir. No sólo reponen el contenido de la referencia propuesta sino también la fuerza de la intención con que fuera enunciado, la caracterización de la realización enunciativa, la presuposición de verdad o falsedad de lo dicho, la expresión fónica del mismo e, incluso, el tipo de discurso referido. “Decir” es el archilexema de los verbos de comunicación, su reposición establece solamente la distinción entre el discurso citado y el citante. Expresa ampliamente esa relación por lo que puede traducir un efecto de imprecisión. Las variables, que sí reponen esa relación de manera precisa son numerosísimas.

Anotamos, a continuación, algunos verbos que sirven para referir actos de habla de diverso tipo. Analizá el valor que aporta cada uno de ellos:

Afirmar	narrar	describir	explicar
aseverar	exponer	ordenar	encomendar
sostener	dialogar	instruir	pretender
negar	mandar	repetir	pensar
relativizar	reproducir	inferir	citar
dudar	concebir	creer	gritar
insistir	exclamar	musitar	contradecir
reproducir	discutir	sostener	preguntar
argumentar	murmurar	interrogar	aceptar
vocear	arengar	gritar	inquirir
indagar	averiguar	observar	proponer

Relacioná aquellos a los que reconozcas sentidos cercanos. Agregá aquellos que pudiste encontrar en los textos consultados en esta y otra asignatura.

## El discurso reproducido

El ámbito académico se caracteriza por la adhesión a normas más o menos estrictas respecto de los modos de reproducir los discursos de otros autores. La simple mención de otra voz sugiere un posicionamiento del lector/escritor respecto de la postura que aquella representa. Hay quienes sugieren, incluso, que es necesario establecer coherencia entre las fuentes citadas: no es conveniente apelar a autores que no remiten a una misma tradición o ideología, a menos que el recurso proponga la discusión entre paradigmas diferentes para dar lugar a una tercera posición.

La especificidad de estas formas de *dar la palabra* es regulada incluso por asociaciones que controlan las convenciones -como la *Modern Language Association*, como las normas APA. Las formas antes descritas son definidas de acuerdo con su función: el discurso directo recibe el nombre de *cita*; el indirecto, de *paráfrasis* o *comentario* y las otras formas presentadas no son más que característicos de la prosa ensayística, poco respetuosas de las regulaciones que el ámbito reproduce. A continuación, se proponen mayores precisiones y algunas sugerencias para los escritores:

a. *El discurso directo, la cita*: es la reproducción objetiva y textual de una enunciación anterior, no reconstruye por completo la situación de comunicación del mensaje reproducido, es controlada por el citante. Implica, según Ducrot (1986: 204), hacer hablar a otro, hacer que ese otro asuma la enunciación, aun cuando no exista correspondencia literal entre la intención original y la del citante. Se caracteriza por la organización sintáctica particular, la yuxtaposición y la conservación de la misma forma del discurso originario.

Según Umberto Eco (1985), la citación se justifica en dos contextos generales: cuando se incluye la cita de un texto que después se interpreta o cuando se cita como apoyo para una interpretación personal, en la que funciona como criterio de autoridad. El autor propone diez reglas generales para el aprovechamiento de las citas, que conviene tener presentes:

**Regla 1:** los fragmentos objeto de análisis interpretativo se citan con una amplitud razonable. **Regla 2:** los textos de literatura crítica se citan sólo cuando con su autoridad corroboran o confirman una afirmación nuestra. **Regla 3:** la cita supone que se comparte la idea del autor citado, a menos que el fragmento vaya precedido o seguido de expresiones críticas. **Regla 4:** en cada cita deben figurar claramente reconocibles el autor y la fuente impresa o manuscrita. Esta localización admite varios modos: **i)** con llamada y envío a la nota, forma utilizada cuando se trata de un autor nombrado por primera vez; **ii)** con el nombre del autor y fecha de publicación de la obra entre paréntesis, cuando aparece la referencia completa en la bibliografía; **iii)** con simples paréntesis que transcriben el número de la página si todo el capítulo o toda la tesis versa sobre la misma obra del mismo autor. **Regla 5:** las citas de las fuentes primarias se hacen normalmente refiriéndose a la edición crítica o a la edición más acreditada, la más fiel al original. **Regla 6:** cuando se estudia un autor extranjero, son preferibles las citas en la lengua original. **Regla 7:** el envío al autor y a la obra tiene que ser claro. **Regla 8:** cuando una cita no supera las dos o tres líneas se puede insertar dentro del párrafo entre comillas dobles (“”). Cuando la cita es más extensa es conveniente recurrir a distinguirla, en otro párrafo con un marginado y espaciado diferente, incluso con tamaño de fuente menor. En este caso, no son necesarias las comillas. **Regla 9:** las citas tienen que reponer la transcripción exacta; si se quisiera recortar el texto, dicho recorte debe estar marcado por paréntesis cuadrados o corchetes y puntos suspensivos [...]; del mismo modo, si la sintaxis del texto citante exigiera la modificación de la cita, ésta debe estar marcada por lo adecuado entre corchetes (ie *Las novelas son “obra[s] literaria en prosa en que se narra una acción fingida”*, R.A.E., Diccionario de la Lengua Española, 1984, 20ª Edición). **Regla 10:** citar es “como aportar testigos en un juicio”. La cita debe ser exacta, puntual y verificable.

b. *El discurso indirecto, la paráfrasis, el comentario*: no procura citar fielmente el enunciado original sino 'traducir' las palabras de ese otro enunciador. La marca más habitual de esa operación de traducción es el relativo *que*, que sugiere la acción de recodificación del discurso citado. El autor reutiliza las palabras del citado dándoles otra forma para recuperar el sentido, que se caracteriza por: la paráfrasis, resumen o reformulación de lo dicho, de la que es responsable absoluto el locutor-reproductor; solo conserva el contenido del discurso original, las selecciones léxicas remiten al estilo del autor y la estructura sintáctica de la cita se subordina al discurso citante.

c. *El discurso indirecto libre*: borra los límites de la fuente enunciativa al tiempo que menta las relaciones entre el discurso citante y el citado a modo de comentario, de imitación e, incluso, de parodia. Los objetivos del autor/escritor son diferentes; no pretende necesariamente su inscripción en una tradición intelectual, sino establecer un espacio de concertación con un cuerpo definido de lectores, aquellos que logren reconocer la operación elegida y, por ello, reconocerse parte de ciertos intereses o vocaciones comunes. Son formas que habitualmente caracterizan la elección de un autor, y que pueden ser reconocidas por esos lectores avezados, pero que no se reconocen entre las modalidades anteriormente presentadas son variadas. La *alusión* es una forma de encubrimiento de un discurso que se traduce en un oscurecimiento de la fuente, hasta el punto de aparecer como indescifrable para un lector no contemporáneo al autor. Es una figura que "no se reconoce más que el contexto, porque su estructura no es ni gramatical ni semántica, sino que se basa en una relación con algo que no es el objeto inmediato del discurso (...) La alusión tiene casi siempre valor argumentativo, porque es un elemento esencial de acuerdo y comunión" (Perelman, Olbrechts-Tyteca, 1989: 272). El *trasvestimiento* o *simulación*: supone variables con distinto sentido, como el habla encubierta, cifrada, el eufemismo, que no deberían ser habituales entre humanistas. Su uso es más habitual en las prácticas oratorias. La *traducción* no se limita a la que va de una lengua a otra. También se habla de traducción cuando se pretende transponer, con objetivos didácticos o explicativos, el sentido construido por un autor o grupo de autores a un discurso más llano, más adecuado al auditorio previsto.

d. *Otras formas de dar la palabra*: estas otras formas van más allá de los objetivos propuestos. Son, en algunos contextos, parte fundamental de las argumentaciones, ya que colaboran con ciertos componentes que les son inherentes: la contraargumentación, la reserva, las estrategias para lograr la adhesión del auditorio. En el ámbito académico, sin embargo, siempre deben reponer, incluso en formas menos convencionalizadas como el ensayo, la referencia a la fuente bibliográfica convocada –a través de otras estrategias, como la forma (*autor, fecha: página*). Las formas más habituales son las siguientes:

a. La *negación*: es una forma de comentario, en el que la fuente referida es incluida por una frase introductoria que propone valorar negativamente la validez de la información propuesta, como por ejemplo, "no puede pensarse que ..., como X propone", "no está bien sugerir que...", "se equivoca X cuando señala que ....".

b. La *ironía*: consiste en proponer como afirmativa una verdad que no aparece cuestionada, pero que se sabe falsa. Pretende sugerir lo contrario de lo que en realidad propone. Depende del lector la identificación del gesto del autor en este sentido y tiende a lograr un efecto risible. Por ejemplo, si el escritor y el lector saben cuál es el pensamiento de otro sujeto X, la afirmación contraria "X nunca pensó que ...",

da lugar a un efecto irónico. Siempre habilita la opción de que quien la utiliza pueda escudarse en el significado literal.

c. La *concesión*: habilita el cuestionamiento por parte del autor y del lector de la propuesta incorporada por el recurso concesivo. Por ejemplo, “aunque X proponga que ...”, autor y lector saben que lo propuesto no es correcto/conveniente/aceptable/del todo válido/etc.

## **Bibliografía**

- Eco, Umberto, *Cómo Se Hace Una Tesis. Técnica Y Procedimientos De Investigación, Estudio Y Escritura*, Bs.As., Gedisa, 1985, 3° Reimpresión.
- Méndez García De Paredes, Elena, “La Literalidad De La Cita En Los Textos Periodísticos”, En *Rev. Española De Lingüística*, 30, 1, Pp.147-167.
- Marafioti, Roberto (Comp.), E.Pérez De Medina – E.Balmayor, *Recorridos Semiológicos. Signos, Enunciación Y Argumentación*, Buenos Aires, Eudeba, 1997.
- Mortara Garavelli, Bice, *Manual De Retórica*, Madrid, Cátedra, 1988.
- Pendones De Pedro, Covadonga, “La Heterogeneidad Enunciativa: Algunas Manifestaciones De La Heterogeneidad Mostrada”, *Rev.E.L.U.A.*, 8, 1992, Pp. 9-24.
- Perelman, Chaim Y Lucie Olbrechts-Tyteca, *Tratado De La Argumentación. La Nueva Retórica*, Madrid, Gredos, 1989.
- Reyes, Graciela, *Los Procedimientos De Cita: Citas Encubiertas Y Ecos*, Madrid, Arcolibros, 1994.

**Práctica: identificamos las voces en los textos analizados durante estas semanas. ¿Cómo se presentan? Identificar los modos de legitimar estas fuentes en los textos.**

**Escribí un breve texto en el que resumas el motivo de la importancia de la referenciación de nuestras fuentes en los trabajos académicos.**

## Por qué estos asistentes de lectura y de escritura

Cada cultura se caracteriza por sus productos y por sus modos de comunicación. Podríamos sintetizar que la que nos incluye es una que trama sus redes en relación con la escritura. Somos parte de una cultura letrada. Nuestra cotidianeidad está organizada por la letra escrita que segmenta, nombra y parcela los tiempos, las estaciones, los horarios de trabajo y de descanso. Tan es así que incluso la letra puede resolver que amanezca hora más temprano o más tarde según la conveniencia de, también, la letra. Nuestra geografía también está asociada a la letra: las ciudades están sujetas a cuadrículas más o menos caprichosas que es necesario poder leer para desplazarse por sus vías; el sur, el este, el norte y el oeste son categorías absolutamente relativas pero que también nos ubican en relación con las/os otras/os. Difícilmente podemos limitarnos, como parte de esta cultura letrada, a comportamientos primitivos como la identificación de la hora por la posición del sol o en el mundo por el mapa menos caprichoso de las estrellas.

Desde que comenzaron a multiplicarse las opciones a la cultura escrita, sus productos han ido transformándose. Hoy, toda persona que vive en una ciudad accede permanentemente a mensajes cifrados por otras formas de esta cultura también cifradas: sonidos, imágenes, formas. Esta continua exposición nos obliga a 'leer' en un sentido muy amplio desde mucho antes de comenzar a tener contacto personal con la letra escrita. Para poner un ejemplo sencillo: es muy común, en un mercado, ver a preescolares discriminar entre productos diferentes y jugar a que 'leen' las marcas que los distinguen –nuevamente forma, colores, gráficos. Leemos distintas cosas, leemos de distintas maneras. Desde antes de empezar a leer, incluso, leemos.

Ahora bien, ¿cuál es el significado de esta palabra *leer*? Cuando leemos, reconocemos signos, los ordenamos en un sistema que posibilita la construcción de significados. Otorgamos a esas tramas un sentido, no solo en relación con el significado que hallamos sino, sobre todo, en función de nuestros propios objetivos de lectura. Es por esto que, no solamente cada texto, también y fundamentalmente cada ámbito nos exige leer de maneras diferentes. Leemos para matar el tiempo, para encontrar un espacio propio, para desafiar nuestras creencias y leemos también porque ese acto nos promete algo que nada más puede garantizarnos. En la vida universitaria, entre ciudadanos de la cultura escrita, leemos porque buscamos una verdad que otorgue sentido a nuestro mundo.

Para dar cuenta de diversos modos de leer, podríamos aprovechar las metáforas que el filósofo Zigmunt Baumann<sup>14</sup> elige para describir las nuevas identidades culturales: la del/de la paseante, la del/de la vagabundo/a, la del/ de la turista, la del/de la jugador/a y la del/de la peregrino/a<sup>15</sup>. El paseante es el que dispone de tiempo de ocio para sus recorridos, no orienta un rumbo fijo, recorre el espacio solitario y libre de todo condicionamiento. El vagabundo agrega a esta condición de diletante la de ser siempre un extranjero, un desarraigado, no tiene residencia fija y prefiere su deambular a un establecerse en una trama segura. El turista es "un buscador consciente y sistemático de experiencia, de una nueva y diferente experiencia, de la

---

<sup>14</sup> En "De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad" en S.Hall y P. Du Gay (comps.), *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires, Amorrortu, 2003.

<sup>15</sup> Baumann no propone estas distinciones de género. Entiéndase que en lo que sigue su ausencia supone la negación de la relevancia de estas identificaciones.

experiencia de la diferencia y de la novedad, cuando los gozos de lo conocido se desgastan y dejan de atraer. Los turistas quieren sumergirse en un extraño y curioso elemento (...) con la condición, sin embargo, de que no se pegue a la piel y, en consecuencia, puedan desprenderse cuando lo deseen (p. 59)”. El juego se ofrece al *jugador* como una garantía de principio y fin, de reglas más o menos claras. Estos límites dan cierta tranquilidad, aunque es necesario aclarar que el fin es en sí la victoria. El juego es como una guerra en la que podemos perder hasta los escrúpulos.

Finalmente, el *peregrino* busca ante todo la verdad, a través del espacio y del tiempo, ese peregrinar es su modo de vida y es, también, lo que le da sentido a su vida, “podemos hacer más que caminar, podemos caminar hacia. Podemos mirar atrás, contemplar las huellas de nuestros pies en la arena y verlas como un camino. Podemos reflexionar sobre el camino pasado y verlo como un progreso hacia, un avance, un acercamiento a (...). El rumbo, el objetivo fijado en el peregrinaje de una vida, da forma a lo informe, hace un todo de lo fragmentario, presta continuidad a lo episódico (p. 46)”. Como lectoras/es vamos también atravesando estos signos identitarios, vamos eligiendo un modo de recorrer esos territorios y decidimos si preferimos este compromiso de búsqueda o si creemos que la búsqueda verdadera está fuera de estos universos. Las/os universitarias/os confiamos en que nuestro destino está en esos signos y pretendemos contagiar nuestra vocación de peregrinas/os.

El peregrino, dijimos, se orienta por sus propósitos, así como los lectores se comprometen con una tarea que eligen y van dando los pasos que la tarea orienta. Siempre corre el riesgo de perder el camino pero, si ese objetivo es claro para ellos, les permitirá volver sus pasos y decidir el lado correcto de la encrucijada. En el diseño de ese propósito aclara las respuestas a las preguntas de

Qué pretendo lograr con esta lectura,

Cómo podrá esta lectura colaborar con mi búsqueda,

Cuál es la relación que guarda con mis preocupaciones,

Entre otras más.

Esas preguntas los orientan en el trabajo de análisis sobre lo que el texto ofrece y, también, lo que no dice pero está de alguna manera contenido, que es quién lo dice, con qué objeto, desde qué lugar en una comunidad dada, con qué formato elige decirlo para logra informar, convencer o, simplemente, distraer. Esos datos los buscamos en los componentes del **paratexto**, en las decisiones que los autores tomaron en relación con el **léxico**, en las **estrategias para explicar**, las formas de introducir sus relaciones en la comunidad a través del **juego de voces**, notas que ya comenzamos a adelantar en el cuerpo de este cuadernillo. Pero hay también otras marcas más sutiles, que con el tiempo y el ejercicio de la lectura comenzamos a distinguir, las del estilo particular de una cultura, de una comunidad disciplinar, de una persona. Ese estilo se relaciona con la manera en que quien escribe elige su lenguaje, siempre teniendo en cuenta las libertades que sus principios normativos le dan. Así, la **puntuación**, la **sintaxis**, la organización de los **párrafos**, los **conectores**, son las variables de las que dispone para crear su estilo particular.

En el proceso de nuestra formación como lectores vamos reconociendo estos componentes, nos familiarizamos con sus posibilidades de significar, reconocemos su valor. Nos apropiamos de ellos como productores de textos, como constructores de un estilo que va a forjarse gracias al aporte de nuestras previas lecturas. En una primera etapa, la escolar, los primeros pasos por la vida universitaria, conocemos también las formas particulares que caracterizan la interacción en estos ámbitos y vamos descubriendo las expectativas de los lectores de esas comunidades, aquellos que algún día van a enfrentarse a nuestros textos. Lograremos volverlos interlocutores sí y solo sí logramos comunicarles aquello que nos interesa, por lo que debemos tener muy claro qué es lo que queremos lograr con ellos, si transmitirles la información que logramos en la interacción con otros textos, si exponer nuestra posición respecto de un tema o discutir la de otros. Podemos, también, tratar la conformar una solicitud de aquellos: debemos resolver previamente que, incluso en esos casos, estamos construyendo una imagen de nosotros que nuestros interlocutores convierten para evaluarnos. Por ello siempre es preferible pensar nuestra escritura como un camino personal que orienta nuestro camino en esta cultura.

Estos aprendizajes pueden ser fortalecidos por alguna ayuda externa, como esta breve introducción, pero dependen en gran medida de nuestro compromiso personal, del ejercicio sostenido, del compartir esos propósitos que nos mueven. Para allanar esta dinámica, podemos buscar compañía para leer y estudiar, con quienes intercambiar experiencias de lectura y de escritura ricas para nuestra formación. También, cuando lo hacemos solas/os podemos registrar cada uno de nuestros pasos, como el marino que escribe en su bitácora. Nuestras notas son un ejercicio para fortalecer nuestra escritura, a posteriori, pues recuperan formatos textuales de aquello que leemos y diseñan, virtualmente, textos a escribir. Este otro viaje, el de la escritura, nos exige un plan claramente diseñado: cuando escribimos no nos libramos al azar de nuestras ideas, nos enfrentamos a un mapa claramente dispuesto en nuestra mente, que es la imagen del texto que queremos escribir. Este mapa puede ser un esquema que va puliéndose progresivamente, que va acotando alternativas, que va describiendo incluso algunas imágenes o frases que no podemos dejar fuera. Nos habituamos a trazarlo cuando buscamos experiencia como escritores, aunque también cuando las obligaciones cotidianas no nos permiten dedicarle tiempo al pensarlo.

Es preferible también hacer este viaje acompañados, por otros aprendices que nos prestan su experiencia de lectura y de escritura, que nos hacen sugerencias para lograr mejores resultados, que adelantan críticas y polémicas. Siempre conviene tener este resguardo antes de dar a leer a su destinatario final. Con el tiempo y la práctica iremos fortaleciéndonos como evaluadores de nuestros escritos y confiar en nuestra capacidad de dar el último vistazo a nuestros textos. Ante cualquier otra alternativa, elegí siempre anotar: ese juego preparatorio es un excelente ejercicio para nuestra práctica. Contáte qué leíste, qué te gustaría escribir, qué ideas te van acompañando, no desestimes la posibilidad de llevar un anotador, una bitácora de estudio. Anotá la idea que apareció en tu última lectura, discutí con la que no acuerdes, armá una lista de futuras lecturas, para cuando tengas tiempo o cuando el presupuesto lo permita, reseñá que ideas te gustaría desarrollar, en escritos, ideas interesantes que surgen de la vida diaria, recordáte esa palabra, esa frase de las que te enamoraste. Armáte como escritor, familiarizáte con las palabras convirtiéndolas en una compañía permanente. Para completar esta introducción, no falta más que esquematizar algunas sugerencias a tener en cuenta en tus primeros pasos de peregrino/a académico.

## LAS CONSIGNAS

*¿Por qué?* Apenas comenzamos a notar relaciones entre objetos, eventos, entre actitudes y conductas humanas, desde muy temprana infancia, comenzamos a preguntarnos el *porqué* de las cosas. Nos lleva algo más de tiempo elegir las preguntas adecuadas al objetivo que perseguimos. En las interacciones en la escuela o en la universidad también este ejercicio nos da la posibilidad de aclarar dudas, de encontrar el camino para ampliar el acercamiento a un tema. Ahora bien, en las interacciones cotidianas una pregunta puede solamente esperar una conducta de parte nuestro. Ante la pregunta “¿Me pasás la sal?” no se espera de nosotros las variables que admite como tal –es decir SI o NO- sino que hagamos algo, movernos para acercarnos al enunciador el salero.

Preguntamos, en toda esfera de la actividad humana para recibir información, para obtener una respuesta o una reacción de nuestros interlocutores, nos preguntamos también a nosotros mismos, ya con la misma intención de clarificar o de ordenar la información de que disponemos o como un juego retórico sin espectadores. En los diferentes niveles del sistema educativo, nuestro entrenamiento como preguntadores se afina y logramos tener una idea más acertada de cómo formular preguntas. Sin embargo, ese entrenamiento no siempre redundante en el logro de mejores respuestas para nuestras preguntas, les damos vuelta y llegamos a la conclusión de que no siempre tenemos claro tampoco qué esperamos de ellas.

Algo semejante nos sucede cuando somos destinatarios de esas preguntas o instrucciones. Nos enfrentamos a las consignas de nuestros profesores, creemos tener claro qué es lo que se espera de nosotros/as pero, al momento de dar una respuesta, nos vemos en la dificultad de precisar la esperada. Por estos motivos, creímos oportuno detenernos en analizar algunos de estos enunciados característicos de los espacios educativos, algunas de las preguntas que como docentes formulamos, su forma, las claves para comprender qué nos está solicitando y, a partir de él, evaluar las posibilidades de aprovechar nuestro saber como preguntadores para volvernos mejores dadores de respuestas.

En las clases, salvo contadas excepciones, docentes y estudiantes esperan como respuesta a sus preguntas una actividad mediada por el lenguaje, un discurso que pretende satisfacer la solicitud del interlocutor. El lenguaje es siempre el medio y el fin de estas formas complejas de comunicación. Es el mediador también entre el docente, el estudiante y el conocimiento. Un interrogante o una consigna es una acción verbal que despliegan los enseñantes y, al mismo tiempo, resulta en “la acción mental realizada por quien aprende, materializadas ambas en los productos textuales (Riestra, 2004)”. En esta conexión entre procesos de aprendizaje y lenguaje reconocemos un proceso complejo para el logro de una buena respuesta a una consigna: en primer lugar, en la planificación del docente que analiza el proceso de enseñanza aprendizaje y elige un destinatario ideal y, en segundo, en la del estudiante que ensaya la alternativa de comunicación hasta hallar el diseño que mejor logre la intencionalidad determinada. Tanto unos como otros identifican supuestos, condiciones del diálogo, problemas a resolver, trabajo intelectual y discursivo, modos de exponer la respuesta.

Todos estos factores se relacionan y se cruzan de modo complejo. Los supuestos acerca de qué contenidos se han aprendido como de cuáles resultan aprendizajes significativos, los que se relacionan con operaciones intelectuales más o menos complejas, operan en la planificación del/de la docente pero definen también, para los/as estudiantes, un ordenamiento para la resolución de la prueba en cuestión. Las condiciones estarán dadas por la adecuación al ámbito de interacción, el grado de formalidad exigido y el tono aceptable por la relación entre interlocutores. Por otro lado, la selección deberá orientarse para el logro de mayor especificidad. El problema a resolver involucra dos variables: por un lado, el trabajo intelectual que se espera llevemos adelante –reconocer, conceptuar, definir, analizar, justificar, demostrar, reformular, entre muchos más- para el logro de un producto discursivo y el objeto temático involucrado en la prueba. Finalmente, las modalidades de la explicación características de cada campo disciplinar, también, distinguen el estilo que se espera reproduzcamos.

Los modelos de formulación son variados y tienen que ver fundamentalmente con el orden del **exponer implicado**. Están siempre orientados al logro de una respuesta activa por parte de los que estudian, dar una respuesta organizada en un **discurso explicativo**. Analicemos algunos ejemplos:

- ¿Qué es una *consigna*?
- Explique según los autores estudiados la noción de *consigna*.
- Defina la noción de *consigna*.

Los tres ejemplos reconocen el mismo tema implicado, aunque diferentes formatos, diferente tipo de relación entre hablantes. Para la primera pregunta, se espera como respuesta nuestra la definición del concepto presentado, ya que da lugar al enunciado “una consigna es ...”, en la que los puntos suspensivos reponen una frase que llena el sentido del *qué* interrogativo. La segunda consigna aclara más la propuesta anterior: propone recuperar lo que los autores detallados en un programa aportan acerca de esta noción. Nuestro conocimiento del tema nos permitirá ordenar la información según haya acuerdos o contradicciones entre ellos. No será, entonces, la respuesta del tipo anterior; para esta propuesta deberemos desplegar una acción que tendrá tantos movimientos como autores o posiciones revisados durante nuestra revisión del tema (expresiones conectivas del tipo, “En primer lugar ... en n lugar...”; “por un lado ... por otro ...”, marcan el inicio de cada uno). Finalmente, la tercera sugiere que después de todo el recorrido podemos recuperar una definición. En este caso también organizaremos la respuesta como en el primer caso. La diferencia estriba en que, en este caso, debemos apelar a la estrategia de la definición, debemos olvidar las analogías y los ejemplos.

En cada uno de estos casos, se espera de nosotros que recuperemos de nuestra memoria la información procesada de fuentes textuales diversas, para acercarnos a un concepto formulado que resulta central en nuestro desarrollo curricular. Hay también otras acciones que pueden estar implicadas con el trabajo intelectual, que introducen comandos de tipo diferente, como puede ser dar ejemplos<sup>16</sup>, clasificar tipos, el reformular definiciones, entre otras. Pero además de indexar información conceptual, en la universidad –como en la escuela

<sup>16</sup> ALGUNAS OPERACIONES	MODELOS DE CONSIGNAS/PREGUNTAS
Dar ejemplos	Proponga ejemplos, cuáles son según su experiencia los casos..., ejemplifique, ilustre la noción con ejemplos, etc.
Clasificar	¿cuáles son ...?, enumere los tipos, las clases; distinga ...
Reformular	Definí con tus palabras ..., Desarrollá en otras palabras ..., Explicar con sus palabras ..., ¿Cómo puede reformular, redefinir ....?
Distinguir	Compare ..., ¿Cuáles son las diferencias ...?, elaborar una cuadro que proponga las diferencias entre ....;
Construir	A partir del texto leído, elabore la noción de ..../ construya/ reelabore ....; ¿Qué opinión le merece la posición de ... sobre ....? ¿Qué diría acerca de ....?
Justificar/demostrar	¿Por qué ....?, ¿Qué razones propone ... para ....? Explique por qué ....; Seleccione los argumentos para sostener tal posición ...;
Reconocer relaciones	¿Cómo se relacionan ...? ; Compare ...; enumere las similitudes/diferencias/causas/consecuencias ....
Analizar	¿Por qué ....?; ¿Para qué ....? ; ¿Cómo ....?

también- aprendemos a observar y distinguir, a construir, a justificar y demostrar, a reconocer relaciones, a analizar. Cada una de estas acciones habilita un resultado que es textualizable en una explicación que da cabal idea de lo que sabemos acerca de un tema. Por eso, antes de iniciar la composición de un examen escrito, antes de dar una respuesta a una pregunta o consigna oral de un docente, te recomendamos atiendas a estos pasos sencillos:

1. Decidí qué faceta del tema estudiado está relacionada con la consigna (una introducción, conceptos, características, relaciones, entre otras).
2. Identificá el tipo de acción que esperan de vos.
3. Si percibieras que en la formulación hay dos o más operaciones enunciadas, analizá se hay relación entre ellas, elegí el modo de organizar tu respuesta en función de un recorrido que reponga la lógica de esa relación.
4. Si no podés lograrlo, preguntá. Las consultas no siempre sugieren que no conocemos el tema y algunas veces las consignas son efectivamente confusas o innecesariamente complejas.

### **Bibliografía**

Riestra, D.. *Les consignes de travail dans l'espece socio-discoursives de l'enseignement de la langue*. Tesis de Doctorado en Ciencia de la Educación, Univ. De Ginebra. Director J.P.Bronckart. Disponible en [www.unige.ch](http://www.unige.ch). N° 328, 2004.

----- "Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la enseñanza de la lengua". Centro de Semiótica, CRUB, UNComahue. Bariloche. 2003.

Silvestri, A., "La formulación de preguntas para la comprensión de textos: estudio experiemntal". Rev. Signos, n°39 (62), 2006. pp. 493-510.

### **Recomendaciones generales para la lectura y la escritura**

#### **Para leer,**

- Identificá los objetivos del autor, el tipo de texto y las señales que lo caracterizan como tal.
- Delimitá el tema y los subtemas y su relación con la organización de la información.
- Distinguí la información de la opinión, reconocé el contenido proposicional del escrito.
- Delimitá el valor de las voces que intervienen en el texto.
- Recurrí siempre a textos instrumentales para resolver las dudas que la actividad misma de lectura no pueda allanar (diccionarios básicos o especializados, enciclopedias, tratados generales en papel o digitalizados).
- Recuperá listados con el vocabulario técnico específico y su significado, registrá los conceptos que hacen al desarrollo temático.

## **Algunas ideas para escribir (tomado de Cassany, 1995)**

### **Consejos para escribir frases eficientes**

Tenga cuidado con las frases largas, vigile aquellas que tengan más de 30 palabras.  
Compruebe que se lean fácilmente.  
Elimine las palabras o incisos irrelevantes y quédese solo con lo esencial.  
Busque el orden más sencillo de las palabras: sujeto, verbo y complementos.  
Evite las combinaciones rebuscadas.  
Coloque la información más relevante en el sitio más importante de la frase. Al principio.  
No abuse de las negaciones

Deje actuar a los actores, que los protagonistas de la frase suban al escenario que actúen de sujetos y objetos gramaticales.

### **Algunas reglas para escoger palabras**

No repetir palabras. La repetición reiterada de una palabra provoca aburrimiento  
Evitar las muletillas ('o sea' es una de las más frecuentes en textos escritos).  
Preferir palabras concretas a abstractas. Estas se refieren a objetos o sujetos tangibles que el lector puede descifrar fácilmente porque se hace una imagen clara de ella asociándolas a la realidad.  
Preferir palabras cortas y sencillas. Estas palabras a diferencia de las palabras extrañas, hacen más fácil y ágil la lectura.

### **Para organizar la información,**

- Tené a disposición toda la información que vas a necesitar, completa o fichada.
- Anotá las ideas que van surgiendo en el proceso previo, de manera clara y precisa para poder recuperarlas después.
- Delimitá cuáles son los objetivos de escritura y quién/es tus destinatarios, así como qué esperás lograr con tu escrito.
- Esbozá el desarrollo del escrito: una vez creado ese "mapa" inicial, evaluá si logra lo que te propusiste, si las ideas están lógicamente organizadas, si logran la claridad necesaria y el objetivo propuesto.
- Evaluá que cada idea del esquema se corresponda con un párrafo o si exige más desarrollo o síntesis. Fortalecé esa organización con una puntuación ajustada a tus objetivos.
- Seleccioná cuidadosamente las ideas, los fragmentos, las palabras que elegiste citar y referenciá claramente cada una de ellas.
- Revisá las conexiones, la sintaxis, la ortografía, la selección de los títulos, los subtítulos, los sangrados.
- Cuidá la presentación final de tu escrito.

## El problema de la puntuación

La puntuación representa uno de los aspectos más importantes y más complejos del código escrito, porque cumple en él múltiples funciones: estructura las diversas unidades del texto y permite organizar la información (...) otorgándole coherencia y claridad al discurso, delimita la oración y constituye un mecanismo de cohesión textual, pone de relieve determinadas ideas, destaca giros sintácticos, elimina o reduce ambigüedades, modula la respiración en la lectura en voz alta, genera efectos estilísticos, marca y permite reconocer distintos tipos de texto, etc. En definitiva, la puntuación constituye un mecanismo fundamental de producción e interpretación del sentido.

M. Stern (2001)

*Se pone coma cuando se necesita hacer una pausa en el hablar y punto cuando la idea es muy larga:* estas son recomendaciones que alguna vez hemos escuchado, que traducen un error extendido de comprensión del sentido de la puntuación. Como explica la autora de nuestro epígrafe, cumple una función importantísima para la producción de escritos, que no tiene que ver exclusivamente con la reposición de las formas orales sino con la organización misma de todo discurso. La escritura es un código diferente al de la oralidad, así como entonación y puntuación representan fenómenos diferentes e independientes.

### **Algunas recomendaciones y criterios normativos para mejorar la puntuación**

El uso de la **coma** no responde absolutamente a una convención o a una regla. Sin embargo, y a pesar de algunas cuestiones atinentes al estilo de un autor, puede generalizarse que coincide con el final de componentes gramaticales bien definidos, lo cual permite formular algunas reglas de validez general.

1. Se separan con **coma**:
  - a) Los elementos de una serie de palabras o de grupos de palabras, incluso oraciones, de idéntica función gramatical, cuando no van unidos por conjunción.  
*Los obreros, los empresarios, el gobierno ...*
  - b) Los vocativos.  
*Oíd, mortales, el grito ...*
  - c) Los incisos que interrumpen momentáneamente el curso de la oración.  
*Yo, que ignoraba la causa, me asusté.*
  - d) Las locuciones y adverbios, *sin embargo, efectivamente, en realidad, con todo, por ejemplo, en primer lugar, por último, esto es, es decir, por consiguiente, no obstante, etc.*

2. Se escribe, igualmente, **coma** detrás de una proposición cuando esta precede a la oración principal:

*Cuando te llame, no te tardes.*

3. Detrás de las proposiciones encabezadas por *si*:

*Si lloviera, nos veríamos en dificultades.*

4. Se pone **coma** antes de la aposición nominal, y también después si no termina con ella la frase:

*Manuel Puig, mi novelista argentino preferido, afirmó alguna vez que...*

5. La **coma** aparece en lugar de un verbo que se omite por ser el mismo de la oración anterior.

*Los chacareros manifestaron en el puente carretero su descontento; los trabajadores de la salud, en el monumento a San Martín.*

6. Nunca la **coma** debe separar el sujeto del predicado, ni en el caso de que el primero constituya un período excesivamente extenso.

7. No debe colocarse **coma** después de la conjunción adversativa *pero cuando* la sigue una oración interrogativa.

*Pero ¿cuándo dije que el resultado era tan horrible?*

El **punto y coma** señala la relación de sentido existente entre dos oraciones consecutivas que podrían separarse con un punto y seguido. Esas oraciones quedan, mediante su uso, yuxtapuestas y la relación que establecen queda expresada por la sola puntuación -causalidad, consecuencia, finalidad, entre otras. Deben ser oraciones de cierta extensión. La decisión de optar por el **punto y coma** tampoco responde a una normativa, muchas veces depende de cuestiones de estilo. Se usa el **punto y coma** en los siguientes contextos:

a) En el cierre de segmentos de la oración seriados, que ya incluyen comas, por ser construcciones más complejas.

b) Para separar oraciones completas íntimamente relacionadas y de cierta extensión.

c) Especialmente frecuente es la necesidad de emplear el **punto y coma** para separar cláusulas donde hay ya comas.

d) En todo período de alguna extensión se pondrá **punto y coma** antes de las conjunciones y las locuciones *mas, pero, aunque, sin embargo, no obstante, por consiguiente, en cambio, en fin*, entre otras; sobre todo cuando encabezan proposiciones cuyo sentido está íntimamente relacionado.

Los **dos puntos** expresan una llamada de atención sobre la oración/proposición que introducen. La elección de los **dos puntos** responde también a elecciones estilísticas y de instrucción a los lectores. Se utilizan principalmente en los siguientes casos:

a) Para anunciar la introducción de una cita textual en estilo directo (ver "Las voces en los textos").

b) Para anunciar una enumeración.

- c) Para señalar el cierre de una enumeración y presentar el comentario de la misma.
  - d) En el encabezamiento de una oración que extrae una aclaración, una conclusión o presenta la causa, la consecuencia, un resumen o una explicación de lo que se afirma en la anterior.
  - e) Para introducir un ejemplo, detrás de las expresiones, *por ejemplo, a saber, es decir, verbigracia*.
  - f) En los encabezamientos de cartas, documentos, resoluciones, etc.
  - g) Siguiendo a los vocativos con los que se inaugura un discurso o una conferencia.
  - h) **No** deben usarse después de la conjunción *que*.
- \* Siempre me dijeron que: “no es bueno que el hombre ande solo”

El **punto** separa unidades autónomas de cierta extensión, cuando es obligado señalar autonomía, o cuando el sentido exige conferírsela. Va siempre al final de una oración: expresa la mayor pausa sintáctica. El **punto y seguido** separa oraciones que organizan el párrafo; el **punto y aparte** separa párrafos (ver ficha de “El párrafo”); el **punto final** señala la finalización de un discurso o una división significativa del mismo –párrafo, capítulo, apartado. También se utiliza como marca de abreviaturas y siglas.

Más allá de estas sugerencias generales, es importante señalar algunos errores comunes en el uso del **punto**:

- a) Después de los títulos, los subtítulos, los epígrafes de fotos o láminas.
- b) En la separación de oraciones exclamativas e interrogativas.
- c) En las notaciones de años, enumeración de páginas, decretos, leyes o artículos.

### Otros signos de puntuación y entonación:

Los **puntos suspensivos** indican una interrupción momentánea o definitiva del discurso; por ejemplo, para sugerir que un texto que reproducimos no está completo.

Los **paréntesis** delimitan una proposición que, de ser omitida, la oración no pierde su sentido completo;

Las **comillas** introducen la palabra de otro (si bien es este su uso más frecuente, existe una gama más amplia de usos relacionados con el estilo o con las decisiones de un escritor).

Las **rayas o guiones** se utilizan para introducir oraciones intercaladas.

Los **signos de interrogación y de exclamación** marcan el inicio y el final de preguntas y exclamaciones en estilo directo.

### **Bibliografía**

- Gómez Torrego, Leonardo, *Manual De Español Correcto I Y Ii*, Madrid, Arco Libros, 1997.  
 Montolío, Estrella (Coord.) Y Otras, *Manual De Escritura Académica, I, Ii Y Iii*, Barcelona, Ariel, 1999.  
 Stern, Mirta, “Puntuación”, En M. M. García Negroni (Coord.), *El Arte De Escribir Bien En Español. Manual De Corrección De Estilo*. Buenos Aires, Edicial, Buenos Aires, 2001.

## Para evitar errores sintácticos habituales<sup>17</sup>

<b>Tipo de error</b>	<b>Ejemplo de error</b>	<b>Formulación correcta</b>
<p><b>Oraciones truncas a las que les falta el predicado:</b></p> <p>Esto suele ocurrir cuando el sujeto es extenso o contiene subordinadas.</p> <p>Toda oración está compuesta de un sujeto y un predicado; por lo tanto, si carece de predicado, no es una oración</p>	<p><i>Una mujer que tenía la posibilidad de que la llamen por un trabajo que yo sé que no se lo dieron.(SIC)</i></p>	<p>Si bien esta secuencia presenta más de una anomalía, sirve para ejemplificar casos en los que falta el predicado. Podríamos hacer una reformulación de esta secuencia y proponer predicados como: <b>consiguió una ayuda económica / fue asistida en el hospital.</b></p>
<p><b>Oraciones en las que al predicado le falta algún complemento</b> (el esquema básico que corresponde al verbo no está completo).</p>	<p>*Transformó en una extraña máquina.</p> <p>*Esta mañana consiguió.</p> <p>*Mis antepasados eran.</p> <p>*Por fin, encontré en un cajón</p> <p>*Colocó los papeles.</p> <p>*El profesor considera inteligente.</p>	<p><i>Transformó su bicicleta en una extraña máquina.</i></p> <p><i>Esta mañana consiguió el permiso.</i></p> <p><i>Mis antepasados eran polacos / de Polonia / inmigrantes.</i></p> <p><i>Por fin, encontré mi documento en un cajón.</i></p> <p><i>Colocó los papeles en la gaveta.</i></p> <p><i>El profesor considera inteligente a María / a este alumno.</i></p>
<p><b>Falta de concordancia:</b></p> <p>(Existen casos especiales de concordancia que aquí no hemos considerado, que pueden ser consultados en cualquier gramática).</p>	<p><i>Se venden mariscos fresco.</i></p>	<p>En este ejemplo, el error de concordancia está en la relación entre el sustantivo núcleo (<i>mariscos</i>) y el adjetivo modificador (<i>fresco</i>). La formulación que corresponde es <b>mariscos frescos</b>, en donde hay concordancia en género y número.</p> <p>En este ejemplo, no hay concordancia entre el núcleo del sujeto (<i>El punto de contacto entre los dos casos</i>) y el verbo núcleo del predicado (<i>están</i>). La formulación correcta sería <b>El punto de contacto</b></p>

<sup>17</sup> La selección ha sido recopilada por la prof. M.E. Llambí para *En blanco y negro II y III*. Muchos de los ejemplos han sido tomados de producciones reales, por lo que se transcriben literalmente.

	<i>El punto de contacto entre los dos casos <b>están</b> en las propiedades de la estructura. (SIC)</i>	<b>entre los dos casos está</b> en las propiedades de la estructura.
<p><b>Imprecisión de sujeto:</b></p> <p>Cuando en un texto no está claro cuál es el sujeto que le corresponde a cada oración, se generan confusiones interpretativas. Lo mismo ocurre cuando el sujeto es un pronombre cuya referencia no es posible determinar.</p>	<i>El tema que aparece en el texto son las misiones de la universidad, pero depende de factores políticos, económicos, sociales y culturales y éstas se han venido descuidando.(SIC)</i>	<p>Como se aprecia claramente, en este ejemplo es difícil determinar cuál es el sujeto que corresponde a cada oración: En la primera oración, “El tema que aparece en el texto” es sujeto de “son las misiones de la universidad”. Pero, ¿cuál es el sujeto de la segunda?; ¿qué “depende de factores...”: “El tema que aparece en el texto” o “las misiones de la universidad”?; por último, “Éstas” parece ser el sujeto de “se han venido descuidando”, pero ¿a qué expresión previa del texto remite?</p> <p>Todas estas preguntas que nos hemos formulado ponen de manifiesto que no es posible identificar claramente el sujeto que corresponde a cada oración, lo cual obstaculiza la comprensión.</p>
<p><b>Mal uso del verbo “haber” en oraciones impersonales:</b></p> <p>Convertir el verbo “haber” en un verbo personal es un error muy habitual.</p> <p>No debe confundirse “haber” impersonal con “haber” utilizado como auxiliar en las frases verbales: <b>habíamos caminado mucho</b>; ya <b>habrán terminado</b> la tarea; <b>han usado</b> mi computadora, <b>Hemos de garantizar</b> igualdad de derechos.</p>	<p><b>Habemos</b> muchos interesados en el proyecto.</p> <p><b>Hubieron</b> varios incidentes callejeros.</p> <p><b>Habrán</b> actos de cierre de compañía durante toda la semana.</p> <p><b>Habían</b> pocas personas en la fiesta.</p>	<p>“Haber” impersonal sólo puede usarse en 3ª persona del singular, por lo que corresponden, respectivamente, las formas: <b>hay, hubo, habrá y había.</b></p> <p>Téngase en cuenta que “muchos interesados”, “varios incidentes callejeros”, “actos de cierre de campaña” y “pocas personas” no son los respectivos sujetos de estas oraciones, por lo que no puede haber una relación de concordancia.</p>
<p><b>Mal uso de preposiciones:</b></p> <p>Si bien es un error bastante habitual omitir o equivocar la preposición que corresponde al complemento de un verbo<sup>18</sup> (<i>El gobierno se abocó <b>en</b> conseguir ayuda financiera</i>, cuando corresponde “<b>a</b>” / <i>Insistió que lo visitara esa semana</i>, donde falta la preposición “<b>en</b>” (“insistir <i>en</i>”), que se extiende a otras clases de palabras (<i>Son los beneficiarios <b>para</b> el crédito</i> /</p>		

<sup>18</sup> Cabe aclarar que el régimen de algunos verbos admite la alternancia de distintas preposiciones o locuciones preposicionales: *Hablamos **de** / **sobre** / **acerca de** los índices de desempleo.*

<p><i>Está interesado <b>por</b> comprar una computadora,</i> cuando corresponden, respectivamente, "<b>de</b>" y "<b>en</b>"), en este punto, nos interesa considerar particularmente dos casos:</p> <p><u>1. Dequeísmo y Queísmo:</u> ya explicamos que verbos, sustantivos, adjetivos y adverbios pueden seleccionar un complemento preposicional. Aquí, en particular, nos referiremos a los casos en los que no aparece la correspondiente preposición encabezando el complemento (queísmo), y a la inversa, a los casos en los que no es requerida su presencia y sin embargo, la preposición aparece (dequeísmo).</p> <p><u>2. Relativas preposicionales:</u></p>	<p><i>Me dijo/ aseguró / propuso <b>de</b> que consultáramos los datos.</i></p> <p><i>Pienso/ Considero/ Creo <b>de</b> que estás confundido.</i></p> <p><i>Estoy seguro/ convencido <b>que</b> tenés razón.</i></p> <p><i>Siento orgullo / satisfacción <b>que</b> vas a ser abanderado. (SIC)</i></p> <p><i>Después <b>que</b> te vi, comprendí tu angustia.</i></p> <p><i>Antes <b>que</b> lo menciones, voy a presentarlo.</i></p> <p><i>Me di cuenta <b>que</b> tenías razón.</i></p> <p><i>Se olvidó <b>que</b> íbamos a reunirnos hoy.</i></p>	<p>En estos ejemplos la presencia de la preposición "de" es incorrecta, dado que los verbos <i>decir, asegurar, proponer, pensar, considerar, creer</i>, no seleccionan un complemento preposicional. Corresponde entonces eliminarla, para que la formulación de las oraciones sea la correcta.</p> <p>A la inversa, en estos ejemplos, sí es necesaria la preposición, porque los adjetivos como <i>seguro, convencido</i>, los sustantivos como <i>orgullo, satisfacción</i>, los adverbios como <i>después, antes</i>, y verbos como <i>darse cuenta, olvidarse</i>, requieren de un complemento preposicional. Por esta razón, para la formulación correcta de estas oraciones, necesitamos agregar la preposición "de".</p> <p>Una prueba sencilla que puede aplicarse para no cometer este error es sustituir la oración subordinada encabezada por "que" por un pronombre neutro (como <i>eso, esto</i>), de modo que se haga evidente si es necesaria o no la presencia de la preposición:</p> <p><i>Me aseguró esto / *de esto.</i></p> <p><i>Estoy seguro de esto / *esto.</i></p> <p>("Esto" = "que tenés razón")</p>
--	---	---

<p>Las oraciones subordinadas de relativo pueden estar encabezadas por una preposición que es requerida por algún elemento de la misma subordinada.</p>	<p><i>Me gustó el hotel <u>que fuimos el año pasado</u> (SIC).</i></p>	<p>En el ejemplo, en la subordinada relativa (que está subrayada), aparece el verbo “ir” (<i>fuimos</i>), que requiere de un complemento preposicional; por lo tanto la formulación correcta es:</p> <p><i>Me gusta el hotel <u>al que fuimos el año pasado</u>, donde vemos que aparece la preposición correspondiente: “a”.</i></p>
<p><b>Problemas de referencia pronominal:</b></p> <p>Es cuando no está claro cuál es el antecedente al que se refiere un pronombre.</p> <p>Establecer correctamente las relaciones de referencia contribuye a la cohesión textual y a la economía del lenguaje. Sería muy engorroso el procesamiento lector si no contáramos con los pronombres, ya que habría que repetir el antecedente al cual sustituyen (ej.: <i>Los empresarios solicitaron que <b>les</b> den las ventajas impositivas necesarias para que <b>su</b> sector se desarrolle. / Los empresarios solicitaron que (les) den <b>a los empresarios</b> las ventajas impositivas necesarias para que el sector <b>de los empresarios</b> se desarrolle.</i></p>	<p><i>Voy a pensar <b>los elementos con lo cual</b> preparar el informe de mi gestión.</i></p> <p><i>Le avisé <b>a los chicos</b> sobre el cambio de horario.</i></p> <p><i>Hice <b>el programa de actividades y el itinerario</b>, para proponérselo a los egresados.</i></p>	<p>La referencia es interna cuando el pronombre remite a expresiones dichas antes o después en el mismo texto. Las respectivas formulaciones correctas serían:</p> <p><i>Voy a pensar <b>los elementos con los cuales</b> preparar el informe de mi gestión.</i></p> <p><i>Les avisé <b>a los chicos</b> sobre el cambio de horario.</i></p> <p><i>Hice <b>el programa de actividades y el itinerario</b>, para proponérselos a los egresados</i></p>
<p><b>Uso incorrecto de pronombres y adverbios relativos:</b></p> <p>Los relativos <i>que, quien, cuyo, el que, el cual</i> (pronombres), <i>como, donde, cuando</i> (adverbios), encabezan subordinadas relativas. El relativo remite a un antecedente previo con el cual debe concordar.</p>	<p><i>Me acuerdo de todos los cuentos que leímos este año para las profesoras en <b>las cuales</b> había historias muy interesantes que me gustaron. (SIC)</i></p> <p><i>Sólo confiaba en una persona <b>donde</b> se sentía seguro para hablar. (SIC)</i></p>	<p>En este ejemplo, el relativo “<i>las cuales</i>” no concuerda con su antecedente, que es “<i>los cuentos que leímos...</i>”. Corresponde la forma “<i>los cuales</i>”.</p> <p>En este ejemplo observamos que el valor locativo que tiene “<i>donde</i>” no es tenido en cuenta por el hablante. Corresponde la forma “<i>la que</i>”, pero, además, falta la preposición “<i>con</i>”.</p> <p>Estos ejemplos son una muestra del mal uso de relativos que, por ser</p>

	<p><i>Tomamos <b>cuyo</b> atajo nos permitía llegar más rápido.</i> (SIC)</p> <p><i>Los chicos van a interpretar un tema el cual se llama "La bifurcada".</i> (SIC)</p>	<p>propios de la lengua escrita y formal, resultan poco familiares a los hablantes, para quienes son desconocidas sus restricciones de uso. "Cuyo", además de necesitar un antecedente como todo relativo, también debe concordar en género y número con el sustantivo al que modifica: <i>Tomamos un atajo cuyo trazado atravesaba el bosque</i> ("un atajo" es el antecedente y "trazado" es el sustantivo al cual modifica).</p> <p>El uso indiscriminado de "el cual" puede deberse a la imitación de registros cultos. El relativo más básico es "que", por lo que, ante cualquier vacilación sobre el uso correcto de "el cual", es recomendable utilizar "que".</p> <p><i>Quien, el que, el cual</i>, son relativos que sólo pueden aparecer si se trata de relativas preposicionales <i>Era un muchacho a quien /al que /al cual todos apreciaban</i> o de relativas que funcionan como aposiciones o aclaraciones (<i>Este deportista, a quien / al que / al cual todos admiran, será homenajeado</i>).</p>
--	---	--

### **Bibliografía**

Adelstein, A. Y Otros (2004): *Lectoescritura Para El Curso De Aprestamiento Universitario*, Buenos Aires, Universidad Nacional De Gral. Sarmiento.

Di Tullio, Ángela (2000): "El Error Gramatical Y Su Pertinencia Pedagógica", En: *Temas Actuales En Didáctica De La Lengua*, Rosario, Centro De Lingüística Aplicada, Facultad De Humanidades Y Artes, Unr, Laborde Editor.

----- (2001): "Una Receta Para La Enseñanza De La Lengua: La Delicada Combinación Entre El Léxico Y La Gramática", En: *Lingüística En El Aula*, Universidad Nacional De Córdoba, Comunicarte, 4, Pp. 7-28.

----- (2005): *Manual De Gramática Del Español*, Buenos Aires, La Isla De La Luna.

Fernández Lagunilla, M. Y A. Anula Rebollo (1995): *Sintaxis Y Cognición*, Madrid, Síntesis.

Frischknecht, A. Y M. E. Llambí (2005): Informe Final Proyecto De Investigación – Acción (Piac): "Buscar Nuevos Sentidos Para La Construcción De Una Cultura Académica Actual. Leer Y Escribir Con Nuestros Estudiantes Desde Cada Disciplina", Neuquén, Unco, Noviembre De 2005 (Inédito).

Hernanz, M. Y J; M. Brucart (1987): *La Sintaxis*, Barcelona, Crítica.

Llambí, María E. (2001): "Tras Las Pistas Que Nos Ofrecen Los Verbos", En: *Lingüística En El Aula*, Universidad Nacional De Córdoba, Comunicarte, 4, Pp. 89-93.

----- (2002): "Aportes Para La Recuperación Del Valor Del Léxico En La Enseñanza", Comunicación Presentada En El *Simposio Internacional: "Lectura Y Escritura: Nuevos Desafíos"*, Mendoza, Abril De 2002.

------(2005): “Interpretación Y Uso De La Subordinación Relativa En La Producción De Textos Escritos De Los Estudiantes”, Comunicación Presentada En El *Iii Encuentro De Difusión De Proyectos De Investigación*”, Trelew, Setiembre De 2005.

Seco, Manuel (1986): *Diccionario De Dudas Y Dificultades De La Lengua Española*, Madrid, Espasa Calpe.

------(1989): *Gramática Esencial Del Español*, Madrid, Espasa Calpe.